

Culture



Journal of Culture in
Tourism, Art and Education



ΑΦΙΕΡΩΜΑ: ΠΑΙΓΝΙΩΔΗΣ
ΜΑΘΗΣΗ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ

Vol.: 3 Issue: 5

Δεκέμβριος 2023

ISSN: 2732-8511

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 & Εθνολογίας, 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

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

A. ΜΕΛΕΤΕΣ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΕΣ

Marianna Missiou & Nikolaos Tapsis

Creating, Publishing, And Reading in Digital: The Case of Comics.....σελ. 9

Ελένη Κόλλα

**Οι επιπτώσεις της Μικρασιατικής Καταστροφής στην
εκπαίδευση: Το παράδειγμα της Α΄ Δημόσιας Εμπορικής
Σχολής Αρρένων Αθηνών.....σελ. 18**

Evangelia D. Parisi

**The interconnection of tourism with the agri-food sector and manufacturing,
development tools in the era of COVID-19 and beyond..... σελ. 27**

Ευαγγελία Κανταρτζή

**Το βιβλίο Ιστορίας των Χωραφά και Ποταμιάνου.
Νέα Ελληνική Ιστορία.....σελ. 38**

B. ΑΦΙΕΡΩΜΑ: ΠΑΙΓΝΙΩΔΗΣ ΜΑΘΗΣΗ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ

Δημήτρης Μυλωνάς, Δημήτρης Φωλίνας & Χαράλαμπος Εγγονίδης

**Αποτελεσματική διδασκαλία των αντικειμένων Logistics και Εφοδιαστικής
αλυσίδας στη Δευτεροβάθμια Επαγγελματική Εκπαίδευση με τη χρήση του
λογισμικού προσομοίωσης, παιγνιώδους μορφής, WMS-Edu.....σελ. 54**

Yannis Mygdanis

**Design and development of three original music-educational digital games for
admission exams in Greek music schools.....σελ. 67**

Σοφία Χάσκου

**Καλλιεργώντας τη δημιουργική σκέψη των μαθητών μέσω δραστηριοτήτων
παιγνιώδους μάθησης.....σελ. 76**

Ανναμπέλλα Παλλαδά

**Εφαρμογή της παιγνιώδους διδασκαλίας στο πλαίσιο ηλεκτρονικής εξ αποστάσεως
(μη τυπικής) εκπαίδευσης ενηλίκων, σε διεθνή πρότυπα διαχείρισης και επιθεώρησης
συστημάτων ποιότητας (ISO 9001, ISO 19011).....σελ. 83**



Παρασκευή Κουντούρη

Τα Ψηφιακά Εκπαιδευτικά Παιχνίδια ως εκπαιδευτικό εργαλείο για τη διδασκαλία του μαθήματος των Φυσικών Ε' και ΣΤ' τάξης Δημοτικού Σχολείου στο πλαίσιο της εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης.....σελ. 94

Βασιλική Μελισσουργού

Το θέατρο σκιών στην αλληγορία του σπηλαίου.....σελ. 105

Αφροδίτη Χαραλάμπους

Έλα να παίξουμε!

Παιχνίδι και πρώιμη παιδική ηλικία.....σελ. 117



Creating, Publishing, And Reading in Digital: The Case of Comics

Marianna Missiou

Department of Sciences of Preschool Education and Education Design, University of the Aegean
missiou@aegean.gr

Nikolaos Tapsis

Department of Sciences of Preschool Education and Education Design, University of the Aegean
tapsis@aegean.gr

Abstract

The advancement of technology has brought new perspectives in artistic expression from the initial creation to the ultimate reception. Graphic narrations, traditionally created and developed on paper, are now challenged by new technological possibilities. Digital screens connect the producer-artist with the consumer-reader, while social network platforms give artists the opportunity to self-publish and self-distribute, bypassing publishers. Publishing houses, like DC Comics, and Marvel, have transitioned to digital as well. This paper provides an outlook of the constantly and rapidly changing digital landscape where comics are produced, published, and consumed. The following questions are discussed: - What are the digital forms of comics, the kinds of digital screens for their reading, and distribution platforms, and how have their creation and publication been affected? - What challenges does a comics reader face in encountering the various digital media and methods? As technological achievements expand and the skills of creators increase, new forms of digital comics will continue to emerge, and thus create new demands for digitally efficient readers of comics.

Keywords: Comics, Digital Screens, Creation, Production, Reading.

1. Introduction

As computing becomes part of everyday life, the way content is created, distributed, and read changes. Comics are one of the media that responded to the rapid and radical digitalization of the world. Their digitalization started in the mid-80's, when the technology matured enough to elaborate computer generated imagery (McCloud, 2000: 139-140). Digitalization occurs at all stages, from the production of a digital or digitalized comic book to its digital publication and distribution, up to final reading on digital devices, such as laptops, smartphones, or even Head-Mounted Displays (HMD). Many efforts have been made to taxonomize the several forms of digital comics that have transcended the boundaries from paper to screen, from "analogue and material" to "digital and immaterial" (Schulz, 2021: 133) and the new forms of storytelling (Dittmar, 2012).

Comics are considered part of the creative industry (de Vries, 2021). Their integration into the digital realm is related to various artistic, social, economic, and other factors, therefore underlining their importance. Digital comics are currently seen as having almost equal economic worth to print publications (Turrin, 2021). It is interesting to note that the European Union connects the spread of digital comics with its socioeconomic policies. An example is the European digital comic project, *EUDICOM* (<https://eudicom.eu>), which aims to enhance the reading of comics through various electronic devices, including smartphones and tablets.



Readers now have easier access to stories from all around the globe since comics can be downloaded from the web and read at one's convenience. This paper wishes to contribute to existing literature on comics by presenting an overview of the problems and opportunities that arise during their transition from paper to screen, in terms of production, publishing and consumption, and the way the three phases are connected between them. The research hypothesis is that the digitalization of comics has opened up new prospects for the medium. More specifically, we will examine the following questions:

- What are the digital forms of comics, the kinds of digital reading screens and distribution platforms, and how have their creation and publication been affected by the technological possibilities?
- What challenges does a comics reader face in encountering the various digital media and methods?

To answer these questions, we explored current studies on comics and their digital forms. The focus is set on comics' main features, that have allowed them to survive and flourish in the digital era, the many channels via which they are published and consumed, and the effects of digitalization on the creative and reading process.

2. Background

In recent years, much ink has been spilt over on comics as an artefact worth to be examined for itself and its various manifestations. Furthermore, there are many scholarship discussions and analyses on digital comics. McCloud (2000) wrote one of the first major books on digital comics exploring the effect of computers on the medium, the interaction with different technologies, and the possible future. He coined the concept of "infinite canvas" to describe the theoretically endless length of a digital comics page in contrast to the limitation of the conventional page sizes (McCloud, 2000: 200-224). The webcomic *Click and Drag* by Randall Munroe (2012) is one intriguing example of this infinite canvas. The image depicts a sprawling landscape and viewers are encouraged to "click and drag" to explore it in its entirety.

After the work of McCloud, other researchers investigated digital comics in various ways. Dittmar (2012) covered the consequences of digital publishing on comics' narrative aspects, such as the storytelling techniques. Goodbrey (2013) debates the screen's potential to accommodate new crossovers and features from other screen-based media. He reflects on how comical space and time adjust when the medium transitions from print to screen. Also, the author assesses how time's representation passes in the spatial medium of traditional comics. He studies the restriction of the animation in the panel and its movement. Wilde (2015) argues whether digital comics constitute a different medium than print. In his discourse about the "mediality" of digital comics, Wilde has shown it "can and should be understood also as a changing cultural conceptualization of what to expect on "comicalness". He points out that the common feature to kind of digital comics is the "flexibility to choose their forms and limitations". Szabó (2016) focused on the reading process within digital literacy and questioned whether digital reading is similar to comic reading, concluding that the non-linear kind of reading digital texts can be similar to reading comics. Finally, Aggleton (2018) explored digital comics from a sociocultural point of view and defined the demarcation line between digital and print comic forms, having noticed the lack of consensus despite many comics' definitions.

Although defining comics has been an ongoing topic of debate in scholarship (Morgan, 2003; Cohn, 2005), what is widely accepted is the presence of sequential images that form a



story (McCloud, 1994: 9; Duncan & Smith, 2009: 3). As for Groensteen, he defines comics as a “system”, by emphasizing the structural characteristics of the medium. He also introduces the concept of “iconic solidarity”, referring to the way that individual images in a comic work together to form a larger sequence or narrative (1999: 21). In general, comics transmit messages via visual or/ and written channels, to narrate a fictive or non-fictive story, or to convey various information. They were initially developed on print media such as newspapers, magazines and books (Inge, 1990: xi-xxi). The vocabulary of comics includes a range of terms and concepts that are specific to the medium of comics (McCloud, 1994; Carrier, 2000). In their traditional form, the fragmented pieces of a page form the panels, whose size, form and layout contribute to narrative pacing. Various conventions and techniques are used to render linguistic, visual, aural, spatial, temporal, and gestural modes. For example, the illusion of speech is presented through dialogue balloons, the illusion of sound is provided through onomatopoeias, the illusion of motion through various lines and the illusion of time through the transition of panels.

During the transition from analogue to digital, elements of the traditional printed comics are maintained or transformed, while new digital ones are added. Incorporating new digital elements can widen the range of comic artists' tools, but it can also create new forms that expand comics beyond their traditional ones and even contrast with their default features. In any case, readers must decide on their reading path. They can start with a panoramic view of the page or a linear panel reading; they can first see the image or the text. Finally, they must combine panels in various ways; to build the narration, they must weave relationships not only between juxtaposed panels but also between distant ones.

Besides print support, comics can be projected on various screen types, which offer diverse possibilities for their user. Usually, each type of screen is intended to be used in a specific context; this is not without implications for comics' categories. There are screens for use within a fixed workspace, such as the desktop screen, a moving workspace like laptops, or screens that focus on the user's mobility, including the smartphone screen and the immersive monitors, such as HMDs. The influence of the screen on the medium of comics is so significant that Presser, Braviano & Côte-Real (2019: 7) suggest the emergence of a "changing media" concept. They regard "Comics for Small Screen" as a potential emerging subcategory within the realm of comics. Moreover, the orientation of the screen and cultural reading habits can influence the act of reading (Deng, Kahn, Unnava, & Lee, 2016). For instance, East Asian languages have a vertical reading tradition, while Western languages are read horizontally.

3. Production

The umbrella term “e-comics” is used for all forms of digital comics. Under this term, two main categories arise, with the main distinction in how they were initially produced: digital or paper-born comics. To start with, digital-born comics, called digital comics, are not involved with print or paper at any stage or process. Everything is digital, from creation to final reading. Furthermore, besides images and words, digital comics can incorporate sound, motion, video, and user participation (Kirchoff, 2017: 117). On this note, webcomics are a sub-category of digital comics, originally published on the Internet. Initially produced for websites, blogs and other social media, they are mostly read online (Wilde, 2015: 2). They can be everything, from



comic strips to graphic novels, created by an independent artist or a team of artists and characterized by the lack of “corporate sponsorship” (Fenty, Houp, & Taylor, 2004).

The second category includes paper-born comics, called digitized comics and sometimes referred to as digital print comics. The initial production was done on paper and then scanned (Wright, 2008). This technique is often applied to older successful comic books or comic strips, archived online and available in digital format (Walters, 2009). While the original creation was made to be read on print support, the new form is read digitally. Furthermore, printed versions do not exclude the artist's use of computers or other digital media during the creation, as they can be processed by digital media, including colouring and lettering through some software. During the revision or reissue stage, digital formats have the potential to be enhanced by incorporating elements like sound, colour, motion, video, and interactive features for the reader-user. These additions have the potential to impact the categorization of e-comics. For instance, a digital print comic could be converted into a webcomic. In any case, knowing whether the intended form is print or digital when designing a comic is essential.

4. Printed Page and Digital Screen

When reading in a print format, the reader's view is constrained to a maximum of two paper sheets simultaneously, and page transitions can only be made by turning the page. However, on a digital screen, the creator has multiple options at his/ her disposal. For instance, the screen changing by clicking or tapping on the screen and horizontal or vertical scrolling, the number of panels to include on a digital page, zooming in or out to see a smaller or bigger portion of the page. Another critical choice is the limitation of the total pages that constitutes a print comic book, in contrast to the potentially spatial freedom of the virtually “infinite canvas” (McCloud, 2000: 200) that can be developed on a digital screen, where the page is not bounded by any border, due to the facility to scroll and zoom. These choices can have an important impact on how a digital comics is viewed, making the reading experience more immersive and personalized.

Moreover, the orientation of the screen plays an important role in reading. A printed page can have different shapes and sizes without restrictions, while the shape and size of the book often support the narration and create specific effects. For example, horizontal oblong picture books or comics are used to develop extended splash frames and thus better suit for stories with action and pursuit. While the orientation of the print format is permanently determined by its creator, the digital format orientation depends on the type of the electronic device. Usually, fixed or laptop computer screens have a horizontal orientation, while the screens of mobile devices, such as smartphones and tablets, have a vertical orientation, although they can function horizontally too. Therefore, the differentiating element of the digital format is that the reader can read in two orientations within the dimensions of the screen set by the device; this limits the artist to create the comics' board on specific dimensions. However, it has been also observed that the reader reads more comfortably on the horizontal than on the vertical screen (Deng et al., 2016).

5. Distribution Platform

Daniels (2016) underlines that “a digital comic should be designed for its intended platform” and that “a digital comic should never take temporal control from the reader”. Therefore, two points must be considered: the distribution platform and the reader's interaction capacities. The creator then must make decisions and the first choice is the comic's panels that will be



arranged and displayed on the digital screen. The second one is the features and tools of the digital media that will be chosen for the reader to use in such a way to deliver the story better.

At the production stage, digital programming enhances interaction by adding new media to comics' traditional forms, such as sound, movement, volumetric pictures/video, and 3D content. Furthermore, there are several advanced features of everyday consumer devices, such as smartphones; it has several sensors, such as cameras, microphones, gyroscopes, and accelerometers that personalize the content with which the reader will interact. However, creators do not always take advantage of all the interactions offered by digital formats, nor do readers always have the appropriate digital reading skills.

The production phase gives way to physical and digital distribution spaces. Physical spaces are those where printed material is distributed. For example, in bookstores when it comes to a standalone book or magazine, or in areas where the press is distributed, such as kiosks, when comics are part of a newspaper or magazine. All electronic forms pass to the web, forming digital spaces. The main distribution channels could be online bookstores, electronic platforms, and free web and mobile applications. Online bookstores offer printed comic versions and digitized print-born comics for purchase and reading only from the screen. Electronic platforms are web-based platforms, and they offer services for reading. These platforms sell the service, and the experience. For example, Comixology is Amazon's best-known digital comic library. The main idea is that the content is archived on the company's cloud and provided as a service to the registered customers. Since they are services, one pays to gain access. Contrary to the last category, the open web offers free of charge open access websites to both creators and readers.

Additionally, the Web 2.0, referring to the shift from static web pages to user-generated content and social media, offers the possibility for various forms of communication and interaction between the creator and the reader or among readers. Some of the key features of Web 2.0 include user-generated content, social networking, blogging, wikis, and other collaborative tools. Examples of Web 2.0 sites include social networking platforms like Facebook and Twitter. The forms of communication constitute a spectrum from simple text chats to VR chats, from a simple webpage to Web XR, where the user interacts with 3D objects, allowing artists to receive feedback from the readers and reshape the final product. This affects the author-reader relationship (Romaguera, 2015). Web 2.0 enables the inclusion of reader feedback that can potentially impact the creation of a webcomic. Through leaving comments on works in progress, webcomics readers can demonstrate their support and involvement with the creator. Additionally, Web 2.0 simplifies the process of publishing a story for an average internet user, allowing for non-professional self-publishing and serial publication options.

On a publishing level, distribution platforms allow for faster diffusion of works, many of which are free, while it allows autonomy for the artists to channel their creations to a much broader global scale of readers without passing from a publishing house. The distribution and reading of comics on mobile devices, such as smartphones and tablets, has surpassed the use of computers and laptops. The specific features of mobile devices contribute to creation of additional digital comics' sub-categories. For example, webtoons, which are a type of digital comic that originated in South Korea, are typically intended to be read not only on computers but also on smartphones. Another example is Augmented Reality Comics, a mobile application



where an Augmented Reality viewer can open standard digital comic book files and display them in the readers' physical space.

6. Reader's Interaction

The availability of tools offered to the reader by digital technology makes the interaction with the reader a crucial element. When switching from the print page to the digital screen, the way of navigating the comic's grid changes (Priego & Wilkins, 2018: 9). Various ways of navigating or viewing the content on the digital screen are possible. Due to the different interface designs and viewing systems between print and digital technology, such as VR, AR or simple screens, the “informal contract” between the creator and the reader is ultimately affected (Priego & Wilkins, 2018: 15). The readers' capacity to interact with the content relates to their control over the reading flow. The readers choose their reading strategies depending on whether they want, or not, to interact with the story, and at what level. However, there is a limit to interaction set during the creation of the work in line with the technology affordability. The readers' quantity and quality of interaction with the digital display may affect their reception of the story.

Digital devices offer a greater variety of interactions for the reader with the content of the comics, through the introduction of interactive elements, as every part of the screen can be a spot for the reader to activate parts of the story. The reading is then customized by adjusting the image size to focus on details using zooming tools or other sensors, such as a camera, microphone, and gyroscope. The interaction itself is subject to the readers' choice. They can maximize or minimize the interaction, intentionally remove any interaction, or choose how to browse and switch frames. Thus, the reader can interact with the content the reading medium allows, either in print or in digital. Reader interactions can be classified into different types: no interaction, occurring when the entire story is displayed on a print or digital page; browsing on several pages, whether in printed or digital form; scroll down, where all the content is spread out in the vertical layout of a web page; and immersive, when navigation and browsing are supported by sensors.

Furthermore, the way of reading is related to the distribution, that is, how a comic book reaches the hands of a reader. The primary forms of reading could be summarized as follows: reading from print; reading on an offline screen, such as digital format without internet connection; and reading online. The difference between offline and online reading lies in the ability to interact with other readers or the creator. This difference can lead to the formation of digital communities. For example, the community of scanlation refers to “the scanning, translation and distribution of comics (mainly manga) carried out by transnational groups of fans who collaborate on the Internet” (Valero-Porrás & Cassany, 2015).

Moreover, serialized storytelling has been a hallmark of mainstream comics since their inception. Many classic comic book characters, such as Superman, Batman, and Spider-Man, were introduced in serialized stories that were published in monthly or weekly issues. This serial nature is also found in webcomics, where readers feel connected to the characters and their exploits. However, webcomics provide a greater degree of accessibility that traditional comics usually do not. As per Johnston (2017), ComiXology has played a significant role in making digital comics more accessible and popular, especially among younger readers who are accustomed to consuming media on digital platforms. The platform has also allowed for



greater diversity in the types of comics available, with smaller independent publishers now able to reach a wider audience (Johnston, 2017).

As webcomics are now accessible to all internet users, there is a constant growth of online comics communities on sites like Webtoon, Tapas, and Comic Rocket. Moreover, many webcomic artists use blogs, social media, and other platforms to interact with readers. Readers, with their support and feedback, influence the creation as their comments and ideas are often incorporated into the creators' work. This collaborative interaction between the creator and the fans builds a solid sense of community and reinforces a stronger community driven culture.

7. Discussion

The term "digital comics" is used indistinctively as an umbrella to cover both digitized versions of print and original digital titles. This term must be seen from three main points of view: the creator's/ artist, the publisher's/ distributor and the reader's/ consumer. Digital technology offers a variety of tools at production, distribution and reading levels. At the production level, the comics medium is traditionally a field that incorporates individuals, such as colourists, letterers, cartoonists and painters. However, many hardware and software facilities can enhance new elements, such as sound, motion, and 3D elements. Thus, by going digital, comics broadens to other disciplines and art forms, such as soundtracks, animation, video clip, and video games.

Publishers must cope not only with the digital forms of the content, but with the digital forms of distribution too. The publisher acts as an intermediate/ facilitator between the creator and the reader, with a varying role each time. On one edge, this role can be diminished when the creators self-publish their work, with the convenience and immediacy of channelling it globally. On the other edge, the publisher may take complete control, as with big publishers, like Amazon and Marvel.

In terms of creating and reading, digitalization allows the viewing of content in multiple ways. By going digital, obviously comics require the artist and the reader to adapt their skills accordingly to the digital environment. Firstly, technological skills will enhance the best use of the available devices for both artists and readers. Readers will be able to best manipulate the interactive technological elements, in order to enjoy the content, the most, according to their reading preferences. Artists will better know what the possibilities of going offer them, during the creation process. Then, the skill of choice making will support the readers to be able to select from the tremendous quantity of comics offered online, to know where to look and how to choose stories based on their needs and preferences. As far as the artists are concerned, choice making skill will enable them to choose the right digital tools to build a story and the right channel to make their work visible and spread the most possible.

New forms of comics are emerging and will continue to emerge, as with any other art form. Future digital forms of comics could incorporate innovations, such as Mixed Reality, where the real/physical and the virtual/digital co-exist and interact in real time. Then digital superheroes could walk into the readers' physical space, climb onto their table, sit on their actual chair, and hide behind a piece of furniture; this will challenge the reader's notion in terms of someone who decodes a written or visual system (Morgan, 2003: 52). Could we then use the term "reader", or shall we replace it with something else? The term "player" has already been introduced by interactive comics as a substitute for the traditional "reader",



allowing individuals to have an impact on their own narrative experience (Andrews, Baber, Efremov, & Komarov 2012).

Hence, the question that can be asked is: when a comic stops being a comic? Comics should use digital technology to their advantage. As impressive the effects of technology are and the possibilities it offers, when comics tells a story, technology has to contribute substantially to how the narratives unfold. Comics must remain faithful to what they originally were: sequential art, embracing all the old forms and the new to come.

Bibliographic References

- Aggleton, J. (2018). Defining Digital Comics: A British Library Perspective. *Journal of Graphic Novels and Comics*, 10(4), 393–409. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/21504857.2018.1503189>
- Andrews, D., Baber, C., Efremov, S., & Komarov, M. (2012). Creating and using interactive narratives: reading and writing branching comics. In *Proceedings of the SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems* (pp. 1703-1712). Retrieved from <https://dl.acm.org/doi/pdf/10.1145/2207676.2208298>
- Carrier, D. (2000). *The aesthetics of comics*. University Park: Pennsylvania State University Press.
- Cohn, N. (2005). Un-Defining ‘Comics’: Separating the cultural from the structural in ‘comics.’ *International Journal of Comic Art*, 7(2), 236-248. Retrieved from https://visuallanguagelab.com/P/NC_Undefining_Comics.pdf
- Daniels, E. C. (2016). The Digital Comics Manifesto. In *Screen Diver*. Retrieved from <https://screendiver.com/digital-comics-manifesto/>
- Deng, X., Kahn, B. E., Unnava, H. R., & Lee, H. (2016). A “wide” variety: Effects of horizontal versus vertical display on assortment processing, perceived variety, and choice. *Journal of Marketing Research*, 53(5), 682-698.
- Dittmar, J. F. (2012). Digital Comics. *Scandinavian Journal of Comic Art (SJOCA)*, 1(1), 83–91. Retrieved from <https://doi.org/https://mau.diva-portal.org/smash/get/diva2:1398763/fulltext01.pdf>
- Duncan, R., & Smith, M. (2009). *The Power of Comics: History, Form and Culture*. New York: Continuum.
- Fenty, S., Houp, T., & Taylor, L. (2004). Webcomics: The Influence and Continuation of the Comix Revolution. In *ImageText*. The UF Visual Rhetoric Research Group. Retrieved from <https://imagetextjournal.com/webcomics-the-influence-and-continuation-of-the-comix-revolution/>
- Goodbrey, D. M. (2013). Digital Comics – New Tools and Tropes. *Studies in Comics*, 4(1), 185–97. Retrieved from https://doi.org/10.1386/stic.4.1.185_1
- Groensteen, T. (1999). *Système de la bande dessinée*. Paris: PUF.
- Johnston, H. (2017). Comixology and the Future of the Digital Comic Book. *Student Journal of the University of Toronto’s Faculty of Information*, 2(2). Toronto, Canada. Retrieved from <https://thejournal.ca/index.php/ijournal/article/view/28126>
- Inge, T. (1990). *Comics as Culture*. Jackson/ London: University Press of Mississippi.
- Kirchoff, J. (2017). Using Digital Comics to Develop Digital Literacy: Fostering Functionally, Critically, and Rhetorically Literate Students. *Texas Journal of Literacy Education*, 5(2), 117–29. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1162692.pdf>
- McCloud, S. (1994). *Understanding Comics: The Invisible Art*. New York, US: Harper Perennial.



- McCloud, S. (2000). *Reinventing Comics: How Imagination and Technology Are Revolutionizing an Art Form*. New York: William Morrow Paperbacks.
- Morgan, H. (2003). *Principes des littératures dessinées*. Paris: L'An 2.
- Munroe, R. (2012). Click and Drag. XKCD. In *A webcomic of romance, sarcasm, math, and language*. Retrieved from <https://xkcd.com/1110/>
- Presser, A., Braviano, G., & Côrte-Real, E. (2019). Mobile Comics: Comics' Design Features Focusing on Small Screen Devices. *Journal of Research and Teaching of the Arts*, 12(24), 1–8. Retrieved from <https://www.rcaap.pt/detail.jsp?id=oai:repositorio.ipcb.pt:10400.11/7040>
- Priego, E., & Wilkins, P. (2018). The Question Concerning Comics as Technology: Gestell and Grid. *The Comics Grid: Journal of Comics Scholarship*, 8(1), 1–26. Retrieved from <https://doi.org/10.16995/cg.133>
- Romaguera, G. (2015). Waiting for the Next Part: How the Temporal Dimensions of Digital Serialisation Have Changed Author-Reader Dynamics. *Networking Knowledge: Journal of the MeCCSA Postgraduate Network*, 8(4). Retrieved from <https://doi.org/10.31165/nk.2015.84.388>
- Schulz, C. B. (2021). Digital Bookishness and Digitally Enhanced Publications Against the Backdrop of Apologies of the Book during the Advent of Digital Media. *Refresh the Book* (pp. 133–161). Boston, US: Brill.
- Szabó, K. (2016). Digital Literacy: Is Digital Reading Similar to Comic Reading? *Opus et Educatio*, 2(1). Retrieved from <https://doi.org/10.3311/ope.27>
- Turrin, E. (2021). *The comics market in Europe: status, challenges and opportunities to go digital*. Retrieved from <http://www.aldusnet.eu/k-hub/comics-market-europe-status-challenges-opportunities-go-digital/>
- Valero-Porras, M. J., & Cassany, D. (2015). Multimodality and Language Learning in a Scanlation Community. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 212, 9–15. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.11.291>
- Vries, R. (2021). From market logics to esthetic logics: interaction between de novos and de alios in the comics publishing industry. *Creative Industries Journal*, 14(3), 295-314. Retrieved from https://pure.rug.nl/ws/portalfiles/portal/192863858/From_market_logics_to_esthetic_logics_interaction_between_de_novos_and_de_alios_in_the_comics_publishing_industry.pdf
- Walters, M. (2009). What's up with Webcomics? Visual and Technological Advances in Comics. *The Journal of Education, Community and Values*, 9(2), 1–15. Retrieved from <https://doi.org/https://dashboard.commons.pacificu.edu/downloads/35cf751d-6384-4567-9201-4afbf7bbd830>
- Wilde, L. (2015). Distinguishing Mediality: The Problem of Identifying Forms and Features of Digital Comics. *Networking Knowledge: Journal of the MeCCSA Postgraduate Network*, 8(4). Retrieved from <https://doi.org/10.31165/nk.2015.84.386>
- Wright, F. (2008). How Can 575 Comic Books Weigh under an Ounce?: Comic Book Collecting in the Digital Age. *The Journal of Electronic Publishing*, 11(3). Retrieved from <https://doi.org/10.3998/3336451.0011.304>



Οι επιπτώσεις της Μικρασιατικής Καταστροφής στην εκπαίδευση: Το παράδειγμα της Α΄ Δημόσιας Εμπορικής Σχολής Αρρένων Αθηνών

Ελένη Κόλλα

Δρ. Ιστορίας της Εκπαίδευσης

elenkolkon@yahoo.gr

Περίληψη

Σκοπός του παρόντος άρθρου είναι η αποτύπωση των επιπτώσεων της Μικρασιατικής Καταστροφής στην εκπαίδευση. Οι επιπτώσεις αφορούν στην κτιριακή υποδομή, τον υλικοτεχνικό εξοπλισμό, τις αλλαγές στα ωρολόγια προγράμματα, τη μαθητική διαρροή, τα έξοδα των σχολικών μονάδων και τα δίδακτρα. Από το 1917 και μετά, ο στόχος για τη βελτίωση της νεοελληνικής εκπαίδευσης άρχισε να γίνεται απτή πραγματικότητα, η οποία όμως δε διήρκεσε για πολύ, καθώς μετά από την ήττα του Βενιζέλου στις εκλογές του 1920 οι κυβερνήσεις που ακολούθησαν, κατήργησαν όλα τα κεκτημένα των προηγούμενων ετών στον εκπαιδευτικό τομέα. Το 1922, η Μικρασιατική Καταστροφή μετέβαλε τα δεδομένα της ελληνικής κοινωνίας και οικονομίας, γεγονός που δε θα μπορούσε να αφήσει ανεπηρέαστο τον τομέα της εκπαίδευσης. Τα ευρήματα της έρευνας πρωτογενούς αρχειακού υλικού, μέσω της ποιοτικής ανίχνευσης τεκμηρίων, βεβαιώνουν τις αρνητικές συνέπειες που επέφερε η Μικρασιατική καταστροφή στην ελληνική εκπαίδευση με ποικίλους τρόπους, οι οποίοι αναλύονται συνοπτικά στο παρόν άρθρο βάσει των αρχειακών τεκμηρίων της Α΄ Δημόσιας Εμπορικής Σχολής Αρρένων Αθηνών.

Λέξεις-κλειδιά: Μικρασιατική Καταστροφή, Εκπαίδευση, Επιπτώσεις, Α΄ Δημόσια Σχολή Αρρένων Αθηνών, Εκθέσεις Επιθεωρητών.

1. Εισαγωγή

Το παρόν άρθρο αποσκοπεί, μέσα από τα πρωτογενή αρχεία της Α΄ Δημόσιας Εμπορικής Σχολής Αρρένων Αθηνών, να αποτυπώσει τις αρνητικές συνέπειες που επέφερε η Μικρασιατική Καταστροφή στην εκπαίδευση. Αρχικά, επιχειρείται να αποτυπωθεί το πολιτικοοικονομικό συγκείμενο της περιόδου από την απόβαση του ελληνικού στρατού στη Σμύρνη το 1919, έως και την έλευση των προσφύγων στην Ελλάδα. Στη συνέχεια, μέσα από τη μελέτη των πρωτογενών αρχείων, εξάγονται συμπεράσματα για τις επιπτώσεις της Μικρασιατικής Καταστροφής στον εκπαιδευτικό τομέα. Γίνεται αναφορά όχι μόνο στη μαθητική διαρροή, αλλά και στη μείωση διδακτικών ωρών, στη συστέγαση πολλών Εμπορικών Σχολών σε ένα κτίριο, στον περιορισμό του αριθμού των μαθημάτων, στην αύξηση των έκτακτων εξόδων της Σχολής, στην αύξηση των διδάκτρων και στις φθορές κτιριακών υποδομών και υλικοτεχνικού εξοπλισμού.

2. Σύντομη ιστορική ανασκόπηση- Πολιτικοοικονομικό συγκείμενο

Τον Μάιο του 1919 ο ελληνικός στρατός αποβιβάστηκε στη Σμύρνη, μετά από την εντολή των συμμαχικών Δυνάμεων¹ για να διοικήσει την περιοχή για πέντε χρόνια και να επιβάλει όρους

¹ Με τη συνθήκη του Μούδρου (30/10/1918) που υπεγράφη μεταξύ των χωρών της Αντάντ και της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας, έληξε ο Α΄ Παγκόσμιος Πόλεμος. Τα εδάφη που έχασαν οι Οθωμανοί, κατανεμήθηκαν στις νικήτριες Δυνάμεις, ωστόσο η Μικρά Ασία ήταν περιοχή «προς διευθέτηση» από τις δυνάμεις της Αντάντ, γι΄



ειρήνης. Τον Σεπτέμβριο του 1919 η χώρα εξέδωσε το τελευταίο εσωτερικό δάνειο² ύψους 300.000.000 δραχμών, χωρίς ιδιαίτερα αποτελέσματα αφού μόλις έναν μήνα μετά η χώρα δυσκολευόταν να καλύψει τις δαπάνες της μικρασιατικής εκστρατείας, ενώ παράλληλα οι Σύμμαχοι ούτε ήταν διατεθειμένοι αλλά ούτε και μπορούσαν να ενισχύσουν οικονομικά το ελληνικό κράτος. Η χώρα πλέον έπρεπε μόνη της να αντιμετωπίσει την τεράστια δαπάνη της Μικρασιατικής εκστρατείας. Από το χρονικό αυτό σημείο, η δημοσιονομική κρίση στη χώρα αρχίζει να μεγεθύνεται, με άμεσο αντίκτυπο την αύξηση της νομισματικής κυκλοφορίας, που ήταν ο μόνος τρόπος χρηματοδότησης των ελλειμμάτων³, καθώς το σύστημα των άμεσων φόρων δεν επαρκούσε στο ελάχιστο για να καλύψει τις οικονομικές ανάγκες της χώρας⁴. Η συμμετοχή της Ελλάδας στη μικρασιατική εκστρατεία και η ήττα από τον κεμαλικό στρατό είχε καταστροφικές συνέπειες για την οικονομία της χώρας. Αξίζει να αναφερθεί ότι κατά τη διάρκεια της μικρασιατικής εκστρατείας, η αξία του νομίσματος σημείωσε ιστορικό χαμηλό και η ελληνική κυβέρνηση, για να αντιμετωπίσει τα ανυπέρβλητα οικονομικά προβλήματα αναγκάστηκε να διχοτομήσει τη δραχμή⁵, λύση η οποία δεν επέφερε τα επιθυμητά αποτελέσματα.

Η κατάρρευση του μικρασιατικού μετώπου σήμανε και την πολιτική συντριβή της αντιβενιζελικής παράταξης. Στο εσωτερικό της χώρας, η βενιζελική στρατιωτική επαναστατική κυβέρνηση Πλαστήρα-Γονατά προσπαθώντας να εκτονώσει το κλίμα έντονης δυσαρέσκειας που επικρατούσε εξαιτίας της Μικρασιατικής καταστροφής και της έλευσης περίπου 1.5 εκατομμυρίου προσφύγων, προσπάθησε να βρει εξιλαστήρια θύματα οδηγώντας τον Νοέμβριο του 1922 στο εκτελεστικό απόσπασμα έξι από τους οκτώ θεωρούμενους ως υπεύθυνους για την καταστροφή⁶. Παρά το γεγονός ότι η κατηγορία της

αυτό προσωρινά ανατέθηκε η διοίκησή της στην Ελλάδα. Αναγνωστοπούλου, Σ. (2003). *Μικρασιατικός Ελληνισμός Από το Σύνταγμα των Νεότουρκων στην Καταστροφή. Ιστορία Νέου Ελληνισμού. Τόμος 6^{ος}*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. σσ. 55 και Μαργαρίτης, Γ. (2003). *Η εμπόλεμη Ελλάδα, Βαλκανικοί Πόλεμοι, Μακεδονικό Μέτωπο, Ουκρανία. Ιστορία Νέου Ελληνισμού 1770-2000, Τόμος 6^{ος}*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. σσ. 80 και Γιαννακόπουλος, Γ. (2003). *Η Ελλάδα στη Μικρά Ασία. Το χρονικό της μικρασιατικής περιπέτειας 1919-1922. Ιστορία Νέου Ελληνισμού, Τόμος 6^{ος}*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. σ. 83.

² Οι οικονομικοί πόροι προέρχονται από πηγές που είναι μέσα στη χώρα π.χ. καταθέσεις πολιτών ή από εγχώρια τραπεζικά ιδρύματα. Κωστής, Κ. (2018). *Τα κακομαθημένα παιδιά της Ιστορίας, Η διαμόρφωση του Νεοελληνικού Κράτους 18ος-21ος αιώνας*. Αθήνα: Πατάκης. σ. 569.

³ Μητροφάνης, Γ. (2003). *Τα δημόσια Οικονομικά: Οικονομική Ανόρθωση και πόλεμοι 1909-1922. Ιστορία Νέου Ελληνισμού 1770-2000, Τόμος 6ος*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. σ. 127.

⁴ Οι άμεσοι φόροι που επιβάλλονταν στους πολίτες αφορούσαν: α) στους φόρους της εγγείου παραγωγής και κυρίως στους φόρους της δεκάτης και των αροτριώντων κτηνών, β) στους φόρους επιτηδεύματος, γ) στους φόρους κινητών αξιών. Επίσης κατά το έτος 1919 ψηφίστηκαν τρεις νέοι νόμοι – 1640, 1641, 1642, περί φορολογίας καθαρών προσόδων, κληρονομιών και αυτομάτου υπερτιμήσεως ακινήτων αντίστοιχα. Mitrelias, Ch. (1925). *Die Steuerverhaeltnisse Griechenland und ihre geschichtliche Entwicklung seit der Gruendung des Staates bis in die Gegenwart*, Diss, Berlin και Αγγελόπουλος, Α. (1933). *Η άμεσος φορολογία εν Ελλάδι*. Αθήνα: Ελευθερουδάκης και Πάκος, Θ., & Πρόντζας, Ευ. (2011). *Η δημοσιονομική πολιτική. Στο Καλαφάτης Θ. & Πρόντζας Ευ. (επιμ.). Οικονομική Ιστορία του ελληνικού Κράτους, (σύμβουλος έκδοσης: Ασδραχάς Σπ.). Τόμος Β'.* Αθήνα: Πολιτιστικό Ίδρυμα Ομίλου Πειραιώς. σ.351.

⁵ Καλαφάτης, Θ. (2003). *Η εξυγίανση της δραχμής: Τα μέτρα για τη νομισματική σταθεροποίηση. Στο Ιστορία του Νέου Ελληνισμού 1770-2000, Τόμος 7^{ος}*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. σ. 135-141.

⁶ Γεώργιος Χατζανέστης, διοικητής της στρατιάς της Μικράς Ασίας, Δημήτριος Γούναρης, πρώην πρωθυπουργός, Μιχαήλ Γούδας, υποναύαρχος και πρώην υπουργός, Ξενοφών Στρατηγός, υποστράτηγος και πρώην υπουργός,



εσχάτης προδοσίας που τους επέρριψαν δεν ευσταθούσε⁷, ωστόσο ικανοποιήθηκε το κοινό περί δικαίου αίσθημα της κοινής γνώμης και απεφεύχθη μια ακόμα εμφύλια διαμάχη. Το χάσμα όμως ανάμεσα στις δύο αντίπαλες πολιτικές παρατάξεις, τους Φιλελεύθερους και τους Λαϊκούς, έγινε ακόμη μεγαλύτερο.

Ο οικονομικός κατήφορος διήρκεσε καθ' όλη τη διάρκεια της Μικρασιατικής εκστρατείας, καθώς οι στρατιωτικές δαπάνες ξεπέρασαν τις οικονομικές δυνατότητες και αντοχές της χώρας.

Η τετραετία που ακολούθησε τη μικρασιατική καταστροφή (1922-1926) υπήρξε πολύ δύσκολη για την Ελλάδα. Η χώρα κλήθηκε να αποκαταστήσει εκατοντάδες χιλιάδες πρόσφυγες, αντιμετώπισε τεράστια οικονομικά προβλήματα, απομονώθηκε διπλωματικά από τους συμμάχους της, οι κοινοβουλευτικοί θεσμοί της υπολειπούντο, άλλαξε το πολίτευμά της και στρατιωτικά κινήματα (1925 - Πάγκαλος, 1926 - Κονδύλης) προσπαθούσαν με πραξικοπηματικό τρόπο να ανέλθουν στην εξουσία. Όλες οι κυβερνήσεις έρχονταν αντιμέτωπες με δημοσιονομικά προβλήματα, με ελάχιστα συναλλαγματικά διαθέσιμα και με την ανάγκη για άμεση επίλυση του προσφυγικού προβλήματος. Για να τα αντιμετωπίσουν, κατέφευγαν στον εξωτερικό δανεισμό (1924-1927). Το σχεδόν χρεοκοπημένο ελληνικό κράτος έπρεπε τάχιστα να στεγάσει και να περιθάλψει αυτόν τον τεράστιο πληθυσμό.

3. Οι επιπτώσεις της Μικρασιατικής Καταστροφής

3.1. Οι επιπτώσεις της Μικρασιατικής Καταστροφής στην εκπαίδευση

Στο παρόν άρθρο θα αναλυθούν αδρομερώς οι επιπτώσεις της Μικρασιατικής καταστροφής στην εκπαίδευση. Θα προσεγγίσουμε τις συνέπειες **μέσα από πρωτογενή έρευνα των αρχείων της Α' Δημόσιας Εμπορικής Σχολής Αρρένων Αθηνών**, ώστε να εξάγουμε συμπεράσματα για το αν και κατά πόσο επηρεάστηκε το εκπαιδευτικό σύστημα από τη Μικρασιατική Καταστροφή.

Σύμφωνα με τα προαναφερθέντα, η Μικρασιατική Καταστροφή θεωρείται ως η μεγαλύτερη τραγωδία του Νεότερου Ελληνισμού και φυσικά ο τομέας της εκπαίδευσης επλήγη. Το σχεδόν χρεοκοπημένο κράτος όχι μόνο δεν είχε διαθέσιμους πόρους για την εκπαίδευση, αλλά επίταξε πληθώρα σχολικών κτιρίων για την πρόχειρη και προσωρινή στέγαση των προσφύγων. Προς επίρρωσιν, μελετώντας το αρχαιακό υλικό⁸ συναντάμε το ωρολόγιο πρόγραμμα της Σχολής για το σχολικό έτος 1922-23, στο οποίο τα μαθήματα που διδάχθηκαν ανέρχονται σε λιγότερες ώρες σε σχέση με τα προηγούμενα σχολικά έτη. Το γεγονός αυτό φυσικά οφείλεται στην επίταξη του κτιρίου της Α' Δ.Ε.Σ.Α.Α. το 1922 για τη

Νικόλαος Στράτος, πρώην πρωθυπουργός, Πέτρος Πρωτοπαπαδάκης, πρώην πρωθυπουργός, Νικόλαος Θεοτόκης και Γεώργιος Μπαλτατζής, υπουργοί επί των στρατιωτικών και οικονομικών στην κυβέρνηση Γούναρη αντίστοιχα. Μαυρογορδάτος, Γ. (2003). Μεταξύ δύο Πολέμων, Πολιτική Ιστορία 1922-1940. Στο *Ιστορία του Νέου Ελληνισμού 1770-2000. Τόμος 7^{ος}*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. σ. 10.

⁷ Η Σμύρνη και τα περίχωρά της δεν αποτελούσαν μέρος της ελληνικής επικράτειας. Είχε ανατεθεί η διοίκησή τους στην Ελλάδα μετά από την υπογραφή της Συνθήκης των Σεβρών, συνεπώς η κατηγορία ότι οι κατηγορούμενοι πρόδωσαν την Ελλάδα διότι παρέδωσαν στους Τούρκους το εθνικό έδαφος της Σμύρνης και των περιχώρων της δεν ευσταθεί. Κωστής, Κ. (2018), ό.π., σ. 564.

⁸ Πρωτογενή αρχεία από τις ταξινομήσεις του έτους 2013 των Γενικών Αρχείων του Κράτους που αφορούν στην Α' Δημόσια Εμπορική Σχολή Αρρένων Αθηνών και συγκεκριμένα στον Φ16, έγγραφο 16328.



στέγαση των προσφύγων⁹. Η Επιτροπή Στέγασης των Προσφύγων¹⁰ επιτάσσει τον Οκτώβριο του 1922 το κτίριο της Α΄ Δ.Ε.Σ.Α.Α. για να στεγάσει οικογένειες προσφύγων. Η Σχολή, μετά από την επίταξη του κτιρίου της στην οδό Ιπποκράτους κατά το σχολικό έτος 1922-23, στεγάστηκε στο Μέγαρο του Φιλολογικού Συλλόγου «Ο Παρνασσός»¹¹. Στο ίδιο κτίριο στεγάζονταν και οι άλλες δύο Εμπορικές Σχολές Αρρένων Αθηνών, η Β΄ και η Γ΄, ενώ κατά τις μεσημβρινές και απογευματινές ώρες λειτουργούσε η Νυκτερινή Σχολή Απόρων Παίδων¹². Πλήθος εγγράφων μαρτυρεί τη σύμπτυξη διδακτικών ωρών και μαθημάτων, γεγονός που οφείλεται όχι μόνο στις πολιτικές, κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες που επικρατούσαν στη χώρα λόγω της Μικρασιατικής καταστροφής, αλλά και λόγω των επιτάξεων σχολικών κτιρίων με αποτέλεσμα να συστεγάζονται σε άλλα κτίρια πολλές Εμπορικές Σχολές. Το κτίριο της Σχολής στην οδό Ιπποκράτους εκκενώθηκε από τους πρόσφυγες τον Νοέμβριο του 1923, μετρώντας αρκετές βλάβες και φθορές, καθιστώντας επιτακτική την ανάγκη επισκευών¹³. Γίνεται, λοιπόν, αντιληπτό το πόσο επηρέασε η επίταξη αφενός και η συστεγαση αφετέρου την εφαρμογή του ωρολογίου προγράμματος της Σχολής¹⁴, καθώς η κάθε τάξη λειτουργούσε 27 ώρες εβδομαδιαίως ως εξής: 3 ημέρες πρωί από 08:00 έως 13:00 και 3 ημέρες απόγευμα από 14:00 έως 18:00.

Η Α΄ ΔΕΣΑΑ, μετά από τον απαραίτητο καθαρισμό και απολύμανση, επαναλειτούργησε στο κτίριό της τον Ιανουάριο του 1924¹⁵ με κανονικό ωρολόγιο πρόγραμμα. Αξίζει βέβαια να σημειωθεί ότι κατά το πρώτο εξάμηνο του σχ. έτους 1924-25 στο κτίριο της Α΄ ΔΕΣΑΑ στεγάστηκε και η Γ΄ Δημόσια Εμπορική Σχολή Αρρένων¹⁶. Συνέπεια αυτής της εξέλιξης υπήρξε η μείωση των ωρών διδασκαλίας και στις δύο Σχολές.

Στο αρχαικό υλικό, εκτός από τα ωρολόγια προγράμματα, συναντάμε και εκθέσεις πεπραγμένων, αντίγραφα από τα βιβλία πράξεων του Συλλόγου Διδασκόντων, εκθέσεις αξιολόγησης εκπαιδευτικών, αρχεία οικονομικών δεδομένων - εσόδων, εξόδων, διδάκτρων κ.ά.

Αναλυτικότερα, από τη μελέτη των πρωτογενών πηγών της συγκεκριμένης χρονικής περιόδου και ειδικότερα από τις Εκθέσεις Πεπραγμένων και τις Εκθέσεις Αξιολόγησης¹⁷ αντλούμε πληροφορίες για το μαθητικό δυναμικό των σχολικών ετών 1920-21¹⁸, 1921-22¹⁹, 1922-23²⁰, 1923-24²¹, την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και τα οικονομικά δεδομένα της Σχολής.

⁹ Φ16, έγγραφο 16233.

¹⁰ Φ16, έγγραφο 16233.

¹¹ Φ16, έγγραφα 16400, 16382.

¹² https://www.lsparnas.gr/index.php/home/text_style/sxoliparnassou, ανακτήθηκε 21/02/2021.

¹³ Φ 16, αρχεία 510, 520.

¹⁴ Φ16, έγγραφο 16328.

¹⁵ Φ16, έγγραφο 16521.

¹⁶ Πρωτογενή αρχεία από τις ταξινομήσεις του έτους 2013 των Γενικών Αρχείων του Κράτους που αφορούν στην Α΄ Δημόσια Εμπορική Σχολή Αρρένων Αθηνών και συγκεκριμένα στον Φ17, έγγραφα 17011-17012.

¹⁷ Φ17, έγγραφα 17073,-17171, 17305, 17403,17500, 17508, 17588, 17664, 17707, 17711,17715, 17731.

¹⁸ Στατιστική της Δημόσιας Εμπορικής Εκπαιδύσεως εν Ελλάδι, κατά τα σχολικά έτη 1910/11-1920/21, Υπουργείον Εθνικής Οικονομίας, Διεύθυνσις Στατιστικής, Εν Αθήναις: Εκ του Εθνικού Τυπογραφείου, σσ. 17-18.

¹⁹ Φ16, έγγραφο 16196.

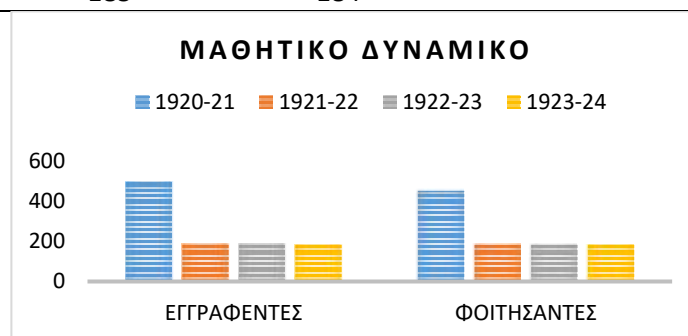
²⁰ Φ16, έγγραφο 16382.

²¹ Φ16, έγγραφο 16489.



Πίνακας 1. Μαθητικό δυναμικό

| | ΕΓΓΡΑΦΕΝΤΕΣ | ΦΟΙΤΗΣΑΝΤΕΣ | ΠΡΟΑΧΘΕΝΤΕΣ | ΑΠΟΦΟΙΤΗΣΑΝΤΕΣ |
|----------------|-------------------|-------------|-------------|----------------|
| 1920-21 | 499 | 453 | 348 | 59 |
| 1921-22 | 187 | 185 | 113 | 14 |
| 1922-23 | 191 | 186 | 103 | 16 |
| 1923-24 | 185 ²² | 184 | | |



Διάγραμμα 1. Μαθητικό Δυναμικό

Ο αριθμός του μαθητικού δυναμικού όχι μόνο επηρεαζόταν, αλλά τολμάμε να πούμε ότι ήταν άμεσα συνυφασμένος με τις πολιτικές, οικονομικές και εκπαιδευτικές συνθήκες κάθε εποχής.

Στον ανωτέρω πίνακα και στο γράφημα αποτυπώνεται η ραγδαία μείωση του μαθητικού δυναμικού- πάνω από 50%- ήδη από το σχολικό έτος 1921-22. Η μείωση οφείλεται στο γεγονός ότι η απόβαση του ελληνικού στρατού στη Σμύρνη (1919), επιδείνωσε τα δημοσιονομικά της χώρας. Το νόμισμα υποτιμήθηκε και εκτινάχθηκε στα ύψη ο πληθωρισμός. Η μικρασιατική καταστροφή και η έλευση 1,5 εκατομμυρίου προσφύγων στην Ελλάδα επιβάρυναν ακόμη περισσότερο την ήδη τραγική οικονομική κατάσταση της χώρας. Η παραγωγική δραστηριότητα μειώθηκε, οξύνθηκε το εμπορικό έλλειμμα, η ανεργία πολλαπλασιάστηκε. Στον εκπαιδευτικό τομέα οι προηγούμενες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις ακυρώθηκαν. Όλες αυτές οι αιτίες μείωσαν το ενδιαφέρον για την εμπορική -και όχι μόνο- εκπαίδευση.

3.2. Η αξιολόγηση του διδακτικού προσωπικού μετά από τη Μικρασιατική Καταστροφή

Οι εκπαιδευτικοί υπόκεινται σε αξιολόγηση σε ετήσια βάση, όχι μόνον από τον Διευθυντή της Σχολής, αλλά και από τον Επιθεωρητή της Εμπορικής Εκπαίδευσης²³. Η αξιολόγησή τους κατατίθεται εγγράφως στο αρμόδιο Υπουργείο.

Αναλυτικότερα, στην Έκθεση Πεπραγμένων για το σχ. έτος 1922-23 που υπογράφει ο Διευθυντής της Σχολής, αλλά και στην Έκθεση του Επιθεωρητή της Εμπορικής Εκπαίδευσης²⁴, σχετικά με το εκπαιδευτικό προσωπικό της Σχολής, ο Διευθυντής αναφέρει ότι εργάστηκε στο σύνολό του «με ζήλο, αφοσίωση, φιλοπονία και επιμέλεια, παρά τις αντίξοες συνθήκες που ήταν απόρροια της επίταξης του κτιρίου της και της συστέγασής με άλλες Σχολές, η οποία επέφερε προβλήματα στην πειθαρχία και την επίδοση των μαθητών». Ανάλογη είναι η

²² Φ16, έγγραφο 16489.

²³ Πρωτογενή αρχεία από τις ταξινομήσεις του έτους 2013 των Γενικών Αρχείων του Κράτους που αφορούν στην Α' Δημόσια Εμπορική Σχολή Αρρένων Αθηνών και συγκεκριμένα στον Φ15, έγγραφα 489-490.

²⁴ Φ 16, έγγραφα 16382-16419.



άποψη του Επιθεωρητή, ο οποίος προβαίνει σε θετική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της Α' ΔΕΣΑΑ. Ο Επιθεωρητής παρακολούθησε διδασκαλίες των καθηγητών της Σχολής και εκτίμησε «πως είναι έμπειροι επιστήμονες με άρτια μόρφωση και διδακτική ικανότητα, μεθοδικό, δραστήριοι και επιβλητικοί και ανταποκρίθηκαν εξαιρετικά στις αρμοδιότητές τους», παρά τις αντίξοες συνθήκες που αντιμετώπισαν μετά από τη Μικρασιατική καταστροφή και τις επιπτώσεις της στη Σχολή. Κοινή συνισταμένη των εκθέσεων αξιολόγησης δεν είναι μόνο η εργατικότητα και η υπευθυνότητα των εκπαιδευτικών αλλά και η παραδοχή ότι οι συνθήκες που επικρατούσαν την περίοδο ακριβώς μετά από την Μικρασιατική καταστροφή ήταν ιδιαίτερα δυσμενείς για το εκπαιδευτικό σύστημα, τη λειτουργία των εκπαιδευτικών μονάδων και την εκπαιδευτική διαδικασία.

3.3. Οικονομικά δεδομένα: Έκτακτα έξοδα και έσοδα (δίδακτρα)

3.3.1. Έκτακτα έξοδα

Τα έξοδα αφορούν στη μείωση που παρουσιάζουν τα οικονομικά στοιχεία της σχολικής μονάδας, κατά τη διάρκεια ενός έτους υπό τη μορφή μείωσης του ενεργητικού²⁵ ή αύξησης των υποχρεώσεων. Εκτός από τα έξοδα που ως έναν βαθμό μπορούν να προϋπολογιστούν, υπάρχουν και οι έκτακτες ζημίες που επιβαρύνουν τον προϋπολογισμό της σχολικής μονάδας, όπως είναι η επίταξη κτιρίου, η καταστροφή υλικοτεχνικού εξοπλισμού, η ολική ή μερική καταστροφή του κτιρίου κ.ά. Επίσης, ακροθιγώς αναφέρουμε ότι τα κυριότερα έξοδα της σχολικής μονάδας αφορούν σε μισθοδοσίες εκπαιδευτικών, αμοιβές για παροχή υπηρεσιών, ηλεκτροδότηση, ύδρευση, θέρμανση, ασφάλιστρα, ενοίκιο, αναλώσιμα, επισκευές και συντηρήσεις.

Ο πίνακας που ακολουθεί αναλύει το είδος των έκτακτων εξόδων που πραγματοποιήθηκαν, πέραν του προϋπολογισμού κάθε έτους, σε 4 σχολικά έτη, κατά την προς εξέταση περίοδο 1920-1924.

Πίνακας 2. Έκτακτα έξοδα

| Είδος έκτακτων εξόδων | 1920-21 | 1921-22 | 1922-23 | 1923-24 |
|-----------------------|---------|---------|---------|--------------|
| επισκευές | 125 | 350 | | 7045 |
| αναλώσιμα | 119 | 360 | 710 | 940 |
| διάφορα | | | 69 | 1190 |
| καθαριότητα | 90 | | | 300 |
| κατασκευές | 37 | 940 | | |
| παροχή υπηρεσιών | 85 | 240.5 | 437 | 500 |
| θέρμανση | | | 587.25 | 860 |
| ασφάλιστρα | | | 250.2 | |
| ηλεκτροφωτισμός | | | 520 | 240 |
| ενοίκιο | | | 4767 | |
| σύνολο | 456 | 1891 | 7340.45 | 11075 |

²⁵ Ενεργητικό είναι το σύνολο των οικονομικών πόρων οι οποίοι ανήκουν σε μία επιχείρηση και έχουν χρηματική αξία, ενώ αναμένεται να προσφέρει οικονομικά και άλλα οφέλη η εκμετάλλευσή τους. <https://www.euretirio.com/exodo/> (ανακτήθηκε: 02/03/2021).

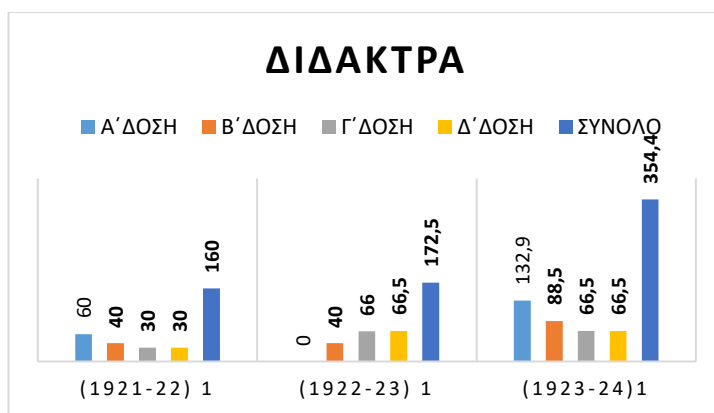


Στον πίνακα αποτυπώνονται τα έκτακτα έξοδα της Σχολής. Κατά το σχολικό έτος 1922-23, το κτίριο της Σχολής επιτάχθηκε και η Σχολή λειτούργησε στο κτίριο του φιλολογικού Συλλόγου «Παρνασσός», γι' αυτό στον πίνακα καταγράφεται ενοίκιο μόνο για εκείνο το σχολικό έτος. Επιπλέον, από τα στοιχεία του πίνακα είναι εμφανές ότι μετά από την αποχώρηση των προσφύγων από το κτίριο της Σχολής, τα έξοδα αυξήθηκαν κατακόρυφα, καθώς οι ανάγκες αποκατάστασης και επισκευής του κτιρίου και του υλικοτεχνικού εξοπλισμού αλλά και οι δαπάνες καθαριότητας ήταν μεγάλες. Η επίταξη του κτιρίου εκτός από τις επιπτώσεις στην εκπαιδευτική και διδακτική διαδικασία, είχε και αρνητικό αντίκτυπο στις υποδομές, κτιριακές και υλικοτεχνικές.

3.4. Έσοδα- Δίδακτρα

Τα έσοδα που μπορεί να έχει μια σχολική μονάδα, προέρχονται κυρίως από τα δίδακτρα και δευτερευόντως από δωρεές και χορηγίες. Παρά το γεγονός ότι η Μέση Εκπαίδευση παρέχονταν δωρεάν από το κράτος, η Μέση Εμπορική Εκπαίδευση είχε μηνιαία δίδακτρα. Αυτό μπορεί να δικαιολογηθεί από το γεγονός ότι η Εμπορική και εν γένει η Επαγγελματική Εκπαίδευση σχετιζόταν άμεσα, για την ακρίβεια αμέσως μετά από την αποφοίτηση των σπουδαστών, με την αγορά εργασίας καθώς σε αυτές τις Σχολές παρέχονταν εξειδικευμένη γνώση υψηλού επιπέδου με συγκεκριμένο επαγγελματικό προσανατολισμό, καθώς οι απόφοιτοι απορροφώνται αμέσως από τις εμπορικές και χρηματιστηριακές επιχειρήσεις. Κάτι ανάλογο, δε συνέβαινε με τη Μέση Εκπαίδευση, καθώς οι απόφοιτοι για να αποκτήσουν εξειδίκευση σε έναν επαγγελματικό τομέα, έπρεπε να συνεχίσουν τις σπουδές τους.

Μελετώντας τα δίδακτρα των σχολικών ετών 1921-22, 1922-23 και 1923-24 όπως αποτυπώνονται στο ακόλουθο γράφημα, εντοπίζουμε σημαντική διαφορά μεταξύ τους.



Διάγραμμα 2. Δίδακτρα

Οι Γ΄ και Δ΄ δόσεις του έτους 1922-23 είναι διπλάσιες από τις αντίστοιχες του 1921-22. Αυτό συνέβη, επειδή το 1922, μετά από τη μικρασιατική καταστροφή και την έλευση των προσφύγων στην Ελλάδα, το κτίριο της Α΄ ΔΕΣΑΑ επιτάχθηκε για να στεγάσει οικογένειες προσφύγων. Η Σχολή λειτούργησε, όπως ήδη έχει αναφερθεί στο παρόν άρθρο, κατά το σχ. έτος 1922-23, στο κτίριο του φιλολογικού Συλλόγου «Παρνασσός». Εικάζουμε ότι τα δίδακτρα ήταν αυξημένα για να καλυφθούν οι ανάγκες της Σχολής, λόγω της μετεγκατάστασης και της καταβολής μισθώματος για το νέο κτίριο που ανήλθε σε 4.767 δρχ. Επίσης διαφορά εντοπίζεται και στη Β΄ δόση, η οποία το 1923-24 υπερδιπλασιάστηκε σε



σχέση με το προηγούμενο σχ. έτος, αλλά και στο σύνολο των καταβληθέντων διδάκτρων τα οποία αυξήθηκαν το 1923-24 περίπου 55% σε σχέση με το 1922-23. Η αύξηση των διδάκτρων, ενδεχομένως να αφορά στις αυξημένες ανάγκες της Σχολής για αποκατάσταση και επισκευές μετά από τη λήξη της επίταξης του κτιρίου, το κόστος των οποίων ανήλθε σε 7045 δρχ.

4. Συμπεράσματα-Αποτίμηση

Αναμφισβήτητα, η Μικρασιατική Καταστροφή αποτελεί τη μεγαλύτερη τραγωδία του Ελληνισμού στην ιστορία του. Αφενός, οι Μικρασιάτες αναγκάστηκαν να εγκαταλείψουν για πάντα τις πατρογονικές τους εστίες και τις περιουσίες τους, αφετέρου το ελληνικό κράτος- ήδη υπερχρεωμένο- αναγκάστηκε να δεχτεί, να στεγάσει και να περιθάλψει περίπου 1,5 εκατομμύριο πρόσφυγες. Η τραγωδία αυτή δεν άφησε ανεπηρέαστο κανένα τομέα του ιδιωτικού και δημόσιου βίου. Οι επιπτώσεις ήταν σε όλους τους τομείς βαθύτατες: οικονομικές, κοινωνικές και πολιτικές. Φυσικά, δεν ήταν δυνατό να μην επηρεαστεί ο τομέας της εκπαίδευσης, αφού στο εκπαιδευτικό σύστημα αποτυπώνονται οι πολιτικές, οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες κάθε εποχής. Τα στοιχεία, όπως προκύπτουν από τη μελέτη του αρχαιακού υλικού και των πηγών και αφορούν στην Α' Δημόσια Εμπορική Σχολή Αρρένων Αθηνών, επιβεβαιώνουν τις ιδιαίτερες οικονομικές και κοινωνικές συνιστώσες του συλλογικού βίου των Ελλήνων κατά την εν λόγω περίοδο.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Mitrelias, Ch. (1925). *Die Steuerverhaeltnisse Griechenland und ihre geschichtliche Entwicklung seit der Gruendung des Staates bis in die Gegenwart*. Berlin: Diss.
- Αγγελόπουλος, Α. (1933). *Η άμεσος φορολογία εν Ελλάδι*. Αθήνα: Ελευθερουδάκης.
- Αναγνωστοπούλου, Σ. (2003). Μικρασιατικός Ελληνισμός Από το Σύνταγμα των Νεότουρκων στην Καταστροφή. Στο *Ιστορία του Νέου Ελληνισμού. Τόμος 6ος* (σσ. 51-62). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γιαννακόπουλος, Γ. (2003). Η Ελλάδα στη Μικρά Ασία. Το χρονικό της μικρασιατικής περιπέτειας 1919-1922. Στο *Ιστορία του Νέου Ελληνισμού, Τόμος 6ος* (σ. 83-94). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καλαφάτης, Θ. (2003). Η εξυγίανση της δραχμής: Τα μέτρα για τη νομισματική σταθεροποίηση. Στο *Ιστορία του Νέου Ελληνισμού 1770-2000, Τόμος 7ος* (σ. 135-140), Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κόλλα, Ε. (2021). *Στοιχειώδη βήματα της οικονομικής εκπαίδευσης στο νεοελληνικό κράτος: η Α' δημόσια Εμπορική Σχολή Αθηνών (1901-1964)* (Διδακτορική Διατριβή υπό έκδοση). Τμήμα Ιστορίας, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Ιόνιο Πανεπιστήμιο, Κέρκυρα.
- Κωστής, Κ. (2018). *Τα κακομαθημένα παιδιά της Ιστορίας, Η διαμόρφωση του Νεοελληνικού Κράτους 18ος-21ος αιώνας*. Αθήνα: Πατάκης.
- Μαργαρίτης, Γ. (2003). Η εμπόλεμη Ελλάδα, Βαλκανικοί Πόλεμοι, Μακεδονικό Μέτωπο, Ουκρανία. Στο *Ιστορία του Νέου Ελληνισμού 1770-2000. Τόμος 6ος* (σ. 63-82). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μαυρογορδάτος, Γ. (2003). Μεταξύ δύο Πολέμων, Πολιτική Ιστορία 1922-1940. Στο *Ιστορία του Νέου Ελληνισμού 1770-2000. Τόμος 7ος* (σ. 9-32). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μητροφάνης, Γ. (2003). Τα δημόσια Οικονομικά: Οικονομική Ανόρθωση και πόλεμοι 1909-1922. Στο *Ιστορία του Νέου Ελληνισμού 1770-2000. Τόμος 6ος* (σσ. 119-128). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.



Πάκος, Θ., & Πρόντζας, Ευ. (2011). Η δημοσιονομική πολιτική. Στο Θ. Καλαφάτης & Ευ. Πρόντζας (επιμ.), *Οικονομική Ιστορία του ελληνικού Κράτους (σύμβουλος έκδοσης: Ασδραχάς Σπ.)*. Τόμος Β' (σ. 321-442). Αθήνα: Πολιτιστικό Ίδρυμα Ομίλου Πειραιώς.

Πρωτογενείς αρχειακές πηγές

Στατιστική της Δημόσιας Εμπορικής Εκπαιδεύσεως εν Ελλάδι, κατά τα σχολικά έτη 1910/11-1920/21, Υπουργείον Εθνικής Οικονομίας, Διεύθυνσις Στατιστικής, Εν Αθήναις: Εκ του Εθνικού Τυπογραφείου.

Φάκελος 15, από τις ταξινομήσεις των ΓΑΚ Αθηνών του 2013.

Φάκελος 16, από τις ταξινομήσεις των ΓΑΚ Αθηνών του έτους 2013.

Φάκελος 17, από τις ταξινομήσεις των ΓΑΚ Αθηνών του έτους 2013.

Διαδικτυακές αναφορές

https://www.lsparnas.gr/index.php/home/text_style/sxoliparnassou

<https://www.euretirio.com/exodo/>



The interconnection of tourism with the agri-food sector and manufacturing, development tools in the era of COVID-19 and beyond

Evangelia D. Parisi

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

parisieuagelia@ionio.gr

Abstract

In a particularly difficult economic situation, such as the outbreak of the COVID-19 pandemic that completely reversed the positive development of the relevant figures by the beginning of 2020, the importance of tourism is increasing, as it is not only the heavy industry of Greece, but also a direct financier of the economy. Previous research highlights the importance of cooperation as a crucial element in the development of regional tourism. In this context of cooperative relationships, the role of primary production, agri-food and manufacturing in promoting and raising awareness of existing tourism-related activities, including those related to food and drink, is vital. The proposed study sought to identify and highlight those factors that favour or hinder the development of entrepreneurship in the primary sector, focusing on the impact of the current outbreak of the Covid-19 coronavirus pandemic, as well as the business opportunities that will be created by linking tourism with primary production, agri-food and manufacturing on the island of Kefalonia. This island belongs to the Ionian Islands Region and is a tourist destination with great potential. Data were collected from multiple sources, such as secondary data, information from the internet, by filling in a questionnaire from a statistically sufficient sample of the population consisting of primary production manufacturing enterprises. The analysis of the data revealed the key role of the agri-food sector. This in turn underlines the need for a greater focus on how to exploit it in the hospitality sector, so that it can become a top development prospect for Kefalonia and can contribute decisively to its economic progress. Further studies on the common denominators and criteria for distinguishing between sustainable business practices would be valuable for researchers and practitioners, destination management organizations and regional development policy makers.

Keywords: Kefalonia, Primary Sector, Tourism Product, COVID-19.

1. Introduction

Tourism, especially mass tourism, has developed rapidly since 1970 in Greece, changing the economic character of many regions of the country. The tourism sector in Greece was looking forward to further growth in economic growth, but the outbreak of the COVID-19 pandemic led the tourism industry to one of its worst years. This is not a Greek phenomenon, but a global reality.

The pandemic has brought about significant changes, among other things, in the preferences of tourists, in terms of the type of holiday they want. They are now looking for authentic places to spend their holiday time, staying in nature, in a healthy environment and at a human pace (Quynh et al., 2021; Shafiee et al., 2021).

These new conditions create the conditions for the effective interconnection of tourism with the agri-food sector and manufacturing. This interconnection concerns both the country's tourism product in general and the thematic tourism aspects that have agri-food products and agri-food culture at their core, such as gastronomic tourism and agritourism. The aim of the study was to investigate the current situation, what the general interconnection between



them is, and what actions are being or will be taken to develop gastronomic and wine tourism. The result of all this is to propose steps that could bridge the gap between the two sectors. Food is, after all, an integral part of tourism, contributing to tourists' experiences and influencing their decisions. Greek production has the advantage of being renowned for its high quality, with more than half of its value coming from three categories linked to healthy eating: fruit, vegetables and olive oil. At the same time, foreign visitors seem to appreciate Greek gastronomy.

Greece has significant comparative advantages in the agri-food sector, based on the diversity of the country, the favorable natural environment in the lowland areas of the country, the quality and nutritional value of a relatively wide range of agricultural products (olives, grapes, pulses, citrus fruits and others) and internationally recognized food traditions. These advantages have not been sufficiently exploited due to significant and chronic structural weaknesses. The main weaknesses are small and fragmented farms, low productivity, inefficient organization, low integration of new technologies and equipment, insufficient vocational training, low level of R & D, high dependence on subsidies, and poor promotion and branding of Greek agri-food products.

Producers of agricultural products and hoteliers need to work together so that local products can take their rightful place in and outside the EU Region. Bringing together producers with the distribution channels of agri-food products and people in tourism, not only ensures the availability of local production, but also enhances the quality, competitiveness of both sectors and also involves other sectors of the local economy.

In Greece, several efforts have been made and are still being made by various bodies, such as the "Greek Breakfast" initiative of the Chamber of Hotels or the granting of the "Greek Cuisine" label to businesses, the granting of the special label "Visitable Winery" and finally the definition of the specifications of tourist accommodation for their inclusion in the NSRF (Leader) programs of the Ministry of Rural Development and Food. Various regions, such as Thessaly, Crete, Epirus, Epirus, Eastern Macedonia, and Peloponnese are also acting in this direction at local level (SETE, 2017). All these initiatives have a positive impact on the economy, as the linking of tourism with local gastronomy, culture, and local production will help support professionals and boost production, consumption and employment.

In addition, new forms of tourism such as gastronomic, agrotourism and wine tourism will be able to emerge, because apart from the natural beauties, quality agricultural products can be offered (Karagiannis & Metaxas, 2020). This is important because each region has its own "tourist magnets" for its tourists. In addition, many regions are developing a database of information about the product: when and by whom the product or recipe was invented, associated with a particular region, what characteristics and qualities it has, the history of the product (De Albuquerque Meneguel et al., 2019; Forleo & Benedetto, 2020).

The island of Kefalonia is one of those regions of Greece that has tourism development as a front as a prospect, as it has a number of untapped potentials. Kefalonia's tourism profile includes mainly small hotels and tourist accommodation and this caters to the above mentioned forms of tourism.

The olive groves and oil production, the vineyards and wineries with unique varieties of wines, the famous products such as honey, madeleines, and so much more, add value to the tourist product. The area therefore boasts an impressive natural landscape with strong contrasts and a wealth of remarkable natural ecosystems.



The content of the study includes the theoretical framework, in which a brief overview of the current situation of the primary sector on the island of Kefalonia is given, as well as a conceptual approach with the concepts under study. In the methodological framework, the research approach used is presented. From the results of the research, the potential for successful business projects in the agri-food sector and how they can be combined with the tourism sector and Hospitality services are highlighted. Finally, it concludes by presenting guidelines and action lines.

2. Theoretical framework

2.1. Description of the Ionian islands region - the island of Kefalonia

The Region of the Ionian Islands is an island region, stretching along the western mainland coast of Greece. It is distinguished by its beautiful islands characterized by a rich natural and cultural environment. It is divided into the regional units of Corfu, Kefalonia, Lefkada and Zakynthos. The headquarters of the Region is located in Corfu. The Ionian Islands include important and interesting natural ecosystems, as they have a high rainfall index and a mild climate. They also exhibit high biodiversity, as the ecosystems include rich flora and fauna, while seasonal bird migration enriches the ecosystems of the Region with rare and internationally threatened bird species. All the Regions are rich in vegetation and each has a distinct natural geographic identity

The largest Regional Unit of the Region in terms of area is Kefallinia (904 sq. km.), which is the study area. The prefecture of Kefallinia includes Kefalonia and Ithaca with a population of 38,770 inhabitants. The climate is of Mediterranean land type. The prefecture occupies an important strategic and geopolitical position, with a strong geomorphological relief and unique geological phenomena (Katavothores). Kefalonia has many beautiful places, among which the most outstanding are Asos, Myrtos and Fiskardo. The Archaeological Museum of Argostoli, the Korgialeneio Museum, the museum of the Cosmetatou Foundation, the monastery of Agios Gerasimos, the castle of Agios Georgios, the Melissani Lake Cave and the traditional oil mill of Kaminarata in Paliki are some of the attractions of the island. The prefecture has an adequate educational infrastructure, telecommunications and transport network. However, the health sector needs support.

2.2 The production sectors in Kefalonia

2.2.1 The primary sector

The distribution of employment in the sectors of economic activity is characterized after the year 2000 by a shift to the tertiary sector, at a rate comparable to that of the country, at the expense of employment in the primary sector.

The geomorphology of the island's terrain favored the development of agricultural activities and for years agriculture and livestock farming were the main source of income for the island feeders of economic growth. Similarly, Fisheries and Forests have not been areas of strong economic activity.

In the distribution of agricultural land by Regional Unit, the P.E. of Kefalonia - Ithaca has the most annual crops and other areas (65.49% and 76.18% of the respective areas).

According to ELSTAT data for the last two censuses, the percentage of the economically active population employed in the primary sector is 21.06%. In agricultural activity 32,000 ha of annual crops, about 11,000 ha of vines, 80,000 ha of olives are cultivated, followed by the category of other land with 42.60%, which includes family vegetable gardens, permanent



pastures and pastures, barren pastures, nurseries, other perennial plantations and fallow land. In recent years, efforts have been made to develop other crops (vegetables, greenhouses, cereals, citrus fruits and Due to the large area occupied by the tree crops of olive trees, it would be expected that they constitute one of the main incomes of the inhabitants. However, it only contributes to the income of the inhabitants in a complementary way, since there is fragmentation of ownership and a lack of certification and standardization of olive oil. Indicatively, some of the agricultural products that have claimed certification are cheese and wines, while the rest are not identified (Kefalonia Business Plan, 2012).

Organic farming accounts for only 1% of the total organic area in the country, with the result that Kefalonia ranks at the bottom of the country. Mostly olive and vine crops.

At the level of spatial distribution based on the 2011 & 2021 ELSTAT census, Kefalonia has the largest share of livestock production in the region. Livestock farming is an important economic resource on the island, mainly due to the small family farms that complement agriculture. Among livestock production, goat and cattle holdings stand out, amounting to 202 000 and 4 000 respectively. The CAP subsidy policy applied, based on the size of livestock, is at the root of these developments livestock plants to meet local needs and partly for the tourist sector.

Honey is also the main beekeeping product of Kefalonia. But although there are about 270 beekeepers, only 5-6 of them are professionally engaged. However, beekeeping has considerable potential due to the rich beehive flora.

Fishing is mainly recreational due to extensive fish farming activity. The prefecture of Kefallinia & Ithaca has the largest number and capacity of fish farms.

2.2.2. The secondary production sector

The secondary production sector, based on manufacturing, energy production and construction, employs 21.40%. The enterprises are mainly family type with a focus on processing of agricultural products. In particular, there is an upward trend in the agro-industrial sector (cheese dairies, mills and wineries). In particular, the wineries in the area are becoming a driving force in the sector, following an innovative path that leads to constant diversification and quality improvement of production, with distinctions in international competitions. The production of the local sweet mantola is also on the rise.

2.2.3 The tertiary sector of production

The tourism sector (12%) dominates the tertiary sector, but has developed in a one-dimensional way. It employs 57.99% of the total active population. The prefecture of Kefalonia accounts for 10.13% of the total arrivals in the Ionian Islands region (ELSTAT, 2021). To date, no organized alternative tourism opportunities have been recorded in the region, with few exceptions. The intensive use of productive factors in tourism has resulted in a change of land use in the coastal area, the devaluation of agricultural land and inland settlements and the weakening of economic activities not directly or indirectly related to tourism.

3. Methodological framework

Initially, for the approach of the topic, the main source of literature search was the internet through search engines of scientific journals and data collected by the Department of Rural Economy and Development of the Ionian Islands Region. The primary research was based on data collected through a questionnaire from a sample of owners of primary sector product processing enterprises (cheese plants, wineries, oil mills, meat processing plants, plants for the standardization of local sweets and a fish standardization and production plant) the



questions were closed questions and multiple choice. The sampling method used was non-probability sampling (convenience sampling). The survey was conducted between the months of April 2022 to May 2022. A list of email addresses was created and an electronic mailing of the questionnaire is done. The use of the Google Forms application was chosen to create the electronic questionnaire. Those who were distributed the questionnaires were given the necessary instructions to complete them correctly by encouraging them to read the short informative text included. This way of obtaining the data allows for a greater response and allows for more honest answers.

4. Results of the survey

This section presents the results of the quantitative research method. 40 questionnaires were sent out and the response rates were high as 32 were completed, i.e. approximately 93%. Initially, there are questions concerning the profiling of the companies taking part in the survey. Most of the enterprises 46.9% operate in the domestic market and 34.4% of them also export. 77.4% have been operating for more than ten years. 80% of them operate in conventional and organic way and produce the same products. 96.6% employ staff and 64.5% employ up to 9 people. They are small and medium-sized enterprises, most of them family-run. It is important to note that the majority of the staff employed (65.6%) have some specialization in the agro-food sector. 35.5% of business activities were affected by the Covid-19 pandemic (Figure 1).

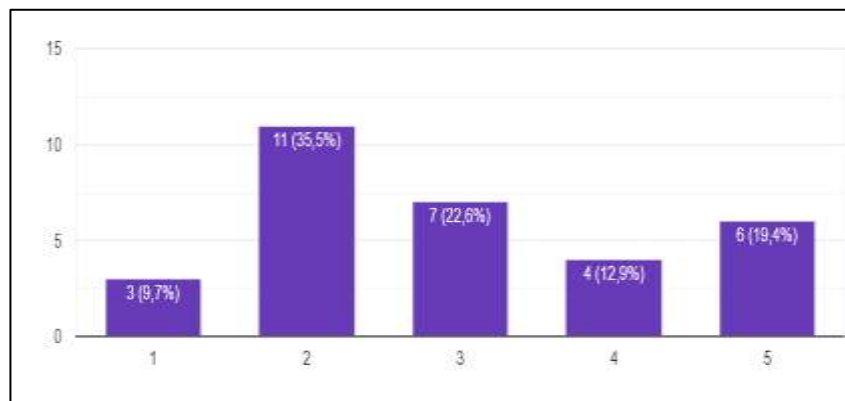


Figure 1. Results (1)

Delays in the delivery of products were caused during that period and 50% experienced payment defaults. In addition, the most significant problems they experienced were related to inventory and procurement management at 29% and 22.6% respectively. 16 enterprises or 50 % had human resource shortages due to Covid-19 illness, however, during the pandemic, the enterprises remained open with 51.6 % physically present and 32.3 % had a combination of physical presence and toilets to serve their customers. The internet helped in selling products - services in 50%. 20 enterprises i.e. 62.5% consider that despite the problems, the pandemic crisis had some positive effects on their business, as they went on producing and finding new products. Almost all businesses are places that can be visited all year round, especially in spring. 51.6% of the visitors are tourists, from the educational community and



local population. During the visit, the visitor can experience some activity by 87.1% (Figure 2 & 3) related to following the process of production, testing and purchase of the product.

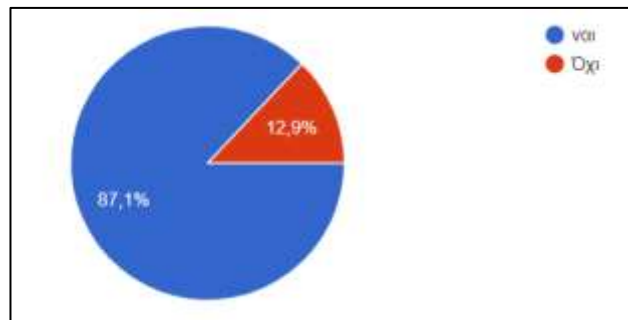


Figure 2. Results (2)

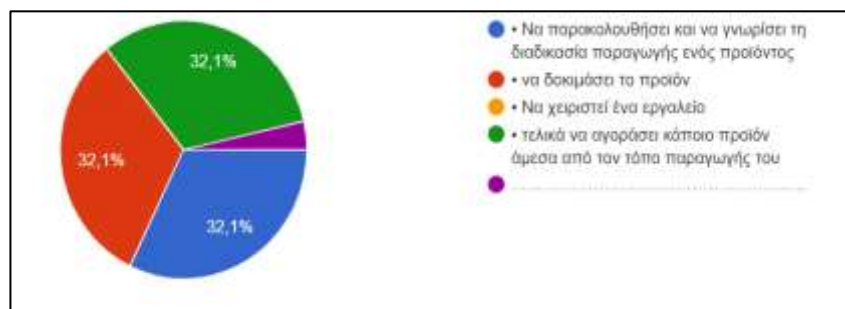


Figure 3. Results (3)

A significant 67.7% of the facilities include tasting and sales areas for local products, promotion and exhibition areas, even guesthouses (figure 4 & 5) and 96.8% of the production is based on defined quality and safety standards since most products are certified, such as local cheese products, processed meat products, traditional products (mantolas), jams and spoon sweets, honey, Kefalonian wines.

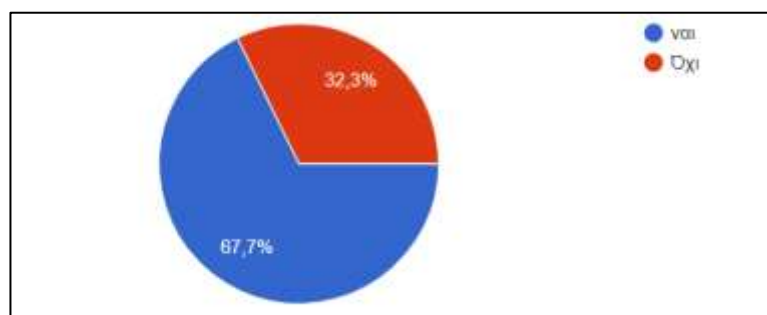


Figure 4. Results (4)



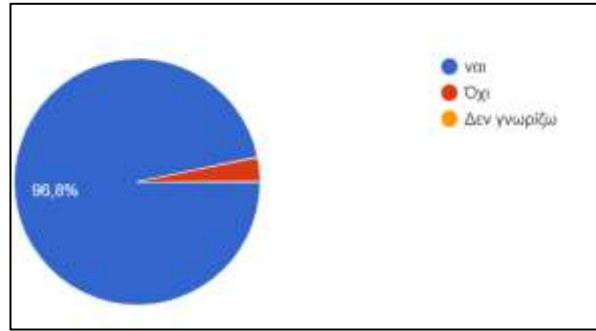


Figure 5. Results (5)

81.3% responded that there is a difficulty in the process of certification of local products and it concerns administrative and bureaucratic issues. 81,3% manage an online platform where certified and non-local products are available, in order to provide visitors with a more complete information (figure 6 & 7).

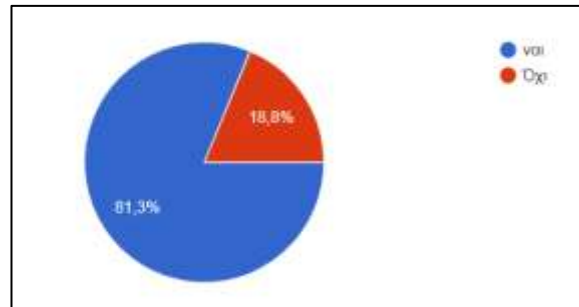


Figure 6. Results (6)

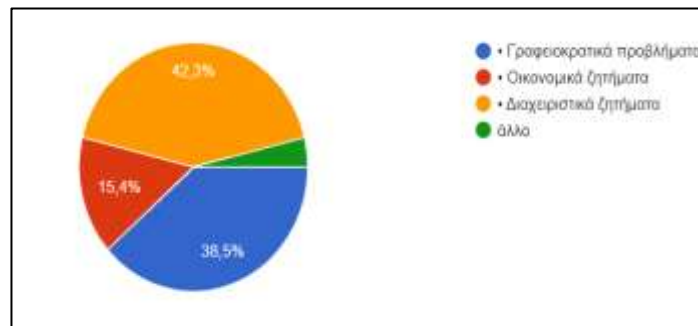


Figure 7. Results (7)

All of them recognize the importance of the certification of local products of the island because they highlight gastronomic tourism, strengthen the identity of the island and help to promote them in international markets. 58% of the enterprises, i.e. 18 enterprises, consider that there is sufficient production of agricultural products in Kefalonia to meet the demand of the local and non-local population. 65.6% consider important the promotion of products in hotels and/or tourist accommodation (figure 8).



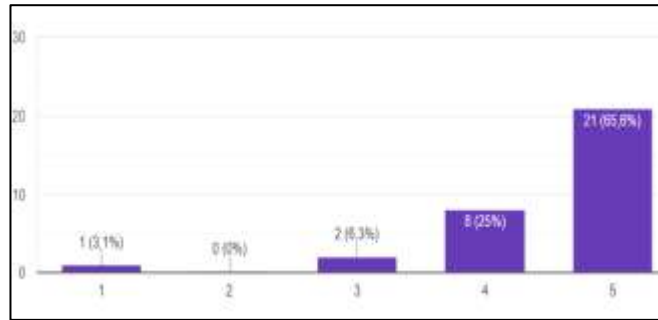


Figure 8. Results (8)

53.1% of the enterprises promote their products using social media and 21.9% of the enterprises promote their products by participating in gastronomic events. On the side of hospitality services, the promotion of local products is done through some actions such as promotion in the Kefalonian breakfast and in the menu of the catering businesses on the island (figure 9 & 10).

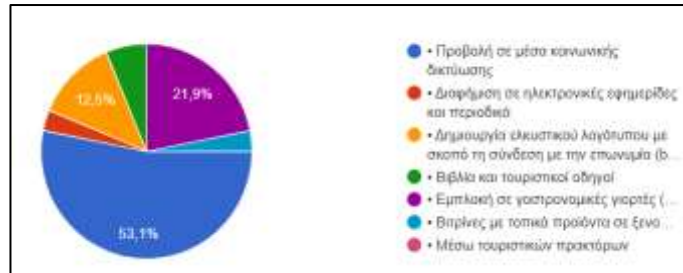


Figure 9. Results (9)

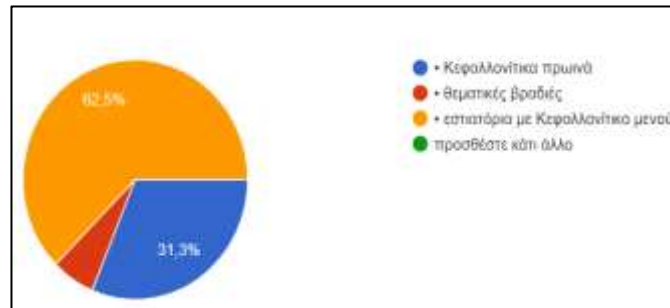


Figure 10. Results (10)

24 businesses or 75% consider that the promotion of some alternative forms of tourism related to agri-food such as gastronomic or agrotourism on the island, would significantly contribute to the enhancement and enrichment of the tourism product offered. The initiatives taken by businesses in this direction are gastronomic events, wine tasting and the organization of visits to get to know local products (figures 11 & 12).



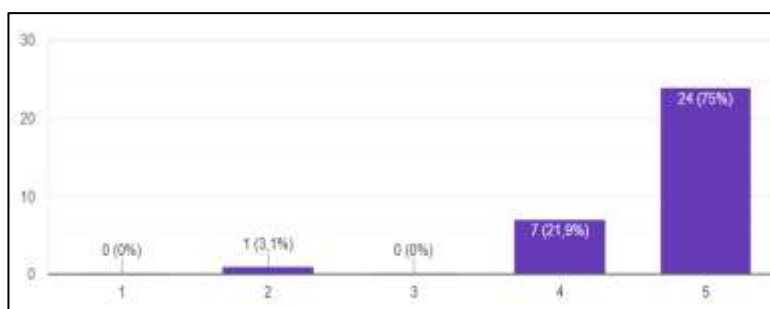


Figure 11. Results (11)

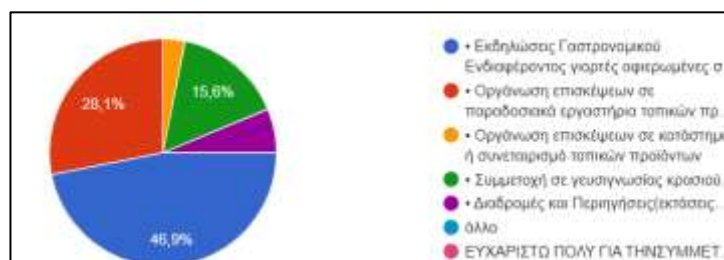


Figure 12. Results (12)

5. Conclusion

The outbreak of the Covid-19 pandemic has created a new reality in the social and economic environment. It continues to affect in unprecedented ways the daily lives of citizens and the functioning of businesses. Linking tourism with local gastronomy, culture and production can enhance the tourist product and travel experience, strengthening the island as a tourist destination. These new conditions create the conditions for interconnection through alternative and gastronomic tourism based on the culture of agri-food. The results might provide some important starting points for the support of lifelong learning in practice.

The manufacturing enterprises of primary production products in Kefalonia have a very remarkable profile. They have experience in agri-food and in the production of conventional and organic products. They are small and medium-sized, family-run businesses with several years of presence on the market, especially on the domestic market, and with export potential. Their production is sufficient to meet the demand of the local and non-domestic population. Although the pandemic has confronted them with many problems, they have nevertheless kept their businesses open and, using technology and social networks, have not only promoted their products, but have tried to innovate by developing and enriching their range. In addition, most of them hold a quality certificate for their products and seek to obtain it, because they consider it important to strengthen the island's identity and of course it ensures a competitive position in the market and makes their products widely known. Very importantly, they are involved in shaping the tourist experience in a variety of ways and activities, as their premises are open to all throughout the year, providing opportunities to participate in the production process, tasting and buying and even staying in accommodation. In addition, they use the tools of technology to provide visitors with more complete information on the local products on offer.

As a result, efforts are also being made on the part of tourism businesses to link agri-food with tourism. Indicatively, the Kefalonian breakfast, the existence of local products in the



local menu, participation in events of gastronomic interest, the promotion and tasting of wines and the organization of visits to get to know local products. The level of the agri-food sector appears to be quite high from the above. The foundations and guarantees for cooperation with tourism businesses are in place, but personal initiatives and actions alone are not enough. A series of coordinated actions at local and regional level should be established. The interconnection of the agri-food sector in particular, which is one of the most dynamic sectors with the tourism product on the island of Kefalonia, but also with other individual manufacturing sectors, can bring significant economic benefits (increased production, creation of networks and other cooperative schemes, change in the tourism pattern, etc.) and create new dynamic and stable jobs.

6. Actions

Proposed actions, incentives and policy measures, described below, could help in this direction. In particular:

- Creation of tailor-made "all-inclusive" packages that include specific percentages of consumption of local products.
- Promoting local agricultural products with a local origin to visitors to archaeological and other sites, in order to promote local identity.
- Provide incentives for the creation of joint ventures and partnerships between businesses active in the tourism sector, such as hotels and restaurants and manufacturing and agricultural businesses and schemes.
- A program for the creation of sales outlets and showrooms in hotels and restaurants, with the cooperation of the Chambers of Commerce and Municipalities.
- Training of professionals and workers in the primary sector in areas such as marketing, sales, supply chain, entrepreneurship, public relations, etc. and particularly in relation to the dynamic development of digital technology.
- Support from specific funding programs and funding schemes from European and national programs would make a significant contribution to the development of standardization units in the primary sector and the promotion of intermediate entrepreneurship acting as a link between tourism and primary and secondary sector businesses.
- The development of the online platform will simplify and accelerate the purchase and sale of products in the market, while it will serve not only the tourism market but also exports.
- The operation of complex tourist accommodation including agritourism activities would contribute to the diversification of the tourism product.
- Strengthening standardization - certification by reducing barriers.
- Finally, the creation of clusters at local level would ensure high quality products and create the necessary rivalry between sectors on the form and packaging of products promoted in the tourism sector.

Bibliographic References

- Armesto López, X. A., & Martin, B. G. (2006). Tourism and quality agro-food products: an opportunity for the Spanish countryside. *Tijdschrift voor economische en sociale geografie*, 97(2), 166-177.
- De Albuquerque Meneguel, C. R., Mundet, L., & Aulet, S. (2019). The role of a high-quality restaurant in stimulating the creation and development of gastronomy tourism.



- International Journal of Hospitality Management*, 83, 220-228. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.ijhm.2018.10>
- Forleo, M. B., & Benedetto, G. (2020). Creative cities of gastronomy: Towards relationship between city and countryside. *International Journal of Gastronomy and Food Science*, 100247. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.ijgfs.2020.100247>
- Hall, C. M., & Weiler, B. (1992). Introduction. What's special about special interest tourism. In Weiler, B., & Hall, C. M. (Eds.), *Special interest tourism* (pp. 1-14). New York: Wiley.
- Karagiannis, D., & Metaxas, T. (2020). Sustainable Wine Tourism Development: Case Studies from the Greek Region of Peloponnese. *Sustainability*, 12, 5223. Retrieved from <https://doi.org/10.3390/su12125223>
- Mura, L., & Ključnikov, A. (2018). Small businesses in rural tourism and agro tourism: Study from Slovakia. *Economics & Sociology*, 11(3), 286-300.
- Nesterchuk, I. K. (2019). Assessment and basic stages of the formation of tourist, recreational and gastronomic potential in the region in the context of the development of gastronomic tourism. Geography and tourism: Scientific collection. *Taras Shevchenko National University of Kyiv*, 52, 33-44.
- Quynh, N., Hoai, N. T., & Van Loi, N. (2021). The role of emotional experience and destination image on ecotourism satisfaction. *Spanish Journal of Marketing-ESIC*.
- Shafiee, M. M., Foroudi, P., & Tabaeian, R. A. (2021). Memorable experience, tourist-destination identification and destination love. *International Journal of Tourism Cities*.
- World Tourism Organization UNWTO. (2020). *World Tourism Barometer. Statistical Annex*. Retrieved from https://webunwto.s3.eu-west-1.amazonaws.com/s3fspublic/202005/UNWTO_Barom20_02_May_Statistical_Annex_en_.pdf
- Σκυλακάκη, Μ., & Μπένος, Θ. (2023). *Τουρισμός και αυτοδιατροφή στην Ελλάδα. Διανέοσις - Οργανισμός Έρευνας και Ανάπτυξης*. Ανακτήθηκε από <https://www.dianeosis.org/2023/06/tourismos-kai-agrodiatropfi-stin-ellada/>



Το βιβλίο Ιστορίας των Χωραφά και Ποταμιάνου *Νέα Ελληνική Ιστορία*²⁶

Ευαγγελία Κανταρτζή

Διευθύντρια Μουσείου Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης

info@ekedisy.gr

Περίληψη

Το βιβλίο Ιστορίας των Χωραφά και Ποταμιάνου *Νέα Ελληνική Ιστορία για την ΣΤ' Δημοτικού* εκδόθηκε το 1928 από τον Εκδοτικό Οίκο του Ιωάννη Δ. Κολλάρου στην Αθήνα σε μια περίοδο στην οποία η πολιτική του κρατικού παρεμβατισμού στην έγκριση των σχολικών βιβλίων είναι ιδιαίτερα έντονη. Η έκδοση αυτή του 1928 είναι η τρίτη έκδοση του βιβλίου και η άδεια κυκλοφορίας του δόθηκε στις 30/5/1925, ημερομηνία στην οποία πραγματοποιείται η πρώτη του έκδοση. Το συγκεκριμένο βιβλίο ήταν πολύ διαδεδομένο, καθώς πραγματοποίησε πολλές ακόμα εκδόσεις. Το βιβλίο εκδίδεται από τον γνωστό εκδοτικό οίκο του Βιβλιοπωλείου της Εστίας Ιωάννη Κολλάρου, του οποίου η εκδοτική παραγωγή σε σχολικά εγχειρίδια καταλαμβάνουν το σύνολο σχεδόν της παραγωγής της τα χρόνια αυτά. Το βιβλίο αποτελείται από 10 ενότητες. Η πρώτη ενότητα με την οποία ξεκινά είναι η «οργάνωση του Νέου Ελληνισμού» και τελειώνει με την ενότητα «προς την πραγματοποίηση της Μεγάλης Ιδέας». Ακόμα και στις μεταγενέστερες εκδόσεις του βιβλίου (υπάρχει έκδοση του βιβλίου και το 1946) το περιεχόμενο είναι ακριβώς το ίδιο αν και το περιεχόμενο της νέας ελληνικής ιστορίας έχει διευρυνθεί σημαντικά, καθώς έχουν μεσολαβήσει σημαντικά ιστορικά γεγονότα.

1. Εισαγωγή. Ποιο είναι το πλαίσιο μέσα στο οποίο δημιουργείται το συγκεκριμένο βιβλίο;

Ο αντίκτυπος της Μικρασιατικής καταστροφής επηρεάζει την πορεία της Ελλάδας. Η αλλαγή στο πολιτικό σκηνικό το 1920 ανακόπτει κάθε μεταρρυθμιστική προσπάθεια. Οι εκλογές δίνουν τη νίκη στα αντιβενιζελικά κόμματα. Από την περίοδο 1920 μέχρι 1928 επικρατεί περίοδος αστάθειας και το αποδεικνύουν οι αλλαγές 34 κυβερνήσεων και 24 Υπουργών Παιδείας. Σε όλη αυτήν την περίοδο η εκάστοτε κυβέρνηση αναιρεί τις προσπάθειες της προηγούμενης, ανεξάρτητα με το αν ανήκουν στο ίδιο κυβερνητικό κόμμα είτε σε αντίθετο.



Εικόνα 4. Το εξώφυλλο του βιβλίου

²⁶ Τα βιβλία τα οποία χρησιμοποιούνται ως πηγές ανήκουν στις Συλλογές του Μουσείου Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης του Εθνικού Κέντρου Έρευνας και Διάσωσης Σχολικού Υλικού.



Η γρήγορη διαδοχή των κυβερνήσεων, ο σχηματισμός του Στρατιωτικού Συνδέσμου για την άμυνα της δημοκρατίας, τα πραξικοπήματα του Πλαστήρα, η απόπειρα κατά του Βενιζέλου, σημαδεύουν την πολιτική ζωή της χώρας, που καταλήγει στην κατάλυση της δημοκρατίας από τον Πάγκαλο. Ο στρατηγός Κονδύλης στις 21 Αυγούστου του 1926 ανατρέπει τη δικτατορία, παίρνει την εξουσία και αποκαθιστά τη Μοναρχία. Η πολιτική αστάθεια φαίνεται να σταματά, όταν στις εκλογές του Αυγούστου του 1928 το κόμμα των Φιλελευθέρων με τον Ελευθέριο Βενιζέλο πλειοψηφεί και σχηματίζει κυβέρνηση που διαρκεί έως το 1932 που ο Βενιζέλος παραιτείται και σχηματίζεται κυβέρνηση Τσαλδάρη.

Άμεσα συνδεδεμένη με τις πολιτικές ανατροπές και αλλαγές είναι η εκπαιδευτική πολιτική. Με την κυβερνητική αλλαγή της 1ης Νοεμβρίου 1920 η γλωσσοεκπαιδευτική μεταρρύθμιση, το πιο σημαντικό έργο της τριετίας 1917-1920, θα θεωρηθεί έργο «πραξικοπηματικό». Έτσι λίγους μήνες μετά την κυβερνητική μεταβολή θα καταργηθούν οι διατάξεις της μεταρρύθμισης. Στις 5 Νοεμβρίου του 1920 ο Τριανταφυλλίδης όπως και οι Δελμούζος και Γληνός υποβάλλουν την παραίτησή τους, που έγινε δεκτή, στον νέο υπουργό Εκκλησιαστικών και Δημοσίας Εκπαιδύσεως Θρ. Ζαΐμη.

Η επανάσταση του Πλαστήρα το 1922 θα επαναφέρει τη φιλελεύθερη πολιτική. Ο Γληνός επιστρέφει στο Υπουργείο Παιδείας και μέσα σε ένα προοδευτικό κλίμα ετοιμάζονται νέα εκπαιδευτικά νομοσχέδια. Τα συντηρητικά στοιχεία της κυβέρνησης αλλά και η κρισιμότητα της γενικότερης πολιτικής κατάστασης δεν επιτρέπουν όμως γενναία εκπαιδευτική μεταρρύθμιση (Κοκκίνη, 1989: 19).

Με διατάγματα επανέρχεται σε ισχύ ο νόμος 1332 με την τροποποίηση ότι επιτρέπει την εισαγωγή βοηθητικών βιβλίων στις τέσσερις ανώτερες τάξεις του Δημοτικού και όχι μόνο στις δύο και περιορίζει τη δημοτική γλώσσα στις τρεις κατώτερες τάξεις.

Το 1924 εκδίδεται η απόφαση 5308 με την οποία καθορίζονται ως βοηθητικά βιβλία για τα Δημοτικά σχολεία τα εξής: 1) συλλογή αριθμητικών προβλημάτων για τις τέσσερις ανώτερες τάξεις 2) ιστορία για την Ε΄ και ΣΤ΄ τάξη 3) γεωγραφία για τις τέσσερις ανώτερες τάξεις (Λέφας, 1942: 353). Ο νόμος 3180 του 1924 αναθέτει την κρίση των σχολικών βιβλίων σε επιτροπές, ενώ η έγκριση των βιβλίων ισχύει για μια δεκαετία. Τα βοηθητικά βιβλία πρέπει να είναι γραμμένα στη δημοτική και όχι στη γλώσσα των αναγνωστικών, ενώ η δημοτική εισάγεται σε όλες τις τάξεις.

Η κατάληψη της εξουσίας από τον στρατηγό Πάγκαλο το 1925 και η επιβολή της δικτατορίας αλλάζει προσανατολισμό και στο καθεστώς των σχολικών βιβλίων. Η Διδασκαλική Ομοσπονδία δηλώνει την αντίθεσή της στα μέτρα που προαναγγέλλονται:

«Ως προς την ουσίαν και την σημασίαν της εκπαιδευτικής μεταρρυθμίσεως, αφού διά του συστήματος τούτου εις την δημοτικήν εκπαίδευσιν από του 1917 μέχρι του 1920 και από του 1920 μέχρι σήμερον οι δημοδιδάσκαλοι της Ελλάδος επείσθησαν εμπραγμάτως περί της μεγίστης και ευεργετικωτάτης διά το Έθνος σημασίας της μεταρρυθμίσεως ταύτης και εις αλληπαλλήλους συνελεύσεις ετόνισαν την απόφασίν των όπως επιμείνωσιν εις την διαχαραχθείσαν ορθήν οδόν προς ασφαλή πρόοδον και αναγέννησιν του Έθνους, έρχεται νυν το υπουργείον της Παιδείας και υπό την επίδρασιν θορύβου, συκοφαντιών, ανεξακριβώτων θρύλλων και συσκοτισμού συστηματικού ζητεί να ανατρέψη και πάλιν διά δευτέραν φοράν πάσαν την συντελεσθείσαν εργασίαν, ζητεί να αναστατώσιν και πάλιν σχολείον και διδασκάλους, μαθητάς και γονείς και προγράμματα και διδακτικά βιβλία, ενώ ολόκληρος ο διδασκαλικός κόσμος μάρτυς αψευδής, ευσυνείδητος και άτεγκτος βροντοφωνεί ότι ουδεμία επιβουλή ούτε κατά της θρησκείας, ούτε κατά της Πατρίδος, ούτε κατά της οικογενείας, ούτε κατά της γλώσσης ενυπάρχει εις τα βιβλία της



δημοτικής εκπαιδύσεως, τα εισηγμένα νυν εις τα δημοτικά σχολεία, αλλά τουναντίον παιδαγωγική αρτιότητος πανθομολογουμένη διακρίνει αυτά από των προγενεστέρων της καθαρευούσης» (Διδασκαλικόν Βήμα, 10-1-1926, 61, 1).

Νέος νόμος για το καθεστώς των διδακτικών βιβλίων ψηφίζεται στις 5 Μαΐου του 1926 «περί των διδακτικών βιβλίων της δημοτικής εκπαιδύσεως». Η έγκριση τώρα ισχύει για μια τριετία και τα βιβλία πρέπει να πληρούν τους όρους της προκήρυξης, δηλαδή να μην περιλαμβάνουν οτιδήποτε αντίθετο προς τη θρησκεία, την πατρίδα, το πολίτευμα και τα χρηστά ήθη. Δεν επιτρέπεται η έγκριση πέραν των δύο αναγνωστικών για κάθε τάξη. Για τις τάξεις Ε΄ και ΣΤ΄ προβλέπεται η χρήση της Καινής Διαθήκης (έκδοση Οικουμενικού Πατριαρχείου) και Εγχειρίδιο το οποίο θα περιλαμβάνει τα σπουδαιότερα γεγονότα της ιστορίας της Ελληνικής γλώσσας (Λέφας, 1942: 354). Ως γλώσσα των βιβλίων ορίζεται εκείνη των εφημερίδων:

«Καθ' α πληροφορούμεθα, μετά την λήψιν των γνωστών μέτρων κατά των δημοτικιστών, απεφασίσθη ο καταρτισμός επιτροπής προς σύνταξιν πρακτικών διδακτικών βιβλίων. Ως γλώσσα των βιβλίων ορίσθη η των εφημερίδων» (Ελεύθερος Τύπος, δημοσιευμένο στο Διδασκαλικόν Βήμα, 10-1-1926, 61, 4)

Είναι τέτοια τα όρια του συγκεντρωτισμού που μέχρι και τα σχολικά τετράδια πρέπει να έχουν έγκριση: «Από της ενάρξεως του προσεχούς σχολικού έτους 1926-1927 και εφεξής απαγορεύεται η χρήσις δι' άπαντα τα εν τω Κράτει λειτουργούντα σχολεία δημόσια, δημοσυντήρητα και ιδιωτικά άλλων τετραδίων πλην εκείνων, τα οποία θέλει καθορίζει εκάστοτε ειδική εγκύκλιος του Υπουργείου της Παιδείας και Θρησκευμάτων. Τα παρά την ανωτέρω απαγόρευσιν κυκλοφορούντα τυχόν και χρησιμοποιούμενα τετράδια κατάσχονται, κατά δε των κυκλοφορούντων τοιούτων εφαρμόζονται αι διατάξεις του νόμου 2387 «περί προστασίας της πνευματικής ιδιοκτησίας».

Η δικτατορία Κονδύλη, η οποία διαδέχθηκε τη δικτατορία του Πάγκαλου, επαναφέρει σε ισχύ τον νόμο 1332 και εγκρίνει –στην κρίση των βιβλίων που ακολουθεί– το 1927 όλα τα βιβλία που υποβλήθηκαν, συνολικά 42 (Λέφας, 1942: 355). Η δικτατορία του Κονδύλη παραδίδει την εξουσία σε Οικουμενική Κυβέρνηση και το Υπουργείο Παιδείας ανατίθεται στον Θ. Νικολούδη, μέλος του λαϊκού κόμματος. Το 1927 με τον νόμο 3438/1927 εισάγεται η δημοτική γλώσσα στο Δημοτικό Σχολείο με την υποχρέωση να διδάσκεται η καθαρεύουσα στην Ε΄ και ΣΤ΄ τάξη 3-4 ώρες εβδομαδιαίως. Επαναφέρεται όμως το σύστημα συγγραφής με όρους καθορισμένους με προκήρυξη του Υπουργείου και για κάθε μάθημα εγκρίνεται συγκεκριμένος αριθμός βιβλίων το περιεχόμενο των οποίων πρέπει να αντλεί τα θέματά του από τον οικογενειακό, θρησκευτικό, κοινωνικό και εθνικό βίο.

Στα μέσα του 1928 διενεργούνται εκλογές στις οποίες επικρατεί το κόμμα των Φιλελευθέρων και σχηματίζεται νέα κυβέρνηση υπό τον Ελευθέριο Βενιζέλο. Ανατίθεται στον Υπουργό Παιδείας Κωνσταντίνο Γόντικα να προετοιμάσει την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Η μεταρρύθμιση αυτή, η οποία θέτει τα θεμέλια του αστικού σχολείου και θεσμοθετεί το σχολείο μέχρι το 1964, βασίζεται στα νομοσχέδια των Γόντικα (1929) και Γεωργίου Παπανδρέου (1930). Κινείται στο ίδιο πνεύμα με τα νομοσχέδια του 1913 και τη μεταρρύθμιση του 1917-1920, δηλαδή οραματίζεται μια εκπαίδευση η οποία θα ανταποκρίνεται στις ανάγκες της κοινωνίας.



Το ζήτημα των σχολικών βιβλίων απασχολεί έντονα τον εκπαιδευτικό κόσμο και αυτό φαίνεται και από μια σειρά άρθρων που δημοσιεύονται στο *Διδασκαλικό Βήμα*. Ο οικονομικός ανταγωνισμός οδηγεί σε σειρά αντιπαραθέσεων ανάμεσα σε συγγραφείς, εκδότες, βιβλιοπώλες με αποτέλεσμα συχνά να χρησιμοποιούνται αθέμιτα μέσα. Το *Διδασκαλικόν Βήμα* στο φύλλο του της 2-9-1928 αναφέρεται σε σκάνδαλο σχετικά με τη δημιουργία «τραστ» διδακτικών βιβλίων μεταξύ των εκδοτών Ι. Κολλάρος, Ι. Σιδέρης, Ι. Κορνάρος και Τζάκας Δ.-Δελαγραμμάτικας Στ & ΣΙΑ. Οι υπάλληλοι του τραστ αρνούνται να προμηθεύσουν σε βιβλιοπώλες βιβλία της μέσης εκπαίδευσης αν δεν πωλούν μόνο βιβλία του τραστ για τα Δημοτικά σχολεία. Μάλιστα, ο Πανελλήνιος Συνεταιρισμός Βιβλιοπωλών στέλνει επιστολή στο Υπουργείο Παιδείας και στο *Διδασκαλικό Βήμα* διαμαρτυρούμενος για τη δημιουργία αυτού του τραστ που στόχο είχε την εκμετάλλευση και πώληση των σχολικών βιβλίων:

«Το ΤΡΑΣΤ τούτο συνεκέντρωσε εις χείρας του τα περισσότερα και σπουδαιότερα διδακτικά βιβλία της Μέσης Εκπαιδύσεως, αντιθέτως δε ελάχιστα και μικράς κυκλοφορίας βιβλία του δημοτικού τα εξής: Εν Αλφαθητάριον (του κ. Σικώκη) εκ των 6 εγκεκριμένων. Δύο αναγνωστικά γ' τάξεως (Οδύσσεια και Σκόρπια λουλούδια Κονιδάρη-Κουρτίδη) εκ των 6 εγκεκριμένων. Εν Αναγνωστικόν της ε' τάξεως εις δημοτικήν γλώσσαν (Ο Πύργος του Βοσπόρου) εκ των 5 εγκεκριμένων. Κανέν εκ των εγκεκριμένων προβλημάτων συνδιδασκομένων τάξεων γ' δ' ε' σ' και άλλα των άλλων τάξεων. Διά να επιβάλη όμως το ΤΡΑΣΤ τα ολίγα βιβλία τους εις τα Δημοτικά Σχολεία έστειλεν εγκυκλίους ων αντίγραφα επισυνάπτομεν προς τους Βιβλιοπώλας των επαρχιών και προς αποτελεσματικωτέραν ενέργειαν και περιοδεύοντας υπαλλήλους του [...]. Όλοι αυτοί οι περιοδεύοντες προκαλούν τους βιβλιοπώλας των επαρχιών να υπογράψουν δήλωσιν με ποινικήν ρήτραν ότι δεν θα εισαγάγουν εις τα βιβλιοπωλεία των βιβλία Εκδοτών μη ανηκόντων εις το ΤΡΑΣΤ. Εις τους αρνούμενους βιβλιοπώλας να υπογράψουν την δήλωσιν το ΤΡΑΣΤ δηλοί ότι δεν θα τους δώση να πωλήσουν βιβλία της Μέσης Εκπαιδύσεως, τα οποία μόνον αυτό έχει και ότι θα τους πάρη τας εφημερίδας, εάν είνε πράκτορες των εφημερίδων» (Διδασκαλικόν Βήμα, 23-9-1928, 197, 2).

Τον έντονο οικονομικό ανταγωνισμό αποδεικνύουν και οι πολλές διαφημίσεις σχολικών βιβλίων στα ανάλογα περιοδικά όπως στο *Διδασκαλικό Βήμα*, ιδίως κατά την έναρξη της σχολικής χρονιάς. Κυριαρχούν οι διαφημίσεις από τους μεγάλους εκδοτικούς οίκους, κυρίως του Δημητράκου και του Κολλάρου, οι οποίες συχνά καταλαμβάνουν ολόκληρες σελίδες ή και δισέλιδα. Μέσα στο έντονο αυτό πλαίσιο του ανταγωνισμού και πολλοί συγγραφείς αυτοδιαφημίζονται, όπως και ο συγγραφέας πολλών αναγνωστικών Δημοσθένης Ανδρεάδης ο οποίος εμφανίζεται να διαφημίζει μόνος τα βιβλία του επενδύοντας κυρίως στη συναδελφικότητα των δασκάλων: *«ΠΡΟΣ ΤΟΥΣ κ. κ. ΣΥΝΑΔΕΛΦΟΥΣ. ΕΧΩ ΚΙ' ΕΓΩ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΑ ΓΙΑ ΟΛΕΣ ΤΙΣ ΤΑΞΕΙΣ. ΘΑ ΣΑΣ ΕΙΜΑΙ ΥΠΟΧΡΕΩΜΕΝΟΣ, ΑΝ ΠΡΟΤΙΜΗΣΕΤΕ ΚΑΝΕΝΑ ΑΠ' ΑΥΤΑ ΓΙΑ ΤΟ ΝΕΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΕΤΟΣ. Ο ΣΥΝΑΔΕΛΦΟΣ ΣΑΣ ΔΗΜΟΣΘ. ΑΝΔΡΕΑΔΗΣ» (Διδασκαλικόν Βήμα, 23-9-1928: 197, 8).*

Σειρά άρθρων δημοσιεύονται που δείχνουν πως το ζήτημα των σχολικών βιβλίων είναι ακανθώδες:

«Μια ματιά σ' όλα τα διδακτικά βιβλία και ειδικά για μας στα αναγνωστικά του Δημοτικού Σχολείου μας πείθει, πως στο πρόβλημα του διδακτικού βιβλίου δε δόθηκε η ανάλογη με τη σπουδαιότητά του προσοχή. Με τη μεγαλύτερη προχειρότητα κ' επιπολαιότητα σερβίρονται στα παιδιά βιβλία τέτοια, που σαν φαγητά κακομαγειρεμένα και



δυσκολοχώνευτα ταλαιπωρούν το πνευματικό στομάχι τους [...] Η ευκολία δε, που μ' αυτή φέρνεται η έγκριση βιβλίων, δημιούργησε ένα συγγραφικό οργανισμό, που πάει να μας κάμη όλους συγγραφείς βιβλίων, και θεμιτούς και αθεμιτούς συνασπισμούς, από τη μια γνωστών κι' αγνώστων συγγραφέων με γνωστούς λογοτέχνες, για να παρουσιάσουν τα βιβλία τους με φήμα λογοτεχνική, κι' από την άλλη των συγγραφικών ομίλων μ' εκδοτικούς οίκους. Ο τελευταίος συνασπισμός κάνει ευκολώτερη την έγκριση βιβλίων. Ή για να είμαστε περισσότερο μέσα στα πράγματα, η έγκριση ενός βιβλίου γίνεται προβληματική, αν υποβληθή το βιβλίο από το συγγραφέα του κι' όχι από εκδοτικό οίκο. Έγινε αυτό σε γνωστότατη συγγραφέα διδακτικών βιβλίων, όπως μας πληροφόρησε μια συνάδελφος γνωστή της. Κανένα από τα βιβλία της δεν εγκρίθηκε, όταν υποβάλλονταν από την ίδια. Τα ίδια όμως βιβλία εγκρίθηκαν όλα, όταν παραχωρήθηκαν από τη συγγραφέα σε εκδοτικούς οίκους και υποβλήθηκαν απ' αυτούς. Ιδιαίτερα βέβαια θίγεται στο άρθρο η οικονομική εκμετάλλευση των διδακτικών βιβλίων από τους εκδότες: Γιατί είναι αλήθεια, πως οι πολυτάλαντοι εκδοτικοί οίκοι έγιναν και γίνονται τέτοιοι περισσότερο από την κατανάλωση των διδακτικών βιβλίων και μάλιστα των αναγνωστικών του δημοτικού σχολείου ενώ οι συγγραφείς παίρνουν μόνον μερικά ψίχουλα από το πλούσιο τραπέζι» (Διδασκαλικόν Βήμα, Τα διδακτικά βιβλία Α', 8-9-1929 και Διδασκαλικόν Βήμα, Τα Διδακτικά Βιβλία Β', 15-9-1929).

Η έκδοση αυτή του 1928 είναι η τρίτη έκδοση του βιβλίου και η άδεια κυκλοφορίας του δόθηκε στις 30/5/1925, ημερομηνία στην οποία πραγματοποιείται η πρώτη του έκδοση. Με την ίδια απόφαση εγκρίνεται και το βιβλίο Ιστορίας της Ε' τάξης, «Ιστορία της ελληνικής αυτοκρατορίας» των ίδιων συγγραφέων. Φαίνεται μάλιστα ότι είναι και τα μόνο εγκεκριμένα και αυτό διαφημίζεται από τον εκδοτικό οίκο.

Το συγκεκριμένο βιβλίο ήταν πολύ διαδεδομένο, καθώς πραγματοποίησε πολλές ακόμα εκδόσεις. Οι δύο συγγραφείς του βιβλίου έχουν εκδώσει μια σειρά σχολικών βιβλίων Ιστορίας, κάποια από αυτά μάλιστα διαφημίζονται στις τελευταίες σελίδες του βιβλίου. Σε άλλα βιβλία Ιστορίας εμφανίζεται ως συγγραφέας μόνο ο Χωραφάς²⁷.

Το βιβλίο εκδίδεται από τον γνωστό εκδοτικό οίκο του Βιβλιοπωλείου της Εστίας Ιωάννη Κολλάρου, του οποίου η εκδοτική παραγωγή σε σχολικά εγχειρίδια καταλαμβάνουν το σύνολο σχεδόν της παραγωγής της τα χρόνια αυτά (Καρακατσούλη, 2011: 81). Ο εκδοτικός οίκος της Εστίας εκδίδει και τα περισσότερα αναγνωστικά βιβλία, τα οποία διαφημίζονται στο οπισθόφυλλο του βιβλίου μαζί με τα υπόλοιπα βιβλία Ιστορίας που κυκλοφορούν από τον ίδιο εκδοτικό οίκο, των ίδιων μάλιστα συγγραφέων.

Στο τέλος του βιβλίου υπάρχει ξανά κατάλογος μόνο των βιβλίων ιστορίας των ίδιων συγγραφέων για τις τάξεις στις οποίες διδάσκεται το αντίστοιχο μάθημα, δηλαδή τις Γ', Δ', Ε' και ΣΤ' τάξεις.

Στο οπισθόφυλλο εμφανίζεται και η τιμή του βιβλίου «12 δραχ.» με τη διευκρίνιση ότι στην τιμή των βιβλίων υπάρχει αύξηση 20%, σύμφωνα με τη νομοθεσία, εφόσον μεταφέρονται σε άλλες πόλεις από τον τόπο έκδοσής τους.

Το βιβλίο επανεκδόθηκε το 1938 με τίτλο *Ιστορία της Νέας Ελλάδος*. Στην έκδοση αυτή το όνομα του δεύτερου συγγραφέα, του Σ. Ποταμιάνου, άγνωστο για ποιους λόγους, δεν εμφανίζεται. Το βιβλίο είναι γραμμένο τώρα στην καθαρεύουσα και, αν και παραμένει ίδιο

²⁷ Χωραφάς, Α. (1921). Καθηγητού, Ιστορία της Νέας Ελλάδος (μετά πολλών εικόνων και χαρτών) διά την ΣΤ' τάξιν των δημοτικών σχολείων, κατά το επίσημον πρόγραμμα της 1^{ης} Σεπτεμβρίου 1913, Αθήναι: Εκδότης Μιχαήλ Σ. Ζηκάκης.



ως προς το περιεχόμενο, έχει προστεθεί ένα κεφάλαιο με τίτλο «Ο βασιλεύς Γεώργιος ο Β΄ και το εθνικόν κράτος της 4^{ης} Αυγούστου 1936.

Το εξώφυλλο του βιβλίου είναι εικονογραφημένο από τον Φ. Αριστεύ, όπως βεβαιώνει και η υπογραφή του εικονογράφου στο εξώφυλλο, όχι και τόσο συνηθισμένη τακτική την περίοδο εκείνη. Ο εκδοτικός οίκος προφανώς θεωρώντας ότι ανεβάζει την αίγλη του βιβλίου το επισημαίνει, αναγνωρίζοντας ταυτόχρονα και την αξία του εικονογράφου, ο οποίος θα πρέπει να είναι αναγνωρίσιμος στο κοινό στο οποίο απευθύνεται, δηλαδή τους εκπαιδευτικούς. Ας μην ξεχνάμε ότι το σχολικό βιβλίο είναι προϊόν εμπορικής εκμετάλλευσης και επομένως ακολουθεί τους κανόνες της αγοράς και της διαφήμισης.

Ο Φρίξος Αριστεύς, πράγματι, δεν είναι μια τυχαία μορφή αλλά ένας ζωγράφος με ιδιαίτερες περγαμηνές και σημαντικό έργο. Ευτύχησε να έχει δασκάλους τους Βολονάκη, Προσαλέντη, Ροϊλό, Βρούτο και Λύτρα στην Ανωτάτη Σχολή Καλών Τεχνών όπου ξεκίνησε τις σπουδές του στη ζωγραφική. Συνέχισε στο Μόναχο με δάσκαλο τον Νικόλαο Γύζη. Με την επιστροφή του έλαβε μέρος σε πολλές ομαδικές και ατομικές εκθέσεις, χωρίς όμως να τύχει μεγάλης αναγνώρισης λόγω του ιδιόρρυθμου χαρακτήρα του και της ιδιαίτερης θεματολογίας του. Για βιοποριστικούς λόγους ασχολήθηκε με τη γελοιογραφία, τη λιθογραφία και την εικονογράφηση βιβλίων, ενώ παράλληλα εργάστηκε και ως καθηγητής τεχνικών σε γυμνάσια.

Το βιβλίο αποτελείται από 10 ενότητες. Η πρώτη ενότητα με την οποία ξεκινά είναι η «οργάνωση του Νέου Ελληνισμού» και τελειώνει με την ενότητα «προς την πραγματοποίηση της Μεγάλης Ιδέας». Ακόμα και στις μεταγενέστερες εκδόσεις του βιβλίου (υπάρχει έκδοση του βιβλίου και το 1946) το περιεχόμενο είναι ακριβώς το ίδιο αν και το περιεχόμενο της νέας ελληνικής ιστορίας έχει διευρυνθεί σημαντικά, καθώς έχουν μεσολαβήσει σημαντικά ιστορικά γεγονότα.

Με συναισθηματικά φορτισμένο λόγο το βιβλίο ξεκινά με την Άλωση της Πόλης που σηματοδοτεί την πτώση της ελληνικής αυτοκρατορίας αλλά και την αρχή της Μεγάλης Ιδέας: *«ποτέ ο ελληνικός λαός δεν έχασε την πίστη, πως θα έρθη ημέρα, που θα γίνη πάλι ελεύθερος και θα διώξη τον Τούρκο από τη χώρα των πατέρων του»* (σελ. 3). Το πώς διατηρήθηκε άσβεστη η εθνική ιδέα, σύμφωνα με τους συγγραφείς, είναι και ο στόχος του βιβλίου και θα φανεί, όπως γράφεται, στον τρόπο οργάνωσης του ελληνισμού, το κεφάλαιο δηλαδή με το οποίο αρχίζει. Στα επτά κεφάλαια της ενότητας αυτής περιγράφεται *«Πώς ζούσαν οι Έλληνες με τους Τούρκους»*, *«Τι υπέφεραν οι Έλληνες στα χρόνια της σκλαβιάς»*, *«Πώς οργανώθηκε η Εκκλησία στα χρόνια της σκλαβιάς»*, *«οι Φαναριώτες»*, *«Οι κοινότητες»*, *«Η πολεμική δύναμη του Ελληνισμού στα χρόνια της σκλαβιάς»*, *«Τα σχολεία και τα γράμματα στα χρόνια της σκλαβιάς»*.

Το βιβλίο πραγματεύεται δύσκολα και αμφιλεγόμενα θέματα και συχνά υπάρχει αμφιθυμία και απόψεις που δεν συγκλίνουν. Από τη μια μιλάει λοιπόν για ότι στο οθωμανικό κράτος δεν μπορούσαν να ζήσουν όσοι δεν ήταν μουσουλμάνοι, αλλά στη συνέχεια αναφέρει ότι για τους χριστιανούς και τους Εβραίους οι Τούρκοι έκαναν εξαίρεση *«γιατί αυτοί αν και δεν παραδέχονται το Μωάμεθ για προφήτη, πιστεύουν όμως στον ίδιο Θεό»*. *Θα έπρεπε όμως να έχουν θρησκευτικό κράτος με θρησκευτικό αρχηγό, τον Πατριάρχη»* (σελ. 4). Στο κεφάλαιο *«Τι υπέφεραν οι Έλληνες στα χρόνια της σκλαβιάς»* περιγράφονται αναλυτικά όλα τα δεινά των Ελλήνων και ιδιαίτερη αναφορά γίνεται στο παιδομάζωμα και στους γενίτσαρους. Βέβαια, δε διστάζουν οι συγγραφείς να αναφέρουν ότι υπήρχαν και Έλληνες που από μόνοι τους αλλαξοπιστούσαν, *«αυτοί που δεν πίστευαν βαθιά»* (σελ. 6).



Ένα άλλο δύσκολο θέμα στο οποίο αναφέρεται το βιβλίο είναι τα προνόμια του Πατριαρχείου. Οι συγγραφείς αναφέρονται στη Χριστιανική εκκλησία της Ανατολής η οποία είχε μερικά προνόμια, τα οποία τον καιρό των Τούρκων έγιναν περισσότερα, καθώς η μωαμεθανική θρησκεία τους αναγνώριζε πως οι χριστιανοί αποτελούσαν ιδιαίτερο θρησκευτικό κράτος. Περιγράφεται μάλιστα η πρώτη εκλογή Πατριάρχη, του Γεννάδιου, τον οποίο δέχτηκε με μεγάλες τιμές ο Σουλτάνος στο παλάτι, προσφέροντάς του πλουσιοπάροχο γεύμα και δώρο μια χρυσή πατερίτσα (σελ. 7). Το πόσο σημαντική ήταν η εξουσία που δινόταν φαίνεται από το ότι ο Πατριάρχης γίνεται για πρώτη φορά όχι μόνο θρησκευτικός αρχηγός αλλά και πολιτικός (έως τότε τα χρέη αυτά εκτελούσε ο αυτοκράτορας) με εξουσία και δικαιοδοσία όχι μόνο στους Έλληνες χριστιανούς αλλά σε όλους τους ορθόδοξους. Στην εκκλησία βέβαια αναγνωρίζεται ο σημαντικός ρόλος να κρατάει την πίστη για τη θρησκεία και την αγάπη για την πατρίδα.

Ιδιαίτερη βαρύτητα δίνεται στους Φαναριώτες, στους οποίους αποδίδεται το ξεκίνημα της Μεγάλης Ιδέας, και στον ρόλο που διαδραμάτισαν: «Οι φαναριώτες λοιπόν και στην Πόλη και στις ηγεμονίες προστάτησαν τα συμφέροντα του έθνους και την παιδεία του. Στα παλάτια τους γινόταν συχνά συζήτηση για την απελευθέρωση του έθνους και άρχισε να γεννιέται η μεγάλη ιδέα» (σελ. 11).

Στο κεφάλαιο «Τα σχολεία και τα γράμματα στα χρόνια της σκλαβιάς», υπάρχει αναφορά στο «κρυφό σχολειό» ως εξής: «για διακόσια χρόνια σταμάτησε κάθε μόρφωση στο έθνος. Η παιδεία περιωριζόταν σε λίγα γράμματα, που δίδασκαν οι παπάδες τα παιδιά στους νάρθηκες των εκκλησιών ή στα μοναστήρια. Πολλές φορές μάλιστα γινόταν και αυτό κρυφά, τη νύχτα, για να μη το καταλάβουν οι Τούρκοι. Από εκεί βγήκε και το δημοτικό τραγούδι: Φεγγαράκι μου λαμπρό..... (σελ. 16). Είναι όμως διαφορετική η κατάσταση που αρχίζει να αναπτύσσεται στην Παιδεία μετά τον 17^ο αιώνα όταν πλέον αρχίζουν να δημιουργούνται ονομαστά σχολεία, στα οποία διδάσκουν φημισμένοι δάσκαλοι, οι διδάσκαλοι του Γένους όπως ο Ευγένιος Βούλγαρης, ο Νικηφόρος Θεοτόκης, ο Κωνσταντίνος Οικονόμος, ο Βάμβας, ο Γεώργιος Γεννάδιος. Ιδιαίτερη μνεία και αναφορά γίνεται στον Αδαμάντιο Κοραή (σελ. 17).



Εικόνα 5. Παιδικό λογοτεχνικό βιβλίο το οποίο συχνά συνόδευε τη διδασκαλία της Ιστορίας



Στο αντίστοιχο βιβλίο του Χωραφά του 1913 με τίτλο *Ιστορία της Νέας Ελλάδος* το «κρυφό σχολειό» αναφέρεται ως εξής: «*Η παιδεία του έθνους περιωρίζετο εις τα ολίγα κολλυβογράμματα, τα οποία εδίδασκαν τους Ελληνόπαιδας οι ιερείς εις τους νάρθηκας των Εκκλησιών ή εις τα μοναστήρια. Πολλάκις μάλιστα και τούτο εγένετο κρυφίως την νύκτα ένεκα της καταδιώξεως των Τούρκων. Εκ τούτου έχει την αρχήν το δημοτικόν άσμα «φεγγαράκι μου λαμπρό» (σελ. 13).*

Εκτενέστερες είναι οι αναφορές στα «φανερά» ελληνικά σχολεία που λειτούργησαν κατά την Τουρκοκρατία από τις αρχές του 17ου αιώνα και μετά:

«Ευτυχώς από του 17^{ου} αιώνας τα πράγματα μετεβλήθησαν. Εις τούτο προ πάντων συνετέλεσαν η κοινότης της Ενετίας. Εκεί είχαν συρρεύσει είτε χάριν ασφαλείας είτε δι' εμπορικούς σκοπούς πάρα πολλοί Έλληνες. Ούτοι πρώτον μεν εφρόντισαν διά την ίδρυσιν ιδικής των εκκλησίας, έπειτα δε και διά την ελληνικήν μόρφωσιν των παιδων των. Ίδρυσαν λοιπόν εκεί σχολείον ελληνικόν, εις το οποίον εγένοντο δεκτοί μόνον Έλληνες ορθόδοξοι. Η κοινότης αύτη κατόπιν, επειδή ήξευρε την αμάθειαν, η οποία επικρατούσεν εις την Ελλάδα, εφρόντισε διά την ίδρυσιν σχολείων εις αυτήν. Αυτήν εμιμήθησαν έπειτα και άλλαι ελληνικαί κοινότητες του Εξωτερικού. Κατ' αυτόν τον τρόπον ιδρύθησαν εις την Ελλάδα αρκετά σχολεία, όπως εις τα Ιωάννινα, εις τας Αθήνας, εις την Λεβάδειαν, εις την Πάτμον. Από τα σχολεία αυτά εξήλθον αρκετοί διδάσκαλοι. Αλλά και αι άλλαι ελληνικαί κοινότητες εφιοτιμήθησαν τότε να ιδρύσουν σχολεία. Ωσαύτως τα Πατριαρχεία ίδρυσαν διάφορα σχολεία εις τον Άθω και εις την Κωνσταντινούπολιν, όπου ήκμασεν η μεγάλη του Γένους Σχολή. Και εν γένει κατά τον 18ον αιώνα όλαι αι πόλεις και τα χωρία εφιοτιμούντο να έχουν τα σχολεία των. Εδίδασαν δε εις σχολεία αυτά διδάσκαλοι ονομαστοί, οι οποίοι ωνομάσθησαν δάσκαλοι του Γένους. Μεταξύ αυτών περιφημότεροι υπήρξαν ο Ευγένιος Βούλγαρις, ο Νικηφόρος Θεοτόκις, ο Κωνσταντίνος Οικονόμος, ο Βάμβας, ο Γεώργιος Γεννάδιος κ.ά.» (σελ. 13-14).²⁸

Γενικά, στα σχολικά βιβλία της περιόδου αυτής υπάρχει κοινή σύγκλιση στην αναφορά στα θέματα της παιδείας. Όπως αναφέρουν οι Μπουζάκης & Κανταρτζή (2019: 79) «*υπάρχουν αναφορές στα “κρυφά σχολεία” που λειτούργησαν, κατά τους συγγραφείς, με τους ιερείς ως δασκάλους στους νάρθηκας των εκκλησιών και τα μοναστήρια. Εκτός, όμως, από τα “κρυφά σχολεία” υπάρχουν αναφορές ότι από τον 17^ο αιώνα και μετά λειτούργησαν και “φανερά σχολεία” με πρωτοβουλία είτε ελληνικών κοινοτήτων είτε του Πατριαρχείου (γίνεται ειδική αναφορά στην κοινότητα της Ενετίας). Μάλιστα, γίνεται λόγος για τους δασκάλους του Γένους, τον Ευγένιο Βούλγαρη, τον Κωνσταντίνο Οικονόμο, τον Νεόφυτο Βάμβα και τον Γεννάδιο αλλά και στον Αδαμάντιο Κοραή (εγχειρίδιο Ψύλλα) που, βέβαια, δεν δίδαξε αλλά συνέγραφε σημαντικά συγγράμματα».*

Ιδιαίτερο κεφάλαιο και αναφορά γίνεται στο έργο του Ρήγα Φεραίου και τον ηρωικό του θάνατο «*Ο Ρήγας χάθηκε, μα το ευγενικό του αίμα άναψε φωτιά στις καρδιές των Ελλήνων. Τα τραγούδια του τα τραγουδούσαν σε όλη την Ελλάδα και σκόρπιζαν παντού τον ενθουσιασμό για την ελευθερία..» (σελ 28-31).*

²⁸Οι σχετικές αναφορές προέρχονται από το βιβλίο Μπουζάκης, Σ. & Κανταρτζή, Ε. (2019). *Τα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας του δημοτικού σχολείου (1917-2017). Η διαχείριση των εθνικών τραυμάτων, επιτευγμάτων και μύθων*. Αθήνα: Gutenberg.



Πότε ξεκίνησε η Επανάσταση; Εντύπωση προκαλεί στο συγκεκριμένο βιβλίο ότι δεν υπάρχει συγκεκριμένη αναφορά για το πού και πότε ξεκίνησε η επανάσταση του 21. Είναι ένα θέμα το οποίο δημιούργησε και αυτό διχογνωμίες και αντιπαραθέσεις. Ο επίσημος εορτασμός καθιερώθηκε από τον βασιλιά Όθωνα το 1838 μετά από πρόταση του Υπουργού Εκκλησιαστικών και Δημόσιας Εκπαίδευσης, Γ. Γλαράκη, όταν υπέγραψε το βασιλικό διάταγμα που καθιέρωσε τον επίσημο εορτασμό την 25^η Μαρτίου, ημέρα που κρίθηκε σκόπιμη καθώς συμπίπτει και με την Εορτή του Ευαγγελισμού της Θεοτόκου και ήταν πράγματι η ημέρα κατά την οποία σχεδιαζόταν η έναρξη της επανάστασης.

Πότε λοιπόν σύμφωνα με τους συγγραφείς του βιβλίου ξεκίνησε η επανάσταση; Σχεδόν τυχαία αναφέρει το βιβλίο στο κεφάλαιο «Η επανάσταση ξεσπά στην Πελοπόννησο» (σελ. 48) αλλά δεν αναφέρει τη συγκεκριμένη ημερομηνία της 25^{ης} Μαρτίου: «*Δύο ασήμαντα και τυχαία περιστατικά έδωσαν αφορμή κατά τη μέση Μαρτίου ν' αρχίσει η επανάσταση. Το ένα ήταν μια πρόποση που έκαμε ο Ασημάκης Ζαΐμης στην Κερπινή, ευχόμενος να ελευθερωθή γρήγορα το έθνος, το άλλο ήταν πως δύο Έλληνες κλέφτες λήστεψαν ένα Τούρκον εισπράκτορα...*». Δεν αναφέρει επίσης τον τόπο έναρξης. Είναι κάτι που προξενεί εντύπωση καθώς στην έκδοση του 1913 του βιβλίου Ιστορίας του Χωραφά υπάρχει συγκεκριμένη αναφορά για την έναρξη της επανάστασης και την ύψωση του λάβαρου στη μονή της Αγίας Λαύρας (Μπουζάκη & Κανταρτζή, 2019: 61-62).

Αλλά και σε άλλα βιβλία ιστορίας της ίδιας περιόδου, όπως στο βιβλίο Ιστορίας του Ψύλλα υπάρχει συγκεκριμένη αναφορά²⁹. Στο βιβλίο αυτό τα σχετικά με την Αγία Λαύρα αναφέρονται σε ξεχωριστό κεφάλαιο με τίτλο «Η κυρίως Ελληνική Επανάστασις - Αγώνες της Τουρκίας προς κατάπνιξιν της ελληνικής επαναστάσεως» (σελ. 39-40). Στο παραπάνω κεφάλαιο, στο οποίο υπάρχει και φωτογραφία του Παλαιών Πατρών Γερμανού με λεζάντα «Ο Αρχιεπίσκοπος Πατρών Γερμανός», η αναφορά στην Αγία Λαύρα έχει ως εξής: «*Την 25ην Μαρτίου, ημέραν του Ευαγγελισμού, ο Αρχιεπίσκοπος Πατρών Γερμανός ύψωσεν την σημαία της Επανάστασεως εις την μονήν της Αγίας Λαύρας, πλησίον των Καλαβρύτων, και ηυλόγησε τον αγώνα. Απ' εκεί δε με τους προκρίτους Ζαΐμην, Λόντον, Ρούφον και άλλους οπλαρχηγούς μετέβη εις τας Πάτρας και έστησεν εις την πλατείας του Αγίου Γεωργίου την σημαίαν της επαναστάσεως, την οποίαν με ενθουσιασμόν ησπάζοντο πλήθος λαού και ωρκίζοντο να ελευθερωθούν ή να αποθάνουν*» (Μπουζάκης & Κανταρτζή, 2019: 67-68).

Στους αγώνες των Σουλιωτών υπάρχουν εκτενείς αναφορές στο βιβλίο με τίτλο «Οι αγώνες των Σουλιωτών κατά του Αλή-πασά» (σελ. 31-37). Στον «χορό του Ζαλόγγου» υπάρχει σχετικό κείμενο που έχει ως εξής: «*Μα ύστερ' από δυο μέρες τελείωσαν τα τρόφιμα και τα πολεμοφόδια που είχαν μαζί τους. Τότε οι γυναίκες τους φίλησαν για στερνή φορά τα παιδιά τους και τα έρριξαν από το ύψος εκείνο στους γκρεμούς. Έπειτα πιάστηκαν μόνες τους σε χορό και σε κάθε γύρο έπεφτε και από μια στο βαθύ γκρεμό. Ο χορός βάσταξε ώσπου έπεσαν όλες...*» (σελ. 36). Η ίδια αφήγηση της ηρωικής θυσίας των Σουλιωτισσών είναι αγαπημένο θέμα σε όλα τα αναγνωστικά όχι μόνο αυτής της περιόδου αλλά και των μεταγενέστερων χρόνων.

«Οι Σουλιώται, ιδόντες τον μέγαν κίνδυνον, απεφάσισαν να δώσουν τέλος εις την ζωήν των. Ουδείς ήθελε να παραδοθή. Οι άνδρες έσυραν τας σπ άθας αυτών και επέπεσον κατά των Τούρκων ως λέοντες. Αι γυναίκες, φέρουσαι τα τέκνα αυτών

²⁹Ιστορία της Νεωτέρας Ελλάδος δια την ΣΤ' τάξιν των Δημοτικών σχολείων κατά το επίσημον πρόγραμμα του Υπουργείου της Παιδείας, του Αλεξάνδρου Ψύλλα, δημοδιδασκάλου, Βιβλιοπωλείον Ιωαν. Ν. Σίδερη, Εν Αθήναις, Οδός Σταδίου 52 (Μέγαρον Αρσακείου), 1924 (αξία 6 δρχ.).



προ των βαράθρων κατεφίλουν αυτά, έπειτα τα ελάμβανον εκ του ποδός και τα εξεσφενδόνιζον εις την άβυσσον! Μετά τούτο ώρμων με την σπάθην ανά χείρας κατά των Τούρκων και εμάχοντο ως λέαιναι... Όσοι άνδρες και γυναίκες εκινδύνευον να συλληφθώσιν, εκρημνίζοντο εις τα βάραθρα και έπιπτον επί των συντριμμάτων των τέκνων αυτών... Όλα τα υπέφερον, όλα! Μόνον εις χείρας των Τούρκων δεν ήθελον να πέσουν. Αι γυναίκες ήκουον την δουλειάν και έφριπτον. Προετίμων να κατασυντρίψουν τα τέκνα αυτών και να κατασυντριβούν και αι ιδιαι μάλλον ή να ζήσωσιν ως δούλαι κατάκλειστοι εις τους γυναικωνίτας των Τούρκων. Τοιαύται υπήρξαν αι Ελληνίδες αύται» (Νιρβάνας, Π. & Ζήσης, Δ. (1935). Νέα Ζωή, Αναγνωστικόν ΣΤ΄ Τάξεως. Αθήναι: Εκδοτικός Οίκος Δημητράκου, 97).



Εικόνα 6. Εξώφυλλο του βιβλίου, Νιρβάνας, Π. & Ζήσης, Δ. (1935). Νέα Ζωή, Αναγνωστικόν ΣΤ΄ Τάξεως. Αθήναι: Εκδοτικός Οίκος Δημητράκου, 97



Εικόνα 7. Εξώφυλλο και εσωτερική σελίδα από το Αναγνωστικό, Βασιλόπουλος, Στέφανος, (1937). Ελλάς και Έλληνες. Αναγνωστικόν ΣΤ΄ Δημοτικού. Αθήναι: Εκδοτικός Οίκος Δ. Ν. Τζάκα-Σ. Δελαγραμμάτικα



Ένα άλλο δύσκολο θέμα που διαπραγματεύεται το βιβλίο είναι οι Εμφύλιοι πόλεμοι «φιλονικούσαν οι στρατιωτικοί με αρχηγό τον Κολοκοτρώνη, και οι πολιτικοί με αρχηγό το Μαυροκορδάτο» (σελ. 82). Αποκορύφωμα των φιλονικιών η φυλάκιση του Κολοκοτρώνη στην Ύδρα και ο θάνατος του Οδυσσέα Ανδρούτσου, δολοφονία μάλλον «Ο Γκούρας έπιασε τον Οδυσσέα και τον εφυλάκισε στο βενετσιάνικο πύργο απάνω στην Ακρόπολη των Αθηνών. Σε λίγο όμως βρέθηκε το σώμα του Οδυσσέα κομματιασμένο κάτω από τον πύργο. Διαδόθηκε πως θέλησε να ξεφύγει και γκρεμίστηκε. Μπορεί όμως και να σκοτώθηκε κατά προσταγή του Γκούρα, και έπειτα να πετάχτηκε το πτώμα του από τα τείχη του πύργου» (σελ. 83).

Τα πράγματα έφτασαν σε τέτοιο σημείο που οι συγγραφείς ομολογούν ότι καλά που έφτασαν οι φιλέλληνες και ειδικά ο Μπάιρον οι οποίοι προσπάθησαν να τους μονοιάσουν: «Την άλλη φορά τους έσωσαν οι ευρωπαϊκές δυνάμεις, καθώς είχαν αρχίσει ξανά οι εμφύλιες διαμάχες» (σελ. 84).

Ξεφεύγοντας από τον κανόνα είναι και η αναφορά στον Καποδίστρια του οποίου αναγνωρίζει τις αρετές αλλά του καταλογίζει απολυταρχικό τρόπο κυβέρνησης: «με όλη τη φιλοπατρία που είχε ο Καποδίστριας και με όλη τη διάθεσιν να εργαστή για την Ελλάδα βρήκε από την αρχή μεγάλη αντίδραση. Ο Καποδίστριας καθώς είχε υπηρετήσει τόσα χρόνια στη Ρωσία, είχε φρονήματα μοναρχικά. Πίστευε πως το συνταγματικό πολίτευμα δεν ήταν ακόμη κατάλληλο για την Ελλάδα. Από την αρχή λοιπόν ανάγκασε τη βουλή να παραιτηθή και κυβερνούσε μόνος του, σαν απόλυτος κύριος. Ακόμη κατάργησε το κοινοτικό σύστημα και διαίρεσε το κράτος σ' επαρχίες που τους διώριζε ο ίδιος» (σελ. 115).



Εικόνα 8. Εξώφυλλο και εσωτερική σελίδα από το Αναγνωστικό Δ. Κοντογιάννη, Ν. Κοντόπουλου, Π. Νιρβάνα & Δ. Ζήση (1940) Αναγνωστικό ΣΤ' Δημοτικού, Αθήνα: ΟΕΣΒ

Μια σειρά από ηρωικά γεγονότα και πράξεις ανδρείας διατρέχει το βιβλίο, ιδίως στα κεφάλαια με την έναρξη της επανάστασης. Ήρωες και ηρωικά γεγονότα, πράξεις ανδρείας και πατριωτισμού, σκηνές αυτοθυσίας, βαθιά αίσθηση του καθήκοντος διατρέχουν τις σελίδες του. Ο σκοπός εξάλλου του μαθήματος είναι η δημιουργία εθνικής ταυτότητας και η χάραξη αξιών στους μικρούς μαθητές, σκοπό που εξυπηρετούν και τα αντίστοιχα αναγνωστικά αυτής της περιόδου και συνάδει με τους στόχους των Αναλυτικών Προγραμμάτων των σχετικών μαθημάτων.





Εικόνα 9. Εξώφυλλο και εσωτερική σελίδα από το Αναγνωστικό Ε. Φωτιάδου, Η. Μηνιάτη, Γ. Μέγα, Δ. Οικονομίδου & Θ. Παρασκευοπούλου, (1967) Αναγνωστικόν Έκτης δημοτικού, Αθήνα: ΟΕΔΒ, (εικ. Α. Αστεριάδης)

Και όλα αυτά σε έναν ιστορικό λόγο που υποτίθεται πρέπει να είναι αντικειμενικός και ουδέτερος. Αν και στην περίοδο αυτή φαίνεται πως στο συγκεκριμένο βιβλίο επιχειρείται μια διαφορετική αφήγηση της ιστορίας που διαφέρει ελαφρώς μεν αλλά αρκετά σημαντικά από αντίστοιχα βιβλία Ιστορίας και Αναγνωστικά της περιόδου. Αυτό μπορεί να ερμηνευθεί από το ότι συχνά οι επιτροπές αξιολόγησης δεν εμβάθυναν τόσο στο περιεχόμενο σχολικού εγχειριδίου, αλλά έδιναν βαρύτητα κυρίως στη γλώσσα του και στο πόσο μπορούσε να εκφύσησει μέσα από την ιστορική αφήγηση συναισθήματα εθνικής υπερηφάνειας και φιλοπατρίας στους μικρούς μαθητές.

Το βιβλίο τελειώνει με την Ενότητα «Προς την πραγματοποίηση της μεγάλης ιδέας». Μετά την περιγραφή των νικηφόρων πολέμων και την εξιστόρηση των πολιτικών και στρατιωτικών συμβάντων το εγχειρίδιο κλείνει με τις μαύρες σελίδες της αφήγησης της μικρασιατικής καταστροφής. Η αφήγηση είναι λιτή και σύντομη «*Μα και ο ελληνισμός που ήταν από αιώνες στις χώρες αυτές, ξεριζώθηκε και απάνω από ένα εκατομμύριο Έλληνες ζήτησαν σωτηρία στην Ελλάδα*» (σελ. 155).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αβδελά, Ε. Ε. (1998). *Ιστορία και σχολείο*. Αθήνα: Νήσος.
- Αγγελάκη, Ρ. (2018). Διαπολιτισμική λογοτεχνία και ιστορικός εγγραμματισμός: εκπαίδευση στον 21^ο αιώνα. Στο Π. Παπαδημητρίου & Χ. Κωσταρής (επιμ.) *Πρακτικά του 3^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου «Η εκπαίδευση στον 21^ο αιώνα: Αναζητώντας την τέχνη, την καινοτομία, τη δημιουργικότητα*», Β' τόμος, σελ. 70-79, <https://ekedisy.gr/praktika-3ou-synedriou/>
- Αγγέλου, Α. (1997). Το κρυφό σχολειό, χρονικό ενός μύθου. Αθήνα: Εστία
- Αθανασιάδης, Χ. (2015). *Τα αποσυρθέντα βιβλία- Έθνος και σχολική ιστορία στην Ελλάδα, 1858-2008*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Αθανασιάδης, Χ., (2010). Έθνος και Σχολική Ιστορία : η πολεμική στο βιβλίο Ιστορία Ρωμαϊκή και Μεσαιωνική 146 π.Χ. – 1453 μ.Χ. της Β' Γυμνασίου (1965), *Δοκιμές*, 15-16.
- Ανδρέου, Α. & Κασβίκης, Κ. (2007). Το μετέωρο βήμα της σχολικής Ιστορίας στα νέα εγχειρίδια για το Δημοτικό Σχολείο. Στο Ανδρέου, Α. (Επιμ.). *Η Διδακτική της Ιστορίας στην Ελλάδα και η Έρευνα στα Σχολικά Εγχειρίδια*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Βόγλης, Π., Ανδριανοπούλου, Κ., Κασβίκης, Κ., Κόκκινος, Γ., Κουλούρη, Χ., Παληκίδης, Α.,



- Παπανδρέου, Ζ., Πετρίδης, Τ., Πυρπυρής, Π., & Σακκά, Β. (2017). *Σχέδιο προγραμμάτων Σπουδών για το Μάθημα της Ιστορίας στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση*. Αθήνα: ΙΕΠ.
- Γελαδάκη, Σ. (2019). Σχολικά βιβλία και εκπαιδευτική πολιτική: από τον 19ο στον 20ο αιώνα, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 19, 10-23.
- Γκόλια, Π.. (2007). Οι ιστορικές επέτειοι στο σχολικό χωροχρόνο. Ανδρέου, Α. (Επιμ.). *Η Διδακτική της Ιστορίας στην Ελλάδα και η Έρευνα στα Σχολικά Εγχειρίδια*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 549-579.
- Γκόλια, Π. (2011). *Υμνώντας το Έθνος*. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Δημαράς, Α. (2017). *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε, Τόμος Α' 1821-1894*. Αθήνα: Το Βήμα.
- Δημαράς, Α. (2017). *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε. Τόμος Β' 1894-1967*. Αθήνα: Το Βήμα.
- Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, (2019) Πρακτικά Επιστημονικής Ημερίδας, Προγράμματα Σπουδών-Σχολικά εγχειρίδια: από το παρελθόν, στο παρόν και το μέλλον. Αθήνα: ΙΕΠ, 19
- Ferro, M., (2000). *Πώς αφηγούνται την Ιστορία στα παιδιά σε ολόκληρο τον κόσμο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κανταρτζή, Ε. (1991). *Η εικόνα της γυναίκας. Διαχρονική έρευνα των αναγνωστικών βιβλίων του Δημοτικού Σχολείου*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Το παραπρόγραμμα και τα στερεότυπα που επιβάλλει στους ρόλους των δυο φύλων. *Νεοελληνική Παιδεία*, 24, 1992, 107-114.
- Κανταρτζή, Ε. (2002). *Ιστορική αναδρομή της εικονογράφησης των παιδικών και σχολικών βιβλίων*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Κανταρτζή, Ε. (1994^α). *Ιστορία των ελληνικών αναγνωστικών βιβλίων, Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 75, 1ο μέρος, 30-34.
- Κανταρτζή, Ε. (1994^β). *Ιστορία των ελληνικών αναγνωστικών βιβλίων. Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 76, 2^ο μέρος, 44-50.
- Κανταρτζή, Ε. (2003). *Τα στερεότυπα του ρόλου των φύλων στα σχολικά εγχειρίδια του Δημοτικού Σχολείου*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Κανταρτζή, Ε. (2012). *Ιδεολογία και εκπαιδευτική πολιτική: ίδρυση και λειτουργία του ΟΕΣΒ από το 1937 έως το 1981*. Στο Κ. Δ. Μαλαφάντης, Ν. Ανδρεαδάκης, Δ. Καραγιώργος, Γ. Μανωλίτσης & Β. Οικονομίδης (επιμ.). *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα, 7ο Πανελλήνιο Συνέδριο, 19-21 Νοεμβρίου 2010, Τόμος Α'* (σσ. 239-256). Αθήνα: Διάδραση.
- Κανταρτζή, Ε. (2019). *Η εικόνα χίλιες λέξεις: σχολικό βιβλίο και εικονογράφηση. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 19, 49-63.
- Καρακατσούλη, Α. (2011). *Στη χώρα των βιβλίων. Η εκδοτική ιστορία του Βιβλιοπωλείου της Εστίας 1885-2010*. Αθήνα: Οι Εκδόσεις των Συναδέλφων.
- Καυκά, Δ. Η διαφοροποίηση στο μάθημα Ιστορίας: Παράδειγμα εφαρμογής στην ιστορία ΣΤ' Δημοτικού. Στο Π. Παπαδημητρίου & Χ. Κωσταρής (Επιμ.), *Πρακτικά του 3ου Πανελλήνιου Συνεδρίου «Η εκπαίδευση στον 21^ο αιώνα: Αναζητώντας την τέχνη, την καινοτομία, τη δημιουργικότητα»*, Β' Τόμος. Ανακτήθηκε από <https://ekedisy.gr/praktika-3ou-synedriou/>
- Καψάλης, Α. & Χαραλάμπους, Δ. (2008). *Σχολικά εγχειρίδια: θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προβληματική*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κοκκίνη, Ε. (1989). *Δημήτρης Γληνός. Η εποχή, η ζωή και το έργο του. Τα αναγνωστικά του δημοτικού σχολείου 1910-1920*. Αθήνα: Φιλιππότης.



- Κόντονη, Α. (1997). *Το νεοελληνικό σχολείο και ο πολιτικός ρόλος των παιδαγωγικών συστημάτων*. Αθήνα: Κριτική.
- Κοκκώνης, Ι. (1850). *Οδηγός της αλληλοδιδασκτικής*, Περί των βοηθητικών γνώσεων. Εν Αθήναις: Εκ του τυπογραφείου Βλαστού.
- Κουλούρη, Χ. (1988). *Ιστορία και Γεωγραφία στα ελληνικά σχολεία 1834-1914. Γνωστικό αντικείμενο και ιδεολογικές προεκτάσεις*. Ανθολόγιο κειμένων - Βιβλιογραφία σχολικών εγχειριδίων. Αθήνα: Ιστορικό Αρχείο Ελληνική Νεολαίας.
- Κουλούρη Χ. (1996). *Φασισμός, Δογματισμός, Συγκρότηση ταυτότητας. Μια προσέγγιση στο λόγο των εγχειριδίων*. Αθήνα: *Μνήμων*, 18
- Κουλούρη Χ. (2000). Οι «σκοτεινοί αιώνες» του οθωμανικού παρελθόντος μας, *Το Βήμα*, 6 Φεβρουαρίου 2000.
- Κουλούρη Χ. (2002). Το παρελθόν της σχολικής Ιστορίας, *Το Βήμα*, 30 Ιουνίου 2002
- Λέφας, Χ. (1942). *Ιστορία της Εκπαιδευσεως*. Εν Αθήναις: ΟΕΣΒ.
- Μαριόλης, Δ. (2007.) «Η σχολική ιστορία στην κλίση του Προκρούστη». Στο: Κάτσικας, Χ., Θερνανός, Κ. (επιμ.). *Νέα αναλυτικά προγράμματα και βιβλία στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μαυροσκούφης, Δ. (2007). Τα σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας. Καταστροφική διδακτική ή στρατηγική πρόκλησης ηθικών πανικών; Στο Ανδρέου Α. (επιμ.) *Η Διδακτική της Ιστορίας στην Ελλάδα και η Έρευνα στα Σχολικά Εγχειρίδια*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 74-75
- Μήτσης, Ν. (1999). *Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (1822-1993). Παράθεση πηγών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπαξεβάνη, Π. & Παπακωνσταντίνου, Δ. (2016) Ανασχεδιάζοντας τα σχολικά εγχειρίδια της Ιστορίας: Θεωρία της Γνώσης και αισθητική εμπειρία στη διδασκαλία της Ιστορίας. Στα Πρακτικά του 1^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου «Προγράμματα Σπουδών-Σχολικά εγχειρίδια: Από το παρελθόν, στο παρόν και στο μέλλον», 543-550, <https://ekedisy.gr/praktika-sinedriou/>
- Μπουζάκης, Σ. (2015). Εθνικά «δράματα», «τραύματα» και «θαύματα» στα βιβλία σχολικής ιστορίας της ΣΤ΄ Δημοτικού σχολείου (1974-2011): από τις σιωπές και τις παραχαράξεις στους ψιθύρους και τις αλήθειες; Στο *Ιστοριογραφία της ελληνικής εκπαίδευσης-Επανεκτιμήσεις και προοπτικές* (Επιμ. Κ. Δαλακούρα, Σ. Χατζηστεφανίδου & Α. Χουρδάκης). Ρέθυμνο: Φιλοσοφική Σχολή Πανεπιστημίου Κρήτης.
- Μπουζάκης, Σ. & Κανταρτζή, Ε. (2019). *Τα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας του δημοτικού σχολείου (1917-2017). Η διαχείριση των εθνικών τραυμάτων, επιτευγμάτων και μύθων*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπούντα, Ε. (2006). *Η Ιστορία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση – Αναλυτικά Προγράμματα και Ιστορική Σκέψη Μαθητών*. Αθήνα: Διδακτορική Διατριβή, Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών
- Ξωχέλλης, Π, (2009). *Το σχολικό βιβλίο ως μέσο διδασκαλίας και αντικείμενο εκπαιδευτικής έρευνας. Πρακτικά 10^{ου} Συνεδρίου, Τα διδακτικά εγχειρίδια*. Λευκωσία: Εκπαιδευτικός Όμιλος Κύπρου.
- Παληκίδης Άγγελος, *Οι διδακτικές και ιδεολογικές λειτουργίες της εικονογράφησης των σχολικών βιβλίων ιστορίας: Το παράδειγμα του Β΄ Παγκόσμιου Πολέμου και της Αντίστασης στα εγχειρίδια της περιόδου 1950-2000*, (<http://www.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio3/praltika%2011/palikidis.htm>).



- Παπαδημητρίου, Π. (2019). Σχολικά εγχειρίδια: εργαλείο ή τροχοπέδη; (από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών), *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 19, 168-172.
- Παπανούτσος, Ε. (1949). Το μάθημα της ιστορίας. *Παιδεία*, 28, 20-28.
- Πετρίδης, Δ.Γ. (1881). *Στοιχειώδεις πρακτικά οδηγία περί διδασκαλίας μαθημάτων εν τοις δημοτικοίς σχολείοις*. Εν Αθήναις: Εκ του Τυπογραφείου Σ. Κ. Βλαστού.
- Τερζής, Ν. (2008). *Εκπαιδευτική πολιτική και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση: ιστορικοκοινωνιολογικό πλαίσιο και "μελέτες" περίπτωσης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Τριανταφυλλίδης, Μ. (1920). «"QUO USQUE TANDEM" ή Η νέα σχολική γλώσσα και ο κ. Γ. Ν. Χατζιδάκις», *Δελτίο Εκπαιδευτικού Ομίλου*, 7(1917- 1919), 88-195.
- Φραγκουδάκη, Α., & Δραγώνα, Θ. (1997). (Επιμ.). *Τι είν' η πατρίδα μας, Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.



ΑΦΙΕΡΩΜΑ

Παιγνιώδης μάθηση και
Διδακτική



Αποτελεσματική διδασκαλία των αντικειμένων Logistics και Εφοδιαστικής αλυσίδας στη Δευτεροβάθμια Επαγγελματική Εκπαίδευση με τη χρήση του λογισμικού προσομοίωσης, παιγνιώδους μορφής, WMS-Edu

Δημήτρης Φωλίνας

Καθηγητής Διεθνές Πανεπιστήμιο Ελλάδος
folinasd@ihu.gr

Δημήτρης Μυλωνάς

Σύμβουλος Εκπαίδευσης Οικονομίας, Νομικός, Διεθνές Πανεπιστήμιο της Ελλάδος
dimmylonas@gmail.com

Χαράλαμπος Εγγονίδης

Αξιωματικός Ε.Ν. - Αναπληρωτής Καθηγητής ΠΕ90/ Τομέας Ναυτιλίας
charis.engo@gmail.com

Περίληψη

Η διδασκαλία των Logistics και της Διαχείρισης της Εφοδιαστικής Αλυσίδας αποτελεί σημαντική πρόκληση, ιδίως όσον αφορά τη μετάδοση και την ανάλυση των θεμελιωδών καθηκόντων στους εκπαιδευόμενους. Τα καθήκοντα αυτά, εγγενώς περίπλοκα, περιλαμβάνουν τις δυναμικές αλληλεπιδράσεις στοιχείων του πραγματικού κόσμου, όπως εγκαταστάσεις, οχήματα, υλικά, εξοπλισμό και, κυρίως, ανθρώπους. Στην πολυπλοκότητα προστίθεται το γεγονός ότι οι έννοιες αυτές συνήθως διδάσκονται σε εκπαιδευόμενους χωρίς σχετική επαγγελματική εμπειρία. Η παρούσα εργασία επιδιώκει να διερευνήσει κατά πόσον η ενσωμάτωση λογισμικού προσομοίωσης, παιγνιώδους μορφής, στην εκπαιδευτική διαδικασία ενισχύει την κατανόηση των θεμελιωδών διαδικασιών στη διαχείριση των logistics και της εφοδιαστικής αλυσίδας από τους εκπαιδευόμενους. Για την επίτευξη αυτού του στόχου, υλοποιήθηκε μια διδακτική παρέμβαση σε τέσσερα Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑΛ) της Βόρειας Ελλάδας. Κατά τη διάρκεια αυτής της παρέμβασης, χρησιμοποιήθηκε ένα ειδικά κατασκευασμένο εκπαιδευτικό λογισμικό προσομοίωσης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι συμμετέχοντες μαθητές/-τριες απέκτησαν πολύτιμες πρακτικές γνώσεις σχετικά με τις καθημερινές ευθύνες των ατόμων που εργάζονται στα συστήματα logistics και εφοδιαστικής αλυσίδας σε επιχειρήσεις/ οργανισμούς. Αυτή η νεοαποκτηθείσα κατανόηση αναμένεται να τους βοηθήσει στη λήψη τεκμηριωμένων αποφάσεων σχετικά με τις μελλοντικές τους σπουδές σε αυτούς τους τομείς.

Λέξεις-κλειδιά: Επαγγελματική Εκπαίδευση, Διοίκηση Logistics και Εφοδιαστικής Αλυσίδας, Εκπαιδευτικό Λογισμικό Προσομοίωσης, Παιγνιώδης Μορφή.

1. Υποστήριξη εκπαίδευσης με τη βοήθεια λογισμικού προσομοίωσης

Η προσομοίωση εφαρμόζεται ευρέως για τη βελτίωση των διαδικασιών που εκτελούνται σε ένα σύστημα και την αξιόπιστη πρόβλεψη συμπεριφορών κατά την εκτέλεσή τους (Rouzafzoon & Helo, 2019; Zhang, Wang, Guo, Li, & Wu, 2019; Wang, 2022;). Σύμφωνα με τον Rivera (2016), η προσομοίωση είναι ένα εργαλείο που επιτρέπει την πρόβλεψη μίας συγκεκριμένης κατάστασης σε ένα σύστημα, υπό την εξέταση συγκεκριμένων μεταβλητών που οδηγούν στη βελτιστοποίηση του. Επιπρόσθετα, η προσομοίωση επιτρέπει την αναγνώριση πιθανών κινδύνων (Rivera & Larrondo-Petrie, 2016). Ο Frantz (2019) θεωρεί την προσομοίωση ως μια στρατηγική για τις εταιρείες που τους επιτρέπει να μειώσουν τους



κινδύνους που μπορεί να προκύψουν κατά τη λήψη μιας απόφασης σε μια συγκεκριμένη κατάσταση ενός συστήματος, επιτυγχάνοντας τη βελτίωσή του σε θέματα χρόνου και κόστους. Ένα από τα οφέλη της προσομοίωσης επίσης είναι ότι επιτρέπει την αξιολόγηση των θεωριών και μεθοδολογιών (Neumann, 2007). Η αλήθεια είναι ότι η προσομοίωση όχι μόνο κάνει τη δοκιμή νέων θεωριών και πρακτικών ευκολότερη, φθηνότερη και ταχύτερη, αλλά παρέχει επίσης μια άμεση αξιολόγηση των προτεινόμενων αλλαγών στο σύστημα (Haugg et al., 2019).

Η προσομοίωση επίσης, έχει βοηθήσει σημαντικά την εκπαιδευτική διαδικασία με τη δημιουργία εφαρμογών λογισμικού που προσομοιώνουν πραγματικά συστήματα. Η ανάπτυξη τέτοιου είδους εκπαιδευτικών εφαρμογών ξεκίνησε στις ΗΠΑ, τη δεκαετία του 1960, στα Πανεπιστήμια Stanford και Irvine με τον σχεδιασμό λογισμικού προσομοίωσης για φυσικά φαινόμενα και σταδιακά επεκτάθηκε στην Ευρώπη, μέσω της εισαγωγής των υπολογιστών στη Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Τα λογισμικά αυτά συνήθως, ενσωματώνουν ένα μαθηματικό μοντέλο και για τον λόγο αυτό αναφέρονται συχνά ως μοντέλα προσομοίωσης (Παπαδούρης, 2010). Ειδικότερα, ένα μοντέλο προσομοίωσης είναι ένα σύνολο υποθέσεων/ ενεργειών/ κανόνων για τη λειτουργία ενός συστήματος, την εξήγηση ενός φαινομένου ή τη λύση ενός προβλήματος, όλα εκφρασμένα με τη μορφή μαθηματικών ή λογικών σχέσεων μεταξύ των υποκειμένων του συστήματος (Psycharis, 2018).

Στη σημερινή της μορφή, η εκπαιδευτική αυτή τεχνολογία προσφέρει ευκαιρίες και δυνατότητες για βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης, χωρίς γεωγραφικούς ή χρονικούς περιορισμούς. Οι Gijsselaers et al. (2013), αναφέρουν ότι οι εφαρμογές προσομοίωσης, επιτρέπουν τη(ν): 1) δημιουργία μοντέλων προσομοίωσης, δηλαδή μοντέλων που μπορούν να δείξουν τα πιθανά αποτελέσματα μιας μεταβλητής ή μιας απόφασης, 2) επεξεργασία, αποθήκευση δεδομένων και διαχείριση μεγάλης ποσότητας αριθμητικών ή άλλων δεδομένων και 3) δημιουργία ψηφιακών εγχειριδίων, βάσεις δεδομένων και ερωτήσεων πολλαπλής επιλογής, με μεταθέσεις γραφημάτων στην οθόνη.

Η παρούσα εργασία, αναγνωρίζοντας μία πιθανή θετική επίδραση των εφαρμογών λογισμικού στην εκπαιδευτική διαδικασία, εξετάζει την εφαρμογή εκπαιδευτικού λογισμικού προσομοίωσης, παιγνιώδους μορφής, σε μια σημαντική λειτουργία της Διοίκησης Logistics και Εφοδιαστικής Αλυσίδας, την Αποθήκευση (Warehousing).

Τα μαθήματα εκπαίδευσης για τη Διοίκηση Logistics και Εφοδιαστικής Αλυσίδας, έχουν μετατοπιστεί από μια καθαρή προοπτική των μεταφορών σε μια ολοκληρωμένη, προσανατολισμένη στη διαδικασία διαχείρισης υλικών, χρημάτων και πληροφοριών (Wood, Reiners, & Srivastava, 2014). Ένα επιτυχημένο σύστημα logistics δεν ορίζεται πλέον από το ελάχιστο κόστος, αλλά μάλλον από τη σχέση κόστους-αποτελεσματικότητας όπως καθορίζεται από την παροχή χρησιμότητας χρόνου και τόπου αποθέματος για την κάλυψη των αναγκών των πελατών. Τα σχολικά βιβλία και οι περιπτωσιολογικές μελέτες με παιδαγωγική προσέγγιση βασισμένη σε διαλέξεις παρέχουν εννοιολογική μεταφορά γνώσης, αλλά δεν παρέχουν εμπειρία που υπογραμμίζει τη μεγάλη εικόνα, τη στρατηγική φύση της διαχείρισης εφοδιαστικής αλυσίδας. Επιπλέον, με την άνοδο της Διοίκησης Εφοδιαστικής Αλυσίδας ως σημαντικής λειτουργίας, που ξεκίνησε τη δεκαετία του 1990, υπάρχει ανάγκη για βιωματική μάθηση στην τάξη για να εμπλακούν οι μαθητές και να διευκολυνθούν τα διαφορετικά στυλ μάθησης (Arisha, Tobail, & Crowe, n.d.).

Για τους σκοπούς αυτούς, η ενεργός μάθηση και η παιδαγωγική που βασίζεται στην προσομοίωση γίνονται όλο και πιο διαδεδομένες στα προγράμματα σπουδών διαχείρισης. Μία μελέτη επέκτεινε την έρευνα που χρηματοδοτήθηκε το 2011 από το Εθνικό Ίδρυμα



Επιστημών από το Tippie College of Business στο Πανεπιστήμιο της Αϊόβα για να δημιουργήσουν μια βάση δεδομένων με 47 διαθέσιμα παιχνίδια logistics και SCM (Mihic, ednak, & Savić, 2022). Ωστόσο, τα παιχνίδια περιορίζονται από το γεγονός ότι τα περισσότερα βασίζονται σε ένα δίκτυο δύο κλιμακίων ή έχουν στενά καθορισμένες έννοιες της εφοδιαστικής αλυσίδας (Bottani & Montanari, 2010).

Από πλευράς logistics, ο σχεδιασμός απαιτήσεων διανομής και ο προγραμματισμός μεταφοράς γενικά δε λαμβάνονται υπόψη, με έμφαση στην παραγωγή, τον προγραμματισμό απαιτήσεων υλικών και την πρόβλεψη της ζήτησης. Ένα επιπλέον κενό που εντοπίστηκε στην έρευνα καταλήγει στο συμπέρασμα ότι, παρόλο που αρκετές μελέτες δείχνουν ότι η χρήση εμπορικού λογισμικού στην τάξη αυξάνει την αγοραία αξία των μαθητών που εισέρχονται στο εργατικό δυναμικό, υπάρχουν σχετικά λίγες περιγραφές της πλήρως ολοκληρωμένης χρήσης εμπορικών logistics και λογισμικού SCM στην τάξη (Avramenko, 2012).

Στόχος της συγκεκριμένης εργασίας είναι να διαπιστωθεί αν η χρήση ενός λογισμικού προσομοίωσης στην εκπαιδευτική διαδικασία θα συνεισφέρει στην καλύτερη κατανόηση των εκπαιδευομένων σχετικά με τις βασικές διαδικασίες της Διοίκησης Logistics και Εφοδιαστικής Αλυσίδας. Για τον σκοπό αυτόν, πραγματοποιήθηκε μία διδακτική παρέμβαση σε τέσσερα Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑ.Λ.) στη Βόρεια Ελλάδα, εφαρμόζοντας ένα εκπαιδευτικό λογισμικό προσομοίωσης που αναπτύχθηκε ειδικά για τον σκοπό αυτόν.

Στην Ελλάδα, το Επαγγελματικό Λύκειο αποτελεί μια από τις επιλογές που προσφέρονται στους μαθητές μετά την ολοκλήρωση της βασικής εκπαίδευσης, με σημαντικά πλεονεκτήματα για τους μαθητές/-τριες που θα το επιλέξουν. Πιο συγκεκριμένα τα ΕΠΑ.Λ, στα οποία λειτουργεί Τομέας Διοίκησης και Οικονομίας, προσφέρουν εξειδικευμένη εκπαίδευση (γνώσεις και δεξιότητες) σε συγκεκριμένους επαγγελματικούς κλάδους, όπως διοίκηση, οικονομία, τουρισμός, logistics, μάρκετινγκ, λογιστική και άλλοι, δίνουν την ευκαιρία στους μαθητές/-τριες να αποκτήσουν εμπειρία στην αγορά εργασίας, να έχουν ευκολότερη είσοδο στην αγορά εργασίας και να προετοιμάζονται για την επαγγελματική και την ακαδημαϊκή τους εξέλιξη.

Συγκεκριμένα, το εκπαιδευτικό λογισμικό WMS-Edu αναπτύχθηκε από το ακαδημαϊκό προσωπικό του Τμήματος Διοίκησης Εφοδιαστικής Αλυσίδας του Διεθνούς Πανεπιστημίου της Ελλάδας με επιστημονικό υπεύθυνο τον κ. Δημήτρη Φωλίνα, Καθηγητή του Τμήματος. Στόχος του λογισμικού είναι η εκπαίδευση των μαθητών/-τριών και των φοιτητών/-τριών σε θέματα αποθήκευσης. Το λογισμικό προσομοιώνει τις βασικές εργασίες της αποθήκευσης προσφέροντας τις παρακάτω λειτουργίες:

- Σχεδιασμός αποθήκης.
- Διαχείριση αγορών (για τη διαχείριση καρτελών προμηθευτών και παραγγελιών αγορών).
- Διαχείριση πωλήσεων (για τη διαχείριση καρτελών πελατών, παραγγελιών πελατών και επιστροφών από πωλήσεις).
- Διαχείριση κωδικών (προϊόντων) (για τη διαχείριση καρτελών κατηγοριών και προϊόντων).
- Διαχείριση παραλαβών (για τη διαχείριση παραλαβών από προμηθευτές).
- Έκδοση αναφορών (για τις αναφορές των αναμενόμενων-backorders, φυσικού αποθέματος, πωλήσεων και κινήσεις πωλήσεων και συλλογής παραγγελιών - picking).

Το WMS-Edu εφαρμόστηκε σε μία σειρά εκπαιδευτικών συναντήσεων, που τις παρακολούθησαν μαθητές Επαγγελματικών Λυκείων, που έχουν επιλέξει ως πεδίο ειδίκευσης τον τομέα «Διοίκησης και Οικονομίας» της Β' Λυκείου και την ειδικότητα



«Υπάλληλος Αποθήκης και Συστημάτων Εφοδιασμού» της Γ' Λυκείου των Επαγγελματικών Λυκείων (ΕΠΑΛ). Η εφαρμογή του λογισμικού αυτού αποτέλεσε μία διδακτική παρέμβαση, που στόχο είχε να κατανοήσουν οι μαθητές και οι μαθήτριες τι καθημερινά εκτελεί ο εργαζόμενος/-η σε μια αποθήκη ή σε ένα κέντρο διανομής.

2. Μεθοδολογία έρευνας

Στην παρούσα εργασία χρησιμοποιήθηκε δειγματοληψία ευκολίας και το δείγμα αποτελείται από 172 μαθητές τεσσάρων (4) Επαγγελματικών Λυκείων της Ελλάδας (ΕΠΑ.Λ.), 2 στη Θεσσαλονίκη, 1 στην Κατερίνη και 1 στη Σύμη. Συγκεκριμένα, επιλέχθηκαν μαθητές της Β' και της Γ' τάξης των: 1^ο Ημερήσιο ΕΠΑ.Λ. Επανομής, 5^ο Εσπερινό ΕΠΑ.Λ. Θεσσαλονίκης, 1^ο Εσπερινό ΕΠΑ.Λ. Κατερίνης και 1^ο Ημερήσιο ΕΠΑΛ Σύμης. Στα συγκεκριμένα αυτά Επαγγελματικά Λύκεια, λειτουργεί ο Τομέας Διοίκησης και Οικονομίας και γίνεται διδασκαλία μαθημάτων που αφορούν τη Διοίκηση της Εφοδιαστικής Αλυσίδας. Τα μαθήματα που σχετίζονται με τα Logistics και τη Διαχείριση της Εφοδιαστικής Αλυσίδας είναι: Εισαγωγή στην Εφοδιαστική Αλυσίδα-Logistics (Β' τάξη Ημερήσιου και Εσπερινού ΕΠΑ.Λ. - Τομέας Διοίκησης και Οικονομίας), Οργάνωση και Διαχείριση Αποθηκών, Οργάνωση και Διαχείριση Μεταφορών, Εφαρμογές Εφοδιαστικής Αλυσίδας-Logistics (Γ' τάξη Ημερήσιου και Εσπερινού ΕΠΑ.Λ. - Ειδικότητα: «Υπάλληλος Αποθήκης και Συστημάτων Εφοδιασμού»). Στις εργαστηριακές αίθουσες διδασκαλίας των προαναφερθέντων Επαγγελματικών Λυκείων μελετήθηκαν και συμπληρώθηκαν τα ερωτηματολόγια της παρούσας έρευνας. Η χορήγηση του ερωτηματολογίου ήταν ατομική και η συμπλήρωσή του γινόταν κάθε φορά «επί τόπου» από τους μαθητές και τις μαθήτριες, λίγα λεπτά μετά την έναρξη και λίγα λεπτά μετά το τέλος της διδακτικής παρέμβασης.

Το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για την έρευνα και τη συλλογή δεδομένων είναι ένα ερωτηματολόγιο που αποτελείται από 18 ερωτήσεις κλειστού τύπου. Βασίστηκε στην έρευνα των Sarashat, Anderson & Chircu (2014), οι οποίοι το χρησιμοποίησαν για να μετρήσουν την αποτελεσματικότητα λογισμικών προσομοίωσης για την εκπαίδευση στο μάθημα Διοίκηση Επιχειρησιακών Διαδικασιών (Business Process Management). Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου έχουν εξειδικευτεί για τις διαδικασίες αποθήκευσης. Οι τέσσερις πρώτες ερωτήσεις σκιαγραφούν το προφίλ του μαθητή/-τριας. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρονται στο φύλο, στην ηλικιακή ομάδα και στην προηγούμενη (πιθανή) εργασιακή εμπειρία (γενική και όχι περιορισμένη σε δραστηριότητες logistics ή/ και αποθήκευσης). Οι υπόλοιπες 15 ερωτήσεις διερευνούν τον βαθμό κατανόησης από τους μαθητές/-τριες του δείγματος των κύριων διαδικασιών που λαμβάνουν χώρα σε έναν αποθηκευτικό χώρο (αποθήκη/ κέντρο διανομής). Οι ερωτήσεις αυτές έχουν ομαδοποιηθεί σε 3 ομάδες και διερευνούν αντίστοιχα τις:

- Ίδιες τις διαδικασίες αποθήκευσης (σημαντικότητα, κύριες παράμετροι).
- Εισηγήσεις (τρόπος διδασκαλίας, χρήση εκπαιδευτικού λογισμικού-ασκήσεις προσομοίωσης).
- Σχέσεις της αποθήκευσης με το σύστημα logistics γενικότερα (σημαντικότητα, ανάγκη ολοκλήρωσης).

Ο κάθε μαθητής/-τρια μπορούσε να επιλέξει μεταξύ πέντε επιλογών (πενταβάθμια κλίμακα Likert): (1) Διαφωνώ Απόλυτα, (2) Διαφωνώ, (3) Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ, (4) Συμφωνώ και (5) Συμφωνώ Απόλυτα. Επιπροσθέτως, διασφαλίστηκε εκ των προτέρων από τους καθηγητές-ερευνητές η γνώση των μαθητών/-τριών στις βασικές έννοιες που αφορούν την αποθήκευση. Τέλος, η στατιστική ανάλυση των ευρημάτων έγινε με χρήση του εργαλείου



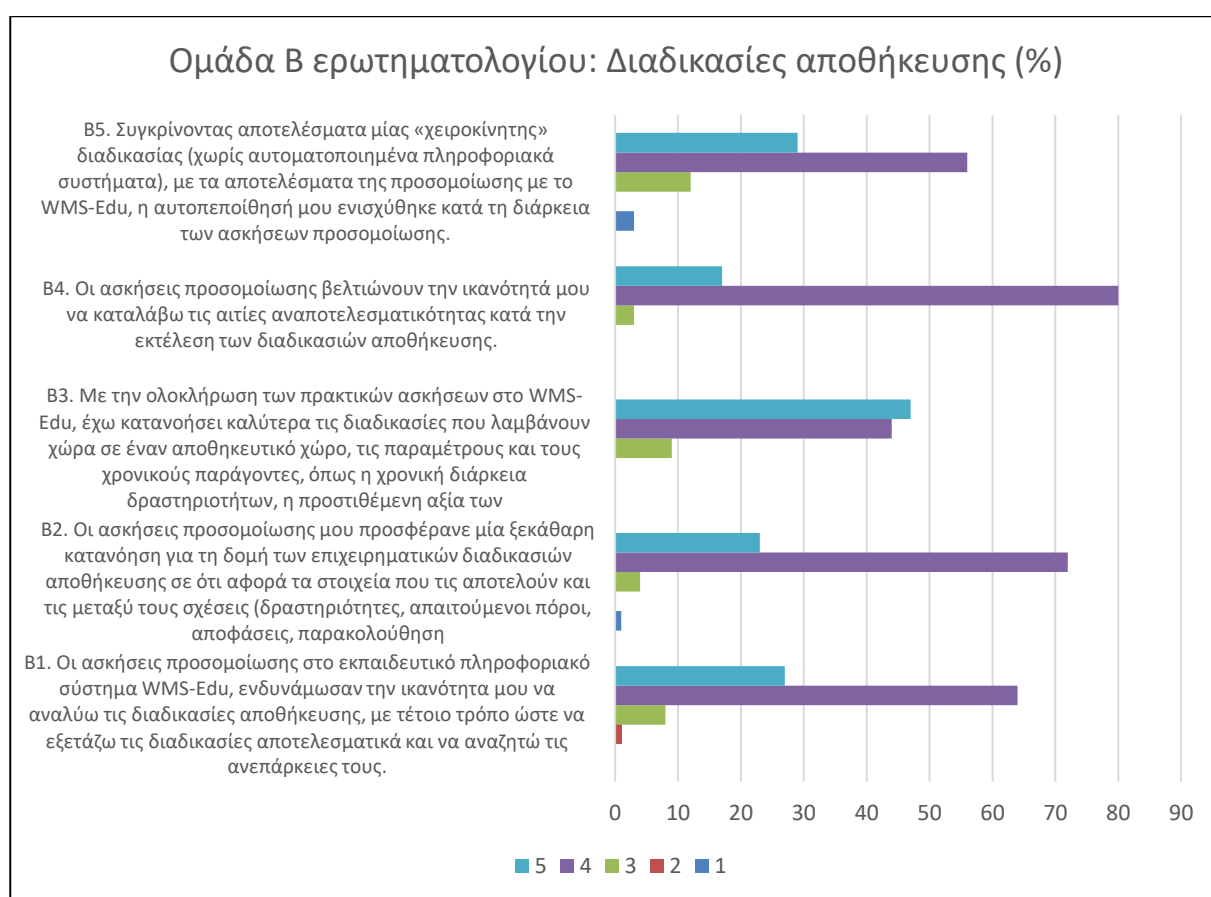
SPSS (v.24). Πραγματοποιήθηκε περιγραφική και επαγωγική στατιστική ανάλυση, ενώ το επίπεδο σημαντικότητας καθορίστηκε στο 0,05 για όλες τις στατιστικές δοκιμές.

3. Αποτελέσματα

Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 172 μαθητές, 105 άνδρες (61%) και 67 γυναίκες (39%). Η πλειοψηφία του δείγματος ανήκε στην ηλικιακή ομάδα 15-24 (81 άτομα, 47,1%). Οι συχνότητες/ ποσοστά των υπόλοιπων ηλικιακών ομάδων ήταν: 25-34 (26 άτομα/ 15,1%), 35-44 (24 άτομα/ 14%), 45-54 (22 άτομα/ 12,8%) και 55 και άνω (19 άτομα/ 11%). Η πλειοψηφία, δηλαδή οι 137 εξ' αυτών (80%) είχαν κάποια γενική εργασιακή εμπειρία.

3.1. Διαδικασίες αποθήκευσης

Η Εικόνα 1 παρουσιάζει σε ποσοστιαία κλίμακα τις απαντήσεις στις 5 ερωτήσεις που διερευνούν τον βαθμό κατανόησης των κύριων διαδικασιών που λαμβάνουν χώρα σε έναν αποθηκευτικό χώρο (αποθήκη/ κέντρο διανομής).



Εικόνα 1. Απαντήσεις διερεύνησης βαθμού κατανόησης διαδικασιών αποθήκευσης Διαφωνών Απόλυτα (1), Διαφωνών (2), Ούτε διαφωνών ούτε συμφωνών (3), Συμφωνών (4), Συμφωνών Απόλυτα (5)

Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν αποκαλύπτουν ότι σχεδόν όλοι οι συμμετέχοντες βίωσαν μια βελτίωση της ικανότητάς τους να εξετάζουν συστηματικά και να εντοπίζουν τις αναποτελεσματικότητες στις διαδικασίες αποθήκευσης, ιδίως στην παραλαβή, την αποστολή, τις επιστροφές και την απογραφή. Αξίζει να σημειωθεί ότι υπήρξε ομόφωνη



συμφωνία μεταξύ των μαθητών ότι το εκπαιδευτικό λογισμικό συνέβαλε θετικά στη μάθησή τους, χωρίς έντονες διαφωνίες και μόνο ένα μικρό ποσοστό εξέφρασε ουδετερότητα.

Εξετάζοντας τις δομικές συνιστώσες των διαδικασιών αποθήκευσης, που περιλαμβάνουν διάφορα στοιχεία εντός της επιχείρησης και τις διασυνδέσεις τους, όπως δραστηριότητες, πόρους, αποφάσεις, ρυθμίσεις και δρομολόγηση, η πλειοψηφία των μαθητών συμφώνησε ότι οι ασκήσεις προσομοίωσης διευκόλυναν την ολοκληρωμένη κατανόηση. Εξαίρεση αποτέλεσε ένας μαθητής που διαφώνησε έντονα, θεωρώντας τη διαδικασία μη χρήσιμη. Όσον αφορά την κατανόηση των θεμελιωδών λειτουργιών μιας αποθήκης - αποθήκευση εμπορευμάτων, διακίνηση προϊόντων, διαχείριση πληροφοριών και προστασία προϊόντων - οι μαθητές αναγνώρισαν στη συντριπτική τους πλειοψηφία ότι βελτίωσαν την κατανόηση της εκτέλεσης αυτών των διαδικασιών, τόσο εννοιολογικά όσο και πρακτικά.

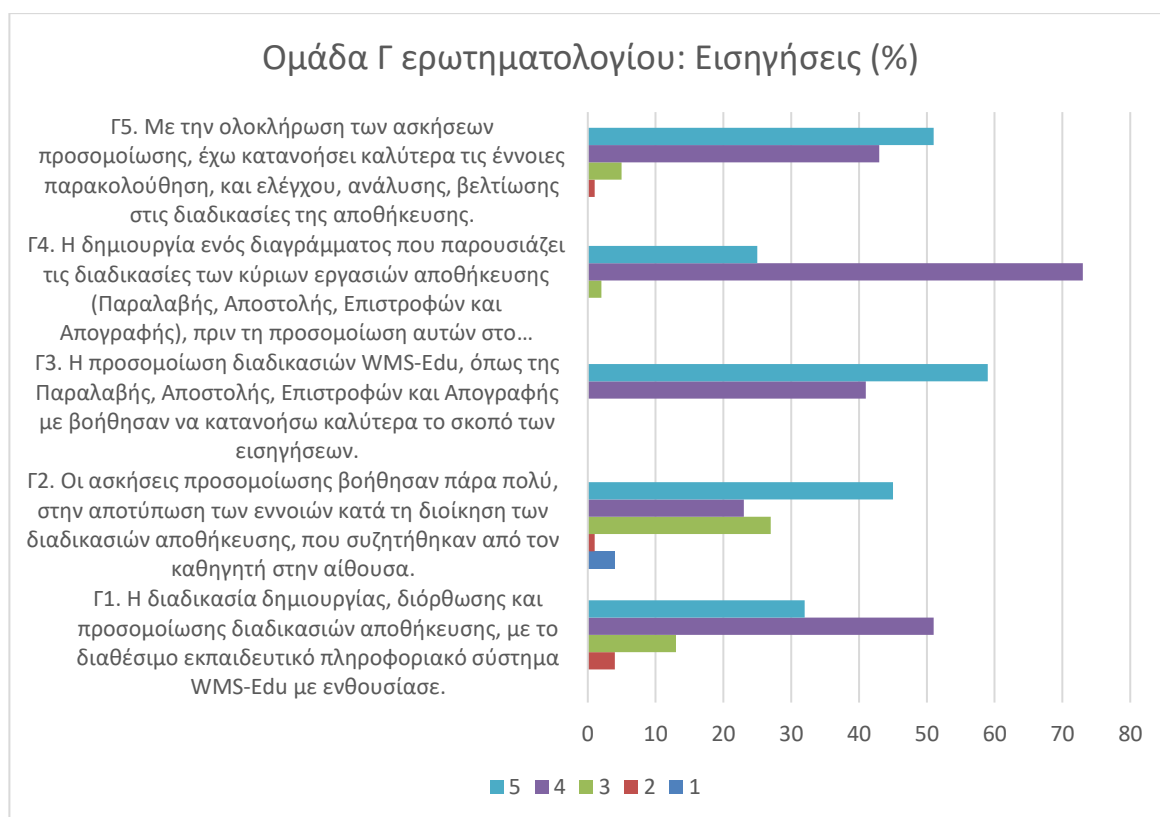
Στο πεδίο της διαχείρισης των logistics, μια κοινή πρόκληση για τους μαθητές είναι η κατανόηση των λόγων και των αιτιών που ωθούν μια εταιρεία προς τους στόχους της. Οι ασκήσεις προσομοίωσης αποδείχθηκαν ευεργετικές για τους περισσότερους μαθητές από αυτή την άποψη, ενώ μόνο ένα αμελητέο ποσοστό δεν αντιλήφθηκε καμία διαφορά. Είναι σημαντικό ότι κανένας μαθητής δε διαφώνησε εντελώς, γεγονός που υποδηλώνει ότι ακόμη και όσοι παρέμειναν ουδέτεροι μπορεί να μην ήταν σίγουροι για την έκφραση διαφωνίας. Αξιολογώντας τα επίπεδα αυτοπεποίθησης κατά την προσέγγιση των ασκήσεων προσομοίωσης σε σύγκριση με τις χειροκίνητες διαδικασίες, η σημαντική πλειοψηφία ανέφερε αυξημένη αυτοπεποίθηση, αν και ένα αξιοσημείωτο ποσοστό (1 στους 6) παρέμεινε αβέβαιο. Δύο φοιτητές διαφώνησαν έντονα, υποδηλώνοντας πλήρη απουσία εμπιστοσύνης σε αυτό το πλαίσιο. Οι συμμετέχοντες τόνισαν τον κομβικό ρόλο της αποθήκης στην αλυσίδα εφοδιασμού, που επηρεάζει την έγκαιρη και ποιοτική παράδοση στους καταναλωτές. Τα δεδομένα υπογραμμίζουν ότι το λογισμικό όχι μόνο χρησιμεύει ως κρίσιμο εργαλείο για την ενίσχυση της κατανόησης και των επιδόσεων των μαθητών στον τομέα της εφοδιαστικής αλυσίδας, αλλά συμβάλλει επίσης στην αύξηση της εμπιστοσύνης και της συνολικής γνώσης.

3.2. Εισηγήσεις

Η Εικόνα 2, παρουσιάζει σε ποσοστιαία κλίμακα τις απαντήσεις στις 5 ερωτήσεις που διερευνούν τον βαθμό κατανόησης των κύριων διαδικασιών που λαμβάνουν χώρα σε έναν αποθηκευτικό χώρο (αποθήκη, κέντρο διανομής).

Ο δεύτερος σκοπός αφορούσε να διερευνηθεί το κατά πόσο οι ασκήσεις προσομοίωσης θα βοηθήσουν τους μαθητές στο να κατανοούν καλύτερα το αντικείμενο των εισηγήσεων, δηλαδή τη λειτουργία της αποθήκευσης, όχι μόνο σε θεωρητικό επίπεδο των στεγνών πληροφοριών που μέχρι τώρα έπαιρναν από το πρόγραμμα σπουδών, αλλά και σε πρακτικό, ώστε να αποκτήσουν τις δεξιότητες που απαιτούνται για τη μελλοντική τους επαγγελματική πορεία (Ceyhun & Çizcek, 2019). Περίπου οι δύο στους τρεις μαθητές εξέφρασαν, μέσω των απαντήσεων τους, ενθουσιασμό για τη διαδικασία, ενώ ένας στατιστικά ασήμαντος αριθμός δε συμμερίστηκε το συναίσθημα αυτό. Ένας βασικός στόχος για τον ερευνητή ήταν να επεκτείνει την εκπαιδευτική διαδικασία πέρα από τις θεμελιώδεις έννοιες του λογισμικού στον τρόπο με τον οποίο αυτές οι έννοιες εφαρμόζονται στην πράξη (Hendrickson, 2021).





Εικόνα 2. Απαντήσεις διερεύνησης βαθμού αποτελεσματικότητας εισηγήσεων

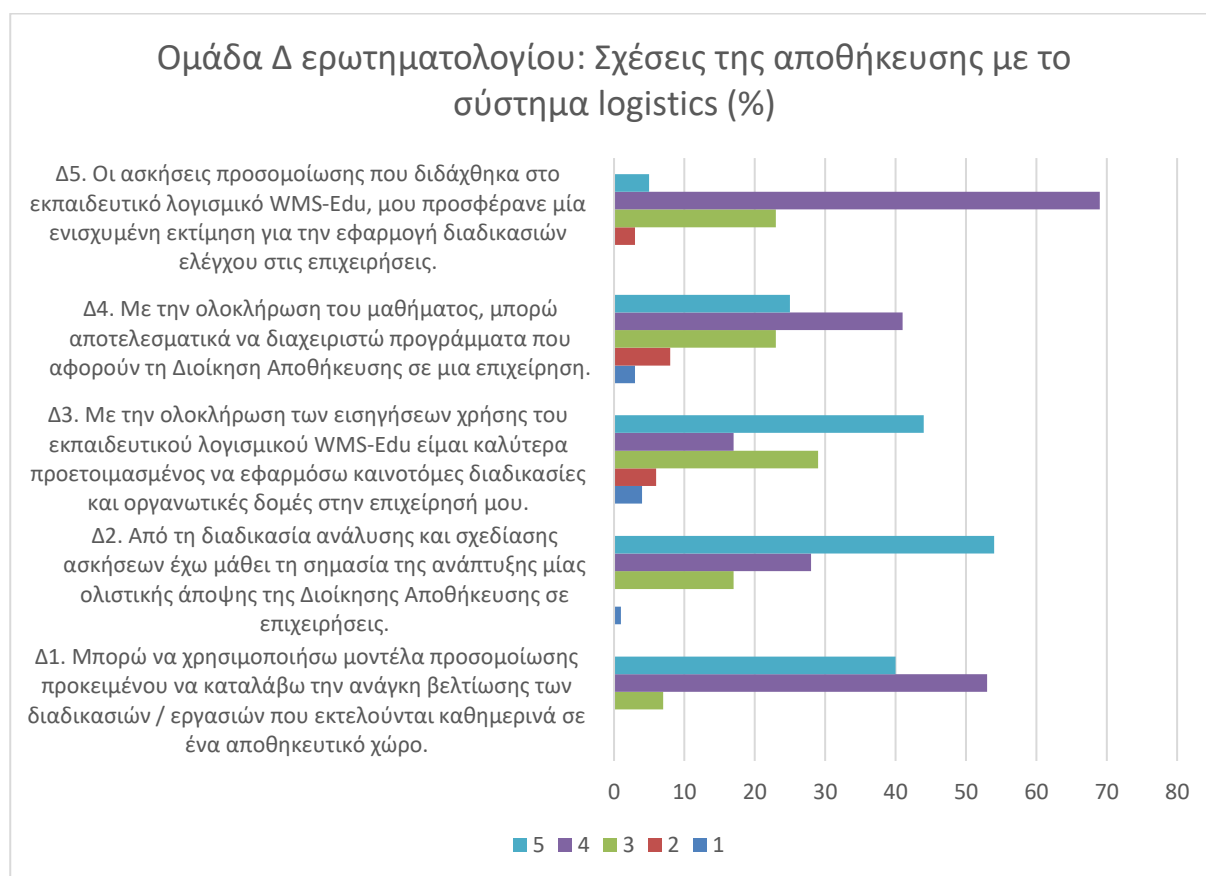
Μια ακόμη θετική ανταπόκριση της πλειοψηφίας των μαθητών ήρθε αναφορικά με την καλύτερη κατανόηση των διαδικασιών που απαιτούνται στη Διοίκηση Επιχειρήσεων, μέσω των ασκήσεων προσομοίωσης. Ο πρωταρχικός σκοπός αυτού του μαθήματος ήταν να παράσχει στους μαθητές/-τριες μια εις βάθος βιωματική μαθησιακή δραστηριότητα προκειμένου να προωθήσει την καλύτερη κατανόηση των εννοιών και θεμάτων διαχείρισης εφοδιαστικής και εφοδιαστικής αλυσίδας του πραγματικού κόσμου (Greene, 2009). Στη συγκεκριμένη θεματική είναι αδιαμφισβήτητη η βοήθεια που πήραν οι μαθητές/-τριες, καθώς η πλειοψηφία είδε θετικά αποτελέσματα. Παρόλα αυτά, είναι αδιαμφισβήτητη η συμβολή της προσομοίωσης στο να αντιληφθούν οι μαθητές απόλυτα τον σκοπό του συγκεκριμένου μαθήματος, καθώς όλοι τους ανεξαιρέτως έδωσαν θετικές απαντήσεις, είτε σε μικρότερο, είτε στον απόλυτο βαθμό.

Αντίστοιχα, έγινε σαφές στον ερευνητή πως η δημιουργία ενός πρωταρχικού διαγράμματος π.χ. συλλογής παραγγελιών, πριν τις ασκήσεις προσομοίωσης, βοήθησε στην κατανόηση της σημασίας του σκοπού και της διαδικασίας γενικότερα (Zak et al., 2017). Επιπροσθέτως, με την ολοκλήρωση των ασκήσεων προσομοίωσης, οι μαθητές έχουν κατανοήσει καλύτερα τις έννοιες των διαδικασιών μετρήσεων, ανάλυσης, βελτίωσης και ελέγχου στις επιχειρήσεις και αυτό αποδεικνύεται για άλλη μια φορά από τη συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων στην έρευνα μαθητών/-τριών, οι οποίοι/-ες έδωσαν θετική απάντηση στην αντίστοιχη ερώτηση του ερωτηματολογίου. Ωστόσο, είναι πιθανό η οπτική των μαθητών/-τριών που έμειναν αμέτοχοι να ήταν διαφορετική στο ότι η πραγματική διαδικασία, η μέτρηση των ποιοτικών χαρακτηριστικών, η εκτέλεση υπολογισμών και τα παρόμοια είναι πολύ λεπτομερής και εστιασμένη (Folinas & Fotiadis, 2017).



3.3. Σχέσεις της αποθήκευσης με το σύστημα

Η παρακάτω Εικόνα 3, παρουσιάζει σε ποσοστιαία κλίμακα τις απαντήσεις στις 5 ερωτήσεις που διερευνούν τον βαθμό κατανόησης της ολοκλήρωσης του υπο-συστήματος αποθήκευσης με το συνολικό σύστημα logistics.



Εικόνα 3. Απαντήσεις διερεύνησης βαθμού κατανόησης ολοκλήρωσης αποθήκευσης με το συνολικό σύστημα logistics

Στο πλαίσιο της διαχείρισης αποθηκών, η πρωταρχική έμφαση θα πρέπει να δοθεί στον εντοπισμό επενδύσεων που εξαλείφουν την ανάγκη για συμβιβασμούς μεταξύ κοινωνικών, περιβαλλοντικών και οικονομικών παραμέτρων. Η επιτακτική ανάγκη είναι οι εταιρείες να «ικανοποιούν» ταυτόχρονα και τις τρεις προοπτικές, δημιουργώντας μια αμοιβαία επωφελή κατάσταση και προωθώντας μια πιο αποτελεσματική λειτουργία τόσο σε ολιστικό όσο και σε μακροπρόθεσμο επίπεδο. Η διδακτική παρέμβαση απέδωσε συντριπτικά θετικά αποτελέσματα, με μια μέση συναίνεση μεταξύ των φοιτητών που επιβεβαίωσαν σθεναρά την κατανόηση της σημασίας της υιοθέτησης μιας ολιστικής οπτικής γωνίας.

Ο γενικός στόχος της παρέμβασης αυτής εκτείνεται πέρα από τα άμεσα οφέλη, με στόχο να εφοδιάσει τους μαθητές με την ετοιμότητα και την ενισχυμένη προετοιμασία να εφαρμόσουν καινοτόμες έννοιες στις μελλοντικές επιχειρηματικές τους προσπάθειες. Η εισαγωγή νέων τεχνολογιών ενέχει εγγενείς κινδύνους, καθώς οι επιχειρήσεις μπορεί να μην πραγματοποιούν πάντα τα αναμενόμενα βραχυπρόθεσμα οφέλη (Zhou & Chunfang, 2016). Παρ' όλα αυτά, μια ολοκληρωμένη και μακροπρόθεσμη εξέταση των διαδικασιών αποκαλύπτει τον μετασηματιστικό αντίκτυπο της εφαρμογής της τεχνολογίας στη διαχείριση και την ανάπτυξη της επιχείρησης, που περιλαμβάνει τόσο τις γενικότερες όσο και



τις οικονομικές πτυχές. Οι απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο παρουσίασαν μια γενική ποικιλομορφία στις απόψεις των μαθητών σχετικά με το συγκεκριμένο θέμα, ωστόσο ο μέσος όρος υπογράμμισε για άλλη μια φορά ότι οι μαθητές αποκόμισαν απτά οφέλη από τη διδακτική παρέμβαση, ιδίως όσον αφορά την ενίσχυση των ικανοτήτων τους για επίλυση προβλημάτων. Είναι άξιο αναφοράς το ποσοστό των μαθητών που απάντησε με ουδέτερο τρόπο σε όλες τις ερωτήσεις της τρίτης ενότητας, καθώς συνολικά ήταν το μεγαλύτερο από τις δύο προηγούμενες ενότητες, ενώ συγκριτικά η δεύτερη ενότητα που αφορούσε τα πλεονεκτήματα που απέκτησαν οι μαθητές για τη σχεδίαση του μαθήματος είχε τον μεγαλύτερο μέσο όρο στα άτομα που βρήκαν τη διαδικασία εξαιρετικά βοηθητική. Ενδιαφέρον παρουσιάζει και η ευρύτερη θετική αντίδραση των μαθητών ως προς την απόδοση τους τόσο στο μάθημα, όσο και η αυτοπεποίθηση που απέκτησαν για τα μελλοντικά τους σχέδια χάρη στην παρέμβαση (Kyrtosu et al., 2020).

Δυστυχώς, η παγκόσμια βιβλιογραφία δεν είναι ακόμα αρκετά ενημερωμένη για το συγκεκριμένο θέμα. Άλλες μελέτες (όπως αυτή των Τζιμογιάννη & Μικροπούλου, 2000), έχουν δείξει ότι η συμβολή των προσομοιώσεων στη δημιουργία αναπαραστάσεων για τους μαθητές πάνω στις κινηματογραφικές έννοιες είναι σημαντική, δεδομένου ότι παρατηρείται μια κίνηση και μεταφορά μακριά από ελλειείς προσεγγίσεις σε κατανοήσεις πλησιέστερα στην επιστήμη και τη θεωρία της. Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά τη Διαχείριση Εφοδιαστικής Αλυσίδας, τα ευρήματά μας δείχνουν ότι η εκπαιδευτική διαδικασία είναι πιο αποτελεσματική όταν χρησιμοποιείται τεχνολογία προσομοίωσης και, επομένως, συμφωνούμε με την έρευνα των Feng & Ma (2008), ενώ συμβάλλει επίσης στην αύξηση της κατανόησης και της αυτοπεποίθησης των μαθητών (Kats, 2013).

Τέλος, ο μη-παραμετρικός στατιστικός έλεγχος (Mann-Whitney) σύγκρισης των μέσων όρων μεταξύ αυτών που διέθεταν και αυτών που δε διέθεταν εργασιακή εμπειρία δεν έδειξε κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά και για τις τρεις ομάδες ερωτήσεων: 1. Διαδικασίες αποθήκευσης ($p=0,213$), 2. Εισηγήσεις ($p=0,321$), και 3. Ολοκλήρωση αποθήκευσης με το σύστημα logistics ($p=0,390$) όπως φαίνεται στην Εικόνα 4. Ο Πίνακας 1 παρουσιάζει συγκεντρωτικά τους μέσους όρους (Μ.Ο.) και τις τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) των απαντήσεων των τριών ομάδων ερωτήσεων.

| Hypothesis Test Summary | | | | |
|-------------------------|--|---|------|-----------------------------|
| | Null Hypothesis | Test | Sig. | Decision |
| 1 | The distribution of M_O_B is the same across categories of Εργασιακή_Εμπειρία. | Independent-Samples Mann-Whitney U Test | .213 | Retain the null hypothesis. |
| 2 | The distribution of M_O_Γ is the same across categories of Εργασιακή_Εμπειρία. | Independent-Samples Mann-Whitney U Test | .321 | Retain the null hypothesis. |
| 3 | The distribution of M_O_Δ is the same across categories of Εργασιακή_Εμπειρία. | Independent-Samples Mann-Whitney U Test | .390 | Retain the null hypothesis. |

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

Εικόνα 4. Αποτελέσματα σύγκρισης των μέσων όρων μεταξύ αυτών που διέθεταν και αυτών που δεν διέθεταν εργασιακή εμπειρία



Πίνακας 1. Διαφοροποιήσεις απαντήσεων μεταξύ μαθητών/-τριών που είχαν ή όχι εργασιακή εμπειρία

| | Εργασιακή εμπειρία | Μ.Ο | Τ.Α. |
|--|--------------------|-------|--------|
| Διαδικασίες αποθήκευσης | Ναι | 4,387 | 0,4307 |
| | Όχι | 4,133 | 0,5445 |
| Εισηγήσεις | Ναι | 4,400 | 0,6000 |
| | Όχι | 4,197 | 0,6298 |
| Ολοκλήρωση αποθήκευσης με το σύστημα logistics | Ναι | 4,187 | 0,6988 |
| | Όχι | 3,987 | 0,8007 |

Ο μη-παραμετρικός έλεγχος επιλέχθηκε γιατί τα αποτελέσματα του ελέγχου κανονικότητας Kolmogorov-Smirnov για τις 3 ομάδες ερωτήσεων έδειξε ότι οι μεταβλητές των μέσων ερωτήσεων κάθε ομάδας δεν ακολουθούν την κανονική κατανομή:

- Διαδικασίες αποθήκευσης (Statistic=0,218/df=172/p=0,000),
- Εισηγήσεις (Statistic=0,141/df=172/p=0,001) και
- Ολοκλήρωση αποθήκευσης με το σύστημα logistics (Statistic=0,169/df=172/p=0,000).

Τέλος, διενεργήθηκε ο έλεγχος ANOVA για να διερευνηθεί εάν το φύλο, η ηλικία, η εργασιακή εμπειρία και τα ιδρύματα (ΕΠΑΛ) είχαν αντίκτυπο στην κατανόηση των μαθητών. Το γραμμικό μοντέλο αποτελείται από τα κύρια αποτελέσματα του φύλου, της ηλικίας, της εργασιακής εμπειρίας και του τύπου του ιδρύματος ως κύρια αποτελέσματα, καθώς και όλες τις πιθανές αμφίδρομες επιδράσεις μεταξύ αυτών και του παράγοντα χρόνου. Δεν υπήρξαν αποτελέσματα που να αποδεικνύουν σημαντική συσχέτιση ($p > 0.001$).

4. Συμπεράσματα

Η παρούσα εργασία παρουσίασε μια μελέτη διδασκαλίας των βασικών εννοιών διαχείρισης της εφοδιαστικής αλυσίδας με χρήση λογισμικού προσομοίωσης και ανέλυσε τα ευρήματα της εφαρμογής του από δύο Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑ.Λ.). Πιο συγκεκριμένα: (α) σχεδιάστηκε ένα περίγραμμα μαθημάτων που χρησιμοποιούσε την προσομοίωση, παιγνιώδους μορφής, ως κύρια μέθοδο διδασκαλίας για τη διδασκαλία των βασικών παραμέτρων της επιλογής. (β) ένα ερωτηματολόγιο σχεδιάστηκε για τη μέτρηση της κατανόησης και της εμπιστοσύνης σε αυτό, (γ) μια έρευνα, βασισμένη στη συλλογή δεδομένων πριν και μετά τη διεξαγωγή της παρέμβασης, και τέλος, (δ) τα ευρήματα αυτής της μελέτης περίπτωσης ερευνήθηκαν περαιτέρω.

Η προσομοίωση παιγνιώδους μορφής είναι μία αναπαράσταση ή ένα μοντέλο που έχει κατασκευαστεί για να αναπαραστήσει και να επιτρέψει την κατανόηση της λειτουργίας ενός συστήματος. Το σύστημα προσομοίωσης «μμεΐται» τη συμπεριφορά αυτού που αναπαριστά και συνεπώς επιτρέπει εξοικείωση με τα χαρακτηριστικά του και κατανόηση των λειτουργιών του.

Η προσομοίωση των διαδικασιών γενικότερα μπορεί να αξιολογηθεί με τον συνδυασμό: (α) της δυνατότητάς της να προσφέρει στον μαθητή/-τρια μια διασύνδεση υποχωρών (υποθέσεις, πείραμα, πρόβλεψη) και (β) από τα μαθησιακά αποτελέσματα (το να αποκτηθεί γνώση αλλά και καιρίες δεξιότητες απαραίτητες για κριτική σκέψη και δημιουργικό συλλογισμό). Η έρευνα δεν καταλήγει σε σαφή αποτελέσματα, αλλά παρατηρήθηκε ότι υπήρχαν σημαντικά θετικά αποτελέσματα, όταν η προσομοίωση περιείχε



εργαλεία που παρείχαν στους μαθητές/-τριες «πληροφορίες υποβάθρου», δηλαδή οδηγίες για το πώς να οργανώσουν τις ενέργειές τους και «συστάσεις/ προτάσεις».

Η διαχείριση της αποθήκης είναι σημαντική στην αλυσίδα εφοδιασμού, επειδή επιτρέπει τη διανομή αποθεμάτων, την οργάνωση και τις εργασίες διασταύρωσης που συμβάλλουν στην ικανοποίηση των απαιτήσεων της αγοράς. Οι πελάτες δε βλέπουν σχεδόν ποτέ αποθήκες κατά τη διάρκεια της διαδικασίας αγοράς, αλλά ό,τι αγοράζουν περνάει από τη διαδικασία και συμβάλλει στη συνολική εμπειρία αγορών τους. Το διεθνές εμπόριο και το ηλεκτρονικό εμπόριο καταλαμβάνουν πολύ χώρο εντός της αποθήκης και αποτελούν βασική ανάγκη στη σημερινή ζωή, η οποία υπογραμμίζει περαιτέρω τη σημασία των αποθηκών. Η αποθήκη είναι μια τεράστια, ανοιχτή περιοχή που χρησιμοποιείται για την αποθήκευση ή τη συσσώρευση εμπορευμάτων (Emmett, 2011). Η χρησιμότητα του χρόνου δημιουργείται με την αποθήκευση προϊόντων καθ' όλη τη διάρκεια του έτους και την απελευθέρωσή τους όταν χρειάζονται.

Μέσα από όλα τα δεδομένα που έχουν συγκεντρωθεί, οι ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι το εκπαιδευτικό λογισμικό βοήθησε να καταλάβουν γενικότερα οι μαθητές/-τριες ότι οι αποθήκες έχουν πολλές λειτουργίες, εκτός από την αποθήκευση προϊόντων για την εταιρεία. Χρειάζεται κανείς να διαχειρίζεται σωστά την αποθήκη χρησιμοποιώντας την τελευταία λέξη της τεχνολογίας, ώστε η παραγωγικότητα να μπορεί να επιτευχθεί εύκολα και να παραμείνει σταθερή. Για να πραγματοποιηθεί αυτό, η εταιρεία πρέπει να επενδύσει σε νέα τεχνολογία και να φροντίσει να συμβαδίζει με τις τάσεις (Jung et al., 2007).

Οι διάφορες δραστηριότητες που ενσωματώθηκαν στον παιδαγωγικό σχεδιασμό ήταν επιτυχείς, έγιναν δεκτές σε ικανοποιητικό βαθμό από τους μαθητές/-τριες και συνέβαλαν στην επίτευξη μαθησιακών αποτελεσμάτων. Η προσέγγιση και οι δραστηριότητες είναι αρκετά μεταβιβάσιμες και μπορούν να τροποποιηθούν, ώστε να ταιριάζουν στις απαιτήσεις άλλων προγραμμάτων.

Μία πρόκληση που αντιμετωπίστηκε κατά τη διάρκεια, ήταν το μικρό χρονικό διάστημα κατά το οποίο οι μαθητές/-τριες κλήθηκαν να εξοικειωθούν με το λογισμικό WMS-Edu. Δεδομένου του μεγέθους των προσπαθειών που απαιτούνται για την απόκτηση και εκμάθηση πολλαπλών νέων εξελιγμένων λογισμικών και για την ανάπτυξη όλων των σχετικών υλικών μαθημάτων από την αρχή, η διαθεσιμότητα πολλών εκπαιδευτών για την προσφορά του πρώτου μαθήματος θα ήταν εξαιρετικά χρήσιμη. Η οικονομική υποστήριξη από τη Διεύθυνση των Επαγγελματικών Λυκείων ήταν επίσης ζωτικής σημασίας, παρέχοντας τον χρόνο απελευθέρωσης του διδακτικού προσωπικού που απαιτείται για τη διευκόλυνση της εκπαίδευσης των μαθητών/-τριών και την ανάπτυξη υλικού μαθημάτων.

Τέλος, θα ήταν ενδιαφέρον να διερευνηθεί η αποτελεσματικότητα της εφαρμογής εργαλείων προσομοίωσης σε ένα παρόμοιο δείγμα (δηλαδή μαθητές διαφόρων εκπαιδευτικών βαθμίδων που έχουν επιλέξει Logistics και Διαχείριση Εφοδιαστικής Αλυσίδας κατά τα πρώτα έτη του προγράμματος σπουδών τους) σε μια προσπάθεια επανασχεδιασμού ή βελτίωσης της διαδικασίας συλλογής και, γενικά, του συστήματος αποθήκευσης μιας επιχείρησης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Arisha, A., Tobail, A., & Crowe, J. (n.d.). *Distributed Supply Chain Simulation Portal: Design and Implementation*. Retrieved from <https://www.academia.edu/download/43780533/viewcontent.pdf>



- Avramenko, A. (2012). Enhancing students' employability through business simulation. *Education + Training, 54*(5), 355–367.
- Bazeley, P. (2018). *A Practical Introduction to Mixed Methods for Business and Management*. London: SAGE.
- Ceyhun, & Çiçek, G. (2019). *Handbook of Research on the Applications of International Transportation and Logistics for World Trade*. IGI Global.
- Flyvbjerg, B., & Flyvbjerg, B. (n.d.). Five Misunderstandings About Case-Study Research. In *Case Studies* (pp. III33–III33). Retrieved from <https://doi.org/10.4135/9781473915480.n40>
- Folinas, D., & Fotiadis, T. (2017). *Marketing and Supply Chain Management: A Systemic Approach*. London: Routledge.
- Franz, A., Worrell, M., & Vögele, C. (2013). Integrating Mixed Method Data in Psychological Research. *Journal of Mixed Methods Research, 7*(4), 370–389. Retrieved from <https://doi.org/10.1177/1558689813483368>
- Gijsselaers, W. H., Tempelaar, D. T., Keizer, P. K., Blommaert, J. M., Bernard, E. M., & Kasper, H. (2013). *Educational Innovation in Economics and Business Administration: The Case of Problem-Based Learning*. Berlin: Springer Science & Business Media.
- Greene, J. R. T. (2009). Design and development of a new facility for teaching and research in clinical anatomy. *Anatomical Sciences Education, 2*(1), 34–40.
- Gunay, B. (2009). *Fundamentals of Warehousing Problems: With Worked Examples*. Bright Pen.
- Haugg, I. G., Frantz, R. Z., Roos-Frantz, F., Sawicki, S., & Zucolotto, B. (2019). Towards optimisation of the number of threads in the integration platform engines using simulation models based on queueing theory. *Revista Brasileira de Computação Aplicada, 11*(1), 48–58.
- Hendrickson, P. (2021). Effect of Active Learning Techniques on Student Excitement, Interest, and Self-Efficacy. *Journal of Political Science Education, 17*(2), 311–325. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/15512169.2019.1629946>
- Jung, H., Chen, F. F., & Jeong, B. (2007). *Trends in Supply Chain Design and Management: Technologies and Methodologies*. Berlin: Springer Science & Business Media.
- Kats, Y. (2013). *Learning Management Systems and Instructional Design: Best Practices in Online Education*. IdeaGroup Inc (IGI).
- Kyrtsoy, C., Mikropoulou, C., & Papan, A. (2020). Exploitation of Information as a Trading Characteristic: A Causality-Based Analysis of Simulated and Financial Data. *Entropy, 22*(10), 1139. Retrieved from <https://doi.org/10.3390/e22101139>
- Mihić, M., Jednak, S., & Savić, G. (2022). *Sustainable Business Management and Digital Transformation: Challenges and Opportunities in the Post-COVID Era*. Berlin: Springer Nature.
- Moreira, A. C., Ferreira, L. M. D., & Zimmermann, R. A. (2018). *Innovation and Supply Chain Management: Relationship, Collaboration and Strategies*. Berlin: Springer.
- Pearson, M. L., Albon, S. P., & Hubball, H. (2015). Case Study Methodology: Flexibility, Rigour, and Ethical Considerations for the Scholarship of Teaching and Learning. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning, 6*(3). Retrieved from <https://doi.org/10.5206/cjsotl-rcacea.2015.3.12>
- Psycharis, S. (2018). STEAM in education: A literature review on the role of computational thinking, engineering epistemology and computational science. computational steam



- pedagogy (CSP). *Scientific Culture*, 4(2), 51–72.
- Rivera, L. F. Z., & Larrondo-Petrie, M. M. (2016). Models of remote laboratories and collaborative roles for learning environments. In *2016 13th International Conference on Remote Engineering and Virtual Instrumentation (REV)*. Retrieved from <https://doi.org/10.1109/rev.2016.7444517>
- Thomas, G. (2011). The case: generalisation, theory and phronesis in case study. *Oxford Review of Education*, 37(1), 21–35. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/03054985.2010.521622>
- Thomas, R. W. (2011). When Student Samples Make Sense in Logistics Research. *Journal of Business Logistics*, 32(3), 287–290. Retrieved from <https://doi.org/10.1111/j.2158-1592.2011.01023.x>
- Wood, L. C., Reiners, T., & Srivastava, H. S. (2014). Sentiment Analysis in Supply Chain Management. In *Encyclopedia of Business Analytics and Optimization* (pp. 2147–2158). Retrieved from <https://doi.org/10.4018/978-1-4666-5202-6.ch193>
- Yin, R. K. (2009). *Case Study Research: Design and Methods*. London: SAGE.
- Žak, J., Hadas, Y., & Rossi, R. (2017). *Advanced Concepts, Methodologies and Technologies for Transportation and Logistics*. Berlin: Springer.
- Zhao, B., Wang, N., & Yang, C. (2010). Logistics Assignment Model of Logistics Network Based on Logistics Field Theory. In *ICCTP 2010*. Retrieved from [https://doi.org/10.1061/41127\(382\)439](https://doi.org/10.1061/41127(382)439)
- Zhou, & Chunfang. (2016). *Handbook of Research on Creative Problem-Solving Skill Development in Higher Education*. IGI Global.
- Λάμπρου, Μ. (2021). *Μυστικά επιτυχίας για οικογενειακές επιχειρήσεις στη νέα εποχή - Για επιχειρηματίες και στελέχη που δεν εφησυχάζουν*. Αθήνα: Πατάκης.
- Παπαδούρης, Ν. (2010). *Συνδυασμένη ανάπτυξη κατανόησης ενεργειακών μηχανισμών και δεξιοτήτων λήψης απόφασης και η σύνδεση τους με τη φύση της επιστήμης*. Ανακτήθηκε από <http://gnosis.library.ucy.ac.cy/handle/7/39176>
- Φωλίνας, Δ. (χ.χ.). *Μοντέλο διαχείρισης e-logistics: ολοκλήρωση*. Ανακτήθηκε από <https://doi.org/10.12681/eadd/13787>



Design and development of three original music-educational digital games for admission exams in Greek music schools

Dr. Yannis Mygdanis

Music Educator, Pierce – The American College of Greece

YMygdanis@acg.edu

Abstract

Playing is an integral part of children's daily lives in all cultures. In our current era, which is mainly digital, a vital part of children's lives involves using digital media and, consequently, digital games. Incorporating educational video games into formal or informal teaching-learning processes leads to students' interest development, motivation enhancement, as well as active participation in the lesson in a playful interactive learning environment. In this context, digital game design is critical for its effective use in the educational process, constructing rich learning environments through specific teaching objectives based on current learning theories and students' particular age and developmental characteristics. In this article, we explore three innovative digital educational musical games that were specifically designed to align with the content of admission exams at Music Schools in Greece. These engaging applications were developed by the Music Schools working project group of the Greek Society for Music Education (G.S.M.E.) as a valuable instructional resource for exam preparation. At the same time, they form conditions for integration in both the conservatoire as well as primary school music teaching-learning processes, providing creative teaching extensions.

Keywords: Educational digital game design, music education, music high schools.

1. Introduction

Play has always been an essential and universal aspect of childhood, with diverse forms of play at the heart of every culture (Ginsburg, 2007). It is widely acknowledged that play contributes significantly to children's cognitive, emotional, motor, and social growth (Zacharopoulou, 2021). In the current digital era, video games have become an integral part of the daily routine for "digital natives" (Prensky, 2001). Consequently, the integration of digital games into the educational process has become more widespread. Studies in this field have demonstrated that utilizing these games in both formal and informal teaching-learning procedures can result in heightened student engagement (Rapeepisarn et al., 2006), increased levels of participation and motivation (Habgood & Ainsworth, 2011), as well as deeper comprehension achieved through enjoyable and playful interactions within a novel learning environment (Mygdanis, 2022).

This article highlights the creation and development of three innovative digital educational musical games tailored to the content of admission exams in music high schools in Greece. These applications were designed by the Music Schools working group of the Greek Society for Music Education (G.S.M.E.) to enhance the current educational resources and provide a user-friendly educational tool that offers creative teaching extensions. The games can also be used to supplement music pedagogical activities in both conservatoire and primary school music education.



2. Educational digital games

It is widely recognized that play is an essential part of children's lives, regardless of time or culture (Zacharopoulou, 2021). In today's digital age, children's daily routines often involve the use of digital tools and games. As a result, digital educational video games have emerged as powerful tools to enhance teaching and learning processes across all levels of education (Tokarieva et al., 2019). In recent decades, video games have become incredibly popular worldwide, captivating a vast audience (Cope & Kalantzis, 2015). Digital games have firmly established themselves in contemporary digital culture as the most popular form of technology for children and everyday entertainment (Kirriemuir & McFarlane, 2004).

Digital educational games draw on the characteristics of digital games and are developed with the orientation of teaching-learning processes (Papadakis et al., 2015). These games offer a unique educational experience combining interactive gameplay and instructional content. The combination of educational content with the engaging nature of gaming has the potential to enhance learning outcomes and increase student motivation. Therefore, digital educational video games should be designed with specific teaching and learning goals in mind (de Freitas, 2006) to provide rich learning experiences that facilitate knowledge acquisition (Zacharopoulou, 2021). Moreover, digital educational games can create attractive learning environments that are distinct from traditional ones (Grigoraki et al., 2016) and contribute to the development of a new pedagogical culture in the classroom, which takes into account the interests, experiences, desires, and needs of students (Mygdanis, 2022; Papadakis et al., 2015). Additionally, digital educational video games can be an effective tool for formative assessment by providing immediate feedback to students, allowing them to track their progress and identify areas for improvement (Valentová & Brečka, 2023).

Research demonstrates the assistance of digital games –educational or not– as a learning tool at all levels of education (Papadakis et al., 2015). Their integration in formal or informal environments leads to greater effectiveness in learning processes (Zacharopoulou, 2021) through playful interaction and increased student interest (Chou, 2019; Rapeepisarn et al., 2006). At the same time, motivation is developed for active participation (Walz & Deterding, 2014; Habgood & Ainsworth, 2011; Paras & Bizzocchi, 2005), while students can proceed at their own pace and gain self-regulation (Sumuer & Yakin, 2009).

2.1. Design and development of digital educational games

The proper design of digital educational games plays a crucial role in their effective use within the educational process (Zacharopoulou, 2021; Papadakis et al., 2015). With a broader outlook incorporating play elements as an activity, the goal is to create immersive learning environments that align with current learning theories, age-specific characteristics, and students' developmental criteria. Achieving this balance between the digital and real world is critical to meeting specific teaching-learning objectives (Zacharopoulou, 2021; Mygdanis et al., 2019; Miller & Kocurek, 2017).

Multiple studies and researchers have explored the potential of educational video games, emphasizing the need for well-designed games that promote learning, and a literature review in the field agrees that an educational video game's design should meet specific development axes. Although there has yet to be a consensus on the design element (Frazer et al., 2007), in a broader context, construction should be based on fun, enjoyment, and entertainment through a playful form for individual active participation (Prensky, 2001). A



fundamental element is representing a story with a specific structure in an attractive environment, creating challenges with predetermined rules for problem-solving through competition and interaction (Frazer et al., 2007; Paras & Bizzocchi, 2005). In addition, solving challenges and problems should form conditions for cultivating students' motivation and creativity (Cojocariu & Boghian, 2014; Prensky, 2001). Simultaneously, an educational game should be flexible to adapt to the specific needs of a classroom (Miller & Kocurek, 2017) as well as support forms of assessment as an integral part of the learning process (Cojocariu & Boghian, 2014; Prensky, 2001). All in all, these games should provide appropriate and adaptive feedback, stimulate strategic thinking and creativity, and embed cognitive strategies to enhance student learning (Mygdanis, 2022).

Digital educational games can be categorized into mini-games and complex games (Prensky, 2005). Mini-games are uncomplicated learning objects that usually focus on a monothematic story. They are typically developed by teachers to enrich their educational process, and the duration of engagement required by the student is less than an hour (Frazer et al., 2007; Prensky, 2005). In contrast, complex games are more challenging, involve different story scenarios, and focus on different skills at each level. They are developed by educational game design companies and usually require tens of hours of involvement to complete the story's plot (Prensky, 2005).

Recent research has revealed that digital games, including mini-games, offer numerous benefits for education. They promote active participation, experimentation, and exploration, enabling students to learn through practical experience. Additionally, mini-games within digital educational video games provide opportunities for personalized learning, as they offer varying difficulty levels that can cater to students of different learning abilities (Chen et al., 2020). Furthermore, mini-games can help cultivate critical thinking, problem-solving, and decision-making skills in students. Moreover, mini-games within digital educational video games promote collaboration and competition among students, encouraging teamwork and social interaction as they play together or compete against each other to achieve the highest scores or complete objectives (Valentová & Brečka, 2023; Quinto, 2022).

In conclusion, creating an educational video game requires a delicate balance between informative content and captivating gameplay. It is essential to harmonize the learning objectives with the entertaining features of the game to keep players motivated and engaged while also facilitating their acquisition of new knowledge and skills.

3. Admission Exams to Greek Music High Schools

The admission exams of future students in Music Schools in Greece consist of four independent modules –A. Rhythm perception, B. Aural skills, C. Vocal and singing skills, and D. Distinction of musical phrases, sounds, and timbre.³⁰ Each one includes tests that are suggested and presented as “musical games.” The following is an indicative excerpt from the exam specifications:

Future students [...] are required to respond to four musical games. In the first game, they must recognize how many times a particular melodic phrase is repeated in the piece and state the number in the corresponding box of the first game. In the second game, they must mention the number of musical instruments heard in the specific

³⁰ The procedure is defined by 58167/D2/13-04-2018 “Operation of Music Schools” (B’ 1371) and Official Gazette B’ 1574 / 08-05-2018.



musical passage in the corresponding box. In the third game, they are asked to identify and name the category in which the musical instruments are heard from the CD. In the fourth game, the students must correct matching music tracks with given titles.

The above passage makes it apparent that the term “musical games” raises concerns. A concise story with rules and structure is not identified, nor is an attractive environment constructed. These tests are multiple-choice, complementary, or matching exercises with no playful elements. This fact leads to the determination, as the research in the field has argued that gamification without a proper “wrapper” is limited to a simple behavioral approach (Zeipekis & Theofanellis, 2015).

4. Development of the Three Original Educational Games

This section delves into the development and design principles of three educational music video games. These games were created by the Greek Society for Music Education (G.S.M.E.) teamwork group, which focuses on ensuring the proper functioning of Music Schools in Greece.³¹ The development process and workgroup were overseen by Dr. Anthoula Koliadi-Tiliakou. The first introduction of these games happened on June 12, 2021, during an online conference called "Music Schools, let us begin!" that was aimed at aspiring students and music teachers.

The construction of the applications was established on reaching specific teaching goals, as defined by the admission exams to the first-year class of Music High School. The design was oriented to the development principles of digital educational games, drawing on gamification principles (Chou, 2019). All three applications consist of mini-oriented games, demanding less than an hour for engagement by the students to complete the overall game scenario. Each one depicts a specific challenge with structured rules, which the student has to find the solution. Through each resolution, rewards are given – points, prizes, bonuses– and difficulty levels increase at every stage. In this way, the games provide continuous and valuable feedback in an informal way as a form of assessment for the learning process (Prensky, 2005). With an emphasis on development, the educational material utilizes current Web 2.0 and multimedia technologies. All games operate in every web browser, independently of the operating system (Papadakis et al., 2015).

Although the design orientation was carried out to enhance the teaching material for the Music Schools examinations, prerequisites for usage and integration in multiple music-educational activities applied in different musical learning contexts –general music school education, conservatoire settings– are emerging. Considering current digital music environments (Kokkidou, 2016), experiential teaching approaches –interdisciplinarity, multimodality–elements of inquiry, game-based learning, and collaborative practices give meaning to teachers and students, the use of educational digital material presents pedagogical added value to music teaching-learning (Zacharopoulou, 2021).

The design's ultimate goal was to develop tools for use in various learning environments, for actions with creative teaching perspectives depending on students' level and developmental criteria, and to meet specific teaching and learning objectives (Miller & Kocurek, 2017; Ally, 2004). In addition to the admission exams to the Music Schools, they can

³¹ The three original digital educational music games are available on the Greek Society for Music Education website at <https://www.eeme.gr/musapps.html>.



be combined with the syllabus of the conservatoire education (Mygdanis & Kokkidou, 2018) but also be associated with the teaching objectives of the general music school curriculum called “New School” –School of the 21st century– (Mygdanis et al., 2019), emphasizing active listening activities, through playful and interactive students' participation. Overall, these digital games can be partially or independently integrated into music-pedagogical actions in the classroom or distance music education, adapted to specific teaching-learning conditions and activities outside educational institutions.

4.1. Space Music Glockenspiel

The digital educational game Space Music Glockenspiel was based on the part of the exams called “Aural skills,” emphasizing the phrase “the examiner plays a melodic motive ranging up to five notes on the piano, and the candidate has to memorize and perform it on the glockenspiel.”



Figure 1. Space Music Glockenspiel

The story draws on a space theme. The spaceship of the music alien crashes on an unknown planet, and the five robots he had with him lose their direction. The alien invites the student to assist him in finding their robots, the only ones that can repair the spaceship and return to their planet. The robots can only recognize the music alien's melodies and return back. The student listens to the melody and has to repeat it on the virtual glockenspiel –using the mouse, keyboard, or his finger on a touch screen. As the attempts increase, the melodies become more and more complicated. The student has a total of 30 attempts to help the alien before the robots are lost in space forever.

All melodies consist of five notes. Each one is played twice, and then the original note flashes twice on the glockenspiel. Depending on the percentage of correct guessed notes, the user earns specific points (1 point for three correct notes, 1.5 points for four, and 2 points for five). There is an opportunity for the student to listen to the melody again. However, there is a penalty of 0.25 points for each repetition. There is also the option to try a note again, with a penalty of 0.10 points for each attempt. A robot appears at every 5 points the student earns, and the melodies become more complex. In the beginning, melodies consist of notes at a melodic major third interval. Gradually, motives are constructed from intervals of 4th, 5th, 6th, and, at the last level, of an octave.



4.2. Deep Blue Music Bottom

The second digital educational game, Deep Blue Music Bottom, also draws from the “Aural skills” section, emphasizing the state: “The candidate hears randomly selected notes on the piano and has to identify the tonal change in pitch and show it by moving his hand up or down.”

The game's story occurs on a deep music bottom, where a jellyfish attacks six small fish. The only one who can help them prevent the attack is a pufferfish. However, saving small fish and averting the jellyfish is challenging. The jellyfish becomes invisible and can be perceptible only by the sound of its movement -up or down. The student ought to move the pufferfish to the point where he considers the jellyfish hiding in order to stand in front and stop it. The jellyfish eats from one of the small fishes at every wrong pufferfish movement. All in all, there will be 30 attacks. If it has not achieved eating all six fishes, it will travel to another deep bottom.



Figure 2. Deep Blue Music Bottom

The process of attacking is an interpretation of the musical elevator game (the student moves his hand up and down depending on the pitch). In the beginning, the jellyfish stands in the center of the screen, indicating the middle-C position (C4). When it becomes invisible, a melodic interval varying from notes E3 to A4 is heard twice. The melodic interval represents the hidden movement of the jellyfish. In the subsequent attempts, the fundamental note of the interval is the last note of the previous attempt. In this way, the jellyfish move smoothly - up or down- in a randomly selected range between E3 and A4. In other words, each new attack starts from the jellyfish's last position, providing a continuous attacking movement. With the mouse or the finger on a touch screen, the student picks a position that he considers the jellyfish is hiding, forming the melodic interval - ascending, descending, or unison.

4.3. The Rhythm of Apache

The educational musical game The Rhythm of Apache was designed based on the “Rhythm Perception” activity where “the examiner claps a rhythmic pattern, and the goal is for the student to respond and determine whether he perceives rudimentary rhythmic structures.”

As for the plot, the student desires to become a member of the Apache tribe. To be accepted, he must first learn secret elements of their culture, which are revealed when one can perform the rhythms of their dances. Each time the student plays the rhythm accurately



on the virtual drum, he earns points. There are no limits on the number of attempts. Some hidden 'treasures' for Native American tribes emerge every seven points a part of culture appears. Every level provides more complex rhythmic patterns. In the eleven levels, the whole village will appear to the student. When the student passes the last one (twelve), he is accepted as a new member of the Apache tribe.



Figure 3. The Rhythm of Apache

Each rhythmic motive is heard twice and contains a range of two musical bars. The percussion instrument flashes and the child is requested to repeat the pattern with the mouse click, the Space key, or the finger on a touch screen. For a stable performance, a background metronome is heard. The student earns from 1 to 3.5 points depending on the success rate. The first level's rhythmic patterns consist of half notes, quarters, and eighths, along with their corresponding pauses. Gradually, additional rhythmic patterns are added. The application contains a total of 13 distinct rhythmic patterns. At the same time, the time signature alternates between 2/4 and 3/4. At the last level, it changes to 4/4.

5. Conclusion and future perspectives

The new digital educational games contribute to the expanding educational material that students can use to prepare for the admission exams to Music High Schools in Greece. In addition, they are new instructional tools that primary music school and conservatoire teachers can integrate into their educational process, enriching the music teaching-learning processes with elements of playfulness and gamification.

Undoubtedly, there is always room for improvement and growth when it comes to incorporating gaming design principles (Chou, 2019) and developing educational digital games (Prensky, 2001) into teaching practices. One of the immediate future goals is to expand story scenarios to include more interactive features with multi-user support. Additionally, providing teachers and students with the ability to adjust the difficulty level would create greater flexibility and allow for more efficient adaptation to the unique conditions of a music class. To effectively implement these changes in the classroom, it's crucial to evaluate and assess current digital games from the perspective of music teachers. By developing educational interventions in various learning environments, we can gain new insights into integrating digital games in music lessons (Zacharopoulou, 2021). Through this process, we may also uncover issues related to the specific needs and desires of teachers and students, as well as the limitations of certain digital educational objects and proposals.



In conclusion, a broad view of the whole project is the development of new digital educational music games for the entire content of the admission exams to Music High Schools. The design will focus on the interconnection of all digital educational constructions to form a complete digital instructional material within a single structure. In this, it is crucial to consider factors that will contribute to the involvement of students in creative activities through more vital social interaction between teachers and students, drawing on current digital and multimodal learning music environments.

Bibliographic References

- Ally, M. (2004). Designing effective learning objects. In R. McGreal (Ed.), *Online Education using learning objects* (pp. 87–97). Routledge.
- Chen, C. Y., Huang, H. J., Lien, C. J., & Lu, Y. L. (2020). Effects of multi-genre digital game-based instruction on students' conceptual understanding, argumentation skills, and learning experiences. *IEEE Access*, *8*, 110643-110655.
- Chou, Y. K. (2019). *Actionable Gamification: Beyond points, badges, and leaderboards* (2nd Ed.). Octalysis Media.
- Cojocariu, V. M. & Boghian, I. (2014). Teaching the relevance of game-based learning to preschool and primary teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *142*, 640-646.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2015). Sources of evidence-of-learning: Learning and assessment in the era of big data. *Open Review of Educational Research*, *2*(1), 194-217.
- de Freitas, S. (2006). *Learning in Immersive worlds: A review of game-based learning*. Joint Information Systems Committee.
- Frazer, A., Argles, D., & Wills, G. (2007). Is less actually more? The usefulness of educational mini-games. In *Seventh IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies* (pp. 533-537). IEEE.
- Ginsburg, K. R. (2007). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds", *Paediatrics*, *119*(1), 182–191.
- Grigoraki, M., Peraki, F., & Politi, A. (2016). Evaluation of educational software about its learning effectiveness: the case of the online game GREPOLIS and its pedagogical integration history lessons in the elementary school [in Greek]. In A. Lionarakis (Ed.) *Proceedings of the 7th Conference on Open & Distance Education - Volume 6B* (pp. 55-64).
- Habgood, M. J., & Ainsworth, S. E. (2011). Motivating children to learn effectively: Exploring the value of intrinsic integration in educational games. *The Journal of the Learning Sciences*, *20*(2), 169–206.
- Kirriemuir, J., & McFarlane, E. (2004). *Literature review in games and learning*. Nesta Futurelab series.
- Kokkidou, M. (2016). Musical literacy in the aftermath of postmodernism: from ignorance to consciousness [in Greek]. In M. Kokkidou & Z. Dionysiou (Eds.), *Music Literacy: Typical and Informal Forms of Music Teaching-Learning* (pp. 3–36). G.S.M.E.
- Miller, J. L. & Kocurek, C. A. (2017). Principles for educational game development for young children. *Journal of Children and Media*, *11*(3), 314-329.
- Mygdanis, Y. (2022). Design and develop three prototype digital music games for future music high school students [in Greek]. In *Proceedings of the Panhellenic Conference "The educational game and arts in education and culture"* (pp. 184–192). EKEDISY.



- Mygdanis, Y. & Kokkidou, M. (2018). The 'Theory of Music' course in conservatoire education: a first overview of the field and assessment of current reality [in Greek]. *Mousikopedagogika*, 16, 28-48.
- Mygdanis, Y., Kondylidou, A., & Kokkidou, M. (2019). Social Values and Music Curricula: Comparative research [in Greek]. In Th. Raptis & D. Koniari (Ed.), *Music Education and Society: new challenges, new orientations. Proceedings of the 8th Conference of G.S.M.E.* (pp. 280–289).
- Papadakis, S., Orfanakis, V., & Kalogiannakis, M. (2015). Digital games at the service of the educational process [in Greek]. In *Proceedings of the 1st Panhellenic Conference - The modern school through the prism of the humanities and social sciences: From theory to daily practice*. I.A.K.E.
- Paras, B., Bizzocchi, J. (2005). Game, Motivation, and Effective Learning: An Integrated Model for Educational Game Design. In *Proceedings of the DiGRA 2005 Conference: Changing Views - Worlds in Play*.
- Prensky, M. (2001). Fun, play and games: What makes games engaging. *Digital game-based learning*, 5(1), 5–31.
- Prensky, M. (2005). Complexity Matters, *Educational Technology*, 45(4), 1–15.
- Quinto, J. (2022). Development and Validation of Survey Instrument on Game-Based Learning Approach. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 17(15), 233-242.
- Rapeepisarn, K., Wong, W., Fung, C. & Depickere, A. (2006). Similarities and differences between 'learn through play' and 'edutainment'. In *Proceedings of the 3rd Australasian Conference on Interactive Entertainment* (pp. 28–32). Murdoch University.
- Sumuer, E. & Yakin, I. (2009). Effects of an educational game development course on preservice teachers' concerns about the use of computer games in the classroom. In *Proceedings of the 9th International Educational Technology Conference* (pp. 22-27). Hacettepe University.
- Tokarieva, A. V., Volkova, N. P., & Harkusha, I. V. (2019). Educational digital games: models and implementation. *Educational Dimension*, 1(53), 5–26.
- Valentová, M., & Brečka, P. (2023). Assessment of Digital Games in Technology Education. *International Journal of Engineering Pedagogy*, 13(2).
- Walz, S. P., & Deterding, S. (2014). *The gameful world: Approaches, issues, applications*, M.I.T. Press.
- Zacharopoulou, K. (2021). Creation of Digital Educational Games for the Music lesson in preschool and primary education [in Greek]. In *Proceedings of the 1st Panhellenic Conference - The educational game in formal and non-formal learning* (pp. 306–315). E.K.E.D.I.S.Y.
- Zeipekis, A. & Theofanellis, T. (2015). Playfulness of the didactic act. *Educational Sciences*, 1, 96-109.



Καλλιεργώντας τη δημιουργική σκέψη των μαθητών μέσω δραστηριοτήτων παιχνιδώδους μάθησης

Σοφία Χάσκου

Εκπαιδευτικός, Διδάκτωρ του Πανεπιστημίου

Αθηνών

sofia@naskos.gr

Περίληψη

Η δημιουργική σκέψη είναι τόσο η ικανότητα συνδυασμού ή σύνθεσης υφιστάμενων ιδεών, εικόνων ή γνώσεων με πρωτότυπους τρόπους όσο και η εμπειρία της σκέψης, της αντίδρασης και της εργασίας με φαντασία, που χαρακτηρίζεται από υψηλό βαθμό καινοτομίας, αποκλίνουσα σκέψη και ανάληψη ρίσκου. Η ενσωμάτωση μηχανισμών παιχνιδιού από τον εκπαιδευτικό στη μαθησιακή διαδικασία αποτελεί τεχνική που μετατρέπει τη μάθηση σε μια διασκεδαστική και ενδιαφέρουσα διαδικασία αξιοποιώντας μηχανισμούς παιχνιδιού οι οποίοι έχουν υψηλή δυναμική ενίσχυσης των εσωτερικών κινήτρων των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν στη διδασκαλία τους στοιχεία που συνήθως συναντώνται στα παιχνίδια -όπως η πρόκληση, το στοιχείο της τύχης, ο ανταγωνισμός, η συνεργασία, η ανατροφοδότηση, οι επιβραβεύσεις, η νίκη ή η εξέλιξη- τα οποία και προσαρμόζουν στη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης. Με αυτόν τον τρόπο, το παιχνίδι γίνεται αναπόσπαστο στοιχείο της μαθησιακής διαδικασίας και σε συνδυασμό με τη συνεργατική και την ενεργό μάθηση αλλάζει τα δεδομένα στην καθημερινότητα της σχολικής τάξης, καθώς πλέον οι μαθητές εμπλέκονται σε κάθε διαδικασία ενθαρρύνονται να επικοινωνήσουν και να συνεργαστούν και εν τέλει μαθαίνουν να σκέφτονται κριτικά και δημιουργικά.

Λέξεις-κλειδιά: Δημιουργική Σκέψη, Παιχνίδι.

1. Εισαγωγή

Αδιαμφισβήτητα, ο πολίτης του 21ου αιώνα πρέπει να είναι σε θέση να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της εποχής του τόσο σε κοινωνικό όσο και σε επαγγελματικό επίπεδο. Ως εκ τούτου, οφείλει να καλλιεργήσει μια σειρά από δεξιότητες, όπως είναι η συνεργασία, η επικοινωνία, η δημιουργικότητα, η κριτική σκέψη και η επίλυση προβλήματος (Saavedra & Orfer, 2012). Για να καταστεί δυνατή η ανάπτυξη και η καλλιέργεια αυτού του τύπου δεξιοτήτων, είναι απαραίτητη η συστηματική επεξεργασία και προσαρμογή τους στη γενικότερη μαθησιακή διαδικασία (Rotherham & Willingham, 2009). Για αυτόν τον λόγο η σύγχρονη εκπαίδευση συμβαδίζει με τις επιταγές των καιρών μας για την καλλιέργεια των δεξιοτήτων του 21ου αιώνα και καλεί τους μαθητές ατομικά ή ομαδικά να επεξεργαστούν και να προσεγγίσουν προβλήματα του πραγματικού κόσμου τα οποία πρέπει να επιλύσουν αναλαμβάνοντας ενεργό ρόλο στην όλη διαδικασία της μάθησης. Έτσι, κάθε μαθητής πραγματοποιεί έρευνες ακόμα και σε διαφορετικά πεδία, σκέφτεται, καινοτομεί, δημιουργεί εξυπηρετώντας την έννοια της διαθεματικότητας και της διεπιστημονικότητας (Ananiadou & Claro, 2009).

Στην εκπαίδευση καθορίζονται νέα πρότυπα σε σχέση με το τι πρέπει να είναι σε θέση να διαχειριστούν οι μαθητές, αντικαθιστώντας τις βασικές δεξιότητες και τις προσδοκίες γνώσης του παρελθόντος. Για αυτόν τον λόγο, κρίνεται απαραίτητη η αναθεώρηση των



προγραμμάτων σπουδών αλλά και των παιδαγωγικών προσεγγίσεων, έτσι ώστε να παρέχονται μέθοδοι με τις οποίες οι μαθητές θα μπορούν να αναπτύξουν τη δημιουργική και την κριτική τους σκέψη, ευελιξία στην επίλυση προβλημάτων καθώς και συνεργατικές και επικοινωνιακές δεξιότητες, εφόδια τα οποία θα τους δώσουν τη δυνατότητα να είναι πιο επιτυχημένοι στη ζωή τους και στην εργασία τους (Binkley et al., 2010). Με άλλα λόγια, οι δεξιότητες του 21ου αιώνα απαιτούν σύγχρονα περιβάλλοντα και καινοτόμες παιδαγωγικές προσεγγίσεις, όπως είναι η διερευνητική μάθηση, η μάθηση βασισμένη σε πρότζεκτ ή η μάθηση βασισμένη στην επίλυση προβλημάτων, ενώ παράλληλα παρακινούν τους μαθητές να συνεργαστούν και να επικοινωνήσουν γόνιμα μεταξύ τους, να σκέφτονται κριτικά και να αναπτύσσουν την κριτική τους σκέψη (Πετροπούλου, Κασιμάτη & Ρετάλης, 2015).

2. Η έννοια της δημιουργικότητας

Οι άνθρωποι επεδείκνυαν από τα προϊστορικά χρόνια ακόμα δημιουργικό πνεύμα. Η δημιουργικότητα των ανθρώπων εντοπίζεται πολύ πριν εκείνοι ανακαλύψουν τη γραφή. Γνωρίζουμε, ακόμη και χωρίς γραπτές αποδείξεις, ότι κάποιοι από τους προϊστορικούς ανθρώπους ήταν δημιουργικοί, είχαν δηλαδή την ικανότητα να οραματιστούν κάτι νέο στο σημείο που οι υπόλοιποι αδυνατούσαν. Κάποιος σήκωσε μια πέτρα και είδε ένα εργαλείο. Κάποιος αντιλήφθηκε ότι είναι καλύτερα για μια ομάδα ατόμων να ζει και να κυνηγά ως σύνολο μεγαλύτερα σε μέγεθος ζώα συνδυάζοντας τις δυνάμεις τους. Κάποιος υποπτεύτηκε πως οι σπόροι θα μπορούσαν να φυτευτούν και να καλλιεργηθούν (Andreasen, 2005).

Συνάγεται το συμπέρασμα πως η δημιουργικότητα είναι έμφυτη σε όλους τους ανθρώπους, με αποτέλεσμα κάθε άτομο να έχει δημιουργικές δυνατότητες. Ένας από τους πρώτους ορισμούς που δόθηκαν στην έννοια της δημιουργικότητας είναι αυτός του Guilford (1950): «Η δημιουργικότητα καλύπτει τις πιο χαρακτηριστικές ικανότητες των δημιουργικών ατόμων, που καθορίζουν την πιθανότητα για ένα άτομο να εκφράσει μια δημιουργική συμπεριφορά, η οποία να εκδηλώνεται με εφευρετικότητα, σύνθεση και σχεδιασμό». Αν και αρκετά ταυτολογικός αυτός ο ορισμός, περιέχει στοιχεία που επιβεβαιώνονται από τους ερευνητές.

Οι Getzels και Jackson (1962) ορίζουν τη δημιουργικότητα ως τον συνδυασμό των στοιχείων εκείνων που θεωρούνται πρωτότυπα και διαφορετικά. Επισημαίνουν ότι η δημιουργικότητα είναι μια από τις πιο πολύτιμες ανθρώπινες δυνατότητες, αλλά δύσκολη η συστηματική της εξέταση. Ο Torrance (1963), ένας από τους κυριότερους ερευνητές στον τομέα της δημιουργικής σκέψης, ορίζει τη δημιουργικότητα ως «τη διαδικασία του να γίνεσαι ευαίσθητος σε προβλήματα, σε ανεπάρκειες, κενά στη γνώση, σε στοιχεία που λείπουν, σε δυσαρμονίες, να προσδιορίζεις τις δυσκολίες, να ψάχνεις για λύσεις, να κάνεις υποθέσεις για την κάλυψη των ανεπαρκειών, να ελέγχεις και να τροποποιείς αυτές τις υποθέσεις και να εξωτερικεύεις τα αποτελέσματα». Ως προδιάθεση με καθολικό χαρακτήρα θεωρεί τη δημιουργικότητα και ο Maslow (1968), λέγοντας ότι είναι «ένα παγκόσμιο χαρακτηριστικό του ατόμου που αυτοπραγματώνεται». Στον ορισμό του MacKinnon (1962): «η δημιουργικότητα είναι μια διαδικασία που διαδραματίζεται μέσα στον χρόνο και χαρακτηρίζεται από πρωτοτυπία, πνεύμα προσαρμογής και τη φροντίδα για μια συγκεκριμένη πραγματοποίηση», όπως και στον ορισμό του Taylor: «η δημιουργικότητα είναι μια νοητική διαδικασία που έχει ως αποτέλεσμα την παραγωγή ιδεών ταυτόχρονα καινούριων και χρήσιμων», τονίζεται η έννοια της διαδικασίας και επισημαίνεται η σημασία της χρησιμότητας και καταλληλότητας των δημιουργικών αποτελεσμάτων (Ξαnthάκου, 1999).



Σύμφωνα με άλλους ερευνητές, η δημιουργική σκέψη είναι η ικανότητα του ανθρώπινου να αναζητεί και να βρίσκει πολλές πρωτότυπες –καινοτόμες εναλλακτικές, για την επίλυση των διαφόρων προβλημάτων– ιδέες-λύσεις. Η ικανότητα αυτή, μαζί με την κριτική σκέψη, αποτελούν τις βασικές παραγωγικές πνευματικές λειτουργίες του ανθρώπου. Αποτελείται από επιμέρους δημιουργικές ικανότητες, όπως η πνευματική ευχέρεια, η πνευματική ευλυγισία, η πρωτοτυπία, η επεξεργασία ιδεών, η ευαισθησία προς τις προβληματικές καταστάσεις, ο ορισμός του προβλήματος, η αναλογική σκέψη, η οπτικοποίηση, η φαντασία, η ενόραση, η ανάλυση, η σύνθεση και η αξιολόγηση (Παρασκευόπουλος, 2004). Αντίστοιχα, η δημιουργικότητα είναι η ικανότητα που έχει κάποιος να δημιουργεί κάτι που θεωρείται από άλλα άτομα με τα κατάλληλα προσόντα ως πρωτότυπο και αξιόλογο. Έτσι, η δημιουργικότητα ισορροπεί μεταξύ της έννοιας της καινοτομίας και της χρησιμότητας που επιτυγχάνεται μέσω της χρήσης πληροφοριών που ήδη υπάρχουν (Gabriel, Monticolo, Camargo & Bourgault, 2016).

Όπως είδαμε από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, είναι δύσκολο να εντάξουμε τη δημιουργικότητα σε έναν ορισμό. Για αυτόν τον λόγο υπογραμμίζεται ότι υπάρχουν άπειροι ορισμοί και ιδέες για τη δημιουργικότητα, όσοι και οι άνθρωποι που έχουν γράψει τις ιδέες τους σε ένα κομμάτι χαρτί, υποστηρίζοντας έτσι την παρατήρηση πως -καθώς η δημιουργικότητα έχει άμεση σχέση με το ποιος δίνει τον ορισμό- διακρίνονται ως ποιοτικά στοιχεία της δημιουργικότητας η ευκαμψία της σκέψης, η πρωτοτυπία της ιδέας, η ικανότητα να σκέφτεται κάποιος διαφορετικά αλλά και ο τρόπος επίλυσης των προβλημάτων (Lowenfeld & Brittain, 1975). Η δημιουργική διαδικασία εμπεριέχει διάφορα στοιχεία, όπως η φαντασία, η πρωτοτυπία, η επίλυση προβλημάτων και η ικανότητα δημιουργίας ενός καινοτόμου αποτελέσματος. Με άλλα λόγια, η δημιουργικότητα μάς βοηθά να δούμε τον κόσμο από διαφορετική οπτική γωνία, ενεργοποιώντας τις υπέρτατες δυνάμεις του νου μας, χωρίς να περιοριζόμαστε διανοητικά σε κανόνες και δεσμεύσεις (Sternberg, 2007).

3. Δημιουργικότητα και μάθηση

Η σύγχρονη παιδαγωγική προτείνει ένα σχολείο με επίκεντρο το παιδί, που να βασίζεται δηλαδή στις ανάγκες, στα ενδιαφέροντα και στις ικανότητές του και να περιλαμβάνει διαρκή αξιολόγηση των ικανοτήτων και των κλίσεων του. Οι παιδαγωγοί πρέπει να προσφέρουν στους μαθητές ένα περιβάλλον με πολλά ερεθίσματα και να τους αφήνουν πολλές δυνατότητες για να αναπτύξουν τις ικανότητές τους. Σήμερα πρέπει να θεωρήσουμε τον μαθητή όχι παθητικό δέκτη της γνώσης αλλά συνοδοιπόρο στην ανακάλυψη, ενεργό συμμετέχο στην εκπαιδευτική διαδικασία μέσα από δραστηριότητες που θα του δίνουν τη δυνατότητα να αναδείξει τα ταλέντα του, να ανακαλύψει τον εαυτό του (Γερμανός, 2005). Η διδασκαλία και ο έλεγχος της προόδου είναι αλληλοεξαρτώμενα και πρέπει οι δύο ενδιαφερόμενες πλευρές να κινούνται γύρω από έναν κοινό στόχο, την ουσιαστική μάθηση. Κι αυτή η μάθηση, όπως αναφέρει ο Vijay Kumar, προσφέρεται από τις σωματικές, γνωστικές, κοινωνικές, πολιτισμικές και συναισθηματικές εμπειρίες που βιώνουν τόσο οι μαθητές όσο και ο εκπαιδευτικός μέσα στη σχολική αίθουσα και γενικότερα στον σχολικό χώρο, που πρέπει να είναι έτσι φτιαγμένος ή διαμορφωμένος για να μπορέσει να πλαισιώσει τη βιωματική μάθηση. Αυτό το «νέο» σχολείο, λοιπόν, που φιλοδοξεί να προσφέρει μια βιωματική και σίγουρα πολυαισθητηριακή εμπειρία μάθησης, είναι το σχολείο που θα εφοδιάσει τους μαθητές με δεξιότητες απαραίτητες για την προσωπική, κοινωνική και επαγγελματική ζωή στον 21ο αιώνα (Kumar, 2013).



Καθώς τα παιδιά από πολύ νεαρή ηλικία αρέσκονται να ανακαλύπτουν τον κόσμο γύρω τους. Κατά συνέπεια, ενώ προσπαθούν να γνωρίσουν την πραγματικότητα, ταυτίζονται με τους ήρωες των παραμυθιών, πλάθουν φανταστικές ιστορίες και δημιουργούν σενάρια με σκοπό να αντιμετωπίσουν διάφορες προβληματικές καταστάσεις οι οποίες αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της ζωής τους. Το σχολείο ανατρέπει την προαναφερθείσα φιλοσοφία των παιδιών, αφού η εμπλοκή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία προτείνει ένα μοτίβο τυποποιημένης μάθησης το οποίο στοχεύει στην παροχή μιας προπαρασκευασμένης γνώσης (Ξανθάκου & Καΐλα, 2002). Τα σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα αποδεικνύουν ότι στις μεθόδους διδασκαλίας θα πρέπει να ενσωματωθούν νέες τεχνικές που θα δίνουν κίνητρα στον μαθητή να εμπλακεί στη μαθησιακή διαδικασία, εξάπτοντας την φαντασία του και καλλιεργώντας την περιέργεια του. Σημαντική θεωρείται, η ενεργοποίηση του μαθητή μέσα από μια διαδικασία προσωπικής ανακάλυψης καταρρίπτοντας τους κανόνες της λογικής με σκοπό την παραγωγή ενός νέου έργου (Ξανθάκου, 1998). Είναι σημαντικό να αναφέρουμε ότι τόσο η αποκλίνουσα – δημιουργική σκέψη όσο και η συγκλίνουσα - κριτική σκέψη ενσωματώνουν κοινά στοιχεία. Ακόμη, η δημιουργική σκέψη απαιτεί απαραίτητα και τη χρήση της κριτικής σκέψης. Όταν θέλουμε να λύσουμε ένα πρόβλημα, πρώτα γίνεται η ανάλυσή του και στη συνέχεια προχωράμε σε πιθανές γενικές λύσεις και καλούμαστε να επιλέξουμε ποια κατά τη γνώμη μας είναι η καλύτερη και ολοκληρώνουμε τη διαδικασία με την αξιολόγηση, με τον τελικό μας απολογισμό (Μαγνήσαλης, 1987).

Κατά την προσχολική και πρωτοσχολική εκπαίδευση ιδιαίτερης σημασίας κρίνεται η καλλιέργεια των τεσσάρων «Π», που συνδέονται με την παραγωγική σκέψη του ατόμου και σχετίζονται με: το Πρόσωπο, το Πρόβλημα, την Πορεία - διαδικασία και το Προϊόν. Το παιδί τίθεται μέσω της δημιουργική μάθησης σε μια διαδικασία ανακάλυψης, έχοντας ουσιαστικά κίνητρα για την εύρεση της λύσης του προβλήματος. Τα ερευνητικά συμπεράσματα του Maslow (1968) απέδειξαν τη σημασία της ίδιας της διαδικασίας, της πορείας δηλαδή, που θα ακολουθεί το άτομο αναζητώντας την λύση και όχι η ίδια η λύση του προβλήματος (Ξανθάκου & Καΐλα, 2002).

4. Δημιουργικότητα και παιχνίδι

Η ενσωμάτωση μηχανισμών παιχνιδιού από τον εκπαιδευτικό στη μαθησιακή διαδικασία αποτελεί τεχνική που μετατρέπει τη μάθηση σε μια διασκεδαστική και ενδιαφέρουσα διαδικασία, αξιοποιώντας μηχανισμούς παιχνιδιού οι οποίοι έχουν υψηλή δυναμική ενίσχυσης των εσωτερικών κινήτρων των μαθητών και καλλιεργούν τη δημιουργικότητά τους. Έτσι, η δημιουργική σκέψη εκφράζεται φυσικά από τα περισσότερα παιδιά, αλλά είναι αναγκαίο να γίνει διδασκαλία της δημιουργικής σκέψης, καθώς δίχως αυτήν τα παιδιά καθίστανται ανίκανα να σκεφτούν δημιουργικά (Καμαρινού, 2000). Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν στη διδασκαλία τους στοιχεία που συνήθως συναντώνται στα παιχνίδια - όπως η πρόκληση, το στοιχείο της τύχης, ο ανταγωνισμός, η συνεργασία, η ανατροφοδότηση, οι επιβραβεύσεις, η νίκη ή η εξέλιξη- τα οποία και προσαρμόζουν στη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης. Με αυτόν τον τρόπο, το παιχνίδι γίνεται αναπόσπαστο στοιχείο της μαθησιακής διαδικασίας και σε συνδυασμό με τη συνεργατική και την ενεργό μάθηση αλλάζει τα δεδομένα στην καθημερινότητα της σχολικής τάξης, καθώς πλέον οι μαθητές εμπλέκονται σε κάθε διαδικασία ενθαρρύνονται να επικοινωνήσουν και να συνεργαστούν και εν τέλει μαθαίνουν να σκέφτονται κριτικά και δημιουργικά (Λεωνίδου, 2006).



Έτσι, είναι απολύτως φυσιολογικό τα παιδιά από πολύ μικρή ηλικία να συμμετέχουν στο παιχνίδι, μια κατάσταση όπου χρησιμοποιούν τη φαντασία τους για να «δοκιμάσουν» τους τρόπους συμπεριφοράς και τις δυνάμεις τους. Σε τόσο μικρές ηλικίες, η χρήση της φαντασίας και της δημιουργικότητας είναι έμφυτη σε καταστάσεις «δοκιμής». Τα παιδιά, όταν ξεκινούν να φοιτούν στο σχολείο, ωριμάζουν και καταστέλλουν τη δημιουργικότητά τους, εξαιτίας άλλων πιέσεων που δέχονται. Ο Ken Robinson -Βρετανός συγγραφέας, ομιλητής και διεθνής σύμβουλος σε θέματα εκπαίδευσης- είναι ένας από τους ένθερμους υποστηρικτές της δημιουργικότητας στο σχολείο. Θεωρεί ότι το σχολείο εκπαιδεύει τους μαθητές για να γίνουν καλοί επαγγελματίες και όχι δημιουργικοί στοχαστές. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι το εκπαιδευτικό σύστημα είναι απαρχαιωμένο και ανακυκλώνει στείρες ιδέες. Οι μαθητές φοβούνται να κάνουν λάθη ενώπιον των εκπαιδευτικών, διότι έχουν μάθει ότι υπάρχει «μόνο μία σωστή απάντηση» και όχι ο γόνιμος προβληματισμός και η ανταλλαγή ιδεών (Robinson, 2002).

Από διαφορετικές θεωρητικές προσεγγίσεις το παιχνίδι θεωρείται η πρώτη δημιουργική δραστηριότητα των παιδιών, από όπου αναδύεται αλλά και αναπτύσσεται η φαντασία (Garaigordobil & Berruero, 2011). Το παιχνίδι στις διαφορετικές εκφάνσεις του είναι πολύ σημαντικό για την ανάπτυξη, διότι διεγείρει την περιέργεια, την ευελιξία, τον αυτοσχεδιασμό και προωθεί την ανακάλυψη και επίλυση προβλημάτων που οδηγούν στη μάθηση, τη μίμηση, και την προσαρμογή στην αλλαγή (Torrance 2004). Το παιχνίδι προετοιμάζει το έδαφος για την ανάπτυξη δύο κρίσιμων πνευματικών λειτουργιών, της σκέψης και της φαντασίας (Kozulin, Gindis, Ageyev, & Miller, 2003).

Θετική συσχέτιση ανάμεσα στην ανάπτυξη της φαντασίας και χαρακτηριστικών της δημιουργικής σκέψης μέσα από το παιχνίδι, όπως πρωτοτυπία, ευχέρεια, ευελιξία και στον εντοπισμό προδιαθέσεων δημιουργικής συμπεριφοράς σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, παρουσίασαν σε ερευνητική μελέτη τους οι Garaigordobil και Berruero (2011). Ο φανταστικός κόσμος των παιδιών αποτελεί πεδίο ανάπτυξης πολλών σημαντικών εννοιών. Οι νοητικές διεργασίες οι οποίες υποστηρίζουν την κατάκτηση θεμελιωδών δεξιοτήτων - όπως η ανάγνωση, η γραφή, η ζωγραφική, η κατασκευή χάρτη, η κατανόηση και η έκφραση ιδεών- περιλαμβάνουν την ανάπτυξη της ικανότητας αναπαράστασης. Η ικανότητα αυτή, που κυρίως αναπτύσσεται μέσα από δημιουργικό παιχνίδι, είναι ζωτικής σημασίας για τη μετέπειτα ακαδημαϊκή επιτυχία (Wilson, 2008). Οι Reunamo et al. (2014) εξετάζοντας τη δημιουργικότητα -όπως εκφράζεται στο φανταστικό παιχνίδι και τα παιχνίδια ρόλων- σε έρευνα που πραγματοποίησαν σε 280 παιδιά 4 έως 5 ετών σε νηπιαγωγεία της Φινλανδίας, συμπέραναν ότι οι σχέσεις των συνομηλίκων και το παιχνίδι έχουν στενή σχέση με τις διεργασίες που ενεργοποιούν τη δημιουργικότητα, καθώς τα παιδιά δραστηριοποιούνται στη Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης. Επισήμαναν με αυτόν τον τρόπο τη συμβολή του παιχνιδιού στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας. Υποστήριξαν ότι πολλές από τις γνωστικές και συναισθηματικές διαδικασίες, οι οποίες εμπλέκονται στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας, όπως η αποκλίνουσα σκέψη, συμβαίνουν κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού.

Συμπεραίνοντας, ο εκπαιδευτικός, που με διαφορετικό κάθε φορά τρόπο προσεγγίζει τη γνώση, διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας των μαθητών, καθώς καλείται να δημιουργήσει, διά μέσου της προσωπικότητάς του και του τρόπου που θα διεξάγει το μάθημα, εύφορο κλίμα ανάπτυξης δημιουργικών συμπεριφορών. Ένα ασφαλές δημιουργικό περιβάλλον θα μπορούσε να παρουσιάζει ποικίλα χαρακτηριστικά που στο σύνολό τους διαμορφώνουν ένα κλίμα που ενθαρρύνει την έντονη δραστηριότητα,



τη βεβαιότητα και την αμφιβολία, τη σοβαρότητα και την ευθυμία, την πρόκληση και την ενθάρρυνση. Μια τάξη που χρησιμοποιεί το παιχνίδι ως μέσο κινητοποίησης των μαθητών και ως εργαλείο καλλιέργειας της δημιουργικής τους σκέψης. Συνεπώς, επιλέγοντας ερευνητικούς τρόπους διδασκαλίας, επιτυγχάνεται ευελιξία και προσαρμοστικότητα, ενώ διεγείρεται και η φαντασία των εκπαιδευομένων, γεγονός που συνδράμει θετικά στη δημιουργική σκέψη (Δήμος, 2015).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Ananiadou, K., & Claro, M. (2009). *21st century skills and competences for new millennium learners in OECD countries* (Education Working Paper, No. 41). Paris, France: Organization for Economic Co-operation and Development.
- Andreasen, N.C. (2005). *The creating brain*. New York: Dana Press.
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., & Rumble, M. (2010). *Defining 21st century skills. Assessment and Teaching of 21st Century Skills*.
- Gabriel, A., Monticolo, D., Camargo, M., & Bourgault, M. (2016). Creativity support systems: A systematic mapping study. *Thinking Skills and Creativity, 21*, 109-122.
- Garaigordobil, M., & Berruero, L. (2011). Effects of a Play Program on Creative Thinking of Preschool Children. *Spanish Journal of Psychology, 14*(2), 608-618.
- Getzels, J. W., & Jackson, P. W. (1962). *Creativity and Intelligence: Explorations With gifted students*. Wiley.
- Guilford, J. P. (1950). Creativity: Its measurement and development. *American Psychologist, 5*(2).
- Kumar, V. (2013). *101 Design Methods: A Structured Approach for Driving Innovation in Your Organisation*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Kozulin, A., Gindis, B., Ageyev, V. S., & Miller, S. M. (Eds.). (2003). *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context*. Cambridge University Press.
- Lowenfeld, V., & Brittain, W. L. (1975). *Creative and mental growth*. London.
- MacKinnon, D. W. (1962). The nature and nurture of creative talent. *American Psychologist, 17*, 484-495.
- Maslow, A. (1968). *Towards a psychology of Being*. Van Nostrand, Princeton NJ.
- Reunamo, J., Lee, H.-C., Wang, L.-C., Ruokonen, I., Nikkola, T., & Malmstrom, S. (2014). Children's creativity in day care. *Early Child Development and Care, 184*(4), 617-632.
- Robinson, K. (2002). TED talk, *How schools kill creativity*.
- Rotherham, A. J., & Willingham, D. (2009). 21st century skills: The challenges ahead. *Educational Leadership, 67*(1), 16-21.
- Saavedra, A., & Opfer, V. D. (2012). Learning 21st-century skills requires 21st-century teaching. *Phi Delta Kappan, 94*(2), 8-13.
- Sternberg, R.J. (2007). *Handbook of creativity*. New York: Cambridge University Press.
- Torrance, E. P. (1963). *Education and the Creative Potential*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Torrance, E. P. (2004). Preschool Creativity. In B. A. Bracken (Ed.), *The Psychoeducational Assessment of Preschool Children* (3rd ed., pp. 349-363). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wilson, R. (2008). *Nature and Young Children*. (Ed. R. Wilson) (1st ed.). New York: Routledge.



- Δήμος, Α. (2015). *Μέθοδος project και δημιουργική σκέψη: οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τη συμβολή της μεθόδου project στην ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης των μαθητών* (Διδακτορική διατριβή). ΕΚΠΑ.
- Γερμανός, Δ. (2005). *Χώρος και Διαδικασίες Αγωγής: Η Παιδαγωγική Ποιότητα του Χώρου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Καμαρινού, Δ. (2000). *Η βιωματική μάθηση στο σχολείο*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Λεωνίδου, Χρ. (2006). *Η καθιέρωση της δημιουργικής και κριτικής σκέψης στο σύγχρονο σχολείο*. Παιδαγωγικό τμήμα, Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, Αθήνα.
- Μαγνήσαλης, Κ. (1987). *Δημιουργική στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Interbooks.
- Ξανθάκου, Γ. (1999). *Η δημιουργικότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ξανθάκου, Γ., & Καΐλα, Μ. (2002). *Το Δημιουργικής Επίλυσης Πρόβλημα* (Επιμ. Γ. Ξανθάκου, Monks, F. & Καΐλα, Μ.). Αθήνα: Ατραπός.
- Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. (2004). *Δημιουργική Σκέψη στο Σχολείο και στην Οικογένεια*. Αθήνα.
- Πετροπούλου, Ο., Κασιμάτη, Α., & Ρετάλης, Σ. (2015). *Έννοια και Περιεχόμενο της Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης στον 21ο Αιώνα*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.



Εφαρμογή της παιγνιώδους διδασκαλίας στο πλαίσιο ηλεκτρονικής εξ αποστάσεως (μη τυπικής) εκπαίδευσης ενηλίκων, σε διεθνή πρότυπα διαχείρισης και επιθεώρησης συστημάτων ποιότητας (ISO 9001, ISO 19011)

Ανναμπέλλα Παλλαδά

Δρ., Ειδικός Ποιότητας & Εκπαιδύτρια Ενηλίκων
pallada@otenet.gr

Περίληψη

Στην εργασία αυτή παρουσιάζεται ο τρόπος εφαρμογής της παιγνιώδους διδασκαλίας, μέσω του παιχνιδιού ρόλων και της προσομοίωσης κατά την ηλεκτρονική εξ αποστάσεως εκπαίδευση ενηλίκων σε διεθνή πρότυπα διαχείρισης και επιθεώρησης συστημάτων ποιότητας (ISO 9001, ISO 19011). Στόχος της εργασίας είναι η ανάδειξη των ιδιαιτεροτήτων αλλά και των βημάτων της προσαρμογής, του σχεδιασμού και της υλοποίησης των συγκεκριμένων διαδραστικών εκπαιδευτικών μεθόδων στην τρέχουσα ψηφιακή πραγματικότητα και τις δυνατότητές της σε εκπαιδευτικά θέματα τα οποία επειδή είναι πολύ τεχνικά, δεν είναι εύκολο να σχεδιαστούν και υλοποιηθούν διαδραστικά, ούτε ακόμα και στη «διά ζώσης» (“face-to-face”) διδασκαλία τους. Αρχικά, παρουσιάζονται οι απαιτήσεις και ιδιαιτερότητες μιας εκπαίδευσης επί προτύπων, όπως τα προαναφερθέντα, και αναφέρονται οι στόχοι και οι επιδιώξεις της προσαρμογής και εφαρμογής του παιχνιδιού ρόλων και της προσομοίωσης στην ηλεκτρονική εξ αποστάσεως εκπαίδευση ενηλίκων σε τέτοια εκπαιδευτικά αντικείμενα. Στη συνέχεια, συνοψίζονται τα βασικά στοιχεία που αφορούν το παιχνίδι ρόλων και την προσομοίωση στην προαναφερόμενη διδασκαλία, αναδεικνύοντας αφενός τα κρίσιμα σημεία αυτών των μεθόδων, όταν σχεδιάζονται και υλοποιούνται στο πλαίσιο μιας ηλεκτρονικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης επί τεχνικού αντικειμένου, και αφετέρου οι σύγχρονες σχετικές τεχνικές δυνατότητες υλοποίησής τους μέσω πλατφορμών - εργαλείων, όπως ενδεικτικά το CiscoWebex, ή το TEAMSMicrosoft. Ακολούθως, παρουσιάζεται μια συνοπτική Ανάλυση Δυνατών - Αδύνατων Σημείων - Απειλών - Ευκαιριών (SWOTAnalysis) επί του σχεδιασμού και της υλοποίησης του παιχνιδιού ρόλων και της προσομοίωσης κατά την παραπάνω διδασκαλία. Τέλος, δίνεται ένα παράδειγμα εφαρμογής παιχνιδιού ρόλων και προσομοίωσης κατά τη διδασκαλία στα παραπάνω ιδιαίτερα δημοφιλή διεθνή πρότυπα διαχείρισης με περιγραφή των διδακτικών βημάτων που ακολουθούνται και αναφορά σχετικών προτάσεων. Η εργασία ολοκληρώνεται με αξιολόγηση, γενικό σχολιασμό των αποτελεσμάτων της παραπάνω εφαρμογής, τόσο από την πλευρά του εκπαιδευτή όσο και από την πλευρά των εκπαιδευόμενων, και πρακτικές σχετικές συμβουλές.

Λέξεις κλειδιά: Ηλεκτρονική Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση Ενηλίκων, Παιχνίδι Ρόλων, Προσομοίωση, ISO 9001, ISO 19011.

1. Εισαγωγή

Αντικείμενο της παρούσας εργασίας είναι η παρουσίαση του τρόπου εφαρμογής της παιγνιώδους διδασκαλίας (Seaborn & Fels, 2015) μέσω του συνδυασμού του παιχνιδιού ρόλων και της προσομοίωσης κατά την μη τυπική ηλεκτρονική και σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση ενηλίκων (Holsbrink-Engels, 1997), σε διεθνή πρότυπα διαχείρισης και επιθεώρησης συστημάτων ποιότητας (ISO 9001; ISO 19011). Μια τέτοια εκπαίδευση, η οποία λόγω και του αντικειμένου της ιδίως πρέπει να εξασφαλίζει ποιότητα μάθησης (Παλλαδά,



2017; Παλλαδά, 2021), έχει τις εξής απαιτήσεις και ιδιαιτερότητες: Ως προς τα θεματικά της αντικείμενα:

- Πολλή και συμπυκνωμένη πληροφορία.
- Εξειδικευμένες έννοιες και τεχνική ορολογία και
- Στριφνή και δύσκολα κατανοητή γλώσσα, ιδίως λόγω προβληματικών μεταφράσεων των προτύπων.

Ως προς την υλοποίησή της:

- Έχει καθιερωθεί διαχρονικά η υλοποίησή της με τυποποιημένο, άκαμπτο, καθιερωμένο τρόπο παραδοσιακής εκπαίδευσης (εισήγηση μόνο), με ειδικότερα θέματα τα οποία απαιτούν ιδιαίτερο και συνήθως χρονοβόρο σχεδιασμό και υλοποίηση σχετικών διαδραστικών δραστηριοτήτων.
- Περιέχει αυστηρά καθορισμένο και τυποποιημένο σώμα γνώσεων (Body of Knowledge - BoK).
- Τις περισσότερες φορές έχει πολύ περιορισμένα χρονικά περιθώρια υλοποίησης, τα οποία δεν διευκολύνουν τον εκπαιδευτή να την υλοποιήσει με έναν ρυθμό που να υποστηρίζει την ιδανική ή θεωρητικά εφικτή, κατά περίπτωση, διαδραστικότητα (σε χρόνο και ποικιλία δραστηριοτήτων, μεθόδων - τεχνικών).
- Συμμετέχουν ενήλικες από όλο το φάσμα των επαγγελματικών κλάδων και κατηγοριών με κυριολεκτικά πανσπερμία ακαδημαϊκών και τεχνικών υποβάθρων και επαγγελματικών εμπειριών, οι οποίοι στις περισσότερες περιπτώσεις, παρακολουθούν για πρώτη φορά εκπαιδευτικό πρόγραμμα με αυτά τα αντικείμενα.

Ως προς τον εκπαιδευτή, ο οποίος πρέπει να:

- Είναι όχι μόνο εξαιρετικός γνώστης των συγκεκριμένων θεματικών αντικειμένων αλλά και να έχει και όσο το δυνατό περισσότερη επαγγελματική εμπειρία σε αυτά.
- Έχει και αξιοποιεί έμπρακτα και ταυτόχρονα: τις δεξιότητες του εκπαιδευτή ενηλίκων και του μέντορα και συμβούλου.
- Έχει δεξιότητες επικοινωνιακές, οργάνωσης και διαχείρισης ομάδων και να είναι ευέλικτος και ευρηματικός.
- Έχει τις απαιτούμενες τεχνικές γνώσεις και δεξιότητες χειρισμού των μέσων ΤΠΕ (Τεχνολογιών Πληροφορικής & Επικοινωνιών) που θα χρησιμοποιηθούν στο πλαίσιο της εκπαίδευσης και να γνωρίζει πολύ καλά τις λειτουργίες τους, τόσο ως εκπαιδευτής, όσο και ως εκπαιδευόμενος.

2. Στοιχεία υλοποίησης της διδακτικής πρότασης

Βασικοί στόχοι και επιδιώξεις της προσαρμογής και εφαρμογής του συνδυασμού παιχνιδιού ρόλων και προσομοίωσης στην ηλεκτρονική (σύγχρονη) εξ αποστάσεως εκπαίδευση ενηλίκων με εκπαιδευτικό αντικείμενο πρότυπα, όπως ISO 9001, ISO 19011, αποτελούν οι εξής:

- Η βιωματική μάθηση από τους εκπαιδευόμενους του τρόπου μελέτης αυτών των προτύπων και της «αποκωδικοποίησής» τους για την κατανόηση, χρήση και μεταφορά του περιεχομένου τους στην πράξη.
- Η κατανόηση της λογικής, της γλώσσας, του περιεχομένου και του τρόπου εφαρμογής αυτών των προτύπων με απλό και βιωματικό τρόπο μέσα από την πράξη, όπως θα κληθούν να κάνουν και στην καθημερινή επαγγελματική - εργασιακή τους ζωή οι εκπαιδευόμενοι.



- Η απόκτηση από τους εκπαιδευόμενους της βιωματικής εμπειρίας των θεματικών αντικειμένων αυτών των προτύπων με έναν πολυδιάστατο τρόπο και μια οπτική που δεν περιορίζεται μόνο στον δικό τους επαγγελματικό ρόλο, αναπτύσσοντας και ενισχύοντας την ενσυναίσθηση.
- Η δημιουργία μιας παρακαταθήκης βιωματικής λειτουργίας ικανής να αποτελέσει τη βάση χτισίματος της σχετικής επαγγελματικής εμπειρίας κάθε εκπαιδευόμενου στα συγκεκριμένα αντικείμενα, ενδυναμώνοντας ταυτόχρονα τη σχετική επαγγελματική - εργασιακή αυτοπεποίθηση και θετική του ψυχολογία.

Το παιχνίδι ρόλων αποτελεί αλληλεπιδραστική μέθοδο βιωματικής και συνεργατικής μάθησης η οποία εξασφαλίζει (υπό κανονικές συνθήκες και ορθά σχεδιασμένη και υλοποιούμενη): την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευόμενων και τη συνεργασία μεταξύ τους στο πλαίσιο μιας προσομοίωσης μιας υποθετικής ή πραγματικής κατάστασης - δραστηριότητας η οποία έχει και νόημα και αξία για αυτούς. Με τη δραματοποίηση διευκολύνεται η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης.

Υποδύομενοι έναν ρόλο και αλληλοεπιδρώντας μέσα από αυτόν, οι εκπαιδευόμενοι:

- συμμετέχουν φυσικά και νοητικά στη διαδικασία μάθησης,
- αντιλαμβάνονται καλύτερα και κατανοούν στην πράξη, το γνωστικό αντικείμενο του μαθήματος,
- κατανοούν ευκολότερα τη δική του οπτική των πραγμάτων, τις συνθήκες, τη λειτουργία και συμπεριφορά του και μπορούν να:
 1. εκφραστούν ελεύθερα, αυθόρμητα και δημιουργικά,
 2. δοκιμάσουν και πειραματιστούν στη λειτουργία του ρόλου τους με ασφάλεια και χωρίς επιπτώσεις ή ανησυχία - φόβο για τυχόν συνέπειες (αντίθετα από ό,τι στην πραγματική ζωή),
 3. αποκτήσουν ή εξελίξουν κοινωνικές δεξιότητες οι οποίες θα τους χρησιμεύσουν στην επικοινωνία και στις συναλλαγές τους, ειδικά όταν θα έχουν την ίδια λειτουργία με τον ρόλο τους, αλλά και γενικότερα στην πραγματική ζωή σε ένα ελεγχόμενο και ασφαλές εκπαιδευτικό περιβάλλον με την άμεση συμβουλευτική υποστήριξη του εκπαιδευτή.

Η προσομοίωση αποτελεί μέθοδο αρκετά όμοια με το παιχνίδι ρόλων, στο πλαίσιο της οποίας οι εκπαιδευόμενοι συμμετέχουν νοητά και όχι ενεργά στην αναπαράσταση μιας κατάστασης που ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα. Στο πλαίσιο της, οι εκπαιδευόμενοι πρέπει να φανταστούν τις στάσεις και συμπεριφορές των εμπλεκόμενων σε μια πραγματική κατάσταση με αποτέλεσμα να πρέπει να διερευνήσουν και αντιληφθούν όλα τα επίπεδα και τις διαστάσεις της.

Σύμφωνα με τα παραπάνω και τα αναφερόμενα από τον Κόκκο (Κόκκος, 1998) και τον Καραλή (Καραλής, 2007) για τους σκοπούς του μαθήματος επί του διεθνούς προτύπου ISO 19011, κρίθηκε ότι ο συνδυασμός παιχνιδιού ρόλων και της προσομοίωσης σε μια ενιαία και ολοκληρωμένη διαδραστική δραστηριότητα (η οποία ενισχύει και την ενεργητική και τη συνεργατική μάθηση (Ott et al., 2012; Wallberg & Paik, 2000; ChengChia et al., 2018; White & White, 1999) θα ήταν η καλύτερη επιλογή ικανοποιώντας πλήρως και ολοκληρωμένα το εκπαιδευτικό και μαθησιακό ζητούμενο του συγκεκριμένου μαθήματος.



3. Στόχοι - Επιδιώξεις

Στόχοι και επιδιώξεις της παρούσας εργασίας είναι η ανάδειξη των ιδιαιτεροτήτων αλλά και των βημάτων της προσαρμογής, του σχεδιασμού και της υλοποίησης των συγκεκριμένων διαδραστικών εκπαιδευτικών μεθόδων στην τρέχουσα ψηφιακή πραγματικότητα και τις δυνατότητές της, σε εκπαιδευτικά θέματα τα οποία επειδή είναι πολύ τεχνικά, δεν είναι εύκολο να σχεδιαστούν και να υλοποιηθούν διαδραστικά ούτε ακόμα και στη «διά ζώσης» (face-to-face) διδασκαλία τους, όπως ουσιαστικά αναφέρει -σε άλλο τέτοιο παράδειγμα τεχνικού εκπαιδευτικού αντικειμένου- ο Κανίδης (2005).

4. Μεθοδολογία εφαρμογής σύγχρονων τεχνικών δυνατοτήτων συνδυαστικής υλοποίησης παιχνιδιού ρόλων και προσομοίωσης μέσω πλατφορμών - εργαλείων, όπως ενδεικτικά CiscoWebex, ή MicrosoftTEAMS

Στις πλατφόρμες, όπως CiscoWebex ή η MicrosoftTEAMS, είναι εφικτή η υλοποίηση συνδυασμένου παιχνιδιού ρόλων και προσομοίωσης, τόσο: (α) μέσω των γενικών δυνατοτήτων και επιλογών τους, όπως το Share για παρουσίαση περιεχομένου και το Chat για επικοινωνία, όσο και ιδίως (β) μέσω των πιο ειδικών δυνατοτήτων και επιλογών τους, όπως τα Breakout Sessions/ Rooms. Με τα Breakout Sessions/ Rooms, η λειτουργία των οποίων περιγράφεται αναλυτικά στα αντίστοιχα σχετικά εγχειρίδια των CiscoWebex (2021) και MicrosoftTeams (2021), ο εκπαιδευτής και οι εκπαιδευόμενοι έχουν πλέον και ηλεκτρονικά σε μεγάλο βαθμό τις δυνατότητες των ενεργειών που θα είχαν και στο διά ζώσης μάθημα:

- Λειτουργία των εκπαιδευόμενων σε ολομέλεια αλλά και διαμοιρασμό τους σε ανεξάρτητες αλλά με δυνατότητα αλληλεπίδρασης ομάδες.
- Λειτουργία κάθε ομάδας εκπαιδευόμενων ανεξάρτητα από τις άλλες, με το δικό της επικοινωνιακό κανάλι.
- Επίβλεψη γενική (όλων των ομάδων εκπαιδευόμενων) αλλά και ειδική (κάθε ομάδα εκπαιδευόμενων) από τον εκπαιδευτή με συμμετοχή του σε αυτές.
- Επικοινωνία του εκπαιδευτή με κάθε ομάδα χωριστά αλλά και με όλους μαζί.
- Χρήση, παρουσίαση ή και συνεργατική συμπλήρωση υλικού από κάθε ομάδα εκπαιδευόμενων χωριστά και από το σύνολο των εκπαιδευόμενων (ανάλογα με τη δραστηριότητα) αλλά και σε κάθε φάση κάθε δραστηριότητας.
- Ομοίως και αντίστοιχα με το παραπάνω σημείο, από τον εκπαιδευτή.

Οι παραπάνω πλατφόρμες παρέχουν και άλλες τεχνικές δυνατότητες οι οποίες είναι δυνατόν να αξιοποιηθούν στο πλαίσιο της παιγνιώδους διδασκαλίας, όπως ενδεικτικά η δυνατότητα γραφής - σχεδίου σε «Επιφάνεια Πίνακα» (εφαρμογή Whiteboard) και η άμεση σφυγμομέτρηση σε ένα θέμα με ψηφοφορία ή στατιστική απαντήσεων σε ένα θέμα/ ερώτηση/ άσκηση (εφαρμογή Polling). Αυτές οι δυνατότητες με κατάλληλη χρήση και αξιοποίησή τους από τον εκπαιδευτή μπορούν (συμπληρωματικά προς τις λειτουργίες Share, Chat και Breakrooms) να ολοκληρώσουν πολύ επιτυχημένα την εκπαιδευτική αλληλεπίδραση και το εκπαιδευτικό και μαθησιακό αποτέλεσμα προς ικανοποίηση και όφελος όλων των ενδιαφερόμενων και εμπλεκόμενων μερών.

Κρίσιμα σημεία της συνδυαστικής διαδραστικής δραστηριότητας παιχνιδιού ρόλων και προσομοίωσης στον σχεδιασμό [Σ] και στην υλοποίηση [Υ] μιας ηλεκτρονικής (σύγχρονης) εξ αποστάσεως εκπαίδευσης επί τεχνικού αντικειμένου αποτελούν τα εξής:



- Ο πολύ καλός σχεδιασμός της υλοποίησης της δραστηριότητας και η πολύ καλή προετοιμασία του εκπαιδευτή, ο οποίος πρέπει να έχει και εναλλακτικό σχέδιο για πιθανά εμπόδια ή απρόβλεπτα έκτακτα γεγονότα [Σ].
- Η θετική ψυχολογία και η παραδειγματική και κατάλληλα καθοδηγητική και υποστηρικτική λειτουργία του εκπαιδευτή, η οποία πρέπει να εμπνέει θετική στάση αναφορικά με το αντικείμενο και ενθουσιασμό για τη συνδυαστική διαδραστική δραστηριότητα παιχνιδιού ρόλων και προσομοίωσης αλλά και να προκαλεί την ενεργό και δημιουργική σκέψη και συμμετοχή των εκπαιδευόμενων [Σ], [Υ].
- Η παρατηρητικότητα, ετοιμότητα, ευρηματικότητα του εκπαιδευτή και η διαρκής υποστήριξη και παρακίνηση των εκπαιδευόμενων με θετική ψυχολογία [Υ].
- Η κατάλληλη ένταξη και διασύνδεση της συγκεκριμένης δραστηριότητας με τα θεωρητικά της αντικείμενα (περιεχόμενο προτύπων) και τις υπόλοιπες δραστηριότητες στο πλαίσιο του ίδιου μαθήματος [Σ], [Υ].
- Ο κατάλληλος χρονισμός και η χρονική διάρκεια της συγκεκριμένης δραστηριότητας στο πλαίσιο του ίδιου μαθήματος [Σ], [Υ].
- Η πολύ καλή διαχείριση του χρόνου της δραστηριότητας συνολικά, όπως και των επιμέρους σταδίων της, περιλαμβανομένων και των απαιτούμενων χρόνων για τεχνικές διευθετήσεις και επιλογές τεχνικών μέσων [Σ], [Υ].
- Η σαφήνεια της παρουσίασης του θέματος της δραστηριότητας, η συνάρτησή της με τη σχετική θεωρία που έχει προηγηθεί ή θα ακολουθήσει και, κυρίως, η σύνδεσή της με τους επιδιωκόμενους μαθησιακούς στόχους, τις ανάγκες ή και τις προσδοκίες και τα οφέλη των εκπαιδευόμενων από αυτήν [Σ], [Υ].
- Η απλότητα και ευκολία εφαρμογής των οδηγιών υλοποίησης της δραστηριότητας και της χρήσης των τεχνικών μέσων [Σ], [Υ].
- Η σωστή διαχείριση της ροής της δραστηριότητας. Στο πλαίσιο αυτό ο εκπαιδευτής πρέπει να ασκεί διακριτική εποπτεία και διαχείριση των ομάδων, υπο-ομάδων και ατόμων που μετέχουν στη δραστηριότητα, για να μη «ξεφύγουν τα πράγματα και οι χρόνοι» [Υ].
- Η πρόβλεψη και παροχή των κατάλληλων απαραίτητων τεχνικών μέσων από τον εκπαιδευτικό φορέα [Σ], [Υ].
- Η γνώση και ο καλός χειρισμός των τεχνικών μέσων (ΤΠΕ - Τεχνολογιών Πληροφορικής & Επικοινωνιών) που χρησιμοποιούνται στο πλαίσιο της δραστηριότητας, με αξιοποίηση των δυνατοτήτων και λειτουργιών τους τόσο από την πλευρά του εκπαιδευτή όσο και από την πλευρά των εκπαιδευόμενων [Υ].

5. Διδακτικά βήματα – Παρουσίαση Παραδείγματος εφαρμογής Παιχνιδιού Ρόλων & Προσομοίωσης κατά τη διδασκαλία προτύπων, όπως ISO 9001, ISO 19011 (με περιγραφή των διδακτικών βημάτων και αναφορά σχετικών προτάσεων) μέσω ηλεκτρονικής (σύγχρονης) εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ενηλίκων

Με τίτλο “Εργαστήρι Προσομοίωσης” σχεδιάστηκε από την εκπαιδευτρια ειδικά και υλοποιήθηκε σε αρκετές επαναλήψεις του ένα συνδυαστικό παιχνίδι ρόλων και προσομοίωσης, ως μέρος των διαδραστικών δραστηριοτήτων σε 2ωρο μέρος 7ωρου μαθήματος επί του διεθνούς προτύπου ISO 19011, στο πλαίσιο 5ημερου εκπαιδευτικού προγράμματος σύγχρονης, ηλεκτρονικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (μέσω CISCOWebex),



του Ινστιτούτου Επιμόρφωσης (ΙΝΕΠ) του Εθνικού Κέντρου Δημόσιας Διοίκησης & Αποκέντρωσης (ΕΚΔΔΑ) σε εργαζόμενους του δημόσιου τομέα.

Το υλικό του μαθήματος (θεωρητική παρουσίαση - ανάλυση του προτύπου) στάλθηκε με e-mail μία εβδομάδα πριν το μάθημα με τη συμβουλή στους εκπαιδευόμενους, αν υπήρχε χρόνος και διάθεση, να το έχουν μελετήσει πριν το μάθημα.

Τη συγκεκριμένη ώρα του μαθήματος η εκπαιδευτρια εξήγησε αρχικά στους εκπαιδευόμενους το ειδικό αντικείμενο της δραστηριότητας, τη σύνδεσή της με τις προηγούμενες ενότητες θεωρίας του μαθήματος, τους στόχους και τα οφέλη από την υλοποίησή της καθώς και τον τρόπο υλοποίησής της. Σε κάθε ομάδα δόθηκαν προς ανάγνωση και προετοιμασία δραματοποιημένης παρουσίασης, από ένα διαφορετικό, αλλά ισομεγέθες μέρος του προτύπου (τα οποία όλα μαζί καλύπτουν το σύνολο του προτύπου 19011) και μια πολύ απλή και σύντομη (της μιας σελίδας) Διαδικασία ενός Συστήματος Ποιότητας συμμορφούμενο προς το διεθνές πρότυπο ISO 9001 (στο οποίο είχαν εκπαιδευτεί τις προηγούμενες ημέρες του προγράμματος). Αφού επιβεβαιώθηκε ότι τα παραπάνω ήταν πλήρως κατανοητά σε όλους, η εκπαιδευτρια μοίρασε τους εκπαιδευόμενους (μέσω της επιλογής Breakout > Enable Breakout Sessions) με τυχαία επιλογή (Automatically) σε ομάδες, αφήνοντάς τους ακολούθως να μοιραστούν ελεύθερα, σε υπο-ομάδες επιθεωρητών και επιθεωρούμενων.

Μετά το πέρας του χρόνου που τους δόθηκε οι ομάδες επανήλθαν στην ολομέλεια και μετά από μια σύντομη ανακεφαλαιωτική εισαγωγή από την εκπαιδευτρια αναφορικά με τι θα έβλεπαν όλοι από κάθε ομάδα, άρχισε η υλοποίηση της δραματοποίησης από κάθε ομάδα βάσει των θεματικών ενοτήτων του προτύπου που είχε και των ρόλων τους (επιθεωρητές, επιθεωρούμενοι του οργανισμού που επιθεωρήθηκε). Μετά την παρουσίαση κάθε ομάδας ζητήθηκε ο σχολιασμός των δρώμενων από τους υπόλοιπους εκπαιδευόμενους και η εκπαιδευτρια έκανε και αυτή τα δικά της σχόλια, προσέχοντας να είναι συμβουλευτικά, καθόλου επικριτικά, με θετική ψυχολογία (στην οποία αναφέρεται η Waters (2017) και παρακίνηση. Αφού ολοκλήρωσαν τη δραματοποίησή τους όλες οι ομάδες, έγινε συνολικός σχολιασμός από τους εκπαιδευόμενους και τελευταία από την εκπαιδευτρια τόσο επί των δρώμενων όσο και επί της ίδιας της δραστηριότητας (παιχνίδι ρόλων και προσομοίωση) καθώς και ευρύτερη συζήτηση με επίκεντρο το πώς και πόσο τους βοήθησε το “Εργαστήρι Προσομοίωσης” να:

- εξοικειωθούν περισσότερο με το πρότυπο ISO 19011 (ως προς τις περιεχόμενες έννοιες, τη γλώσσα και τις οδηγίες του) το οποίο ήταν το αντικείμενο του μαθήματος και να έχουν μία θετικότερη στάση απέναντί του
- μάθουν πώς να μεταφέρουν στην πράξη - πραγματική επαγγελματική ζωή τους, τις οδηγίες του προτύπου
- δοκιμάσουν και πειραματιστούν με τις στάσεις και συμπεριφορές τους, λειτουργώντας ως επιθεωρητές ή επιθεωρούμενοι της εταιρείας που επιθεωρήθηκε
- αναστοχαστούν και αυτοαξιολογήσουν τις γνώσεις τους και τις στάσεις και συμπεριφορές τους ως επιθεωρητές ή επιθεωρούμενοι, από τυχόν προηγούμενη σχετική λειτουργία ή εμπειρία τους στην επαγγελματική τους ζωή
- είναι ικανοί να αξιοποιήσουν άμεσα τις γνώσεις που πήραν από το μάθημα
- μάθουν με ευχάριστο, ακόμα και διασκεδαστικό, ξεκούραστο τρόπο, ξεφεύγοντας από τη «ρουτίνα» της εργασιακής και οικογενειακής - προσωπικής τους καθημερινότητας.



6. Αξιολόγηση, μέσω Συνοπτικής “Ανάλυσης Δυνατών Σημείων - Αδύνατων Σημείων - Απειλών – Ευκαιριών (SWOT Analysis) επί του σχεδιασμού και της υλοποίησης συνδυαστικής διαδραστικής δραστηριότητας Παιχνιδιού Ρόλων και Προσομοίωσης κατά τη διδασκαλία μέσω ηλεκτρονικής (σύγχρονης) εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ενηλίκων

Κύρια Δυνατά Σημεία - Γενικά: (α) Προσδίδει ποικιλία, αμεσότητα και ζωντάνια σε ένα πολύ γενικό, περιγραφικό, θεωρητικό και «ξύλινο» υλικό. (β) Δημιουργεί και αναπτύσσει καλύτερη εκπαιδευτική και μαθησιακή δυναμική του συνόλου των εκπαιδευομένων. (γ) Αποτελεί έναν ευχάριστο τρόπο μάθησης και αναζωογονεί τη μαθησιακή διεργασία και διαδικασία. (δ) Δείχνει -έμπρακτα, άμεσα και ρεαλιστικά- τη μεταφορά της θεωρίας του περιεχομένου στην πράξη. (ε) Ενισχύει την ενσυναίσθηση των εκπαιδευομένων στη βάση του ρόλου τους και τις αλληλεπιδράσεις τους με τους υπόλοιπους ρόλους στο πλαίσιο της Δραστηριότητας. (ζ) Δίνει τη δυνατότητα άμεσης ανατροφοδότησης και αποσαφήνισης σε δυσνόητα ή «θολά» σημεία του περιεχομένου ή ενδεχόμενες δυσκολίες ή/ και παρανοήσεις των εκπαιδευόμενων αναφορικά με τα θεματικά αντικείμενα.

Κύρια Δυνατά Σημεία - Για εκπαιδευόμενους: (α) Τους κάνει να: (i) αντιλαμβάνονται και κατανοούν βαθύτερα το θεματικό αντικείμενο, (ii) αναλογίζονται και αξιολογούν συνειδητά και ασυνείδητα τη γνώση τους και τις δεξιότητές τους αναφορικά με το θέμα της δραστηριότητας, (iii) εκτιμούν πληρέστερα τη σημασία των διαφορετικών απόψεων και το πότε και πώς αυτές διαμορφώνονται, ενισχύοντας την ενσυναίσθηση καθώς και τις επικοινωνιακές και κοινωνικές τους δεξιότητες. (β) Αποτελεί μέσο αυτοδιδασκισμού και ενδυνάμωσης της αυτονομίας στη λύση γνωστικών προβλημάτων και στην αντιμετώπιση και διαχείριση πραγματικών καταστάσεων. (γ) Ενθαρρύνει τη συνεργατικότητα τους. (δ) Παρέχει ένα ασφαλές περιβάλλον το οποίο αναπαριστά πραγματικές καταστάσεις, όπου οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να εφαρμόσουν τις θεωρητικές έννοιες που διδάσκονται και να πειραματιστούν άφοβα σχετικά με αυτές. (ε) Μπορεί να αξιοποιηθεί έμπρακτα και πολυδιάστατα προς ικανοποίηση πολλών και διαφορετικών αναγκών τους τόσο στον επαγγελματικό όσο και στον προσωπικό και κοινωνικό τους χώρο, καθώς και στην εξελικτική τους πορεία σε αυτόν.

Κύρια Δυνατά Σημεία - Για εκπαιδευτή: (α) Κεντρίζει και αποτελεί μέσο - δίοδο έκφρασης της δημιουργικότητάς του - τον βοηθά στην εξελικτική του πορεία ως εκπαιδευτή (μέσω της βιωματικής του εμπειρίας και σχετικού αναστοχασμού). (β) Τον «ξεκουράζει» από τη μονήρη παραδοσιακή «εισήγηση», παρέχοντάς του ταυτόχρονα αναζωογονητικές εκπαιδευτικές και μαθησιακές προκλήσεις.

Κύρια Αδύνατα Σημεία - Γενικά: (α) Εξάρτηση από διαθεσιμότητα, αδιάλειπτη λειτουργία και δυνατότητα πρόσβασης και λειτουργικές δυνατότητες –περιλαμβανομένων: ευκολίας και φιλικότητας χρήσης, ύπαρξη λειτουργικής και τεχνικής υποστήριξης, κατάλληλων και κατανοητών οδηγιών ή ηλεκτρονικού οδηγού (e-helpdesk, robot) των χρησιμοποιούμενων γενικά στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα και ειδικά κατά τη δραστηριότητα τεχνικών μέσων. (β) Περιορισμένα έως καθόλου εμφανή (λόγω των μικρών εικονιδίων - παραθύρων, ειδικά όσο αυξάνει ο αριθμός των εκπαιδευόμενων): η έκφραση προσώπου και συνολική γλώσσα του σώματος εκπαιδευόμενων και εκπαιδευτή, τα οποία αποτελούν σημαντικές παραμέτρους της επικοινωνίας μεταξύ τους στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής αλληλεπίδρασης (στη μη λεκτική διάστασή της) με συνέπεια και την απώλεια σχετικών αντιδράσεων και συμπερασμάτων σε συνάρτηση με αυτά. (γ) Σε σχέση με την αντίστοιχη διά ζώσης υλοποίηση: είναι πιο πιθανή να οδηγήσει σε υπερβολική απλοποίηση σύνθετων



καταστάσεων και έχει περισσότερο και πιο αυξημένο βαθμό εξάρτησης του αποτελέσματος από όλο το φάσμα δυνατοτήτων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενων.

Κύρια Αδύνατα Σημεία - Για εκπαιδευόμενους: (α) Απαιτεί διαθεσιμότητα των τεχνικών μέσων της δραστηριότητας, δυνατότητα πρόσβασης σε αυτά και γνώση χειρισμού τους, με αποτέλεσμα –ανάλογα με διαθεσιμότητα, δυνατότητα πρόσβασης και το επίπεδο εξοικείωσης και γνώσης χρήσης τους– να αποτρέπεται ενδεχομένως στην πράξη η συμμετοχή κάποιων εκπαιδευόμενων στη δραστηριότητα και να αναπτύσσεται αρνητική σχετική ψυχολογία (αίσθημα αποστασιοποίησης ή/ και αποκλεισμού, αρνητικά συναισθήματα αναφορικά με εκπαιδευτικό πρόγραμμα και τον εκπαιδευτή κ.ά.). (β) Πιο εύκολα - πιθανά (σε σχέση με διά ζώσης): (1) η ανάπτυξη αισθήματος αποστασιοποίησης (διότι βρίσκονται στον δικό τους χώρο ο καθένας και όχι όλοι μαζί και όχι μαζί με τον εκπαιδευτή), (2) ο αποσυντονισμός (αν έστω και το παραμικρό πάει στραβά ή περισπάσεις στον χώρο τους), (3) η μη ή η περιορισμένη αναζήτηση βοήθειας από τον εκπαιδευτή, και (γ) η μη δυνατότητα χρήσης συνολικά του σώματος στο πλαίσιο της δραστηριότητας, στην οποία η στάση και η κίνηση του σώματος (περιλαμβανομένων των εκούσιων και ακούσιων χειρονομιών) κάθε ρόλου επηρεάζουν, κατά περίπτωση, ακόμα και καταλυτικά τις αντιδράσεις των υπόλοιπων συμμετεχόντων στη δραστηριότητα εκπαιδευόμενων και, κατά συνέπεια, την έκβαση του θεωρητικού σεναρίου και τα αποτελέσματα της δραστηριότητας και σε μαθησιακό επίπεδο.

Κύρια Αδύνατα Σημεία - Για εκπαιδευτή: (α) Απαιτεί διαθεσιμότητα των τεχνικών μέσων της δραστηριότητας, δυνατότητα πρόσβασης σε αυτά και βασική τουλάχιστον γνώση χειρισμού τους με αποτέλεσμα –ανάλογα με διαθεσιμότητα, δυνατότητα πρόσβασης και το επίπεδο εξοικείωσης και γνώσης χρήσης τους– να επηρεάζεται τόσο το πρόγραμμα και η εκπαιδευτική διαδικασία όσο και η ψυχολογία του (αρνητικά, στρεσογόνα) και, κατά συνέπεια, η εκπαιδευτική και μαθησιακή δυναμική καθώς και το εκπαιδευτικό και μαθησιακό αποτέλεσμα. (β) Απαιτεί πολύ καλή προετοιμασία, διαρκή εγρήγορση και ετοιμότητα.

Κύριες Ευκαιρίες - Γενικά: (α) Δίνει τη δυνατότητα έκφρασης και ανάπτυξης της ευρηματικότητας, δημιουργικότητας, οργανωτικότητας, αισθητικής και των προσωπικών και επαγγελματικών χαρακτηριστικών τόσο του εκπαιδευτή όσο και των εκπαιδευόμενων. (β) Δίνει τη δυνατότητα πολυδιάστατου και πολυεπίπεδου αυτοδιδασκισμού, προσωπικού αναστοχασμού και αυτοαξιολόγησης τόσο των γνώσεων όσο και των εμπειριών και μαθησιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων του εκπαιδευτή και των εκπαιδευόμενων. (γ) Η απόκτηση (από τους εκπαιδευόμενους) της βιωματικής εμπειρίας των θεματικών αντικειμένων αυτών των προτύπων με έναν πολυδιάστατο τρόπο και μια οπτική που δεν περιορίζονται μόνο στο δικό τους επαγγελματικό ρόλο, αναπτύσσοντας και ενισχύοντας την ενσυναίσθηση.

Κύριες Ευκαιρίες - Για εκπαιδευόμενους: (α) Έναυσμα - πρόκληση περαιτέρω ανάπτυξης και εξέλιξης των γνώσεων, εμπειριών και δεξιοτήτων τους ακόμα και αν το εκπαιδευτικό αποτέλεσμα δεν έχει επιτύχει απόλυτα τους αρχικά προδιαγραφμένους σχετικά με αυτό στόχους. (β) Η βιωματική εμπειρία από τους εκπαιδευόμενους του τρόπου μελέτης αυτών των προτύπων, της «αποκωδικοποίησης», χρήσης και μεταφοράς του περιεχομένου τους στην πράξη καθώς και η δημιουργία μιας παρακαταθήκης βιωματικής λειτουργίας ικανής να αποτελέσει τη βάση χτισίματος της σχετικής επαγγελματικής εμπειρίας κάθε εκπαιδευόμενου στα συγκεκριμένα αντικείμενα, ενδυναμώνοντας ταυτόχρονα την αυτοπεποίθησή τους. (γ) Ο ασφαλής πειραματισμός και η δοκιμή της λειτουργίας τους κατά



τη μεταφορά και εφαρμογή στην πράξη των περιεχομένων των διεθνών προτύπων με την άμεση διόρθωση - επεξήγηση - υποστήριξη του εκπαιδευτή - μέντορα - συμβούλου, πριν κληθούν να το κάνουν στον επαγγελματικό τους χώρο, όπου είναι βασικά “μόνοι” τους και έχει ψυχολογικό, επαγγελματικό και εργασιακό βάρος, επιπτώσεις και αλυσιδωτές αντιδράσεις - αποτελέσματα. (δ) Η ανάδειξη και αυτοαξιολόγηση των επικοινωνιακών, κοινωνικών αλλά και υποκριτικών δεξιοτήτων - ικανοτήτων τους.

Κύριες Ευκαιρίες - Για εκπαιδευτή: (α) Η μεταφορά στην πράξη των αρχών και θεωριών μάθησης ενηλίκων σε ένα πιο απαιτητικό (από τη διά ζώσης εκπαίδευση) περιβάλλον. (β) Ο αναστοχασμός και η αυτοαξιολόγηση των σχετικών επικοινωνιακών, κοινωνικών, εκπαιδευτικών, δημιουργικών και τεχνικών γνώσεων και δεξιοτήτων - ικανοτήτων του. (γ) Ο εμπλουτισμός των εμπειριών του στην ηλεκτρονική διαδραστική εκπαιδευτική διαδικασία.

Κύριες Απειλές - Γενικά: (α) Θέματα και κίνδυνοι ασφάλειας περιεχομένου και κυρίως προσωπικών στοιχείων και δεδομένων των εκπαιδευόμενων και του εκπαιδευτή. (β) Θέματα και κίνδυνοι πνευματικών δικαιωμάτων του παραγόμενου από τον εκπαιδευτικό φορέα και από τον εκπαιδευτή περιεχομένου και υλικού. (γ) Διατάραξη της ροής του μαθήματος και της υλοποίησης των προδιαγραμμένων δραστηριοτήτων ή πλήρης αδυναμία υλοποίησής τους, εξαιτίας έκτακτου φυσικού φαινομένου ή άλλου απρόβλεπτου γεγονότος: (i) γενικά (διακοπής ρεύματος, σεισμού, πλημμύρας, τρομοκρατικής ενέργειας, κ.ά.) ή/και (ii) λόγω απρόβλεπτης κατάστασης - έκτακτου κωλύματος του εκπαιδευτικού φορέα (όπως μη δυνατότητα παροχής ή τεχνικό πρόβλημα από τον προμηθευτή της υπηρεσίας της ηλεκτρονικής πλατφόρμας ή τον πάροχο της σύνδεσης με το Διαδίκτυο), ή/ και (ii) λόγω απρόβλεπτης κατάστασης - κωλύματος του εκπαιδευτή (όπως ασθένεια, ή/ και όλα όσα προαναφέρθηκαν για εκπαιδευτικό φορέα).

Κύριες Απειλές - Για εκπαιδευόμενους: (α) Περίσπαση και αποσυντονισμός ενός ή περισσότερων εκπαιδευόμενων από συνθήκες στον δικό τους χώρο από όπου παρακολουθούν - συμμετέχουν στην εκπαίδευση (γραφείο ή σπίτι) και τα αντίστοιχα που προαναφέρθηκαν. (β) Η ενδεχόμενα (ανάλογα με τους εκπαιδευόμενους κυρίως (ιδιοσυγκρασίες, αν γνωρίζονται ήδη κ.ά.) αλλά και του εκπαιδευτή (έμπειρος ή μη στη διαχείριση ατόμων, ομάδων) πιο εύκολη (σε σχέση με τη διά ζώσης) παρεξήγηση κάποιας στάσης, διατύπωσης ή σιωπής άλλου-ων εκπαιδευόμενων με αποτέλεσμα κάποιας μορφής παρεκτροπή συμπεριφοράς και δημιουργία μη συνεργατικού, αρνητικού κλίματος.

Κύριες Απειλές - Για εκπαιδευτή: (α) Μεγαλύτερη «έκθεσή» του σε περισσότερα πεδία, όπως δεξιότητες επικοινωνιακές και διαχείρισης ομάδων, ή τεχνικές (όπως στη χρήση των τεχνικών μέσων της εκπαίδευσης). (β) Περίσπαση και αποσυντονισμός από συνθήκες στον δικό του χώρο από όπου υλοποιεί την εκπαίδευση (γραφείο ή σπίτι) και τα αντίστοιχα που προαναφέρθηκαν. (γ) Η ενδεχόμενα (ανάλογα με τους εκπαιδευόμενους (ιδιοσυγκρασίες, εργασιακές θέσεις κ.ά.) πιο εύκολη (σε σχέση με τη διά ζώσης) παρεξήγηση κάποιας στάσης, διατύπωσης ή σιωπής του από εκπαιδευόμενο/-ους με αποτέλεσμα κάποιας μορφής παρεκτροπή συμπεριφοράς και δημιουργία αρνητικού κλίματος.

7. Συμπεράσματα

Παρά τις ενδεχόμενες δυσκολίες –τα αδύνατα σημεία/ στοιχεία και τις ενδεχόμενες απειλές\– της προσαρμογής και συνδυαστικής χρήσης του παιχνιδιού ρόλων και της προσομοίωσης στην ηλεκτρονική εξ αποστάσεως εκπαίδευση ενηλίκων, οι οποίες



προαναφέρθηκαν στη σχετική ανάλυση SWOT, αναφορικά με τον εκπαιδευτή και τους εκπαιδευόμενους, από την εφαρμογή της επισημαίνονται συμπερασματικά τα εξής:

Με κατάλληλο σχεδιασμό, ευρηματικότητα, διδακτική και επικοινωνιακή ευελιξία, αξιοποίηση των αρχών μάθησης των ενηλίκων, καλή διάθεση και θετική ψυχολογία ένας (πιστοποιημένος ή έστω σχετικά εκπαιδευμένος) Εκπαιδευτής Ενηλίκων, ο οποίος γνωρίζει πολύ καλά το αντικείμενο της εκπαίδευσης τόσο επιστημονικά - θεωρητικά όσο και βιωματικά (από την επαγγελματική και εργασιακή του εμπειρία), έχει τη δυνατότητα και μπορεί να κάνει μια εξαιρετική παιγνιώδη διδασκαλία, αξιοποιώντας τις τρέχουσες δυνατότητες των διαθέσιμων ηλεκτρονικών πλατφορμών, όπως CISCOWebex, MicrosoftTeams, ZOOM κ.ά., που θα μείνει στη μνήμη των εκπαιδευόμενων και θα αποτελέσει και «παράδειγμα στην πράξη», το οποίο μπορούν να μιμηθούν - επαναλάβουν στους δικούς τους επαγγελματικούς - εργασιακούς χώρους, με τη δική τους ευρηματικότητα, δημιουργικότητα και αισθητική. Με αυτόν τον τρόπο διαχέεται η γνώση και αναπτύσσεται και εξελίσσεται κάθε εκπαιδευόμενος και μετά την εκπαιδευτική αλληλεπίδραση στο χωροχρονικό πλαίσιο του μαθήματος, πολλαπλασιάζοντας και την αξία του μαθήματος και τη δική του τόσο για τον εαυτό του όσο και για το εργασιακό και προσωπικό του περιβάλλον.

Όσον αφορά τους εκπαιδευόμενους –με την προϋπόθεση ότι η εκπαίδευση και οι συγκεκριμένες δραστηριότητες παιγνιώδους διδασκαλίας έχουν σχεδιαστεί, οργανωθεί και υλοποιηθεί πλήρως, ορθά και σύμφωνα με τις ανάγκες και αρχές μάθησης ενηλίκων, από τον εκπαιδευτικό φορέα και τον εκπαιδευτή σε αμοιβαία συνεργασία μεταξύ τους– η μάθηση γίνεται παιχνίδι και το παιχνίδι μάθηση. Αισθάνονται μικρότερο «φόβο»/ «δέος» και αποκτούν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση απέναντι στις έννοιες και τα περιεχόμενα των διδασκόμενων διεθνών προτύπων αλλά και αναφορικά με τον τρόπο με τον οποίο θα πρέπει να λειτουργήσουν, όταν κληθούν να τα εφαρμόσουν “επίσημα” και στην πράξη μόνοι τους, στην εργασία τους. Οι σχετικές με τη συγκεκριμένη εκπαίδευση ανάγκες ή ακόμα και προσδοκίες τους ικανοποιούνται άμεσα και ουσιαστικά και οι ίδιοι εξελίσσονται σε πολλά επίπεδα και διαστάσεις, γνωστικά, μαθησιακά, επικοινωνιακά, ακόμα και πέρα από το αυστηρό χωρο-χρονικό πλαίσιο της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής αλληλεπίδρασης (δηλ. το συγκεκριμένο μάθημα).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Chen C.-C. , Huang, C., Gribbins, M., & Swan K. (2018). Gamify Online Courses With Tools Built Into Your Learning Management System (LMS) to Enhance Self-Determined and Active Learning. *Online Learning Journal* 22(3).
- CiscoWebex (2021). Retrieved from <https://help.webex.com/en-US/article/nft9foq/WebexMeetings-%7C-Create-breakout-sessions>
- Holsbrink - Engels, G.A. (1997). Computer-based role playing for interpersonal skills training. *Psychology*, 28, 164-180.
- Microsoft Teams. (2021). Retrieved from <https://support.microsoft.com/en-us/office/usebreakout-rooms-in-teams-meetings-7de1f48a-da07-466c-a5ab-4ebace28e461>
- Ott, M., Remmele, B., & Whitton, N. (2012). Not just for children: Game-based learning for older adults. *Proceedings of the European Conference on Games-based Learning*, 1-8.



- Seaborn, K. & Fels, D. I. (2015). Gamification in theory and action: A survey. *International Journal of Human-Computer Studies*, 74, 14-31.
- Walberg, J. H., & Paik, J. S. (2000). Co-operative learning. Effective educational practices, UNESCO. International Bureau of Education. *Educational practices*, 3, 18-19.
- Waters, L. (2017). Progressing Positive Education and creating Visible Wellbeing. *Scientific Advances in Positive Psychology*, 229-256.
- White, K., & White, K. (1999). *The Online Teaching Guide: A Handbook of Attitudes, Strategies, and Techniques for the Virtual Classroom*. Allyn & Bacon.
- Κανίδης, Ε. (2005). Η Τεχνική Διδασκαλία "Παιχνίδι Ρόλων" και η Εφαρμογή της στη Διδασκαλία του Αλγορίθμου Ταξινόμησης των Στοιχείων Πίνακα. *Πρακτικά Εργασιών 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου «Διδακτική της Πληροφορικής»*. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου Κόρινθος.
- Καραλής, Α. (2007). *Διδακτικές Σημειώσεις μαθήματος: Διά βίου Μάθηση και Εκπαιδευτικές Πρακτικές: Συμμετοχικές Εκπαιδευτικές Τεχνικές*. Πάτρα: Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία.
- Κόκκος, Α. (1998). *Προετοιμασία των ομαδικών συμβουλευτικών συναντήσεων*. Στο Α. Βεργίδης, Α. Λιοναράκης, Α. Λυκουργιώτης, Β. Μακράκης, Χ. Ματραλής (Επιμ.), *Ανοικτή και Εξ αποστάσεως Εκπαίδευση, Τόμος Β΄*, Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Παλλαδά, Α. (2017). Πρακτική εφαρμογή και παραδείγματα διαδραστικής διδασκαλίας βασικών αρχών και εργαλείων Διαχείρισης και Ελέγχου Ποιότητας, σε ενήλικες, βάσει σύνθεσης αρχών μάθησης ενηλίκων, μεθόδων ανάπτυξης κριτικής και δημιουργικής σκέψης και θεωρητικών στοιχείων και εργαλείων ποιότητας. Στο *Καλές εκπαιδευτικές πρακτικές: Κριτική Σκέψη & Δημιουργικότητα, Πρακτικά του 6ου Συνέδριου Επιστημονικής Ένωσης Εκπαιδευτών Ενηλίκων. Τόμος Πρακτικών* (σσ. 523-532).
- Παλλαδά, Α. (2021). Πρακτικός Οδηγός Μετασχηματισμού Συμβατικής Ενδοεπιχειρησιακής Εκπαίδευσης σε Εξ Αποστάσεως (πλήρως ηλεκτρονική) & Υλοποίησής της, βάσει των αρχών & μεθόδων/ τεχνικών μάθησης ενηλίκων και ποιότητας. *Εκπαίδευση και Πολιτισμός στον 21ο αιώνα, Πρακτικά του 6ου Πανελληνίου Συνεδρίου*. Αθήνα: Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης του ΕΚΕΔΙΣΥ.



Τα Ψηφιακά Εκπαιδευτικά Παιχνίδια ως εκπαιδευτικό εργαλείο για τη διδασκαλία του μαθήματος των Φυσικών Ε' και ΣΤ' τάξης Δημοτικού Σχολείου στο πλαίσιο της εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης

Παρασκευή Κουντούρη

Παιδαγωγικό Τμήμα Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Φοιτήτρια ΜΠΣ Εκπαίδευση και Τεχνολογίες σε Συστήματα εξΑΕ, ΕΑΠ

Δασκάλα στο Κέντρο Δημιουργική Απασχόληση Παιδιών Αστακού της Κοινωφελούς

Επιχείρησης Δήμου Ξηρομέρου

pkountouri@yahoo.gr

Περίληψη

Η παρούσα εισήγηση πραγματεύεται την αναγκαιότητα της χρήσης των ψηφιακών εκπαιδευτικών παιχνιδιών και τα οφέλη που προκύπτουν απ' αυτή κατά τη διδασκαλία στο πλαίσιο της εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης. Ειδικότερη αναφορά γίνεται στην εξΑΕ διδασκαλία του μαθήματος των Φυσικών Ε' και ΣΤ' τάξης Δημοτικού Σχολείου. Αναλυτικότερα, παρουσιάζεται μέσα από βιβλιογραφική επισκόπηση το ψηφιακό εκπαιδευτικό παιχνίδι ως ένα σύγχρονο εργαλείο στα χέρια της/του εκπαιδευτικού, που αξιοποιείται για να παρακινήσει τους/τις μαθητές/τριες να εμπλακούν στη μαθησιακή διαδικασία, ν' αλληλεπιδράσουν με το εκπαιδευτικό υλικό, την τεχνολογία, τους/τις συμμαθητές/τριες τους και την/τον εκπαιδευτικό, ν' ανταλλάξουν πληροφορίες, να συζητήσουν, να γνωρίσουν, να κατανοήσουν και να «μάθουν πως να μαθαίνουν». Έμφαση δίνεται επιπλέον στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων που προκύπτουν από τη χρήση των ψηφιακών εκπαιδευτικών παιχνιδιών, καθώς και στην ποιότητα και αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας στο πλαίσιο της εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης. Τα γενικά και ειδικότερα συμπεράσματα που προκύπτουν από τη χρήση των ψηφιακών εκπαιδευτικών παιχνιδιών είναι τα ακόλουθα: α. η αναμόρφωση και ο εκσυγχρονισμός του εκπαιδευτικού συστήματος της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, β. η διασκέδαση των μαθητών/τριών κατά την εκπαιδευτική διαδικασία στο πλαίσιο της εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, γ. η μάθηση μέσα από το παιχνίδι, δ. η προσέλκυση του ενδιαφέροντος και η εμπλοκή όλων των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία, ε. η ανάπτυξη δεξιοτήτων όπως συνεργασία, επικοινωνία, κριτική σκέψη, τεχνολογικός γραμματισμός και δημιουργικότητα, στ. η κατανόηση δύσκολων φαινομένων, όρων και εννοιών στο μάθημα των Φυσικών Ε' και ΣΤ' τάξης και ζ. η απόκτηση αυτονομίας στη μελέτη, αλληλεπίδρασης, μείωσης της απόστασης και ανάπτυξης τους διαλόγου μεταξύ των εμπλεκόμενων.

Λέξεις-κλειδιά: Ψηφιακά Εκπαιδευτικά Παιχνίδια, Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, Φυσικά Ε' και ΣΤ' τάξης Δημοτικού Σχολείου.

1. Εισαγωγή

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση (εξΑΕ) είναι μια ολοκληρωμένη μεθοδολογία εκπαίδευσης, που απαιτεί προσεκτικό σχεδιασμό σ' όλα της τα βήματα, ώστε να είναι αποτελεσματική και ποιοτική. Με ολοκληρωμένα συστήματα εκπαίδευσης, σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης, με διοικητικές, υποστηρικτικές και εκπαιδευτικές δομές και τη θεώρηση του «μαθαίνω πως να μαθαίνω» (Λιοναράκης, 2020) αποτελεί ένα ταχύτατα αναπτυσσόμενο πεδίο και δημοφιλής μεθοδολογία εκπαίδευσης σε δύσκολες ή έκτακτες καταστάσεις (λ.χ. Covid-19, απομακρυσμένα μέρη, ειδικές ανάγκες κ.ά.). Χαρακτηρίζεται από πολυμορφικότητα που οριοθετεί τη διάσταση της απόστασης μέσα σ' ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο προσεγγίσεων ποιότητας και χρήσης μέσων, τεχνολογιών και εργαλείων (Λιοναράκης, 2006).



Καινοτόμες τεχνολογίες, όπως τα ψηφιακά εκπαιδευτικά παιχνίδια, αποτελούν τα κατάλληλα μαθησιακά εργαλεία για ενίσχυση της αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ενώ παράλληλα αυξάνουν τις γνωστικές, συνεργατικές, επικοινωνιακές, τεχνολογικές, δημιουργικότητας, κριτικής σκέψης, κοινωνικές κ.ά. δεξιότητες των μαθητών και ενισχύουν τα κίνητρά τους. Με τη χρήση των ψηφιακών εκπαιδευτικών παιχνιδιών στην εξΑΕ, οι μαθητές μπορούν εύκολα να πραγματευτούν δύσκολες έννοιες, να κατανοήσουν τα βασικά σημεία μιας ενότητας και να αναλάβουν την ευθύνη της μάθησής τους, δηλαδή ν' αποκτήσουν αυτονομία (Sumner & Yakin, 2009).

Συγκεκριμένα, κάνοντας χρήση των ψηφιακών εκπαιδευτικών παιχνιδιών στα Φυσικά Ε' και ΣΤ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου στο πλαίσιο της εξΑΕ σχεδιάζονται διδασκαλίες που μπορούν να υποστηρίξουν τα μοντέλα διδασκαλίας και μάθησης, τα οποία αλληλεπιδρούν με εφαρμογές του πραγματικού κόσμου και δίνουν τη δυνατότητα για έρευνα, ανάλυση, σχεδίαση, συνεργασία, σύνθεση και επικοινωνία. Ο εμπλουτισμός των διδασκαλιών είναι αυτό που προκαλεί το ενδιαφέρον για ενεργητική συμμετοχή και οικοδόμηση της γνώσης (Βλιώρα, Μουζάκης, & Καλογιαννάκης, 2018), με αποτέλεσμα η μάθηση να έχει τη μορφή παιχνιδιού και διασκέδασης, οι μαθητές να εμπλέκονται ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία, ν' αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, με τον εκπαιδευτικό και το υλικό και να μαθαίνουν.

Τα παραπάνω θα μας απασχολήσουν στην παρούσα εισήγηση και θα λέγαμε ότι οδηγούν αναπόφευκτα στον εκσυγχρονισμό του εκπαιδευτικού συστήματος της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και πάνε την εκπαίδευση ένα βήμα πιο πέρα.

2. Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση

2.1. Ορισμός της εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι «η εκπαίδευση που διδάσκει και ενεργοποιεί τον μαθητή πως να μαθαίνει μόνος του και πως να λειτουργεί αυτόνομα προς μια ευρετική πορεία αυτομάθησης» (Λιοναράκης, 2001: 1). Ορίζεται, επιπλέον, ως η μορφή εκπαίδευσης που κάνει χρήση των τεχνολογιών με κύριο στόχο την ουσιαστική και τακτική αλληλεπίδραση δασκάλου-μαθητή, τους οποίους διαχωρίζει η απόσταση (College Accreditation in the United States, 2018). Στην πιο γενική της διάσταση η εξΑΕ περιγράφει τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες, κατά τις οποίες ο μαθητής βρίσκεται σε φυσική απόσταση από τον δάσκαλο και χρησιμοποιεί κάποιας μορφής τεχνολογία για να επικοινωνήσει μαζί του και να έχει πρόσβαση στο εκπαιδευτικό υλικό (Schlosser & Simonson, 2002).

2.2. Σχολική εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση στην Ελλάδα

Η Σχολική εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση στην Ελλάδα υποστηρίζει ένα ευρύ φάσμα μαθησιακών αναγκών και προσφέρει ουσιαστικές λύσεις σε διάφορα προβλήματα, υποστηρίζοντας τόσο τον εκπαιδευτικό στο έργο του όσο και τους μαθητές να πετύχουν καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα. Καινοτόμες και ευέλικτες μορφές μάθησης, όπως η εξατομικευμένη, συνεργατική, διερευνητική, βιωματική και ανακαλυπτική μάθηση, ενθαρρύνονται σ' αυτή και αυξάνονται οι πιθανότητες για ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες σε όλους (Παπαδημητρίου, 2018).



3. Διδασκαλία των Φυσικών Ε' και ΣΤ' τάξης Δημοτικού Σχολείου με εξΑΕ μεθοδολογία

3.1. Σκοπός - Στόχοι διδασκαλίας Φυσικών Ε' και ΣΤ' τάξης Δημοτικού Σχολείου

Σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών η διδασκαλία των φυσικών στην Ε' και τη ΣΤ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου έχει ως σκοπό να κατανοήσουν οι μαθητές τον φυσικό κόσμο, τους νόμους που τον διέπουν, τα φυσικά φαινόμενα, τους οργανισμούς και τις διαδικασίες που προκαλούν μεταβολές στο περιβάλλον. Ακόμα, επιδιώκεται η αξιοποίηση και ερμηνεία αυτών. Ειδικότερα, η διδασκαλία των φυσικών επιστημών έχει ως στόχους: Α) την ανάπτυξη ικανοτήτων και την καλλιέργεια δεξιοτήτων μέσα από πειραματικές και εργαστηριακές διαδικασίες, ώστε ο μαθητής να καταστεί ικανός να αξιολογεί επιστημονικές εφαρμογές, Β) την αναγνώριση και αξιολόγηση της συμβολής των φυσικών επιστημών στη βελτίωση της ποιότητας ζωής, Γ) την καλλιέργεια ομαδικού πνεύματος εργασίας και ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας, συνεργασίας και αλληλοβοήθειας, Δ) την γνώση της οργάνωσης και των διαδικασιών του περιβάλλοντος και απόκτηση ικανότητας παρέμβασης για την επίλυση κοινωνικών προβλημάτων, αξιοποιώντας τις ανάλογες γνώσεις και Ε) την εξοικείωση του μαθητή με την απλή επιστημονική ορολογία, γεγονός που μπορεί να συμβάλλει στη γενική γλωσσική του ανάπτυξη (ΥΠ.Π.Θ., 2011).

3.2. Η διδασκαλία των Φυσικών Ε' και ΣΤ' τάξης Δημοτικού Σχολείου στο πλαίσιο της εξΑΕ

Στην εξΑΕ, οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) είναι τα χρήσιμα εργαλεία που υποστηρίζουν τη διδασκαλία των Φυσικών και αξιοποιούνται για τη δημιουργία εικονικών πειραμάτων, προσομοιώσεων και οπτικών αναπαραστάσεων στο πλαίσιο διερευνητικών διδακτικών προσεγγίσεων οι οποίες τοποθετούν το μαθητή στη θέση του ερευνητή με παρουσία και ενεργό συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία (Μικρόπουλος, 2002).

Με δεδομένο ότι πολλοί μαθητές δυσκολεύονται να συνδέσουν τα φαινόμενα της καθημερινότητας με την επιστημονική γνώση, διατηρώντας παράλληλα τις εναλλακτικές ιδέες τους, οι σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις δίνουν έμφαση σε πρακτικές που προάγουν την μάθηση μέσα από την ατομική και ομαδική διερεύνηση και αξιοποιούν τα σύγχρονα ψηφιακά συστήματα με σκοπό τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων κατά τη διδασκαλία των Φυσικών (Ευαγγέλου & Κώτσης, 2014).

Καταλυτική είναι η χρήση των ψηφιακών εκπαιδευτικών παιχνιδιών στην εξΑΕ διδασκαλία των Φυσικών στο Δημοτικό σχολείο. Πρόκειται για μια ευρεία ποικιλία ψηφιακών εφαρμογών που χαρακτηρίζονται από το παιγνιώδες περιβάλλον, έντονη συμμετοχή του παίκτη και αυξημένη χρήση πολυμεσικών στοιχείων (Μαυρομμάτη, 2010).

Αποτελούν, τέλος, το συγκερασμό Η/Υ και παιχνιδιού έχουν ελκυστικά χαρακτηριστικά, προσομοιώνουν τον πραγματικό κόσμο μέσα από τα γραφικά τους και την κίνηση και ψυχαγωγούν τα παιδιά, τα οποία μαθαίνουν με παιγνιώδη τρόπο (Prensky, 2007).

4. Ψηφιακά Εκπαιδευτικά Παιχνίδια

4.1. Τι είναι τα ψηφιακά εκπαιδευτικά παιχνίδια

Τα ψηφιακά εκπαιδευτικά παιχνίδια είναι εφαρμογές λογισμικού που έχουν τα τυπικά χαρακτηριστικά ενός παιχνιδιού (έναρξη, κανόνες, στόχο, ήττα, νίκη κ.ά.), γεννούν στους χρήστες το κίνητρο εμπλοκής, προσφέρουν διαδραστική εμπειρία, ψυχαγωγούν και παίζονται σε σύγχρονες ψηφιακές πλατφόρμες, λ.χ. υπολογιστή, διαδίκτυο κ.λπ. (Salen & Zimmerman,



2003). Αποτελούν σύγχρονο εργαλείο και νέο μέσο μάθησης στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς δίνουν στη μάθηση μια νέα διάσταση (Νικηφορίδου & Παγγέ, 2011).

Τέλος, ορίζονται ως τα παιχνίδια που παρέχουν οπτική ψηφιακή πληροφορία σε έναν η περισσότερους χρήστες, δέχονται εισαγωγή δεδομένων από παίκτες και τα διαχειρίζονται με βάση κάποιους προγραμματισμένους κανόνες, τροποποιούν τις ψηφιακές πληροφορίες στους παίκτες και παίζονται σε κονσόλες που συνδέονται με την τηλεόραση, υπολογιστές και φορητές συσκευές. Η αξιοποίηση των Ψηφιακών Παιχνιδιών ως εκπαιδευτικών εργαλείων κάνουν το μάθημα ελκυστικό και εντυπωσιακό και απορροφά τους χρήστες (Poole, 2000).

4.2. Λόγοι χρήσης των ψηφιακών εκπαιδευτικών παιχνιδιών στην εξαΕ διδασκαλία των Φυσικών Ε' και Στ' τάξης Δημοτικού Σχολείου

Τα ψηφιακά εκπαιδευτικά παιχνίδια παρακινούν την ενεργητική εμπλοκή των μαθητών και τη συμμετοχή τους, την αυτενέργεια και την πρωτοβουλία για απόκτηση μαθησιακής αυτονομίας. Χαρακτηριστικό τους είναι η αλληλεπίδραση, η αμφίδρομη επικοινωνία και το διαδραστικό/πολυμεσικό περιβάλλον τους (Πολύδωρος, 2013).

Τα ελκυστικά χαρακτηριστικά τους συγκεντρώνονται στην ύπαρξη ενός δομημένου και ευχάριστου πλαισίου που διασκεδάζει τους μαθητές, με ιδιαίτερη καλαισθησία, με διδακτικούς στόχους που λαμβάνουν παιγνιώδη μορφή και δημιουργούν την έντονη ανάγκη του μαθητή για εμπλοκή και συμμετοχή (Prensky, 2007). Επιπρόσθετα, παρέχουν τον έλεγχο, καλύπτουν το αίσθημα της περιέργειας και της φαντασίας, περιλαμβάνουν μια μεγάλη γκάμα πληροφοριών από διάφορες πηγές, που σε συνδυασμό με το διδακτικό σενάριο και τους στόχους αυξάνουν τη μαθησιακή επίτευξη και ενθαρρύνουν την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων (Μαραγκός & Γρηγοριάδου, 2004).

Η μάθηση προκύπτει ευκολότερα μέσα από τα ευχάριστα και δημιουργικά περιβάλλοντα, τα οποία ενισχύουν τη διασκέδαση και την πρόκληση για εξερεύνηση. Αυτά συνδυάζονται με την κριτική σκέψη και τη δημιουργικότητα και μέσα από τη διαλογική σκέψη συμβάλλουν στην ενεργό συμμετοχή των μαθητών (Τασούλα, 2012). Επιπρόσθετα, η ελευθερία των μαθητών για αυτενέργεια είναι συμβατή με την αυτορυθμιζόμενη και αυτοκατευθυνόμενη μάθηση, αλλά και την αυξημένη ευθύνη τους (Μαυροειδής, Γκιόσος, & Κουτσούμπα, 2014).

Η φιλοσοφία του ψηφιακού εκπαιδευτικού παιχνιδιού προωθεί το μοντέλο «κάνω για να μάθω» και όχι «μαθαίνω για να κάνω» με ενεργητικό τρόπο που συνιστά και θεμελιώδη αρχή της ανοικτής και εξ αποστάσεως πολυμορφικής εκπαίδευσης (Λιοναράκης, 2006α).

5. Διδακτική πρόταση για τη διδασκαλία των Φυσικών Ε' και ΣΤ' τάξης με την υποστήριξη των ψηφιακών εκπαιδευτικών παιχνιδιών στο πλαίσιο της εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης

5.1. Συνοπτική περιγραφή διδακτικής πρότασης

Η Διδακτική πρόταση που προτείνεται έχει εφαρμοστεί για τρεις διδακτικές ώρες σε Ολιγοθέσιο Δημοτικό Σχολείο του Ν. Αιτωλοακαρνανίας στο πλαίσιο της εξ Αποστάσεως εκπαίδευσης, το 2021, για τις τάξεις Ε' και ΣΤ' Δημοτικού (συνδιδασκαλία σε συνολικά 14 μαθητές -11 Ε' τάξη και 3 ΣΤ' τάξη) και αφορούσε το μάθημα των Φυσικών και συγκεκριμένα την έννοια της τριβής.

Σκοπός ήταν οι μαθητές να πετύχουν μια ουσιαστική μάθηση για την έννοια της τριβής. Ειδικότεροι στόχοι ήταν οι μαθητές να εντοπίσουν ποικίλες περιπτώσεις στις οποίες ασκείται η δύναμη της τριβής και να διακρίνουν τα αποτελέσματά της σε επιθυμητά και μη επιθυμητά.



Επιπλέον, οι μαθητές έπρεπε να παρατηρήσουν και ν' ανακαλύψουν ότι η τριβή ασκείται με την έναρξη της κίνησης των σωμάτων και κατά τη διάρκειά της. Παράλληλα, έπρεπε να αντιληφθούν ότι η δύναμη της τριβής εξαρτάται από το είδος της επιφάνειας πάνω στην οποία κινείται το σώμα και από το βάρος του σώματος. Έπρεπε, τέλος, ν' αποκτήσουν δεξιότητες συνεργασίας, επικοινωνίας, αλληλεπίδρασης με τα μέλη της ομάδας και τεχνολογικές δεξιότητες ώστε να εμπλακούν στην εκπαιδευτική διαδικασία, να κατανοήσουν την έννοια και να παρουσιάσουν τα αποτελέσματα από την ενασχόλησή τους με το ψηφιακό εκπαιδευτικό παιχνίδι που προτάθηκε προς χρήση για την επίτευξη των ανωτέρω.

Η μεθοδολογία της διδασκαλίας ήταν αυτή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και το μέσο/ τεχνολογία που χρησιμοποιήθηκε για την επίτευξη των σκοπών/στόχων ήταν το ψηφιακό εκπαιδευτικό παιχνίδι Force and Motion: Basics.

Αναζητώντας το κατάλληλο παιχνίδι που να αφορά την έννοια που διαπραγματευόμαστε συναντήσαμε και άλλα ψηφιακά εκπαιδευτικά παιχνίδια, όπως το Hippo App (αφορούσε κυρίως το νηπιαγωγείο), το Planets (ασχολούνταν με τη βαρύτητα και την τροχιά των πλανητών), το Surge (ασχολούνταν με τους Νόμους του Νεύτωνα) και το The Fuzzy Chronicles (ασχολούνταν με τις έννοιες της δύναμης και της κίνησης). Το καταλληλότερο οπότε ψηφιακό εκπαιδευτικό παιχνίδι, ελεύθερα προσβάσιμο και δωρεάν απ' αυτά που διατρέξαμε ήταν το Force and Motion: Basics. Μ' αυτό το παιχνίδι οι μαθητές θα ερχόταν σε επαφή με την έννοια της τριβής και θα μπορούσαν να πειραματιστούν.

5.2. Ενδεικτικές δραστηριότητες



Εικόνα 1. Η πλατφόρμα του ψηφιακού εκπαιδευτικού παιχνιδιού



Εικόνα 2. Επιλογή του παιχνιδιού που είναι σχετικό με την τριβή

Οι μαθητές μπορούσαν να επιλέξουν δυνάμεις, το άθροισμα των δυνάμεων, τις τιμές, τη μάζα και την ταχύτητα κάνοντας διάφορες εναλλαγές.



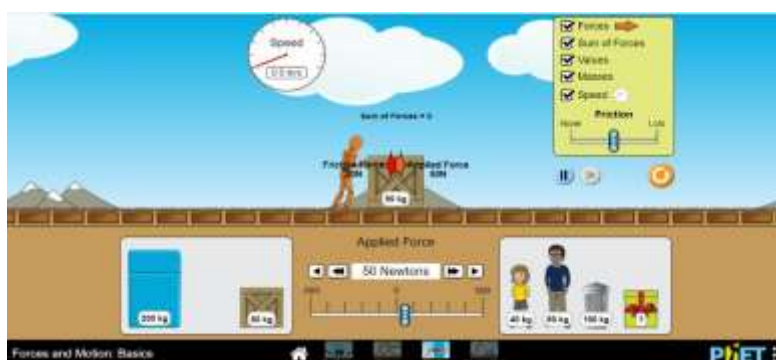


Εικόνα 3. Κουμπιά εναλλαγών και δοκιμών (δυνάμεις, άθροισμα δυνάμεων, τιμές, μάζα, ταχύτητα)

Ύστερα, οι μαθητές έπρεπε να τοποθετήσουν το αντικείμενο 50 κιλών και να πληκτρολογήσουν 50 N δύναμης. Αυτό που είχαν να κάνουν ήταν να συμπληρώσουν ένα πίνακα με τις τιμές και την κατεύθυνση για την εφαρμοζόμενη δύναμη, τη δύναμη τριβής και το άθροισμα δυνάμεων. Συνεχίζοντας έπρεπε να αυξήσουν τη δύναμη κατά 50 N κάθε φορά μέχρι να φτάσουν στα 300 N. Τα αποτελέσματα ήταν τα ακόλουθα:

Πίνακας 1. Αποτελέσματα με αύξηση δύναμης από 50 N έως τα 300 N

| Item | kg | Applied Force (N) +Direction Arrow | Friction Force (N) + Direction Arrow | Sum of Force (N) + Direction Arrow |
|---------|----|---------------------------------------|---|---------------------------------------|
| 1 κουτί | 50 | 50 | 50 | 0 |
| 1 κουτί | 50 | 100 | 100 | 0 |
| 1 κουτί | 50 | 150 | 94 | 56 |
| 1 κουτί | 50 | 200 | 94 | 106 |
| 1 κουτί | 50 | 250 | 94 | 156 |
| 1 κουτί | 50 | 300 | 94 | 206 |

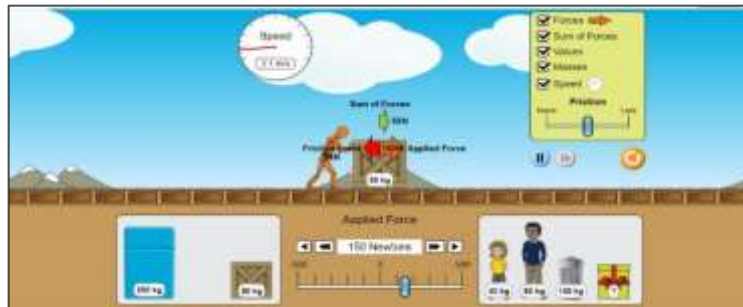


Εικόνα 4. 50 N δύναμης

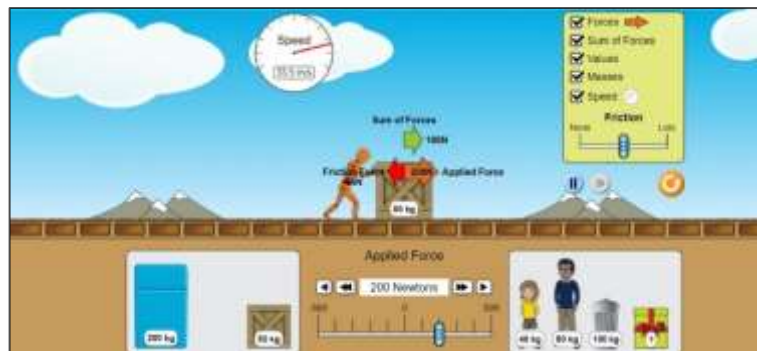




Εικόνα 5. 100 N δύναμης



Εικόνα 6. 150 N δύναμης

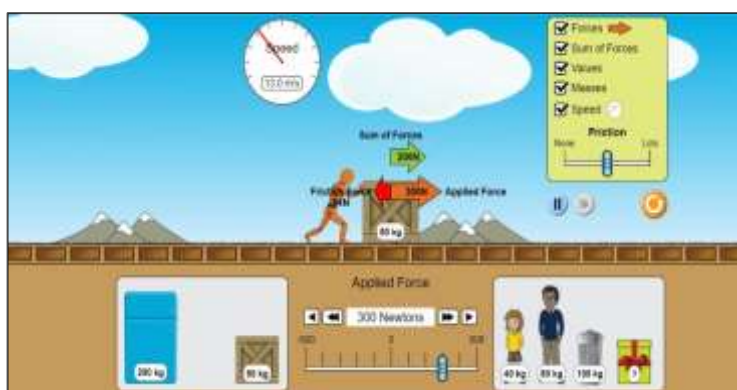


Εικόνα 7. 200 N δύναμης



Εικόνα 8. 250 N δύναμης





Εικόνα 9. 300 N δύναμης

Επιπρόσθετα, οι μαθητές έπρεπε να παρατηρήσουν τι συμβαίνει όταν το κουτί αποκτούσε τη μέγιστη ταχύτητα αναφορικά με τις δυνάμεις αλλά και, αφού το κουτί σταματούσε, συμπεριλαμβάνοντας την κατεύθυνση των δυνάμεων. Τα αποτελέσματα ήταν τα ακόλουθα.

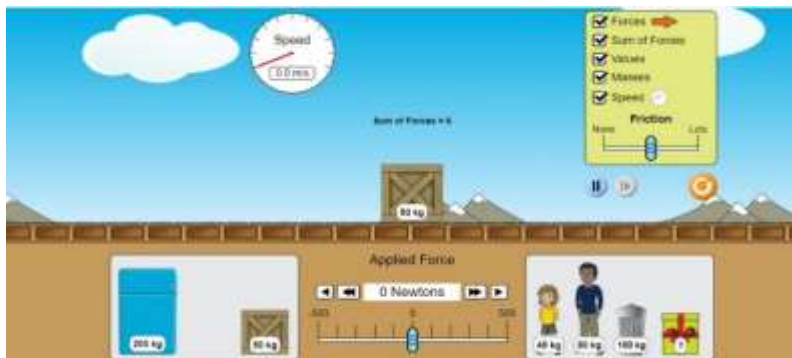
Πίνακας 2. Αποτελέσματα όταν το κουτί βρίσκεται σε μέγιστη ταχύτητα και σταματημένο

| Item | kg | Applied Force (N) +Direction Arrow | Friction Force (N) + Direction Arrow | Sum of Force (N) + Direction Arrow |
|---|----|---------------------------------------|---|---------------------------------------|
| 1 moving box after maximum speed is reached | 50 | 0 | 94 | 94 |
| 1 box after coming to a stop | 50 | 0 | 0 | 0 |



Εικόνα 10. Το κουτί βρίσκεται στη μέγιστη ταχύτητα με δύναμη 500 N





Εικόνα 11. Το κουτί σταμάτησε

Οι μαθητές κλήθηκαν να απαντήσουν στο τέλος σε ερωτήσεις εμπέδωσης, όπως:

Ερώτηση 1: Ποια είναι η μέγιστη τιμή τριβής με βάση τον πίνακα 1;

Ερώτηση 2: Ποια κατεύθυνση θα έχει το άθροισμα των δυνάμεων όταν επιτευχθεί η μέγιστη ταχύτητα;

Ερώτηση 3: Γιατί η τριβή είναι 0 όταν το κουτί σταματήσει;

Ερώτηση 4: Τι θα συνέβαινε αν είχατε άλλο ένα κουτί 50 kg (σύνολο 100 kg). Φτιάξτε αντίστοιχο πίνακα.

6. Συμπεράσματα

Οι μαθητές συμμετείχαν ευχάριστα στις δραστηριότητες λόγω της παιγνιώδους φύσης και του περιβάλλοντος που ήταν ελκυστικό γι' αυτά. Όμορφα γραφικά, εικόνες, κίνηση προσέλκυαν το ενδιαφέρον τους. Στην αρχή, χρειάστηκε αρκετός χρόνος για να εξηγήσουμε το παιχνίδι και να μάθουν πως λειτουργεί. Άλλη αντικειμενική δυσκολία ήταν ότι το παιχνίδι δεν είναι στα Ελληνικά, όμως οι περισσότεροι μαθητές γνώριζαν Αγγλικά. Παρατηρήθηκε ότι ενθουσιάστηκαν με τη συμμετοχή σε ομάδα, προκειμένου να παρατηρήσουν και να συμπληρώσουν τους πίνακες, ενθουσιάστηκαν με τη συνεργασία, ενώ ατομικά δυσκολεύονταν αρκετά να συγκεντρωθούν. Η συνεργασία των παιδιών ήταν πολύ καλύτερη απ' ό,τι στη συμβατική τάξη καθώς και η αλληλεπίδραση με το υλικό, την εκπαιδευτικό και μεταξύ τους καθώς και η επικοινωνία τους. Η ικανότητα συγκέντρωσης που απέκτησαν σταδιακά τους βοήθησε να παρατηρούν κάθε αποτέλεσμα από τις ενέργειές τους και, εν τέλει, να κατανοήσουν την τριβή. Τα παιδιά εξέφρασαν θετικά συναισθήματα από την εκπαιδευτική διαδικασία και εκδήλωσαν την επιθυμία για επανάληψή της και σε άλλες έννοιες, φαινόμενα κ.λπ.

Γενικότερα, η ένταξη του ψηφιακού εκπαιδευτικού παιχνιδιού στην εξΑΕ διδασκαλία διευκόλυνε την εννοιολογική κατανόηση της τριβής αλλά υπήρχε και η τάση για υπεραπλούστευση και δημιουργία συνθηκών εξιδανίκευσης λόγω της επιτυχίας που σημείωναν συνεχώς στις παρατηρήσεις και τις απαντήσεις τους.

Ολοκληρώνοντας, το ψηφιακό εκπαιδευτικό παιχνίδι αποτελεί το σύγχρονο μαθησιακό εργαλείο στη διδασκαλία που με σωστή αξιοποίηση μπορούν να οδηγήσουν το εκπαιδευτικό σύστημα σε καινοτόμες αλλαγές που κινητοποιούν τους μαθητές, ώστε να εμπλουτίζουν τις γνώσεις τους με ευχάριστο και δημιουργικό τρόπο. Η μάθηση μέσα από το παιχνίδι και τη



διασκέδαση και ποιοτική αλλά και αποτελεσματική μπορεί να είναι με τον κατάλληλο χειρισμό από τον εκπαιδευτικό.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- College Accreditation in the United States. (2018). Retrieved from https://www2.ed.gov/admins/finaid/accred/accreditation_pg12.html.
- Poole, S. (2000). *Trigger happy: videogames and the entertainment revolution*. New York.
- Premsky, M. (2007). Computer games and learning: digital game-based learning. In R. Joost & J. Goldstein (Eds.), *Handbook of Computer Game Studies* (pp. 97-122). Cambridge, London: The MIT Press.
- Salen, K., & Zimmerman, E. (2003). *Rules of Play: Game Design Fundamentals*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Schlosser, L.A., & Simonson, M. (2002). *Distance Education: Definition and Glossary of Terms*. AECT.
- Sumner, E., & Yakin, I. (2009). Effects of an educational game development course on preservice teachers' concerns about the use of computer games in the classroom. *9th International Educational Technology Conference (IETC2009)*. Ankara, Turkey.
- Βλιώρα, Ε., Μουζάκης, Χ., & Καλογιαννάκης, Μ. (2018). Διδασκαλία της Διάθλασης του Φωτός με τη Χρήση της Εφαρμογής Δισδιάστατης Απεικόνισης Algodoo. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία, (Ειδικό Τεύχος «Σχεδιασμός και αξιοποίηση των ψηφιακών σεναρίων για τη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών»)*, 14(2), 76-94. Ανακτήθηκε από <https://doi.org/10.12681/jode.19007>
- Ευαγγέλου, Φ., & Κώτσης, Κ. (2014). Συγκριτική μελέτη της επίδρασης πραγματικών και εικονικών πειραμάτων στη μάθηση για το φαινόμενο του βρασμού του νερού σε μαθητές Ε' και ΣΤ' Δημοτικού Σχολείου. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 7(1-2), 5-24.
- Λιοναράκης, Α. (2001). Ανοικτή και εξ αποστάσεως πολυμορφική εκπαίδευση: Προβληματισμοί για μια ποιοτική προσέγγιση σχεδιασμού διδακτικού υλικού. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Απόψεις και προβληματισμοί για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση* (σσ. 33-52). Αθήνα: Προπομπός.
- Λιοναράκης, Α. (2006). Η θεωρία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και η πολυπλοκότητα της πολυμορφικής της διάστασης. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση* (σσ. 21-22). Αθήνα: Προπομπός.
- Λιοναράκης, Α. (2006α). Η εκπόνηση μεθοδολογικής προσέγγισης (διδασκική) των προγραμμάτων δια βίου εκπαίδευσης από απόσταση. Στο *ΙΔΕΚΕ Προγράμματα Δια Βίου Εκπαίδευσης στα Κ.Ε.Ε. και στο Σ.Ε.Ε.ΕΝ.ΑΠ.* Ανακτήθηκε από <http://www.slideshare.net/vservou/lionarakis-methodos>
- Λιοναράκης, Α. (2020). Διακήρυξη για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Ανακτήθηκε από <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/openjournal/article/viewFile/23741/19868>
- Μαραγκός, Κ., & Γρηγοριάδου, Μ. (2005). Η Δυναμική των ηλεκτρονικών παιχνιδιών στη μαθησιακή διαδικασία. Μία πρόταση αντιμετώπισης των μαθησιακών δυσκολιών στον



προγραμματισμό των πινάκων. Στο 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο των Εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ «Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη Διδακτική Πράξη». Σύρος.

Μαυροειδής, Η., Γκίοςος, Ι., & Κουτσούμπα, Μ. (2014). Επισκόπηση θεωρητικών εννοιών στην εκπαίδευση από εκπαίδευση. *Open Journal. The Journal for Open and Distance Educational Technology*, 10(1), 88-100. Ανακτήθηκε από <http://journal.openet.gr/index.php/openjournal/article/view/196/121>

Μαυρομάτη, Μ. (2010). Τα βιντεοπαιχνίδια ως εργαλεία μάθησης. Ανακτήθηκε από http://lexifilia.blogspot.gr/2012/10/blog-post_5047.html

Μικρόπουλος, Τ. (2002). Προσομοιώσεις και Οπτικοποιήσεις στην Οικοδόμηση της Γνώσης στις Φυσικές Επιστήμες. Στο Π. Μιχαηλίδης & Α. Μαργετουσάκη (Επιμ.), *Πρακτικά του 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου: Διδακτική των Φυσικών Επιστημών και Εφαρμογή των Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση* (σσ. 371-376). Ρέθυμνο.

Νικηφορίδου, Ζ., & Παγγέ, Τ. (2011). Ψηφιακό παιχνίδι στην Προσχολική Ηλικία. *6th International Conference in Open & Distance Learning*. Loutraki, Greece.

Παπαδημητρίου, Σ. (2018). Σχολική εξ αποστάσεως Εκπαίδευση: Μελέτες περίπτωσης στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. Στα *Πρακτικά του 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου με τίτλο Εκπαίδευση στον 21ο αιώνα: Αναζητώντας την καινοτομία, την τέχνη, τη δημιουργικότητα*. Γ' Τόμος (σσ. 85-98). Ανακτήθηκε από https://www.academia.edu/44365731/%CE%A3%CF%87%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CE%AE_%CE%B5%CE%BE_%CE%B1%CF%80%CE%BF%CF%83%CF%84%CE%AC%CF%83%CE%B5%CF%89%CF%82_%CE%95%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7_%CE%9C%CE%B5%CE%BB%CE%AD%CF%84%CE%B5%CF%82_%CF%80%CE%B5%CF%81%CE%AF%CF%80%CF%84%CF%89%CF%83%CE%B7%CF%82_%CF%83%CF%84%CE%BF_%CE%95%CE%BB%CE%BB%CE%B7%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CF%8C_%CE%95%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C_%CE%A3%CF%8D%CF%83%CF%84%CE%B7%CE%BCE%CE%B1

Πολύδωρος, Γ. (2013). E-learning, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση αποκλειστικά μέσω διαδικτύου: Νέες προσεγγίσεις εκπαίδευσης. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Proceedings of the 7th International Conference in Open & Distance Learning. Learning Methodologies* (pp. 15-26). Ανακτήθηκε από <http://icodl.openet.gr/index.php/icodl/2013/paper/view/267/120>.

Τασούλα, Ε. (2012). Ψηφιακές εκπαιδευτικές πρακτικές μουσείων τέχνης και ο ρόλος τους στην επικοινωνία μαθητών με την τέχνη: Το παράδειγμα των ιστοεξερευνήσεων της Tate. Ανακτήθηκε από http://class.eap.gr/LotusQuickr/dpmde/PageLibraryC22573280025304F.nsf/h_CCC960D381787CD5C2257A61003DC4A6/555E5C442C5B33B3C2257B020039C61F/?OpenDocument&ResortAscending=18.

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. (2011). *Πρόγραμμα σπουδών φυσικών επιστημών Δημοτικού για το «Νέο Σχολείο»*. Αθήνα: ΥΠ.Π.Θ.



Το θέατρο σκιών στην αλληγορία του σπηλαίου

Βασιλική Μελισσοουργού

Φιλολόγος, 3^ο Γ.Ε.Λ. Βόλου

M.Sc. Διοίκηση Πολιτιστικών Μονάδων Ε.Α.Π.

beemel91@gmail.com

Περίληψη

Η επιθυμία και η φιλοδοξία του Πλάτωνα ήταν η δημιουργία μιας ιδεώδους πολιτείας. Η ιδανική του πολιτεία, η Καλλίπολις, θα είχε σαν βάση και γνώμονα διακυβέρνησης την ύψιστη αρχή της δικαιοσύνης, της αλήθειας και της παιδείας. Στην προσπάθειά του να αναδείξει και να εστιάσει στην ύπαρξη δύο κόσμων, εκείνου που γίνεται κατανοητός μέσω των αισθήσεων και εκείνου που αντιλαμβανόμαστε μόνο με την δύναμη της νόησης, προβαίνει σε μια πλατιά αλληγορία. Η αλληγορία αυτή στηρίζεται σε μια εικόνα. Η εικόνα αυτή σχετίζεται με το θέατρο σκιών που ήταν ήδη γνωστό στην εποχή του Πλάτωνα. Μεταφέροντας το βίωμα της παιδικής του ηλικίας, επιχειρεί με τρόπο ελκυστικό και εύκολα αντιληπτό να παρουσιάσει την πολιτική του θεωρία, τον κόσμο των Ιδεών. Όπως στο θέατρο σκιών έχουμε τις φιγούρες των ανθρώπων που δρουν πίσω από το παραπέτασμα σε έναν κόσμο που κυριαρχεί το ημίφως, καθώς και τις κινήσεις των ομοιωμάτων των ανθρώπων, των νευρόσπαστων που κατευθύνονται σύμφωνα με τα σχέδια και τις βλέψεις των θαυματοποιών, έτσι και στην αλληγορία του σπηλαίου με το λιγοστό φως έχουμε τους αλυσοδεμένους δεσμώτες που καθοδηγούνται από τα δεσμά των αισθήσεων, της απαιδευσίας και της πλάνης. Πρόκειται για τον δυϊσμό του Πλάτωνα. Οι δύο κόσμοι που ενσαρκώνουν την πολιτική του κοσμοθεωρία, κινούνται αντιθετικά. Ο αισθητός κόσμος με τις σκιές των πραγμάτων, την εικασία και την πίστη των δεσμοτών ότι πρόκειται δήθεν για τα αληθινά όντα και ο νοητός κόσμος με τις πραγματικές διαστάσεις των αντικειμένων που φωτίζονται από το φως του Ήλιου, της αλήθειας και της γνώσης. Τα ηθικά διδάγματα που απορρέουν με ευχάριστο και ψυχαγωγικό τρόπο από τις ιστορίες του θεάτρου σκιών, ο Πλάτων προσπαθεί να τα μεταγγίσει στις ψυχές των αναγνώστων με την εικόνα του εκτός σπηλαίου κόσμου που καταναγκάζεται από την Ιδέα του Αγαθού. Έτσι, η τέχνη του θεάτρου σκιών στέκεται αρωγός στην πρόσληψη μηνυμάτων, ενώ, παράλληλα, με ζωντανό, παραστατικό και εύληπτο τρόπο ερμηνεύονται δυσνόητες φιλοσοφικές πραγματείες, όπως η θεωρία των Ιδεών του Πλάτωνα.

Λέξεις-κλειδιά: Θέατρο Σκιών, Αλληγορία του Σπηλαίου, Κόσμος των Ιδεών.

1. Εισαγωγή

Ο Πλάτων, φιλόσοφος της αρχαιότητας, γεννημένος και πεπαιδευμένος τη χρυσή εποχή (428 - 347 π.Χ.), επηρέασε με τη διαλεκτική του σκέψη την ανθρώπινη διάνοηση και την εξελικτική πορεία όλης της ανθρωπότητας. Μαθητής του Σωκράτη, ακολούθησε με αφοσίωση τον δάσκαλό του και τις πεποιθήσεις του για την αλήθεια, την ηθική και το μεγαλείο της ψυχής. Στους αντίποδες του σοφιστή Πρωταγόρα, που έθετε ως κέντρο της κοσμοθεωρίας του τον άνθρωπο και τα συμφέροντά του, ο Πλάτων, απορρίπτοντας τον σχετικισμό, προέταξε πάντων το ύψιστο Αγαθό. Ιδρυτής του πρώτου πανεπιστημίου του δυτικού κόσμου, της Ακαδημίας το 387 π.Χ., επηρέασε τόσο με τα διδάγματά του τη φιλοσοφική έρευνα, ώστε ο Α. Ν. Whitehead να διατείνεται ότι «Ο ασφαλέστερος γενικός χαρακτηρισμός της ευρωπαϊκής φιλοσοφικής παράδοσης είναι ότι αποτελείται από μια σειρά υποσημειώσεων στον Πλάτωνα». Στο έργο του «Πολιτεία», το σημαντικότερο και αξιόπεραστο ανά τους αιώνες σύγγραμμα των πολιτικών επιστημών, ο Πλάτων εκθέτει με λογοτεχνική χάρη και παραστατικότητα τις φιλοσοφικές του θεωρίες ως ιδέες του Σωκράτη. Μέσα από τη διαλογική



μορφή, διαφαίνεται η πολιτική του σοφία: «Πόλεις και άνθρωποι θα απαλλαγούν από τα κακά και θα διάγουν ευδαίμονα βίο, όταν οι βασιλείς φιλοσοφήσουν ή οι φιλόσοφοι αναλάβουν τα ηνία της πόλης(Πλάτων 7^η Επιστολή, 325e – 326b). Το ιδανικό της φιλοσοφίας, μιας ζωής που υπόκειται σε έλεγχο για την διερεύνηση του καλού και του κακού, προτροπή του Σωκράτη προς τους ανθρώπους, αποτελεί την ομολογία πίστης της Ακαδημίας του Πλάτωνα. Εξάλλου, ο φιλόσοφος είναι πραγματικά ευδαίμων, αφού η απόλυτη γαλήνη και η τέλεια αρμονία επικρατούν στην ψυχή του. Ο φιλόσοφος διακατέχεται από δικαιοσύνη και είναι εμποτισμένος με ηθικές αρχές. Η γνώση έχει αξία, όταν εμφορείται με ηθικές αρετές (Annas, 2006: 301-304).

1.1. Η δύναμη και οι διαστάσεις του παιχνιδιού και της τέχνης

Το παιχνίδι αποτελεί μια σύνθετη διαδικασία, καθώς εμπλέκονται πολλά στοιχεία της ανθρώπινης ύπαρξης, σκέψης και δράσης. Το παιχνίδι στοχεύει στις αισθήσεις, την όραση και την ακοή, κινητοποιεί την προσοχή μέσω της κίνησης και της εναλλαγής των σκηνών, εξάπτει την φαντασία, κάνοντας τους ανάλογους συσχετισμούς και τις αφαιρέσεις με τις πραγματικές διαστάσεις του υπάρχοντος κόσμου. Εξιστορεί ένα αφήγημα, ενεργοποιώντας τον λόγο και τη δυνατότητα έκφρασης των συμμετεχόντων, εμπεριέχει την πρόκληση, γιατί λανθάνει η συγκίνηση του ανταγωνισμού με τους άλλους ή ακόμα και με τον ίδιο μας τον εαυτό. Ενδυναμώνει την αλληλεπίδραση, τη φιλία και την συντροφικότητα, παρέχει κοινωνικά ερεθίσματα, δημιουργεί συνθήκες και κλίμα κατάλληλο για εξερεύνηση, ανακάλυψη και μάθηση (Danelli, 2015: 73).

Ακόμη, το παιχνίδι περιλαμβάνει πολλά στάδια. Μια εύκολη και διασκεδαστική προσέγγιση, μια προσεκτικότερη θεώρηση των πραγμάτων -και γι' αυτό πιο δύσκολη και απαιτητική- απαιτεί εγρήγορση των διανοητικών λειτουργιών και της κριτικής σκέψης, ενώ σε όλη τη διαδικασία του παιχνιδιού ενυπάρχει ο κοινωνικός παράγοντας(είτε άμεσα με την μορφή του κοινωνικού περιβάλλοντος, είτε έμμεσα με κοινωνικούς στοχασμούς, αξίες και αρχές (Lazzaro, 2004). Με το παιχνίδι οι μαθητές προσεγγίζουν εύκολα δύσκολες έννοιες, ενώ με διασκεδαστικό τρόπο επιτελείται η μάθηση σε περιπτώσεις που η δυσκολία κατανόησης οδηγεί στην άρνηση και την απόρριψη κατάκτησης της γνώσης. Το παιχνίδι προσελκύει περισσότερα άτομα και επιτυγχάνει αποτελεσματικές προσομοιώσεις με αλληλεπίδραση και αλληλοτροφοδότηση μεταξύ των μελών μιας ομάδας. Αρκεί να ορίζονται ευκρινώς οι στόχοι και ο επιδιωκόμενος σκοπός του παιχνιδιού, χωρίς να γίνεται εστίαση σε επιμέρους έννοιες ή να παραβλέπεται ο εκπαιδευτικός χαρακτήρας για χάρη της εύκολης διασκέδασης (Koster, 2004).

Μέσα από το παιχνίδι και την τέχνη αναγνωρίζονται και ενστερνίζονται αξίες, συμπεριφορές και στάσεις, αλληλοεπιδρούν χαρακτήρες και συναισθήματα. Οι μαθητές καλούνται μέσω της ενσυναίσθησης να κατανοήσουν διλήμματα και αντιδράσεις ή να αντιληφθούν την πλάνη, την ψευδαίσθηση που κάποιοι χαρακτήρες βιώνουν. Αντιλαμβάνονται, έτσι, καλύτερα το σωστό και το λανθασμένο, το αληθές και το ψεύτικο, το βέβαιο και το επισφαλές (Lieberman, 2006: 381).

Είναι πολύ σημαντικό να υπάρχει μια ισορροπία ανάμεσα στο γνωστικό επίπεδο των συμμετεχόντων και στην ικανότητα ανάπτυξης ενσυναίσθησης. Επιβάλλεται για τις απαραίτητες διαδικασίες – συσχετίσεις και προεκτάσεις – τα άτομα να διαθέτουν εκείνες τις γνώσεις που θα τα βοηθήσουν ενεργά να προχωρήσουν στην ενσυναίσθηση (Wen-Hao, Huang, & Tettegah, 2014: 26).



Ο πειραματισμός μέσω του παιχνιδιού και της δράσης παρακινεί όλους τους μαθητές, ενισχύει την αυτοπεποίθηση και οδηγεί σε εντυπωσιακά αποτελέσματα με την συμμετοχή, ακόμα και των πιο αδιάφορων μαθητών (Bell, 2018, 150-151).

Η παιχνιδιοποίηση απαιτεί ένα ομοιογενές επίπεδο μαθητών, για την ίδια δυνατότητα αντίληψης, αυστηρή πειθαρχία και τήρηση κανόνων, ενώ παρέχει κίνητρα και ανταμοιβές στα μέλη της ομάδας. Πρόκειται για εφαρμογές της παιχνιδιοποίησης, που προσφέρουν μέγιστα οφέλη και παραδειγματίζουν προς υιοθέτηση τέτοιου είδους διδασκαλίας (Bell, 2018: 181-182).

1.2. Το Θέατρο σκιών

Πολλές αναφορές για τα «νευρόσπαστα», ομοιώματα ανθρώπινων μορφών, εν είδει κούκλας, εμφανίζονται ήδη κατά τον 5^ο π.Χ. αιώνα. Συγγραφείς και φιλόσοφοι της κλασικής αρχαιότητας, Πλάτων (Νόμοι) και Αριστοτέλης (Πολιτικά), της ρωμαϊκής εποχής, Οράτιος, Μάρκος Αυρήλιος, θέτοντας σε αμφισβήτηση την ελεύθερη βούληση των ανθρώπων, θεολόγοι, Ευσέβιος, Κλήμης ο Αλεξανδρεύς, φιλόσοφοι του πρώτου μετά Χριστόν αιώνα, Επίκτητος, Φίλων ο Αλεξανδρεύς, επιστήμονες, Ήρων ο Αλεξανδρεύς και άλλες διαπρεπείς προσωπικότητες μνημονεύουν στο έργο τους τα νευρόσπαστα, κάνοντας έναν παραλληλισμό με τη νεότερη κινούμενη με σχοινιά μαριονέτα. Η πρώτη αναφορά γίνεται για τον πλούσιο Καλλία, ο οποίος αρεσκόταν στη διοργάνωση πολυτελών δείπνων με άφθονο κρασί, φαγητό και διασκέδαση. Σε ένα ξεχωριστό δείπνο, παρουσίασε μια παράσταση νευροσπαστών, τα οποία λόγω της κατευθυνόμενης κίνησης τους μέσω των χορδών- σπάγκων ταυτίστηκαν με την εξάρτηση των ανθρώπινων όντων από την θεία Μοίρα και τους Θεούς.

Ο Ξενοφών σε ένα έργο του το 421 π. Χ. παρουσιάζει με αναλυτικό τρόπο ένα συμπόσιο, όπου συμμετέχει ένας διάσημος νευροσπάστης από τις Συρακούσες προς τέρψιν των καλεσμένων. Ο Αθήναιος (2^ο αιώνας - αρχές 3^{ου} αιώνα) κάνει λόγο για έναν γνωστό παίκτη κινούμενης κούκλας που παρουσίασε τα έργα του (φλύακες, ιλαροτραγωδίες 4^{ου} π.Χ.) στο θέατρο του Διονύσου, αποκαλώντας τον βλάσφημο και ιερόσυλο που τόλμησε να συγκριθεί με τους μεγάλους τραγικούς που δίδαξαν εκεί τις τραγωδίες τους. Με τις κατακτήσεις των Ρωμαίων και την Ρωμαϊκή Αυτοκρατορία, η τέχνη των νευροσπαστών μεταφέρεται στη Ρώμη και σε ολόκληρη την Ευρώπη. Μέσα από τη διαδρομή της στον τόπο και τον χρόνο, η τέχνη αλλού θεωρήθηκε ως εκλεπτυσμένη και εξευγενισμένη, προορισμένη για λίγους και εκλεκτούς θεατές -Γαλλία, τέλος του 17^{ου} αιώνα παραστάσεις στην βασιλική αυλή- και αλλού καταδιώχθηκε ως επικίνδυνη και επιβλαβής για τα χριστιανικά «πιστεύω» και την ηθική των ανθρώπων-Ρώμη, 13^{ος} αιώνας απαγόρευση του Πάπα, Γαλλία, 18^{ος} αιώνας.



Εικόνα 1. Πηγή από το Διαδίκτυο: <https://www.briefingnews.gr/neyrospasta>



Τα νευρόσπαστα κατασκευασμένα από ψημένο πηλό, πέτρα ή ξύλο χάρις στα νήματα που κινούν τις αρθρώσεις τους μοιάζουν με ανθρώπινες παρουσίες που μεταφέρουν τα δικά τους μηνύματα και τη δική τους φιλοσοφία. Ζωντανεύουν μπροστά στα μάτια των θεατών, άμεσα συνδεδεμένα με την εποχή και τους συμβολισμούς της.

2. Η Θεωρία των Ιδεών

Η Πολιτεία υπήρξε αντικείμενο μελέτης και προβληματισμού αν τελικά, στοχεύει στην ανάπτυξη της θεωρίας της ηθικής ή της πολιτικής. Για τον αρχαίο Έλληνα και οι δυο έννοιες αποτελούν όψεις ενός νομίσματος. Την ίδια άποψη επικροτούν ο Σωκράτης και ο Πλάτων. Οι νόμοι του Δικαίου έχουν την ίδια ισχύ και για τις κοινωνίες, τις πόλεις και για τους πολίτες ως ιδιώτες. Πρωτίστως, βέβαια, αφορούν την ατομική ηθική. Η πολιτική εξαρτάται από την ηθική, δεν ισχύει, όμως, το αντίστροφο (Taylor, 1990: 311-312).

Υπάρχουν δύο κόσμοι, κατά τον Πλάτωνα, ο νοητός κόσμος, που προσεγγίζεται χάρη στην δύναμη του νου και ο αισθητός κόσμος, που γίνεται αντιληπτός χάρη στη λειτουργία των αισθήσεων (της όρασης, της ακοής, της αφής κ.τ.λ.). Στον νοητό κόσμο επικρατεί σταθερότητα, αλήθεια, αντικειμενικότητα, ενώ στον αισθητό παρατηρείται μεταβολή, πλάνη, υποκειμενικότητα. Υπάρχουν οι άφθαρτες, αναλλοίωτες, αιώνιες Ιδέες και υπάρχουν τα αντίγραφα τους, οι απεικονίσεις τους, τα ψευδή είδωλά τους. Έτσι μιλούμε για τις Ιδέες που αντιστοιχούν σε ηθικές αξίες, της αλήθειας, της δικαιοσύνης, της αρετής, της ανδρείας και της σωφροσύνης. Υπάρχουν, ακόμη, οι μαθηματικές έννοιες, της ισότητας, της πολλαπλότητας, της γραμμής και του σχήματος. Τέλος, Ιδέες είναι όλα τα φυσικά είδη, όπως ο άνθρωπος, το φυτό, το νερό, η φωτιά κ.α. Άρα, για κάθε ομάδα πραγμάτων υπάρχει ένα πρωτότυπο με βάση το οποίο δημιουργούνται τα αντίγραφα που συμμετέχουν στην έννοια του αυθεντικού όντος (Πλάτωνος Πολιτεία, 596a). Πολλά ωραία άτομα, σώματα, βιβλία συμμετέχουν στην έννοια του ωραίου, ανήκουν στην Ιδέα του ωραίου. Ο Σωκράτης, κατά την πλατωνική θεωρία, είναι δίκαιος, γιατί μετέχει στην Ιδέα της δικαιοσύνης, οι πράξεις του χαρακτηρίζονται δίκαιες, γιατί κοινωνούν και μιμούνται την πρωταρχική και πρότυπη Ιδέα της δικαιοσύνης.

Η αναφορά στην Ιδέα της δικαιοσύνης μάς υπενθυμίζει την κυρίαρχη θέση που αυτή καταλαμβάνει στην ιδεώδη Πολιτεία. Την Πολιτεία κοσμούν η σοφία, η ανδρεία, η σωφροσύνη και η δικαιοσύνη που ορίζει τις υποχρεώσεις και το έργο του κάθε τμήματος που συναπαρτίζει το όλον της Πολιτείας. Αν κάνουμε την αναγωγή από την Πολιτεία και το σύνολο των πολιτών σε ατομικό επίπεδο, τότε θα παρατηρήσουμε την ισορροπία της ατομικής ψυχής χάρη στον αυτοέλεγχο, την πειθαρχία και την αρμονική συμβίωση των τριών μερών, -του επιθυμητικού, του θυμοειδούς και του ηγεμονικού λογιστικού-, η οποία διασφαλίζεται με την επίβλεψη της Δικαιοσύνης. Σαφής είναι ο υπαινιγμός και για τις τρεις τάξεις της Πολιτείας, για τις σχέσεις αλληλεξάρτησης και αλληλεπίδρασης και για τον κυρίαρχο ρόλο των βασιλέων – φιλοσόφων (Φιλοσοφικός Λόγος, 2016: 90-92). Μάλιστα, όπως υποστηρίζει η J. Romilly, ο Πλάτων δηλώνει απόλυτα πως μόνο εντός της Πολιτείας η ανθρώπινη ζωή καταξιώνεται και θεωρείται πλήρης, ενώ οι φιλόσοφοι-βασιλείς διοικούν αποβλέποντας στο Ύψιστο Αγαθό, «την ουσία και κάτι ακόμα πιο πέρα» (Romilly, 1999: 270-272).

Ο Πλάτων, υιοθετώντας τους προβληματισμούς του δασκάλου του Σωκράτη, προσπαθεί να καταδείξει την αδυναμία των ισχυρισμών των Σοφιστών ότι, τάχα, αλήθεια δεν υπάρχει, ούτε δίκαιον ή άδικον, ούτε αντικειμενικό, σταθερό και αιώνιο, αλλά τα πάντα αξιολογούνται με βάση τον άνθρωπο και τα συμφέροντά του. Πέρα από κάθε μεταβολή και



πάνω από τους ισχυρούς και τις βλέψεις, τις εκάστοτε κοινωνικές και ιστορικές συνθήκες ή την δυνατότητα αντίληψης του ανθρώπου, υπάρχει ο κόσμος των Ιδεών. Στη σχετικότητα των Σοφιστών, ο Σωκράτης, ο Πλάτων και ο μαθητής του Αριστοτέλης αντιτάσσουν το απόλυτο των Ιδεών, ως απόλυτες ηθικές αξίες. Η κατάκτηση των Ιδεών που πηγάζουν μέσα από το Αγαθό είναι μια επίπονη και διαρκής διαδικασία που δεν αφορά μόνο το γνωστικό πεδίο, αλλά και την ηθική πρόοδο του ανθρώπου, απαραίτητη προϋπόθεση για την απόκτηση της ευδαιμονίας. Αληθεύει, έτσι, ο σωκρατικός στοχασμός ότι η αρετή είναι γνώση, αλλά και η γνώση είναι αρετή!

Το Αγαθό αποτελεί το τέλος μιας σειράς ανθρώπινων πράξεων, «το ακρότατον πάντων των πρακτών αγαθών» η τελική επιδίωξη του βίου του ανθρώπου που του εξασφαλίζει την ευδαιμονία. Δεν εξαρτάται από κάτι άλλο, αλλά το ίδιο είναι ο επιδιωκόμενος στόχος. Κατά τον Αριστοτέλη το «κατεξοχήν αγαθόν είναι η ευδαιμονία: ζωή σπουδαία». Τοῦτ' ἄρα ἐστὶ τὸ τέλος ἀγαθόν, ὅπερ ἦν ἡ εὐδαιμονία (Ἠθικά Εὐδήμια, 1219a: 27-28) [Αρχαία Ελληνικά Γ' Λυκείου, Φάκελος Υλικού, 2019: 23]. Κατά τον Πλάτωνα το αγαθό είναι: α) το εἶναι και ὅ,τι διατηρεῖ το εἶναι. β) ἡ τάξη, ὁ κόσμος και ἡ ἐνότητα που διαπερνά και συνεχίζει την πολλαπλότητα. γ) ὅ,τι παρέχει την ἀλήθεια και την ἐπιστήμη (Πολ. 509a). Η έκφραση αὐτὸ τὸ ἀγαθὸν φαίνεται να δηλώνει την ὑψιστη ἀρχή και την πηγή του ὄντος και της γνώσης. Από την αρχαιότητα το Πλάτωνος ἀγαθὸν ήταν μια παροιμιώδης φράση «για κάτι το ασαφές και το σκοτεινό» (Φιλοσοφικός Λόγος, 2016: 108-109).

Το Αγαθό, η «ανυπόθετη πρώτη αρχή του παντός» (Πολιτεία, 511b-c) προέλευση και βάση οργάνωσης των άλλων Ιδεών, που έρχεται από το «επέκεινα τις ουσίας» (Πολιτεία, 508b), έδωσε αφορμή σε κάποιους να κατηγορήσουν τον Πλάτωνα για μια άγραφη φιλοσοφική θεωρία μαθηματικής σύλληψης, κατάλληλη μόνο για τους μαθητές του στην Ακαδημία και εντελώς ουτοπική και ανεφάρμοστη για τις απλούς ανθρώπους και τα πολιτικά μορφώματα.

Οι Ιδέες του Πλάτωνα είναι ήδη γνωστές στον άνθρωπο, τις γνώρισε κατά την «περιαγωγή» του στον ουράνιο κόσμο, πριν η ψυχή του φυλακισθεί στα γήινα δεσμά της ύλης, στο φθαρτό σώμα. Γι' αυτό η γνώση και η θέαση του Αγαθού, της ὑψιστης Ιδέας είναι εσωτερική υπόθεση, ατομική κατάκτηση. Η γνώση είναι δύναμη που ενυπάρχει στον καθένα μας. Αρωγός σε αυτήν την προσπάθεια της προσέγγισης της Αλήθειας στέκεται η παιδεία που μετατρέπει την εσωτερική δύναμη σε ενέργεια. Χάρη σε αυτή ο άνθρωπος θα «ξαναθυμηθεί», θα επαναφέρει στη μνήμη του την αληθινή γνώση, «ανάμνησιν», αποδεσμευμένη από την πλάνη και τις ψευδείς εντυπώσεις των αισθήσεων (Αμπελάς, 2019: 22-27).



Εικόνα 2. Η σχολή των Αθηνών του Ραφαήλ



2.1. Ο αισθητός και ο νοητός κόσμος

Ο Πλάτων για να κάνει διακριτή τη διαφορά ανάμεσα στους δυο κόσμους επιλέγει έναν μύθο που βασίζεται σε μια πλατιά παρομοίωση που εκτείνεται στο μεγαλύτερο μέρος της Πολιτείας, σε μια αλληγορία. Ο μύθος με συμβολικό και ποιητικό χαρακτήρα, μαζί με τη διάλεξη και τον σχολιασμό ποιητικών κειμένων, αποτελούσε προσφιλή τρόπο παρουσίασης των απόψεων των σοφιστών. Η προτίμηση της παρουσίασης του μύθου γίνεται συνειδητά από τον ομιλητή, προκειμένου το κοινό, που αποτελείται από απλούς ανθρώπους και όχι φιλοσόφους, να αντιληφθεί τα νοήματα που απορρέουν από τα ηθικά διδάγματα. Με γλώσσα απλή, προσιτή αλλά και με την παραστατικότητα των εικόνων ο ομιλητής εντυπωσιάζει τους ακροατές με μια «μεταφορική λογική», απόρροια της μυθοπλασίας (Αμπελάς, 2019: 7-8). Εξάλλου, οι απαρχές της φιλοσοφικής αναζήτησης εντοπίζονται στον μύθο - ο φιλόμυθος είναι και φιλόσοφος-, τότε που οι άνθρωποι δέσμοι των θρησκευτικών αντιλήψεων και των δοξασιών αδυνατούσαν να ερμηνεύσουν τον κόσμο με βάση τις λογικές διεργασίες του νου. Τα πρώτα σπέρματα της Φιλοσοφίας ανιχνεύονται στο έργο των Ιώνων φιλοσόφων, των φυσικών φιλοσόφων που αναζητούσαν στην ύλη την αρχή της δημιουργίας του σύμπαντος (Αριστοτέλης, Μετά τα Φυσικά, Α2, 98112b-28).

Η χρήση του μύθου στον Πλάτωνα, όμως, γίνεται επικουρικά με τη χρήση μιας αυστηρής φιλοσοφικής απόδειξης και μιας διαλεκτικής προσέγγισης, ποτέ δε χρησιμοποιείται ο μύθος ως αυτόνομος τρόπος κατάλληλος για την εξαγωγή συμπερασμάτων και τη διακρίβωση της αλήθειας. Ο Πλάτων, όταν έχει διασχίσει την οδό της διαλεκτικής ή όταν τα εμπόδια είναι αξεπέραστα και η δικαιοδοσία του Λόγου φτάνει σε αδιέξοδο, τότε ακολουθεί μια παρακαμπτήριο οδό, εκείνης του μύθου. Ο μύθος αποτελεί μια πρωτόγονη μορφή ιστορίας που μέσω της προφορικής παράδοσης ταξιδεύει στον χρόνο και καταγράφεται μέσω της συλλογικής συνείδησης. Είναι έκφραση της παράδοσης, συλλογικός λόγος, αλλά και θείος (Νόμοι, 872e & 645b), ενώ ο καλός μύθος είναι δημιουργήμα ενός άξιου ποιητή – επινοητή. Ο μύθος γίνεται γέφυρα προσπελάσιμη μιας Ιδέας του φιλοσόφου, όταν η έννοια είναι απροσπέλαστη με τον νου ή τις αισθήσεις. Η μυθική φαντασία και η διαλεκτική συνοδοιπορούν με τελικό προορισμό την ανώτερη τάξη πραγμάτων. Ο μύθος ισοδυναμεί με την αντανάκλαση και την αναπαράσταση μιας Ιδέας, υπηρετεί και διασαφηνίζει μια θεωρία (Νικολούδης, 2008).

Ο Πλάτων, όπως διατείνεται η J. Coleman και ο Αθανασάτος, υποστηρίζει ότι πέρα από τον αισθητό κόσμο για τον οποίον έχουμε σχηματισμένες απόψεις και κρίσεις, υπάρχει και ένας άλλος που αποτελεί απαραίτητο συμπλήρωμα του πρώτου και δίνει την συνολική πραγματικότητα. Ο αισθητός κόσμος χαρακτηρίζεται από αλλαγή και αντιστοιχεί στο γίνεσθαι, ο νοητός, όμως, προσδιορίζεται από σταθερότητα και ταυτίζεται με το «είναι» (Αθανασάτος, 2018: 589).

Για να καταστήσει εναργέστερη τη διαφορά των δύο κόσμων, αφορμάται από το θέατρο σκιών. Στην αλληγορία του Σπηλαίου (Πολιτεία, 514a-515a) ο Πλάτων δανείζεται την τεχνική των «θαυματοποιών» που κινούν επιδέξια τις χορδές των άκρων των ομοιωμάτων. Σημαντικό ρόλο και απαραίτητο εργαλείο στις παραστάσεις του θεάτρου σκιών επιτελεί ένα χώρισμα, ένα χαμηλό τοίχιο που με τη δύναμη μιας μικρής ποσότητας φωτός παρουσιάζει μια εικόνα. Η εικόνα αυτή διαστρεβλώνει την πραγματικότητα, αφού στηρίζεται στην παρουσίαση σκιών, ειδώλων και όχι αληθινών όντων.



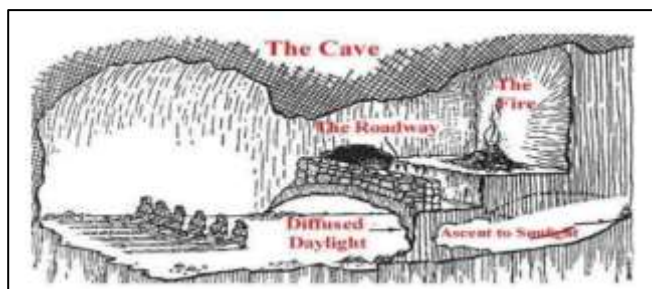
Η εικόνα της κάθετης γραμμής (509d) επεξηγεί καλύτερα την ύπαρξη δύο κόσμων. Έστω ένα κατακόρυφο ευθύγραμμο τμήμα AB:



Το ΒΔ αντιστοιχεί στις **εικόνες**, τις σκιές, δηλαδή, και τα είδωλα των αντικειμένων. Αυτές παραπέμπουν στην **εικασία**. Το ΔΓ απεικονίζει τα πρωτότυπα των εικόνων (έμβια όντα, φύσει ή τέχνη κατασκευές) που αντιστοιχούν στην **πίστη**. Στο ΓΕ ο νους αντιλαμβάνεται ως εικόνες όσα εμπεριέχονται στο ΔΓ, όπου βάσει υποθέσεων και συλλογισμών- όπως οι μαθηματικοί- χρησιμοποιεί ορατά διαγράμματα. Πρόκειται για τη **διάνοια**. Στο ΕΑ ο νους κινείται μόνο με ιδέες, χωρίς να βασίζεται σε υποθέσεις και ενεργώντας μόνο στη βάση μιας «ανυπόθετης αρχής». Εδώ πρόκειται για τη λειτουργία της **νόησης**. Το κάτω μέρος του ευθύγραμμου τμήματος αντιστοιχεί στη «δόξα» και τα αντικείμενά της, ενώ το επάνω ταυτίζεται με την γνώση και τα αντικείμενά της (Annas, 2006: 305-317). Στο υψηλότερο σημείο Α εντοπίζουμε τα αντικείμενα της διαλεκτικής που βασίζεται σε υποθέσεις οι οποίες θεωρούνται βάση για την προσέγγιση «του ανυπόθετου», της πρώτης αρχής του παντός. Ο διαλεκτικός, για παράδειγμα, υποθέτοντας το δίκαιο θεωρεί ότι ο ορισμός του δικαίου είναι σωστός, ανταποκρίνεται, δηλαδή, ορθώς στην ιδέα του Δικαίου. Ενώ ο μαθηματικός θεωρεί την υπόθεση ως μια «έσχατη αλήθεια» και προβαίνει παραγωγικά σε ένα τελικό αποτέλεσμα με βάση αισθητές εικόνες, ο διαλεκτικός θεωρεί την υπόθεσή του ως καθαρά προσωρινή προχωρώντας σε δοκιμές, αναθεωρήσεις, τροποποιήσεις, προσθήκες αναβαίνοντας αναβαθμό - αναβαθμό προς «την πρώτη αρχή των πάντων», χωρίς την μεσολάβηση των αισθητών αντικειμένων για την απεικόνιση του συλλογισμού του. Έτσι, δε στηρίζεται σε κάποια αρχή, για να θεμελιώσει την υπόθεσή του, αλλά αποτελεί η ίδια την πρώτη αρχή (Αθανασάτος, 2018: 593).

Το Αγαθό ταυτίζεται με την «ανυπόθετη πρώτη αρχή», την οποία κατακτά ο άνθρωπος με την νόηση. Ο Πλάτων αρέσκειται στη δημιουργία εικόνων, προκειμένου να στηρίξει τις φιλοσοφικές του απόψεις. Όπως σωστά παρατηρεί η Iris Murdoch στο βιβλίο της “The Fire and the Sun”, η θεωρία των Ιδεών μαζί με τη σύλληψη του Σπηλαίου αποτελεί μια **εκθαμβωτική εικόνα**.





Εικόνα 3. Πηγή: Η αλληγορία του σπηλαίου, Αμπελάς (2019)

2.2. Λίγοι Συμβολισμοί

Στην αλληγορία του σπηλαίου συναντάμε μια σειρά Συμβολισμών. Πρώτα το σπήλαιο, επίνοια του Πλάτωνα, εμπνευσμένη από τους Ορφικούς και το τελετουργικό λατρευτικό τους για τον εξαγνισμό της ψυχής, τον Εμπεδοκλή, τον Προμηθέα Δεσμώτη του Αισχύλου και την εντύπωση που αποκόμισε ο Πλάτων από την επίσκεψή του στη Βάρη της Αττικής. Η υπόγεια κατοικία των αλυσοδεμένων δεσμών παραπέμπει στις σύγχρονες κοινωνίες της πολιτισμένης Δύσης, που τα δεσμά της ευμάρειας και της αφθονίας κρατούν δέσμους τους πολίτες. Τα αντικείμενα που βλέπουν είναι απεικασματα των όντων και η γνώση τους για τον κόσμο φαινομενική. Ακόμη, παραπέμπει έμμεσα στις «φάυλες» πολιτείες, όπου επικρατούν σκοταδισμός, συμφέροντα, πλάνη και οι ιθύνοντες στερούν τους πολίτες από το φως της αλήθειας, του δικαίου και της αρετής. Η απελευθέρωση από τα δεσμά θα οδηγήσει τους δεσμώτες στην απελευθέρωση του νου, ώστε να δουν την αλήθεια με το φως της παιδείας (Huard, 2007, σελ. 7-8). Εξάλλου, ο Πλάτων ρητά ανακοινώνει στον Γλαύκωνα ότι η υπόγεια κοινωνία με τους δεσμώτες είναι μια κοινωνία σαν τη δική μας και οι δεσμώτες είναι όμοιοι με εμάς. Οι θαυματοποιοί που παρουσιάζουν τα τεχνάσματά τους πίσω από το παραπέτασμα και κατευθύνουν με τους σπάγκους τους πολίτες, όλους εμάς, σαν νευρόσπαστα είναι οι ηγέτες που αποδεικνύονται καλοί ή κακοί στο τέλος της παράστασης, με την ολοκλήρωση ή μη του πολιτικού τους καθήκοντος (Πολιτεία 515a).

Και οι σκιές στο απέναντι τοίχωμα της σπηλιάς είναι οι εσφαλμένες πεποιθήσεις που υιοθετούμε λόγω ακρισίας ή εξαπάτησης. Κι όμως, η εικόνα του Σπηλαίου εκπέμπει μια περιορισμένη, έστω, αισιοδοξία. Υπάρχει μια διέξοδος, μια ανηφορική οδός που λίγοι με ατσάλινη θέληση μπορούν να την ανέβουν. Κάποιοι «φύλακες» με την παιδεία και την πνευματική καλλιέργεια που απαιτείται σπάζουν τα δεσμά της πλάνης και καταφέρνουν να αντικρίσουν την αλήθεια και τον Ήλιο. Η φιλοσοφική σκέψη γίνεται απελευθερωτική και οδηγεί τους ανθρώπους από τον αισθητό στον νοητό κόσμο, όπου θα θεαθούν το Αγαθό. Κοπιώδης ο δρόμος, υπάρχει, όμως, σωτηρία (Πολιτεία, 518b-519a).

Το τεχνητό φως της φωτιάς που καίει πίσω από τους δεσμώτες και το τοίχιο, το παραπέτασμα που οι θαυματοποιοί παρουσιάζουν τα τεχνάσματά τους, είναι μικρότερης φωτεινότητας από το άπλετο φως του Ηλίου. Εύλογο, λοιπόν να διαγράφονται τα αντικείμενα και τα όντα όχι με τις πραγματικές τους διαστάσεις, αλλά με σκιές, απόρροια των αισθήσεων και της ανάλογης γνώσης, της *εικασίας και της πίστης*. Και οι δυο γνωσιολογικές καταστάσεις ταυτίζονται με τον φαινομενικό κόσμο της *δόξας*, που είναι ασταθής και αλλάζει γρήγορα. Από τις σκιές οι απελευθερωμένοι δεσμώτες αντικρύζουν τα *«μᾶλλον ὄντα»* και μόνο εκτός σπηλαίου σε μια πραγματικότητα που καταυγάζεται από το δυνατό φως της γνώσης και της αλήθειας, οι δεσμώτες συνειδητοποιούν την πλάνη και την αδυναμία ορθής κρίσης. Για την



επιτυχή ανάβαση είναι απαραίτητη η ολική μεταστροφή του σώματος, της ψυχής και του νου (Huard, 2007: 24-25). Βρίσκονται στο διανοητικό επίπεδο και θα ανυψωθούν στο τελικό στάδιο της «νόησης» (Αμπελάς, 2019: 9-13). Ο Ήλιος με το φως του δίνει ζωή στα «αισθητά όντα», είναι *έκγονος του Αγαθού*, από το οποίο απορρέουν οι άλλες Ιδέες και είναι δυνατή η κατάκτηση των γνώσης και της αλήθειας (Πολιτεία, 508d-e).

Ο Πλάτων επιλέγει την αντίθεση «φως – σκοτάδι», για να καταδείξει την αντίθεση της πλάνης και της φαινομενικότητας ενός συνηθισμένου τρόπου ζωής με έναν τρόπο που αποσκοπεί στην αλήθεια, τη φιλοσοφική αναζήτηση και την αρετή. Η παιδεία, ωστόσο, αποτελεί αναγκαία και επαρκή αιτία, για να περάσει ο άνθρωπος στον κόσμο της γνώσης και του φωτός, στην κατάκτηση του Αγαθού που θα οδηγήσει τελικά στην ευδαιμονία. Η ταινία του Μπ. Μπερτολούτσι «Ο Κονφορμιστάς», βασισμένη στο βιβλίο του Άλμπερτ Μοράβια επιδιώκει με κινηματογραφικό τρόπο να αποδώσει την εικόνα του Σηηλαίου. Η γνώση που κινηματογραφικά προβάλλεται με τη στροφή προς τη φωτιά αντιστοιχεί με την αυτογνωσία, την εσωτερική ανίχνευση. Η έξοδος από το σπήλαιο και το δυνατό φως του Ηλίου συνδέονται με την κατανόηση της Ιδέας του Αγαθού, που είναι το αντικειμενικά καλό για όλους, το απόλυτα δίκαιο για το κοινωνικό σύνολο, χωρίς περιορισμούς ή προϋποθέσεις, αποδεδειγμένο από οποιοδήποτε συμφέρον ή σκοπιμότητα (Annas, 2006: 323-327).

Κατά τον Πλάτωνα, ο βασιλιάς - φιλόσοφος καλείται να ενσαρκώσει το σωκρατικό πρότυπο της αρετής και η εξουσία του να διαμορφώσει τη δημόσια παράδοση, σύμφωνα με την οποία θα οργανωθεί η υπόλοιπη κοινωνία. Οι δημόσιοι άνδρες του Σωκράτη διαθέτουν δύο γνωρίσματα: είναι ακέραιοι επιστήμονες φιλόσοφοι και συνάμα «άγιοι». Ένας ήρωας της ηθικής, ένας άγιος που πληροί τα κριτήρια για τη θέση του ανώτατου άρχοντα και η συμμόρφωση του προς την καθαρή σκέψη με την προσωπική επιστημονική μόρφωση και παιδεία οδηγούν με μαθηματική ακρίβεια στη θέαση της αρετής (Taylor, 1990: 330-332).

Στην πολιτική του φιλοσοφία ξεχωριστή θέση καταλαμβάνουν οι φιλόσοφοι που «βλέπουν» τις Ιδέες, ενώ όλοι οι άλλοι ζουν σε μια ψευδαίσθηση και ονειρεύονται (Πολιτεία 476c-d). Οι φιλόσοφοι γνωρίζουν ότι οι Ιδέες δε σηματοδοτούν το τέρμα ενός «ταξιδιού πίστης», αλλά είναι η έναρξη μιας διανοητικής πορείας προς την εξεύρεση της αλήθειας, στην οποία μας προτρέπουν να συμμετέχουμε δυναμικά. Μόνο με πρωτοβουλία, εγρήγορση και ενεργητική στάση καθίσταται δυνατή η έξοδος από το σπήλαιο της αμάθειας στο φως της γνώσης και της ηθικής, πραγματοποιείται η απομάκρυνση από μια βολική παθητικότητα και η προσέγγιση στην ελευθερία της νόησης (Annas, 2006: 300-303).

Είναι στη φύση του ανθρώπου η αγάπη για την σοφία, η επιθυμία για τη γνώση, ο έρωτας για την αλήθεια. «Πάντες άνθρωποι του ειδέναι όρέγονται φύσει» (Αριστοτέλης, Μετά τα Φυσικά, Α 980a-981b). Είναι λογικό μέσα στην ανθρώπινη καρδιά να υπάρχει η αγάπη και το πάθος για την αλήθεια, αλλά ο απελευθερωμένος φιλόσοφος δεν αρκείται στον προσωπικό του θρίαμβο, επιζητά και τον φωτισμό των συνανθρώπων του. Δεν είναι μοναχική η επιτυχία, πρέπει να την μοιραστεί με τους άλλους, όπως ορίζει η ανθρώπινη φύση. Θα συμπορευθεί με το αντικείμενο του φιλοσοφικού του έρωτα, για να μετέχει κι εκείνο, ως ανθρώπινο όν στην Ιδέα του Αγαθού και της αρετής. Τελικά, θα απολαύσουν μαζί όλες οι απελευθερωμένες ψυχές στα Ηλύσια Πεδία την στοχαστική ευδαιμονία του φιλοσοφείν, ελπίζοντας πως τα ηνία της διακυβέρνησης μιας δίκαιης πολιτείας θα αναλάβουν οι φιλόσοφοι – βασιλείς ή οι βασιλείς θα έχουν πυξίδα τους τις αρχές και τα αγαθά της φιλοσοφίας (Huard, 2007: 27-30).



Τελικά, η εικόνα του σπηλαίου καθίσταται μια εικόνα αισιοδοξίας, αφού το κεντρικό μήνυμα της πλατωνικής αλληγορίας εμπιστεύεται τον άνθρωπο που χάρη στην απελευθερωτική δύναμη της φιλοσοφίας κατακτά τον κόσμο των Ιδεών, την αληθινή γνώση, την αρετή και την ευδαιμονία (Αθανασάτος, 2018: 651-655).

3. Πλατωνικές επιδράσεις

Κατά τον 3^ο αιώνα στην Αλεξάνδρεια παρατηρήθηκε αναβίωση των πλατωνικών ιδεών από τον φιλόσοφο Αμμώνιο Σακκά με τον όρο «νεοπλατωνισμός». Ο μαθητής του Πλωτίνος (204-270) συστηματοποίησε και διέδωσε την πλατωνική φιλοσοφία συνδυαζόμενη με την εσωτερική ανίχνευση και τον διαλογισμό, υιοθετώντας στοιχεία από τον ελληνικό πολιτισμό, την ελληνορωμαϊκή λατρευτική παράδοση και τις μυστηριακές θρησκείες της Ανατολής. Ο Πορφύριος (232-301) με το σύγγραμμά του Πλωτίνου «Εννεάδες» που εξέδωσε μετά τον θάνατο του δασκάλου του, εγκαινίασε τον νεοπλατωνισμό ιδρύοντας σχολές σε Ανατολή και Δύση.

Στη Δύση επικρατεί η νεοπλατωνική φιλοσοφία με τον Αυγουστίνo και τον Βοήθιο, ενώ στην Ανατολή ο Ψευδο-Διονύσιος, ο Αρεοπαγίτης με το έργο του αποτελεί κυρίαρχη μορφή. Προωθώντας την αρχαιοελληνική θρησκεία και την παιδεία ταυτίστηκε με τον παγανισμό. Στο Βυζάντιο τον 11^ο αιώνα ο Μιχαήλ Ψελλός συνδυάζει την πλατωνική φιλοσοφία με τον κυρίαρχο χριστιανισμό, ενώ τον 15^ο αιώνα δεσπόζει ο Γεώργιος Πλήθων ή Γεμιστός. Στα νεότερα χρόνια οι Ιδέες του Πλάτωνα περί της ιδεώδους πολιτείας βρήκαν αντίκρισμα στη φιλοσοφία του Σπινόζα, Γκαίτε, Έγκελς, Μπερξόν. Με το φιλοσοφικό δόγμα περί «μονής, προόδου, επαναφοράς» οι νεοπλατωνιστές διαμόρφωσαν τη διαλεκτική θεωρία και κίνηση στην οποία στηρίχθηκε ο Έγκελς, για να διατυπώσει τη δική του φιλοσοφική θεώρηση «περί της θέσεως- αντιθέσεως – συνθέσεως», αρχή της εξέλιξης των πάντων (Armstrong, 1970).

4. Επίλογος

Το παιχνίδι και η τέχνη αισθητοποιούν και βοηθούν στην προσέγγιση δυσνόητων θεωρήσεων, επιτυγχάνουν πιο εύκολα άρτια αποτελέσματα και κάνουν την μάθηση μια επιθυμητή διαδικασία με διασκεδαστικό & εποικοδομητικό τρόπο.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Annas, J. (2006). *Εισαγωγή στην Πολιτεία του Πλάτωνα*. Αθήνα: Καλέντης.
- Armstrong, A. H. (1970). *The Cambridge History of Later Greek and Early Medieval Philosophy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bell, K. (2018). *GameOn! Gamification, Gameful Design, and the Rise of the Gamer Educator*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Bell, J. (2000). *Strings, Hands, Shadows: A Modern Puppet History*. Detroit: Detroit Institute of Arts.
- Byrom, M. (1996). *Puppet Theatre in Antiquity*. Bicester: DaSilva Puppet Books.
- Danelli, F. (2015). Chapter 4 Implementing Game Design in Gamification. In T. Reiners & L.C. Wood (Eds.), *Gamification in Education and Business*. Switzerland: Springer International Publishing.
- Huard, R. T. (2007). *Plato's Political Philosophy: The Cave*. New York.
- Jurkowski, H. (1994). *The Human among Objects*. British Centre of UNIMA.



- Koster, R. (2004). *A theory of fun for game design*. Sebastopol. CA: Paraglyph Press.
- Lazzaro, N. (2004). *Why we play games: Four keys to more emotion without story*. Oakland & CA: Xeo Design. Retrieved from http://www.xeodesign.com/xeodesign_whyweplaygames.pdf
- Lieberman, D. A. (2006). Can we learn from playing interactive games?. In P. Vorderer & J. Bryant (Eds.), *Playing video games: Motives, responses, & consequences*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Murdoch, I. (1997). *The Fire and the Sun: Why Plato banished the Artists*. Oxford: Oxford University Press.
- Romilly, J. (1999). *Γιατί η Ελλάδα;* (Μτφ. Μ. Αθανασίου & Κ. Μηλιαρέση). Αθήνα: Το Άστυ.
- Taylor, A. E. (1990). *Ο Άνθρωπος και το Έργο του*. Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.
- Wen-Hao, D. H., & Tettegah, Sh. (2014). Chapter 2 Cognitive Load and Empathy in Serious Games: A Conceptual Framework. In J. Bishop (Ed.), *Gamification for Human Factors Integration: Social, Education, and Psychological Issues*. United States of America: Information Science Reference (an imprint of IGI Global). Retrieved from 10.4018/978-1-4666-50718.ch002
- Αθανασάτος, Κ. (2018). *Πλάτωνος Πολιτεία. Τόμος Α' & Β'*. Αθήνα: Ινστιτούτο του Βιβλίου-Καρδαμίτσα.
- Αμπελάς, Ι. Π. (2019). *Φιλοσοφικός Λόγος, Αρχαία Ελληνική Γραμματεία*. Ο. Π. Ανθρωπιστικών Σπουδών Γ' Λυκείου.
- Καλλιγερόπουλος, Δ. (2005). *Ιστορία της τεχνολογίας και των αυτομάτων*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκδοτική.
- Νικολούδης, Η. Π. (2008). Η εφεδρική ή παρακαμπτήρια οδός του μύθου. Στο Κ. Αθανασάτος (Επιμ.) *Πλάτωνος Πολιτεία, Β' Τόμος* (σσ. 506-511). Αθήνα: Ινστιτούτο του Βιβλίου-Καρδαμίτσα.
- Παπαδογεώργιος, Γ. (χ.χ.). *Αρχαία Ελλάδα Επιφανείς Άνδρες. Η Ζωή και το Έργο τους*. Αθήνα: Τούμπης Α. Ε.
- Φάκελος Υλικού. (2019). Γ' Λυκείου. Αθήνα: Διόφαντος.
- Φιλοσοφικός Λόγος. (2016). Γ' Γενικού Λυκείου. Αθήνα: Διόφαντος.

Δικτυογραφία

- <https://www.worldhistory.org/trans/el/1-349/> <https://archive.gr/?p=333>
<http://n1.intelibility.com/ime/lyceum/?p=lemma&id=136&lang=1>



Παράρτημα

| Ο μύθος του Σηλήλου σχεδονοηματικά | | | |
|------------------------------------|--|--------------|--|
| Η εφαρμογή των περιβαλλόντων | | Τα 4 στάδια | Οι δύο κόσμοι |
| Παρθένος | Ιδέα του Αγαθού και των άλλων Ιδών αγνών στην έννοιά τους με το (ακόμα και των Ιδών) | Νόμος | Κόσμος [εμ απ' τα] |
| Κόσμος | Ιδέες με σκοπός στην έννοιά τους με την Ιδέα του Αγαθού | Λόγος | Σηλήλου |
| | | | Απολυθεωμένοι πρώην άσχημοί και κατοούν τα Ιδέα τα πράγματα, τα ορατά σώματα και τακτά του Ιδού του Ήλου |
| | | | Απολυθεωμένοι πρώην άσχημοί και κατοούν τις ρυθμίες και τις απονομήσεις π.χ. του κερύ στον ετήσιο κόσμο |

| | | | | |
|----------------|--|----------------|----------------|--|
| Ασθητός | Υλικό αντικείμενο | Πίστις | Σηλήλου | Απολυθεωμένοι πρώην άσχημοί και κατοούν στα πράγματα υλικά αντικείμενα που μένουν τις σκέψ τους μέσα στο Σηλήλου |
| Κόσμος | [πρακτικά πιστά (ο κόσμος αντικείμενα και γλώσσ των από πρώτο χέρι) επιμένουν] | | | |
| | Εικόνας | | | Απολυθεωμένοι άσχημοί που κατοούν τις σκέψ μέσα στο Σηλήλου |
| | [τα αντίγραφα των υλικών αντικείμενων και γλώσσ από δεύτερο χέρι] | Εικόνας | | |

Εικόνα 3 & 4. Πηγή: Αμπελάς (2019)



Έλα να παίξουμε! Παιχνίδι και πρώιμη παιδική ηλικία

Αφροδίτη Χαραλάμπους

Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Υποψήφια διδάκτορας

afroditicharalampous@gmail.com

Περίληψη

Τα τελευταία 20 χρόνια, το ενδιαφέρον της επιστημονικής κοινότητας στρέφεται στην κατανόηση της παιδικής ηλικίας μέσα από τις απόψεις των ίδιων των παιδιών για θέματα που τα αφορούν, χαρακτηρίζοντάς τα ως κατεξοχήν ειδήμονες για ζητήματα που σχετίζονται με τον δικό τους κοινωνικό κόσμο. Λαμβάνοντας υπόψη τη σημασία του παιχνιδιού στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού, η μελέτη αυτή θα επιδιώξει να διερευνήσει και να αφουγκραστεί τις απόψεις των μικρότερων παιδιών αναφορικά με το παιχνίδι καθώς και τους παράγοντες που τις επηρεάζουν. Επιπλέον, ανακύπτουν και ερωτήματα σχετικά με το κατά πόσο το παιχνίδι και οι προτιμήσεις των παιδιών λαμβάνονται υπόψη από το εκπαιδευτικό πλαίσιο, διαμορφώνοντας έτσι την εκάστοτε πορεία του μαθήματος. Συνεπώς, το παιχνίδι άλλοτε ως πράξη και άλλοτε ως αντικείμενο είναι φορέας πολλαπλών νοημάτων, εμπειριών και μηνυμάτων, γεγονός που αναδεικνύει την ανάγκη αναγνώρισης, εστίασης και χρήσης αυτού στην παιδαγωγική διαδικασία. Η εν λόγω έρευνα θα βασιστεί σε νέες θεωρητικές προσεγγίσεις που μελετούν εκτενώς τις σχέσεις μεταξύ παιχνιδιού, μάθησης και ανάπτυξης του παιδιού.

Λέξεις κλειδιά: παιχνίδι, πρώιμη παιδική ηλικία, ενεργητική ακρόαση, πολιτισμική ταυτότητα.

1. Εισαγωγή

Είναι πραγματικά ενδιαφέρον το γεγονός ότι στις αρχές του 19^{ου} αιώνα ερευνητές που ανήκαν σε διαφορετικούς επιστημονικούς κλάδους άρχισαν να συζητούν για το παιχνίδι. Η συζήτηση αυτή έγινε σταδιακά πιο συστηματική με αποτέλεσμα τη δημιουργία διάφορων θεωριών, στις οποίες επισημαινόταν η σπουδαιότητα του παιχνιδιού στη ζωή του παιδιού. Τα διαφορετικά ενδιαφέροντα που κάθε επιστημονικός τομέας εντοπίζει στο παιχνίδι, καθιστούν δύσκολη τη σύγκλιση των απόψεων. Διαφαίνεται όμως η σημασία ενός κανόνα, που αποδέχθηκε σύσσωμη η δυτική κοινωνία και η διανόηση, δηλαδή ότι το παιχνίδι, ακόμη και αν ξεκινά από βιολογικές καταβολές, αποτελεί ένα κοινωνικό και πολιτισμικό προϊόν το οποίο μπορεί να γίνει κατανοητό ακριβώς μέσα στο εκάστοτε πλαίσιο που μελετάται και εκφράζει τις ιδιαιτερότητες της συγκεκριμένης κοινωνίας που το δημιούργησε (Γκουγκουλή, 1999).

Επιπλέον, σαν οικουμενικό φαινόμενο, αρχαιότερο από τον ίδιο τον ανθρώπινο πολιτισμό, το παιχνίδι αποτελεί ζωτική ανάγκη σε κάθε παιδική ηλικία. Η Montessori μάλιστα ήταν η πρώτη που είπε ότι «το παιχνίδι είναι η εργασία του παιδιού, μια δημιουργική εμπειρία που λειτουργεί ως γέφυρα ανάμεσα στον κόσμο της φαντασίας και τον κόσμο της πραγματικότητας» (Gestwicki, 2011). Αυτή η βασική θέση επαναλαμβάνεται συχνά και από άλλους ερευνητές, για να περιγράψει τη σημασία του παιχνιδιού και να τονίσει ότι το παιχνίδι θεωρείται η καρδιά μιας αναπτυξιακά κατάλληλης πρακτικής, που εξοπλίζει τα παιδιά με κατάλληλα «εργαλεία» για να μπορούν να αναπτυχθούν και να επιβιώσουν στις δυναμικές και προκλητικές οικονομίες του αύριο (World Economic Forum, 2019).



Τα τελευταία χρόνια πολλές μελέτες έχουν επικεντρωθεί στο παιχνίδι των παιδιών μέσα από ποικίλες και διαφορετικές θεωρητικές και μεθοδολογικές οπτικές, καθώς και στις απόψεις των ίδιων των παιδιών για θέματα που τα αφορούν, αναζητώντας τη δική τους οπτική για το παιχνίδι (Duncan, 2015). Λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι τα παιχνίδια αντικείμενα και ιδιαίτερα τα παιχνίδια μαζικής κουλτούρας αλλάζουν με πολύ ταχείς ρυθμούς, ακολουθώντας πιστά την εξέλιξη της τεχνολογίας, είναι πιθανόν και οι προτιμήσεις των παιδιών να εξελίσσονται με πολύ δυναμικό τρόπο.

Αντίστοιχα, η πρώιμη παιδική ηλικία παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για ερευνητικούς λόγους που συνδέονται με το εκπαιδευτικό πλαίσιο. Η φοίτηση των παιδιών στον Παιδικό Σταθμό και στο Νηπιαγωγείο, τα οποία θεωρούνται τα πρώτα οργανωμένα περιβάλλοντα μάθησης στα οποία εντάσσονται τα παιδιά, συμπίπτει χρονικά με μια πολύ σημαντική αναπτυξιακή περίοδο κατά τη διάρκεια της οποίας τα παιδιά αναπτύσσουν γνωστικές ικανότητες, οικοδομούν με γρήγορους ρυθμούς κοινωνικές δεξιότητες, ανταποκρίνονται σωματικά και συναισθηματικά στα διάφορα ερεθίσματα του περιβάλλοντος (Kieff & Casbergue, 2017) και διαμορφώνουν άποψη πάνω σε θέματα που τα αφορούν. Πρόκειται για μια κρίσιμη και σημαντική περίοδο, όπου η γνωστική και κοινωνικόσυναισθηματική ανάπτυξη θεωρούνται ύψιστης σημασίας, καθώς θέτουν τα θεμέλια για την ψυχική υγεία των παιδιών καθώς και για τα μελλοντικά τους επιτεύγματα σε κάθε πτυχή της ζωής τους (Κατσιάβου, 2017).

Στο πλαίσιο αυτό η εν λόγω έρευνα, προσπαθώντας να τονίσει τη πολυδιάστατη σημασία των προτιμήσεων των παιδιών για τα παιχνίδια τόσο στη γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξή τους όσο και στη διαμόρφωση του εκάστοτε εκπαιδευτικού πλαισίου, επιδιώκει να συμβάλει στη συζήτηση που αφορά τις πολυσήμαντες οπτικές των ίδιων των παιδιών στη διαμόρφωση της πολιτισμικής τους κουλτούρας.

2. Ορισμός του παιχνιδιού

Το παιχνίδι ορίζεται «σαν μια οργανωμένη ή αυθόρμητη δραστηριότητα που έχει ως βασικό στόχο τη διασκέδαση και την άμεση απόλαυση» (Warner, 2008: 5). Οι Lester & Russell (2010) και ο Pellegrini (2009) υποστηρίζουν ότι «το παιχνίδι δίνει την ευκαιρία στο παιδί να ξεφύγει από την πραγματικότητα, να θέσει νέους κανόνες και να εξερευνήσει τον κόσμο». Δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να ανακαλύψουν, να πειραματιστούν, να εξασκήσουν τις δυνατότητές τους χωρίς τον φόβο της αποτυχίας και κάτω από ελεγχόμενες συνθήκες (Pellegrini, 2009; Lester & Russell, 2010, όπ. αναφ. στο Veiga, Neto, & Rieffec, 2016). Άλλος ορισμός του παιχνιδιού αναφέρει το παιχνίδι «ως ένα σύστημα όπου οι παίκτες συμμετέχουν σε μια τεχνητή σύγκρουση, η οποία οριοθετείται από κανόνες και καταλήγει σε ένα μετρήσιμο αποτέλεσμα» (Salen & Zimmerman, 2004). Επιπρόσθετα, το παιχνίδι μπορεί να θεωρηθεί και ως ένας τρόπος επικοινωνίας και έκφρασης του εαυτού, εξωτερικεύοντας σκέψεις, συναισθήματα, φοβίες, άγχη και διάφορες επιθυμίες που δυσκολεύονται να εκφραστούν διαφορετικά (Petrovic-Soco, 2013). Το παιχνίδι αποτελεί τη βασική μέθοδο για να εισέρθει κανείς στον ψυχισμό του παιδιού, καθώς και θεραπευτικό μέσο για να επουλώσει τυχόν επώδυνες εμπειρίες (Kernberg et al., 1998; Campbell & Knoetze, 2010).

Τέλος, στο πλαίσιο της κοινωνικό-πολιτισμικής προσέγγισης, το παιχνίδι γίνεται αντιληπτό ως μια δυναμική, σύνθετη και συνεχώς εξελισσόμενη πρακτική, η οποία δεν εμφανίζεται παντού και πάντα με τον ίδιο τρόπο (Elkonin, 2014), αλλά εξαρτάται από τις κοινωνικές και υλικές συνθήκες που παρέχονται από το περιβάλλον στο οποίο το παιδί ζει και



κινείται (Fleer, 2014). Συνεπώς, το παιχνίδι ως δραστηριότητα αλλά και ως αντικείμενο είναι ένα πολιτισμικό προϊόν, εμπλουτισμένο με κοινωνικές αξίες, προσδοκίες και κανόνες, το οποίο μεταφέρει μηνύματα άλλοτε με έμμεσο και άλλοτε με άμεσο τρόπο σε όλη του τη διαδρομή –από την παραγωγή μέχρι τη χρήση (Black, Tomlinson, & Korobkova, 2016). Θα μπορούσαμε λοιπόν να πούμε ότι το παιχνίδι λειτουργεί ως κοινωνικός και πολιτισμικός διαμεσολαβητής, που διευκολύνει τα παιδιά να κατασκευάζουν συνεχώς νέες συμβολικές αναπαραστάσεις για τον κόσμο που τα περιβάλλει (Φουστερη & Παπανδρέου, 2020), να προβάλλουν την ταυτότητά τους και να διατηρούν τα ιδιαίτερα πολιτισμικά χαρακτηριστικά τους, ειδικά όταν εισέρχονται σε νέα περιβάλλοντα (Kirona, 2010).

3. Θεωρητικές προσεγγίσεις

Παρατηρώντας τις διαδρομές του παιχνιδιού στο πέρασμα των χρόνων, οι Gaskins, Haight και Lancy (2007) διακρίνουν τρεις γενικές πολιτισμικές οπτικές για το παιχνίδι: περιορισμός του παιχνιδιού, αποδοχή του παιχνιδιού και καλλιέργεια του παιχνιδιού. Σε κάποιες κοινωνίες γίνεται μεν αποδεκτό το παιχνίδι αλλά με περιορισμούς, αφού αποθαρρύνονται συγκεκριμένοι τύποι του. Σε άλλες κοινωνίες το παιχνίδι γίνεται μεν αποδεκτό, αλλά χωρίς τη συμμετοχή των ενηλίκων σε αυτό. Τέλος, υπάρχουν κοινωνίες, στις οποίες ενθαρρύνεται τόσο το παιχνίδι, καθώς αποκτά εκπαιδευτική διάσταση ακόμα και στην ελεύθερη μορφή του, όσο και η συμμετοχή των ενηλίκων σε αυτό, χαρακτηρίζοντας τον ρόλο τους σημαντικό για την ανάπτυξη και τη μάθηση των παιδιών (Σκουμπουρδή, 2015).

Συγκεκριμένα, τα παιδιά μέσω του παιχνιδιού αποκτούν σημαντικές πολιτισμικές εμπειρίες, καθώς μοιράζονται πληροφορίες «ως προς τον τρόπο λειτουργίας του κόσμου, τη χρήση αντικειμένων, την οργάνωση της επαγγελματικής ζωής και τις κοινωνικές συμβάσεις» (Winther-Lindqvist, 2013). Συνεπώς, το παιχνίδι θεωρείται η βασική δραστηριότητα κατά την πρώιμη παιδική ηλικία, καθώς τα παιδιά μέσα από την προσποίηση καθημερινών δραστηριοτήτων των ενηλίκων εισέρχονται σε μια ζώνη, τη γνωστή ως «Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης», όπως τη χαρακτήρισε ο Vygotsky στην κοινωνικό-πολιτισμική θεωρία (social cultural approach), που δημιουργεί ευκαιρίες για μάθηση. Σύμφωνα με τη θεωρία του, το παιδί οικοδομεί τις νοητικές λειτουργίες μέσα από τη συναναστροφή με άλλα παιδιά ίδιας ηλικίας ή μεγαλύτερης και οικειοποιείται γνώσεις από το περιβάλλον, χωρίς να τις ανακαλύπτει. Το παιδί μαθαίνει μέσω της ενεργούς συμμετοχής και αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον, δημιουργώντας τις δικές του γνώσεις (Pyle-Deluca, 2017; Nolan & Paatsch, 2017). Ο Vygotsky αναγνωρίζει την αξία της αλληλεπίδρασης ως εργαλείο για την οικοδόμηση της γνώσης (Hatzigianni et al., 2020). Αυτό πραγματοποιείται μέσα από τη δημιουργία μιας φανταστικής κατάστασης, από την ανάληψη ρόλων και από τη διαπραγμάτευση κανόνων, μέσα δηλαδή από τα τρία βασικά χαρακτηριστικά του παιχνιδιού.

Ο Vygotsky έκανε διάκριση του συμβολικού παιχνιδιού σε δύο επίπεδα: το παιχνίδι με τα αντικείμενα και τη δράση προσποίησης. Το πρώτο στάδιο διαρκεί ως την ηλικία των 3 ετών, όπου τα ίδια τα αντικείμενα - παιχνίδια έχουν μια εσωτερική δύναμη που κινητοποιούν τις δυνάμεις του παιδιού και καθορίζουν τη συμπεριφορά του. Στο δεύτερο στάδιο κατά την προσχολική ηλικία (τεσσάρων έως έξι ετών) η σκέψη του παιδιού απελευθερώνεται από τη συγκεκριμένη σημασία του αντικειμένου, που έχει καθοριστεί από κοινωνικοοικονομικούς και πολιτισμικούς παράγοντες αλλά και από τα δεσμά της συγκεκριμένης χώρο-χρονικής κατάστασης. Πλέον «ένα κομμάτι ξύλο αρχίζει να γίνεται κούκλα, ένα ποτήρι αρχίζει να γίνεται μπάνιο» (Vygotsky, 2016). Συνεπώς, η συμβολική συνθήκη του «παίζεις» δίνει τη



δυνατότητα στα παιδιά όχι μόνο να κάνουν χρήση αντικειμένων για παιχνίδι, αλλά και να «παίζουν» με τα νοήματα που αποδίδουν στα αντικείμενα αυτά. Κατ' αυτόν τον τρόπο, κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού επιτελούνται υψηλότερες διεργασίες, οι οποίες βασίζονται στα διανοητικά εργαλεία της γλώσσας και των άλλων σημειωτικών συστημάτων που χρησιμοποιούνται (Vygotsky, 1978).

Η εξέλιξη του παιχνιδιού είναι συνυφασμένη με την ένταξη του παιδιού σε μια ομάδα όσο η ηλικία του προχωράει, αφού το παιδί από το μοναχικό παιχνίδι περνάει στο συνεργατικό. Πιο αναλυτικά, τα είδη του παιχνιδιού με κριτήριο την αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους είναι τα ακόλουθα:

- α) Μοναχικό παιχνίδι όπου το παιδί παίζει μόνο του.
- β) Παιχνίδι παρατήρησης, όπου το παιδί απλά παρακολουθεί τους συνομηλίκους του ή μεγαλύτερους που συμμετέχουν σε ένα παιχνίδι.
- γ) Παράλληλο παιχνίδι, όπου το παιδί απολαμβάνει να παίζει με άλλα παιδιά, έστω και αν το καθένα ασχολείται με το δικό του παιχνίδι. Τα παιδιά μοιράζονται υλικά, καθώς το ένα παίζει δίπλα στο άλλο, αλλά ξεχωριστά, χωρίς ουσιαστική αλληλεπίδραση.
- δ) Συσχετιστικό/ συνειρμικό παιχνίδι, όπου το παιδί παίζει με άλλα παιδιά, εμπλέκεται σε παρόμοιες δραστηριότητες και ίσως μοιράζεται τα ίδια υλικά.
- στ) Τέλος, το συνεργατικό παιχνίδι, το οποίο ξεκινάει από την ηλικία των 3 ετών, καθώς τα παιδιά παίζουν σε ζευγάρια ή μικρές ομάδες (Gestwicki, 2011).

4. Οφέλη του παιχνιδιού στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού

Το παιχνίδι αποτελεί τη «φυσική γλώσσα» του παιδιού, το πιο ισχυρό μέσο έκφρασης του και αναπόσπαστη δραστηριότητα της καθημερινότητάς του. Δίνει τη δυνατότητα στο παιδί να εκφράσει τα συναισθήματά του, να ανακαλύψει τον εαυτό του και να δομήσει την ταυτότητά του, παρέχει ευκαιρίες για ανάπτυξη εν-συναίσθησης και συναισθηματικής νοημοσύνης, ενώ συμβάλλει και στην κοινωνικοποίηση του παιδιού και τη μείωση του εγωκεντρισμού του (Μανιαδάκη, 2014). Έρευνες που έχουν διεξάγει οι Nolan & Raatsch (2017) επιβεβαίωσαν τη συσχέτιση του παιχνιδιού με την ανάπτυξη κοινωνικό-συναισθηματικών δεξιοτήτων στα παιδιά, καθώς κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού το παιδί μαθαίνει να ρυθμίζει τη συμπεριφορά του και τα συναισθήματά του, παρεμποδίζοντας τη παραβατική συμπεριφορά.

Το παιχνίδι συμβάλλει αδιαμφισβήτητα και στη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού. Αρχικά, μέσα από το μοναχικό και το μιμητικό παιχνίδι το παιδί μιμείται ήχους της γλώσσας των οικείων του και στη συνέχεια μέσα από το ομαδικό παιχνίδι και την αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές δομείται η γλωσσική ικανότητα και καλλιεργείται η ικανότητα επικοινωνίας. Με την κατάκτηση των πολιτισμικών εργαλείων προωθείται η λεκτική αυτόρρυθμιση και η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, καθώς τα παιδιά συμμετέχουν σε συνεχή διάλογο με τους συνομηλίκους τους για την επίλυση προβλημάτων (Savina, 2014). Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού αναπτύσσεται η προσοχή, η μνήμη, η συγκέντρωση, η φαντασία και διευρύνονται οι ορίζοντες του παιδιού.

Το παιχνίδι συμβάλλει και στην πολιτισμική ανάπτυξη του μαθητή όλων των ηλικιών, και για αυτόν τον λόγο είναι σημαντικό ένα πρόγραμμα σπουδών, που βασίζεται στο παιχνίδι. Το παιδί από την ηλικία των 3 ετών με γνώμονα το παιχνίδι ανακαλύπτει τον εαυτό του ως υποκείμενο, διαμορφώνει τη δική του ταυτότητα, το «Εγώ» του, αρχίζει να αναφέρει τον εαυτό του με την αντωνυμία «Εγώ» και να λαμβάνει μια νέα θέση στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο. Επιπρόσθετα, το παιχνίδι διδάσκει στο παιδί τους κοινωνικούς κανόνες, τους



κανόνες του παιχνιδιού, όπως εναλλαγές, μεταβάσεις, κοινή χρήση αντικειμένων και ανάληψη ευθυνών. Εν τέλει, αποτελεί μια προπαρασκευαστική διαδικασία για τη μελλοντική ένταξη του παιδιού στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον (Brock et al., 2018).

5. «Ακούμε τη φωνή των παιδιών»

Από τα τέλη της δεκαετίας του 1980 παρατηρείται ολοένα και μεγαλύτερο ενδιαφέρον από την πλευρά των ερευνητών για την ενεργή εμπλοκή των παιδιών στην έρευνα. Οι περισσότερες έρευνες προσεγγίζουν το παιδί από διαφορετικές κάθε φορά οπτικές γωνίες, ανάλογα με τον τρόπο που οι ενήλικοι αντιλαμβάνονται το παιδί και την παιδική ηλικία (Clark, 2005). Παρόλο που οφείλουμε πολλά σε αυτές τις έρευνες, σήμερα αναγνωρίζεται ότι χωρίς την οπτική των παιδιών απουσιάζει η «εσωτερική συναισθηματική πλευρά» του παιχνιδιού, οι δικές τους ερμηνείες και παραστάσεις (McInnes, Howard, Crowley, & Miles, 2013). Υποστηρίζεται δε ότι η συμμετοχή των παιδιών στην έρευνα λειτουργεί θετικά στα ίδια τα παιδιά, καθώς ενισχύει την αυτοπεποίθησή τους ως προς την έκφραση των απόψεων τους, την ενεργή συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων για ζητήματα που τα αφορούν και την ανάπτυξη δεξιοτήτων.

Επίσης, και για τους ενήλικες λειτουργεί θετικά, καθώς τους βοηθάει να κατανοήσουν καλύτερα τον κόσμο των παιδιών, να στοχαστούν και να επανεξετάσουν τις σχέσεις τους με τα παιδιά με απώτερο σκοπό την κατανόηση της παιδικής ηλικίας (Clark & Moss, 2001). Η ενεργητική συμμετοχή των παιδιών σε ερευνητικές διαδικασίες αποτελεί επομένως την αναγνώριση της ικανότητάς τους να είναι «ειδήμονες της δικής τους ζωής» για θέματα που αφορούν τη δικιά τους καθημερινή, σχολική και οικογενειακή ζωή και κουλτούρα αλλά και της αναγκαιότητας από την πλευρά των ενηλίκων να ακούν περισσότερα τα παιδιά (Clark & Moss, 2010). Η τάση για ενδυνάμωση των παιδιών για την ουσιαστική συμμετοχή τους στην ερευνητική διαδικασία επαναπροσδιορίζει πλήρως το παραδοσιακό πλαίσιο έρευνας. Άλλωστε, στη Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού (1989) αναφέρεται ότι κάθε παιδί έχει το δικαίωμα να διαμορφώσει τις δικές του απόψεις ελεύθερα σε όλα τα θέματα που αφορούν το ίδιο (άρθρο 12 και 13). Βάσει του συγκεκριμένου άρθρου, το παιδί πρέπει να θεωρείται όχι μόνο ως «ενεργός πολίτης» αλλά ιδιαίτερα ως «ον» με απόψεις, επιλογές, εικόνες σχετικά με θέματα που αφορούν την καθημερινότητά του (Clark, 2007).

Ο Taner Derman (2018) σε μια πρόσφατη έρευνα ενεργοποίησε τα παιδιά ρωτώντας τη δική τους άποψη για το τι είναι παιχνίδι. Από την ανάλυση των απαντήσεων αναδύθηκαν οι απόψεις των παιδιών για το παιχνίδι μέσα από δύο μεγάλες κατηγορίες: το παιχνίδι ως αντικείμενο και το παιχνίδι ως δραστηριότητα. Τα παιχνίδια - αντικείμενα έχουν κυρίως προσωπική αξία και λιγότερο κοινωνική ή υλική αξία (Derman, 2018). Επιπλέον, σε μια πιο πρόσφατη έρευνα (Φουστερή & Παπανδρέου, 2020) παιδιά προσχολικής ηλικίας κλήθηκαν να απαντήσουν «ποιο είναι το αγαπημένο τους παιχνίδι;» αλλά και τους λόγους για τους οποίους το επιλέγουν. Από την ανάλυση και την κατηγοριοποίηση των απαντήσεων που συλλέχθηκαν, αναδείχθηκε ότι το παιχνίδι - αντικείμενο ως εμπορικό προϊόν κυριαρχεί στις αντιλήψεις των παιδιών, ενώ τα εκπαιδευτικά παιχνίδια, παρότι αναφέρθηκαν από τα παιδιά, δεν χαρακτηρίστηκαν από τα ίδια ως αγαπημένα τους.

Το παραπάνω δημιουργεί έναν έντονο προβληματισμό ως προς τη θέση που έχουν τα αγαπημένα παιχνίδια των παιδιών μέσα στις συνήθεις προσχολικές τάξεις και κατά πόσο τους επιτρέπουν να δημιουργήσουν γέφυρες σύνδεσης με ένα μεγάλο μέρος της ζωής τους που βρίσκεται έξω από αυτές. Από τη μεριά των εκπαιδευτικών παρατηρείται μια αμηχανία ή μια



άρνηση στην υποδοχή και διαχείριση στην τάξη παιχνιδιών - αντικειμένων, καθώς αυτά δεν ανταποκρίνονται στους παιδαγωγικούς στόχους που θέτουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί και το επίσημο πρόγραμμα σπουδών (Hedges, 2015). Παρ' όλα αυτά, έρευνες επιβεβαιώνουν ότι τα αγαπημένα τους παιχνίδια μπορούν να αξιοποιηθούν στο εκπαιδευτικό πλαίσιο προς όφελος των ίδιων των παιδιών. Εκμεταλλευόμενοι οι εκπαιδευτικοί τον ενθουσιασμό και το ενδιαφέρον των παιδιών για αυτά τα παιχνίδια μπορούν να δημιουργήσουν κατάλληλες ευκαιρίες μάθησης. Η θέση αυτή υποστηρίζεται και από την κοινωνικό-πολιτισμική θεωρία, η οποία τονίζει ότι οι καθημερινές εμπειρίες των παιδιών συμβάλλουν σημαντικά στη κατασκευή νοημάτων και στη μάθηση. Όποια και να είναι τα χαρακτηριστικά του παιχνιδιού και ο πρωταρχικός σκοπός κατασκευής τους, είναι δεδομένο ότι αποτελούν μέρος της ζωής τους και κάτι σημαίνουν για αυτά. Τα αγαπημένα παιχνίδια των παιδιών έρχονται να μας υπενθυμίζουν ότι οφείλουμε να σεβόμαστε τις επιλογές τους, γιατί δένονται και ταυτίζονται με αυτά, καθώς τα χρησιμοποιούν για να διαχειριστούν τις εμπειρίες τους αλλά και να φτιάξουν νέες ιστορίες (Birbili, 2016).

Όπως γίνεται αντιληπτό από τα παραπάνω, οι ερευνητές αλλά και οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να αναζητούν τις φωνές των παιδιών, εφαρμόζοντας την ενεργητική ακρόαση στο πλαίσιο της προσχολικής τάξης για την αύξηση της συμμετοχής των παιδιών σε όλη αυτή τη διαδικασία καθώς και επιτρέποντας ή διευκολύνοντας τα παιδιά να μιλήσουν για θέματα που τα αφορούν. Έτσι, ανακαλύπτονται οι δικές τους καινοτόμες οπτικές, ενώ παράλληλα αναπτύσσεται η κριτική σκέψη, η δημιουργικότητα, η φαντασία, οι γνωστικές και επικοινωνιακές δεξιότητες, καθώς και η αίσθηση του «ανήκειν» (Wood, 2008: 32).

6. Παράγοντες που επηρεάζουν την επιλογή παιχνιδιού

Δεδομένου ότι τα παιχνίδια αποτελούν κοινωνικό προϊόν, οι προτιμήσεις των παιδιών εξετάζονται διαρκώς από τις εταιρείες παιχνιδιών για καθαρά εμπορικούς λόγους. Εκτός από αυτήν την κατηγορία, ένα σημαντικό μέρος των ερευνών με επιστημονικό προσανατολισμό εξετάζει πώς διαμορφώνονται τα μοτίβα προτιμήσεων με βάση σημαντικές μεταβλητές. Συγκεκριμένα, έρευνες έχουν δείξει ότι μεταβλητές, όπως το φύλο, τα είδη παιχνιδιού - αντικειμένου, η ηλικία, η κοινωνική διάστασή του, ο συναισθηματικός πλούτος που δημιουργείται παίζοντας με αυτά, ο διαθέσιμος χώρος αλλά και η ψηφιακή τεχνολογία και τα Μ.Μ.Ε. (Chudacoff, 2008) επηρεάζουν τις προτιμήσεις των παιδιών για παιχνίδια που επιλέγουν να παίζουν στο σχολείο ή στον χώρο τους (Holmes, 2012).

Τα παιδιά ήδη από τις αρχές της πρώιμης παιδικής ηλικίας υιοθετούν στερεοτυπικές αντιλήψεις και αρχίζουν να κατηγοριοποιούν τα παιχνίδια στο περιβάλλον τους ανάλογα με το φύλο. Αυτό εμφανίζεται εντονότερα σε παιδιά ηλικίας 6-7 ετών και συγκεκριμένα σε αγόρια (Skočajić et.al, 2020). Επιπρόσθετα, έρευνα των Wong & Hines (2015) ανέδειξε ότι η χρωματική κωδικοποίηση των παιχνιδιών επηρεάζεται από τις στερεοτυπικές αντιλήψεις των παιδιών και επηρεάζει την επιλογή τους όσον αφορά τα παιχνίδια, κυρίως σε παιδιά ηλικίας 6-7 ετών απ' ό,τι σε παιδιά μικρότερης ηλικίας (3-4 ετών). Μάλιστα, έρευνα έχει δείξει ότι ακόμα και το χρώμα του διαδρόμου στα καταστήματα παιχνιδιών –ροζ για τα κορίτσια και μπλε για τα αγόρια– που υποδεικνύει στερεοτυπικούς κανόνες φύλου, επηρεάζει την επιλογή του παιδιού αναφορικά με το παιχνίδι (Wong & Hines, 2014).

Στα παραπάνω συνηγορούν και τα αποτελέσματα της έρευνας των Golden & Jacoby (2017) σχετικά με τις έμφυλες συμπεριφορές κοριτσιών μέσα από το συμβολικό παιχνίδι με κούκλες Disney. Το παιχνίδι επηρεάζει σημαντικά τις απόψεις και τις στάσεις των παιδιών για



την έμφυλη ταυτότητα, προωθώντας συγκεκριμένες στερεοτυπικές απόψεις και πρακτικές για τους ρόλους των φύλων. Ακόμα, τα κορίτσια δεν μπορούν να ξεφύγουν από τους έμφυλους ρόλους που κυριαρχούν στα παιχνίδια που σχετίζονται με την Disney Princess, με αποτέλεσμα να περιορίζεται η δημιουργικότητά τους και να επηρεάζονται αρνητικά οι αντιλήψεις τους για τη θηλυκότητα.

7. Το παιχνίδι ως μέσο για την προώθηση του πολιτισμού

Το παιχνίδι συνοδεύει το παιδί από τα πρώτες μέρες της γέννησής του και κατέχει κυρίαρχη θέση στη ζωή του. Μέσα από το παιχνίδι το παιδί δημιουργεί πρώτα από όλα τον εαυτό του, την εικόνα του στην ευρύτερη κοινότητα και καθορίζει τις σχέσεις του με το περιβάλλον στο οποίο ζει. Άλλωστε, το παιχνίδι δεν μπορεί να γίνει αντιληπτό μόνο ως υλικότητα αυτή καθαυτή, αλλά και ως φορέας νοημάτων που παίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση της κοινωνικής, πολιτισμικής και έμφυλης ταυτότητας του παιδιού μέσα από μια σειρά δραστηριοτήτων που επαναλαμβάνονται και παραπέμπουν σε κανονιστικά πρότυπα που η εκάστοτε κοινωνία επιβάλλει.

Σε αυτήν τη διαρκή διαδικασία συγκρότησης της ταυτότητας του παιδιού, συμμετέχουν καθοριστικά συνειδητά ή ασυνειδητά με πολλαπλές πρακτικές διαπαιδαγώγησης οι κατεξοχήν πολιτισμικοί διαμεσολαβητές, οι γονείς, καθώς και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον και το σχολείο διαμορφώνοντας προσδοκίες και στερεότυπα ως προς την ταυτότητα φύλου. Εκφάνσεις αυτών των πολλαπλών πρακτικών διαπαιδαγώγησης είναι και τα παιχνίδια (Simmons, 2014). Τα πρώτα παιχνίδια του βρέφους έχουν «φύλο» έντονα χρωματισμένο, αφού οι επιλογές που γίνονται από την οικογένεια και το ευρύτερο περιβάλλον δεν παρεκκλίνουν από τις στερεοτυπικές κατηγορίες φύλου, στις οποίες «πρέπει» να κινείται το παιδί. Στην ηλικία πλέον των 3 ετών το παιδί είναι σε θέση να αναγνωρίσει το «σωστό» παιχνίδι με βάση τα έμφυλα στερεότυπα και να συγκροτήσει την ταυτότητά του, παρατηρώντας τους γύρω του.

Ιδιαίτερα, το παιχνίδι - αντικείμενο σαν σημαντικό κομμάτι του παιχνιδιού στην πρώιμη παιδική ηλικία και ως πολιτισμικό αντικείμενο συνοδεύεται από νοήματα που του δίνουν οι κατασκευαστές και κατ' επέκταση η κοινωνία που τα παράγει. Ενδεικτικά, οι Blackmore & Centers (2005) διαπίστωσαν ότι τα κοριτσιίστικα παιχνίδια συνδέονται με την εξωτερική εμφάνιση, τη φροντίδα, την οικιακή ζωή, ενώ ομοίως τα αγορίστικα με τον ανταγωνισμό, την εργασία, την ηγεμονία και την τεχνολογία (Francis, 2010). Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα του κουκλόσπιτου, όπου φαίνεται ότι τα κορίτσια εκπαιδεύονται για μεταγενέστερους οικιακούς ρόλους ενηλίκων, ρόλοι οι οποίοι δυστυχώς τείνουν να εγκαθιστούν πατριαρχικές ιεραρχίες (Wohlwend, 2017). Κάτι αντίστοιχο ισχύει και με τα παιχνίδια Lego. Οι Black, Tomlinson, & Korobkova (2016), εξετάζοντας τον τρόπο με τον οποίο τα Lego διατέθηκαν στο εμπόριο σε αγόρια και κορίτσια, διαπίστωσαν ότι οι παράγοντες διαχωρισμού ήταν η θεματολογία και ο βαθμός δυσκολίας κατασκευής αυτών.

Το παιδί όμως από μικρή ηλικία δεν είναι απλώς παθητικός καταναλωτής κοινωνικών μηνυμάτων, αλλά ενεργός παράγοντας στη δημιουργία του δικού του πολιτισμού (Simmons, 2014). Και αυτό πραγματώνεται μέσα από την αλληλεπίδραση με το κοινωνικό περιβάλλον. Συγκεκριμένα, έρευνες που μελέτησαν τον βαθμό στον οποίο τα παιδιά δέχονται παθητικά τα μηνύματα που εμπεριέχονται σε παιχνίδια - αντικείμενα ανέδειξαν ότι, ενώ καταγράφουν τις πληροφορίες που λαμβάνουν, στη συνέχεια φιλτράρουν τα μηνύματα που τους δίνονται μέσα από τις δικές τους πολιτισμικές εμπειρίες και αξίες αλλά και τη δυναμική που



δημιουργείται, καθώς αλληλεπιδρούν με τους συνομηλίκους τους (Hadley & Nenga, 2004). Το παιδί προσπαθεί να ανακαλύψει νέα νοήματα στα παιχνίδια δίνοντας μια διαφορετική οπτική από εκείνη των ενηλίκων. Συνεπώς, κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, το παιδί έχει τη δική του ταυτότητα, τη δική του κουλτούρα που επηρεάζεται και διαμορφώνεται από την αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους, ενώ ταυτόχρονα διαμορφώνεται και η ταυτότητα της ομάδας (Bass, 2010), η οποία έρχεται πολλές φορές σε σύγκρουση με την κουλτούρα των ενηλίκων που θέλουν να προωθήσουν.

8. Συμπεράσματα

Το παιχνίδι γίνεται αντιληπτό σαν μια δυναμική, σύνθετη και συνεχώς εξελισσόμενη κοινωνικό-πολιτισμική πρακτική, η οποία δεν εμφανίζεται παντού και πάντα με τον ίδιο τρόπο (Elkonin, 2014), αλλά εξαρτάται από τις κοινωνικές και υλικές συνθήκες που παρέχονται από το περιβάλλον στο οποίο ζει και κινείται το παιδί (Fleer, 2014). Συνεπώς, το παιχνίδι ως δραστηριότητα αλλά και ως αντικείμενο είναι ένα πολιτισμικό προϊόν, εμπλουτισμένο με κοινωνικές αξίες, προσδοκίες και κανόνες, το οποίο μεταφέρει μηνύματα άλλοτε με έμμεσο και άλλοτε με άμεσο τρόπο, σε όλη του τη διαδρομή, από την παραγωγή μέχρι τη χρήση (Black, Tomlinson, & Korobkova, 2016). Θα μπορούσαμε, λοιπόν, να πούμε ότι το παιχνίδι λειτουργεί ως κοινωνικός και πολιτισμικός διαμεσολαβητής που διευκολύνει τα παιδιά να κατασκευάζουν συνεχώς νέες συμβολικές αναπαραστάσεις για τον κόσμο που τα περιβάλλει (Φουστερή & Παπανδρέου, 2020), να προβάλλουν την ταυτότητά τους και να διατηρούν τα ιδιαίτερα πολιτισμικά χαρακτηριστικά τους, ειδικά όταν εισέρχονται σε νέα περιβάλλοντα (Kirova, 2010).

Το παιχνίδι συμβάλλει στη σωματική, κοινωνική και νοηματική ανάπτυξη του παιδιού στην προσχολική ηλικία, ενώ ταυτόχρονα διαμορφώνει τη πολιτισμική, κοινωνική και έμφυλη ταυτότητά του. Το παιχνίδι, όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ο Foucault, «συνεχώς μεταβάλλεται» ως αποτέλεσμα της σχέσης μεταξύ ατόμου, κοινωνίας και πολιτισμού και μεταφέρει μηνύματα της εκάστοτε κοινωνίας. Καθώς το κοινωνικό-πολιτισμικό πλαίσιο μεταβάλλεται από γενιά σε γενιά, αλλάζει και το κοινωνικό-πολιτισμικό πλαίσιο του παιχνιδιού και κατ' επέκταση και οι προτιμήσεις του ίδιου του παιδιού. Συνεπώς, για να διαχειριστούμε τις αλλαγές στο παιδικό παιχνίδι αλλά και τα νοήματα που περνάει κάθε φορά, χρειάζεται, πρώτα απ' όλα, να αναζητήσουμε την οπτική των ίδιων των παιδιών. Έτσι θα γίνει αντιληπτό ότι για τα παιδιά το παιχνίδι σημαίνει επικοινωνία με τους άλλους, δημιουργία σχέσεων και επεξεργασία πολλαπλών ταυτοτήτων μέσα από διαφορετικούς ρόλους. Η κατανόηση αυτής της οπτικής θα μας βοηθήσει να σεβαστούμε τις επιλογές των παιδιών και να προσπαθήσουμε να τις εντάξουμε στο εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Η άρνηση των εκπαιδευτικών να εντάξουν τα παιχνίδια - αντικείμενα που επιλέγουν τα παιδιά στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα οφείλεται στο γεγονός ότι το παιχνίδι χαρακτηρίζεται ως το κυρίαρχο εκπαιδευτικό μέσο διδασκαλίας στο σύγχρονο πρόγραμμα σπουδών. Οι ίδιοι εναντιώνονται στην εμπορευματοποίηση του σχολικού προγράμματος και στην προσκόλληση των μικρών παιδιών σε παιχνίδια αμφιβόλου εκπαιδευτικού περιεχομένου, παιχνίδια που συχνά δύνανται να δίνουν λάθος μηνύματα για σημαντικά θέματα, όπως η ηλικία, το φύλο, η κοινωνική τάξη και η εθνικότητα (Arthur, 2001).



Βιβλιογραφικές αναφορές

- Arthur, L. (2001). Popular culture and early literacy learning. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 2(3), 295-308. Retrieved from 10.2304/ciec.2001.2.3.3
- Bass, L. (2010). Childhood in sociology and society. *Current Sociology*, 58(2), 335-350.
- Black, R. W., Tomlinson, B., & Korobkova, K. (2016). Play and identity in gendered LEGO franchises. *International Journal of Play*, 5(1), 64-76.
- Blakemore, J. E., & Centers, R. E. (2005). Characteristics of Boys' and Girls' Toys. *Sex Roles*, 53(9), 619-633.
- Brock, A., Dodds, S., Jarvis, P., & Olusoga, Y. (2016). *Παιδαγωγική του παιχνιδιού στην προσχολική και σχολική εκπαίδευση* (Επιμ. Μ. Σακελλαρίου). Αθήνα: Πεδίο.
- Campbell, M. M., & Knoetze, J. J. (2010). Repetitive symbolic play as a therapeutic process in child-centered play therapy. *International Journal of Play Therapy*, 19(4), 222-234. Retrieved from <https://doi.org/10.1037/a0021030>
- Caroline, E. (2020). Developmental Play: A new approach to understanding how all children learn through play, *Childhood Education*, 96(1), 14-23. Retrieved from DOI:10.1080/00094056.2020.1707531
- Clark, A. (2005). Ways of seeing: Using the Mosaic approach to listen to young children's perspectives. In A. Clark, P. Moss & A. Kjørholt (Eds.). *Beyond listening: Children's perspectives on early childhood services*. Bristol: Policy Press.
- Clark, A. (2007). *Early childhood spaces: Involving young children and practitioners in the design process*. The Hague, The Netherlands. Retrieved from http://www.bernardvanleer.org/Early_childhood_spaces_Involving_young_children_and_practitione
- Clark, A., & Moss, P. (2001). *Listening to Young Children. The Mosaic approach*. London: National Children's Bureau and Joseph Rowntree Foundation.
- Clark, A., & Moss, P. (2010). *Ας ακούσουμε τα μικρά παιδιά. Η προσέγγιση του Μωσαϊκού*. Αθήνα: ΕΑΔΑΠ.
- Chudacoff, H. P. (2008). *Children at play. An American history*. New York: NYU Press.
- Duncan, A. (2015). Pigs, planes and play-doh: children's perspectives on play as revealed through their drawings. *American Journal of Play*, 8(1), 50-74.
- Elkonin, D. B. (2014). Chapter 2: On the historical origin of role play. *Journal of Russian & East European Psychology*, 43(1), 49-89.
- Fleer, M. (2014). *Theorising play in the early years*. New York: Cambridge University Press.
- Francis, B. (2010). Gender, Toys and Learning. *Oxford Review of Education*, 36(3), 325-344.
- Gaskins, S., Haight, W., & Lancy, D.F. (2007). The cultural construction of play. In A. Göncü & S. Gaskins (Eds.), *Play and development: Evolutionary, sociocultural and functional perspectives*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Gestwicki, C. (2011). *Developmentally Appropriate Practice. Curriculum and Development in Early Education* (4th ed.). United States of America: Wadsworth Cengage Learning publications.
- Golden, J. C., & Jacoby, J. W. (2018). Playing princess: Preschool girls' interpretations of gender stereotypes in Disney princess media. *Sex Roles*, 79, 299-313. Retrieved from <https://doi.org/10.1007/s11199-017-0773-8>



- Hatzigianni, M., Stevenson, M., Bower, M., Falloon, G., & Forbes, A. (2020). Children's views on making and designing. *European Early Childhood Education Research Journal*, 28(2), 286-300. Retrieved from 10.1080/1350293x.2020.1735
- Hedges, H. (2015). Sophia's funds of knowledge: Theoretical and pedagogical insights, possibilities and dilemmas. *International Journal of Early Years Education*, 23, 83-96.
- Holmes, R. (2012). The Outdoor Recess Activities of Children at an Urban School. Longitudinal and Intrapersonal Patterns. *American Journal of Play*, 4(3), 327-351.
- Kernberg, P. F., Chazan, S. E., & Normandin, L. (1998). The children's play therapy instrument (CPTI): description, development, and reliability studies. *J. Psychother. Pract. Res.*, 7, 196207.
- Kieff, J. E., & Casbergue, R. M. (2017). *Παιγνιώδης μάθηση και διδακτική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Kirova, A. (2010). Children's representations of cultural scripts in play: Facilitating transition from home to preschool in an intercultural early learning program for refugee children. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, 4(2), 74-91.
- Lester, S., & Russell, W. (2010). *Children's Right to Play: An Examination of the Importance of Play in the Lives of Children Worldwide. Working Paper*, 57. The Hague, The Netherlands: Bernard van Leer Foundation.
- McInnes, K., Howard, J., Crowley, K., & Miles, G. (2013). The nature of adult-child interaction in the early years classroom: Implications for children's perceptions of play and subsequent learning behavior. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(2), 268-282. Retrieved from 10.1080/1350293X.2013.789194
- Nolan, A., & Paatsch, L. (2017). (Re)affirming identities: implementing a play-based approach to learning in the early years of schooling. *International Journal of Early Years Education*, 26(1), 42-55. Retrieved from doi:10.1080/09669760.2017.1369
- Pellegrini, A. (2009). *The role of play in human development*. Oxford: University Press.
- Petrovic-Soco, B. (2013). Symbolic Play of Children at an Early Age. *Croatian Journal of Education*, 16(1), 235-251. Retrieved from file:///C:/Users/angy/AppData/Local/Temp/CJE_Vol_16_Sp_Ed_No_1_Petrovic_Soco.pdf
- Salen, K., & Zimmerman, E. (2004). *Rules of Play: Game Design Fundamentals*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Simmons, C. A. (2014). Playing with popular culture: An ethnography of children's sociodramatic play in the classroom. *Ethnography and Education*, 9(3), 270-283.
- Skočajić, M., Radosavljević, J., Okičić, M., Janković, I., & Žeželj, I. (2020). Boys Just Don't! Gender Stereotyping and Sanctioning of Counter-Stereotypical Behavior in Preschoolers. *Sex Roles*, 82, 163-172. Retrieved from doi.org/10.1007/s11199-019-01051-x
- Taner-Derman, M. (2018). The examination of the toy perceptions of the children who attend preschool education at the age of 5-6. In *8th International Toy Research Association World Conference, Toys and Material Culture: Design and Consumption*. Paris. Retrieved from https://hal-univ-paris13.archives-ouvertes.fr/hal02081331/document
- Veiga, G., Neto, C., & Rieffec, C. (2016). Preschoolers' free play - connections with emotional and social functioning. *The International Journal of Emotional Education*, 8(1), 48-62.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.



- Vygotsky, L. S. (2016). Play and its role in the mental development of the child. *International Research in Early Childhood Education*, 7(2), 62-76. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1138861.pdf>
- Warner, L. (2008). "You're It!": Thoughts on Play and Learning in Schools. *Horace Summer*, 24(2), 1-6. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ849821.pdf>
- Winther-Lindqvist, D. (2013). Playing with social identities: Play in the everyday life of a peer group in day care. In I. Schousboe & D. Winther-Lindqvist (eds.), *Children's Play and Development, Cultural-Historical Perspectives* (pp. 29-54). New York: Springer.
- World Economic Forum. (2019). *What the global "play gap" means for our children's futures*. Retrieved from <https://www.weforum.org/agenda/2019/01/play-gap-hurting-childrens-skills-futures/>
- Wong, W. I., & Hines, M. (2015). Effects of gender color-coding on toddlers' gender-typical toy play. *Sexual Behavior*, 44, 1233-1242. Retrieved from doi.org/10.1007/s10508-014-0400-5
- Wohlwend, K. (2017). Monster High as a virtual dollhouse: Tracking play practices across converging transmedia and social media. *Teachers College Record*, 119(12), 1-20.
- Γκουγκουλή, Κ. (1999). Παιδί και βιομηχανικό παιχνίδι: χρήσεις και χρήστες. Στο Κ. Γκουγκουλή & Α. Κουρια (Επιμ.), *Παιδί και παιχνίδι στη νεοελληνική κοινωνία (19ος και 20ος αιώνες)*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Κατσιάβου, Ε. (2017). *Το κουκλοθέατρο ως μέσο ενίσχυσης των κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Μια έρευνα δράσης στο 9ο Νηπιαγωγείο Τρίπολης (Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία)*. Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Σχολή Καλών Τεχνών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Ναύπλιο.
- Μανιαδάκη, Κ. (2014). Η συμβολή του παιχνιδιού στη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών. Προφορική ανακοίνωση. Στο *Διεθνές Συνέδριο Προσχολικής Αγωγής*. Θεσσαλονίκη.
- Μπιρμπιλή, Μ. (2016). Εκπαιδευτικοί και σύγχρονο παιχνίδι: Η περίπτωση των παιχνιδιών της μαζικής κουλτούρας. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 2, 35-51. Doi: <https://doi.org/10.12681/dial.10509>.
- Σκουμπουρδή, Χ. (2015). *Το παιχνίδι στη μαθηματική εκπαίδευση των μικρών παιδιών [ηλεκτρονικό βιβλίο]*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. <http://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/129>
- Φουστερή, Α., & Παπανδρέου, Μ. (2020). '...Πο πατρόλ, πιτζαμοήρωες και αυτοκινητάκια, τίποτα άλλο': Προσεγγίζοντας τις απόψεις των παιδιών για τα παιχνίδια τους. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 17, 34-49.



9ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ

Εκπαίδευση και Πολιτισμός στον 21ο αιώνα





9 Πανελλήνιο Συνέδριο

Εκπαίδευση και Πολιτισμός στον 21ο αιώνα



13-14 Απριλίου
2024



Το Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης του ΕΚΕΔΙΣΥ, η Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος και η Λεόντειος Σχολή Αθηνών **σε συνεργασία με το** Τμήμα Διοίκησης Τουρισμού του Πανεπιστημίου Πατρών **οργανώνουν στις 13-14 Απριλίου 2024 το 9ο Πανελλήνιο Συνέδριο με τίτλο** «Εκπαίδευση και Πολιτισμός στον 21^ο αιώνα».

Το 9^ο Πανελλήνιο Συνέδριο στόχο έχει να παρουσιάσει τις σύγχρονες εκπαιδευτικές, παιδαγωγικές, μουσειολογικές, μουσειοπαιδαγωγικές θεωρίες, απόψεις, προτάσεις, πρακτικές ενισχύοντας την αλληλεπίδραση και την ανταλλαγή απόψεων ανάμεσα σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης και των πολιτιστικών φορέων και μουσείων.

Επίσης, το Συνέδριο θα καλύψει και μια σειρά από βασικά και επίκαιρα θέματα έρευνας των Επιστημών της Αγωγής, που αναφέρονται παρακάτω.

Το Συνέδριο απευθύνεται σε στελέχη της εκπαίδευσης, εκπαιδευτικούς όλων των ειδικοτήτων και βαθμίδων, μουσειολόγους, μουσειοπαιδαγωγούς, φοιτητές, σπουδαστές, ερευνητές, εμψυχωτές ομάδων άτυπης εκπαίδευσης και σε όποιον/α ενδιαφέρεται για τις θεματικές του.

Για την αρτιότερη διεξαγωγή του Συνεδρίου υπάρχει η δυνατότητα συμμετοχής με δύο τρόπους: **διά ζώσης ή εξ αποστάσεως ασύγχρονα** (αποστολή του αρχείου της εισήγησής σας, το οποίο θα αναρτηθεί στην ιστοσελίδα του Συνεδρίου).

Το πρόγραμμα του Συνεδρίου περιλαμβάνει:

- α. Προφορικές ανακοινώσεις** (συμμετοχή μόνο με σύγχρονο τρόπο)
- β. Θεματικά Συμπόσια** (συμμετοχή μόνο με σύγχρονο τρόπο)
- γ. Εργαστήρια** (συμμετοχή μόνο με σύγχρονο τρόπο)
- δ. Ασύγχρονες ανακοινώσεις – e-Posters**

ΥΠΟΒΟΛΗ ΠΕΡΙΛΗΨΗΣ

Όσοι ενδιαφέρονται να λάβουν μέρος θα πρέπει να στείλουν τον τίτλο και την περίληψη της ανακοίνωσής τους (έως 300 λέξεις) μέσω της ηλεκτρονικής φόρμας που βρίσκεται στην ιστοσελίδα ekedisyconf.weebly.com έως τις 27 Ιανουαρίου.



ΣΗΜΑΝΤΙΚΕΣ ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΕΣ

Υποβολή περιλήψεων: 27 Ιανουαρίου 2024

Ημερομηνία έγκρισης προτάσεων: 29 Φεβρουαρίου 2024

Διεξαγωγή συνεδρίου: 13-14 Απριλίου 2024

ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ – ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ

Γραμματεία Συνεδρίου: Ευάγγελος Τσιμέκας

Ηλεκτρονική διεύθυνση: ekedisyconference@gmail.com

ΤΟΠΟΣ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗΣ

13-14 Απριλίου: Λεόντειος Σχολή Αθηνών, Νεϊγύ 17, Αθήνα 111 43

ΚΟΣΤΟΣ ΕΓΓΡΑΦΗΣ

✓ **Συμμετοχή με ανακοίνωση: 60€** (περιλαμβάνει δυνατότητα συμμετοχής σε βιωματικά εργαστήρια, πρακτικά σε ηλεκτρονική μορφή, βεβαίωση παρακολούθησης και βεβαίωση συμμετοχής σε εργαστήριο). Σε περίπτωση συμμετοχής άνω του ενός συνέδρου ανά ανακοίνωση, **ο κάθε σύεδρος εγγράφεται ξεχωριστά.**

✓ **Παρακολούθηση συνεδρίου: 30€** (περιλαμβάνει δυνατότητα συμμετοχής σε βιωματικά εργαστήρια, πρακτικά σε ηλεκτρονική μορφή, βεβαίωση παρακολούθησης και βεβαίωση συμμετοχής σε εργαστήριο) / **20€ για προπτυχιακούς - μεταπτυχιακούς φοιτητές**

✓ Για τα **Μέλη του Μουσείου Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης και της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος** το κόστος θα είναι για συμμετοχή με ανακοίνωση **50€** και για την παρακολούθηση του Συνεδρίου **20€.**

Η καταβολή του χρηματικού ποσού **είναι απαραίτητη από όλους τους εισηγητές κάθε ανακοίνωσης** για την εγγραφή τους στο Συνέδριο. Μετά την εγγραφή θα δίνονται οδηγίες για την καταβολή του ποσού.





Culture

Journal of Culture in
Tourism, Art and Education



© Εθνικό Κέντρο Έρευνας και
Διάσωσης Σχολικού Υλικού
Έτος έκδοσης: 2023
ISSN: 2732-8511