

Culture



Journal of Culture in
Tourism, Art and Education



ΑΦΙΕΡΩΜΑ:
ΨΗΦΙΑΚΕΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ ΚΑΙ
ΟΠΤΙΚΟΑΚΟΥΣΤΙΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ

Vol.: 4 Issue: 2

Μάιος 2024

ISSN: 2732-8511

Culture



Journal of Culture in
Tourism, Art and Education

Εκδόσεις: Εθνικό Κέντρο Έρευνας και Διάσωσης Σχολικού Υλικού
© Εθνικό Κέντρο Έρευνας και Διάσωσης Σχολικού Υλικού
Έτος έκδοσης: 2024
ISSN: 2732-8511



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



Culture



Journal of Culture in
Tourism, Art and Education



Περιεχόμενα

A. ΜΕΛΕΤΕΣ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΕΣ

Αριστομένης Χατζήπαπας, Κωνσταντίνος Τηλιγάδης
Η γενεαλογία του Graffiti.....σελ. 10

Rafaella Dragona Maria, Maria Argyropoulou, Petros Papapetropoulos
A sociological comparative reading on the aspects of the tourist phenomenon through the book The Tourist Attraction by Sarah Morgenthaler and the book Letters from Lima by Shaun Randall.....σελ. 22

Μαίη Κοκκίδου, Γιάννης Μυγδάνης
Σχολικός εκφοβισμός, θυματοποίηση και προτάσεις αντιμετώπισης.....σελ. 33

Ζωή Αθανασίου
Εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές εφήβων.....σελ. 44

Ευαγγελία Κανταρτζή
Το Βιβλίο Ιστορίας «Νέοι Χρόνοι» του Νικ. Δημητροκάλλη (1950).....σελ. 56

B. ΘΕΜΑΤΙΚΟ ΑΦΙΕΡΩΜΑ: ΨΗΦΙΑΚΕΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ ΚΑΙ ΟΠΤΙΚΟΑΚΟΥΣΤΙΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ

Σταύρος Γρόσδος
Η Κινηματογραφική Λέσχη σε σχολικό περιβάλλον
Η προσέγγιση της κινηματογραφικής ταινίας.....σελ. 70

Απόστολος Καλτσάς
To Robot Thymio II:
Ένα Παιδαγωγικό Εργαλείο για την εξοικείωση των μαθητών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με τη Ρομποτική και τον Οπτικό Γραμματισμόσελ. 84

Αλεξάνδρα Παναγοπούλου
Ψηφιακά παιχνίδια και εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην εποχή της πανδημικής κρίσης: μια κριτική αποτίμηση του σχεδιασμού και της αξιοποίησης των εκπαιδευτικών ψηφιακών παιχνιδιών.....σελ. 92

Αναστασία Ζέζου, Δημήτριος Λαός
Τα ψηφιακά εκπαιδευτικά παιχνίδια στην προσχολική εκπαίδευση:
Το GCompris στο νηπιαγωγείο.....σελ. 103

Ευάγγελος Τσιμέκας
Δημιουργία Μαθησιακού Σχεδιασμού με την ενσωμάτωση Web 2.0 εργαλείων: Πρόταση διδακτικού σεναρίου για το μάθημα της Ιστορίαςσελ. 115





A. ΜΕΛΕΤΕΣ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΕΣ



Η γενεαλογία του Graffiti

Αριστομένης Χατζήπαπας

Υποψήφιος διδάκτωρ Ιονίου Πανεπιστημίου,
Εκπαιδευτικός ΠΕ08
aris.river@yahoo.gr

Κωνσταντίνος Τηλιγάδης

Αναπληρωτής Πρόεδρος Τμήματος Τεχνών Ήχου και Εικόνας
gustil@ionio.gr

Περίληψη

Πεδίο μελέτης της εργασίας αποτελεί η γενεαλογία και η καταγωγή του σύγχρονου graffiti. Συνήθως στη βιβλιογραφία αναφέρεται ως αυταπόδεικτο ότι οι ρίζες του graffiti βρίσκονται στην προϊστορική εποχή. Αυτή η αυτονόητη παραδοχή αποτέλεσε το έναυσμα για την εύρεση αποδεικτικών στοιχείων και πηγών. Ως επακόλουθο γεννιούνται μια σειρά ερωτήσεων όπως: Το graffiti εν τέλει κατάγεται από στην προϊστορική εποχή; Αποτελεί το αρχαιότερο είδος οπτικής επικοινωνίας; Πρόκειται για μια ανθρώπινη πρακτική τόσο παλιά όσο και ο ίδιος ο πολιτισμός; κ.ά. Για τη διερεύνηση των ερωτημάτων προέκυψε η ανάγκη έρευνας σε θέματα ορισμών και συσχετισμών με εκκίνηση την τέχνη της προϊστορικής εποχής, την απαρχή της τέχνης. Αυτή η διαδικασία οδήγησε στις έννοιες της Εικόνας, της Ζωγραφικής, της Τοιχογραφίας και του Graffiti, ερευνώντας τις πιθανές σχέσεις και ομοιότητες ή διαφορές και αντιθέσεις μεταξύ τους. Ως διαπίστωση, προκύπτει ότι το graffiti πιθανόν αποτελεί «παιδί» των τοιχογραφιών, «εγγόνι» της ζωγραφικής και της εικόνας, οπότε και των βραχογραφιών. Δείχνει να έχει τις ρίζες του στην προϊστορική εποχή, αλλά δεν αποτελεί το αρχαιότερο είδος οπτικής επικοινωνίας, γιατί την πρώτη εφεύρεση κατασκευασμένων εικόνων την χρωστάμε στη ζωγραφική. Αυτό όμως καθίσταται αληθές;

Λέξεις-κλειδιά: Graffiti, Τοιχογραφία, Ζωγραφική, Εικόνα.

1. Εισαγωγή

Αντικείμενο της εργασίας αποτελεί το σύγχρονο graffiti από τα τέλη της δεκαετίας του '60 στην Φιλαδέλφεια και κατόπιν στην Νέα Υόρκη. Εκεί προπαντός αναπτύχθηκε και μετά εξαπλώθηκε σε όλον τον κόσμο και συνεχώς εξελίσσεται, ενσωματώνοντας νέα μέσα και αναπτύσσοντας νέες καλλιτεχνικές πρακτικές. Πεδίο μελέτης της εργασίας αποτελεί η γενεαλογία και η καταγωγή του σύγχρονου graffiti. Συνήθως, στη βιβλιογραφία αναφέρεται, ως αυταπόδεικτο, ότι οι ρίζες του graffiti βρίσκονται στην προϊστορική εποχή. Το γκράφιτι παρότι είναι απολύτως ταυτισμένο με τη σύγχρονη νεανική κουλτούρα, ωστόσο περικλείει πανάρχαιες αναφορές και αποτελεί πρωτόλεια μορφή αρχέγονης γραφής, ενώ υπήρξε το αρχαιότερο οπτικό είδος επικοινωνίας (Σκανδάμης, 2015). Η δημόσια (επι)γραφή δεν είναι ούτε κάτι σύγχρονο ούτε κάτι πρωτότυπο. Η ιστορία της μάλιστα είναι τόσο παλιά, όσο και η ιστορία του ανθρώπου εκκινώντας από τις σπηλιές, με τις αναπαραστάσεις ανθρώπων και ζώων (Αβραμίδης, 2009). Το graffiti αποτελεί μια μορφή έκφρασης που αναπτύσσεται στο δημόσιο χώρο, με βαθιά ιστορία. Από την εποχή των σπηλαίων μέχρι και σήμερα, αναπτύσσει μέσα στους αιώνες «διαλέκτους» σε πολλές περιοχές και πολιτισμούς ανά τον κόσμο, με διαφορετική κάθε φορά πρόθεση και αισθητική (Χατζήπαπας, 2018). Αυτή η μορφή εγχάρκτης ή ζωγραφικής διακόσμησης σε διάφορες επιφάνειες, ανάγεται στην παλαιολιθική περίοδο και στη ζωγραφική των σπηλαίων του Λασκό στη Γαλλία και της Αλταμίρα στην Ισπανία (Δρακοπούλου, 2017). Η Fiona McDonald εξερευνά τους τρόπους με



τους οποίους λειτουργεί το γκράφιτι και θέτει τα ερωτήματα, τι είναι το graffiti και τι μάς ώθησε ως πολιτισμός να δημιουργήσουμε graffiti από το 30.000 π.Χ.; (2013). Από τις τοιχογραφίες της Altamira και του Lascaux, μέχρι τους τοίχους της Πομπηίας, από τις αναγεννησιακές τοιχογραφίες, μέχρι τα murales¹, γίνεται σαφές ότι η εγγραφή - καταγραφή στον τοίχο είναι κάτι παραπάνω από μια καθημερινή και λαϊκή διαχρονική γραφική επικοινωνία (Χουλιάρης, 2021). Η ιστορία του γκράφιτι και της τέχνης του δρόμου αποτελεί μια ανθρώπινη πρακτική τόσο παλιά, όσο και ο ίδιος ο πολιτισμός. Η πράξη της γραφής πάνω στους τοίχους είναι πανταχού παρούσα και αποτελεί μια στοιχειώδη ενέργεια, που συνδέεται με την αρχέγονη επιθυμία του ανθρώπου να διακοσμήσει, να στολίζει και να διαμορφώσει φυσικά το υλικό περιβάλλον (Schater, 2013). Η ιστορία του γκράφιτι ανιχνεύεται πίσω στο χρόνο, στα έργα που βρέθηκαν στο σπήλαιο του Lascaux, μετά στα latrinalia και σε άλλες παρόμοιες πράξεις ανώνυμης σήμανσης (Margo, 2009) κ.ά.

Όπως αναφέρει ο Σταυρίδης, οι αναζητητές της γενεαλογίας του graffiti πηγαίνουν πολύ πίσω στον χρόνο φτάνοντας μέχρι τη ζωγραφική των σπηλαίων, η οποία αποτελεί μια «ευνόητη» προσέγγιση. Χρειάζεται ωστόσο να σκεφτούμε ότι το graffiti αναδείχθηκε σε μια συγκεκριμένη εποχή ως έκφραση στους τοίχους των πόλεων πολύ χαρακτηριστική μιας κοινωνικής και όχι μιας πανανθρώπινης ανάγκης η οποία χωρίς αλλαγές υπάρχει ακόμα (Δανέζη, 2020). Αυτή η συχνή αναφορά της σχέση του graffiti με την προϊστορία αποτέλεσε την αφορμή της γέννησης ερωτημάτων για τη ταυτότητα του graffiti και την ιστορική του συνέχεια στον χρόνο, ενώ η αυτονόητη παραδοχή αποτέλεσε το έναυσμα για την εύρεση αποδεικτικών στοιχείων και πηγών. *Το graffiti εν τέλει έχει τις ρίζες του στην προϊστορική εποχή; Αποτελεί το αρχαιότερο είδος οπτικής επικοινωνίας; Συνθέτει την πρώτη εφεύρεση κατασκευασμένων εικόνων; Αποτελεί μια ανθρώπινη πρακτική τόσο παλιά όσο και ο ίδιος ο πολιτισμός; κ.ά.*

Για τη διερεύνηση ωστόσο των ερωτημάτων προέκυψε η ανάγκη της έρευνας σε θέματα ορισμών και συσχετισμών εκκινώντας από την τέχνη της προϊστορικής εποχής. Η εργασία, δεν επιδιώκει να δώσει ερμηνείες για τις πρώτες απόπειρες του ανθρώπου να ζωγραφίσει στις επιφάνειες των σπηλαίων, ούτε και να εξάγει πιθανά συμπεράσματα για την ύπαρξη τους. Από την πρώτη ανακάλυψη του ζωγραφισμένου σπηλαίου στην Altamira από τον Marcelino Sanz de Sautuola το 1879, έχει ξεκινήσει μία μεγάλη συζήτηση γύρω από την τέχνη των σπηλαίων, χωρίς ακόμη και σήμερα να έχει δοθεί μία και μόνη πειστική απάντηση στο θέμα (Δημοπούλου, 2012). Κυρίως η εργασία έχει στόχο να θέσει και να προκαλέσει ερωτήματα, να «διαταράξει» το αυτονόητο, ώστε να ιδωθούν από τη αρχή εκδοχές, διατυπώσεις και ορισμοί που ενδεχομένως θα βοηθήσουν στην καλύτερη κατανόηση της γενεαλογίας του graffiti. Αυτή η διαδικασία ακολουθείται σε αυτήν εργασία η οποία μας οδηγεί μπροστά στις έννοιες «Εικόνα - Ζωγραφική - Τοιχογραφία - Graffiti», εμφανίζοντας τις πιθανές σχέσεις, ομοιότητες ή διαφορές μεταξύ τους. Η μεθοδολογία της εργασίας ακολουθεί την βιβλιογραφική έρευνα με ένα σύνολο πηγών από βιβλία, άρθρα, ιστοσελίδες, έρευνες κ.τ.λ. Διαμέσου της ανάλυσης, της κατηγοριοποίησης, της σύγκρισης και της κριτικής στάσης απέναντι στις πηγές ενδεχομένως να προκύψουν νέες διαστάσεις του θέματος, νέα σημαντικά ερωτήματα, νέο περιεχόμενο, καταλήγοντας πιθανόν σε νέα συμπεράσματα.

2. Εικόνα

Συμφώνα με τα λεξικά, η εικόνα είναι ομοίωμα πραγματικού αντικειμένου, ζωγραφιά, φωτογραφία, παράσταση της μορφής αγίου, εικόνισμα, αναπαράσταση αντικειμένου ή

¹ Κίνημα τοιχογραφιών στο Μεξικό.



γεγονότος με τη φαντασία (Δορμπαράκης, 1999). Στην τέχνη η εικόνα έχει τη σημασία της υλικής αναπαράστασης πραγματικού ή φανταστικού αντικειμένου (Μπαμπινιώτης, 2008). Εικόνα είναι η ζωγραφική αναπαράσταση, φωτογραφία ή ακόμα και ότι προβάλλεται σε οθόνη ή αντανakλάται σε επιφάνεια (Λεξικό της κοινής νεοελληνικής, 1998). Σύμφωνα με τους παραπάνω ορισμούς ωστόσο, προκύπτει ένα καίριο ερώτημα που χρειάζεται να απαντηθεί ώστε να συνεχιστεί η διερεύνηση του θέματος με μεγαλύτερη σαφήνεια και ασφάλεια. Τα αφηρημένα, πρωταρχικά σχήματα όπως το σημείο, η γραμμή, το σχήμα κ.τ.λ., μπορούν να συγκροτήσουν μια εικόνα; Κάποια αφηρημένα σχήματα ή σημεία, χαραγμένα ή ζωγραφισμένα με χρωστικές σε σκληρές επιφάνειες την προϊστορική εποχή, αποτελούν εικόνες; Όσον αφορά τη θεματολογία της ζωγραφικής τέχνης είναι γνωστό ότι πέρα από την παραστατική ζωγραφική υπάρχει και η αφηρημένη. Ο Καντίνσκι, ένας από τους σημαντικότερους καλλιτέχνες του 20ού αιώνα κι ένας από τους πρωτοπόρους της αφηρημένης τέχνης, συνέλαβε και ερμήνευσε πρώτος την απόλυτη εικαστική μορφή απελευθερωμένη από αναπαραστατικά στοιχεία. Τα βασικά και πρωταρχικά στοιχεία της εικόνας είναι το σημείο, η γραμμή, το σχήμα, το χρώμα, η σύνθεση κ.α. (Τσιάρρα, 2006). Το σημείο είναι η απλούστερη, η μικρότερη αδιάληπτη μονάδα οπτικής επικοινωνίας (Dondis, 2002). Ένα σημείο στο κέντρο μιας επιφάνειας προσδίδει μια αίσθηση ακινησίας και στατικότητας, ενώ αποτελεί μια πρώτη ζωγραφική εικόνα που δίνει την εντύπωση ότι σπάει τη σιωπή του άδειου χώρου και παράγει τον πρώτο «εικαστικό ήχο» (Καντίνσκι, 1996). Οπότε, η απάντηση είναι καταφατική. Τα αφηρημένα στοιχεία, ακόμα και τα πιο βασικά, δύνανται να συγκροτήσουν μια εικόνα.

Ας φανταστούμε τώρα στη σύγχρονη εποχή έναν κόσμο χωρίς εικόνες. Μάλλον η ζωή μας δε θα ήταν εύκολη. Οι εικόνες πράγματι κυριαρχούν στην καθημερινότητά μας, υπαγορεύουν τη συμπεριφορά, τις σκέψεις, ακόμα και τα συναισθήματά μας, μάς διαμορφώνουν και μάς καθορίζουν. Γιατί όμως οι εικόνες (παραστάσεις, σύμβολα, τέχνη), ασκούν τόσο μεγάλη επίδραση επάνω μας; Ποιο σημείο στην ανθρώπινη ιστορία ήταν που αποκτήσαμε για πρώτη φορά τη δυνατότητα να δημιουργούμε και να κατανοούμε εικόνες; (Hedgcoe & Dashwood, 2005). Οι απαντήσεις αυτών των ερωτημάτων μάλλον δε βρίσκεται στη εποχή μας αλλά χιλιάδες χρόνια πριν, στην αυγή του πολιτισμού. Το ανθρώπινο είδος, ο *homo sapiens*, εμφανίστηκε στη γη πριν από 150.000 χρόνια. Από τότε τα ανθρώπινα πλάσματα δεν άλλαξαν βιολογικά. Οι εγκέφαλοι του τότε ανθρώπου και του σημερινού δεν έχουν καμία διαφορά. Για περισσότερο από 100.000 χρόνια δε δημιουργήσαμε καμία εικόνα, αλλά περίπου 35.000 χρόνια πριν κάτι άρχισε να αλλάζει. Οι αρχαιολόγοι αποκαλούν την περίοδο της στιγμής που άνθρωποι ξεκίνησαν να κατασκευάζουν εικόνες, «δημιουργική έκρηξη». Τι συνέβη άραγε τότε; Γιατί οι άνθρωποι ξαφνικά άρχισαν να θέλουν να απεικονίσουν τον κόσμο που τους περιέβαλλε; (Hedgcoe & Dashwood, 2005). Στην ιστορία η εκκίνηση γίνεται την προϊστορική εποχή. Σ' εκείνη την εποχή εφευρέθηκε η πρώτη οπτική γλώσσα, η ζωγραφική, όπως αποδεικνύεται από τις βραχογραφίες που βρέθηκαν στο σπήλαιο Chauvet στην περιοχή Ardeche της Γαλλίας (Aharonian, n.d.). Ωστόσο, η γλυπτική εμφανίστηκε από την εποχή του λεγόμενου ανθρώπου του Νεότερνταλ 50.000 χρόνια π.Χ. ενώ δεν έχουμε μέχρι σήμερα δείγματα ζωγραφικής από την ίδια περίοδο. Αυτό ωστόσο μπορεί να οφείλεται στην έλλειψη στοιχείων για την περίοδο αυτή, διότι είναι δύσκολο να γίνει αποδεκτό ότι οι άνθρωποι που μας έδωσαν έργα στην τέχνη της γλυπτικής δεν αναζήτησαν να εκφραστούν και μέσα από τη ζωγραφική (Χρήστου, 1993). Τουλάχιστον αυτές οι μορφές τέχνης επιβίωσαν από το πολύ μακρινό παρελθόν και κατορθώνουν ακόμα και σήμερα να μάς συγκινούν και να μάς μαγεύουν (Δημοπούλου, 2012). Βέβαια, οι προϊστορικοί άνθρωποι για να καταφέρουν να υλοποιήσουν τα έργα τους στους τοίχους των σπηλαίων, θα



είχαν εξασκηθεί δημιουργώντας πρόχειρα σχέδια σε διάφορες επιφάνειες όπως στο χώμα, σε φλοιούς δέντρων, δέρματα και πέτρες. Πιθανόν να χάραξαν μερικές γραμμές στο χώμα και με αυτόν τον τρόπο να ανακάλυψαν τον μηχανισμό με τον οποίο το χέρι ακολουθεί το μάτι. Αντιλήφθηκαν ότι μπορούν να κατασκευάσουν μια εικόνα είτε βλέποντάς την με τη φαντασία τους και σχεδιάζοντάς την όπως την είχαν δει, είτε χαράζοντας τυχαίες γραμμές και αναγνωρίζοντας ταυτόχρονα τις μορφές που σχηματίζονταν (Λυμπεράκης & Βιθυνός, 2002). Διερευνώντας επομένως το θέμα των βραχογραφιών πιθανόν να προκύψουν απαντήσεις ή και νέα ερωτήματα.

3. Προϊστορικές βραχογραφίες

Οι προϊστορικές βραχογραφίες αποτελούν μια τέχνη η οποία είναι παρούσα σε όλες σχεδόν τις περιοχές του κόσμου, από τα βάθη των σπηλαίων, μέχρι τα ψηλά βουνά. Έχουν ήδη βρεθεί πολλές δεκάδες εκατομμύρια μορφές και θέματα και συχνά ανακαλύπτονται και νέα. Οι παραστάσεις και τα σύμβολα των βραχογραφιών βρίσκονται είτε σε επιφάνειες στα τοιχώματα των σπηλαίων, είτε σε υπαίθριες επιφάνειες προστατευμένες κάτω από φυσικά στέγαστρα (βραχοσκεπές), ενώ ακόμη τα βλέπουμε σε εντελώς υπαίθριες επιφάνειες (Bednarik, 1998). Οι τεχνικές που αναπτύχθηκαν για την δημιουργία των βραχογραφημάτων είναι: 1) Η ζωγραφική από φυσικά χρώματα (κάρβουνο για το μαύρο χρώμα, διάφορες ώχρες ή οξειδία του χαλκού για το κόκκινο, το καφέ, κίτρινο κ.τ.λ.) (Χατζηλαζαρίδης, 2000). Πρώτα ζωγράφιζαν τα περιγράμματα με πρωτόγονα πινέλα (από τρίχες και φτερά ζώων ή και με το δάκτυλο) και στη συνέχεια έριχναν χρώμα στην επιφάνεια με πρωτόγονα σωληνάρια από κόκαλο (Hopour & Fleming, 1998). 2) Το χάραγμα με λεπτό και αιχμηρό αντικείμενο, σκληρότερο από το βράχο που χαράσσεται (π.χ. οψιανός, χαλαζίας, κερατόλιθος κ.τ.λ.). Οι χαραγές που δημιουργούνταν για να παραχθεί ένα σχέδιο θα μπορούσε να ήταν αμυδρές, οι οποίες διακρίνονται δύσκολα ή έντονες με βάθος. 3) Το σκάλισμα (λάξευση), από σκληρό αντικείμενο που καταλήγει σε αιχμηρό σχήμα (καλέμι). Το περίγραμμα της εικόνας δημιουργείται από βαθιές χαράδρες που έχει αφαιρεθεί αρκετή μάζα βράχου και δίνεται η εντύπωση εσώγλυφης παράστασης. 4) Από κρούση της επιφάνειας του βράχου με μυτερό αντικείμενο όμοιο με το βράχο ή σκληρότερο (Χατζηλαζαρίδης, 2000). Επιπλέον, από τον Χατζηλαζαρίδη γίνεται ένας σημαντικός διαχωρισμός όσον αφορά τα βραχοανόγλυφα και τα βραχογραφήματα. Τα βραχοανόγλυφα αποτελούν από μόνα τους μια ιδιαίτερη κατηγορία μνημείων με τα δικά τους χαρακτηριστικά. Το κυριότερο ίσως χαρακτηριστικό που τα διαχωρίζει είναι ότι αυτά στην ουσία αποτελούν γλυπτική τέχνη και όχι χαρακτηριστική ή ζωγραφική όπως τα βραχογραφήματα. Ωστόσο, και τα δύο αποτελούν υποσύνολα ενός μεγαλύτερου συνόλου, με τον γενικό τίτλο «τέχνη των βράχων, (rock art)» (Χατζηλαζαρίδης, 2000).

Η τέχνη που αναπτύχθηκε στα σπηλαία, αναμφίβολα αντιπροσωπεύει ένα μικρό ποσοστό της καλλιτεχνικής παραγωγής καθώς συνοδεύεται από πάρα πολλά χειροτεχνήματα και συγκεκριμένα αυτά που είχαν ως υπόβαθρο σκληρές φυσικές ή ζωικές ύλες. Τέτοια είναι ζωγραφικές και χαρακτηριστικά φτιαγμένα πάνω σε επίπεδες πλάκες από πέτρα ή κόκαλο ή στις λαβές των όπλων και των εργαλείων, ακόμα και πλήθος από προσωπικά κοσμήματα κ.ά. Τα έργα που ως βάση τους είχαν φθαρτές ύλες, όπως ξύλα, δέρματα ζώων κτλ. δεν κατάφεραν να διατηρηθούν και μας είναι άγνωστα (Κουρτέση, 1996; Vialou, 1998). Όλα αυτά τα αντικείμενα βρέθηκαν σε πάρα πολλά κατοικημένα μέρη της Παλαιολιθικής εποχής και αποτελούν μια εξαιρετικά σημαντική συμβολική εικονογραφία, πλήρως ενσωματωμένη στην καθημερινή ζωή. Χάρη στο ότι τα έργα μεταφέρονται εύκολα, συνέβαλαν στην ανάπτυξη των επαφών και των ανταλλαγών και στη διάσωση ιδεών και μυθολογιών (Vialou, 1998). Οπότε,



τα έργα της Παλαιολιθικής εποχής μπορούμε να τα ταξινομήσουμε σε δυο μεγάλες κατηγορίες. Η πρώτη αφορά τα κινητά έργα τέχνης που εμπεριέχουν την ενότητα των αντικειμένων που μπορούν να υποστούν μετακίνηση ενώ φέρουν στη επιφάνειά τους διακόσμηση. Η δεύτερη, περιλαμβάνει ένα σύνολο έργων που εντοπίστηκαν στα πλευρικά τοιχώματα εσωτερικά των σπηλαίων ή υπαίθρια σε βραχοσκεπές (Κουρτέση, 1996). Αυτή η κατηγορία θα αποτελέσει το κύριο θέμα της διερεύνησης της εργασίας.

Από τα παραπάνω διαπιστώνουμε ότι η γέννηση της ζωγραφικής, εκτός από την εφεύρεση μιας εξολοκλήρου νέας μορφής τέχνης, (αλλά και των άλλων τρόπων γραφής), αναδεικνύει και μια άλλη, πολύ μεγάλη και σημαντική διάσταση. Ουσιαστικά, σηματοδοτεί και την πρώτη «κατασκευασμένη» εικόνα στην ιστορία από τον άνθρωπο. Συνεπώς με την εφεύρεση της ζωγραφικής και των άλλων τρόπων απεικόνισης την προϊστορική εποχή, συγχρόνως εφευρέθηκε και ξεκινά η απαρχή της εικόνας, μια κληρονομία που συντέλεσε στη διαμόρφωση της σύγχρονης, δικής μας πραγματικότητας. Αλλά πώς προσδιορίζεται η τέχνη της ζωγραφικής και των άλλων τρόπων απεικόνισης; Αν δεχθούμε ότι η τεχνική των βραχογραφιών της ζωγραφικής με φυσικά χρώματα ανήκει στην ζωγραφική τέχνη, οι άλλες τεχνικές των βραχογραφιών (οι οποίες δεν ανήκουν στη τέχνη της γλυπτικής όπως τα βραχοανάγλυφα), ανήκουν στην τέχνη της χαρακτικής; Η χαρακτική ωστόσο ορίζεται ως η τέχνη της χάραξης σχεδίων ή συμβόλων επάνω σε λεία επιφάνεια, για την παραγωγή αντιτύπων (Λεξικό της κοινής νεοελληνικής, 1998). Με την ευρύτερη έννοια ο όρος καλύπτει κάθε μέθοδο αναπαραγωγής ή ανατύπωσης ενός έργου σε πολλά αντίτυπα επομένως και τη ξυλογραφία, λιθογραφία, σεριγραφία ή μεταξοτυπία κ.τ.λ. (Ρήντ, 1986). Οπότε με ασφάλεια μπορεί να ειπωθεί ότι γίνεται αναφορά σε τρόπους χάραξης και όχι χαρακτικής. Συμπερασματικά έχουμε έναν τρόπο ζωγραφικής με χρώμα και κάποιους τρόπους χωρίς χρώμα αλλά με χαραξείς, δηλαδή την αποτύπωση γραμμών ή σχημάτων και άλλων στοιχείων με αιχμηρό όργανο επάνω σε μια σκληρή επιφάνεια (Λεξικό της κοινής νεοελληνικής, 1998). Επιπλέον, έχουμε τεχνικές με λάξευση και κρούση. Πώς θα μπορούσαμε εντέλει να χαρακτηρίσουμε αυτήν ή αυτές τις μορφές τέχνης που χρησιμοποιούν τις προαναφερόμενες τεχνικές παραγωγής εικόνων; Πρωταρχικά, ας γίνει η εκκίνηση από την τεχνική των βραχογραφιών της ζωγραφικής με φυσικά χρώματα κάνοντας μια προσπάθεια να οριστεί, όσο είναι δυνατόν, η τέχνη της ζωγραφικής.

4. Ζωγραφική

Στη σημερινή εποχή όταν χρησιμοποιούμε την έκφραση «καλές τέχνες» αναφερόμαστε αναμφίβολα στη ζωγραφική, δηλαδή στους πίνακες που είναι αναρτημένοι στους τοίχους μουσείων, δημόσιων κτηρίων, οικημάτων κ.ά. Αυτή η διαχρονική εικαστική μορφή τέχνης ξεκινώντας από τις πρώτες προσπάθειες του ανθρώπου στην προϊστορική εποχή να σχεδιάσει ή να ζωγραφίσει εικόνες, φτάνοντας έως τη μοντέρνα καλλιτεχνική σκηνή και την καθιέρωσή της από τον κριτικό τέχνης και το μουσείο (Dondis, 2002). Στα λεξικά ορίζεται ως η τέχνη της αναπαράστασης μιας πραγματικής ή φανταστικής εικόνας με γραμμές και χρώματα, κυρίως αυτής που επιδιώκει ένα αισθητικό αποτέλεσμα (Λεξικό της κοινής νεοελληνικής, 1998). Επίσης, ορίζεται ως μια από τις εικαστικές τέχνες που έχει έργο την πιστή, ελεύθερη ή και αφηρημένη απεικόνιση προσώπων, πράγματος, τοπιών, σκηνών (Δορμπαράκης, 1999). Είναι η εικαστική τέχνη της δισδιάστατης χρωματικής συνήθως απεικόνισης ενός θέματος σε μια επιφάνεια (Χρηστικό Λεξικό, χ.χ.). Ο Μπαμπινιώτης αναφέρει ότι ζωγραφική είναι η εικαστική τέχνη της αναπαράστασης μορφών και σχημάτων με τη βοήθεια χρωμάτων, χρωστικών υλών. Επιπροσθέτως, αναφέρει ότι η τέχνη της ζωγραφικής κατεξοχήν μορφή εικαστικής τέχνης, σύνθετου χαρακτήρα συνδέεται με ένα



πλούσιο λεξιλόγιο που αφορά μεταξύ άλλων, στα μέσα και τα είδη της ζωγραφικής. Όσον αφορά στα μέσα υπάγονται η τέμπερα, νωπογραφία, σγκραφίτο (ξυστό), ελαιογραφία, υδατογραφία κ.α. Όσον άφορα τα είδη και τα θέματα της ζωγραφικής έχουμε την τοιχογραφία, μικρογραφία (μινιατούρα), προσωπογραφία (πορτραίτο), ρωπογραφία, ηθογραφία κ.ά. (Μπαμπινιώτης, 2008). Ένας ακόμα πιο εκτενής ορισμός αναφέρει ότι η ζωγραφική είναι η έκφραση ιδεών και συναισθημάτων, με τη δημιουργία ορισμένων αισθητικών χαρακτηριστικών και αποτελεί μια δισδιάστατη εικαστική γλώσσα. Τα στοιχεία αυτής της γλώσσας (σχήματα, γραμμές, χρώματα, τόνοι και υφές), χρησιμοποιούνται με διάφορους τρόπους για να παράγουν την αίσθηση του όγκου, του χώρου, της κίνησης και του φωτός σε μια επίπεδη επιφάνεια. Αυτά τα στοιχεία συνδυάζονται σε εκφραστικά μοτίβα για να αναπαραστήσουν πραγματικά ή εξωπραγματικά φαινόμενα, να ερμηνεύσουν ένα αφηγηματικό θέμα ή να δημιουργήσουν εντελώς αφηρημένες οπτικές σχέσεις. Η απόφαση ενός καλλιτέχνη να χρησιμοποιήσει ένα συγκεκριμένο μέσο, όπως τέμπερα, νωπογραφία, λάδι, κ.ά. ή και μελάνι, εγκουστική, γκουάς κ.ά., καθώς και η επιλογή μιας συγκεκριμένης μορφής, όπως τοιχογραφία, ζωγραφική καβαλέτου, πίνακας, μινιατούρα, εικονογραφημένα χειρόγραφα, ζωγραφική σε κύλινδρο, ζωγραφική παραθύρων, πανοραμική ζωγραφική (panorama) ή οποιαδήποτε από μια ποικιλία σύγχρονων μορφών, βασίζεται στα αισθητικά γνωρίσματα και στις εκφραστικές δυνατότητες και περιορισμούς αυτών των επιλογών (Owen, 2024).

Σύμφωνα με τους παραπάνω ορισμούς οι οποίοι εν μέρει συμφωνούν αλλά και συμπληρώνουν ο ένας τον άλλον, δύναται να ταξινομηθούν οι μορφές ζωγραφικής σε δυο κύριες κατηγορίες, σύμφωνα με την φορητότητα ή την σταθερότητα. Έτσι έχουμε τις φορητές εικόνες όπως ο πίνακας, η μινιατούρα κ.ά. και τις σταθερές εικόνες όπως η τοιχογραφία, η ζωγραφική παραθύρων κ.ά. Κάτι ανάλογο ισχύει με τα έργα της παλαιολιθικής εποχής. Ωστόσο, εδώ εισχωρεί και η παράμερος της κίνησης η οποία δημιουργεί ποιοτικές διαφορές σε αυτές τις κατηγορίες. Στη προκειμένη περίπτωση θα μας απασχολήσει η κίνηση στα σταθερά έργα. Τα φορητά έργα, λόγω της φύσης τους, εμπεριέχουν την κίνηση αφ' εαυτού. Στα σταθερά έργα όμως εμπεριέχεται η έννοια της κίνησης; Η κίνηση έχει επιπρόσθετες επιδράσεις στην κατηγορία των ακίνητων έργων π.χ. στην πανοραμική ζωγραφική ή το πανόραμα (δημοφιλές θέαμα κατά το 18ο αι.) που αποτελεί ένα έργο μεγάλων διαστάσεων ζωγραφικής παράστασης, είτε ακολουθία αφηγηματικών σκηνών ή ενός εκτενούς τοπίου, πάνω σε καμπύλη ή επίπεδη επιφάνεια η οποία κινείται ή ξετυλίγεται, δίνοντας στους θεατές την εντύπωση ότι βλέπουν τα εικονιζόμενα αντικείμενα σε πραγματικό ορίζοντα (Λεξικό της κοινής νεοελληνικής, 1998). Οπότε, αποτελεί ένα έργο το οποίο κινείται γύρω από τον εαυτόν του. Παρ' όλα αυτά το θέμα που θα μας απασχολήσει είναι η επιτοίχια ζωγραφική η οποία αποτελεί ασφαλώς ένα σταθερό έργο. Είναι όμως έτσι ή τελικά ακόμα και αυτό βρίσκεται υπό αίρεση; Παράδειγμα αποτελεί η μεταφορά της εμβληματικής τοιχογραφίας τριάντα τόνων του Ντιέγκο Ριβέρα, η οποία μεταφέρθηκε στο Μουσείο Μοντέρνας Τέχνης του Σαν Φρανσίσκο. Η επιχείρηση κόστους αρκετών εκατομμυρίων δολαρίων, ολοκληρώθηκε μετά από τέσσερα χρόνια. Πήραν μέρος μηχανικοί, αρχιτέκτονες, ιστορικοί τέχνης, ειδικοί τεχνίτες και μεταφορείς έργων τέχνης². Βέβαια, τέτοια παραδείγματα αποτελούν μειονότητα και όχι το σύνηθες και τον κανόνα.

Η τοιχογραφία συνδέεται με την αρχιτεκτονική όχι μόνο γιατί το καθοριστικό μέσο της είναι το χρώμα αλλά μπορεί να αποτελέσει και σημαντικό στοιχείο της (Χρήστου, 1993). Μάλιστα η επιτοίχια ζωγραφική είναι τέχνη άμεσα εξαρτημένη από τη αρχιτεκτονική, διότι

² www.lifo.gr/culture/eikastika/pan-american-unity-i-istoria-kai-i-metafora-tis-emblimatikis-toihografias-toy



αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα των κτηρίων και των μνημειακών κατασκευών (Βαφειάδης, 2010). Η ζωγραφική, σε πολλές περιόδους, έχει αποκλειστικά τη στέγη της στην αρχιτεκτονική διάμεσο της ιστορίας. Ως «κατοικία» της ζωγραφικής, οι επιφάνειες του έργου της αρχιτεκτονικής παρουσιάζονται από τις πρώτες ακόμα προσπάθειες της παλαιολιθικής εποχής. Τα πρώτα δείγματα ζωγραφικής υπάρχουν στις κατοικίες ή τα ιερά που ήταν τα σπήλαια των παλαιολιθικών χρόνων, όπου οι τοιχογραφίες μας αποκαλύπτουν τη προσπάθεια του ανθρώπου να εκφράσει τον κόσμο γύρω του (Χρήστου, 1993).

5. Τοιχογραφία

Σε ένα ζωγραφικό έργο πριν ακόμα γίνει η επιλογή της θεματογραφίας έχει προηγηθεί η επιλογή της επιφάνειας που θα αναπτυχθεί και δεν μπορεί να είναι άπειρο, ή ασαφούς σχήματος και μεγέθους. Οπότε ο δημιουργός κάνει την πρώτη του επιλογή, την πρώτη συνειδητή πράξη, που είναι το σχήμα και το μέγεθος της επιφάνειας εργασίας, οριοθετώντας την άνευ ορίων ματιά (Πρέσσας, 2001). Εδώ βρίσκονται και τα όρια μεταξύ φορητού και σταθερού έργου. Το ζωγραφικό έργο αποκτά την ταυτότητά του όταν χωριστεί από το γύρω χώρο με ένα πλαίσιο. Από τη στιγμή που θα υπάρξει αυτό το πλαίσιο, ακόμα και αν πρόκειται για ένα αρχιτεκτονικό πλαίσιο στενά συνδεδεμένο με τις μορφές του μνημείου, επιβάλλει στο περιεχόμενο του έργου την σφραγίδα του δίνοντάς του μια μορφή (Μπουλώ, 2002). Όταν αυτό το πλαίσιο αποσυνδεθεί από την αρχιτεκτονική επιφάνεια τότε αρχίζουμε συνήθως να μιλάμε για φορητό έργο, εφόσον το μέγεθος του δεν έχει μνημειακή κλίμακα.

Ένας ορισμός στην τοιχογραφία είναι: «Ζωγραφική που προορίζεται να καλύψει την επιφάνεια ενός τοίχου. Μπορεί να είναι νωπογραφία (όπως συνήθως) ή μεγάλης έκτασης «πίνακας» που τοποθετείται σε μόνιμη βάση στο συγκεκριμένο τοίχο. Η τοιχογραφία μπορεί είτε να εκμεταλλεύεται τον επίπεδο χαρακτήρα του τοίχου είτε να δημιουργεί την αίσθηση ενός νέου χώρου» (Ρηντ, 1986: 342). Είναι εγγενώς διαφορετική από όλες τις άλλες μορφές εικαστικής τέχνης, γιατί συνδέεται οργανικά με την αρχιτεκτονική. Η χρήση του χρώματος, του σχεδιασμού και του θέματος μπορεί να αλλάξει ριζικά την αίσθηση των χωρικών αναλογιών του κτιρίου. Υπό αυτή την έννοια, η τοιχογραφία είναι η μόνη μορφή ζωγραφικής που είναι πραγματικά τρισδιάστατη, αφού τροποποιεί και συμμετέχει σε έναν δεδομένο χώρο (Editors, n.d.). Κατά τον Βαφειάδη, η επιτοίχια ζωγραφική διαιρείται σε τρεις κύριους κλάδους. Την τοιχογραφία, την εντοίχια ψηφοθέτηση και την ενθετική (2010). Εδώ ωστόσο δε θα μας απασχολήσει το ψηφιδωτό αλλά η τοιχογραφία. Αναφέρει επιπλέον ότι, στην ζωγραφική τοίχου μπορούν να συμπεριληφθούν τα υαλογραφήματα, οι μεγάλοι διαστάσεων πίνακες και οι τοιχοτάπητες που χρησιμοποιούνταν στο παρελθόν για διακόσμηση ναών και αιθουσών σε επίσημα κτήρια. Στην τοιχογραφία επίσης εντάσσεται και η σύγχρονη έκφραση των εικαστικών, το graffiti. Επιπλέον, η τοιχογραφία πέρα από την εξάρτηση από την αρχιτεκτονική, διέπεται και από σειρά καθοριστικών για το χαρακτήρα της ιδιοτήτων όπως τη διακοσμητικότητα, το μνημειώδες και ο δημόσιος χαρακτήρα της (Βαφειάδης, 2010). Όταν δημιουργείται ένα έργο επάνω σε ένα μνημείο με την επίβλεψη ενός αρχιτέκτονα, ο δημιουργός δεν μπορεί να το συλλάβει και να το οργανώσει με τον ίδιο τρόπο που θα έκανε μέσα στο εργαστήριο του. Η διακόσμηση ενός μνημείου προϋποθέτει την αποδοχή δεσμεύσεων που θα προσδιορίσουν σημαντικά τη διάταξη των μερών, τις αναλογίες, ολόκληρη δηλαδή τη σύνθεση του έργου. Συνεπώς απαιτεί μία αντιμετώπιση εντελώς διαφορετική σε σχέση με τη σύλληψη ενός αντικειμένου, διότι το μνημειακό έργο³ είναι συνδεδεμένο με τον χώρο που το περιβάλλει. Για να ιδωθεί και να παρατηρηθεί ολόκληρο το

³ Μνημειακό είναι ότι είναι μεγαλύτερο από τον άνθρωπο, ότι δεσπόζει πάνω σε αυτόν με τις διαστάσεις και τον όγκο του.



έργο η κίνηση του θεατή προς τα πίσω ή μέσα στο περιβάλλον επιβάλλεται για να εκτιμηθεί στην ολότητα του (Μπουλώ, 2002). Επανερχόμαστε ξανά στο θέμα της κίνησης, διότι η μνημειακή τέχνη απαιτεί όχι μόνο τη συμμετοχή της όρασης αλλά και της κίνησης (Μπουλώ, 2002). Επιπλέον, το έργο τέχνης μεγάλης κλίμακας φέρνει το θεατή σε μια άμεση σχέση με τη τέχνη, δίνοντάς του τη δυνατότητα να αποφύγει τον διαχωρισμό τέχνης και ζωής, που έχει επιβληθεί από το διαμορφωμένο κοινωνικό πλαίσιο. Οι άνθρωποι συναντούν το έργο στον χώρο τους, εκεί που εργάζονται και ζουν και το ίδιο προτείνει ένα πεδίο επικοινωνίας στο οποίο η συμμετοχή αποκτά άλλη αξία (Πολυχρονάτου, 2007). Οπωσδήποτε, οι τοιχογραφίες αναπτύσσονται και σε εσωτερικούς χώρους. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η τέχνη του Βυζαντίου όπου η τοιχογραφία καλλιεργήθηκε και αποτέλεσε από τα πιο προσιτά είδη ζωγραφικής ενώ κατείχε πρωτεύουσα θέση στη διακόσμηση των ναών (Μυρτάλη, 2006).

Η πρώτη καλλιτεχνική κίνηση που έλαβε διαστάσεις παγκόσμιου κινήματος, είναι οι τοιχογραφίες του Μεξικού από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα, τα περίφημα mural που αποτελέσαν έναν προπομπό του κινήματος του εναλλακτικού δικτύου της street art (Μενέγος, 2007). Το μεξικάνικο κίνημα τοιχογραφίας ήταν μια επιδοτούμενη από το κράτος, ιδεολογικά καθοδηγούμενη πρωτοπορία της δεκαετίας του 1920 και του 1930. Το μέγεθος των τοιχογραφιών, η τόλμη και η δημιουργία μιας λαϊκής παραστατικής τέχνης με κοινωνικό περιεχόμενο, επηρέασε μετέπειτα καλλιτέχνες (Foster et al, 2013). Όπως αναφέρει ο Χατζήπαπας, σήμερα πλέον υφίσταται ένας τεράστιος πλούτος δημόσιων τοιχογραφιών που ακολουθείται από διάχυτο πνεύμα πειραματισμού επιδεικνύοντας μεγάλη αισθητική ποικιλομορφία όσον αφορά στην θεματολογία, στην κλίμακα, το ύψος, στο στυλ, στις επιφάνειες εφαρμογής κ.τ.λ. (2018). Καλλιτέχνες όπως ο Γερμανός με ψευδώνυμο 1010 σχεδιάζει τοιχογραφίες οι οποίες φαίνονται σαν να «τρυπούν» τον τοίχο. Το αποτέλεσμα μοιάζει σαν ένα τρισδιάστατο σπήλαιο, που παράγεται από επίπεδα χρωμάτων, που ξεκινούν από ζεστές ή ψυχρές ανοιχτές αποχρώσεις και καταλήγουν σε σκούρο χρώμα προς το κέντρο. Μία από τις μεγαλύτερες «πύλες» την δημιούργησε στο έδαφος και όχι σε κάθετη επιφάνεια στο κλειστό τμήμα της εθνικής οδού στο Παρίσι με διαστάσεις 4.500 τετραγωνικά⁴. Οι καλλιτέχνες Ella και Pitir, ζωγραφίζουν μεγάλης κλίμακας έργα σε ταράτσες σπιτιών, πάρκα, εγκαταλελειμμένα σπίτια και άλλους εναλλακτικούς χώρους, έχοντας ως επιθυμία να ζωντανέψουν και να μεταμορφώσουν οτιδήποτε ξεχασμένο⁵. Συνεπώς, με τα σύγχρονα δεδομένα ο όρος τοιχογραφία διευρύνεται και η τοιχογραφία αναφέρεται σε κάθε είδους έργο τέχνης το οποίο ζωγραφίζεται, αποτυπώνεται ή προσαρμόζεται απευθείας σε τοίχους, στέγες, ταβάνια, στο έδαφος και κάθε είδους επιφάνειες (ευθείες, κοίλες, κυρτές κ.τ.λ.) που θα επιλέξει ο καλλιτέχνης για να αναπτύξει το έργο του, σε εσωτερικούς ή εξωτερικούς χώρους.

Άρα, εν συντομία, μπορούμε να πούμε ότι τα χαρακτηριστικά της ζωγραφικής που εντάσσεται η τοιχογραφία (με την διευρυμένη έννοια), μπορεί να είναι η κλίμακα (μνημειακή κλίμακα), η σταθερότητα, διότι το έργο είναι συνδεδεμένο με το χώρο (εσωτερικό η εξωτερικό), η μόνη μορφή ζωγραφικής που είναι πραγματικά τρισδιάστατη και πέρα από την όραση απαιτείται από τον θεατή και η κίνηση.

6. Graffiti

Στην τοιχογραφία, όπως ήδη αναφέρθηκε αρμόζει ασφαλώς να ενταχθεί και η σύγχρονη έκφραση των εικαστικών το graffiti (Βαφειάδης, 2010). Σύμφωνα με το λεξικό της κοινής νεοελληνικής, το graffiti είναι ζωγραφική στους τοίχους (1998). Ετοιμολογία αρκετά σύντομη,

⁴ <https://www.designboom.com/art/1010-highway-paris-optical-illusion-le-peripherique-06-02-2015/>

⁵ <https://www.isupportstreetart.com/artist/ella-pitir/>



σύμφωνη με την παραπάνω άποψη αλλά ιδιαίτερα γενική η οποία δεν ευνοεί να γίνει περαιτέρω εμβάθυνση. Παραμένοντας σε αυτήν την ερμηνεία ουσιαστικά το graffiti εντάσσεται στην τοιχογραφία οπότε ισχύουν όλα τα προαναφερόμενα. Το graffiti, αποτελεί μία μορφή οπτικής επικοινωνίας, συνήθως παράνομη, που εμπεριέχει το σημάδεμα - σήμανση του δημόσιου χώρου από άτομο ή ομάδα χωρίς εξουσιοδότηση. Αν και η κοινή εικόνα του graffiti είναι ένα στυλιστικό σύμβολο ή φράση που ζωγραφίζεται με σπρέι σε έναν τοίχο από ένα μέλος μιας συμμορίας του δρόμου, ορισμένα graffiti δε σχετίζονται με συμμορίες (Decker & Curry, 2024). Στην περίπτωση της εργασίας δεν αναφερόμαστε στο gang graffiti, αλλά στο graffiti ως μια μορφή έκφρασης και τέχνης.

Κατά τον Μπαμπινιώτη ωστόσο, graffiti σημαίνει τοιχογράφημα, κάθε σχέδιο (ζωγραφικών παραστάσεων, αρχικών γραμμμάτων ή συνθημάτων), που ζωγραφίζεται με ψεκαστήρα (σπρέι), κυρίως πάνω σε χτισμένες επιφάνειες, τοίχους ή πεζοδρόμια και αποτελεί συνήθως τρόπο προσωπικής έκφρασης ή διαμαρτυρίας (2008). Σε αυτήν την πιο εμπλουτισμένη ετοιμολογία, νέες πληροφορίες προστίθενται και αφορούν το υλικό δημιουργίας, το σπρέι, τις μορφές του αλλά και τις προθέσεις των συμμετεχόντων. Εδώ γεννιέται ωστόσο το ερώτημα: εάν το τοιχογράφημα δε ζωγραφιστεί με σπρέι, δεν είναι graffiti; Γιατί αυτή η μονοδιάστατη αναφορά και πώς συνδέεται με το graffiti; Τη δεκαετία του 1970, στη Νέα Υόρκη προσφέρονταν πολύ λίγα περιθώρια έκφρασης για τους εφήβους και τη νεολαία που προέρχονταν από φτωχότερες περιοχές, διαφορετικές εθνικότητες και υπόβαθρο. Αυτά τα άτομα πάντοτε αναζητούσαν τρόπους για να εκφράσουν το δημιουργικό τους δυναμικό. Οργανώθηκαν πάρτι σε δρόμους και σε δημόσια πάρκα, στα όποια οι Djs⁶ έπαιζαν δίσκους και οι MCs⁷ απήγγειλαν ρίμες. Οι έφηβοι άρχισαν να χορεύουν και να γράφουν τα ψευδώνυμά τους με ανεξίτηλους μαρκαδόρους και σπρέι σε δημόσιους χώρους (Canter, 2013). Το γκράφιτι έγινε «διαβόητο» στην πόλη της Νέας Υόρκης στα τέλη του 20ου αιώνα. Μεγάλα και περίτεχνα πολύχρωμα graffiti που δημιουργήθηκαν με σπρέι σε τοίχους κτιρίων και βαγόνια του μετρό ήρθαν να προσδιορίσουν το αστικό τοπίο (Decker & Curry, 2024). Το σπρέι θα αποτελέσει πράγματι ένα πολύ σημαντικό υλικό του graffiti, όχι όμως το μοναδικό. Η ζωγραφική με σπρέι (spray paint) είναι ένας δημοφιλής τρόπος βαφής που χρησιμοποιούν οι καλλιτέχνες γκράφιτι, επειδή είναι φορητός, εξαιρετικά ευέλικτος και εύκολος στη χρήση (September, 2023). Παρόλα αυτά σήμερα πλέον το graffiti χρησιμοποιεί και εκμεταλλεύεται πολλά νέα μέσα, τεχνικές και υλικά.

Μια τελική διαπίστωση, σύμφωνα με τη διαδρομή που έχουμε ακολουθήσει έως αυτήν την στιγμή, είναι ότι το graffiti αποτελεί «παιδί» των τοιχογραφιών, «εγγόνι» της ζωγραφικής και της εικόνας οπότε και των βραχογραφιών. Δείχνει να έχει τις ρίζες του στην προϊστορική εποχή, αλλά δεν αποτελεί το αρχαιότερο είδος οπτικής επικοινωνίας γιατί η πρώτη εφεύρεση κατασκευασμένων εικόνων δίνεται στη ζωγραφική. Είναι όμως ασφαλές αυτό το συμπέρασμα; Η χρήση ωστόσο της έννοιας τοιχογράφημα στο graffiti αντί για τοιχογραφία δημιουργεί ερωτήματα. Στο Χρηστικό λεξικό, τοιχογράφημα σημαίνει graffiti και παραπέμπει στο γράφημα, που σημαίνει εικόνα, σχέδιο ορισμένης τεχνικής (Χρηστικό λεξικό, χ.χ.). Επιπροσθέτως, η ετοιμολογία της λέξης graffiti αναφέρεται στο ρήμα «γράφειν» και στον όρο Sgraffito⁸ μια συγκεκριμένη τεχνική της αναγεννησιακής ζωγραφικής (Μενέγος, 2007; Χουλιαράς, 2021). Σημάδια στους τοίχους με διαφορετική κάθε φορά τεχνική και

⁶ Το Djing αποτελεί τη μουσική παραγωγή με βινύλια που συνοδεύεται από scratches.

⁷ Το Mcing αποτελεί το τραγούδι και τους στίχους που συγκροτούν μαζί με τη μουσική παραγωγή την rap.

⁸ Το sgraffito είναι τεχνική διακόσμησης είτε τοίχων, με την εναπόθεση στρωμάτων γύψου διαφορετικής απόχρωσης σε υγρή επιφάνεια, είτε κεραμικών, με το πέρασμα στον άψητο πηλό δύο διαδοχικών στρωμάτων διαφορετικού χρώματος. Και στις δύο περιπτώσεις ξύνεται το εξωτερικό στρώμα για να παραχθεί ένα σχέδιο.



ποικίλες προθέσεις συναντάμε στους αρχαίους πολιτισμούς των Μάγια, των Αζτέκων κ.ά. Σ' αυτούς τους πολιτισμούς απαντάται ο σχετικός όρος Τλακουιλιά - «γράφω ζωγραφίζοντας»⁹ (Μενέγος, 2007). Άρα οι λέξεις «τοιχογράφημα» και «τοιχογραφία» φέρουν στο προσκήνιο την έννοια της γραφής. Σε αυτό το σημείο κρίνεται σκόπιμο να θυμηθούμε ότι η λέξη ζωγράφος, αρχικά ζωογράφος, παράγεται από το επίθετο «ζώος», δηλαδή ζωντανός και «γράφω» (Δορμαράκης, 1999). Εντούτοις με αυτήν την παρέμβαση επιστρέφουμε και πάλι στη αφετηρία, στη πρώτη μορφή τέχνης αλλά και στην έννοια της γραφής. Τελικά η πρώτη μορφή δισδιάστατης εικόνας, η ζωγραφική, έχει σχέση με την γραφή και ποια; Είναι Τλακουιλιά- «γράφω ζωγραφίζοντας»; Αν ισχύει αυτό, τότε μάλλον η πρώτη σταθερή ζωγραφική ήταν τοιχογράφημα (δηλαδή graffiti);

Τέλος, η λέξη graffiti (ή το graffito στον ενικό), προέρχεται από το ιταλικό graffiare, που σημαίνει «γρατζουνάω ή χαράζω», όρος ο οποίος ήταν δημοφιλής από το βιβλίο *Graffiti de Pompei* (Graffiti της Πομπηίας) του 1865, από τον Ιταλό αρχαιολόγο Raffaele Garrucci (Canter, 2013). Ο ορισμός αυτός ανοίγει έναν νέο δρόμο διερεύνησης της ιστορικής συνέχειάς του graffiti και την σύνδεσή με τις τεχνικές της προϊστορικής ζωγραφικής.

7. Συμπεράσματα

Όταν δεχθούμε κάτι ως αυτονόητο, δεν είναι ανάγκη να οριστεί ρητώς ως τέτοιο; Χρειάζεται κάποιες φορές να τεκμηριωθεί περεταίρω το αυτονόητο ως τέτοιο, προκειμένου να τονιστούν ή να επισημανθούν νέα στοιχεία, παραλείψεις κ.τ.λ. Με αυτήν τη πρόθεση αναπτύχθηκε η εργασία η οποία αποτελεί μια εισαγωγή για την καταγωγή και την ταυτότητα του graffiti. Η εργασία υλοποιήθηκε μέσω μίας σύντομης ιστορικής αναφοράς αλλά παράλληλα και μέσω ενδελεχούς ετυμολογικής διερεύνησης με σκοπό την ανακάλυψη του «γενεαλογικού δέντρου» του graffiti. Επιδίωξη της εργασίας είναι να φέρει νέα στοιχεία, να κάνει διαπιστώσεις, να αναλύσει έννοιες και να δημιουργήσει ενδεχομένως νέα ερωτήματα.

Πρώτη αξιόλογη διαπίστωση αποτελεί η ταύτιση της μορφής τέχνης της ζωγραφικής με την εικόνα. Η ζωγραφική αποτελεί την πρώτη κατασκευασμένη εικόνα από το άνθρωπο ή διαφορετικά η εικόνα αναπτύχθηκε διαμέσου της ζωγραφικής. Η ζωγραφική δε κατηγοριοποιήθηκε σε φορητή και σταθερή. Από τα σταθερά έργα μας απασχόλησε η επιτοίχια ζωγραφική και συγκεκριμένα ο κλάδος της τοιχογραφίας. Με τις σύγχρονες πλέον εξελίξεις, ο όρος τοιχογραφία διευρύνθηκε και αναφέρεται σε κάθε είδους έργο τέχνης το οποίο ζωγραφίζεται απευθείας σε τοίχους, στέγες, ταβάνια, στο έδαφος και κάθε είδους επιφάνειες (ευθείες, κοίλες, κυρτές κ.τ.λ.). Η εννοιολογική σχέση ωστόσο ανάμεσα στο τοιχογράφημα και την τοιχογραφία μάς κατευθύνει να σκεφτούμε τις σχέσεις του graffiti με τη τοιχογραφία. Το graffiti εντάσσεται στη τέχνη της τοιχογραφίας, αλλά μάλλον είναι «Τλακουιλιά - γράφω ζωγραφίζοντας». Αυτή η σχέση ανοίγει ένα κεφάλαιο σε σχέση με τους έξω-ευρωπαϊκούς πολιτισμούς αλλά κυρίως φέρει το ζήτημα της γραφής και τη σχέση της με τη ζωγραφική και την εικόνα ως διαδικασίες πιθανόν βαθιά συνυφασμένες. Με αυτήν όμως την παρέμβαση επιστρέφουμε πάλι στην αφετηρία, στην πρώτη μορφή τέχνης, τη ζωγραφική, αλλά πλέον υπό τη σκοπιά ενός είδους γραφής. Τελικά η πρώτη μορφή δισδιάστατης εικόνας, η ζωγραφική, έχει σχέση με τη γραφή και ποια; Είναι Τλακουιλιά- «γράφω ζωγραφίζοντας»; Αν ισχύει αυτό τότε μάλλον η πρώτη σταθερή ζωγραφική ήταν τοιχογράφημα, δηλαδή graffiti; Το θέμα παραμένει ανοιχτό και χρειάζεται να το δούμε με νέα οπτική, αυτή της γραφής ή της εικονογραφικής γραφής.

⁹ Οι Αζτέκοι κατανοούσαν τη γραφή και τη ζωγραφική ως διαδικασίες βαθιά συνυφασμένες, τόσο πολύ που η λέξη στα Ναουάτλ (γλώσσα που μιλούν οι Αζτέκοι), «ζωγράφος» ή *tlacuilo*, μεταφράζεται σε «ζωγράφος-γραφέας» ή «ζωγράφος-συγγραφέας» (<https://smarthistory.org/painting-aztec-history/>)



Επιπλέον, ζητήματα ανοιχτά και αρκετά ενδιαφέροντα είναι, η εντοίχια και η ενθετική ψηφοθέτηση ως κλάδος της επιτοίχιας ζωγραφικής και η τυχόν σχέση τους με το σύγχρονο graffiti, αλλά και η διερεύνηση της ιστορικής συνέχειάς του graffiti με τις τεχνικές χαράγματος, λάξευσης και κρούσης από την προϊστορική τέχνη.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Aharonian, G. (n.d). *History of invention in the arts*. Retrieved from rb.gy/1kdaba
- Bednarik, G. R. (1998). The first stirrings of creation. *Primeval art: Rock painting and engraving*. Unesco Courier. Retrieved from <https://shorturl.at/fkUVZ>
- Canter, C. (2013). *Graffiti school*. London: Thames & Hudson.
- Decker H. S. & Glen, D. C. (2024). *Graffiti*. Britanica. Retrieved from <https://www.britannica.com/art/graffiti-art>
- Dondis, D. A. (2002). *Βασικές αρχές οπτικής παιδείας* (Μτφ. Μ. Διακοδημητρίου). Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Encyclopaedia Britannica. Retrieved from rb.gy/1gef0a
- Foster, H., Rosalind, K., Bois Y. A., Bughloh, B. H. D., & David, J. (2013). *Η τέχνη από το 1990*. (Επιμ. Μ. Παπανικολάου). Αθήνα: Επίκεντρο.
- Hedgcoe. M. (Producer & Director), & Dashwood, R. (Director). (2005). *How Art Made the World 2* [Documentary]. UK Ανακτήθηκε από <https://shorturl.at/boCT8>
- Honour, H., & Fleming, J. (1998). *Ιστορία της τέχνης* (Μτφ. Α. Παππάς). Αθήνα: Υποδομή.
- Margo, T. (2009). *American Graffiti*. New York: Parkstone International.
- McDonald, F. (2013). *The Popular History of Graffiti*. NY: Skyhorse Publishing.
- Owen, D. P. (2024). Painting. Britanica. Retrieved from <https://shorturl.at/bjFZ7>
- Schater, R. (2013). *The World atlas of Street and Art Graffiti*. Australia: Newsouth.
- September, R. (2023). *What Type of Paint Do Graffiti Artist's Use?* Ανακτήθηκε από <https://graffstorm.com/what-paint-do-graffiti-artists-use>
- Vialou, D. (1998, April). The Prehistoric Imagination. *Primeval art: Rock painting and Engraving*. Unesco Courier. Retrieved from <https://shorturl.at/fkUVZ>
- Αβραμίδης, Κ. (2009). *Η graffiti υποκοουλτούρα. Η σημασία του χώρου, στο δρόμο προς τη φήμη* (Αδημοσίευτη Διπλωματική εργασία). Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο.
- Βαφειάδης, Κ. Μ. (2010). *Περί τοιχογραφίας*. Θεσσαλονίκη: Μυγδονία.
- Δημοπούλου, Ε. (2012). Ζωγραφική των σπηλαίων. Μια ματιά στην τέχνη της άνω παλαιολιθικής περιόδου. Το παράδειγμα των σπηλαίων Altamira και Chauvet. (Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία). Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο. Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Ε.Μ.Π.
- Δορμπαράκης, Χ. Π. (1999). *Λεξικό της νεοελληνικής*. Αθήνα: Σπουδή.
- Δρακοπούλου, Κ. (2017). *Το γκράφιτι: Ενα αμερικανικό φαινόμενο στην ελληνική καλλιτεχνική σκηνή Αθήνα - Θεσσαλονίκη 1985-2005*. (Δημοσιευμένη Διδακτορική Διατριβή). Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Ε.Κ.Τ. (Κωδ. 43186).
- ΕΡΤ Α.Ε., Κορωνάκης, Τ. (Παραγωγή), & Δανέζη, Μ. (Σκηνοθεσία). (2020). *Κλεινόν Άστυ ιστορίες της πόλης: Τοιχογραφίες στην πόλη* [Ντοκιμαντέρ]. Ελλάδα.
- Καντίνσκυ, Β. (1996). *Σημείο - Γραμμή - Επίπεδο*. Αθήνα: Δωδώνη.
- Κουρτέση, Φ. Γ. (1996). Η τέχνη. *Αρχαιολογία και τέχνες*, 58, 59-69. Ανακτήθηκε από <https://www.archaiologia.gr/wp-content/uploads/2011/07/58-9.pdf>
- Λεξικό της κοινής νεοελληνικής. (1998). Ανακτήθηκε από <https://rb.gy/zlxcx0>
- Λυμπεράκης, Α., & Βιθυνός, Μ. (2002). *Η Τέχνη και η Επικοινωνία στις Γραφικές Τέχνες*. Πάτρα: Ε.Α.Π.



- Μενέγος, Π. (2007). *Τοιχοδομίες*. Αθήνα: Οξύ.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2008). *Λεξικό νέας Ελληνικής γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.
- Μπουλώ, Σ. (2002). *Η κρυφή γεωμετρία των ζωγράφων* (Μτφ. Σ. Δήμου). Αθήνα: Ένωση Καθηγητών Καλλιτεχνικών Μαθημάτων.
- Μυρτάλη, Α. Π. (2006). *Βυζαντινές τοιχογραφίες*. Αθήνα: Αθηνών.
- Πολυχρονάτου, Ε. (2007). *Έργα τέχνης μεγάλης κλίμακας στον αστικό χώρο* (Δημοσίευμένη Διδακτορική Διατριβή). Α.Σ.Κ.Τ. Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του ΕΚΤ (Κωδ. 15338).
- Πρέσσας, Α. Χ. (2001). *Συνθέτοντας*. Αθήνα: Ιών.
- Ρηντ, Χ. (1986). *Λεξικό εικαστικών τεχνών*. Αθήνα: Υποδομή.
- Σκανδάμης, Μ. (2015). Γκράφιτι: Εξέλιξη, τέχνη και παρέκκλιση. Στο *Ηθικοί πανικοί, εξουσία και δικαιώματα*. Αθήνα: Σακούλας Α.Ε. 123-138.
- Τσιάρα, Κ. Ο. (2006). *Εισαγωγή στη εικαστική γλώσσα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Χατζηλαζαρίδης, Λ. Ι. (2000). *Προϊστορικά βραχογραφηματα στη Β. Ελλάδα* (Δημοσίευμένη Διδακτορική Διατριβή). Α.Π.Θ. Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του ΕΚΤ (Κωδ. 17938).
- Χατζήπαπας, Α. (2018). *Η εξέλιξη της street art και οι παρεμβάσεις της στην τέχνη, στις πόλεις και στην εκπαίδευση* (Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία). Κέρκυρα: Ιόνιο πανεπιστήμιο.
- Χουλιάρης, Θ. (2021). *Τα μάτια της πόλης*. Αθήνα: Εντύποις.
- Χρηστικό λεξικό. (χ.χ.). Ανακτήθηκε από <https://rb.gy/2n5548>
- Χρήστου, Χ. (1993). *Εισαγωγή στη τέχνη*. Αθήνα: Σύλλογος προς Διάδοσιν Ωφέλιμων βιβλίων.



A sociological comparative reading on the aspects of the tourist phenomenon through the book *The Tourist Attraction* by Sarah Morgenthaler and the book *Letters from Lima* by Shaun Randall

Rafaella Dragona Maria

Master's Student, Department of Tourism Management, University of Patras
marielladrag@gmail.com

Maria Argyropoulou

Special Teaching Staff, Department of Tourism Management, University of Patras
margyrop@upatras.gr

Petros Papapetropoulos

Assistant Professor, Department of Tourism Management, University of Patras
peterpap@upatras.gr

Abstract

In recent years, Travel Literature has become a popular research object and functions sometimes as a historical source, sometimes as evidence of early anthropology and sometimes as a cultural testimony for the reception of the other, of the foreigner. At the same time, travel is a primordial act and has always been a source of knowledge acquisition. Thus, touring other places forms a two-way relationship between travelers and locals that operates on the forces of tourism demand and tourism supply. However, changes in life values, environmental awareness and the development of technology have created new consumption patterns. This alienated tourist wants to experience original tourist experiences and is interested in alternative forms of tourism. On the tourism supply side, the quantity of products and the quality of environmental resources are among the most critical factors in choosing a holiday destination. Capturing tourism experiences within the new context succeeding mass tourism is a challenge for comparative study. This paper attempts to study two books that comparatively capture travel experiences. The books "*The Tourist Attraction*" by Sarah Morgenthaler and "*Letters from Lima*" by Shaun Randall present, each in their own way, journeys that are part of a new and emerging form of tourism, slow tourism.

Key-words: Travel Literature, Alternative Forms of Tourism, Slow Tourism.

1. Introduction

When survival ceased to be man's primary purpose, the need to explore the world around him and the need to escape from reality led him to travel. Travel experiences, whether they involve getting to know other places, other cultures or relaxation and entertainment, always offer long-term satisfaction and are related to one's identity. For the tourist, travel is always an escape from reality. On an individual level, it is an action that differs significantly from his actions in everyday life. While at the group level, the tourist travels with a group of people with different motivations and needs. The gained tourism experience can be related to education (learning something new), entertainment, aesthetics (environment, infrastructure) and escape, and can both influence and be influenced by the inhabitants of the destination. The satisfaction of tourists, if it goes hand in hand with the quality service provision by locals, will result in social, environmental, and economic balance because of this "transaction".

If these experiences are recorded and published, more people will have the opportunity to share them, and at the same time, a new communicative framework will be formed between people who, in their everyday lives, do not know each other but share experiences.



The journey will become knowledge or contain knowledge and, at the same time, lead to changes in attitudes and perceptions of others.

This paper is the result of a collaboration within the Sociology - Anthropology of Tourism course, in the master's degree Program in Tourism Business and Destination Management, Department of Tourism Management, University of Patras, and deals with the sociological comparison of two literary books whose main component of approach is the tourist experience. The book *The Tourist Attraction* by S. Morgenthauer is set in Alaska and highlights the experiences that the protagonists have around a particular resort. On the other hand, S. Randall's *Letters from Lima* has a more accessible spatial context and is set in several regions of Peru, creating a more complete experience for the protagonists and readers alike.

2. The tourism phenomenon

Tourism, as a global phenomenon, involves a complex interaction of social, economic, and environmental factors and is shaped by a multitude of factors, including individual motivations, industry practices and destination characteristics: As Crompton (1979) states, the motivations that drive tourists to travel range from seeking relaxation and escape to seeking cultural enrichment and adventure. At the same time, Leiper (1990) highlighted the complex system of relationships between tourists, host communities and the tourism industry that shapes destination experiences and sustainability efforts.

At the first level of study, tourism involves the movement of people to destinations outside their usual environment for leisure, business, or other purposes (UNWTO, 2018). This movement fuels economic growth and development and raises issues related to cultural authenticity, environmental conservation, and social equity (Hall, 2008).

Moreover, the rapid growth of mass tourism in recent decades has led to concerns about over-tourism and its detrimental effects on destination ecosystems and local communities (Gössling et al., 2020). During the tourism phenomenon over time, we can distinguish three different approaches to travel and leisure, each of which responds to different preferences and motivations of travelers. Thus, we first find mass tourism, then special interest tourism, and alternative tourism.

Mass tourism, characterized by large-scale, standardized travel experiences that meet the preferences of mainstream tourists, has been the dominant model for decades (UNWTO, 2020). It usually involves visiting popular destinations and attractions with little interaction with local culture or environment. However, its adverse impacts on destinations, such as overcrowding, environmental degradation and cultural homogenization, have led to growing interest in alternative forms of tourism (Gössling et al., 2020).

In contrast, special interest tourism focuses on niche interests, allowing travelers to delve into their passions and engage more meaningfully with destinations, promoting cultural exchange and sustainable development (Novelli et al., 2012). Alternative tourism emphasizes the principles of authenticity, community engagement and environmental stewardship (Hall, 2010). It encompasses a wide range of practices, such as ecotourism, cultural tourism, and adventure tourism, tailored to the interests of niche markets seeking immersive and meaningful experiences (Hall & Lew, 1998).

While mass tourism still dominates the global tourism industry, the rise of alternative tourism marks a shift towards more sustainable and responsible travel practices.



2.1. Slow Tourism

In the comparative analysis of the two travel books that will follow, slow tourism will be referenced since the authors' travels can -among other things- be included in this form of tourism.

Slow tourism, an emerging trend in the travel industry, embodies a deliberate and thoughtful approach to the destination experience that involves traveling for an extended period at a slow pace, providing the tourist with an immersive, authentic, and cultural experience (Hall & Richards, 2003). Based on sustainability principles, authenticity and connection, slow tourism encourages travelers to engage more deeply with local culture, heritage, and environment (Hall, 2010).

Slow tourism challenges the fast-paced nature of modern travel and emphasizes experiential authenticity, encouraging travelers to engage in activities that reflect the rhythms and traditions of local life (Maitland & Newman, 2019). At the same time, slow tourism supports a shift towards low-impact, immersive travel experiences that foster genuine connections between travelers and host communities (Hannam & Knox, 2010). By travelling at a slow pace, travelers can consciously connect with their places and people, understand their culture and form relationships.

Slow tourism, for example, is often thought to be related to the “slow food” movement (as is evident in the book *Letters from Lima*, where it is mentioned, for example, that 4000 different types of potatoes are produced in Peru), which emphasizes the enjoyment of local food and traditional recipes over 'fast food' and mass consumption.

As travelers increasingly seek meaningful and transformative experiences, slow tourism principles can potentially shape the future of travel in a more responsible and rewarding direction.

2.2. Travel Literature

In the introductory note of the book *Travel, Writing, Representation*, Chatzipanagioti-Sangmeister (2015) it is noted that “travel literature -as a historical source, as a set of thematically related but also ideologically different texts, as a field for the formation or projection of philosophical ideas, ideologies and discourses of power, as evidence of an early anthropology and as cultural evidence for the reception of the Stranger of the Other - is of considerable interest”.

Travel literature is a genre that includes narratives, essays and accounts of personal experiences related to travel. It provides a window into different cultures, landscapes, and historical periods, offering readers a virtual journey to distant lands. Travel literature often combines elements of adventure, exploration, and cultural exchange, providing insights into the human experience and the complexities of global interconnectedness.

From the travel journals of Marco Polo to the colonial accounts of explorers such as Captain James Cook, travel literature has provided valuable insights into unfamiliar regions and cultures (Pratt, 1992).

Travel literature has evolved to include various voices and perspectives in modern times. Thus, tourist or travel literature consists of books on travel impressions as well as novels. The former are written in first-person narrative as they depict actual events experienced by the author, while novels contain elements of fiction. The subjective way of writing the texts goes hand in hand with the author's knowledge and impressions of the place he or she is visiting. In each case, an authentic experience is formulated as the journey has occurred through the author's own experience or the accounts of previous travelers.



Travel books or travel texts are testimonies and historical sources. They contain the author's research and observations about the inhabitants, aspects of their daily life, customs and traditions in the places he or she has visited. They are narratives with a literary structure (illustration, dialogue, description) and aim to attract the audience's attention. It is essential to mention the journey's starting point, the experiences gained during the journey and the return home. Furthermore, a travel book differs from a travel guide in that a travel guide aims to present the place through maps, pictures, and general information. In contrast, a travel book focuses on the experiences of the author. In travel novels, the context of text development is more accessible, as the author can omit elements that do not fit the story's plot and misrepresent others. In other words, he represents the "foreign space" through his experiences and his perception of the elements that highlight or should disappear (Karagianni, 2014).

More thoroughly, the books *The Tourist Attraction* and *Letters from Lima* are both included in the travel literature as novels. As the two authors visited Alaska and Peru, respectively, they collected experiences and information about the places and their residents. Thus, they created a plot combining real and fictional elements through their own view of the world.

2.3. Tourism Experience

The modern tourism industry has made it a key concern to understand and enhance the tourism experience. According to Pine & Gilmore (1998), the tourism experience includes the various encounters, interactions and emotions experienced by travelers during their travels. It refers to a holistic engagement with destinations, cultures, and activities, shaping overall satisfaction and memories of the trip. At the same time, the concept of authenticity defines the tourism experience and acts as a competitive factor. Thus, authentic experiences allow travelers to connect with local communities, traditions, and landscapes, promoting a deeper appreciation and understanding of the destination (Stylidis et al., 2017).

Moreover, the tourism experience is inherently multisensory, engaging all five senses to create lasting impressions and emotions. From the aroma of local cuisine to the sounds of bustling markets and the feel of a soft sandy beach, sensory stimuli enrich and enhance the overall experience, leaving a lasting impact on travelers (Kim et al., 2017).

3. A synoptical reading-analysis of the books

3.1. *The Tourist Attraction* by Sarah Morgenthaler

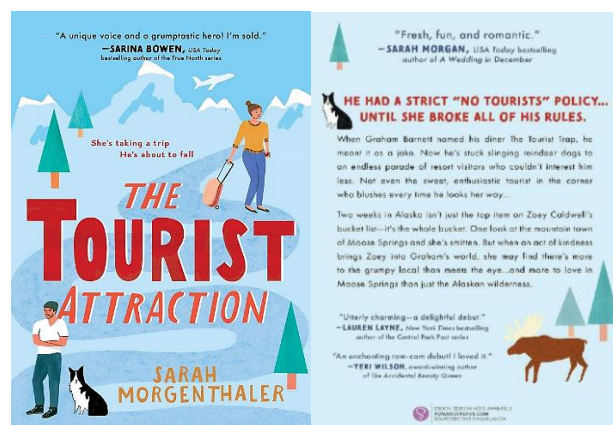


Figure 1. *The Tourist Attraction* by Sarah Morgenthaler



Through the reading of S. Morgenthaler's book, it is noted that alternative tourism (adventure, mountain and rural tourism) turns the destination into a tourist attraction providing to the host city economic prosperity. At the same time, however, a specific framework needs to be created to develop and control the number of inputs. The relationship between locals and tourists is traced through various incidents and opinions and is a point of concern for the reader-scholar.

Zoey as a tourist visits, along with her wealthy friend Lana, a tourist resort near the city of Anchorage, Alaska in order to enjoy nature and navigate the paths of its mountain ranges. While visiting the area's best-known restaurant, she meets its local owner, Graham, who has a biased view of tourists and the way they behave: "The place was one big playground for the rich, and they all seemed to find him, no matter how hard he tried to avoid them". The only reason he continues to serve them food is to make a living and to be able to practice his hobby in woodcarving.

On the other hand, as the days go by and Zoey talks to the hotel staff, she understands that the city tolerates the resort's existence because it brings a good income and adequate insurance, which local businesses cannot provide. No local is actually happy with the arrival of tourists, and even more so the economically superior. "We are a good town with good people," says the local baker, adding, "We try to be welcoming, but at some point, enough is enough".

Graham has divided locals and tourists along an imaginary line: "Us. Them". However, when Zoey enters his life, she changes his mind. He will follow her on all her excursions, even if he considers the boat that conducts the whale-watching tour insufficient in space and safety. Even if he doesn't agree with karaoke night in his shop. When Zoey says, "I'm a tourist. Oil and water, local boy", inwardly he will not agree with her opinion even though he was the first to dissociate himself. Finally, he understands through her words: "... You still take the money they put in your tip jar while spitting in their faces.", that although tourists are thorns, they are essential for the prosperity of his place. So, he agrees with the expansion of the resort that Lana bought. As long as he had Zoey by his side...

The Index of Tourism Irritation Model developed by Doxey (1975), which is based on social carrying capacity and in which predetermined feelings of locals are gradually reflected as tourism development increases, illustrates exactly the feelings of the protagonist-local in this book. According to this model, locals feel euphoric at the initial stage of forming the relationship between the local community and tourists. Then, as the number of tourists increases, the enthusiasm subsides, and the locals begin to feel apathy and irritation. At the last stage, the destination is at saturation point, locals are "annoyed" by a large number of tourists, manifesting negative behavior and opposition to tourism. The tourist is suddenly considered the main cause of all the problems faced by the destination, since more and more natural resources are used for its satisfaction (Tsartas et al., 2020).

Finally, the advertising is overrated, and the services provided (such as "special" towels, luxurious rooms, vacation packages, zip-line, ATV tours, whale or glacier tours) are in line with the demands of tourists in the resort. Horseback riding, whale watching, and extreme activities are well cared for by high-income tourists, while the rest are content with cheaper and unsafe solutions. In this particular case, the local community needs to develop adequate conditions for the reception of tourists. Lack of signage for trails outside the resort, faulty equipment, insufficient safety in forest activities. This fact alone reinforces the view that the tourist is treated only as a source of income for locals.



3.2. Letters from Lima by Shaun Randall

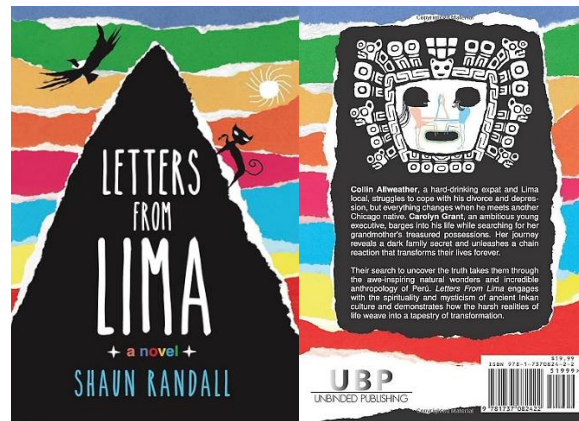


Figure 2. Letters from Lima by Shaun Randall

Through the reading of S. Randall's book, it is noted that alternative tourism (cultural, gastronomic) has not affected life in Peru, as the division of regions into rich and poor is maintained, regardless of its economic contribution to cities. The locals accept the tourist as something "new" and so the experience for both has a positive connotation. In any case, exchanging morals and perceptions makes the difference in this destination.

Carolyn visits Lima in search of her uncle, who has kept a family heirloom of her grandmother. She meets Collin at a bar, who moved to Lima years ago, and together they explore areas where Inca civilization flourished. The author presents in a realistic way, with dialogues also in Spanish, all the sights, traditional food and drinks, temples, prejudices and lifestyle of Peruvians, creating a well-structured tourist guide. At the same time, he captures both sides of the coin as an imaginary border separate developed cities from "third world countries, countless piles of rubble and garbage mixed with the densely populated apartment buildings, that in many cases were crumbling".

The most significant negative experiences suffered by tourists are criminal acts or terrorist attacks, as well as diseases that exist in less developed tourist destinations (Farmaki, 2017). This is confirmed in Randall's book, through an incident in which someone tries to steal the protagonist's bag through the open window of her car. However, her view remains this: "It's always important to enjoy the journey as much as the destination".

As the two protagonists travel in search of other relatives and secrets from Carolyn's past, Collin notices "big glass boxes—modern luxury homes" near coastal, uninhabited lands. This fact begs the following question: How can there be development in a city and a few kilometers away from it this development does not exist? And then all over again. As if a perpetual vicious circle appears wealth, poverty. The inhabitants, the infrastructure, the culture. All are different, and yet tourism affects each of them differently or not at all.

Finally, as the book is divided into two trips, one to areas around Lima and the other two areas towards Lake Titicaca, the author's love for Peru is evident, as Collin says: "This wasn't sightseeing. This was something different... It's seeing Peru's soul-stirring natural wonders... The locals call this Lima Love." Such was the author's love for this place that he decided to take up residence in Peru and document his experiences against the backdrop of Barranco. So, one last question arises for readers... Should we start planning our trip to Peru then?



3.3. Comparative analysis of the books

The writing style of the two authors is completely different. Morgenthaler, wanting to write down tourism in Alaska, in a small tourist resort, presents the perspective of a tourist and a local with a "romantic" approach, while Randall presents tourism in Peru, and specifically in Lima, in a "rawer" way through the perspective of a tourist who has lived many years as a local. *The Tourist Attraction* focuses on presenting the strong ideological distinction between tourists and locals, how they interact, and the economic relationship between the resort and the place. Locals are suspicious of the tourist, and the tourist, considering the trip an opportunity for entertainment, often goes too far over the edge. On the other hand, *Letters from Lima* presents life in a city dominated by drugs and crime. This reality carries away the tourist and follows the protagonist into the dark aspects of the city. Here, locals are more expressive in their relations with tourists and accept new perceptions without judging. In both books, the sociological approach focuses on the influence of tourism on interpersonal relationships. In both cases, the tourist positively influences the locals, and relationships of mutual self-improvement are created. Moreover, in the first book, rural tourism attracts the tourist of adventurous holidays, while in the second cultural tourism lures the tourist-lover of history and culture. The assimilation of the tourist in the host city is influenced in any case by the time, place, commercial dimension of the relationship and the socio-cultural characteristics of tourists (Tsartas et al., 2020).

4. A brief qualitative research

In order to understand both the motives of writing the two books and the creative framework of the authors regarding the tourist phenomenon and its social dimensions, semi-structured interviews were conducted through messages on the Instagram application. The questions were open-ended and the research that was carried out was qualitative. The analysis aims to present the data that will emerge from the interviews on a white paper, namely, how a traveler chooses to record the feelings and experiences gained from his trip. To what extent did this travel experience affect him/her, that created the need to share his/her thoughts and experiences with a broad audience - the readers of his/her novel?

This method of data collection was chosen because qualitative research focuses on describing and understanding the uniqueness of the tourist experience and is able to record the experiences of the two authors. The subjective response is a given, so gathering various information is necessary. Open-ended questions contribute to this direction, while statistical data are unnecessary in research results (Filia & Pourkos, 2015). This method corresponds to the nature of the phenomenon being studied – that is, relaxation is a quality experience for the individual. The qualitative approach of the research concerns words, images, and representations through the study of small sets of subjects and techniques derived from social psychology (Anthony, 2021). Finally, the security and confidentiality of the answers are always taken into account, and this was made clear to both authors before the interviews were conducted.

The first communication for the interview with author Sarah Morgenthaler took place via email with her agent Sara Megibow on 28/10/2023, who assured me that the author would be available in early 2024. On 9/11/2023 the author herself replied to my message on the Instagram application, that because she studied geology, she needed to learn more about the tourism sector. However, I pointed out to her that the research would be mainly focused on her book, so no special knowledge was needed about this particular industry. On 21/12/2023 the 6 questions were sent via messages and on 26/12/2023 the author replied that she will



look at them and answer me soon. On 10/1/2024 I received her replies. According to her, nature is the main motivation for making a trip, she chooses geologically beautiful destinations and considers that even the backyard of your house has secrets worth discovering. At the same time, the companionship and joy she feels when carrying out activities, such as climbing, with her friends is considered to be the best experience one gets from a trip.

The first communication for the interview with author Shaun Randall took place via messages on the Instagram app on 10/11/2023. He replied that he would happily answer my questions, which I sent him on 21/12/2023. On 10/01/2024, I sent a reminder to the author, and he replied that I would probably receive my answers the next day. On 16/01/2024, as the author did not contact me again, I sent him a message about whether he finally had time to answer my questions and if he did not have to simply not include his part of the interview in the research. Finally, on 17/01/2024 I received his answers. According to the author, although cultures differ, we all have the same hope, the same fears. Travel is a new way of seeing the world and a driving force for self-improvement. He believes that when you visit a destination you need to disconnect from your permanent residence and immerse yourself in this new reality. The universe, he writes, will give you what you need before it gives you what you want.

4.1. Interview with Sarah Morgenthaler

1) What was the source of inspiration-reason for writing the book *The Tourist Attraction*?

S.M.: I was actually in Anchorage, AK doing research for a different book. I'd brought a friend with me, and she wanted to do a lot of touristy type things. We kept having amusing mishaps during our adventures and it sparked an idea for a tourist-themed romcom set in Alaska. That's how *The Tourist Attraction* was born.

2) What does traveling mean to you?

S.M.: Like so many people, I love to travel. I love to see new places, especially places that are geologically beautiful. Mountains, rivers, lakes, and desert areas are my favorite destinations. I find a lot of joy and peace in nature, so it's incredibly rejuvenating for me to travel to those kinds of places.

3) What is the message you want to convey to the readers?

S.M.: I'd love for someone to pick up one of my novels and experience what it's like to explore someplace new. To breathe in the smell of pine trees or listen to a rushing stream. To climb a mountain or feel the breeze of someplace beautiful on their face.

4) What was the most important travel experience for you?

S.M.: I took a climbing trip in the Rockies with some of my best friends. It felt like a dream come true, both in accomplishing a goal of climbing some incredible routes and the joy of doing so with such amazing people.

5) How does the concept of locality define the trip?

S.M.: I think for me personally, locality is less important than the nature experience of where I'm traveling to. There're gorgeous places all over the world, but also in our own backyards. I want to see them all.

6) Would you include your book in the Travel Literature?

S.M.: Oh, this is a hard one! I think *The Tourist Attraction* would be fun reading before a trip to Alaska. Or maybe on the plane ride. But definitely go for travel guides while there.

S.M.: Here you go! Good luck with your master's project!

- Thank you, thank you, thank you. Your help is invaluable. Can't wait to read the next books of the series. *The Tourist Attraction* is a book that I'll always keep in my heart. And definitely a reminder that I have to visit Alaska someday...



S.M.: You're very welcome!

4.2. Interview with Shaun Randall

1) What was the source of inspiration-reason for writing the book Letters from Lima?

S. R.: I was standing on top of a 1500-year-old pyramid at Huaca Pucllana surrounded by modern day Lima, Peru, and had an incredible spiritual/transformational experience. It was incredibly inspiring. I didn't have the plot or the characters yet, but I knew I had to write a book about this place.

2) What does traveling mean to you?

S. R.: Traveling is a chance to see the world with fresh eyes. Everywhere we go we end up learning that people despite outward cultural differences share the same hopes and aspirations and the same fears. So, traveling is a catalyst to live life with eyes wide open truly learning from those around us.

3) What is the message you want to convey to the readers?

S. R.: That they can only find purpose and joy for their lives by looking inward. There is nothing in the outer world that will bring lasting satisfaction. Look inside, figure out who you are and spend everyday becoming the best version of that person. The rewards will be immeasurable.

4) What was the most important travel experience for you?

S.R.: My first trip to Lima in February/March 2020. That was a completely transformational trip. I let go of what my expectations for life were and decided to just go for the ride and see where it took me. I learned that the Universe will give you what you need before it gives you what you want.

5) How does the concept of locality define the trip?

S. R.: I'm not sure I understand the question. If you mean locality as it relates to physics, I'm not sure I could apply it. But I'd say this, the more you can be completely present in your surroundings while traveling — to leave home behind and be completely immersed in where you are — the more rewarding the trip will be. Turn your phone off as much as possible.

6) Would you include your book in the Travel Literature?

S. R.: I think that is a good place to put it. My editor said that the way I wrote the setting in Peru it felt like a main character in the story. Peru has such incredible history, natural beauty, and anthropology. It's surprising to me how little has been written about it or like Letters from Lima a novel that takes place there. Letters From Lima is really only the tip of the ice burg when it comes to what Perú offers. I do hope the book inspires people to go see it for themselves!

S. R.: Thank you so much for reading Letters from Lima! Thank you for sharing it with others! Best of luck with your presentation and all that you do!

- Thank you, thank you, thank you. Your help is invaluable. Can't wait to read more books of yours. Letters from Lima is a book that I'll always keep in my heart. And definitely a reminder that i have to visit Lima someday...

5. Conclusions

Each culture has formed its insight into the world (Kalesis, 2006). For this reason, sociology scientists focus on interpreting the relationships between tourists and locals, investigating the effects of tourism development and the social characteristics of tourism in destinations where locality is a dominant element of their identity. According to sociologist Georg Simmel, the tourist is a "foreigner", however, depending on the evolution of his social relations, he can become a member of the local community (Tsartas et al., 2020). This fact becomes evident in



both books analyzed in this research as the two protagonists-tourists managed to gain a special place in the hearts of the protagonists-locals and gradually assimilate into the culture they visited.

Promoting locality is linked to sustainable models of tourism development. It requires the active participation of the local community in decision-making regarding the type, intensity and management of the destination's tourism development (Tsartas et al., 2020). In the book *The Tourist Attraction*, the luxury resort in Alaska laid the groundwork for the development of winter sports tourism and sea tourism (mammal watching). In order to better serve tourists, small catering and vehicle rental businesses were mobilized -even if they did not want to. While in the book *Letters from Lima*, the residents of Lima did not change their habits and welcomed tourists as if they were locals. Slow tourism is strongly developed, with the rich cultural heritage of the Incas attracting tourists of special interests and high incomes.

Finally, it should be mentioned that the authors of the books themselves were deeply influenced by the destinations they visited. Sarah made a trip to Anchorage with a friend in search of inspiration, as a nature lover she loved the place and so she wrote the book based on her experiences. At the same time, Shaun according to his bio made a trip to Lima in 2020, this was enough to change his life. He met the love of his life and decided to move to Peru. What started as a quick escape of relaxation for him became an adventure filled with years of intense self-discovery. And that's exactly what writing is, a way of expression and inner reflectivity. In fact, when travel is involved, then travel experiences and their narration become a way of escaping reality.

Bibliographic References

- Anthony, J. V. (2021). *Ερευνητικές Μεθοδολογίες στον τουρισμό – 2^η έκδ.* (Μτφ. Ε. Χρήστου). Κύπρος: Broken Hill Publishers LTD.
- Chatzipanagioti - Sangmeister, I. (2015). *Ταξίδι, Γραφή, Αναπαράσταση*. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Crompton, J. L. (1979). Motivations for pleasure vacation. *Annals of Tourism Research*, 6(4), 408–424.
- Farmaki, A. (2017). *Τουρισμός & Κοινωνία*. Περιστέρι: Εκδοτικός Όμιλος Ίων.
- Filia, I., & Ρουρκος Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας: Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*. Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα. Ανακτήθηκε από <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/5826>
- Fletcher, J., Fyall, A., Gibert, D., & Wanhill, S. (2019). *Εισαγωγή στον τουρισμό – Αρχές και πρακτικές* (Επιμ. Σ. Χ. Χατζηγεωργίου, Α. Α. Παναγόπουλος, & Κ. Ε. Δήμου). Κύπρος: BrokenHill.
- Gössling, S., Scott, D., & Hall, C. M. (2020). *Tourism and water*. Channel View Publications.
- Hall, C. M. (2008). *Tourism planning: Policies, processes, and relationships*. Pearson Education.
- Hall, C. M. (2010). Alternative tourism as a catalyst for regional development in peripheral regions: A comparative study of Newfoundland (Canada) and Mull (Scotland). *Journal of Sustainable Tourism*, 18(1), 7-28.
- Hall, C. M. (2010). *Tourism and social marketing*. London: Routledge.
- Hall, C. M., & Lew, A. A. (1998). *Sustainable tourism: A geographical perspective*. Addison Wesley Longman.
- Hall, C. M., & Richards, G. (2003). *Tourism and sustainable community development*. London: Routledge.



- Hannam, K., & Knox, D. (2010). *Understanding tourism: A critical introduction*. London: Sage highlights: 2018 edition. UNWTO.
- Joachim, I. (2012). Τουριστική εμπειρία: Πόσο σημαντική είναι για τον άνθρωπο & τον τουρισμό; *Ηλεκτρονικό Περιοδικό TourismPress*. Ανακτήθηκε από <https://tourismpress.gr/touristiki-empeiria/>
- Kalesis A. (2006). *Αναγνώσεις ετερότητας στις ταξιδιωτικές αφηγήσεις του F.C.H.L. Rouquerville* (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Ανακτήθηκε από <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/14716>
- Karagianni, B. (2014). *Ελλάδα και βρετανική ταξιδιωτική λογοτεχνία στον 20ο αιώνα (1900-1967)*. (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ανακτήθηκε από <https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/33276?lang=el#page/1/mode/2up>
- Kim, S. S., Kim, J., & Petrick, J. F. (2017). The effect of multisensory experiences on perceived authenticity and its covariation with satisfaction in the context of dining experiences. *Tourism Management*, 61, 156-168.
- Leiper, N. (1990). Tourist attraction systems. *Annals of Tourism Research*, 17(3), 367–384.
- Maitland, R., & Newman, P. (2019). *Slow travel: Movement, meaning, and memory*. Bristol University Press.
- Mira, P. (2022). *Τουρισμός: Ιστορία, Εξέλιξη, Προοπτικές*. Αθήνα: Τζιόλα.
- Morgenthaler, S. (2020). *The Tourist Attraction*.
- Novelli, M., Schmitz, B., & Spencer, T. (2012). *Networks, clusters and innovation in tourism: A UK experience*. *Tourism Management*, 33(4), 883- 904.
- Page, S. J. (2006). *Εισαγωγή στον Τουρισμό: Το τουριστικό μάνατζμεντ στον 21^ο αιώνα* (Μτφ. Γ. Αθανασίου & Θ. Αθανασίου). Αθήνα: Παπαζήση.
- Pine, B. J., & Gilmore, J. H. (1998). Welcome to the experience economy. *Harvard Business Review*, 76(4), 97-105.
- Pratt, M. L. (1992). *Imperial eyes: Travel writing and transculturation*. London: Routledge.
- Randall, S. (2022). *Letters from Lima*. Unbinded Publishing.
- Stylidis, D., Biran, A., Sit, J., & Szivas, E. M. (2017). Residents' support for tourism development: The role of residents' place image and perceived tourism impacts. *Tourism Management*, 60, 147-158.
- Tsartas, P., Zagkotsi, S., & Kyriakaki, A. (2020). *Τουρίστες, ταξίδια, τόποι: Κοινωνιολογικές προσεγγίσεις στον τουρισμό* (2^η έκδ). Αθήνα: Κριτική.
- United Nations World Tourism Organization (UNWTO) (2018). *International Tourism Highlights, 2018*. Retrieved from <https://www.unwto.org/global/publication/unwto-tourism-highlights-2018>
- United Nations World Tourism Organization (UNWTO). (2020). *International Tourism Highlights, 2020*. Retrieved from <https://www.e-unwto.org/doi/book/10.18111/9789284422456>



Σχολικός εκφοβισμός, θυματοποίηση και προτάσεις αντιμετώπισης

Μαίη Κοκκίδου

Post-PhD, ΠΜΣ, ΤΜΕΤ, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας
ugenius@otenet.gr

Γιάννης Μυγδάνης

PhD, Εκπαιδευτικός μουσικής, *Pierce – The American College of Greece*
YMygdanis@acg.edu

Περίληψη

Ο σχολικός εκφοβισμός αναφέρεται σε μια κατάσταση διαρκούς και συστηματικής θυματοποίησης ενός ατόμου. Μέσα από στοχευμένες λεκτικές ή/και σωματικές ενέργειες, έχει στόχο τη δημιουργία συναισθηματικών αντιδράσεων και κοινωνικών επιπτώσεων. Στον χώρο της εκπαίδευσης, οι πολύπλευρες μορφές του εκφοβισμού και η πολυ-θυματοποίηση συνομηλίκων αποτελούν σημαντικό πρόβλημα που απαιτεί την προσοχή των γονέων, των εκπαιδευτικών, των διευθυντών σχολείων, των παρόχων περίθαλψης και των υπευθύνων χάραξης πολιτικής. Οι πολλαπλές μορφές εκδήλωσης και οι διαφορετικοί ρόλοι των εμπλεκόμενων συνδέονται με ατομικούς και κοινωνικούς παράγοντες, μέσα και έξω από το σχολείο, και καθιστούν πολύπλοκη την αντιμετώπιση, οδηγώντας σε λύσεις που δεν είναι πάντα εφικτές. Η βία είναι το τέλος σε ένα κλιμακούμενο μοτίβο παρενόχλησης, διαμορφώνοντας μια κουλτούρα που συγχωρεί την προκατάληψη. Στο παρόν άρθρο, επιχειρείται η ανάδυση προτάσεων πρόληψης και αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού, στη βάση της κριτικής εκπαίδευσης και της κοινωνικής δικαιοσύνης. Καθώς οι πρακτικές τιμωριών, αποβολών και αποκλεισμών έχουν καταδείξει ότι μπορούν να επιφέρουν τα αντίθετα αποτελέσματα στη διαχείριση της θυματοποίησης, χρειαζόμαστε σχολεία που θα κάνουν πράξη την αυτογνωσία, τον σεβασμό και την ελευθερία, μέσα από τη σύνδεση της σχολικής ζωής και του ευρύτερου κόσμου. Με αυτόν τον τρόπο, στο πλαίσιο αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού, διαφαίνεται η σημασία του ρόλου του σχολείου και των εκπαιδευτικών και, παράλληλα, αναδύεται και η καθοριστική συνεισφορά των γονέων και των κηδεμόνων.

Λέξεις-κλειδιά: Σχολικός Εκφοβισμός, Θυματοποίηση, Μορφές Εκφοβισμού, Προτάσεις Αντιμετώπισης.

1. Εισαγωγή

Ο όρος «σχολικός εκφοβισμός» (bullying) περιγράφει μια κατάσταση όπου ασκείται διαρκής και συστηματική θυματοποίηση ενός ατόμου, η οποία περιλαμβάνει ενέργειες (λεκτικές, σωματικές, ή συνδυασμό) με στόχο τη δημιουργία συναισθηματικών αντιδράσεων (π.χ., άγχος, φόβο, πόνο, απελπισία) και κοινωνικών επιπτώσεων (Olweus, 2009). Στην εκπαίδευση, η παγκόσμια, πολύπλευρη μορφή του εκφοβισμού και η πολυ-θυματοποίηση συνομηλίκων αποτελεί σημαντικό πρόβλημα που απαιτεί την προσοχή των γονέων, των εκπαιδευτικών και των διευθυντών σχολείων, των παρόχων περίθαλψης, των υπευθύνων χάραξης πολιτικής και όσων ασχολούνται με τη φροντίδα των παιδιών. Στόχος είναι η κατανόηση των μέχρι στιγμής στοιχείων για άτομα 5-18 ετών καθώς και των δράσεων για τη μείωση του εκφοβισμού και των συνεπειών της, σε ένα σύνολο συμφραζομένων παραγόντων (NASEM, 2016).

Το σχολικό κλίμα περιλαμβάνει τις πεποιθήσεις, τις συμπεριφορές, τις αξίες, τους κανόνες, τις νόρμες (κρυφό πρόγραμμα σπουδών), τις στάσεις και αντιλήψεις των συμμετεχόντων, την επικοινωνία, τις αλληλεπιδράσεις, τις απουσίες, τα σχολικά επιτεύγματα, τους χώρους και τους χρόνους των δράσεων, τη λήψη κοινών αποφάσεων, την ευθύνη, την πολιτισμική επίγνωση, τη συνεργασία, τα προβλήματα επιθετικότητας ή τους δείκτες τους. Το θετικό, σχολικό κλίμα δημιουργεί ένα κοινό μέτρο που ενθαρρύνει τα μέλη



της κοινότητας να επιδοκιμάσουν συμπεριφορές που συνάδουν με τις αξίες και τη λήψη ηθικών αποφάσεων.

Στην πρόληψη του εκφοβισμού, είναι σημαντικό να λαμβάνουμε υπόψη τον πολιτισμό και τη διαφορετικότητα. Οι μορφές προέλευσης και εξέλιξης συνδέονται με ποικίλους ατομικούς και κοινωνικούς παράγοντες (Κουρκούτας & Κοκκιάδη, 2015) και ο κατακλυσμός από κοινωνικά προβλήματα δεν επιτρέπει πάντα λειτουργικές λύσεις (Bell, 2011). Το τοξικό περιβάλλον, η αδικία και η απανθρωπιά είναι, συχνά, ο κόσμος των σημερινών παιδιών, διαμορφώνοντας ένα πλαίσιο όπου οι παραβατικοί μαθητές θεωρούν τους εαυτούς τους, θύματα ενός αυταρχικού καθεστώτος. Η δυσαρέσκεια, η απόγνωση, η αποξένωση, η αναξιοκρατία και η ανταγωνιστικότητα αυξάνουν την πιθανότητα συμμετοχής σε σοβαρές μορφές αντικοινωνικής παραβατικότητας. Οι φόβοι αντικατοπτρίζονται στη δραματική κάλυψη ιστοριών για απείθαρχους μαθητές, με εκφοβισμό, κακομεταχείριση και θυματοποίηση σε τάξεις και δημόσιους και ιδιωτικούς χώρους σε όλη τη χώρα. Οι προκλήσεις γίνονται μεγαλύτερες λόγω της παγκόσμιας οικονομικής ύφεσης, επιδεινώνοντας τους παράγοντες κινδύνου και αποτρέποντας τα δίκτυα ασφαλείας. Μια κοινωνία που εξακολουθεί να χαρακτηρίζεται από ρατσισμό, ταξισμό, ανισότητες και καταναλωτισμό δεν μπορεί να περιμένει δίκαια σχολεία.

Με τρόπους κατάλληλους για την ηλικία τους, οι μαθητές μπορούν να συμμετέχουν σε δράσεις που εξερευνούν τις θεμελιώδεις αιτίες και πηγές βίας. Ο Dewey (1916) τόνισε ότι όλες οι κοινωνίες χρησιμοποιούν την εκπαίδευση ως μέσο ελέγχου, όταν οι ενήλικες διαμορφώνουν συνειδητά τη σκέψη των παιδιών. Έτσι, η λειτουργία της εκπαίδευσης δεν έχει ειδικό νόημα μέχρι να καθορίσουμε το είδος της κοινωνίας που έχουμε στόχο να δημιουργήσουμε. Με αυτόν τον τρόπο, το κλίμα μιας σχολικής τάξης διαμορφώνεται στη βάση ότι κάθε παιδί έχει δικαίωμα να είναι σωματικά, ηθικά, συναισθηματικά και κοινωνικά ασφαλές.

Κάθε κοινωνία και κάθε ομάδα (οικογένεια, σύλλογοι, κοινότητες) θέτει δικούς της κανόνες και καθορίζει τα όρια συμπεριφοράς. Ωστόσο, στις τάξεις μας τείνουμε να καθιερώνουμε κανόνες σαν να είναι αυτονόητοι και περιμένουμε από τους μαθητές να τους τηρήσουν. Στην πραγματικότητα, οι προσδοκίες μας (για συνομιλία, συνεργασία, ευγένεια κ.ο.κ.) είναι συχνά χωρίς θεμέλια. Η ανάγκη βελτίωσης της κουλτούρας, του κλίματος και των διαπροσωπικών σχέσεων έχει λάβει ελάχιστη προσοχή και για πολλούς μαθητές η σχολική τους εμπειρία ορίζεται από τον φόβο ενός ταπεινωτικού ή εξευτελιστικού σχολείου.

Η αντιμετώπιση περιστατικών βίας παραπέμπει στις αξίες της δημοκρατίας και της επικοινωνίας, συνδεδεμένες με την ευθύνη και τα δικαιώματα (Dewey, 1916). Τα σχολεία είναι «περιβάλλοντα με επίδραση στην ψυχική και ηθική συγκρότηση των μελών τους» (σ. 22). Για την αποτελεσματική δημιουργία υγιών, ασφαλών και παραγωγικών σχολείων, καθώς και για τη διασφάλιση του ανθρώπινου δικαιώματος στην εκπαίδευση, η UN CRC (1990) προκρίνει την ασφάλεια των μαθητών και των εκπαιδευτικών, καθώς και την ανάπτυξη απαραίτητων δεξιοτήτων για τη θετική αλληλεπίδραση στο σχολείο και την κοινωνία. Η δημιουργία θετικού περιβάλλοντος εκπαίδευσης απαιτεί χρόνο και πρέπει να ξεκινήσει στην αρχή του έτους, ώστε οι μαθητές να οικοδομήσουν αίσθηση εμπιστοσύνης και ασφάλειας, μεταξύ τους και με τους εκπαιδευτικούς (Davis, 2017; LiCalsi, Osher, & Bailey, 2021).

2. Σχολείο και εκφοβισμός

Η θυματοποίηση συνομηλίκων είναι παγίδα για την καρδιά της εκπαίδευσης. Πρόσφατη ερευνητική δραστηριότητα καταδεικνύει ότι το ένα τρίτο των εφήβων σε όλο τον κόσμο έχει εμπλακεί κάποια στιγμή σε καταστάσεις σχολικού εκφοβισμού (Kalandyck-Gallagher, 2020).



Παρόμοια είναι τα αποτελέσματα και στον ελλαδικό χώρο, σύμφωνα με τα ευρήματα της πανευρωπαϊκής έρευνας που διεξήγαγε *Το Χαμόγελο του Παιδιού* το 2012, όπου σε τυχαίο δείγμα 16.227 μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, το 31,98% δήλωσε ότι έχει βιώσει εκφοβισμό, είτε κατ' επανάληψη είτε περιορισμένα (Γαβριήλογου, 2015). Οι πολλαπλές μορφές εκδήλωσης της θυματοποίησης (π.χ. άμεσες ή έμμεσες, σωματικές ή ψυχολογικές) και οι διαφορετικοί ρόλοι των εμπλεκόμενων (θύτης, θύμα, μάρτυρας κ.λπ.) καθιστούν πολύπλοκη την αντιμετώπισή της (Κουρκούτας & Κοκκιιάδη, 2015). Σε αυτό προστίθεται και η σταδιακή διαμόρφωση φαινομένων εκφοβισμού από την πλευρά του θύτη, γεγονός που καθυστερεί την αντίληψή του στο κοινωνικό περιβάλλον (Γεωργίου & Φουσιανή, 2020).

Η ανατρεπτική και αντικοινωνική συμπεριφορά, καθώς και οι ιστορίες αυθαίρετης, εγωκεντρικής ιεραρχίας και «εκδίκησης», είναι δραματικές εικόνες για το θετικό κλίμα στο σχολείο (Parsons, 2005; Osher et al, 2010). Ο εκφοβισμός έχει βραχυπρόθεσμες και μακροπρόθεσμες επιπτώσεις στο άτομο που τον υφίσταται (Espelage & Horne, 2008), στο άτομο που εκφοβίζει (Κουρκούτας & Κοκκιιάδη, 2015), αλλά και στους παρευρισκόμενους. Οι ανοιχτές επιθέσεις είναι εύκολο να γίνουν εμφανείς, σε αντίθεση με τις έμμεσες που περιλαμβάνουν κινήσεις με σκόπιμο αποκλεισμό από ομάδες συνομηλίκων (Olweus, 2009). Η βία είναι το τέλος σε ένα κλιμακούμενο μοτίβο παρενόχλησης, διαμορφώνοντας μια κουλτούρα που συγχωρεί την προκατάληψη.

Η σκόπιμη, ανεπιθύμητη, απρόκλητη και έντονη επιθετικότητα πραγματοποιείται και επαναλαμβάνεται από άτομα με «μεγαλύτερη» δύναμη εναντίον «ασθενέστερων», σε αλληλεπιδράσεις με ανισορροπία ενέργειας. Μπορεί να προκαλέσει άγχος ή περιθωριοποίηση στα παιδιά και στους νέους, συμπεριλαμβανομένης της σωματικής, ψυχολογικής, κοινωνικής και εκπαιδευτικής βλάβης (Gladstone et al, 2006; Κάπαρη, 2015; Ladd et al, 2017), οδηγώντας σε δυσκολίες κοινωνικής προσαρμογής, συναισθηματικές διαταραχές και τάσεις απομόνωσης. Το σχολείο είναι λιγότερο διασκεδαστικό για τα παιδιά-θύματα επειδή διαμορφώνει αρνητική αυτοαντίληψη, δυσκολία επικοινωνίας και πρόβλημα να υπερασπίσουν τον εαυτό τους. Η αντιπάθεια για το σχολείο και η υπονόμευση της συμμετοχής έχουν, εν μέρει, τις ρίζες τους σε οδυνηρές εμπειρίες συνομηλίκων, που επηρεάζουν και τη σχολική τους εμπλοκή (Ladd et al., 2017). Ο εκφοβισμός δεν αποτελεί μόνο μέρος του εκπαιδευτικού συστήματος αλλά και της προσωπικής και κοινωνικής ζωής των παιδιών και των εφήβων. Μέχρι σήμερα, η πλειονότητα των πληροφοριών για τη σχολική επιθετικότητα συλλέγεται μέσω αυτοαναφορών, οι οποίες έχουν αρκετούς περιορισμούς.

Ορισμένες στρατηγικές για τον τερματισμό του εκφοβισμού ενδέχεται στην πραγματικότητα να τον αυξήσουν. Ενδεικτικά, οι πολιτικές μηδενικής ανοχής έχουν αρνητικό αντίκτυπο στη διατήρηση της ασφάλειας των σχολείων (NASEM, 2016). Τα πειθαρχικά μέτρα με τιμωρητικό χαρακτήρα, όπως οι αποβολές και ο αποκλεισμός, δεν λειτουργούν αποτελεσματικά ως αποτρεπτικά μέσα, καθώς οδηγούν σε αυξημένες παραβάσεις συμπεριφοράς των παιδιών στο μέλλον (Θάνος, 2012; LiCalsi et al, 2021). Ελάχιστες επιπτώσεις έχουν και οι μονοήμερες εκδηλώσεις ευαισθητοποίησης και οι σύντομες συνελεύσεις. Επίσης, η ενθάρρυνση των νέων να αντεπιτεθούν όταν εκφοβίζονται δεν είναι συνιστώμενη στρατηγική, καθώς καταδεικνύει την επιθετικότητα, διαιωνίζοντας τον κύκλο της βίας.

Οι πολιτικές των μοντέλων αποτροπής και οι φαινομενικά καλοήθειες δηλώσεις προϋποθέτουν ότι οι μαθητές λαμβάνουν υπόψη τις συνέπειες στην παραβίαση των σχολικών κανόνων. Αλλά τα παιδιά δεν είναι πάντα ικανά να μπουν στη λογική σκέψη που καθορίζει ένα μοντέλο πειθαρχίας. Η τιμωρία για τη βελτίωση της συμπεριφοράς υποθέτει, μάλλον λανθασμένα, ότι οι μαθητές έχουν αυτές τις απαιτούμενες δεξιότητες. Με αυτόν τον



τρόπο, οι αποβολές δε βελτιώνουν τη συμπεριφορά. Το ζήτημα όχι μόνο παραμένει άλυτο αλλά εντείνεται. Το όφελος για το σχολείο είναι αναποτελεσματικό ή βραχύβιο, χωρίς επίδραση σε παραβατικές τάσεις.

Η εισαγωγή υπεύθυνης πρακτικής στην έννοια των κανόνων απαιτεί κριτική προσέγγιση και αξιοποίηση της προηγούμενης γνώσης. Για παράδειγμα, ο κανόνας του σεβασμού δεν εξηγεί στους μαθητές πώς θα τον εκδηλώσουν και τι πρέπει να αποφύγουν στη διαχείριση των συναισθημάτων τους. Επίσης, η έννοια του σεβασμού είναι αφηρημένη και αλλάζει μορφή ανάλογα με το κοινωνικό-πολιτισμικό πλαίσιο (Κοκκίδου, 2014). Σε αυτό το πλαίσιο, έχουμε προβεί στις απαραίτητες ενέργειες ώστε τα παιδιά να αντιληφθούν ότι η έκφραση σεβασμού χαρακτηρίζεται από προσεχτική ακρόαση των άλλων; Έχουμε συζητήσει με παραδείγματα (φωτογραφίες, βίντεο, πίνακες ζωγραφικής, διαδικτυακές δηλώσεις, ποιήματα κ.ά.) τα φαινόμενα της προκατάληψης; Έχουμε καλέσει επισκέπτες (π.χ. μουσικούς και αθλητές) να επικοινωνήσουν με τους μαθητές για τη βία και τον κοινωνικό αποκλεισμό; Έχουμε εντοπίσει την ταυτότητα του σεβασμού στις παρέες και στην κοινωνία; Έχουμε διευκρινίσει ότι η εκούσια ασέβεια είναι η κακοπροαίρετη μεταχείριση των άλλων παραβιάζει την αξιοπρέπειά τους; Πώς οι λέξεις και οι πράξεις μας για ανθρώπους και ζώα δείχνουν τον σεβασμό για τον εαυτό μας;

Δεν υπάρχει μαγικός αριθμός «λογικών» κανόνων που διέπουν και εμπνέουν μια τάξη. Η υψηλή συχνότητα εμφάνισης ενοχλητικών συμπεριφορών μπορεί να εξηγηθεί από το γεγονός ότι οι μαθητές έχουν αναπτύξει αρνητικές απόψεις για τον σεβασμό των άλλων. Η ερμηνεία των ενεργειών τους ως ανυπακοή θα προκαλέσει περαιτέρω δυσαρέσκεια. Επίσης, οι μαθητές, μερικές φορές, ενεργούν για να αποκαλύψουν την αυθαιρεσία των κανόνων που περιμένουμε να υπακούσουν, σε μια έκρηξη αυτονομίας ή εξέγερσης. Μπορεί να συμπεριφέρονται άσχημα ή διασπαστικά, σε μια προσπάθεια να διαπραγματευτούν νέα πρότυπα που δεν απαιτούν την αποδοχή, με μια δήθεν 'ηρωική' συμπεριφορά.

3. Μορφές εκφοβισμού και συμπεριφορές μαθητριών/μαθητών στο σχολείο

Η συμπεριφορά εκφοβισμού είναι εμφανής από την προσχολική ηλικία και πυροδοτεί δυσπροσαρμοστικές δυνάμεις, αν και κορυφώνεται κατά τη διάρκεια του γυμνασίου και λυκείου (Ladd et al, 2017). Τα διάχυτα περιστατικά εκφοβισμού προκύπτουν από λεκτική και σωματική πρόκληση, επιθετικότητα και διεκδικητική εξουσία (π.χ. σπρώξιμο, χτύπημα, φτύσιμο, χειρονομίες, υποτιμητικά/αναιδή σχόλια, απειλές), ανεπιθύμητα πειράγματα, υποβάθμιση ικανοτήτων, άσκοπη ανεπάρκεια συμμετοχής σε συγκεκριμένες εργασίες και υπονόμευση των διαδικασιών. Ειδικά περιστατικά είναι ο προφορικός ή γραπτός χλευασμός, οι κακόβουλες φήμες, η εξαπάτηση, ο βανδαλισμός, ο άμεσος ή έμμεσος εκβιασμός, ο ρατσισμός, ο σεξισμός, η κλοπή σχολικής και ατομικής περιουσίας, η μεταφορά σουγιάδων, η σεξουαλική παρενόχληση (δυστυχώς και οι απόπειρες βιασμών), ο ψηφιακός σεξουαλικός εκφοβισμός (sexual cyber bullying) και η κατανάλωση αλκοόλ, τσιγάρων και παραισθησιογόνων ουσιών (Gladstone, Parker, & Malhi, 2006; Κάπαρη, 2015; Ladd et al., 2017). Οι σωματικές μορφές εκφοβισμού είναι πιο κοινές ανάμεσα στα αγόρια-θύτες, ενώ τα κορίτσια επιδίδονται περισσότερο σε έμμεσες μορφές, όπως η απομόνωση από την παρέα και η διάδοση φημών (Olweus, 2009).

Ενδεικτικοί τύποι ενοχλητικών συμπεριφορών στο περιβάλλον της τάξης είναι: «μιλάω, γελάω ή φωνάζω όταν θέλω», «είμαι φλύαρος», «ξεκινώ κουβεντούλα με άλλους», «πειράζω άλλα παιδιά», «τσακώνομαι», «δεν ακούω οδηγίες», «αγνώ τον εκπαιδευτικό», «παραβιάζω τους κανόνες της τάξης», «δεν προσέχω», «κάνω θόρυβο», «κτυπώ το θρανίο», «σηκώνομαι ξαφνικά από το θρανίο», «παρεμποδίζω την προσοχή των άλλων», «αγνώ



κανόνες καθαριότητας», «διακόπτω τους εκπαιδευτικούς ή τα άλλα παιδιά», «κλέβω στα τεστ», «είμαι επιδεικτικά αδρανής», «δεν αναλαμβάνω την ευθύνη των πράξεών μου», «δείχνω αγένεια», «αναζητώ την προσοχή» και «κάνω τον κλόουν».

Το παιδί-εκφοβιστής, χωρίς τον έλεγχο των παρορμήσεών του, συχνά δεν είναι κακόκεφο, αλλά χρειάζεται αναγνώριση για αυτό που ξέρει. Σε μεγάλο βαθμό, έχει κίνητρα να αποκτήσει ή να διατηρήσει δημοτικότητα σε ένα κοινωνικό δίκτυο, σε ένα καθεστώς κυριαρχίας και ορατότητας (Κουρκούτας & Κοκκιιάδη, 2015), χωρίς την απαραίτητη επίγνωση των επιπτώσεων των πράξεών του (Γεωργίου & Φουσιανή, 2020). Φαίνεται να έχει καλές, κοινωνικές δεξιότητες χειραγώγησης. Ίσως, έχει χαμηλή αίσθηση του εαυτού του, έλλειψη αυτοπεποίθησης, ανασφάλεια για την εικόνα του και κάποια μορφή κακής προσαρμογής (Kauffman & Landrum, 2013). Ο «κλόουν» χρησιμοποιεί εξυπνάδα, παιχνίδι ή αστείο σαρκασμό, για να τραβήξει την προσοχή και να ξεφύγει από τον έλεγχο, με προσβλητικά σχόλια στον εκπαιδευτικό ή σε συμμαθητές. Το «παιδί-νταής» ίσως αναζητά δυσάρεστη ευχαρίστηση που αντλεί από το μαρτύριο των συνομηλίκων του ή των νεότερων παιδιών. Δεν τείνει προς την ψυχραιμία. Η επιθετικότητά του επιδιώκει τη διατήρηση της ιεραρχίας του, μέσω του σκόπιμου εξαναγκασμού, της χειραγώγησης και της αλαζονείας (Espelage & Horne, 2008). Προστατεύει τη συμπεριφορά του από τους ενήλικες όταν φιμώνει τους στόχους του και τους μάρτυρες της παρενόχλησης. Είναι πιθανό να εμπλακεί σε δραστηριότητες υψηλού κινδύνου (κλοπές, βανδαλισμοί, σεξουαλική επίθεση) και να έχει δυσμενή έκβαση αργότερα στη ζωή του.

Όπως προαναφέρθηκε, ο σχολικός εκφοβισμός δεν αποτελεί δυαδικό φαινόμενο μεταξύ του θύτη και του θύματος, αλλά απορρέει από τις περίπλοκες, δυναμικές, αλληλεπιδράσεις των μαθητών στην ομάδα των συνομηλίκων (Κουρκούτας & Κοκκιιάδη, 2015). Ο θύτης συχνά έχει κεντρική θέση στο κοινωνικό δίκτυο της τάξης και είναι αρκετά δημοφιλής, ενώ το θύμα βρίσκεται στο περιθώριο (Κάπαρη, 2015).

Παιδιά και νέοι που πέφτουν θύματα εκφοβισμού είναι, μεταξύ άλλων, οι ευάλωτες ομάδες με χαμηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης, άτομα με αναπτυξιακές αναπηρίες και αυτισμό, άτομα με άλλη θρησκεία ή φυλή, οι υπέρβαροι και οι LGBTQ+. Ειδικότερα, οι απειλές για κακοποίηση ομοφυλόφιλων, αμφιφυλόφιλων και τρανσέξουαλ είναι περίπου διπλάσιες από αυτές των ετεροφυλόφιλων. Τα παιδιά-θύματα αντιμετωπίζουν ψυχοσωματικά-ψυχοκοινωνικά προβλήματα, συναισθηματικές διαταραχές, άγχος, κατάθλιψη, απομόνωση, έλλειψη αυτοεκτίμησης, διαταραχές ύπνου, κακές διατροφικές συνήθειες, γαστρεντερικά προβλήματα, πονοκεφάλους, μυϊκούς πόνους, αυτοτραυματισμό, χαμηλές επιδόσεις στο σχολείο και θυμό. Αν και νιώθουν συναισθήματα πίεσης και ανασφάλειας, δεν αναζητούν βοήθεια λόγω φόβων για αντίποινα, απόρριψη ή στιγματισμό (Espelage & Horne, 2008; Kauffman & Landrum, 2013; Γεωργίου & Φουσιανή, 2020). Οι μαθητές γίνονται όλο και πιο απρόθυμοι να αναφέρουν την παρενόχληση, ιδίως όταν προχωρούν σε υψηλότερες τάξεις (Kauffman & Landrum, 2013), καθώς δε βλέπουν μια σταθερή αντιμετώπιση από την πλευρά του σχολείου.

Σημαντικός είναι και ο διαδικτυακός εκφοβισμός, ο οποίος έχει κοινούς παράγοντες κινδύνου με τον παραδοσιακό. Λαμβάνει χώρα με τη μορφή δυσάρεστων προσωπικών ή δημόσιων μηνυμάτων, ως φήμες μέσω αναρτήσεων (κείμενο, φωτογραφίες και βίντεο), «ψευδή» προφίλ με αναληθές περιεχόμενο ή δημιουργία ομάδων αποκλεισμού. Ακόμα κι αν καταργηθεί η αρχική ανάρτηση, το περιεχόμενο μπορεί να είναι δύσκολο να εντοπιστεί και να αφαιρεθεί. Στο cyber bullying, οι απειλές πραγματοποιούνται σε ένα περιβάλλον που είναι σχεδόν καθολικά προσβάσιμο και επιτρέπει σε ένα περιεχόμενο να διαδίδεται γρήγορα. Ο



βαθμός στον οποίο έχουν αλλάξει τα ποσοστά διαδικτυακού εκφοβισμού τα τελευταία χρόνια δεν είναι σαφής (NASEM, 2016) και μάλλον παρουσιάζει ραγδαία επιδείνωση.

Οι συνομήλικοι επηρεάζουν τους κανόνες, τις στάσεις και τη συμπεριφορά των εκφοβιστών. Οι κολλητοί ή οι παρέες, που ακολουθούν και ενισχύουν τον δράστη σε ένα επεισόδιο, συμμετέχουν, διασκεδάζουν ή δείχνουν άλλα σημάδια έγκρισης (π.χ., επιφωνήματα θαυμασμού, γέλιο, χειροκρότημα), ενθαρρύνοντας έμμεσα τους θύτες. Οι περισσότεροι παρακολουθούν τα περιστατικά ως ευχάριστο θέαμα και αρέσκονται να τα διηγούνται μετά στους υπόλοιπους μαθητές, μεγαλοποιώντας συχνά τα γεγονότα. Παραμένουν ουδέτεροι, αδρανείς, αμέτοχοι ή παθητικοί, χωρίς να βοηθούν το θύμα, ίσως γιατί δεν ξέρουν πώς να σταματήσουν τον εκφοβισμό, ή λόγω του φόβου τους να βρεθούν στο στόχαστρο των επιθετικών μαθητών. Υπό ένα πρίσμα, μεταμορφώνονται σε θύτες (Κάπαρη, 2015; Γεωργίου & Φουσιανή, 2020). Ελάχιστοι, κυρίως οι στενοί φίλοι τους θύματος, είναι οι υπερασπιστές που προσπαθούν ενεργά να σταματήσουν την ανάρμοστη συμπεριφορά (Parsons, 2005; NASEM, 2016; LiCalsi et al, 2021).

4. Εκφοβισμός και εκπαιδευτικοί

Κάθε ενήλικας στο σχολείο είναι υπεύθυνος για την πρόληψη του εκφοβισμού. Αν αναλογιστούμε ότι οι γενικοί εκπαιδευτικοί έχουν 20-30 παιδιά και οι ειδικότητες περισσότερα από 300, πόσο μπορούν να ανταπεξέλθουν και να συνεισφέρουν στη φροντίδα κάθε παιδιού; Αναμφισβήτητα, δεν μπορούμε να αλλάξουμε δια μαγείας τη ζωή ενός μαθητή στο σπίτι. Υπάρχουν καταστάσεις που δεν μπορούν να διαχειριστούν οι εκπαιδευτικοί, ειδικά όταν στην οικογένεια υπάρχει φτώχεια, οικονομικές πιέσεις, αρρώστιες, απώλειες και βία.

Δεν αποτελεί εγγύηση ότι ένας εκπαιδευτικός θα γνωρίζει τον τέλειο τρόπο να συνεργαστεί με οποιοδήποτε συγκεκριμένο παιδί. Οι αντιλήψεις του για τη θυματοποίηση μπορεί να διαφέρουν από αυτές των μαθητών (Zeidner, Roberts & Matthews, 2002; Parsons, 2005; Osher et al, 2010). Κάποιοι παρεμβαίνουν μόνο εάν αντιλαμβάνονται το περιστατικό ως σοβαρό ή εάν έχουν υψηλή ενσυναίσθηση για το παιδί που υφίσταται τον εκφοβισμό (San Antonio & Salzfass, 2007; Blain-Arcaro et al, 2012). Μερικοί φαίνεται ότι δεν έχουν επίγνωση της θυματοποίησης στις τάξεις τους.

Παραδοσιακά, οι εκπαιδευτικοί αντιδρούν σε απαράδεκτες συμπεριφορές ντροπιάζοντας, απογοητεύοντας, επιπλήττοντας, απειλώντας ή αποβάλλοντας το παιδί. Αυτές οι σωφρονιστικές μέθοδοι στιγματίζουν τους μαθητές, εσωτερικεύοντας αρνητικές ταμπέλες, όπως «ταραχοποιός», «προκλητικός», «κακός» ή «ανυπάκουος». Οι πειθαρχικές κατηγορίες των εκπαιδευτικών μπορεί να περιλαμβάνουν: αγνόηση, χτύπημα στην έδρα, αλλαγή θέσης του μαθητή, επανάληψη οδηγιών, αναφορά στους κανόνες, παραπομπή στον διευθυντή, αφαίρεση προνομίων, επιπλέον εργασία, ιδιωτική συνομιλία στο διάλειμμα, προειδοποίηση, σημείωμα στο σπίτι ή τηλεφωνήματα στους γονείς. Ωστόσο, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών και των διευθυντών, σπάνια εστιάζει στην αποσαφήνιση των συνθηκών που δημιουργούν τις εντάσεις (Osher et al., 2010). Κάποιοι εκπαιδευτικοί αναπαράγουν τα πρότυπα τιμωρίας, την περιφρόνηση και την υποτίμηση που υπέστησαν οι ίδιοι στα μαθητικά τους χρόνια. Ίσως, αυτό να οφείλεται και στον εξευτελισμό που ενδέχεται να βιώνουν από τους προϊσταμένους τους και να μεταφέρουν μια τέτοια αίσθηση στην τάξη.

Η παραβατική, ενοχλητική ή βίαιη συμπεριφορά των μαθητών αποτελεί παράγοντα που συμβάλλει στο άγχος των εκπαιδευτικών. Σε κατάσταση κρίσης, οι εκπαιδευτικοί χάνουν τη μάχη για την τήρηση της τάξης, καθώς δεν αντιλαμβάνονται όλα τα είδη του εκφοβισμού ή υποτιμούν τον αντίκτυπό τους (Parsons, 2005; San Antonio & Salzfass, 2007; Blain-Arcaro et al., 2012). Η συμπεριφορά στην τάξη θεωρείται δευτερεύουσας σημασίας στη λογική της



εφαρμογής του προκαθορισμένου προγράμματος σπουδών. Ωστόσο, σύμφωνα με έρευνα, οι μαθητές συχνά μιλούν με θαυμασμό για εκπαιδευτικούς που παρενέβησαν ενεργά ενάντια στα στερεότυπα και τα πειράγματα με βάση το φύλο, την κοινωνική τάξη, τη φυλή και τις μαθησιακές ανάγκες (San Antonio & Salzfass, 2007).

Είναι σαφές ότι χρειάζεται περισσότερη δουλειά ώστε οι εκπαιδευτικοί να ανιχνεύουν τα προβλήματα, να γεφυρώνουν τις διαφορές με τους μαθητές τους και να βελτιώνουν την πρόληψη και την παρέμβαση σε καταστάσεις εκφοβισμού. Υπάρχει μια κρίσιμη ισορροπία μεταξύ της ευθύνης του εκπαιδευτικού και αυτής των μαθητών. Όταν οι εκπαιδευτικοί γίνονται πιο ευαίσθητοι, σε έναν κώδικα κοινωνικής αλληλεγγύης, ωφελούνται και τα παιδιά. Οι μαθητές πρέπει να γνωρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί προσέχουν για την ασφάλεια και την ευημερία τους. Ένας απλός τρόπος για να επιτευχθεί αυτό είναι οι εκπαιδευτικοί να ανοίξουν διάλογο, μιλώντας ειλικρινά για τις εμπειρίες και τα συναισθήματά τους. Όταν ένας εκπαιδευτικός δεν αντιδρά, οι μαθητές ίσως πιστεύουν ότι η σιωπή σημαίνει αποδοχή.

5. Γονείς - κηδεμόνες και αντιμετώπιση εκφοβισμού

Αδιαμφισβήτητα, η προβληματική συμπεριφορά και η έλλειψη αυτοελέγχου δεν εμφανίζονται χωρίς αιτία. Για τα περισσότερα παιδιά, η οικογένεια διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη δόμηση του χαρακτήρα. Οι γονείς - κηδεμόνες είναι οι πρώτοι δάσκαλοι των παιδιών. Ωστόσο, η έλλειψη επιμέλειας και επίβλεψης από τους γονείς - κηδεμόνες και ο λιγοστός χρόνος που αφιερώνεται σε εποικοδομητικές, συνεργατικές δραστηριότητες δεν επιτρέπει στα παιδιά να δημιουργήσουν ένα συνεκτικό σύστημα ηθικών αξιών για την υπευθυνότητα, τον σεβασμό και τη φροντίδα. Σε πολλές περιπτώσεις οι γονείς-κηδεμόνες φαίνεται να μην καταλαβαίνουν ότι κάποια ζητήματα δεν αφορούν μόνο στο σχολείο. Εσωτερικά οικογενειακά προβλήματα, σοβαρές αναταραχές, αδιαφορία στην ανατροφή των παιδιών, συνθήκες κακοποίησης, ασεβείς συμπεριφορές γονέων-κηδεμόνων στο σχολείο για χαμηλή βαθμολογία και τον δήθεν αυταρχισμό των εκπαιδευτικών εντείνουν τις καταστάσεις εκφοβισμού.

Οι οικογένειες παίζουν ενεργό ρόλο στην πρόληψη και την αντιμετώπιση του εκφοβισμού στο σχολείο και στη γειτονιά. Η ενσωμάτωση μιας ολοκληρωμένης προσέγγισης και η εφαρμογή εργαστηρίων επιμόρφωσης γονέων - κηδεμόνων μπορεί να ενισχύσει τη διαχείριση προβλημάτων και τις θετικές, σχολικές παρεμβάσεις (Osher et al, 2010), πώς να επικοινωνούν τις ανησυχίες τους και πώς να συμμετέχουν στις προσπάθειες πρόληψης (San Antonio & Salzfass, 2007). Οι γονείς - κηδεμόνες οφείλουν να συνεργαστούν με τους εκπαιδευτικούς και να συμφωνήσουν για δράσεις, σε ένα κοινό πνεύμα (Zeidner et al., 2002; Parsons, 2005). Οι υποστηρικτικές σχέσεις εκπαιδευτικών - παιδιών - γονέων επιφέρει σημαντικές αλλαγές δέσμευσης στο σχολικό επίπεδο, συμπεριλαμβανομένων της ασφάλειας των μαθητών και των διδασκόντων, του φυσικού περιβάλλοντος και των χαρακτηριστικών της αλληλεπίδρασης (Osher et al., 2010; Davis, 2017). Ωστόσο, η εφαρμογή προγραμμάτων με επίκεντρο την οικογένεια σε σχέση με τον εκφοβισμό φαίνεται περιορισμένη (NASEM, 2016).

6. Προτάσεις πρόληψης και αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού

Προκειμένου να διορθωθούν τα τιμωρητικά, σχολικά κλίματα, θα πρέπει να δοθεί έμφαση στη λειτουργική δυναμική της τάξης και στις αποτελεσματικές, προληπτικές παρεμβάσεις (Davis, 2017). Η σύσταση των μαθητικών κοινοτήτων διαπλέκεται με τις εμπειρίες, τις αντιλήψεις και τις στάσεις των παιδιών, με τα πολιτισμικά πρότυπα, με τη φύση της επικοινωνίας, με το περιβάλλον στην τάξη και με τις διαπροσωπικές δεξιότητες και την



αυτοεπίγνωση (Bell, 2011). Οι αλληλεπιδράσεις που παράγουν πειθαρχημένη συμπεριφορά (ή απειθαρχία) διαμεσολαβούνται ή μετριάζονται από τις ανάγκες των μαθητών, από τις σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών, από τη σχολική κουλτούρα, από την κοινωνικοοικονομική κατάσταση του μαθητή, από τις παιδαγωγικές προσδοκίες και τις θεσμικά καθιερωμένες απαιτήσεις (San Antonio & Salzfass, 2007; Osher et al, 2010; LiCalsi et al, 2021).

Η σχολική ζωή που στηρίζεται στον διάλογο και ξεκινά από τη φωνή των μαθητών είναι η βέλτιστη οδός για την κοινωνική δικαιοσύνη της εκπαίδευσης. Αυτό σημαίνει αναγνώριση και στήριξη της εμπειρίας του μαθητή, και ανάδειξη της αυτογνωσίας στην προσωπική του ανάπτυξη (Κοκκίδου, 2014). Αν και το «ιδανικό» περιβάλλον είναι διαφορετικό για κάθε σχολείο, η εξεύρεση τρόπων πρόληψης της παραβατικής συμπεριφοράς και η βελτίωση του σχολικού κλίματος πρέπει να αποτελεί προτεραιότητα για τους υπεύθυνους χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής. Είναι σημαντικό να θυμόμαστε ότι ένα σχολείο χρειάζεται κανόνες για τον ίδιο λόγο που οι οδηγοί χρειάζονται φανάρια για να προχωρήσουν με ασφάλεια και χωρίς εμπόδια.

Η δημιουργία σχολικών κανόνων πρέπει να βασίζεται σε μια συλλογική ανάπτυξη, όπου οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές θα συζητούν τη σημασία ενός ασφαλούς κλίματος. Οι κανόνες διαμορφώνονται και αναθεωρούνται, όσο συχνά χρειάζεται, για να ενισχυθεί η αυτοαντίληψη και η εμπιστοσύνη, ανάλογα με το υπόβαθρο και τη διαφορετικότητα στην τάξη -γλώσσα, φυλή, θρησκεία, κοινωνική- οικονομική κατάσταση, φύλο, σεξουαλικός προσανατολισμός (Davis, 2017). Σε αυτή την προσέγγιση, οι μαθητές σέβονται περισσότερο τους κανόνες. Όταν οι μαθητές παραβιάζουν ένα σύνολο κανόνων, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αποσαφηνίσουν τα κίνητρα και τον τρόπο δράσης τους (Osher et al, 2010). Η ιδέα να δοθεί στους μαθητές φωνή στη θέσπιση κανόνων στην τάξη δεν είναι νέα, αλλά έρχεται σε αντίθεση με τα παραδοσιακά μέσα πειθαρχίας. Σύμφωνα με μια ρήση για τους εκπαιδευτικούς: «Αν κάνεις τους μαθητές εχθρούς, θα χάσεις».

Το σχολείο και η κοινωνία είναι άρρηκτα δεμένα μεταξύ τους, καθώς οι μαθητές δεν αφήνουν τις κουλτούρες τους στις πύλες του σχολείου (Bell, 2011). Δεν είναι υπερβολή να πιστεύουμε ότι η προσωπική και συλλογική ταυτότητά τους βρίσκεται πίσω από τα ηθικά προβλήματά τους (NASEM, 2016). Έτσι, είναι αναγκαίες οι συνδέσεις μεταξύ της ζωής στην τάξη και του ευρύτερου κόσμου, στις προσπάθειές μας να παράγουμε ηθικούς ανθρώπους (Noddings, 2013).

Τα συναισθήματα έχουν σημαντική θέση στην εκπαιδευτική διαδικασία και στον στόχο των κοινωνικά ασφαλών περιβαλλόντων. Με την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης (Goleman, 1995; Zeidner et al, 2002) στη σχολική προσαρμογή και την πρακτική, μπορούμε να μετριάσουμε την αρνητική συμπεριφορά των μαθητών. Η απόκτηση ικανοτήτων αυτογνωσίας και η διαχείριση συναισθημάτων και σχέσεων λειτουργεί ως αρωγός σε δυσάρεστες καταστάσεις και κινδύνους (Goleman, 1995; Gladstone et al., 2006). Οι μαθητές τροφοδοτούνται με ευαισθητοποίηση και αυξημένη ανοχή για τις διαφορές τους (San Antonio & Salzfass, 2007). Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να έχουν την αίσθηση της συναισθηματικής αρμονίας των παιδιών, ώστε να αντιλαμβάνονται τότε μπορεί να χρειαστεί μια παρέμβαση για την πρόληψη ενός προβλήματος.

Στο παραπάνω πλαίσιο, τα σχολεία είναι απαραίτητο να εξετάσουν το ενδεχόμενο εφαρμογής ενός προγράμματος πολλαπλών συστατικών και όχι επιλεκτικών παρεμβάσεων (NASEM, 2016). Η εστίαση πρέπει να είναι στη δράση και όχι στον μαθητή - εκφοβιστή: το παιδί που εκφοβίζει χρειάζεται την ίδια προσοχή με το παιδί που εκφοβίζεται. Μια προληπτική παρέμβαση θα περιλαμβάνει οριζουσες υποστήριξης, προσαρμοσμένες στις ανάγκες και τις ανησυχίες των μαθητών και των οικογενειών τους. Αυτό δίνει έμφαση στη



μακροπρόθεσμη επιμόρφωση των διδασκόντων, των διευθυντών και του προσωπικού, και στα δεδομένα που το σχολείο συλλέγει, οργανώνει και επανεξετάζει (Parsons, 2005; San Antonio & Salzfass, 2007). Ένα κρίσιμο χαρακτηριστικό περιλαμβάνει την εδραίωση προσδοκιών κάθε σχολείου σε ζητήματα ασφάλειας, σεβασμού και υπευθυνότητας. Τα παιδιά-θύματα πρέπει να λένε άμεσα τις εμπειρίες τους σε εκπαιδευτικούς και γονείς - κηδεμόνες. Πουθενά δεν πρέπει να είναι επιτρεπτή μια τάση σιωπής.

7. Επιλογικές παρατηρήσεις

Οι περιστάσεις θυματοποίησης απαιτούν άμεση αντιμετώπιση και σαρωτική δράση. Αλλά, πάνω απ' όλα απαιτούν πρόληψη και συνέπεια στην αποτελεσματική διαχείριση της τάξης. Δεν πρέπει να ξεχνάμε πως όταν συμβαίνει ένας εκφοβισμός στο σχολείο, οι μαθητές είναι πάντα παρόντες, αλλά οι εκπαιδευτικοί συχνά όχι. Η εφαρμογή στρατηγικών διδασκαλίας είναι βασική καθώς οι εκπαιδευτικοί συχνά υποθέτουν λανθασμένα ότι οι μαθητές γνωρίζουν ποια είναι η κατάλληλη, σχολική συμπεριφορά.

Η υποστήριξη σκιαγραφεί τρόπους για την αντιμετώπιση των συνεπειών σε παραβιάσεις κανόνων (Parsons, 2005; Θάνος, 2012). Οι πολιτικές κατά του εκφοβισμού έχουν υποχρέωση να μελετήσουν τους θεσμικούς, συμφραζόμενους και κοινωνικούς παράγοντες (Gladstone et al., 2006; Θάνος, 2012; NASEM, 2016). Στο παρελθόν, οι μεταρρυθμιστικές προσπάθειες είχαν την τάση να επικεντρώνονται μόνο σε προγράμματα και όχι στην ευημερία. Όπως δήλωσε η Noddings (2013: 17), «Δεν υπάρχει τίποτα τόσο άνισο όσο η ομοιότητα στο πρόγραμμα σπουδών και στην παιδαγωγική».

Το κόστος της εφαρμογής μιας δομής πρόληψης, βοήθειας και παρέμβασης είναι συχνά υψηλό. Τα σχολικά κτήρια είναι ακατάλληλα, χωρίς ασφάλεια και εξοπλισμό. Ένας επαρκής χρόνος του προσωπικού πρέπει να αφιερώνεται σε έρευνα και τεκμήρια, συναντήσεις για ανατροφοδότηση, ανάπτυξη δεξιοτήτων σεβασμού και φροντίδας και παρακολούθηση των αντιδράσεων των μαθητών. Αρχικές προτάσεις αφορούν στην πρόσληψη πρόσθετων εκπαιδευτικών και στην επιμόρφωσή τους.

Η *Επιτροπή των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα του Παιδιού* αναγνωρίζει ότι τα σχολεία πρέπει να προωθούν μια ευνοϊκή κουλτούρα, εμποτισμένη με τις αξίες των ανθρωπίνων δικαιωμάτων της κατανόησης, της ειρήνης, της αξιοπρέπειας, της ανεκτικότητας, της ελευθερίας, της ισότητας και της αλληλεγγύης, ανεξάρτητα από τη φυλή, το φύλο, τη γλώσσα, τη θρησκεία, τις πολιτικές απόψεις, την εθνική ή κοινωνική καταγωγή, την περιουσία και την αναπηρία του παιδιού (UN CRC, 1990). Σε αυτό το πρίσμα, πρέπει να υπάρχουν ισχυρές διασυνδέσεις μεταξύ σχολείων, οικογενειών, τοπικών κοινοτήτων, οργανώσεων και προγραμμάτων ψυχικής και συμπεριφορικής υγείας, με τη διεπιστημονική συνεργασία με νομικούς υπεύθυνους, τόσο για το απόρρητο των μαθητών όσο και για τα δικαιώματα ελευθερίας του λόγου. Πυρήνες είναι: επικοινωνία, ομαδικές δράσεις, δόμηση σχέσεων, άρση προκαταλήψεων, ασφάλεια, έλεγχος παρορμήσεων, εκτίμηση της διαφορετικότητας, διαχείριση άγχους, αυτοπειθαρχία, σεβασμός (στον εαυτό, στους άλλους, στο σχολείο), ηθική ευθύνη, δικαιώματα και ευθύνες στον ψηφιακό κόσμο, και κοινωνική δέσμευση.

Η μάθηση και η θετική αυτοεκτίμηση είναι οι δύο όψεις του ίδιου νομίσματος και ο ηθικός στόχος της εκπαίδευσης είναι να καλλιεργεί με αγάπη την ανάπτυξη στοργικών ανθρώπων (Noddings, 2013). Οι σχολικές πρακτικές πρέπει να προστατεύουν τα παιδιά από την ταπείνωση και τη βλάβη, και να κάνουν πράξη την ελευθερία και τη δημοκρατία. Προκειμένου να προετοιμαστούν οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί της Ελλάδας να ζήσουν σε έναν ολοένα και πιο αλληλένδετο κόσμο, η εκπαίδευση πρέπει να περιλαμβάνει έναν



σημαντικό μετασχηματισμό ολόκληρου του συστήματος, με «τις επιταγές της κοινωνικής ευθύνης και της πολιτικής δράσης» (Giroux, 2003, σελ. 9), στο πνεύμα μιας ασπίδας προστασίας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Bell, B. (2011). *Theorising teaching in secondary classrooms: Understanding our practice from a sociocultural perspective*. London: Routledge.
- Blain-Arcaro, C., Smith, J. D., Cunningham, C. E., Vaillancourt, T., & Rimas, H. (2012). Contextual attributes of indirect bullying situations that influence teachers' decisions to intervene. *Journal of School Violence, 11*(3), 226-245.
- Davis, J. R. (2017). From Discipline to Dynamic Pedagogy: A Re-conceptualization of Classroom Management. *Berkeley Review of Education, 6*(2), 129-153.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An Introduction to the Philosophy of Education*. Macmillan.
- Espelage, D., & Horne, A. (2008). School violence and bullying prevention. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Handbook of Counseling Psychology* (4th Ed.). John Willey & Sons Inc. 588-605.
- Giroux, H. (2003). Public pedagogy and the politics of resistance: Notes on a critical theory of educational struggle. *Educational Philosophy and Theory, 35*(1), 5-16.
- Gladstone, G., Parker, G. B., & Malhi, G. S. (2006). Do bullied children become anxious and depressed adults? A cross-sectional investigation of the correlates of bullying and anxious depression. *Journal of Nervous and Mental Disease, 194*(3), 201-208.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. Bantam.
- Kalandyk-Gallagher, J. (2020). Bullying in schools and the role of music in creating positive change. In A. Creech (Ed.), *Proceedings of the International Society for Music Education 34th World Conference on Music Education*. ISME. 192-199.
- Kauffman, J. M., & Landrum, T. J. (2013). *Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth*. Pearson.
- Ladd, G. W., Ettekal, I., & Kochenderfer-Ladd, B. (2017). Peer Victimization Trajectories From Kindergarten Through High School: Differential Pathways for Children's School Engagement and Achievement? *Journal of Educational Psychology, 109*(6), 826-841.
- LiCalsi, C., Osher, D., & Bailey, P. (2021). *An Empirical Examination of the Effects of Suspension and Suspension Severity on Behavioral and Academic Outcomes*. American Institutes for Research.
- NASEM (National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine) (Eds. by F. Rivara & S. Le Menestrel) (2016). *Preventing Bullying Through Science, Policy, and Practice*. The National Academies Press.
- Noddings, N. (2013). *Education and democracy in the 21st century*. Teachers College Press.
- Olweus, D. (2009). *Εκφοβισμός και βία στο Σχολείο Τι γνωρίζουμε και τι μπορούμε να κάνουμε* (Μτφ. Ε. Μαρκοζάνε). Εταιρεία Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου.
- Osher, D., Bear, G. G., Sprague, J. R., & Doyle, W. (2010). How Can We Improve School Discipline? *Educational Researcher, 39*(1), 48-58.
- Parsons, L. (2005). *Bullied Teacher: Bullied Student - How to Recognize the Bullying Culture in Your School and What to Do About It*. Stenhouse Publishers.
- San Antonio, D. M., & Salzfass, E. A. (2007). How We Treat One Another in School. *Educational Leadership, 64*(8), 32-38.



- UN CRC (United Nations Committee on the Rights of the Child) (1990). Retrieved from <<https://www.refworld.org/cgi-bin/texis/vtx/rwmain/opensslpdf.pdf>>
- Zeidner, M., Roberts, R. D., & Matthews, G. (2002). Can Emotional Intelligence be Schooled? A Critical Review. *Educational Psychologist*, 37(4), 215-231.
- Γαβριήλογου, Σ. (2015). EAN–Ευρωπαϊκό Δίκτυο κατά της Σχολικής Βίας. Καλές πρακτικές κατά του σχολικού εκφοβισμού στις ευρωπαϊκές χώρες. Στο Θ. Θάνος, Α. Μπούνα και Ε. Τόλιος (Επιμ.), *1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης με θέμα «Η έρευνα στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Παρόν και Προοπτικές»*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. 683-687.
- Γεωργίου, Σ., & Φουσιανή, Κ. (2014). Ατομικισμός–Συλλογικότητα και σχολικός εκφοβισμός. *Psychology: the Journal of the Hellenic Psychological Society*, 21(1), 76-88.
- Θάνος, Θ. (2012). Αποκλίνουσα και παραβατική συμπεριφορά των μαθητών στο σχολείο. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών Νηπιαγωγείο-Δημοτικό Σχολείο. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Κάπαρη, Κ. (2015). Ο ρόλος της ομάδας των συνομηλίκων στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Στο Θ. Θάνος, Α. Μπούνα & Ε. Τόλιος (Επιμ.), *1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης με θέμα «Η έρευνα στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Παρόν και Προοπτικές»*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. 296-304.
- Κοκκίδου, Μ. (2014). *Η εμπύχωση στη διδασκαλία-μάθηση: Το σχολείο της χαράς και της καρδιάς*. Fagotto books.
- Κουρκούτας, Η., & Κοκκιάδη, Μ. (2015). Από τη σχολική βία και τον ενδοσχολικό εκφοβισμό στο «ενταξιακό σχολείο». *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 8, 56-89.



Εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές εφήβων

Ζωή Αθανασίου

Μουσικό Γυμνάσιο Καρδίτσας – Λυκειακές Τάξεις

jenni7@sch.gr

Περίληψη

Ο σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνήσει τις τυχόν διαφορές κατά φύλο στις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές των εφήβων που ολοκληρώνουν το Λύκειο. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν τριάντα ένας έφηβοι/ες, δεκαέξι αγόρια και δεκαπέντε κορίτσια από τρία Ενιαία Λύκεια της πόλης της Καρδίτσας. Υιοθετήθηκε η ποιοτική προσέγγιση με τη χρήση ημιδομημένων συνεντεύξεων με ομάδες εστίασης (focus groups). Τα αποτελέσματα της έρευνας δεν έδειξαν διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών και επαγγελματικών επιλογών αγοριών και κοριτσιών. Και οι τριάντα ένας έφηβοι, αγόρια και κορίτσια, επιθυμούν να εισαχθούν σε κάποια πανεπιστημιακή σχολή, ενώ η εικόνα των επαγγελματικών επιλογών των κοριτσιών είναι παρόμοια με αυτή των αγοριών.

Λέξεις-κλειδιά: Εκπαιδευτικές Και Επαγγελματικές Επιλογές, Στερεότυπα Φύλου, Ταυτότητα στην Εφηβεία.

1. Εισαγωγή

Φτάνοντας στο τελευταίο στάδιο της σχολικής εκπαίδευσης, ο έφηβος μαθητής των 17-18 χρόνων βρίσκεται σε μια χρονική στιγμή κατά την οποία καλείται να πάρει μια σειρά από κρίσιμες για την μελλοντική του πορεία αποφάσεις (Μιχαηλίδης, 1987; Γεώργας κ.ά., 1991). Η εφηβεία είναι η ιδανική στιγμή για να μελετήσει κανείς την επαγγελματική ανάπτυξη των νεαρών ατόμων (Watson et al, 2002). Σύμφωνα με τον Super (1957), η διαδικασία της επαγγελματικής εξερεύνησης (exploration) και της διαμόρφωσης της απόφασης σχετικά με το επάγγελμα είναι το κεντρικό σημείο της επαγγελματικής ανάπτυξης κατά τη διάρκεια της εφηβείας και οι επιμέρους θεωρήσεις (θεωρίες) αντιμετωπίζουν και διαπραγματεύονται το θέμα από διαφορετική σκοπιά. Έτσι, για παράδειγμα, οι ψυχολογικές θεωρίες επαγγελματικής επιλογής (Holland, Anne Roe, Bordin, Bandura, κ.ά.) συγκεντρώνουν την προσοχή τους στο άτομο, παραμελώντας σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό το κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο γίνονται αυτές οι επιλογές και τους περιορισμούς που το πλαίσιο αυτό επιβάλλει στις ατομικές επιλογές, ενώ οι κοινωνιολογικές θεωρίες από την άλλη πλευρά (Blau, Musgrave, Kenneth Roberts), τονίζουν ακριβώς αυτούς τους περιορισμούς που επιβάλλει το κοινωνικό σύνολο στο άτομο και σε γενικές γραμμές τείνουν να βλέπουν το άτομο ως παθητικό παρατηρητή και δέκτη (Κάντας & Χαντζή, 1991).

Η απόκτηση ταυτότητας αποτελεί την κύρια αναπτυξιακή απαίτηση της εφηβείας και σε αυτή την περίοδο το άτομο πρέπει όχι μόνο να προσδιορίσει τον εαυτό του στη βάση συγκεκριμένων χαρακτηριστικών, αλλά και να εξετάσει τους γενικότερους ρόλους που θα κληθεί να αναλάβει ως ενήλικας στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο, διαμορφώνοντας ταυτότητα φύλου, επαγγελματική, θρησκευτική και πολιτική ταυτότητα. Το άτομο επαναπροσδιορίζει τις ταυτότητες αυτές καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του.

2. Συνοπτική περιγραφή - αναγκαιότητα της ερευνητικής μελέτης και σύντομη βιβλιογραφική ανασκόπηση προγενέστερων ερευνών

Ο σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνήσει τις τυχόν διαφορές κατά φύλο στις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές των εφήβων που ολοκληρώνουν το Λύκειο. Το δείγμα της έρευνας ήταν τριάντα ένας έφηβοι, δεκαέξι αγόρια και δεκαπέντε κορίτσια από τρία Γενικά Λύκεια της πόλης της Καρδίτσας. Υιοθετήθηκε η ποιοτική προσέγγιση με τη χρήση ημιδομημένων συνεντεύξεων με ομάδες εστίασης (focus groups).



Οι εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές των εφήβων, αποτέλεσαν αντικείμενο διερεύνησης, τόσο στην Ελλάδα, όσο και -περισσότερο διεξοδικά- στο εξωτερικό. Η θεματολογία των ερευνητικών μελετών καλύπτει ένα ευρύ φάσμα θεμάτων, εξετάζοντας την επίδραση διάφορων παραγόντων, όπως του φύλου, της οικογένειας, της επίδοσης, των κοινωνικών στερεοτύπων, του σχολικού περιβάλλοντος κ.ά., στη διαδικασία διαμόρφωσης των επαγγελματικών επιλογών (Shapiro & Crowley, 1982; Danziger, 1983; Eccles, 1985; Yount, 1986; Κασιμάτη, 1989; Fassinger, 1990; Schulenberg et al, 1991; Κασσωτάκης, 1992; Σιδηροπούλου – Δημακάκου, 1994-1995; Μαραγκουδάκη, 1997; Μπουρνούδη & Ψάλτη, 1997; Κακανά κ.ά., 2002). Τα αποτελέσματα των ερευνητικών προσπαθειών ήταν αποκαλυπτικά: Αγόρια και κορίτσια επιλέγουν το επάγγελμα της προτίμησής τους μέσα από συγκεκριμένες «κατηγορίες» (ομάδες) επαγγελμάτων, τα οποία χαρακτηρίζονται παραδοσιακά ως «αντρικά» ή «γυναικεία». Σταδιακά όμως, οι ερευνητές έχουν επισημάνει μια στροφή προς μια κατεύθυνση πιο «εξισορροπημένη», όσον αφορά τις επαγγελματικές επιλογές των εφήβων (Stevens et al, 1992). Τα κορίτσια πλέον επιδιώκουν να «εισβάλλουν» σε «ανδρικές» περιοχές, επιλέγοντας επαγγέλματα υψηλού κύρους και στοχεύοντας σε επιστημονικούς τομείς που μέχρι πρόσφατα αντιπροσωπεύονταν από το ανδρικό φύλο. Ιατρική, στρατιωτικές και Πολυτεχνικές σχολές και άλλες παραδοσιακά «ανδροκρατούμενες» περιοχές, φαίνεται ότι αποτελούν πλέον επαγγελματικούς προορισμούς για τα κορίτσια, διαμορφώνοντας με αυτόν τον τρόπο ένα καινούργιο σκηνικό στην αγορά εργασίας.

Το θέμα επομένως των εκπαιδευτικών και επαγγελματικών επιλογών αποτελεί ένα ζήτημα που θα πρέπει να μελετάται κατ' εξακολούθηση και δεν εξαντλείται αυστηρά στα πλαίσια των μέχρι τώρα πραγματοποιούμενων ερευνητικών προσπαθειών, ειδικά αν αναλογιστούμε ότι ένα από τα πιο σημαντικά προβλήματα που απασχολούν σήμερα τους νέους, ίσως το πιο σημαντικό, είναι η ανεργία. Στη χώρα μας, είναι γνωστό ότι το ποσοστό των πτυχιούχων είναι δυσανάλογα μεγάλο σε σχέση με τη δυναμικότητα και απορροφητικότητα της αγοράς εργασίας (Δημητρόπουλος, 1986), μια κατάσταση που απογοητεύει τους νέους και ματαιώνει τις φιλοδοξίες τους.

Με αυτά τα δεδομένα, η μελέτη των παραμέτρων που σχετίζονται με κάθε εκπαιδευτική και επαγγελματική επιλογή του υπό διαμόρφωση εργατικού δυναμικού είναι όχι απλώς χρήσιμη, αλλά ζωτικής σημασίας σε κάθε επίπεδο (Δημητρόπουλος κ.ά., 2000). Στο βαθμό που η κάθε απόφαση δεν είναι μια επιφανειακή – ευκαιριακή εκδήλωση αλλά μια συνειδητή επιλογή (Γεώργας κ.ά., 1991), παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον να διερευνηθεί κανείς αυτές τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές των εφήβων. Μολονότι η συγκεκριμένη ερευνητική προσπάθεια είναι μικρής κλίμακας, τα αποτελέσματά της θα αποτελούν πραγματικές πληροφορίες για τον πληθυσμό, τον τόπο και τον χρόνο που διεξήχθη.

3. Στόχος, ερευνητικά ερωτήματα, δείγμα, μεθοδολογία της έρευνας, ανάλυση δεδομένων
Κεντρικό στόχο της έρευνας αποτέλεσε η διερεύνηση των τυχόν διαφορών κατά φύλο στις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές των εφήβων που βρίσκονται στην τελευταία τάξη του Λυκείου (δηλαδή των εφήβων της Γ' Λυκείου).

Τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα στα οποία προσπάθησε να δώσει απάντηση η έρευνα αυτή είναι τα εξής:

- Ποιες είναι και πως διαμορφώνονται ανάλογα με το φύλο οι εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές των εφήβων;



- Οι έφηβοι τελικά μέσα από τις επιλογές τους ανατρέπουν ή αναπαράγουν τα στερεότυπα που χαρακτηρίζουν την ελληνική κοινωνία σχετικά με τους ρόλους των δύο φύλων;

Το δείγμα της Έρευνας αποτέλεσαν τριάντα ένας μαθητές και μαθήτριες, δεκαπέντε κορίτσια και δεκαέξι αγόρια που φοιτούσαν στη Γ΄ Λυκείου τριών από τα πέντε ενιαία Λύκεια της πόλης της Καρδίτσας. Ο λόγος που επιλέχθηκαν μαθητές/τριες από τη Γ΄ Λυκείου και όχι από προηγούμενη τάξη ήταν ότι στο χρονικό διάστημα κατά το οποίο θα πραγματοποιούνταν η έρευνα οι μαθητές θα βρίσκονταν λίγους μήνες πριν από τη συμμετοχή τους στις πανελλήνιες εξετάσεις, άρα θα γνωρίζουν ήδη τις δυνατότητές τους και τις επιδόσεις τους στα μαθήματα και έχουν ήδη επιλέξει κατεύθυνση σπουδών με συγκεκριμένα εξεταζόμενα μαθήματα.

Οι οικογένειες από τις οποίες προέρχονταν οι μαθητές/τριες ήταν μεσαίου και κατώτερου κοινωνικού επιπέδου, με βάση το επάγγελμα και τη μόρφωση των γονιών, με τις περισσότερες μητέρες είτε να μην εργάζονται (43,3%) είτε να είναι δημόσιοι υπάλληλοι (33,3%), ενώ οι άντρες εμφανίζουν υψηλά ποσοστά στον τομέα των ελεύθερων επαγγελματιών (45,2%). Όσον αφορά την κατεύθυνση σπουδών, οι μισοί μαθητές/τριες επέλεξαν την τεχνολογική (51,6%), αλλά αν συγκρίνουμε τα επιμέρους ποσοστά για τα αγόρια και τα κορίτσια, παρατηρούμε ότι το ποσοστό των κοριτσιών στη θετική κατεύθυνση είναι υψηλότερο από των αγοριών (46,7% έναντι 18,75%) και το ποσοστό των αγοριών που επέλεξαν τη θεωρητική κατεύθυνση είναι υψηλότερο από των κοριτσιών (18,75% έναντι 13,3%).

Ως μέσο για τη συλλογή των δεδομένων επιλέχτηκε η συνέντευξη με ομάδες εστίασης (focus groups). Το βασικό πλεονέκτημα της συνέντευξης είναι ότι επιτρέπει να εξετάσουμε το ερευνητικό πρόβλημα σε μεγαλύτερο βάθος. Από τη στιγμή που ο ερευνητής θα κατορθώσει να δημιουργήσει μια άνετη και φιλική σχέση με τον εξεταζόμενο, είναι πολύ πιθανό να εξασφαλιστούν ακόμη και εμπιστευτικές και προσωπικές πληροφορίες, τις οποίες το άτομο θα ήταν απρόθυμο να καταγράψει (Παρασκευόπουλος, 1993). Ωστόσο, θεωρήθηκε σκόπιμο οι συμμετέχοντες στην έρευνα να ενταχθούν σε ομάδες εστίασης, καθώς αρκετές από τις έρευνες που έχουν γίνει έδειξαν ότι οι ομάδες εστίασης βρίσκουν την εμπειρία περισσότερο ευχάριστη και υποκινητική σε σχέση με τις ατομικές συνεντεύξεις (Morgan, 1988; Wilkinson, 1998). Οι ομάδες εστίασης έχουν γίνει ένα πολύτιμο εργαλείο για τους ερευνητές των κοινωνικών επιστημών, ανεξάρτητα από συγκεκριμένα πεδία έρευνας (Morgan, 1988; Frey & Fontana, 1993), ένα εργαλείο που συχνά παράγει πλούσια δεδομένα, υψηλής ποιότητας (Wilkinson, 1998), αθροιστικά και επεξεργάσιμα (Fontana & Frey, 2003). Σε σχέση με τις ατομικές συνεντεύξεις, το καθαρό πλεονέκτημα των ομάδων εστίασης είναι ότι δε συναντούμε μόνο «κάθετη αλληλεπίδραση», δηλαδή αλληλεπίδραση μεταξύ του ερευνητή και των συμμετεχόντων, αλλά κυρίως «οριζόντια αλληλεπίδραση» μεταξύ των μελών της ομάδας (Wilkinson, 1998).

Οι ερωτήσεις των συνεντεύξεων ήταν ανοιχτές («Ποιο είναι το επάγγελμα που θέλετε να επιλέξετε;», «Με βάση ποια κριτήρια επιλέξατε αυτό το επάγγελμα;», κ.ά.) και διατυπωμένες κατά τέτοιο τρόπο ώστε να διευκολύνουν την ελεύθερη συζήτηση ανάμεσα στα μέλη της ομάδας (Krueger, 1994). Κάθε κύρια ερώτηση αποτελούνταν από ένα σύνολο υποερωτήσεων, έτσι ώστε η συντονίστρια να είναι σε θέση να διευκρινίζει τις απαντήσεις των μαθητών/τριών, να εστιάζει από τα πιο γενικά θέματα στα πιο ειδικά και να μην παραλείπει καίρια ή σημαντικά ερωτήματα, τα οποία δε θα έθιγαν από μόνοι τους οι συμμετέχοντες (Αθανασιάδου & Δελιγιάννη – Κουϊμτζή, 2004). Οι συνεντεύξεις διεξήχθησαν στον χώρο των σχολείων, έναν χώρο με τον οποίο οι μαθητές είναι εξοικειωμένοι, ακριβώς για να αποφευχθούν τα μειονεκτήματα μιας τεχνητής πειραματικής διαδικασίας



(Αθανασιάδου & Δεληγιάννη – Κουϊμτζή, 2004). Προηγήθηκε η πρώτη πιλοτική συνέντευξη με τέσσερις μαθητές και μαθήτριες του Μουσικού Σχολείου Καρδίτσας και μετά τις απαραίτητες αλλαγές σε ορισμένα ερωτήματα διεξήχθη η δεύτερη συνέντευξη με τέσσερα αγόρια του 2^{ου} Λυκείου Καρδίτσας, που αποτέλεσε και την πρώτη ομαδική συνέντευξη. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν την περίοδο από 3/4 έως 14/4/2006, διήρκησαν από σαράντα λεπτά της ώρας έως μία ώρα και είκοσι λεπτά, μαγνητοφωνήθηκαν κατά τη διάρκεια της διεξαγωγής τους και στη συνέχεια απομαγνητοφωνήθηκαν προκειμένου να δεχτούν επεξεργασία ως γραπτά κείμενα (Αθανασιάδου & Δεληγιάννη – Κουϊμτζή, 2004). Η μέθοδος της απομαγνητοφώνησης έχει πολύ συγκεκριμένα και βασικά πλεονεκτήματα: η μαγνητοφώνηση καταγράφει με πιστότητα τα όσα είπε ο ερωτηθείς στον ερωτηθέντα. Από την άλλη πλευρά, ο ερευνητής απαλλάσσεται από ένα διπλό φόρτο εργασίας, από την ανάγκη δηλαδή να καταγράφει στο χαρτί τα όσα του λέει ο συνομιλητής του, ενώ ταυτόχρονα, να επεξεργάζεται στο μυαλό του την επόμενη ερώτηση που πρέπει να θέσει, βάσει των όσων έχει ήδη ακούσει (Bird et al, 1999).

Κάθε είδους ανάλυση προϋποθέτει την κωδικοποίηση των δεδομένων και των πληροφοριών (Bird et al, 1999). Στην ποιοτική ανάλυση, όταν προβαίνουμε στην κωδικοποίηση των δεδομένων και των γενικότερων στοιχείων που διαθέτουμε, καλούμαστε να αποφασίσουμε ταυτόχρονα ποιες είναι οι καταλληλότερες κατηγορίες που θα μας επιτρέψουν να κατανοήσουμε στο μεγαλύτερο μέρος τους τα δεδομένα, και πώς, στη συνέχεια, θα καταναείμουμε τα στοιχεία αυτά στις κατηγορίες που έχουμε καθορίσει (Bird et al, 1999). Η κατηγοριοποίηση αυτή τροποποιείται και εμπλουτίζεται στη συνέχεια, προκειμένου να συμπεριληφθούν και άλλα στοιχεία -κατηγορίες, οι οποίες δε διαφαίνονταν εξ αρχής (Αθανασιάδου & Δεληγιάννη - Κουϊμτζή, 2004). Από τη στιγμή που η αρχική κατηγοριοποίηση έχει ολοκληρωθεί, ακολουθεί το πιο δύσκολο στάδιο, αυτό της ανάλυσης (Gill, 1996). Η ανάλυση των δεδομένων σταματά τότε, όταν μια κατηγορία – πυρήνας εμφανίζεται με τη βοήθεια της οποίας ο ερευνητής ενοποιεί την ανάλυση και δημιουργεί μια ιστορία που συμπυκνώνει τα κύρια θέματα της μελέτης (Dey, 2004).

Τέλος, η χρήση της μεθόδου των ομάδων εστίασης ως μέσου συλλογής των δεδομένων ενισχύει την αξιοπιστία της έρευνας, καθώς το βάρος πέφτει στην αλληλεπίδραση μεταξύ των συμμετεχόντων, μειώνοντας έτσι την επίδραση του ερευνητή στη διαδικασία της συνέντευξης (Denzin, 1986; Frey & Fontana, 1993). Επιπλέον, η εγκυρότητα της μεθόδου πιστοποιείται από τον ίδιο τον λόγο των μαθητών που δέχτηκαν να συμμετέχουν στην έρευνα, ο οποίος αποτελεί και το αντικείμενο της μελέτης αυτό καθαυτό. Στην ουσία δηλαδή, ο ίδιος ο λόγος και τα συνεπαγόμενά του ταυτοποιούν την εγκυρότητα κάθε ερμηνείας (Αθανασιάδου & Δεληγιάννη – Κουϊμτζή, 2004).

4. Αποτελέσματα

Από την ανάγνωση των κειμένων που προέκυψαν από τις απομαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις διαπιστώνει κανείς πολύ ενδιαφέροντα στοιχεία, τα οποία αναδεικνύουν σε μεγάλο βαθμό τον τρόπο με τον οποίο οι νεαρές και νεαροί έφηβοι δομούν την πραγματικότητα γύρω τους και παίρνουν αποφάσεις καθοριστικές για το μέλλον τους. Οι συνεντεύξεις έδωσαν την ευκαιρία στους εφήβους να ξεδιπλώσουν τους προβληματισμούς και τις ανησυχίες τους σχετικά με το θέμα της επιλογής από αυτούς του επαγγέλματος της προτίμησής τους και να διατυπώσουν τις απόψεις τους, τις προτάσεις τους αλλά πολλές φορές και τα παράπονά τους, τόσο σχετικά με τις συνθήκες κάτω από τις οποίες έλαβαν τις αποφάσεις τους, όσο και σχετικά με τις συνθήκες



διακρίσεων που χαρακτηρίζουν την ελληνική κοινωνία. Η συζήτηση για τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές τους επιλογές έδωσε τις παρακάτω τέσσερις επιμέρους ενότητες:

4.1. Εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές

Και οι τριάντα ένας έφηβοι που πήραν μέρος στις ομαδικές συζητήσεις δήλωσαν ότι επιθυμούσαν μετά την αποφοίτησή τους από το Λύκειο να συνεχίσουν τις σπουδές τους σε κάποια σχολή Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης (πανεπιστήμιο), επιβεβαιώνοντας τα μέχρι τώρα ερευνητικά δεδομένα που χαρακτηρίζουν την ελληνική κοινωνία και σύμφωνα με τα οποία οι έφηβοι μαθητές επιδιώκουν τη συνέχιση των σπουδών τους στο πανεπιστήμιο μετά το Λύκειο (τάσεις «μορφωσιολατρίας» ή «πανεπιστημιομανίας») (Παπάς & Ψαχαρόπουλος, 1988-1989; Βιτσιλάκη - Σορωνιάτη, 1997; Δελιγιάννη - Κουϊμτζή, 1999; Δημητρόπουλος κ.ά., 2000).

Όσον αφορά τις επαγγελματικές επιλογές των μαθητών, τα ευρήματα της έρευνας φαίνεται ότι επιβεβαιώνουν τα ευρήματα παρόμοιων ερευνών (Dunnell & Bakkan, 1991; Stevens et al, 1992; Rojewski & Hill, 1998; Watson et al, 2002; Δελιγιάννη - Κουϊμτζή κ.ά., 2004), στα οποία οι επαγγελματικές επιλογές των κοριτσιών παρουσιάζουν μια στροφή σε σχέση με την εικόνα που είχε διαμορφωθεί τα τελευταία χρόνια, αντιπροσωπευτική για τον ελλαδικό χώρο (Κασσωτάκης, 1992; Σιδηροπούλου - Δημακάκου, 1994-1995; Μαραγκουδάκη, 1997; Μπουρνούδη & Ψάλτη, 1997; Κασσιμάτη, 1998; Κακανά κ.ά., 2003). Οι έφηβες δε στοχεύουν πλέον σε επαγγέλματα τα οποία έχουν χαρακτηριστεί ως «παραδοσιακά ανήκοντα» στο γυναικείο φύλο, αλλά επιθυμούν να εισαχθούν σε σχολές, κάποιες από τις οποίες κατά κύριο λόγο χαρακτηρίζονται από τη σχεδόν αποκλειστική συμμετοχή των αντρών, όπως π.χ. οι Πολυτεχνικές σχολές.

Αναλυτικά: τέσσερα από τα δεκαπέντε κορίτσια του δείγματος δήλωσαν ότι επιθυμούν να εισαχθούν σε Πολυτεχνικές σχολές (Αρχιτεκτονική και Τμήμα Πολιτικών Μηχανικών), τέσσερις εξέφρασαν την προτίμησή τους για την Ιατρική και τη Στρατιωτική Ιατρική, τρεις δήλωσαν τις Στρατιωτικές Σχολές και δύο τα Παιδαγωγικά Τμήματα, ενώ αναφέρθηκαν και μεμονωμένες περιπτώσεις προς τη Γυμναστική Ακαδημία και τη Δημοσιογραφία. Τα κορίτσια λοιπόν έχουν «εισβάλλει» με δυναμικό τρόπο στην «ανδρική» αγορά εργασίας, επιλέγοντας και επιδιώκοντας επαγγέλματα τα οποία μέχρι πρόσφατα χαρακτηρίζονταν από την αποκλειστική συμμετοχή ανδρών, επαγγέλματα υψηλού κοινωνικού κύρους αλλά και υψηλών οικονομικών απολαβών. Η εικόνα που διαμορφώνουν οι επιλογές των κοριτσιών θα μπορούσε άνετα να περιγράψει μια ομάδα αγοριών.

Οι προτιμήσεις των αγοριών παρουσιάζουν πανομοιότυπη εικόνα με αυτή των κοριτσιών, όχι μόνο ως προς τις κατευθύνσεις επιλογής, αλλά και ως προς τις αναλογίες. Τέσσερα από τα αγόρια δήλωσαν τις Στρατιωτικές Σχολές και τη Σχολή Αστυφυλάκων, τέσσερις δήλωσαν Πολυτεχνικές σχολές (Μηχανολόγος Μηχανικός, Πολιτικός Μηχανικός, Τοπογράφος), δύο προτιμήσεις αναφέρθηκαν προς την Ιατρική και τη Βιολογία, δύο προτιμήσεις προς τις Σχολές Πληροφορικής, δύο προτιμήσεις προς τα Παιδαγωγικά Τμήματα, ενώ ένα αγόρι εξέφρασε την προτίμησή του για το Marketing και τις σχολές που σχετίζονται με τις Δημόσιες Σχέσεις. Τα αγόρια λοιπόν δεν ξέφυγαν από το πρότυπο των «ανδρικών επαγγελμάτων» που χαρακτηρίζει τις επιλογές των εφήβων στα μέχρι τώρα σχετικά ερευνητικά ευρήματα, επιβεβαιώνοντας με αυτόν τον τρόπο για ακόμη μια φορά ότι τα αγόρια υιοθετούν τα στερεότυπα του φύλου τους όσον αφορά την επιλογή του επαγγέλματός τους, επιλέγοντας επαγγέλματα που ανταποκρίνονται στο ανδρικό φύλο και τα οποία σχετίζονται με τις θετικές επιστήμες, τα μαθηματικά και την τεχνολογία. Η προτίμηση δύο αγοριών προς τα Παιδαγωγικά Τμήματα, έναν χώρο που έχει χαρακτηριστεί



ως αντιπροσωπευτικός για το γυναικείο φύλο, δεν μπορεί να αποτελέσει εξαίρεση σε αυτόν τον κανόνα.

4.2. Κριτήρια επιλογής

Η ταύτιση των απόψεων των εφήβων σχετικά με τα κριτήρια επιλογής της κατεύθυνσης σπουδών και επαγγέλματος είναι χαρακτηριστική. Δύο βασικά κριτήρια εντοπίστηκαν στον λόγο των παιδιών: ο φόβος της ανεργίας (άρα επιλογή ενός αντικειμένου σπουδών που εξασφαλίζει άμεση επαγγελματική αποκατάσταση) και η προσωπική προτίμηση.

4.2.1. Ο φόβος της ανεργίας

Ο φόβος της ανεργίας είναι ένα στοιχείο που μπορεί εύκολα να εντοπιστεί στον λόγο των παιδιών. Το πρόβλημα αυτό δεν απασχολεί μόνο τους ίδιους τους εφήβους, αλλά δικαιολογημένα και τις οικογένειές τους και αποτέλεσε συχνά το κεντρικό σημείο συζητήσεων, τόσο μεταξύ των εφήβων στις παρέες τους, όπως δήλωσαν οι ίδιοι, αλλά και στο σπίτι σε οικογενειακές συγκεντρώσεις. Αυτό που προβληματίζει όμως περισσότερο είναι η ανεργία των πτυχιούχων, ένα φαινόμενο που έχει προσλάβει ιδιαίτερα ανησυχητικές διαστάσεις στη χώρα μας και το οποίο εντείνει τους φόβους των εφήβων.

Έτσι, οι έφηβοι επιλέγουν τον τομέα σπουδών και -συνακόλουθα- επαγγέλματος με βάση ένα κριτήριο: την άμεση επαγγελματική αποκατάσταση. Σε ορισμένες περιπτώσεις, ο λόγος τους είναι κατηγορηματικός: είναι τέτοιος ο φόβος της ανεργίας, που δεν υπήρχαν άλλα περιθώρια επιλογής. Με αυτόν τον τρόπο εξηγείται και η μεγάλη προτίμησή των εφήβων προς τις στρατιωτικές σχολές και τις σχολές Αστυφυλάκων, που εξασφαλίζουν άμεση επαγγελματική αποκατάσταση, αλλά και προς σχολές υψηλού κύρους, οι οποίες παραδοσιακά έχουν συνδεθεί με υψηλές οικονομικές απολαβές, όπως η Ιατρική. Χαρακτηριστικό είναι το παρακάτω απόσπασμα:

Μαρία (Στρατιωτική Ιατρική): *«Άμεση αποκατάσταση, σίγουρα, σαν στρατιωτικός, σίγουρα η ασφάλεια που σου παρέχει αυτό το επάγγελμα, γιατί ξέρεις ότι θα δουλεύεις μέχρι τα σαράντα πέντε σου, μετά θα πάρεις σύνταξη... δεν ξέρω, για παράδειγμα, ειδικά αυτό το επάγγελμα που φοβάμαι πάρα πολύ είναι οι ελεύθεροι επαγγελματίες, δηλαδή τους φοβάμαι πάρα πολύ, είναι ένα επάγγελμα, το ξέρω κίολας, έχω και εμπειρία από τον μπαμπά μου που είναι ελεύθερος επαγγελματίας. Πραγματικά είναι, δεν το συζητώ, ειδικά με τα σημερινά δεδομένα, το θεωρώ τρομερό, γιατί είναι αυτό που λένε (αναφερόμενη στο επάγγελμα του στρατιωτικού): «βρέξει, χιονίσει, το καλάθι θα γεμίσει», κάπως έτσι.»*

4.2.2. Η προσωπική προτίμηση

Υπάρχει όμως ένα ακόμη στοιχείο που έπαιξε προφανώς πολύ σημαντικό ρόλο στις επιλογές των παιδιών, ένα στοιχείο που έχει επισημανθεί και από άλλες έρευνες (Morgan et al, 2001) και το νόημα του οποίου συμπυκνώνεται στη φράση: «μου αρέσει». Και τα αγόρια και τα κορίτσια ανέφεραν το ενδιαφέρον ως πρωταρχικό κριτήριο επιλογής επαγγέλματος. Το επάγγελμα που θα ακολουθήσουν τα παιδιά στη ζωή τους πρέπει απαραίτητως πρώτα να τους αρέσει κι αυτό το τόσο σημαντικό και πρωταρχικό κριτήριο επιλογής έδωσε αφορμή να διατυπωθούν πολύ όμορφες σκέψεις σχετικά με το πώς οραματίζονται τους εαυτούς τους στο μέλλον σε σχέση με το επάγγελμα της επιλογής τους. Από τη στιγμή που κάτι σου αρέσει είσαι δημιουργικός σε αυτό, έχεις φαντασία, μεράκι, όρεξη να δουλέψεις πάνω σε αυτό, έχεις τη διάθεση να το εξελίξεις και να είσαι καινοτόμος στον τομέα σου, στοιχεία τα οποία θα βοηθήσουν, ίσως πολύ περισσότερο και από τα πολλά πτυχία, σύμφωνα με τα λεγόμενα των παιδιών, να εξελιχτείς στην εργασία σου, να έχεις «καριέρα».



Ζωή (Ιατρική – Γενετική): «Ναι, γιατί είναι κάτι το οποίο το λατρεύω και δεν καταλαβαίνω γιατί να μην το κάνω».

Σίσσυ (Στρατιωτικές σχολές): «Απλώς μ' άρεσε, μόλις είδα τις σχολές που υπάρχουν, κατέληξα σε αυτό μόνο. Τίποτα άλλο».

Λίλα (Ιατρική): ...«Εντάξει, καταρχάς πιστεύω πάντα για να γίνει η πρώτη προτίμηση πρέπει να σου αρέσει κιόλας, εκτός από κάποιες περιπτώσεις ειδικές, πιστεύω τα περισσότερα παιδιά με βάση αυτό το κριτήριο επιλέγουν τη σχολή».

4.2.3. Προσδοκίες από το επάγγελμα

Οι προσδοκίες των εφήβων από το επάγγελμα που επιλέγουν ουσιαστικά αποτελούν τις «συνέπειες» των κριτηρίων πάνω στα οποία στηρίχτηκαν για να πραγματοποιήσουν τις επιλογές τους.

Τι είναι λοιπόν αυτό που πιστεύουν οι έφηβοι ότι θα τους προσφέρει το επάγγελμα της επιλογής τους; Βασικά στοιχεία όπως έχουν ήδη αναφερθεί, είναι η οικονομική άνεση, ώστε να μπορούν να ζουν άνετα, χωρίς να εξαρτώνται από τις οικογένειές τους, αλλά και η ηθική ικανοποίηση ότι ασχολούνται με ένα αντικείμενο που τους ελκύει και τους δίνει τη δυνατότητα να αναπτύξουν τη δημιουργικότητά τους. Εντύπωση όμως προκαλεί ένα στοιχείο το οποίο χαρακτηρίζει το λόγο των παιδιών όταν αναφέρονται στις χρηματικές απολαβές: είναι η αίσθηση του μέτρου. Τα παιδιά δεν αποζητούν τα πολλά λεφτά, όπως θα περίμενε κανείς. Αντίθετα, θέλουν τόσα, όσα θα τους εξασφαλίζουν τα απαραίτητα για τη ζωή, μια ζωή την οποία χαρακτηρίζει το μέτρο και η απλότητα. Χαρακτηριστικά είναι τα παρακάτω αποσπάσματα:

Ελένη (Αρχιτεκτονική): (περιγράφοντας τον επιτυχημένο άνθρωπο) «όταν έχει όλα αυτά που θέλει, και όχι σε υπερβολή, με μέτρο».

Ρίτα (Στρατιωτικός): (περιγράφοντας τον επιτυχημένο άνθρωπο) «... μια δουλειά, ένα επάγγελμα που του αρέσει, δε χρειάζεται να βγάζει πολλά χρήματα, αρκεί να εξασφαλίζει τα απαραίτητα και να είναι αυτόρκης...»

Μια εξήγηση για τα παραπάνω θα μπορούσε να είναι η εξής: Οι έφηβοι που συμμετείχαν στην έρευνα, παρουσιάζουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά: προέρχονται από οικογένειες μεσαίου και χαμηλού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου. Οι περισσότερες μητέρες, σύμφωνα με την περιγραφή του δείγματος, είτε δεν εργάζονται (οικιακά) είτε είναι δημόσιοι υπάλληλοι, ενώ οι περισσότεροι άντρες είναι ελεύθεροι επαγγελματίες. Έτσι, οι περιορισμένες προφανώς οικονομικές δυνατότητες της οικογένειας διαμόρφωσαν και τις συνθήκες της καθημερινότητας των εφήβων, όπου μητέρα και πατέρας δίνουν καθημερινά τον αγώνα τους για να εξασφαλίσουν όχι πολλά, αλλά τα απαραίτητα για την οικογένειά τους.

Κατά τα άλλα, οι έφηβοι επιζητούν στην πλειοψηφία τους ένα επάγγελμα που να τους παρέχει σταθερότητα, ασφάλεια (γι' αυτό επιλέγουν επαγγέλματα όπως οι στρατιωτικές σχολές και τα Παιδαγωγικά), αλλά και επαγγέλματα με προκλήσεις και δυνατότητες για εξέλιξη (Πολυτεχνικές σχολές, Αρχιτεκτονική, Πολιτικών Μηχανικών, Ιατρική, κ.ά.). Τα κορίτσια ανέφεραν πολύ συχνά (όλα όσα επιδιώκουν στρατιωτικές σχολές) ότι θέλουν μέσω του επαγγέλματός τους να αποκτήσουν δόξα και κύρος, καθώς η στολή φαίνεται πως εντυπωσιάζει («προσδίδει κύρος και γοητεία»), ενώ ασυνήθιστα αρκετά αγόρια ανέφεραν ότι θέλουν μέσω του επαγγέλματός τους να προσφέρουν στο συνάνθρωπο και να βελτιώσουν την ποιότητα ζωής των ανθρώπων. Αυτή η διάθεση προσφοράς που χαρακτηρίζει ορισμένα από τα αγόρια έρχεται σε αντίθεση με τα όσα μέχρι τώρα έχουν αποκαλύψει σχετικές έρευνες (Morgan et al, 2001), όπου τα κορίτσια συνήθως είναι



περισσότερο προσανατολισμένα προς τους ανθρώπους και το περιβάλλον και επιλέγουν επαγγέλματα που σχετίζονται με την παροχή φροντίδας και υπηρεσιών.

4.2.4. Πηγές πληροφόρησης

Όπως δήλωσαν οι έφηβοι, η πληροφόρηση που πήραν για τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές κατευθύνσεις της επιλογής τους προήλθε αποκλειστικά μέσω της δικής τους προσπάθειας και πρωτοβουλίας, από φίλους και συγγενείς σχετικούς με το επάγγελμα, από περιοδικά, από τα ΚΕ.ΣΥ.Π. (Κέντρα Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού), από συζητήσεις με τους καθηγητές στα φροντιστήρια και στο σχολείο και σε σημαντικό βαθμό από το Διαδίκτυο. Ορισμένοι έφηβοι μάλιστα διαμαρτυρήθηκαν για την έλλειψη ενημερωτικής πρωτοβουλίας από μέρους του σχολείου τους. Μόνο στο ένα από τα τρία Λύκεια που συμμετείχαν στην έρευνα υπήρχε τομέας Σ.Ε.Π. (Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός), αλλά και πάλι τα παιδιά διαμαρτυρήθηκαν ότι οι πληροφορίες που πήραν ήταν καθαρά «θεωρητικές», καθώς αφορούσαν μόνο το πρόγραμμα σπουδών της σχολής της προτίμησής τους και καθόλου για τις μετέπειτα δυνατότητες απασχόλησης (μετά την αποφοίτηση).

Αν και στο πρώτο τμήμα των συζητήσεων υπήρχε σχετική ερώτηση γύρω από τους παράγοντες επίδρασης στις αποφάσεις των εφήβων, ωστόσο μέσα από τις συζητήσεις δεν αναδείχτηκε κάποιος παράγοντας ο οποίος να έπαιξε καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών και επαγγελματικών προτιμήσεων των εφήβων. Στις επιλογές τους οι έφηβοι συνάντησαν την αμέριστη συμπαράσταση των οικογενειών τους, οι οποίες στη συντριπτική πλειοψηφία των περιπτώσεων συναίνεσαν στις επιλογές των παιδιών τους. Μόνο δύο περιπτώσεις ισχυρής αρνητικής επίδρασης αναφέρθηκαν, όπου η οικογένεια αντιτάχθηκε επίμονα στην επιλογή τους παιδιού τους. Στην περίπτωση ενός αγοριού, η οικογένεια προσπάθησε να στρέψει το ενδιαφέρον του προς ένα διαφορετικό αντικείμενο σπουδών, το οποίο όμως ήταν ήδη μέσα στις πρώτες δύο επιλογές του. Στην περίπτωση όμως της κοπέλας, οι γονείς ήταν ιδιαίτερα πιεστικοί και προσπάθησαν να κατευθύνουν την κόρη τους προς ένα περισσότερο «βιοποριστικό» για εκείνους επάγγελμα, όπως οι Στρατιωτικές σχολές και τα Παιδαγωγικά, φαινόμενο που ανάγεται στα στερεότυπα που χαρακτηρίζουν την ελληνική οικογένεια και με βάση τα οποία οι γονείς θέλουν να δουν το παιδί τους μετά την αποφοίτησή του «τακτοποιημένο» σε ένα επάγγελμα, όπως τα δύο που αναφέρθηκαν και τα οποία εξασφαλίζουν έναν σταθερό μισθό.

5. Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαίωσαν αρχικά την τάση «μορφωσιολατρίας» ή «πανεπιστημομανίας» που χαρακτηρίζει την ελληνική νεολαία. Το σύνολο του δείγματος επιθυμούν να εισαχθούν στο πανεπιστήμιο για να συνεχίσουν τις σπουδές τους. Όπως έγινε φανερό, μέσα από τα λεγόμενα των παιδιών, οι έφηβοι επικεντρώνουν τους στόχους τους στο πανεπιστημιακό πτυχίο, καθώς αυτό ενσαρκώνει σχεδόν στο σύνολό τους τις ελπίδες και προσδοκίες τους για το μέλλον (Γεώργας κ.ά., 1991). Οι πανεπιστημιακές σπουδές ασκούν μεγάλο γόητρο και ο βασικός λόγος γι' αυτό είναι η πεποίθηση που έχει καλλιεργηθεί στους εφήβους από τα κοινωνικά στερεότυπα ότι μέσω των πανεπιστημιακών σπουδών εξασφαλίζεται η κοινωνική ανέλιξη (Δημητρόπουλος κ.ά., 2000). Όσο περισσότερη μόρφωση απαιτείται, τόσο περισσότερο γόητρο απολαμβάνει κάποιο επάγγελμα (Αριστοδήμου - Ιακωβίδου, 1989).

Επομένως, μπορεί κανείς βάσιμα να υποστηρίξει ότι ο Έλληνας έφηβος δε σπουδάζει μόνο για να ικανοποιήσει προσωπικές του επιθυμίες και ανάγκες, αλλά και γιατί αυτό αντιπροσωπεύει αυξημένο κύρος για τον ίδιο και την οικογένειά του στον κοινωνικό τους



περίγυρο. Είναι γνωστό ότι κύρια αξία για την ελληνική οικογένεια υπήρξε για αιώνες η ανώτερη μόρφωση του παιδιού, η οποία αντιπροσωπεύει βεβαίως μια ατομική επιτυχία, αλλά κυρίως αντιπροσωπεύει μια συλλογική επιτυχία ολόκληρης της οικογένειας (Γεώργας κ.ά., 1991). Για να περιοριστούν οι επιπτώσεις αυτού του μάλλον νοσηρού φαινομένου της μορφωσιολατρίας, είναι άμεση ανάγκη η πολιτεία να αναζητήσει μεθόδους για την αποσύνδεση της ανώτατης παιδείας από την επαγγελματική της προέκταση, καθώς και κίνητρα τα οποία από τη μια μεριά θα παρωθήσουν τους μαθητές να αναζητήσουν και άλλες διεξόδους στο λυκειακό επίπεδο, ενώ από την άλλη θα διευκολύνουν τη λογικότερη κατανομή των προτιμήσεων των μαθητών στις διάφορες προσφερόμενες μεταλυκειακές διεξόδους, ιδίως εκείνες στις οποίες υπάρχει έλλειψη δυναμικού (Δημητρόπουλος κ.ά., 2000).

Δεδομένου ότι το δείγμα της έρευνας αντιπροσωπεύει εφήβους στις αρχές του εικοστού πρώτου αιώνα, η επίδραση του φύλου στις επαγγελματικές επιλογές των εφήβων του δείγματος αναμενόταν να είναι μειωμένη (Watson et al, 2002). Τα αποτελέσματα επιβεβαίωσαν αυτή την υπόθεση και πράγματι, αντιπροσωπεύουν ένα βήμα μπροστά στην αργά αναπτυσσόμενη τάση προς την εξίσωση των διαφορών στις επαγγελματικές επιλογές των εφήβων με βάση το φύλο που καταγράφεται στα πρόσφατα ερευνητικά δεδομένα (Watson et al, 2002). Κορίτσια και αγόρια παρουσίασαν παρόμοια εικόνα όσον αφορά τις επαγγελματικές τους επιλογές, με τα αγόρια να επιλέγουν αποκλειστικά τομείς που παραδοσιακά έχουν συνδεθεί με το ανδρικό φύλο, όπως η Ιατρική, οι Πολυτεχνικές και Στρατιωτικές σχολές και οι σχολές Πληροφορικής και τα κορίτσια να τους συναγωνίζονται στις προτιμήσεις τους, με παρόμοιες επιλογές. Η ακτίνα των επαγγελματικών επιλογών των αγοριών παρουσιάζεται συνεπώς περιορισμένη, καθώς περιλαμβάνει επαγγέλματα «ανδρικά» και υψηλού κύρους, ενώ τα κορίτσια εξέφρασαν ενδιαφέρον σε μια μεγαλύτερη ακτίνα επαγγελμάτων που περιλαμβάνει και ανδρικά και γυναικεία επαγγέλματα (Mendez & Crawford, 2002).

Η ερμηνεία για την τάση των κοριτσιών να επιλέγουν όλο και περισσότερο επαγγέλματα που θεωρούνται ότι ανήκουν στο ανδρικό φύλο, μπορεί να αναζητηθεί, εν μέρει, στην αυξανόμενη επίδραση του γυναικείου κινήματος, τώρα, στην τέταρτή του δεκαετία (Watson et al, 2002). Οι έφηβες στις αρχές του 2000 λαμβάνουν πολιτισμικά μηνύματα ότι όχι μόνο είναι επιτρεπτό για τις γυναίκες να βρίσκονται σε υψηλού κύρους επαγγέλματα, αλλά είναι ενθαρρυνόμενο, και σε κάποιο βαθμό, αναμενόμενο. Οι έφηβες σαφώς έχουν εκτεθεί σε περισσότερα μοντέλα ρόλων και ευκαιρίες στην τρέχουσα γενιά, όσο ποτέ. Παρακολούθησαν τη γενιά που προηγήθηκε να εισέρχεται στο χώρο εργασίας σε τομείς όπως η Ιατρική, η Νομική, τα Μ.Μ.Ε., επιχειρήσεις και πολιτική σε όλο και αυξανόμενα ποσοστά και σε όλο και υψηλότερες θέσεις. Αυτό το συνδυασμένο μήνυμα ίσως να είναι αρκετά δυνατό ώστε να «παράγει» έφηβες που φιλοδοξούν σε υψηλότερου κύρους επαγγέλματα σε σχέση με τα κορίτσια των προηγούμενων γενιών (Watson et al, 2002). Έτσι, τα κορίτσια σε γενικές γραμμές εμφανίστηκαν περισσότερο προοδευτικά σε σύγκριση με τα αγόρια.

Διαπιστώνεται συνεπώς διεύρυνση των γυναικείων ταυτοτήτων, οι οποίες συνδέονται πλέον με αξίες, συμπεριφορές και ρόλους που αποτελούσαν στοιχεία της ανδρικής ταυτότητας (όπως ο ανταγωνισμός στη δημόσια σφαίρα, η επαγγελματική επιτυχία, η οικονομική ανεξαρτησία), ενώ αντίθετα, οι ανδρικές ταυτότητες αποτελούν κατασκευές πολύ πιο δύσκαμπτες και με λιγότερη ευελιξία, καθώς παραμένουν σε μεγάλο βαθμό προσκολλημένες σε παραδοσιακά στοιχεία και χαρακτηριστικά, υπεραμυνόμενες των τυπικών μορφών της ανδρικής κυριαρχίας στις αλλαγές που



επιδιώκουν οι γυναίκες στην κοινωνική τους θέση και το ρόλο τους, συμπεράσματα στα οποία έχουν καταλήξει και άλλες συναφείς έρευνες (Arnot et al, 2000).

Στο πλαίσιο της προσέγγισης αυτής, το σχολείο, σε συνδυασμό με την οικογένεια, θα μπορούσε να συντελέσει ουσιαστικά σε έναν πιο συστηματικό και εμβραθυμένο επαγγελματικό προσανατολισμό των νέων παιδιών (Βιτσιλάκη - Σορωνιάτη, 1997), επιδιώκοντας το σχεδιασμό προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης τα οποία θα διέπονται από φυλετική ισότητα στο πνεύμα αλλά και στην πράξη (Κρίβας & Χάντζιου, 1989). Μέσω αυτών των προγραμμάτων οι έφηβοι θα βοηθηθούν και θα ωθηθούν στη διερεύνηση και κατανόηση των διασυνδέσεων μεταξύ εκπαίδευσης, εργασίας και οικογένειας στην κοινωνία μας (Βιτσιλάκη - Σορωνιάτη, 1997). Ο στόχος θα πρέπει να είναι όχι μόνο η ενδυνάμωση και ενίσχυση των κοριτσιών στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά και η διεύρυνση των ανδρικών ταυτοτήτων (Δεληγιάννη - Κουϊμτζή & Σακκά, 2005). Περιμένουμε συνεπώς μεταγενέστερες έρευνες να δείξουν διαφορετικά πρότυπα από αυτά που είναι εμφανή σήμερα και να αναδείξουν το βαθμό που το φύλο θα έχει μειώσει την κυριαρχία του στο να διαχωρίζει τα επαγγέλματα και τους ρόλους των δύο φύλων μέσα στην κοινωνία (Helwig, 2004).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Arnot, M., Araujo, H., Deliyianni, K., & Ivinson, G. (2000). Changing femininity, changing concepts of citizenship in public and private spheres. *International Journal of Women Studies*, 7(2000), 149-168.
- Bird, M., & Hammersley, M. (1999). *Εκπαιδευτική έρευνα στην πράξη: Εγχειρίδιο μελέτης* (Μτφ. Ε. Φράγκου). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Danziger, N. (1983). Sex – related differences in the aspirations of high school students. *Sex Roles*, 9, 683-694.
- Denzin, N. K. (1986). A postmodern social theory. *Sociological Theory*, 4, 194-204.
- Dey, I. (2004). Grounded Theory. Στο C. Seale & G. Gobo (Eds.), *Qualitative Research practice*. London: Sage.
- Dunnell, P. A. & Bakken, L. (1991). Gifted high school students' attitudes towards careers and sex roles. *Roeper Review*, 13, 198-202.
- Eccles, J. S. (1985). Why doesn't Jane run? Sex differences in educational and occupational patterns. Στο F. D. Horowitz & M. O' Brien (Eds.), *The gifted and talented: Developmental perspectives*. Washington: American Psychological Association. 251-295.
- Fassinger, R. E. (1990). Causal models of career choice in two samples of college women. *Journal of Vocational Behavior*, 36, 225-248.
- Fontana, A. & Frey, J. H. (2003). The interview: From structured questions to negotiated text. In K. Norman & D. Y. Lincoln (Eds.), *Collecting and interpreting qualitative materials*. London: Sage.
- Frey, J. H., & Fontana, A. (1993). The group interview in social research. In D. L. Morgan (Ed.), *Successful focus groups: Advancing the state of the art*. Newbury Park: Sage. 20-34.
- Gill, R. (1996). "Discourse analysis: practical implementation". Στο *Handbook of Qualitative Research Methods for Psychology and the Social Sciences*. UK.: The British Psychological Society.
- Helwig, A. A. (2004). A Ten-Year Longitudinal Study of the Career Development of Students: Summary Findings. *Journal of Counseling and Development*, 82(1), 49-57.



- Krueger, R. A. (1994). *Focus groups: A practical guide to applied research*. Thousand Oaks: Sage.
- Mendez, L. M. R. & Crawford, K. M. (2002). Gender – role stereotyping and Career Aspirations: A comparison of Gifted early Adolescent boys and girls. *The Journal of Secondary Gifted Education*, 13(3), 96-107.
- Morgan, D. L. (1988). *Focus groups as qualitative research*. Newbury park: Sage.
- Morgan, C., Isaac, J. D. & Sansone, C. (2001). The Role of Interest in Understanding the Career Choices of Female and Male College Students. *Sex Roles*, 44 (5/6), 295-320.
- Rojewski, J. W., & Hill, R. B. (1998). Influence of Gender and Academic Risk Behavior on Career Decision Making and Occupational Choice In Early Adolescence. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 3(3), 265-287.
- Schulenberg, J., Goldstein, A. E., & Vondracek, F. W. (1991). Gender differences in adolescents' career interests: Beyond main effects. *Journal of Research on Adolescence*, 1, 37-61.
- Shapiro, D. & Crowley, J. E. (1982). Aspirations and expectations of youth in the United States: Part 2: Employment activity. *Youth and Society*, 14, 33-58.
- Stevens, C. J., Puchtell, L. A., Ryu, S. & Mortimer, J. T. (1992). Adolescent work and boys' and girls' orientation to the future. *Sociological Quarterly*, 33, 153-169.
- Super, D. E. (1957). *The Psychology of Careers*. New York: Harper and Row.
- Watson, C. M., Quatman, T., & Edler, E. (2002). Career Aspirations of Adolescent Girls: Effects of Achievement Level, Grade and Single – Sex School Environment. *Sex Roles*, 46(9/10), 323-335.
- Wilkinson, S. (1998). Focus groups in feminist research: Power, interaction and the co-construction of meaning. *Women's Studies International Forum*, 21, 111-125.
- Yount, K. R. (1986). A theory of productive activity: The relationships among self-concept, gender, sex-role stereotypes and work-emergent traits. *Psychology of Women Quarterly*, 10, 63-88.
- Αθανασιάδου, Χ., & Δεληγιάννη - Κουϊμτζή, Β. (2004). Ρεπερτόρια γυναικών: Η ανάλυση λόγου στη φεμινιστική έρευνα. Στο Ευκλείδη, κ.ά. (Επιμ.), *Ποιοτική και ποσοτική έρευνα στην ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Αριστοδήμου – Ιακωβίδου, Ν. (1989). Το σύστημα αξιών και η επίδρασή του στην επιλογή επαγγέλματος: Η Ελληνική περίπτωση. *Εκπαίδευση και Επάγγελμα*, 2(2), 155-165.
- Βιτσιλάκη - Σορωνιάτη, Χ. (1997) Ο ρόλος του φύλου στη διαμόρφωση εκπαιδευτικών και επαγγελματικών φιλοδοξιών. Στο Β. Δεληγιάννη & Σ. Ζιώγου (Επιμ.), *Φύλο και σχολική πράξη – Συλλογή εισηγήσεων*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Γεώργας, Δ., Μπεζεβέγκης, Η., & Γιαννίτσας, Ν. (1991). Εμπειρίες, στάσεις και προσδοκίες μαθητών και φοιτητών από το λύκειο, τον Σ.Ε.Π. και το πανεπιστήμιο. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής - Προσανατολισμού*, 18-19, 43-65.
- Δεληγιάννη – Κουϊμτζή, Β. (1999). Μια επιτυχημένη καριέρα κι ένας καλός σύζυγος: Όνειρα και προσδοκίες κοριτσιών εφηβικής ηλικίας. Στο Β. Δεληγιάννη και Σ. Ζιώγου (Επιμ.), *Εκπαίδευση και φύλο – Ιστορική διάσταση και σύγχρονος προβληματισμός*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Δεληγιάννη - Κουϊμτζή, Β., Σακκά, Δ., κ.ά. (2004). Ταυτότητες φύλου και επιλογές ζωής: Η παρουσίαση ενός προγράμματος. Στο Δεληγιάννη - Κουϊμτζή (Επιμ.), *Ταυτότητες φύλου στην εφηβεία και το σχολικό πλαίσιο – Συλλογή άρθρων για τις ανάγκες του μαθήματος*. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.



- Δεληγιάννη - Κουϊμτζή, Β. & Σακκά, Δ. (2005). *Μεγαλώνοντας ως αγόρι: Διερεύνηση της ανάπτυξης της ανδρικής ταυτότητας στην εφηβική ηλικία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1986). *Συμβουλευτική – Προσανατολισμός στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Μια πρώτη Προσπάθεια Αξιολόγησης του Θεσμού*. Αθήνα: Καραμπερόπουλος.
- Δημητρόπουλος, Ε. Γ. (1986α). Παράγοντες που καθορίζουν τον προσανατολισμό των μαθητών του λυκείου. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού*, 1, 66-85.
- Δημητρόπουλος, Ε., κ.ά. (2000). *Οι προτιμήσεις των νέων για σπουδές και επάγγελμα – Υπόθεση κοινωνικής τάξης*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κακανά, Δ., Καμαριανός, Γ., & Μεταλλίδου, Π. (2003). Η επίδραση της οικογένειας στις επαγγελματικές επιλογές των εφήβων. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 35, 145-160.
- Κακανά, Δ., Καμαριανός, Γ., & Μεταλλίδου, Π. (2002). Φύλο και επαγγελματικός προσανατολισμός – Ο ρόλος των Μ.Μ.Ε. στην επιλογή επαγγέλματος από τα δύο φύλα. *Μέντορας*, 6, 18-28.
- Κάντας, Α., & Χαντζή, Α. (1991). *Ψυχολογία της εργασίας. Θεωρίες επαγγελματικής ανάπτυξης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κασιμάτη, Κ. (1989). *Επιλογή επαγγέλματος – Πραγματικότητα ή μύθος*. Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών.
- Κασιμάτη, Κ. (1998). *Έρευνα για τα κοινωνικά χαρακτηριστικά της απασχόλησης – Μελέτη Ι: Η επιλογή του επαγγέλματος*. Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών.
- Κασσωτάκης, Μ. (1992). Η ενημερωτική και η συμβουλευτική λειτουργία του ΣΕΠ: Μια προσπάθεια αξιολόγησής τους. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού*, 20-21, 79-98.
- Κρίβας, Σ., & Χάντζιου, Ε. (1989). «Διαφορές μεταξύ των δύο φύλων ως προς τα επαγγελματικά κίνητρα και την επαγγελματική συμπεριφορά – Μια ερευνητική διερεύνηση του αντικειμένου στην Ελληνική πραγματικότητα». *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 46, 79-87.
- Μαραγκουδάκη, Ε. (1997). Οι γυναίκες διδάσκουν και οι άνδρες διοικούν. Στο Β. Δεληγιάννη και Σ. Ζιώγο (Επίμ.), *Φύλο και σχολική πράξη – Συλλογή εισηγήσεων*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Μιχαηλίδης, Α. (1987). *Έφηβοι και Παιδεία: Προβλήματα της εφηβικής ηλικίας στο παρελθόν και σήμερα*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Μπουρνούδη, Ε., & Ψάλτη, Α. (1997). Επαγγελματικές επιλογές και προσδοκίες των νέων και της οικογένειάς τους. Η επίδραση του φύλου. Στο Β. Δεληγιάννη και Σ. Ζιώγου (Επίμ.), *Φύλο και σχολική πράξη – Συλλογή εισηγήσεων*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Παπάς, Γ. & Ψαχαρόπουλος, Γ. (1988-1989). Επιδιώξεις και επιτεύγματα τελειοφοίτων των Γενικών Λυκείων για περαιτέρω σπουδές – Μια εμπειρική κοινωνικοοικονομική ανάλυση. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής – Προσανατολισμού*, 7-8, 73-102.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1993). *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας* (Τόμ. Β). Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σιδηροπούλου – Δημακάκου, Δ. (1994-1995). Διαφορές στις επαγγελματικές επιλογές των δύο φύλων. *Τα Εκπαιδευτικά*, 36, 96-115.



Το Βιβλίο Ιστορίας «Νέοι Χρόνοι» του Νικ. Δημητροκάλλη (1950)

Ευαγγελία Κανταρτζή

Δρ. Παιδαγωγικών

Διευθύντρια Μουσείου Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης

info@ekedisy.gr

Περίληψη

Στο παρόν άρθρο παρουσιάζεται το Βιβλίο Ιστορίας «Νέοι Χρόνοι» του Νικ. Δημητροκάλλη το οποίο εκδόθηκε το 1950 από τον εκδοτικό οίκο Νικόδημος. Το βιβλίο εκδίδεται με βάση την προκήρυξη που είχε εκδώσει το Υπουργείο Παιδείας στις 28 Μαΐου 1949 για την έγκριση και εισαγωγή βοηθητικών βιβλίων όχι μόνο Ιστορίας αλλά και Γραμματικής, Γεωγραφίας, Φυσικής και Χημείας για τις Ε' και ΣΤ' τάξεις του Δημοτικού σχολείου. Οι συγγραφείς έπρεπε να υποβάλλουν τα σχετικά βιβλία προς έγκριση έως το τέλος Δεκεμβρίου, ενώ η όλη διαδικασία αναμενόταν να ολοκληρωθεί έως τα τέλη Μαΐου 1950. Τα εγκεκριμένα βιβλία μπορούσαν να είναι περισσότερα από ένα για κάθε μάθημα και στη συνέχεια ο Σύλλογος Διδασκόντων επέλεγε τα βοηθητικά βιβλία που θα χρησιμοποιούσαν. Σύμφωνα με τη σχετική προκήρυξη τα σχολικά βιβλία έπρεπε να ακολουθούν τις διατάξεις του ισχύοντος τότε αναλυτικού προγράμματος, δηλαδή του 1913. Τα βιβλία της προκήρυξης του 1949, 16 συνολικά, αν και δημιούργησαν πολλές αντιδράσεις για τη χαμηλή τους ποιότητα, εγκρίθηκαν τον Ιούνιο του 1950 με τις υπ. αποφάσεις 49529/1950 και 51584/1950 και με ισχύ για τρία χρόνια, αλλά οι επόμενες αποφάσεις έγκρισης θα γίνουν πάλι το 1956. Στο άρθρο παρουσιάζεται ο τρόπος επιλογής του περιεχομένου του και η επιλογή της σχετικής εικονογράφησης του βιβλίου.

Λέξεις-κλειδιά: Ιστορία, Αναλυτικό Πρόγραμμα, Εθνικοί Μύθοι.

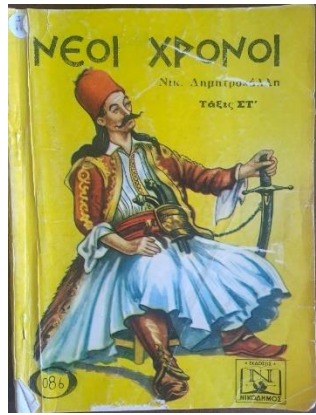
1. Εισαγωγή

Το βιβλίο του Δημητροκάλλη εκδόθηκε σε μια νέα δεκαετία. Ο εμφύλιος επίσημα έχει τελειώσει αλλά οι μνήμες είναι νωπές και τα τραύματα ανοιχτά. Το εμφυλιοπολεμικό κλίμα επηρεάζει τη ζωή του τόπου σε κάθε έκφρασή της και η κοινωνία παραμένει διχασμένη, βαθιά κατακερματισμένη, παραδομένη σε βαθιές αντιπαραθέσεις και σε δεινή οικονομική κατάσταση.

Και –καθώς η ιστορία πάντα γράφεται από την πλευρά των νικητών– παρουσιάζει μεγάλο ενδιαφέρον να ανιχνεύσουμε πώς πέρασε στη σχολική ιστοριογραφία η ιστορία των πρόσφατων γεγονότων και πιο συγκεκριμένα το πώς παρουσιάζεται στη σχολική ιστορία το ταραγμένο παρελθόν και ιδιαίτερα αυτό που είναι χρονικά εγγύτερα.

Το τυπικό τέλος του εμφυλίου τον Αύγουστο του 1949 βρήκε στην εξουσία την κυβέρνηση του Αλέξανδρου Διομήδη, που είχε πάρει τη θέση της κυβέρνησης Θεμιστοκλή Σοφούλη μετά τον θάνατό του. Οι κυβερνήσεις διαδέχονται η μια την άλλη, με πολλές να είναι υπηρεσιακές. Στις 6 Ιανουαρίου 1950 παραιτήθηκε η κυβέρνηση και τη διαδέχτηκε υπηρεσιακή με πρωθυπουργό τον τέως πρόεδρο της Βουλής Ι. Θεοτόκη που προκήρυξε εκλογές για τις 19 Φεβρουαρίου 1950. Ωστόσο, οι εκλογές αναβλήθηκαν για δύο εβδομάδες, στις 5 Μαρτίου 1950, λόγω διαπραγματεύσεων για το εκλογικό σύστημα. Το κλίμα είναι βαρύ, το ΚΚΕ είναι εκτός νόμου και το σοσιαλιστικό κόμμα δεν τολμά να θέσει υποψηφιότητα ούτε στις μισές εκλογικές περιφέρειες.





Εικόνα 1. Το εξώφυλλο του βιβλίου

Τα αποτελέσματα των εκλογών δεν έδωσαν την πλειοψηφία σε κανένα κόμμα και τελικά, μετά από εσωτερικές διαβουλεύσεις, σχηματίστηκε κυβέρνηση Σοφοκλή Βενιζέλου και αμέσως μετά βραχυχρόνια κυβέρνηση τεσσάρων μηνών με Πρωθυπουργό τον Πλαστήρα και με υπουργό Εσωτερικών τον Γεώργιο Παπανδρέου.

Οι επόμενες εκλογές έγιναν στις 9 Σεπτεμβρίου 1951 και ανέδειξαν περίπου ισοδύναμες τις δύο κύριες πολιτικές παρατάξεις της Αριστεράς και του Κέντρου με μικρή υπεροχή του Κέντρου. Μετά την άρνηση του Παπάγου, που είχε πάρει και το μεγαλύτερο ποσοστό στις εκλογές, να σχηματίσει κυβέρνηση η πρωθυπουργία στις 27 Οκτωβρίου ανατέθηκε στον Νικόλαο Πλαστήρα, ο οποίος σχημάτισε κυβέρνηση με τη συνεργασία του δεύτερου κόμματος του Νικολάου Πλαστήρα και του τρίτου κόμματος του Σοφοκλή Βενιζέλου. Αντιπρόεδρος τοποθετήθηκε ο Σοφοκλής Βενιζέλος και ως Υπουργός Παιδείας ο Ιωάννης Μιχαήλ. Γενικά, από το 1949 έως το 1952 ισχυροποιείται ο ρόλος του βασιλιά και δημιουργείται σύμπραξη βενιζελικών και αντιβενιζελικών απέναντι στην αριστερά. Στις εκλογές του 1952 αναδείχτηκε νικητής ο Παπάγος ο οποίος θα μείνει στην εξουσία έως το 1955. Μετά τον θάνατο του Παπάγου δίνεται εντολή σχηματισμού κυβέρνησης από τον βασιλιά Παύλο στον Κωνσταντίνο Καραμανλή.

Το τέλος του πολέμου και του εμφυλίου βρίσκει την παιδεία σε τραγική κατάσταση χωρίς σχολεία, χωρίς δασκάλους, χωρίς υλικά μέσα. Το 1948 με τον Νόμο «Περί ελέγχου νομιμοφροσύνης των δημοσίων υπαλλήλων» η κατάσταση στην παιδεία γίνεται ακόμα πιο ασφυκτική, καθώς ο Νόμος προβλέπει την απόλυση των μη νομιμόφρωνων δημοσίων υπαλλήλων, δηλαδή εκείνων που ενστερνίζονται ή προπαγανδίζουν αντεθνικές αντιλήψεις και αρχές του Κομμουνιστικού Κόμματος. Για αυτόν τον λόγο αυτό ιδρύονται τα «Συμβούλια Νομιμοφροσύνης» που γνωμοδοτούν στις αρμόδιες υπηρεσίες για τους υποψήφιους υπαλλήλους ή επιβάλλουν στους ήδη υπηρετούντες την έγγραφη δήλωση για τα φρονήματά τους. Ενδεικτική του κλίματος που επικρατεί είναι η αποστολή εγκυκλίων στα σχολεία για τα «εθνικά» βιβλία που πρέπει να διαβάζουν οι μαθητές και την απαγόρευση των επικίνδυνων «κομμουνιστικών» βιβλίων. Συγκεκριμένα, το Υπουργείο Παιδείας απαγορεύει τη χρήση βοηθητικών βιβλίων «αναρχικών συγγραφέων», «αντεθνικώς δρώντων ατόμων», «ανωνύμων συγγραφέων» ή «επιτροπών», προβλέποντας μάλιστα αυστηρές ποινές.

Η εκπαιδευτική πολιτική αποτυπώνεται ξεκάθαρα στις εκθέσεις των Γενικών Επιθεωρητών σύμφωνα με τις οποίες τα Ελληνόπουλα πρέπει να συνειδητοποιήσουν την αξία της «ελληνικής λαϊκής ζωής» δηλαδή τον σεβασμό «της θρησκείας, την αγάπη της πατρίδος, τον σεβασμόν προς τους μεγάλους προγόνους μας, τους δημιουργούς της ιστορικής ζωής του Έθνους μας, τον εθνικό εγωισμό» (Τσιρίμπας, 1947: 147).



Αλλά και τα άλλα προβλήματα που ταλάνιζαν την παιδεία και πριν το πόλεμο, εξακολουθούν να υφίστανται: η ποιότητα των σχολικών βιβλίων προβληματίζει, η ύπαρξη του ΟΕΣΒ δημιουργεί αντιπαραθέσεις, το γλωσσικό ζήτημα δεν έχει βρει λύση: *«Ο συρμός του δημοτικισμού είναι η πλέον σατανική επινόησης των εχθρών μας προς βαθμιαία διάβρωση του Ελληνισμού... οι Ελληνόπαιδες πρέπει να διδάσκονται ενιαία και τυποποιημένη γλώσσα εις το σχολείον επί τη βάσει των Ελληνικών παραδόσεων, διότι υπεράνω όλων, πρέπει να ζήση η Ελλάς!! Η Ελλάς ζη με την γνησίαν Ελλην. Γλώσσαν της παραδόσεως και όχι με τα Τουρκοφράγκικα και τα κουρέλια της Ελλην. Γλώσσης... Όσον γνησιωτέραν ελληνικήν ομιλούμεν και γράφομεν, τόσον καλύτερον αμυνόμεθα κατά των εισβολέων μας...»*.

Το 1953 εκδίδεται προκήρυξη για τη συγγραφή νέων αναγνωστικών. Την υπογράφει ο Υπουργός Παιδείας Κωνσταντίνος Καλλίας της κυβέρνησης του Αλέξανδρου Παπάγου. Η προκήρυξη, λεπτομερέστατη ως προς το περιεχόμενο και τη γλώσσα των αναγνωστικών, συγκεντρώνει έντονες κριτικές από τους Δελμούζο, Τριανταφυλλίδη, Παπανούτσο. Η κριτική που ασκείται αφορά τη γλώσσα αλλά και το περιεχόμενο της προκήρυξης. Η Φραγκουδάκη ασκώντας κριτική στο περιεχόμενο της προκήρυξης σημειώνει: *«στο κείμενο αυτό (της προκήρυξης) το τρίπτυχο πατρίς-θρησκεία-οικογένεια αποτελεί, παρά το τεράστιο συντηρητικό του βάρος, απλώς το πρόσχημα και μόνο μέλημα του υπουργείου είναι να διαμορφώσει μαθητές που ν' αποδέχονται δίχως καμιά δυνατότητα κριτικής τη συγκεκριμένη πολιτική εξουσία...»* (Φραγκουδάκη, 1979: 188).

Τι γίνεται όμως με την έκδοση των σχολικών βιβλίων Ιστορίας; Στην έκδοσή τους φαίνεται ότι υπάρχει στασιμότητα καθώς εξακολουθεί να ισχύει το αναλυτικό πρόγραμμα του 1913 που αποτελούσε μέρος των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων του Βενιζέλου. Αν και η ιστορία λόγω του φρονηματιστικού της χαρακτήρα αποτελούσε ένα από τα πλέον κρίσιμα μαθήματα, στη χρονική περίοδο από το 1913, στην οποία έχουν σημειωθεί τόσες πολιτικές αλλαγές, μεταβολές και εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, το αναλυτικό πρόγραμμα δεν έχει υποστεί καμία αλλαγή! Ίσως δεν είναι εύκολο να αγγίξει κάποιος το ευαίσθητο θέμα και πρόγραμμα της Ιστορίας.

Το αναλυτικό πρόγραμμα της ιστορίας αλλάζει το 1950 και σύμφωνα με αυτό οποίο η αφήγηση άρχιζε από τη μυθολογία και τελείωνε με τη μεταπολεμική και πρώτη μετεμφυλιακή εποχή. Και στα δύο προγράμματα ακολουθείται το τρίσημο σχήμα της ελληνικής ιστορίας (ελληνική αρχαιότητα, Βυζάντιο, νεότερη Ελλάδα) σύμφωνα με όπως διατυπώθηκε από τον ιστορικό Κωνσταντίνο Παπαρρηγόπουλο με την πρώτη έκδοση της Ιστορίας του το 1850 (Μπούντα, 2009: 159).

Το Υπουργείο Παιδείας στις 28 Μαΐου 1949 είχε εκδώσει σχετική προκήρυξη για την έγκριση και εισαγωγή βοηθητικών βιβλίων όχι μόνο Ιστορίας αλλά και Γραμματικής, Γεωγραφία, Φυσικής και Χημείας για τις Ε' και ΣΤ' τάξεις του Δημοτικού σχολείου. Οι συγγραφείς έπρεπε να υποβάλλουν τα σχετικά βιβλία προς έγκριση έως το τέλος Δεκεμβρίου, ενώ η όλη διαδικασία αναμενόταν να ολοκληρωθεί έως τα τέλη Μαΐου 1950. Τα εγκεκριμένα βιβλία μπορούσαν να είναι περισσότερα από ένα για κάθε μάθημα και στη συνέχεια ο Σύλλογος Διδασκόντων επέλεγε τα βοηθητικά βιβλία που θα χρησιμοποιούσαν (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008).

Σύμφωνα με τη σχετική προκήρυξη τα σχολικά βιβλία έπρεπε να ακολουθούν τις διατάξεις του ισχύοντος τότε αναλυτικού προγράμματος, δηλαδή του 1913. Οι προπολεμικές κατευθυντήριες γραμμές όριζαν τη διδακτέα ύλη, το χρονικό σημείο έναρξης της αφήγησης και επέβαλαν τη διαίρεση των ιστορικών εποχών με βάση το τριμερές σχήμα της εθνικής ιστοριογραφίας. Υπήρχε όμως ασάφεια όσον αφορά το σημείο ολοκλήρωσης της αφήγησης,



αφού το αναλυτικό πρόγραμμα του 1913 ήταν ξεπερασμένο και είχαν μεσολαβήσει στο μεταξύ σημαντικά γεγονότα στην ελληνική και παγκόσμια ιστορία (Μπούντα, 2009: 125). Επίσης, η προκήρυξη σαφώς καθόριζε ότι οι εκπαιδευτικοί έπρεπε να χρησιμοποιήσουν μόνο τα εγκεκριμένα βοηθητικά βιβλία και ότι απαγορευόταν κάθε άλλο μη εγκεκριμένο βιβλίο.

Στον διαγωνισμό αυτόν έλαβαν έγκριση 16 συνολικά σχολικά βιβλία τα οποία δεν φαίνεται να ενθουσίασαν τον εκπαιδευτικό κόσμο κυρίως λόγω της χαμηλής τους ποιότητας. Οι αντιδράσεις που δημιουργήθηκαν δημοσιεύτηκαν στο περιοδικό *Διδασκαλικόν Βήμα* όπου τα εγχειρίδια χαρακτηρίστηκαν από πολλούς «αναχρονιστικά», βασισμένα σε «χρεωκοπημένες παιδαγωγικές θεωρίες» και «βερμπαλιστικές ιδεολογίες». Το Διδασκαλικό Βήμα έκανε λόγο, ακόμα, για παράπονα που της «διαβιβάστηκαν» σχετικά με τις κρίσεις του Εκπαιδευτικού Συμβουλίου (*Διδασκαλικόν Βήμα*, 1950).

Τα βιβλία της προκήρυξης του 1949 εγκρίθηκαν τον Ιούνιο του 1950 με τις υπ. αποφάσεις 49529/1950 και 51584/1950 και με ισχύ για τρία χρόνια, αλλά οι επόμενες αποφάσεις έγκρισης θα γίνουν πάλι το 1956.

Νέα προκήρυξη για τη συγγραφή νέων βοηθητικών εγχειριδίων ιστορίας για την Ε' και Στ' τάξη του δημοτικού σχολείου θα γίνει από τον Υπουργό Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Αχιλλέα Γεροκωστόπουλο. Οι υποψήφιοι συγγραφείς όφειλαν να υποβάλλουν τα έργα τους προς έγκριση μέχρι τις 31 Αυγούστου του 1954. Κύριος σκοπός των σχολικών βιβλίων καθορίζεται η καλλιέργεια εθνικού φρονήματος.

Ως προς την ύλη αποσαφηνίζονται τα χρονικά όρια της αφήγησης και εάν και επαναλαμβάνεται η αναφορά «στο ισχύον πρόγραμμα», δηλαδή στα αναλυτικά προγράμματα του 1913, το σχολικό βιβλίο της ΣΤ' τάξης «δέον να περιλαμβάνη την μέχρι της λήξεως του συμμοριτοπολέμου ιστορικήν ύλην». Δίνεται, επιπλέον, έμφαση ότι η αφήγηση θα πρέπει να έχει αναφορές σε «μεγάλες ιστορικές προσωπικότητες». Οι ίδιες κατευθύνσεις δίνονται και για τα θέματα της αντίστοιχης εικονογράφησης.

Σύμφωνα με την προκήρυξη, οι υποψήφιοι συγγραφείς όφειλαν να καταθέσουν τα βιβλία μέχρι τις 31 Αυγούστου 1954, η έγκριση των οποίων ορίστηκε να ολοκληρωθεί μέχρι τις 3 Σεπτεμβρίου του ίδιου έτους. Ωστόσο, το Υπουργείο Παιδείας ανέβαλε για ένα χρόνο την έγκριση και κυκλοφορία των νέων βιβλίων. Τελικά, τον Ιούνιο του 1956, εγκρίνονται 13 σχολικά εγχειρίδια ιστορίας της ΣΤ' με την Εγκριτική Απόφαση 67002/19-6-1956, τα οποία κυκλοφορούν από το σχολικό έτος 1956 – 1957¹.

Λίγους μήνες μετά, συντάσσεται και δημοσιεύεται στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, το Διάταγμα «Περί του αναλυτικού και ωρολογίου προγράμματος των Πατριδογνωστικών μαθημάτων των Δημοτικών Σχολείων», σύμφωνα με το οποίο σκοπός της ιστορίας είναι «να βοηθήση τον μαθητήν να αποκτήση γνησίαν ιστορικήν συνείδησιν» ώστε «να αισθανθή τον εαυτόν του ως διατελούντα εις ακατάλυτον δεσμόν με το έθνος του» και «να κατανοήση τη μεγάλην ευθύνην του έναντι του παρελθόντος και της Φυλής».

Τα σχολικά εγχειρίδια του 1956 έχουν εξασφαλίσει την έγκριση και κυκλοφορία τους για μια τριετία. Μετά την πάροδο αυτού του χρονικού διαστήματος, για την κυκλοφορία τους αρκεί μια εγκριτική έκθεση του ΚΓΔΣΕ – μια διαδικασία που φαίνεται να είχε μάλλον τυπικό

¹ (Πίναξ Εγκεκριμένων Βιβλίων Δημοτικού, Ιστορία Στ' τάξεως Δημοτικού, Εγκρ. Απόφ. 67002/19.6.56. Αναφέρονται τα εγχειρίδια: Αλεξίου – Αντυπάτη – Κατσαδήμα, Γιαννιά – Γιαννάκου, Δούκα, Κατσικά – Δασκαλέα – Ηλιοπούλου – Συμυρή, Καφετζή, Μάνιου, Μπίγκα, Παπαδοπούλου – Δουκλιά, Παπαϊωάννου, Πετρούνια – Αντωνοπούλου, Σακκά, Κυριαζοπούλου – Διαμαντοπούλου. Βασίλειον της Ελλάδος, Υπουργείον Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Περίληψις «Περί εγκεκριμένων βοηθητικών βιβλίων», Αριθ. Πρωτ. 91379/31.7.56, Γενικά Αρχεία του Κράτους, ΥΠΕΠΘ, Αρχείο Διεύθυνσης Διδακτικών Βιβλίων 1920 – 1970, Αθήνα, 2010).



και διεκπεραιωτικό χαρακτήρα. Ωστόσο, οι λίγες εγκριτικές εκθέσεις που σώζονται, αποτελούν ένα χαρακτηριστικό δείγμα των κριτηρίων εποπτείας της εποχής.

2. Το βιβλίο Ιστορίας του Νικ. Δημητροκάλλη²

Το βιβλίο έπρεπε να ακολουθήσει όσα όριζαν οι διατάξεις ως προς τη διδακτέα ύλη και το χρονικό σημείο έναρξης της αφήγησης, αλλά υπήρχε ασάφεια σε ποιο σημείο θα έπρεπε να ολοκληρωθεί αυτή: «η εκλογή και η διάταξις της ύλης πρέπει να προσαρμόζεται προς τα σχετικές απαιτήσεις του ισχύοντος προγράμματος». Έχουν μεσολαβήσει πολλά σημαντικά γεγονότα στην ελληνική ιστορία, τα οποία οι συγγραφείς, με τις ασαφείς οδηγίες που δίνονται, αντιμετωπίζουν με μια επιπλέον δυσκολία, καθώς πρέπει να επιλέξουν, σύμφωνα με τη δική τους κρίση, πού πρέπει να σταματήσουν την αφήγηση και τι πρέπει να τονίσουν περισσότερο (Μπούντα, 2009: 125).

Η δυσκολία γίνεται μεγαλύτερη καθώς τα βιβλία, σε μια ρευστή πολιτική κατάσταση που άλλαζε διαρκώς, θα έπρεπε να πάρουν έγκριση και μετά να διεκδικήσουν ένα σημαντικό τμήμα της αγοράς. Τα ίδια διλήμματα θα πρέπει να αντιμετωπίσει και ο συγγραφέας του συγκεκριμένου σχολικού βιβλίου, Δημητροκάλλης, κυρίως όταν έφτασε στο κομμάτι της νεότερης ιστορίας. Ήταν άγνωστο και σε αυτόν ποια θα ήταν η σύνθεση του αρμόδιου Συμβουλίου της Εκπαίδευσης που θα έκρινε το βιβλίο, ιδιαίτερα σε ένα πολιτικό σκηνικό όπου οι κυβερνήσεις άλλαζαν συνεχώς, όμως σαφώς ήξερε, καθώς το κλίμα της εποχής ήταν ξεκάθαρο, την παιδαγωγική και ιδεολογική κατεύθυνση που έπρεπε να ακολουθήσει και για να τύχει έγκρισης και για να αντιμετωπιστεί ευνοϊκά από το αγοραστικό κοινό.

Το βιβλίο ξεκινά με την ενότητα «Πολιτική κατάσταση της Ευρώπης μετά την άλωση της Κωνσταντινουπόλεως» μια ενότητα που δεν έχει συνήθως μεγάλη έκταση ή δεν υπάρχει καθόλου σε προηγούμενα βιβλία και τελειώνει με το κεφάλαιο «Η Ελλάς εις τον Β΄ Παγκόσμιον Πόλεμον» με πολύ συνοπτική περιγραφή των γεγονότων.

Στο εξώφυλλο του βιβλίου, σε έντονο κίτρινο χρώμα, εικονίζεται ένας κλέφτης με τον οπλισμό του: περήφανος, αγέρωχος, σύμβολο ανδρείας και ηρωισμού. Ο εκδότης επιλέγει, όπως συνήθως, μια εικόνα που είναι αντιπροσωπευτική του βιβλίου, μια εικόνα που κινείται στα πλαίσια της εθνικοπατριωτικής αισθητικής αλλά και ιδιαίτερα προσεγμένη. Το εξώφυλλο εξάλλου φανερώνει την αισθητική και την ιδεολογία των εκδοτών και των συγγραφέων και παράλληλα λειτουργεί ως ένα κίνητρο για να πείσει και να δελεάσει το αγοραστικό κοινό στο οποίο απευθύνεται. Σε πλήρη αντίθεση από αισθητική άποψη και ποιότητα είναι η εικονογράφηση στο εσωτερικό του βιβλίου η οποία όμως ιδεολογικά κινείται στο ίδιο αναμενόμενο πλαίσιο. Η εικονογράφηση γενικά, όπως σε όλα τα σχολικά βοηθήματα, είναι ελάχιστη και κακής ποιότητας με φανερό τον στόχο που εξυπηρετεί, αυτόν της ενίσχυσης του εθνικού φρονήματος. Μια ατέλειωτη σειρά από πορτρέτα ηρώων και πρωταγωνιστών του πολιτικού βίου συμπληρώνουν την ιστορική αφήγηση: Αλέξανδρος Μαυροκορδάτος (δυο φορές), Αδαμάντιος Κοραής, Λάμπρος Κατσώνης, Ρήγας Φεραίος, Αλέξανδρος Υψηλάντης, Παλαιών Πατρών Γερμανός, Πατριάρχης Γρηγόριος ο Ε΄, Θεόδωρος Κολοκοτρώνης, Νικηταράς ο Τουρκοφάγος, Οδυσσέας Ανδρούτσος, Δημήτριος Υψηλάντης, Κωνσταντίνος Κανάρης, Ανδρέας Μιαούλης, Μάρκος Μπότσαρης, Αθανάσιος Διάκος, Λόρδος Βύρων, Πετρόμπεης Μαυρομιχάλης, Παπαφλέσσας, Γεώργιος Καραϊσκάκης (δυο φορές). Τα εξιδανικευμένα αυτά πορτρέτα είναι διαφορετικής τεχνικής και αισθητικής και φαίνεται σαν να μπήκε ότι διέθετε ο εκδοτικός οίκος. Από τους μη Έλληνες υπάρχουν ο Αλή Πασάς και ο Ιμπραήμ.

² Δημητροκάλλης, Ν. (1967). *Νέοι Χρόνοι. Τάξις ΣΤ*. Αθήνα: Νικόδημος. Το βιβλίο έχει εγκριτική απόφαση του 1950.



Η σειρά αυτή των πορτρέτων που κοσμεί τις σελίδες του βιβλίου αποτελεί ένα φόρο τιμής σε αυτούς που αγωνίστηκαν για την πατρίδα και μοιάζει με τη σειρά των ανδριάντων που συνήθως κοσμούν δρόμους και ηρώα. Ο συγγραφέας επιλέγει από μια μεγάλη σειρά ηρώων αυτούς που θεωρεί πιο σημαντικούς και των οποίων την πορεία επιβραβεύει με αυτό τον τρόπο. Είναι πρόσωπα που εκφράζουν τις εθνικές και κοινωνικές αξίες και ταυτόχρονα αποτελούν ιδανικά παραδείγματα προς μίμηση για τις νεότερες γενιές.



Εικόνα 2. Σελίδα από το εσωτερικό του βιβλίου

Είναι ενδιαφέρον να δούμε τις επιλογές του συγγραφέα ή του εκδότη στη νεότερη ιστορία καθώς εκεί γίνονται ποιο εύκολα κατανοητές οι ιδεολογικές σκοπιμότητες και συμβιβασμοί που πρέπει να γίνουν προς χάριν της έγκρισης του βιβλίου. Ποια πρόσωπα επιλέγονται; Ο Ιωάννης Καποδίστρια, ο Όθων, ο Παύλος Μελάς, ο Ελευθέριος Βενιζέλος και οι Βασιλιάς Κωνσταντίνος, Γεώργιος Β΄, και η σειρά αυτή κλείνει με το τριπλό πορτρέτο του Βασιλιά Παύλου, τη Φρειδερίκη μαζί με τον Κωνσταντίνο Β΄ (μόνο για τη σχετική επανέκδοση του 67 υπάρχει η σχετική φωτογραφία με το περιεχόμενο να είναι αυτούσιο και χωρίς να αναφέρει τίποτε σχετικό). Υπάρχουν επιπλέον αρκετές ναυτικές εικόνες όπως βενετικό πλοίο που έλαβε μέρος στη Ναυμαχία της Ναυπάκτου, η ναυαρχίδα του Κατσώνη, η πυρπόληση της τουρκικής φρεγάτας, η ναυμαχία του Ναυαρίνου.

Τι νέο όμως υπάρχει σε αυτό το βιβλίο σε σύγκριση με τα παλαιότερα;

Στο κεφάλαιο με τα δεινοπαθήματα των Ελλήνων αναφέρεται, όπως σε όλα τα σχετικά βιβλία, το Παιδομάζωμα ή φόρος αίματος. Στο κεφάλαιο με τα δεινοπαθήματα των Ελλήνων αναφέρεται, όπως σε όλα τα σχετικά βιβλία, το Παιδομάζωμα ή φόρος αίματος. Όμως για πρώτη φορά αναφέρεται και στην σκληρή τύχη των όμορφων Ελληνίδων κοριτσιών: «Ο ίδιος φόβος και η ίδια αγωνία εγέμιζε τας καρδίας των Ελλήνων και δια τα θηλυκά τέκνα των. Συχνότατα οι Τούρκοι ήρπαζαν τας ωραιότερας νέας και τας επώλουν ως σκλάβας» (σ. 12).

Στην πρώτη σελίδα του βιβλίου «Υποταγή των ελληνικών χωρών» υπάρχει τονισμένη και η περιγραφή της μετατροπής του Παρθενώνα σε τζαμί ενώ στη σελίδα 8 υπάρχει η αναφορά στη μεγάλη καταστροφή που υπέστη από τον Μοροζίνι το 1687 κατά τη διάρκεια του ενετοτουρκικού πολέμου. Ο Παρθενώνας αποτελεί πολιτιστικό σύμβολο ανυπολόγιστης αναμφισβήτητα αξίας αλλά ταυτόχρονα αποτελεί αδιάψευστο μάρτυρα της συνέχισης της λαμπρής και ένδοξης πορείας του έθνους μέσα στους αιώνες.

Πώς περιγράφεται ο «άλλος» και πώς το σχολικό βιβλίο προσπαθεί όχι μόνο να αυτοπροσδιοριστεί αλλά και να ετεροπροσδιοριστεί; Να θυμηθούμε ότι το βιβλίο είναι γραμμένο ακολουθώντας τα αναλυτικά προγράμματα του 1913, στα οποία η εθνική αγωγή των μαθητών αποτελούσε κεντρικό στοιχείο και γινόταν ιδιαίτερη μνεία. Αλλά και η περίοδος η μετεμφυλιακή, είναι μια περίοδος από τις πλέον συντηρητικές και εθνοκεντρικές



περιόδους με ένα κράτος που προσπαθεί να αποκτήσει την κοινωνική του συνοχή μέσα από την αντιπαράθεση με το ξένο και το διαφορετικό. Οι γείτονες λαοί, επομένως, περιγράφονται με τα πιο αρνητικά χαρακτηριστικά:

«Οι Τούρκοι, λαός βάρβαρος, απολίτιστος, και πολεμικός, εφέρθησαν από της πρώτης στιγμής με μεγάλην σκληρότητα προς τους υποδουλωμένους χριστιανούς» (σ. 10).

Στο βιβλίο γίνεται για πρώτη φορά προσπάθεια μιας ιστορικής ερμηνείας και αναφορά σε ιστορικά γεγονότα για πρώτη φορά. Τα προνόμια που εδόθησαν στον Πατριάρχη αποδίδονται πλέον και σε κίνητρα και πολιτικά συμφέροντα και αναφέρεται στο σχίσμα των εκκλησιών:

«Εις την πράξιν του αυτήν ο Μωάμεθ παρεκινήθη και από πολιτικών συμφέρον. Εγνώριζεν ότι η Δυτική Ευρώπη και κυρίως ο Πάπας ηδιαφόρουν δια τους Έλληνας εξ αιτίας του σχίσματος. Εφρόντισε λοιπόν να διατηρήση το σχίσμα των εκκλησιών, δια να μην έχη εις το μέλλον κανένα φόβον και καμίαν ενόχλησιν από την καθολικήν Ευρώπην. Δια της παραχωρήσεως θρησκευτικής ελευθερίας εις τους Έλληνας, εξησφάλιζε το Κράτος του από κάθε επέμβαση του Πάπα και των ηγεμόνων της Δύσεως υπέρ των Ελλήνων. Δια τον λόγον αυτόν ο Μωάμεθ εφρόντισε να αναβιβασθή εις τον Πατριαρχικό θρόνον της Κωνσταντινουπόλεως τον Γεώργιο Σχολάριον, ο οποίος ήτο αρχηγός της μερίδος εκείνης, η οποία ανθίστατο με κάθε τρόπον εις την ένωσιν των εκκλησιών» (σελ. 13).

Στο σχετικό κεφάλαιο που αναφέρεται στα δεινοπαθήματα των Ελλήνων μιλάει πολύ αόριστα για τους εξισλαμισμούς «ανάγκασαν άλλους να γίνουν μωεμαθανοί» χωρίς να αναφερθεί στο ότι από μόνοι του κάποιοι αλλαξοπιστούσαν όπως αναφερόταν αναλυτικά σε προηγούμενα σχολικά βιβλία (σελ. 10).

Για πρώτη φορά αναφέρονται στο Κεφάλαιο «Αι Κοινότητες» αναφέρονται και περιγράφονται αναλυτικά οι δράσεις στα Αμπελάκια, Ζαγοροχώρια και Μαδεμοχώρια.

Εκείνο που είναι κοινό με τα προηγούμενα σχολικά βιβλία είναι η αναφορά στον ρόλο της Εκκλησίας στη διατήρηση του Ελληνικού Έθνους. Είναι γνωστό ότι στη διαδικασία συγκρότησης της ελληνικής εθνικής συνείδησης η θρησκεία αποτέλεσε ένα από τα βασικά στοιχεία. Δεν είναι τυχαίο ότι στον «Οργανισμό του Αρείου Πάγου» το συνταγματικό κείμενο του 1^{ου} έτους της επανάστασης «Έλληνας» ήσαν «όσοι κάτοικοι της Ελλάδος πιστεύουσιν εις Χριστόν». Η Χριστιανική πίστη αποτελούσε κριτήριο μείζονος σημασίας για τη διάκριση και τον προσδιορισμό των Ελλήνων και του πολιτικού έθνους τους αλλά ήταν επίσης κριτήριο αποκλεισμού ορισμένων κατοίκων της ελληνικής επικράτειας από το δικαίωμα του πολίτη (Βόγλη, 2007: 47-48).



Εικόνα 3. Εικόνα από το εσωτερικό του βιβλίου



Ο αγώνας είναι υπέρ πίστεως και πατρίδος: «*Το μίσος των Ελλήνων κατά του τυράννου και η επιθυμία της εκδικήσεως δια το αίμα των αθών εγιγαντώθησαν εις την ψυχήν των. Η Επανάστασις έπαιρνε και θρησκευτικόν χαρακτήρα και ο Αγών ενίεντο δια την Πίστιν και την Πατρίδα*» (σελ. 61).

Ο ρόλος του κλήρου αναφέρεται διεξοδικά στις σελίδες του βιβλίου:

«*Υπάρχουν ακόμη και περιπτώσεις, κατά τις οποίες Αρχιεπίσκοποι και Πατριάρχαι εφυλακίσθησαν, εξεδιώχθησαν από τον θρόνον των ή και εθανατώθησαν. Παρ' όλα αυτά, με τα προνόμια που εδόθησαν εις τον κλήρον, συνεδέθησαν στενώτερον οι υπόδουλοι Έλληνες με την Εκκλησίαν των και με τους θρησκευτικούς Αρχηγούς των και κατώρθωσαν να διατηρήσουν την γλώσσαν, την Θρησκείαν και την Εθνική των συνείδησιν κατά την σκληράν και μαύρην δουλείαν τεσσάρων και πλέον αιώνων*» (σελ. 15).

Εκτός από τη θρησκεία το δεύτερο βασικό στοιχείο για τη συγκρότηση της εθνικής ταυτότητας είναι η γλώσσα:

«*Παρά τα μεγάλα δεινά τα οποία υπέφερον οι Έλληνες υπό τον τουρκικό ζυγόν, το Ελληνικόν Έθνος διετήρησε την θρησκεία του και την γλώσσαν του καθ' όλη την μακράν δουλείαν. Εις την διατήρησιν αυτήν συνετέλεσε πολύ η Εκκλησία και οι θρησκευτικοί αρχηγοί του Ελληνισμού*» (σελ. 12-13).

Η συγκρότηση και διατήρηση της συλλογικής εθνικής ταυτότητας επιτυγχάνεται μέσα από τη γλώσσα, τη θρησκεία, τα ήθη και τα έθιμα, τις παραδόσεις και η γλώσσα, μαζί με τη θρησκεία, αποτέλεσαν κριτήρια για τον καθορισμό της ελληνικότητας. Την πολιτική ηγεσία κατά τα τελευταία στάδια του αγώνα απασχόλησε ιδιαίτερα το ζήτημα της ελληνικής γλώσσας και μέλημά του ήταν η διάδοσή της μέσω της σύστασης των ελληνικών σχολείων σε μια προσπάθεια να συγκροτηθεί η εθνική συνείδηση (Βόγλη, 2007: 147).

Η διατήρηση του ελληνισμού κατά τη διάρκεια της Τουρκοκρατίας τονίζεται συχνά μέσα στο βιβλίο. Το μήνυμα που ο συγγραφέας προσπαθεί να περάσει είναι ότι ούτε μια μέρα οι Έλληνες δεν παρέμειναν κάτω από του τουρκικό ζυγό χωρίς να σκεφτούν την ελευθερία τους και τον αγώνα γι' αυτήν:

«*Με την αυτοδιοίκησιν οι Έλληνες απέφυγον να έρχωνται όσον ημπορούσαν εις οποιαδήποτε επικοινωνίαν με τους Τούρκους, και εγλύτωνα από πολλές καταπιέσεις. Επί πλέον ήτο ευκολώτερον δια τους υποδούλους να διατηρήσουν την θρησκείαν, την γλώσσαν, τα έθιμα και την Εθνική των συνείδησιν, όπως τα παρέλαβον από την προηγούμενη γενεάν*» (σελ. 16).

«*Τα κοινά παθήματα, οι κοινοί κίνδυνοι, τα κοινά συμφέροντα και το κοινόν μίσος κατά του κατακτητού συνέδεον περισσότερον τους Έλληνας μεταξύ των. Η αυτοδιοικήσις εκαλλιέργει εις την ψυχήν των την ιδέαν, ότι ήσαν ένα έθνος διαφορετικόν από τους κυριάρχους Τούρκους, προσωρινώς υποδουλωμένον, το οποίον έπρεπε κάποτε να αποτινάξη τον ξένον ζυγόν και να ανακτήση την ελευθερίαν του*» (σελ. 16-17).

Η ίδρυση λοιπόν σχολείων ήταν επιτακτικός στόχος καθώς η δημιουργία τους εξυπηρετούσε, σύμφωνα με τον συγγραφέα, τον ίδιο στόχο. Το σχολείο ενώνεται με τη θρησκεία και σχολείο και εκκλησία μαζί συγκροτούν την εθνική συνείδηση:

«*Όταν η Κοινότης προώδευσε και τα μέλη της απέκτησαν κάποιον πλούτον, εφρόντισαν να ιδρύσουν εκεί Ελληνικόν Σχολείον, εις το οποίον τα Ελληνόπουλα να διδάσκωνται την γλώσσαν των και την Θρησκείαν των και να διατηρούν την Εθνική των συνείδηση*» (σελ. 19).

«*Ωργανώθησαν και εις τας πόλεις αυτές Ελληνικάι κοινότητες, αι οποίαι ίδρυσαν σχολεία και επροσπάθησαν αφ' ενός μεν να διατηρήσουν τον εθνισμόν των και αφ' ετέρου να βοηθήσουν τους υπόλοιπους αδελφούς των*» (σελ. 19).



Τι αναφέρει όμως για την παιδεία και το ζήτημα των κρυφών σχολείων; Τα σχετικά με την παιδεία αναφέρονται σε ξεχωριστό κεφάλαιο με τίτλο «Η Παιδεία επί Τουρκοκρατίας». Και σε αυτό το βιβλίο η εξιστόρηση χωρίζεται σε δύο τμήματα. Στο πρώτο αναφέρεται στην περίοδο των πρώτων δύο αιώνων όπου η κατάσταση ήταν τραγική:

«Επειδή δε και οι Τούρκοι δεν επέτρεπον να λειτουργούν ελληνικά σχολεία, επί 200 σχεδόν χρόνια επεκράτησαν εις όλην την Ελλάδα τέλεια αγραμματοσύνη και αμάθεια. Μόνον οι ιερείς και οι καλόγηροι εμάζευον εις τους νάρθηκας των εκκλησιών ή εις τα μοναστήρια με μυρίους κινδύνους, κατά την νύκτα, ολίγα Ελληνόπουλα και εκεί, κάτω από το αδύνατον φως της κανδήλας, προσπαθούσαν να τα διδάξουν ολίγα γράμματα. Δια την διδασκαλίαν εχρησιμοποιούσαν τα εκκλησιαστικά βιβλία, το Ωρολόγιον, το Ψαλτήριον και την Οκτώηχον. Εις την μαύρην αυτήν εποχήν της σκλαβιάς και της απαιδευσίας αναφέρεται και το πασίγνωστον δημοτικόν τραγούδι:

*Φεγγαράκι μου λαμπρό,
Φέγγε μου να περπατώ....*

Οι πρώτοι αυτοί διδάσκαλοι των υποδουλωμένων Ελλήνων, οι Ιερείς και οι Καλόγηροι, αν και είχαν πολύ μικράν μόρφωσιν, δεν περιωρίζοντο εις το να διδάξουν τα Ελληνόπουλα μόνον ολίγα «κολλυβογράμματα». Εκκαλλιέργουσαν εις την ψυχήν των την αγάπην προς την Θρησκείαν, την Πατρίδα και την Ελευθερίαν. Αυτά ήσαν τα κρυφά σχολεία» (σελ. 30).



Εικόνα 4. Σελίδα από το εσωτερικό του βιβλίου

Ως λόγοι της μη ύπαρξης σχολείων αναφέρεται η φυγή των μορφωμένων Ελλήνων και των δασκάλων του Γένους στη Δύση μετά την άλωση και την απαγόρευση της λειτουργίας των σχολείων από την πλευρά των Τούρκων χωρίς να δίνεται ερμηνεία γιατί ενώ τα πρώτα χρόνια οι Τούρκοι απαγόρευαν τη λειτουργία τους μετά τον 17^ο αιώνα άλλαξαν πολιτική. Στο απόσπασμα αναφέρεται, χρωματισμένο συναισθηματικά, γίνεται αναφορά στο από ποιους, πού και με ποια βιβλία γινόταν η διδασκαλία ενώ δεν λείπει και το σχετικό «Φεγγαράκι». Παράλληλα τονίζεται και εδώ ο ρόλος της Εκκλησίας. Εδώ το τρίπτυχο αποτελείται από τη Θρησκεία, Πατρίδα και Ελευθερία.

«Μετά το 1600 όμως τα πράγματα ήλλαξαν. Οι Τούρκοι ήρχισαν να φέρωνται μαλακώτερον προς τους ραγιάδες και τους επέτρεψαν να ιδρύουν και σχολεία. Το πρώτον ελληνικόν σχολείον, όπως γνωρίζομεν, ιδρύθη ει την Βενετία και μόλις οι Έλληνες έλαβον την άδειαν να έχουν σχολεία, η Ελληνική κοινότης Βενετίας εβοήθησε και ιδρύθησαν σχολεία και εις την υπόδουλον Ελλάδα, εν εις τα Ιωάννινα και άλλο εις τας Αθήνας. Αργότερα ιδρύθησαν και εις άλλας πόλεις, εις την Κωνσταντινούπολιν η Μεγάλη Σχολή του Γένους, εις τας Κυδωνίας, την Θεσσαλονίκη, την Κρήτην, την Πάτμον, την Σμύρνην, την Αδριανούπολιν, την Δημητσάνα και αλλού.

Εις τα σχολεία αυτά εδιδάσκοντο τα αρχαία ελληνικά, η Φιλοσοφία, η Θεολογία, αι Φυσικαί επιστήμαι, η Γεωγραφία και η Ιστορία. Εις τα ανώτερα αυτά σχολεία εδίδαξαν



πολλοί σοφοί και ονομαστοί άνδρες, από τους οποίους σπουδαιότεροι ήσαν ο Ευγένιος Βούλγαρις, ο Νικηφόρος Θεοτόκης, ο Ιωάννης Πέζαρος, ο Αθανάσιος Ψαλλίδας, ο Νεόφυτος Δούκας, ο Γρηγόριος Κωνσταντάς, ο Λάμπρος Φωτιάδης, ο Κωνσταντίνος Κούμας, ο Κωνσταντίνος Οικονόμος, ο Γεώργιος Γεννάδιος, ο Νεόφυτος Βάμβας, ο Θεόκλητος Φαρμακίδης και άλλοι πολλοί. Οι σοφοί ούτοι άνδρες συνετέλεσαν εις την ανάπτυξιν της παιδείας και με την διδασκαλεία των εκαλλιέργησαν εις την ψυχήν των Ελλήνων την εθνική αξιοπρέπειαν και υπερηφάνειαν, την αγάπην προς την ελευθερίαν και τον πόθον δια την αποτίναξιν του ξενικού ζυγού» (σελ. 30-31).

Στο δεύτερο μέρος, με την εξιστόρηση της ανάπτυξης της παιδείας μετά τον 17^ο αιώνα, αναφέρονται και η δημιουργία σχολείων, τα μαθήματα που διδάσκονταν και οι πιο φημισμένοι δάσκαλοι. Όμως το κοινό στοιχείο σε όλους τους αιώνες ήταν η προετοιμασία για τον αγώνα της ανεξαρτησίας. Είναι έκδηλη η αγωνία και ο στόχος να φανεί ότι από την πρώτη μέρα μετά την άλωση οι Έλληνες με όποιο τρόπο και με όποιο μέσο μπορούσαν ένωναν τις δυνάμεις τους για να αποτινάξουν τον τουρκικό ζυγό.

Στο σχετικό κείμενο υπάρχει η εικόνα του Κωνσταντίνου Οικονόμου, μια φωτογραφία που δεν υπάρχει σε κανένα άλλο βιβλίο της περιόδου. Εικόνα του υπάρχει μόνο στο σημερινό βιβλίο Ιστορίας της ΣΤ΄ Δημοτικού, ανάμεσα στους άλλους δασκάλους του Γένους. Ο Οικονόμος ήταν λόγιος και εκπρόσωπος του ελληνικού διαφωτισμού, δάσκαλος και ιερέας με μεγάλη δράση, εκπαιδευτική και πατριωτική. Ίδρυσε ανάμεσα στα άλλα και το Φιλολογικό Γυμνάσιο της Σμύρνης. Η επιλογή της συγκεκριμένης φωτογραφίας, ανάμεσα από άλλους δασκάλους του Γένους, μαρτυρεί το ιδεώδες του βιβλίου και ενισχύει το ίδιο μήνυμα, τη σύνδεση της εκκλησίας με το έθνος.

Υπάρχει και σε αυτό το βιβλίο φανερό η σημασία της παράδοσης. Σε ιδιαίτερο κεφάλαιο αναφέρονται τα κλέφτικα τραγούδια. Εξάλλου η δημοτική παράδοση αποτελεί ένα από τα βασικά στοιχεία προσδιορισμού της ελληνικότητας. Σύμφωνα με τη Ψαρρού «η πορεία ενός έθνους μέσα στο χρόνο εξυμνείται μέσα από ιστορικά ντοκουμέντα, μνημεία, μύθους, τραγούδια κ.λπ. Αυτά αποτελούν την ιστορία του, το παρελθόν του και αυτά εγγράφονται στο μυαλό και στο ασυνείδητο των μελών του» (Ψαρρού, 2005: 141).

Για πρώτη φορά, η θυσία των Σουλιωτισσών, αναφέρεται με τη γνωστή συναισθηματικά φορτισμένη πλέον ονομασία ως χορός του Ζαλόγγου. Αλήθεια, μύθος ή θρύλος το Ζάλογγο πάντως είναι ένα από τα πιο αγαπητά θέματα της εθνικής ιστοριογραφίας και αποτελεί ένα κείμενο που τα παιδιά διαβάζουν όχι μόνο ως ιστορική μαρτυρία στο βιβλίο ιστορίας αλλά και ως λογοτεχνικό ανάγνωσμα μέσα στα αναγνωστικά τους. Και βέβαια στις εθνικές εορτές στα σχολεία είναι πολύ συνηθισμένη η δραματοποιημένη απόδοσή του ή η απαγγελία σχετικών ποιημάτων.

«Εκεί οι Σουλιώτισσαι έκαμαν κάτι πρωτάκουστον: Αφού εφίλησαν δια τελευταία φοράν τα παιδιά των, τα εκρήμνισαν εις την άβυσσον. Έπειτα επιάσθησαν αι ίδιαι εις κύκλον χορού, και εκρημνίσθησαν η μία μετά την άλλην εις το βάραθρον, προτιμήσασαι τον θάνατον από την αιχμαλωσίαν. Αυτός είναι ο περίφημος “χορός του Ζαλόγγου» (σελ. 49).

Πότε ξεκίνησε η Επανάσταση και πού; Στην εθνική ιστοριογραφία έχει επικρατήσει η 25^η Μαρτίου με τον Παλαιών Πατρών Γερμανό να σηκώνει το λάβαρο της επανάστασης.

«Πολλά από τα μέλη της Φιλικής Εταιρείας είχαν καταλήξει εις την απόφασιν, ν’ αρχίσουν από την Πελοπόννησον η Επανάστασις. Ακόμη και ο Υψηλάντης είχε παραδεχθή το σχέδιον τούτο και εσκόπευε να κατέλθη και ο ίδιος εκεί, αλλά κατόπιν ήλλαξε γνώμην, διότι, όπως είπομεν και προηγουμένως, ήθελε να εξεγείρη εναντίον των Τούρκων και τους άλλους χριστιανικούς λαούς» (σελ. 55).



Στο βιβλίο, αν και αναφέρεται ότι είχε παρθεί η απόφαση να ξεκινήσει η Επανάσταση από την Πελοπόννησο, δεν αναφέρεται η συγκεκριμένη ημέρα της 25^{ης} Μαρτίου ως ημέρα έναρξης και καθόλου δεν αναφέρεται τα Καλάβρυτα. Όμως η μορφή του Παλαιών Πατρών και του ρόλου του νοηματοδοτείται και ενισχύεται και από την εικόνα του που συνοδεύει το κείμενο τονίζοντας πάλι τον ρόλο του κλήρου στον αγώνα της ανεξαρτησίας.

«Την ίδια μέρα αρκετοί προύχοντες και οπλαρχηγοί, μαζί με τον Επίσκοπον Παλαιών Πατρών Γερμανόν, εισήλθον εις τας Πάτρας, όπου ο θαρραλέος εκείνος ιεράρχης ύψωσεν εις την πλατείαν του Αγίου Γεωργίου το περίφημον Λάβαρον της Αγίας Λαύρας και εκήρυξε την Επανάστασιν» (σελ. 57).

Σύμφωνα με τους Μπουζάκη και Κανταρτζή (2019), οι δύσκολες στιγμές στην ιστορία συνήθως στα σχολικά βιβλία ή δεν αναφέρονται ή μετατρέπονται χωρίς να επιχειρείται η κριτική ανάλυση και η δημιουργία ενσυναίσθησης.

Ένα από αυτά τα δύσκολα θέματα της ιστορίας είναι και ο θάνατος του Οδυσσέα Ανδρούτσου. Και εδώ βλέπουμε ότι το συγκεκριμένο βιβλίο δεν αποκρύπτει το γεγονός, όπως μεταγενέστερα βιβλία και επιλέγει την αναφορά του:

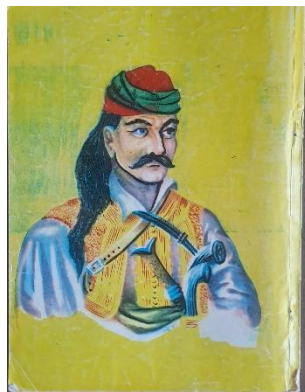
«Ο Οδυσσεύς, πιστεύων ότι ο Γκούρας θα τον επροστάτευε, παρεδόθη εις αυτόν και εφυλακίσθη εις ένα ενετικόν πύργον της Ακροπόλεως των Αθηνών. Το πρωί της 5 Ιουνίου ο Οδυσσεύς ευρέθη νεκρός κάτω από τα τείχη της Ακροπόλεως. Διέδωσαν τότε ότι εδέθη με ένα σχοινί δια να δραπετεύση ενώ κοιμώντο οι φρουροί του, και ότι το σχοινί έσπασε και ο Οδυσσεύς κατακρεμνίσθη και εφονεύθη. Το πιθανότερο είναι, ότι εφονεύθη εις την φυλακήν κατά διαταγήν του Γκούρα και κατόπιν ερρίφθη το πτώμα του από την Ακρόπολιν, δια να συγκαλυφθή η δολοφονία του ήρωος της Γραβιάς» (σελ. 101).

Βέβαια δε λείπουν τα εθνικά στερεότυπα για να δικαιολογήσουν ενέργειες και αποτυχίες. Ένα από τα ελαττώματα της φυλής η αρχομανία και η διχόνοια:

«Από τας αντιζηλίας των προκρίτων και των πολιτικών προς τους στρατιωτικούς και τον Υψηλάντην, εδημιουργήθησαν, σχεδόν από την αρχή της Επανάστασεως, δύο αντιμαχόμενα κόμματα. Το κόμμα των Πολιτικών και το κόμμα των Στρατιωτικών» (σελ. 76).

«Αι φιλονικίαι και αι διχόνοιαι μέσα εις την Εθνοσυνέλευσιν δεν έλειψαν. Το κόμμα των Πολιτικών, δηλ. των προκρίτων και του Μαυροκορδάτου, κατώρθωσε να επικρατήση. [...] Παρ'όλα αυτά η Εθνοσυνέλευσις τον εξέλεξε Πρόεδρον του Βουλευτικού. Δυσηρεστήθη όμως πολύ ο Κολοκοτρώνης και οι Στρατιωτικοί, οι οποίοι εζήτησαν ευκαιρίαν να εκδικηθούν» (σελ. 77).

«...Η μία Κυβέρνησις κατηγορεί την άλλην ως παράνομον. Οι πολιτικοί ύβριζαν τους στρατιωτικούς «κλέφτες και αντάρτες» και οι στρατιωτικοί απεκάλουν τους πολιτικούς περιφρονητικώς «καλαμαράδες. Ούτω ήρχισεν ο εμφύλιος πόλεμος». (σελ. 101).



Εικόνα 5. Το οπισθόφυλλο του βιβλίου



«Δυστυχώς ο εμφύλιος πόλεμος ήρchiσε πάλιν και συνέβησαν πολλά έκτροπα. Τέλος αι τρεις δυνάμεις, δια να προλάβουν την καταστροφήν της Ελλάδος, εξέλεξαν ως βασιλέα τον υιόν του Βασιλέως της Βαυαρίας Λουδοβίκου Όθωνα» (σελ. 127).

Η διδασκαλία της νεότερης ιστορίας και των πρόσφατα χρονικά γεγονότων, γεγονότων των οποίων οι μνήμες είναι ακόμα νωπές, είναι ιδιαίτερα απαιτητική καθώς οι ιστορικοί και η ιστορική έρευνα δεν έχουν δώσει ακόμα απαντήσεις στα ερωτήματα. Όσο πιο κοντά είναι τα ιστορικά γεγονότα με το παρόν τόσο πιο ευαίσθητα και πολύπλοκα γίνονται και εύκολα εκμεταλλεύσιμα από πολιτικές σκοπιμότητες (Μπόμπολη, 2018).

Είναι χαρακτηριστικός ο τρόπος με τον οποίο τελειώνει το βιβλίο καθώς με τη γενική επισκόπηση της ελληνικής ιστορίας και με τις εξής γραμμές: «Ας παραδειγματιζώμεθα λοιπόν από την ένδοξον Ιστορίαν του Έθνους μας. Ας αγαπώμεν την Πατρίδα και την Ελευθερίαν ως τα πολυτιμότερα αγαθά της ανθρώπινης ζωής. Και ας εργαζώμεθα με όλας τας δυνάμεις δια την πρόοδον και την δόξαν της φιλάτης Πατρίδας μας».

Είναι ένα βιβλίο που προσπαθεί να τιμηήσει τα συναισθήματα λειτουργώντας κυρίως στο θυμικό χρησιμοποιώντας άφθονη συναισθηματική ρητορεία που ενισχύεται από τα εκφραστικά μέσα που χρησιμοποιεί. Μέσα στο πλαίσιο αυτό είναι αναμενόμενο ότι θα χρησιμοποιήσει και τους εθνικούς μύθους για να προκαλέσει τη συναισθηματική φόρτιση που είναι αναγκαία. Σε αυτό το μοτίβο εξάλλου κινήθηκαν τα περισσότερα μεταπολεμικά βιβλία ιστορίας!

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Βόγλη, Ε. (2007). «Έλληνες το γένος» *Η ιθαγένεια και η ταυτότητα στο εθνικό κράτος των Ελλήνων (1821-1944)*. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Κανταρτζή, Ε. (1994). Ιστορία των ελληνικών αναγνωστικών βιβλίων, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 75(1ο μέρος), 30-34.
- Κανταρτζή, Ε. (1994). Ιστορία των ελληνικών αναγνωστικών βιβλίων, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 76(2^ο μέρος), 44-50.
- Κανταρτζή, Ε. (2002). *Ιστορική Αναδρομή της Εικονογράφησης των Παιδικών και Σχολικών Βιβλίων*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Κανταρτζή, Ε. (2002). Το θεματικό περιεχόμενο της εικονογράφησης των αλφαβηταρίων (1930 μέχρι σήμερα), *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 129, 239-256.
- Κανταρτζή, Ε. (2010). Ιδεολογία και εκπαιδευτική πολιτική: ίδρυση και λειτουργία του ΟΕΣΒ από το 1937 έως το 1981. Στο Κ. Μαλαφάντης, Ν. Ανδρεαδάκης, Δ., Καραγιώργος, Γ. Μανωλίτσης & Β. Οικονομίδης (Επιμ.), *7^ο Πανελλήνιο Συνέδριο. Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα. Α' Τόμος*. Αθήνα: Διάδραση.
- Κανταρτζή, Ε. (2024)., Το βιβλίο του Χάρακα Ιστορία Νέας Ελλάδος, 1936. *Culture -Journal of Culture in Tourism, Art and Education*, 4(1). Ανακτήθηκε από <https://doi.org/10.26220/cul.4775>
- Κανταρτζή, Ε. (2023). Το βιβλίο Ιστορίας των Χωραφά και Ποταμιάνου. Νέα Ελληνική Ιστορία. *Culture - Journal of Culture in Tourism, Art and Education*, 3(5), 38-53. Ανακτήθηκε από <https://doi.org/10.26220/cul.4597>
- Κανταρτζή, Ε. (2023). Τα σχολικά βιβλία ιστορίας: συγκροτώντας την εθνική μας ταυτότητα. *Culture - Journal of Culture in Tourism, Art and Education*, 3(4), 95-107. Ανακτήθηκε από <https://doi.org/10.26220/cul.4620>
- Κουλούρη, Χ. (2002). Η μάχη των σχολικών εγχειριδίων. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 125, 93-98.
- Καψάλης, Α., & Χαραλάμπους, Δ. (2007). *Σχολικά εγχειρίδια. Θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προβληματική*. Αθήνα: Μεταίχιμο.



- Μαλαφάντης, Κ. (2005). *Παιδαγωγική της λογοτεχνίας. Τόμος Α΄*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μαυροσκούφης, Δ. (2007). Τα σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας. Καταστροφική διδακτική ή στρατηγική πρόκλησης ηθικών πανικών; Στο Α. Ανδρέου (Επιμ.), *Η Διδακτική της Ιστορίας στην Ελλάδα και η Έρευνα στα Σχολικά Εγχειρίδια*. Αθήνα: Μεταίχμιο. 74-75.
- Μπόμπολη, Α. (2018). *Ανάλυση Σχολικών Βιβλίων Ιστορίας σε σχέση με την Παρουσίαση της Μικρασιατικής Καταστροφής* (Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία). Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Μπουζάκης, Σ. (1996). *Νεοελληνική Εκπαίδευση (1821-1985)*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπουζάκης, Σ. (1999). *Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα. Τόμος Α΄ και Β΄*. Αθήνα: Gutenberg.
- 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. (2009). *Ιστορική γνώση-σκέψη. Έρευνα στα αναλυτικά προγράμματα του δημοτικού σχολείου*. Πάτρα: Orportuna.
- Τσιρίμπας, Β. (1947). *Μεταπολεμικοί προσανατολισμοί Ελληνικής κοινωνικής αγωγής*. Βόλος: Παρασκευόπουλος.
- Φραγκουδάκη, Α. (1979). *Τα αναγνωστικά βιβλία του δημοτικού σχολείου*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Ψαρρού, Ν. (2005). *Εθνική ταυτότητα στην εποχή της παγκοσμιοποίησης*. Αθήνα: Gutenberg.
- * Τα σχολικά βιβλία τα οποία χρησιμοποιήθηκαν ως πηγές ανήκουν στις Συλλογές του Μουσείου Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης του Εθνικού Κέντρου Έρευνας και Διάσωσης Σχολικού Υλικού.**



Β. ΘΕΜΑΤΙΚΟ ΑΦΙΕΡΩΜΑ: ΨΗΦΙΑΚΕΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ ΚΑΙ ΟΠΤΙΚΟΑΚΟΥΣΤΙΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ



Η Κινηματογραφική Λέσχη σε σχολικό περιβάλλον Η προσέγγιση της κινηματογραφικής ταινίας

Σταύρος Γρόσδος

Δρ Οπτικοακουστικού Γραμματισμού και Δημιουργικής Γραφής στην Εκπαίδευση - Α.Π.Θ.,
Επιστημονικός συνεργάτης του Φεστιβάλ Κινηματογράφου Χανίων
stavgros@gmail.com

Περίληψη

Στόχος της δημιουργίας και λειτουργίας κινηματογραφικής λέσχης στο σχολείο είναι η επίτευξη βημάτων προς την κατεύθυνση του κινηματογραφικού γραμματισμού. Επιδίωξη αποτελεί η επιστροφή στον κοινωνικό χαρακτήρα του κινηματογράφου. Η προσέγγιση της κινηματογραφικής ταινίας στηρίζεται στη τρίπτυχη στοχοθεσία του κινηματογραφικού γραμματισμού: θέαση, κριτική στάση και δημιουργία, καθώς αναζητά το παιδί-θεατή, το οποίο διαμέσου μιας προσωπικής στάσης και ανταπόκρισης/νοηματοδότησης, αναδημιουργεί (και συνδημιουργεί) το κινηματογραφικό προϊόν, διαμέσου μιας ιδιότυπης εισβολής, «βλέπει» στην ταινία τον ίδιο του εαυτό και την ανασυνθέτει. Είναι ένα διαδοχικό πέρασμα από τη θέαση-απόλαυση της ταινίας, την αυθόρμητη έκφραση συναισθημάτων και την περιγραφή, στη διερεύνηση των συναισθημάτων του θεατή, την αποκωδικοποίηση των προθέσεων του δημιουργού, και οδηγεί στην έκφραση-δημιουργία.

Λέξεις-κλειδιά: Κινηματογραφικός Γραμματισμός, Προσέγγιση Κινηματογραφικών Ταινιών, το Παιδί-Θεατής, το Παιδί-Κριτικός, Το Παιδί-Δημιουργός.

1. Εισαγωγή

Τρεις δεκαετίες πριν, η εφαρμογή του Προγράμματος ΜΕΛΙΝΑ-Εκπαίδευση και Πολιτισμός αποτέλεσε το ξεκίνημα ενός πολύμορφου διαλόγου, με κομβικό ερώτημα: **«Με ποιους τρόπους θα εισαχθεί στο ελληνικό σχολείο η κινηματογραφική εκπαίδευση;»** με τη συμμετοχή επιστημόνων-ερευνητών, δημιουργών του κινηματογράφου, εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, φορέων, δικτύων και συλλογικοτήτων. Στον διάλογο, ο οποίος αναπτύχθηκε, εμφανίζεται μια πανσπερμία απόψεων και αναδεικνύονται σημεία συγκλίσεων αλλά και διαφοροποιήσεων. Ταυτόχρονα αποτυπώνονται οι ερευνητικές μελέτες, οι θεωρητικές τάσεις και οι πρακτικές εφαρμογές του οπτικοακουστικού και κινηματογραφικού γραμματισμού στο σύγχρονο σχολείο και αναδεικνύονται οι πρακτικές συνεργασίας και συνδημιουργίας της τυπικής εκπαίδευσης (εκπαιδευτική κοινότητα) και της άτυπης εκπαίδευσης (φορείς οπτικοακουστικών τεχνών και δημιουργοί οπτικοακουστικών προϊόντων).

Η εμφανώς πλούσια κινητικότητα στον χώρο της κινηματογραφικής εκπαίδευσης (καθιέρωση προπτυχιακών μαθημάτων σε πανεπιστημιακές σχολές, δημιουργικές πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο του Παραπρογράμματος, δράση φορέων άτυπης εκπαίδευσης κ.ά.), καταδεικνύει ότι το αίτημα για την εισαγωγή της κινηματογραφικής εκπαίδευσης στον σχολικό χώρο έχει υπερ-ώριμο χαρακτήρα. Οι πολλές και διαφορετικές απόψεις για το περιεχόμενο και τις μεθόδους (το «τι;» και το «πώς;») προβάλλει την ανάγκη της περαιτέρω ανάπτυξης του διαλόγου.

Με ποιον τρόπο(-ους) μπορεί ο κινηματογραφικός γραμματισμός να ενταχθεί στην τυπική/σχολική εκπαίδευση, να αποτελέσει τμήμα του προγράμματος σπουδών; Μάθημα ή όχι; Υποχρεωτικό μάθημα ή προαιρετικό; Ποιος θα το διδάξει; Κάποιος ειδικός; Κάποιος απόφοιτος της Σχολής Κινηματογράφου; Ή ο εκπαιδευτικός; Ποια προσόντα πρέπει να έχει αυτός που θα διδάξει; Πόσες ώρες πρέπει να διδάξει; Ποιο περιεχόμενο να διδάξει; Θα υπάρχει πρόγραμμα σπουδών; Με ποιο περιεχόμενο; Θα υπάρχουν επιτρεπόμενες ταινίες ή



οπτικοακουστικά προϊόντα και μη επιτρεπόμενες; Προφανώς, πριν απαντηθεί το ποιος; πρέπει να απαντηθεί το τι; και το πώς;

Ένα ακόμα σχολικό μάθημα ίσως αποδειχθεί εφιαλτικό σενάριο. Ένα ανιαρό σχολικό μάθημα με κλειστό πρόγραμμα σπουδών, το οποίο θα επιβάλλει στον εκπαιδευτικό ποια ταινία θα προβάλλει, με ποιον τρόπο θα την προσεγγίζει, ποιες δραστηριότητες θα υλοποιεί και ποια οπτικοακουστικά προϊόντα θα παραχθούν. Θα οδηγούσε στην εφαρμογή ενός οπτικοακουστικού κανόνα, όπου η προσέγγιση των οπτικοακουστικών προϊόντων στα πλαίσια κάποιου γνωστικού αντικείμενου είναι πιθανό να οδηγήσει σε επιλεγμένα οπτικά κείμενα. Τούτο σημαίνει ότι επιλέγονται κάποια θεάματα με συγκεκριμένα κριτήρια και κάποια αποκλείονται. Και επιπλέον είναι πιθανό να οδηγήσει σε φορμαλιστικές αναγνώσεις/προσεγγίσεις της ταινίας, στις οποίες συμπεριλαμβάνεται και η ιδεολογική ποδηγέτηση.

Ο κινηματογράφος δεν μπορεί να αντιμετωπιστεί στην εκπαίδευση ως αυτοσκοπός, ως ξεχωριστό γνωστικό αντικείμενο ή ως εργαλείο για τη διδασκαλία άλλων γνωστικών αντικείμενων, αλλά ως ιδεολογικός και επικοινωνιακός πλούτος οπτικών αξιών, ως μορφή καλλιτεχνικής έκφρασης. Ένα «ανοιχτό πρόγραμμα σπουδών», το οποίο θα προτείνει δράσεις και όχι ενότητες μαθημάτων ίσως είναι η αποτελεσματικότερη λύση για να μη χαθούν οι δημιουργικές δράσεις τις οποίες ήδη σχεδιάζουν και υλοποιούν οι εκπαιδευτικοί. Όλες οι αποφάσεις για τη διδασκαλία λαμβάνονται από τον εκπαιδευτικό. Αποφασίζει τον στόχο που θα θέσει, το περιεχόμενο της διδασκαλίας, τη μέθοδο και το διδακτικό υλικό. Εργαλεία αποτελούν οι ταινιοθήκες -με πλήθος κινηματογραφικών ταινιών- και οι φάκελοι υλικού, το περιεχόμενο των οποίων θα ανανεώνεται συνεχώς από τις δημιουργικές πρακτικές των ίδιων των εκπαιδευτικών.

Ο σχεδιασμός και η λειτουργία κινηματογραφικών λεσχών σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης (από το νηπιαγωγείο έως τις πανεπιστημιακές σχολές) μπορεί να αποτελέσει δράση ανοιχτών προγραμμάτων σπουδών.

2. Κινηματογραφική λέσχη στο σχολείο: οργάνωση και λειτουργία

Κινηματογραφική Λέσχη ονομάζεται μια παρέα, τα μέλη της οποίας έχουν συμφωνήσει να συναντιούνται σε τακτά διαστήματα (συνήθως μία φορά τον μήνα), να βλέπουν μία κινηματογραφική ταινία και να συζητούν. Τους συνδέουν η αγάπη, ο ενθουσιασμός για τον κινηματογράφο και η δημιουργική συζήτηση γύρω από τις κινηματογραφικές ταινίες. Οι συναντήσεις της Λέσχης είναι σταθερές και ίσως και ο τόπος συνάντησης, αν το επιθυμούν όλοι.

Επιδίωξη είναι η επιστροφή στον κοινωνικό χαρακτήρα του κινηματογράφου (Γρόσδος, 2020). Η θέαση μιας κινηματογραφικής ταινίας, με την ανάπτυξη των τεχνικών μέσων, κινδυνεύει να χάσει τον κοινωνικό της χαρακτήρα -το σινεμαδάκι- και να μετατραπεί σε κάτι μοναχικό. Η κινηματογραφική ταινία παρουσιάζεται σαν αντικείμενο συζήτησης μιας παρέας, μιας ομάδας. Απορρίπτουμε την αποκλειστικά προσωπική θέαση και τη σιωπή και επιλέγουμε τη συλλογική συζήτηση, με σκοπό να έρθουμε με αυτόν τον τρόπο πιο κοντά στον κινηματογράφο μ' έναν τρόπο δυναμικό και δημιουργικό. Ο θεατής παρακινείται να διεισδύσει στις σκέψεις του και να τις εκφράσει. Τα συναισθήματα που γεννιούνται κατά τη θέαση εξωτερικεύονται, δεν είναι πια υπόθεση ενός, αλλά μιας ομάδας ανθρώπων.

Οι μαθητές/τριες μιας σχολικής τάξης μπορούν να δημιουργήσουν μία κινηματογραφική λέσχη; Κινηματογραφικές λέσχες μπορούν να οργανώσουν οι ενήλικες, αλλά όχι μόνο για ενήλικες. Μπορούν να οργανώσουν και κινηματογραφικές λέσχες για παιδιά. Σε μια λέσχη τα παιδιά συναντιούνται με σκοπό να απολαύσουν κινηματογραφικές



ταινίες, να συζητήσουν γι' αυτές, να παίξουν, να γελάσουν, ώστε η θέαση να γίνει αγαπημένη συνήθεια. Στόχος είναι να λειτουργήσουν κινηματογραφικές λέσχες από τις πρώτες κιόλας τάξεις του Δημοτικού, ώστε να καλλιεργηθεί αλλά και να διατηρηθεί στενή επαφή με τον κινηματογράφο.

Οι κινηματογραφικές λέσχες για παιδιά μπορεί να αποτελούν σχολική αλλά και εξωσχολική δραστηριότητα. Ως σχολική δραστηριότητα η κινηματογραφική λέσχη μπορεί να ενταχθεί στις δραστηριότητες των ομίλων δημιουργικότητας ή τις ώρες αισθητικής παιδείας. Σε ώρες εκτός σχολείου, ο εκπαιδευτικός/συντονιστής της λέσχης συγκεντρώνει τα ενδιαφερόμενα παιδιά. Βλέπουν και συζητάνε ταινίες, ενώ παράλληλα προχωρούν σε δημιουργικές δραστηριότητες βασισμένες στην ταινία που είδαν. Σε όλες τις περιπτώσεις, η συζήτηση μετά τη θέαση πλαισιώνεται από άλλες δραστηριότητες και από παιχνίδια.

Πόσα παιδιά αποτελούν μια κινηματογραφική λέσχη; Όσα παιδιά ενδιαφερθούν. Αν, όμως, μια ολόκληρη τάξη δείξει ενδιαφέρον συμμετοχής, θα είναι χρήσιμο να χωριστεί σε δύο ομάδες, καθώς η μέχρι στιγμής εμπειρία δείχνει ότι μια ομάδα 10-15 ατόμων μπορεί να λειτουργήσει καλύτερα.

Πώς επιλέγονται οι ταινίες; Η επιλογή της ταινίας μπορεί να γίνει με πολλούς τρόπους. Πρώτο κριτήριο είναι η δυνατότητα να βρούμε και να προβάλλουμε την ταινία. Το ηλικιακό επίπεδο των παιδιών και οι προηγούμενες κινηματογραφικές εμπειρίες τους αποτελούν κριτήρια επιλογής. Οι συντονιστές/εκπαιδευτικοί επιλέγουν ταινίες μικρού μήκους για το ξεκίνημα. Καλό είναι οι ταινίες μεγάλου μήκους να μην προβάλλονται αποσπασματικά ούτε οι δραστηριότητες να υλοποιούνται σε συνέχειες, αλλά να επιλέγονται ταινίες μικρού μήκους. Άλλες φορές, πάλι, οι ταινίες επιλέγονται από τα ίδια τα παιδιά. Κάποιο παιδί προτείνει ή όλα τα παιδιά στις ομάδες τους επιλέγουν και προτείνουν από κατάλογο ταινιών. Καλό είναι να υπάρχει ειδολογική ποικιλία (ταινίες ζωντανής δράσης, animation, ντοκιμαντέρ).

Στο νηπιαγωγείο και το Δημοτικό Σχολείο όλα ξεκινούν από το παιχνίδι. Καλλιεργείται η πρώτη επαφή των παιδιών με τον κινηματογράφο, η οποία θα πρέπει να είναι -κατά το δυνατόν- έντονη και συναρπαστική. Η ηλικία των παιδιών, στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού, προσφέρεται ταυτόχρονα τόσο γι' αυτή καθ' αυτή τη θέαση ταινιών, όσο και για υλοποίηση δραστηριοτήτων, πριν και μετά τη θέαση. Για να υπάρχει συχνή επαφή με τον κινηματογράφο, οι συναντήσεις καλό είναι να γίνονται μία φορά την εβδομάδα. Η συνεργασία με τους γονείς κρίνεται χρήσιμη, καθώς μπορούν να συμβάλλουν σημαντικά στην προσπάθεια. Οργανώστε κοινές συναντήσεις γονέων-παιδιών.

Επιλέξτε χώρο για τις συναντήσεις της λέσχης, ο οποίος προσομοιάζει με κινηματογραφική αίθουσα (οθόνη προβολής, προβολικό μηχάνημα, καθίσματα σε ημικυκλική διάταξη, συσκότιση αίθουσας κ.λπ.). Βρείτε με τα παιδιά ένα όνομα ή ένα σήμα για τη λέσχη και σχεδιάστε μια αφίσα με τις φωτογραφίες τους, με το όνομα και το σήμα της λέσχης. Ένας ωραίος τρόπος να προκληθεί το ενδιαφέρον των παιδιών, ώστε να ζήσουν την πλοκή αλλά και να νιώσουν άνετα και φιλικά στον χώρο, είναι η δημιουργία θεατρικού σκηνικού (εφόσον αυτό είναι δυνατόν) που να θυμίζει κάτι από τα σκηνικά της ταινίας. Στην πρώτη συνάντηση παίξτε ένα παιχνίδι γνωριμίας. Η θέαση κινηματογραφικών ταινιών και οι δραστηριότητες μετά τη θέαση για τα παιδιά του δημοτικού σχολείου πρέπει να μοιάζουν με παιχνίδια. Η διαδικασία είναι απολαυστική, γι' αυτό αποφεύγουμε τις σχολειοποιημένες δράσεις (επαναλαμβανόμενες ασκήσεις).



2.1. Παιδαγωγικές προϋποθέσεις

Σε μία κινηματογραφική λέσχη το κινηματογραφικό προϊόν δεν αντιμετωπίζεται ως προϊόν τεχνικής, αλλά ως γεγονός τέχνης, ως μία μορφή δημιουργικής έκφρασης, στην οποία, από τη μία πλευρά ο σκηνοθέτης προσπαθεί να επικοινωνήσει με τον θεατή παρουσιάζοντάς του το προσωπικό του όραμα, η ιδιαιτερότητα του οποίου βρίσκεται στον τρόπο με τον οποίο το επιλεγμένο θέμα αναλύεται, ξεδιπλώνεται, παίρνει μορφή και περιεχόμενο μέσω της χρήσης των εκφραστικών μέσων του κινηματογράφου, αλλά από την άλλη πλευρά, εξίσου σημαντική είναι η προσωπική στάση και ανταπόκριση του ίδιου του θεατή, ο οποίος αναδημιουργεί (και συνδημιουργεί) το κινηματογραφικό προϊόν.

Στη συνάντηση του παιδιού με την κινηματογραφική ταινία (ουσιαστικά με τον δημιουργό), δημιουργούνται δύο διαφορετικές στάσεις, *δύο είδη θεατών*, που εν δυνάμει υπάρχουν στον καθένα από εμάς. Ο πρώτος θεατής, *ο ανυποψίαστος*, είναι αυτός που αφήνεται να παρασυρθεί από την εικόνα, από τη μορφή και το περιεχόμενό της. Εμπλέκεται και ταυτίζεται εμπειρικά, άλλοτε με τη ματιά του δημιουργού (πρωτογενής ταύτιση) κι άλλοτε με κάποιο από τα πρόσωπα της εικόνας (δευτερογενής ταύτιση). Το παιδί-ανυποψίαστος θεατής θα συγκινηθεί, θα γελάσει και θα κλάψει ή θα αδιαφορήσει και θα βαρεθεί. Ο δεύτερος είναι *ο κριτικός θεατής*, με ματιά περισσότερο αναλυτική και λιγότερο συναισθηματική. Ενδιαφέρεται για τον τρόπο κατασκευής της ταινίας, για τη δομή της, για το πώς χρησιμοποιούνται οι εικόνες και οι ήχοι για να δώσουν τη συνολική εντύπωση. Κάθε φορά που βλέπουμε μια ταινία, οι δύο αυτοί τρόποι θέασης συνυπάρχουν, αλληλοκαλύπτονται και μερικές φορές εναντιώνονται ο ένας στον άλλο (Achard, 2006). Το «μυστήριο» της απόλαυσης μιας ταινίας δεν είναι τίποτα άλλο, τελικά, από ένα ακόμα παιχνίδι. Η κινηματογραφική λέσχη στο σχολείο θα προσφέρει την ευκαιρία σε εκπαιδευτικούς, παιδιά και γονείς να απολαύσουν κινηματογραφικές ταινίες (με τη θέαση και τις δραστηριότητες-παιχνίδια που ακολουθούν τη θέαση) και, ταυτόχρονα, θα αποκτήσουν δεξιότητες ενσυνείδητου θεατή. Τα παιδιά, μέσα από συγκεκριμένες δραστηριότητες, αναπτύσσουν κριτική στάση απέναντι στα μηνύματα, από καταναλωτές μετατρέπονται σε μελετητές-ερευνητές και γνωρίζοντας τα σύγχρονα εργαλεία αποκτούν κριτήρια αξιολόγησης και επιλογής μηνυμάτων σύμφωνα με την προσωπική τους θεώρηση για τη ζωή. Συγχρόνως καλλιεργούν την αισθητική και πολιτισμική τους συνείδηση. Η ανάλυση της εικόνας και των περιεχομένων της είναι μία περίπλοκη λειτουργία που απαιτεί την κινητοποίηση μιας σειράς εργαλείων, οξύνει το κριτικό πνεύμα του ατόμου και το ευαισθητοποιεί σε πολυάριθμα κοινωνικά και πολιτιστικά ζητήματα. Ζητούμενο, λοιπόν, είναι ο θεατής που αισθάνεται, νιώθει, υποθέτει, φαντάζεται, ανακαλύπτει, συμπεραίνει και (συν)δημιουργεί.

Στην κινηματογραφική λέσχη η σχέση κινηματογραφικής ταινίας-παιδιού είναι σχέση αλληλεπίδρασης. Η κινηματογραφική ταινία θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως διαμεσολαβημένη εμπειρία, μια διαλογική σχέση με τη ζωντανή εμπειρία, γι' αυτό γίνεται αντικείμενο διαπραγμάτευσης. Το παιδί δανείζεται στοιχεία από τον κόσμο των εικόνων, τα προσαρμόζει στις ανάγκες της καθημερινότητάς του και τα ενσωματώνει, τα χρησιμοποιεί, δημιουργεί συμπεριφορές, προσθέτει νέες στις ήδη υπάρχουσες εμπειρίες, προσφεύγει στο φανταστικό κόσμο για να εκπληρώσει τις επιθυμίες του, να ζήσει όλα όσα δεν μπορεί στην πραγματικότητα, ταυτίζεται με ήρωες. Η επικοινωνιακή και συναισθηματική δύναμη της κινηματογραφικής ταινίας θα ωθήσει το παιδί να αποκτήσει μια προσωπική σχέση με το προσομοιωτικό γεγονός, να «εισβάλλει» σ' αυτό, επιλέγοντας για τον εαυτό του ένα φανταστικό ρόλο, να ταυτιστεί με πρόσωπα και γεγονότα και μέσω της ταύτισης να δράσει, να εκδηλώσει (και να καταγράψει) σκέψεις, συναισθήματα, συμπεριφορές. Η συμμετοχή



στην κινηματογραφική λέσχη μπορεί να υποβοηθήσει και να ενισχύσει την παραπάνω διαδικασία. Προέχει η αισθητική απόλαυση, το βύθισμα στη μαγεία των εικόνων. Καμία δράση δεν εμποδίζει την προσωπική σχέση του παιδιού-θεατή με την ταινία. Οι δραστηριότητες μοιάζουν με παιχνίδια.

3. Η εμπειρική προσέγγιση της ταινίας

Στις τρεις κατευθύνσεις του οπτικοακουστικού γραμματισμού: θέαση, κριτική στάση και δημιουργία (Γρόσδος, 2010), ιδιαίτερη θέση καταλαμβάνει η τρίτη κατεύθυνση: δημιουργία-παραγωγή. Η εξοικείωση με τις εκφραστικές δυνατότητες του κινηματογράφου περιλαμβάνει, όχι μόνο τη γνωριμία και θέαση των παιδιών με χαρακτηριστικά έργα, αλλά και τη δυνατότητα των παιδιών να παράγουν τα δικά τους έργα. Ωστόσο, η δημιουργία δεν περιορίζεται στην παραγωγή οπτικοακουστικών προϊόντων με τη χρήση των τεχνικών μέσων, π.χ. μία φωτογραφική ή κινηματογραφική κάμερα, αλλά συμπεριλαμβάνει εξίσου αποτελεσματικά, τόσο τη δημιουργία κινηματογραφικών «κειμένων» και κινηματογραφικών προϊόντων, όσο και τη δυνατότητα τροποποίησης των μηνυμάτων που έχουν δημιουργηθεί από επαγγελματίες του κινηματογράφου (θέαση και προσέγγιση ποικιλίας κινηματογραφικών ταινιών, γνωριμία των εκφραστικών δυνατοτήτων του κινηματογράφου, σχολιασμός εννοιών, μεθόδων και εκφραστικών μέσων, επεμβάσεις/ παρεμβάσεις σε κινηματογραφικά προϊόντα, κινηματογραφικές κριτικές και κινηματογραφικές διαφημίσεις) (Θεοδωρίδης, 2002).

Το ζητούμενο του οπτικοακουστικού γραμματισμού δεν είναι ένα διαδοχικό πέρασμα με γραμμικές διαδικασίες από το παιδί-θεατή, στο παιδί-κριτικό κι από εκεί στο παιδί-δημιουργό, αλλά η διάχυση μεταξύ των παραπάνω δεξιοτήτων (θέαση, κριτική. βλ. εικόνα 1). Η σχηματοποίηση-δίπολο: ανυποψίαστος θεατής (συγκινείται, γελάει, κλαίει) και ο υποψιασμένος-κριτικός θεατής (με διάθεση ερευνητική και ανακαλυπτική) (Achar, 2006) παραμερίζεται, γιατί ζητούμενο είναι ο θεατής που αισθάνεται, νιώθει, υποθέτει, φαντάζεται, ανακαλύπτει, συμπεραίνει και (συν)δημιουργεί.



Το παιδί θεατής

- Απόλαυση, ένα παιχνίδισμα.
- Ματιά συναισθηματική (εισβάλω στην ταινία και ταυτίζομαι άλλοτε με τη ματιά της κάμερας κι άλλοτε με κάποιο από τα πρόσωπα της δράσης).
- Καλλιέργεια αισθητικής και πολιτισμικής συνείδησης (ντόπιας και παγκόσμιας).



Το παιδί κριτικός

- Ανάπτυξη κριτικής στάσης απέναντι στα μηνύματα, μέσα από συγκεκριμένες δραστηριότητες.
- Μελέτη και έρευνα των σύγχρονων εργαλείων (κριτική προσέγγιση κινηματογραφικών προϊόντων).
- Απόκτηση κριτηρίων αξιολόγησης και επιλογής μηνυμάτων.

Το παιδί παραγωγός

- Γνωριμία με τις μεθόδους και τις τεχνικές με τις οποίες παράγεται το κινηματογραφικό προϊόν.
- Χρήση των οπτικοακουστικών εργαλείων (κάμερα κ.ά.).
- Ανάπτυξη δεξιοτήτων προσωπικής έκφρασης.
- Οργάνωση και πραγματοποίηση απλών κινηματογραφικών παρουσιάσεων

Εικόνα 1. Κινηματογραφικός Γραμματισμός

Η ιδιότυπη αυτή συμμετοχή του θεατή στη συν-δημιουργία ενθαρρύνεται από το γεγονός ότι ο κινηματογράφος, περισσότερο, ίσως, από τις άλλες μορφές εικονικής έκφρασης, συμπλέει με την έννοια των πολυγραμματισμών και αποτελεί δείγμα πολυτροπικού κειμένου, καθώς διαθέτει το πλεονέκτημα να χρησιμοποιεί ταυτόχρονα πολλούς και διαφορετικούς σημειωτικούς τρόπους επικοινωνίας (modes): **το κείμενο** - γραπτό ως σενάριο και προφορικό με τους πραγματικούς ή τους σιωπηρούς διαλόγους, **την εικόνα** (φωτογραφία), **το χρώμα**, **τα ζωγραφικά έργα** ως σκηνικά, **τη γλώσσα του σώματος**, **τους ήχους-μουσική** ή ακουστικά εφέ, κ.ά. (Γρόσδος, 2011: 67). Συνεπακόλουθα, συνδέεται με μορφές τέχνης (έκφρασης) αλλά και επιστημονικούς χώρους: τη λογοτεχνία, το θέατρο, την ιστορία, τη μουσική, τα κινήματα αμφισβήτησης, τον χορό, τις πλαστικές τέχνες.

Στην εμπειρική προσέγγιση ο ίδιος ο θεατής-καταναλωτής αποφασίζει για το αν η συγκεκριμένη εικόνα είναι έργο της τέχνης. Τούτο το καταφέρνει μέσω του θετικού χειρισμού των δικών του, προσωπικών ανταποκρίσεων. Στο κοίταγμα της εικόνας δεν υπάρχουν «ορθά» και «λανθασμένα» νοήματα. Ο θεατής κομίζει και προσθέτει στην εικόνα τις δικές του μνημονικές αποσκευές, προσφέρει πλήθος συνειρμών, νοηματοδοτεί την εικόνα. Η «ανάγνωση» είναι μια προσωπική και πολυσήμαντη διαδικασία, ανοιχτή σε πολλαπλές και πολύσημες ερμηνείες, σε μνήμες, συνειρμούς και φαντασιώσεις. Αποτελεί, λοιπόν, πλεονέκτημα οι νοερές εικόνες που παράγουν οι θεατές να έχουν έντονα προσωπικό



χαρακτήρα, να είναι μοναδικές και να διαφέρουν από άτομο σε άτομο. Πλεονεκτήματα (και ποθούμενα) αποτελούν οι μνημονικές ανακλήσεις, οι συνειρμοί, η συναισθηματική ανταπόκριση του θεατή. Και παραπέρα, η νοηματοδότηση μιας ταινίας μπορεί να μεταμορφωθεί σε ένα παιχνίδι δημιουργίας εικόνων και λέξεων. Στην εμπειρική προσέγγιση ενυπάρχουν οι έννοιες των πολυαισθητηριακών συνειρμών, της εικασίας, της προσωπικής ταύτισης και της συνθετικής διαδικασίας (Γρόσδος, 2018α).

3.1. Ο σχηματισμός πολυαισθητηριακών συνειρμών

Σπάνια αντιλαμβανόμαστε τον κόσμο με μία μεμονωμένη αίσθηση. Οι αισθητηριακές εμπειρίες μας δεν περιορίζονται μόνο στην όραση ή στην ακοή ή την αφή, αλλά χρησιμοποιούμε πολυαισθητηριακούς συνδυασμούς (multisensory connotations) (Charman, 1993: 68-69). Η θέαση της κινηματογραφικής ταινίας, αν και θεωρείται κατ' εξοχήν οπτικό ερέθισμα, ενεργοποιείται τον συνδυασμό όλων των αισθήσεων. Χαρακτηριστικό παράδειγμα πρόκλησης πολυαισθητηριακών συνειρμών είναι η μεταβίβαση ενέργειας από τη μία αίσθηση στην άλλη, π.χ. η φυσική εξάντληση μετά τη θέαση ενός κινηματογραφικού έργου, ενώ το έχουμε παρακολουθήσει χωρίς να έχουμε καταναλώσει φυσική/σωματική ενέργεια. Μπορούμε να εντείνουμε την αντιληπτική μας εγρήγορση προσπαθώντας συνειδητά να σχηματίσουμε πολυαισθητηριακούς συνειρμούς. Παράδειγμα 1: «Δείτε μία κινηματογραφική σκηνή και στη συνέχεια καταγράψτε τι είδατε, τι ακούσατε, τι μυρίσατε, τι αγγίξατε κ.λπ.». Παράδειγμα 2: «Κλείστε τα μάτια (καθώς βλέπετε μια κινηματογραφική σκηνή) και αφηγηθείτε τις εικόνες που βλέπετε, ακούγοντας τους ήχους και τη μουσική». Παράδειγμα 3: Η εισβολή και η ταύτιση με οπτικά ερεθίσματα, διαμέσου των πολυαισθητηριακών εμπειριών: «Δείτε τον εαυτό σας...», είναι απόπειρα να κατανοήσουμε οπτικές σχέσεις. «Αν ήσασταν μέσα στην ταινία...», «Αν ήσασταν ο ήρωας της ταινίας...», «Αν ζούσατε τη σκηνή». Οι αισθητηριακές εμπειρίες είναι πηγές συναισθημάτων και για να ερμηνεύσουμε αυτά που βλέπουμε, που ακούμε, που αγγίζουμε, που μυρίζουμε ή που γευόμαστε, αναζητούμε τους τρόπους με τους οποίους γεννούν σε εμάς συναισθήματα. Ερμηνεύουμε τις αντιληπτικές ποιότητες και τις νοηματοδοτούμε, αναζητώντας τις πηγές των συναισθημάτων μας: «Τι νιώθεις βλέποντας τα παθήματα του ήρωα της κινηματογραφικής σκηνής και πώς (νομίζεις) ο δημιουργός της ταινίας προκάλεσε αυτά τα συναισθήματα;».

3.2. Προσωπική ταύτιση και ψυχική απόσταση

Η προσωπική ταύτιση ή ενσυναίσθηση (empathy) είναι η προβολή της προσωπικότητας ενός ατόμου μέσα σε μία κατάσταση (Charman, 1993: 72). Προσωποποιούμε την κατάσταση και προικίζουμε τα άψυχα υλικά πράγματα με τα προσωπικά μας συναισθήματα ή ταυτιζόμαστε με τη ζωή των έμψυχων πρωταγωνιστών και οικειοποιούμε τα δικά τους συναισθήματα. Παράδειγμα: Ταυτιζόμαστε με τον πρωταγωνιστή της ταινίας και αγωνιούμε, πονάμε, βασανιζόμαστε μαζί του για τα παθήματά του σα να ήταν δικά μας. Η ενσυναίσθηση συνεπάγεται την ασύνειδη προβολή των συναισθημάτων μας σε ένα πρόσωπο ή αντικείμενο, σκεφτόμαστε το πρόσωπο ή το αντικείμενο σαν να είχε πραγματικά τα δικά μας συναισθήματα.

Η εμπειρία της ενσυναίσθησης μπορεί να είναι τόσο έντονη ώστε μας εμποδίζει να ξεχωρίσουμε/ διακρίνουμε τα συναισθήματά μας από την οπτική μορφή που αποτέλεσε το έναυσμα γι' αυτά. Η αντίδραση αυτή ονομάζεται μείωση της απόστασης, δηλ. μια κατάσταση (εμφανίζεται συχνά στα παιδιά-θεατές μιας κινηματογραφικής ταινίας ή μιας θεατρικής παράστασης), στην οποία δεν μπορούμε να έχουμε πλήρη εμπειρία ενός έργου, επειδή δεν έχουμε αίσθηση της ταυτότητάς μας. Η αύξηση της απόστασης, δηλαδή η αντίθετη απόκριση,



εμφανίζεται όταν είμαστε τόσο αντικειμενικοί ή έχουμε τέτοια συνείδηση του εαυτού μας, ώστε να είμαστε ανίκανοι να αφήσουμε το έργο να μας επηρεάσει. Εξισορροπώντας ανάμεσα στην πλήρη αντικειμενικότητα και την πλήρη υποκειμενικότητα, μπορούμε να ερμηνεύσουμε καλύτερα την εμπειρία μας, να κατανοήσουμε πώς και γιατί κάθε έργο έχει σημασία για εμάς.

3.3. Εικασία

Βλέποντας ένα οπτικό προϊόν, δεν περιοριζόμαστε στην εμφανή όψη των μορφών ή στο θέμα, δηλαδή σε αυτά που εύκολα αντιλαμβανόμαστε, αλλά ξεπερνάμε αυτά που απεικονίζει και το αναδημιουργούμε. Παράδειγμα: Σε μία φωτογραφία επινοούμε ή φανταζόμαστε τι συνέβη πριν και μετά τη στιγμή της φωτογράφισης ή ποιο είναι το σκηνικό που δεν εμφανίζεται στο κάδρο. Εικασία είναι η διεργασία κατά την οποία, με τη βοήθεια των υποθέσεων και της φαντασίας, εκκινώντας από τις οπτικές μαρτυρίες ή ενδείξεις για το περιεχόμενο/νόημα τους, νοηματοδοτούμε οπτικές μορφές. Η σχέση αυτή του θεατή με το οπτικοακουστικό προϊόν είναι προσωπική και η νοηματοδότηση μοιάζει με μάντεμα καθώς ο θεατής χρησιμοποιεί (ή κατασκευάζει) κώδικες που μόνον αυτός γνωρίζει ή επινοεί.

Στα παιδιά, πολύ αποτελεσματική αποδεικνύεται η παρακίνηση/ ερέθισμα: «Τι θα συνέβαινε αν...», καλώντας τα να ανατρέψουν τα αφηγηματικά μοτίβα μιας κινηματογραφικής ταινίας (να αφαιρέσουν ή να προσθέσουν έναν ήρωα, να αλλάξουν το τέλος, να προσθέσουν μία ανατροπή στην αφήγηση).

Σε μία παραλλαγή της παραπάνω δραστηριότητας, φανταζόμαστε πώς θα ήταν μια μορφή αν όλα τα κυρίαρχα γνωρίσματά της μετατρέπονταν στα αντίθετά τους. Παράδειγμα: «Πώς θα εξελισσόταν η σκηνή, αν διαδραματιζόταν τη νύχτα και όχι με το φως της ημέρας;». Επιπλέον, η εικασία μπορεί να εστιάζεται στην προέλευση του έργου, στους σκοπούς που εξυπηρετεί, τις πιθανές προθέσεις του δημιουργού, στο να κατανοήσουμε καλύτερα το έργο αν το συγκρίνουμε με άλλα παρόμοια έργα. Σκοπός της εικασίας είναι να ανακαλύψουμε (επινοήσουμε) δυνατές εξηγήσεις για ό,τι βλέπουμε και για να φέρουμε στην επιφάνεια (να αποκαλύψουμε) ό,τι νιώθουμε απέναντι σ' αυτό που βλέπουμε.

3.4. Σύνθεση

Καταναλώνοντας ένα οπτικό προϊόν συγκεντρώνουμε οπτικές μορφές, εντυπώσεις και συναισθήματα. Η σύνθεση είναι μια συνάρθρωση αυτών των ανακαλύψεων. Ένα παιδί, αν δεν μπορεί να συνθέσει τις εντυπώσεις του, χρήσιμες είναι οι ερωτήσεις: «Ποιες σκέψεις ή συναισθήματα κυριαρχούν και γιατί;», «Ποιοι δεσμοί υπάρχουν ανάμεσα σ' ότι είδα ή ένιωσα και σε άλλες εμπειρίες μου;».

Η προσπάθεια να περιγράψουμε τις εντυπώσεις μας με λέξεις είναι πολύτιμη, γιατί μας θυμίζει ότι η σημασία μιας οπτικής μορφής δεν ανάγεται (εύκολα) σε λέξεις. Αν προσπαθήσουμε να μιλήσουμε για τέχνη και να εξηγήσουμε την απόκρισή μας, συνήθως χρησιμοποιούμε ποιητικές φράσεις ή μεταφορές που πλησιάζουν στον συναισθηματικό τόνο της εμπειρίας μας. Η συνθετική διεργασία είναι, επίσης, σημαντική γιατί μας αναγκάζει να σκεφτούμε τις επαναλαμβανόμενες ή τις διάχυτες ποιότητες του έργου και το κυρίαρχο θέμα ή τη διάθεση που δημιουργεί η παρουσία τους. Τα παιδιά ωφελούνται ιδιαίτερα μαθαίνοντας να συνθέτουν τις εντυπώσεις τους. Αυτή η διαδικασία δίνει συνοχή και σαφήνεια στην εμπειρία που προκαλεί το έργο (Charman, 1993: 73).

Η σύνθεση είναι μία προσπάθεια εκδήλωσης κριτικής στάσης, ιδιαίτερα όταν καλούμε τα παιδιά να προσεγγίσουν τους τεχνικούς κώδικες (technical codes), όπως οι ήχοι, η θέση της κάμερας, τα κάδρα κ.ά., και τους πολιτιστικούς κώδικες (cultural codes), όπως οι χαρακτήρες (character), η πλοκή (story), οι συμβολισμοί (symbol) κ.ά. μιας κινηματογραφικής



ταινίας και με αυτά να προσπαθήσουν να ερμηνεύσουν τις εντυπώσεις που τους δημιουργούν αλλά και τις προθέσεις των δημιουργών της ταινίας. Παράδειγμα: «Γράψτε κείμενα κριτικής προσπαθώντας να σχολιάσετε τα συναισθήματα που δημιούργησε σε εσάς η μουσική υπόκρουση της ταινίας σε συνδυασμό με τον διάλογο ανάμεσα στους πρωταγωνιστές της συγκεκριμένης σκηνής».

4. Ένα μοντέλο προσέγγισης της κινηματογραφικής ταινίας - Τα διδακτικά βήματα

Τα παρακάτω διδακτικά βήματα (Γρόσδος, 2018α) αποτελούν μία αυθαίρετη κατηγοριοποίηση και δεν είναι διαβαθμισμένα στάδια ώστε να εφαρμόζονται όλα και με συγκεκριμένη σειρά. Είναι φανερό, άλλωστε, ότι οι ερωτήσεις-ερεθίσματα ενός διδακτικού βήματος μπορούν να αποτελέσουν ερωτήσεις-ερεθίσματα ενός άλλου διδακτικού βήματος. Οι στόχοι κάποιου βήματος διαχέονται στη στοχοθεσία των άλλων βημάτων. Επιπλέον κάποια διδακτικά βήματα μπορούν να παραλειφθούν και να μην υλοποιηθούν.

4.1. Θέαση - Αυθόρμητη έκφραση

Κύρια επιδίωξη για το παιδί-θεατή είναι η **απόλαυση**. Η απόλαυση είναι παραδομένη σε αισθήματα που αναβλύζουν πρωτογενώς, εφόσον οι εικόνες ελέγχονται λιγότερο από τις λέξεις (Sorlin, 1977). Μετά τη θέαση της ταινίας τα **παιδιά αφήνονται ελεύθερα να εκφράσουν αυθόρμητα τις πρώτες εντυπώσεις τους** με τη μέθοδο του καταιγισμού των ιδεών. Εκφράζουν συναισθήματα και επιθυμίες, οι οποίες καταγράφονται από τον/την εκπαιδευτικό στον πίνακα. Σ' αυτό το παιχνίδι της αυθόρμητης έκφρασης συναισθημάτων δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις.

Λέξεις-κλειδιά: κλαίω - γελάω – αδιαφορώ, σχολιάζω - σωπαίνω - ακούω - αναφωνώ.

4.2. Περιγραφή

Η πρώτη όψη των εικόνων (η φαινομενολογική οπτική). Περιορίζεται στην αναζήτηση απαντήσεων στα ερωτήματα: *πού; πότε; ποιοι;* «Εκφράστε αυθόρμητα τις λέξεις που σας έρχονται στο νου βλέποντας την εικόνα. Περιγράψτε την εικόνα. Αναζητήστε συγκεκριμένες λεπτομέρειες στο σκηνικό, στα πρόσωπα, στα αντικείμενα κ.ά. Απομονώστε και σχολιάστε καρέ του έργου -πάγωμα της εικόνας».

Λέξεις-κλειδιά: Τι βλέπω; Τι παρατηρώ; Τι αντιλαμβάνομαι; Τι αναρωτιέμαι; Τι περιγράφω;

4.3. Διερεύνηση των συναισθημάτων μου

Η τέχνη δημιουργεί ένα αυθόρμητο ενθουσιασμό στα παιδιά, ιδιαίτερα ο κινηματογράφος παρασύρει τα παιδιά σε συναισθηματικούς ακροβατισμούς, ταύτισης ή αποστασιοποίησης, οι οποίοι, όταν ομολογούνται βγαίνοντας στην επιφάνεια, λειτουργούν λυτρωτικά. Τα παιδιά ενθαρρύνονται να εξερευνήσουν τα δικά τους συναισθήματα και να οικοδομήσουν τις δικές τους απόψεις. Η προσέγγιση είναι εμπειρική.

Λέξεις-κλειδιά: Τι αισθάνομαι; Τι νιώθω; Τι θέλω να διερευνήσω; Τι θέλω να εκφράσω;

4.4. Αναζήτηση των προθέσεων του δημιουργού

Αναζητά το **πώς;** και το **γιατί;** της δημιουργίας οπτικοακουστικών προϊόντων. Η κριτική προσέγγιση των οπτικοακουστικών προϊόντων, χωρίς να αγνοεί τα εκφραστικά Μέσα του δημιουργού, στρέφεται κυρίως προς το **περιεχόμενο**. Ο κριτικός θεατής αναγνωρίζει, όχι μόνο **τι** λέει ο δημιουργός (προσωπική οπτική), αλλά και **πώς** απεικονίζει το περιεχόμενο (ερμηνεία), αναγνωρίζοντας, έτσι, τους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους κάθε ταινία είναι μία μοναδική δημιουργία ενός μοναδικού δημιουργού. «Σε ποιο θέμα εστιάζει ο



δημιουργός της ταινίας; Γιατί; Τι προσπαθεί να εκφράσει ο δημιουργός μέσω αυτών των εικόνων; Ποια στοιχεία της ταινίας υποστηρίζουν αυτή την άποψή μου;».

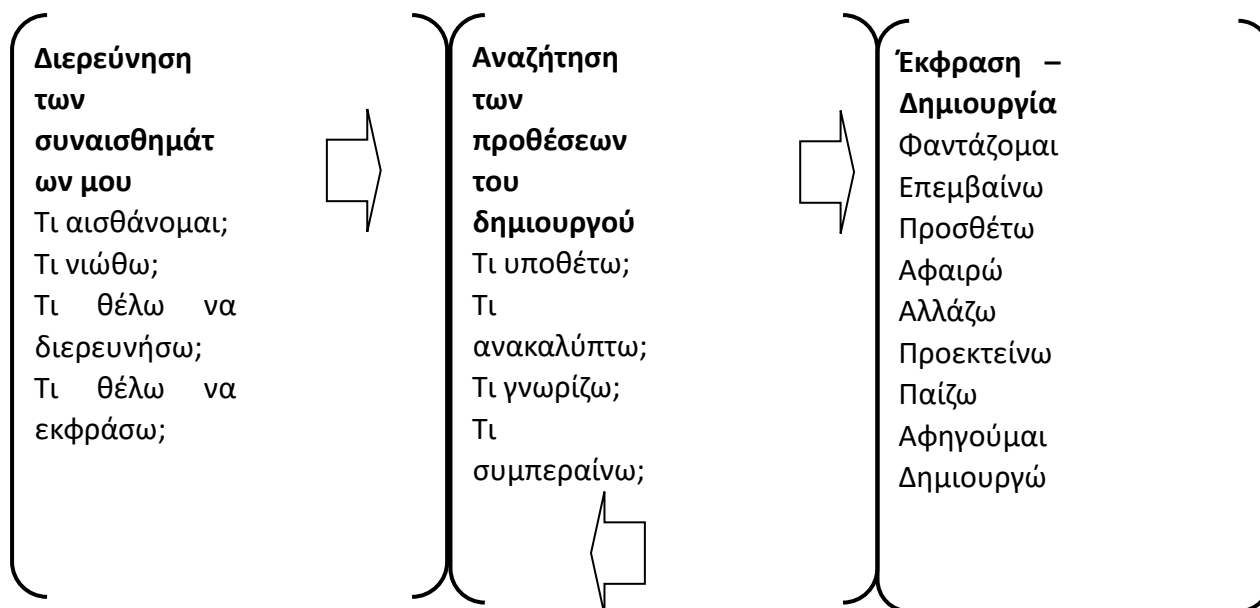
Λέξεις-κλειδιά: Τι υποθέτω; Τι ανακαλύπτω; Τι γνωρίζω; Τι συμπεραίνω;

Η διερεύνηση των συναισθημάτων του παιδιού-θεατή συνδέεται άμεσα με την αναζήτηση των προθέσεων του δημιουργού. Στο ερώτημα-ερέθισμα: «Τι νιώθω και αισθάνομαι;» ακολουθεί η προσπάθεια απάντησης στο ερώτημα: «Με ποιους τρόπους ο δημιουργός της ταινίας προκαλεί αυτά τα συναισθήματα;» και το αντίστροφο. Οι δράσεις στα δύο διδακτικά βήματα αλληλοδιαχέονται. Ενδεικτικές-ερωτήσεις ερεθίσματα: «Χαρακτηρίστε το σενάριο (τη δράση και τους διαλόγους της ιστορίας)». «Σχολιάστε τους χώρους (τα σκηνικά) στους οποίους διαδραματίζονται οι σκηνές». «Επιλέξτε κάδρα που σας εντυπωσίασαν και θα θέλατε να ξαναδείτε». «Εντοπίσατε τα είδη των πλάνων που χρησιμοποιεί ο σκηνοθέτης», «Περιγράψτε τα αισθήματα που υποβάλλουν διάφορες τεχνικές των πλάνων».

4.5. Έκφραση - Δημιουργία

Η εξοικείωση με την κινηματογραφική γλώσσα δεν περιορίζεται στην απόκτηση απλών πρακτικών δεξιοτήτων χρησιμοποίησης της κάμερας ούτε στην απόκτηση γνώσεων γύρω από την ορολογία και τις κινηματογραφικές τεχνικές. Αν η στοχοθεσία εξαντληθεί στο σημείο αυτό, η κινηματογραφική δημιουργία θα απογυμνωθεί από έννοιες και αξίες και θα γίνει αντιληπτή από το παιδί, όχι ως «γεγονός τέχνης», αλλά ως «αντικείμενο τεχνικής». Η έκφραση των παιδιών περιλαμβάνει πολλαπλές μορφές έκφρασης (δημιουργική γραφή, εικαστικές, κίνηση, αυτοσχεδιασμοί κ.ά.). Περιλαμβάνει δημιουργία κινηματογραφικών «κειμένων» και οπτικοακουστικών προϊόντων (συγγραφή σεναρίων, ντεκουπάζ - εικονογράφηση μικρών ιστοριών, ζωντάνεμα των συντελεστών της κινηματογραφικής ταινίας -σκηνοθέτης, ηθοποιός, μοντέρ κ.ά., παραγωγή πρωτόλειων κινηματογραφικών έργων διαφόρων ειδών -μυθοπλασίας, ντοκιμαντέρ, διαφημίσεων, κινουμένων σχεδίων κ.ά., μουσικές επενδύσεις και χρήση αυτοσχέδιων ηχητικών εφέ σε αποσπάσματα ταινιών, κατασκευή σκηνικών, μετατροπή ενός κινηματογραφικού επεισοδίου ή της περίληψης μιας κινηματογραφικής ταινίας σε θεατρικό έργο, παιχνίδια παντομίμας με αφετηρία τίτλους ταινιών ή κινηματογραφικά αποσπάσματα. Ενδεικτικές-ερωτήσεις ερεθίσματα: «Αν δημιουργούσα μία κινηματογραφική γι' αυτό το θέμα πώς θα το κατασκεύαζα διαφορετικά;». «Αν ήσασταν σκηνοθέτης, ποια σημεία της ταινίας θα αλλάζατε; Γιατί;», «Αν ήσασταν ο σεναριογράφος, ποια θα ήταν η εξέλιξη της ιστορίας;», «Με ποιο μήνυμα θα διαφημίζατε την ταινία;» (εικόνα 2).





Εικόνα 2. Ερωτήσεις – Ερεθίσματα

5. Ένα παράδειγμα εφαρμογής

Τίτλος ταινίας: **The Other Me** (ESMA), δημιουργία: Theo Clenet, Clara Lorente, Cedrie Malet, Alexandre Mazelly, Alexia Oulataguerre, Remi Portes Narrieu, Gregoire Sogho Monian (animation μικρού μήκους), 2020, προτεινόμενες ηλικίες: 8-18, έννοιες: εσωτερικός μονόλογος, γνωριμία του εαυτού μας.

Διεύθυνση ταινίας: <https://www.youtube.com/watch?v=xJs1Z0unEvQ>

5.1. Προτεινόμενες (ενδεικτικές) δραστηριότητες

5.1.1. Πριν τη θέαση της ταινίας

- Ο/Η εμπυχωτής/τρια προβάλλει το trailer της ταινίας:

https://www.youtube.com/results?search_query=the+other+me+Esma+teaser.

«Ποιο πιστεύετε ότι είναι το θέμα που ταινίας; Ποια σημεία του trailer πιστεύετε ότι σάς βοήθησαν να κάνετε αυτές τις υποθέσεις;» Η «Ποια επιχειρήματα χρησιμοποιεί ο δημιουργός του trailer για να μας πείσει να δούμε την ταινία;» (Μετά τη θέαση, ελέγξτε τις εικασίες σας).

- Ο/Η εμπυχωτής/τρια προβάλλει την αφίσα της ταινίας. «Μπορείτε να μαντέψετε το θέμα της ταινίας;» «Ποια στοιχεία της αφίσας σάς ώθησαν σε αυτές τις υποθέσεις;» (Μετά τη θέαση, ελέγξτε τις εικασίες σας).

- Ο/Η εμπυχωτής/τρια φροντίζει να ακουστεί (χωρίς εικόνα) το μουσικό απόσπασμα της ταινίας (0:06' -1:20'). «Ποιο συναίσθημα σάς προκαλεί το άκουσμα (ή τι σας έρχεται στον νου;);». «Τι ταινία πιστεύετε ότι θα παρακολουθήσουμε;». «Τι σάς δημιούργησε αυτή την εντύπωση;» (Μετά τη θέαση, ελέγξτε τις εικασίες σας).

- Ο/Η εμπυχωτής/τρια προβάλλει (παγώνοντας την οθόνη) το κάδρο της ταινίας στο χρονικό σημείο: 0.21". «Παρατηρήστε προσεκτικά το κάδρο και μαντέψτε ποια ιστορία μπορεί να αφηγείται». (Μετά τη θέαση, ελέγξτε τις εικασίες σας).



5.2. Μετά τη θέαση της ταινίας

5.2.1. Πρώτες αυθόρμητες εκδηλώσεις

- Καταιγισμός ιδεών. «Μπορείτε να πείτε λέξεις-συναισθήματα, τα οποία γεννήθηκαν σε εσάς κατά τη διάρκεια της προβολής». «Ποια είναι η πρώτη λέξη-συναίσθημα (όχι σχόλια) που σας έρχεται στο νου;» (καταγραφή ιδεών στον πίνακα).
- «Τι τράβηξε την προσοχή σας στην ταινία;»
- «Σάς εξέπληξε κάτι;»
- «Θα θέλατε να έχει συμβεί σ' εσάς κάτι από αυτά που είδατε;»

5.3. Η ιδεολογία, τα θέματα και τα επιχειρήματα της ταινίας

- Ποιο θέμα (ή θέματα) εμφανίζονται στην ταινία; Σε ποια σημεία της ταινίας εμφανίζεται το καθένα;
- Με ποιους τρόπους ο δημιουργός προβάλλει αυτά τα θέματα; (ενδεικτικά: εικόνες, πλοκή, διάλογοι, αφήγηση-σπικάζ, η δράση του πρωταγωνιστή, τα σύμβολα κ.ά.).
- Ποια είναι η γνώμη του δημιουργού γι' αυτά τα ζητήματα; Πού συμφωνείτε; Πού διαφωνείτε μαζί του;
- Έχετε δει παρόμοιες ταινίες (με το ίδιο θέμα -όχι με την ίδια τεχνική δημιουργίας); Σε τι μοιάζανε; Σε τι διαφέρανε;
- Ένα παιδί στην ηλικία σας ισχυρίστηκε ότι τα animation είναι για τα μικρά παιδιά. Συμφωνείτε ή διαφωνείτε; Γιατί;

5.4. Έκφραση των συναισθημάτων μου-Πολιτιστικοί κώδικες (cultural codes)

- Τι είδους ταινία παρακολουθήσατε; Σε τι διαφέρει από μια ταινία με ζωντανή δράση; Ποια animation έχετε παρακολουθήσει; (Εδώ η συζήτηση για τα χαρακτηριστικά του animation, οι ομοιότητες και οι διαφορές από την ταινία με ζωντανή δράση).
- Κάποιος είπε ότι τα animation είναι σαν τα παραμύθια. Συμφωνείτε ή διαφωνείτε με αυτή την άποψη; Γιατί;
- Θα επιθυμούσατε να ξέρατε πώς έγινε η ταινία; (Εδώ σύντομη συζήτηση για τον τρόπο δημιουργίας των animation).
- Ο εμπυχωτής/τρια επιλέγει κάδρα της ταινίας με τα οποία τα παιδιά θα αφηγηθούν σε συντομία την ιστορία της ταινίας (ομαδική εργασία). Αιτιολογείστε την επιλογή σας.
- Ποιοι είναι οι πρωταγωνιστές της ταινίας; Μπορούμε να πούμε ότι η σκιά είναι ένας συν-πρωταγωνιστής στην ταινία; Γιατί; Ποιος είναι ο ρόλος της σκιάς; Τι συμβολίζει κατά τη γνώμη σας; Ποια άλλα σύμβολα συναντάμε στην ταινία; (αντικείμενα, πρόσωπα ή καταστάσεις-γεγονότα)
(Επιθυμητό είναι τα παιδιά να νοηματοδοτήσουν/ερμηνεύσουν με διαφορετικό τρόπο ένα σύμβολο. Εξηγούμε την έννοια του συμβόλου, την μεταφορικότητά του -άλλο δείχνει κι άλλο εννοεί- και την υποκειμενικότητα - αντικειμενικότητα που μπορεί να εμπεριέχει).
- Υπάρχουν ανατροπές στην ταινία (κάτι απρόβλεπτο συνέβη ξαφνικά); Σε ποια σημεία εντοπίσατε τις ανατροπές; Ποια ανατροπή δημιούργησε σε εσάς τη μεγαλύτερη εντύπωση (Η ποια ανατροπή ήταν η σημαντικότερη στην εξέλιξη της πλοκής;). Σάς έλειψε (ή περίσσεψε) κάποια ανατροπή, η οποία θα θέλατε να προστεθεί (ή να αφαιρεθεί) στην αφήγηση; Πώς θα ήταν η ιστορία;
- Περιγράψτε τα συναισθήματα του πρωταγωνιστή σε διαφορετικές στιγμές της ταινίας. (Ο/Η εμπυχωτής/τρια προβάλλει συγκεκριμένα πλάνα). Με ποιους τρόπους μάς φανερώνει ο δημιουργός αυτά τα συναισθήματα; Τι θα έκανε εσάς να νιώθετε όμορφα στην καθημερινότητά σας;



- Τι σημαίνει η φράση: «Ο άλλος μου εαυτός;». Εσείς έχετε (είχατε) κάποια στιγμή στη ζωή σας έναν άλλον εαυτό. Μπορείτε να τον περιγράψετε; Αν δεν είχατε, θα θέλατε να υπάρχει; Πώς θα ήταν; Τι θα (θέλατε να) συζητούσατε; Τι θα του ζητούσατε;

5.5. Οι προθέσεις του δημιουργού - Τεχνικοί κώδικες (technical codes)

- Ποια χρώματα επικρατούν στην ταινία; Είναι τα φυσικά χρώματα του περιβάλλοντός μας; Πείτε μια λέξη για να χαρακτηρίσετε τα χρώματα; Σε ποιες στιγμές; (ρεαλιστικός ή ονειρικός-φантаστικός κόσμος). Ποια συναισθήματα μας προκαλούν; Γιατί επέλεξε ο δημιουργός να «χρωματίσει» με αυτόν τον τρόπο την ταινία;
- Ακούστε ξανά τη μουσική της ταινίας, χωρίς εικόνα. Τι παρατηρείτε; Πώς επενδύει την πλοκή και τα συναισθήματα του ήρωα; (Ο/Η εμψυχωτής/τρια προβάλλει επιλεγμένα πλάνα της ταινίας).
- Ποια κάδρα πλειοψηφούν στην ταινία; Τι είδους κάδρα είναι; Ποια συναισθήματα μάς δημιουργούν και με ποιον τρόπο; Γιατί επέλεξε ο δημιουργός τα συγκεκριμένα είδη κάδρων;
- Ποιες αλλαγές βλέπουμε στον ήρωα; Τι σηματοδοτούν (τι σημαίνουν) αυτές οι αλλαγές (απαλλάσσεται από το σακάκι, το χαρτοφύλακα..)

5.6. Έκφραση - Δημιουργία

- Η «ατίθαση σκιά»: Τα παιδιά χωρίζονται σε ζευγάρια. Το πρώτο παιδί παρουσιάζει κάτι παντομimικά και το δεύτερο απαντάει παντομimικά κάνοντας το αντίθετο.

Παραλλαγή 1: Το πρώτο παιδί παρουσιάζει κάποια δραστηριότητα και το ταίρι του προσπαθεί να του υποδείξει να κάνει το αντίθετο.

Παραλλαγή 2: Η δραστηριότητες δεν παρουσιάζονται παντομimικά αλλά με λόγια.

Παραλλαγή 3: Το πρώτο παιδί είναι ο εαυτός του και το δεύτερο παιδί ο άλλος του εαυτός. Συμφωνούν να συζητήσουν ένα συγκεκριμένο θέμα (δίλημμα), αλλά δεν προετοιμάζουν τον διάλογο (τι θα πουν). Ξεκινάνε τη συζήτηση αυτοσχεδιάζοντας, όπου κάθε πλευρά παρουσιάζει τις απόψεις της (διαφωνώντας). Αν το θέλουν μπορούν να προκαθορίσουν το ύφος του διαλόγου (έντονο, ήρεμο, φιλικό, γλυκό κ.λπ.), αλλά και το τέλος του διαλόγου (αν θα συμφωνήσουν, αν θα οδηγηθούν σε αδιέξοδο διαφωνώντας ή αν ο ένας θα αποδεχθεί τις απόψεις του άλλου).

- Διάδρομος συνείδησης: Κάθε παιδί παρουσιάζει στην τάξη ένα δίλημμα που αντιμετώπισε κάποια στιγμή στη ζωή του ή ένα κατασκευασμένο δίλημμα. Τα παιδιά επιλέγουν ένα από αυτά τα διλήμματα για να παίξουν τον Διάδρομο συνείδησης. Τα παιδιά στέκονται σε δυο σειρές, σχηματίζοντας διάδρομο. Ανάμεσά τους περπατάει αργά το παιδί που αντιμετωπίζει το δίλημμα. Καθώς περνάει από μπροστά τους κοντοστέκεται. Τα παιδιά της μίας σειράς επιχειρηματολογώντας, προσπαθούν να τον πείσουν να πάρει μία συγκεκριμένη απόφαση και τα παιδιά της άλλης σειράς να πάρει την αντίθετη απόφαση. Στο τέλος, αποφασίζει ποια γνώμη θα ακολουθήσει και με ποια επιχειρήματα τον έπεισαν.

• Κατασκευάστε νοερά τον «άλλον σας εαυτό». Είναι σε όλα του το αντίθετο από εσάς. Επιλέξτε μία στιγμή της ζωής σας στην οποία δεν μπορούσατε εύκολα να αποφασίσετε (δίλημμα). Γράψτε έναν διάλογο στον οποίον εσείς επιχειρηματολογείτε υπέρ της μίας απόφασης και ο άλλος σας εαυτός υπέρ της αντίθετης απόφασης. Στο τέλος διαφωνείτε τόσο έντονα που φθάνετε στη σύγκρουση. Κατόπιν, ξαναγράψτε τον διάλογο, στον οποίο συνεχίζετε να διαφωνείτε, αλλά στο τέλος συμφιλιώνεστε.

- Με ποια επιχειρήματα θα προσπαθούσατε να πείσετε τους γονείς σας να δουν (ή να μη δουν) την ταινία; Στη συνέχεια, κάντε το ίδιο για τον/την φίλο/η σας.



- Παρακολουθήστε το παρακάτω βίντεο: <https://video.link/w/2y9bd>. Ποιες διαφορές παρατηρείτε ανάμεσα στην κίνηση των ανθρώπων και στην κίνηση των καρτών; Σε ζευγάρια να δείξετε κι εσείς μια δράση όπως γίνεται στην πραγματικότητα και όπως δημιουργείται στα animation.

6. Συμπεράσματα

η κινηματογραφική ταινία, όχι μόνο νοηματοδοτείται από κάθε θεατή, καθώς το έργο περνά από το ένα κοινωνικό - πολιτισμικό πλαίσιο στο άλλο, αλλά ο θεατής παράγει το νόημα μέσω της προβολής της ατομικής του συνείδησης, και διαμέσου μιας ιδιότυπης εισβολής, «βλέπει» στην ταινία τον ίδιο του εαυτό (τι νιώθω;). Ο θεατής καλείται να ανασυνθέσει την εικόνα και για να το επιτύχει αυτό πρέπει να αναγνωρίζει τις «δομές πραγμάτωσής» της, δηλαδή το περιεχόμενο και τις στρατηγικές της εικόνας (γιατί νιώθω ή με ποιους τρόπους ο δημιουργός της ταινίας προκαλεί σε εμένα αυτά τα συναισθήματα;). Η αποκάλυψη των συναισθημάτων του παιδιού - θεατή ακολουθείται από την αποκωδικοποίηση των προθέσεων του δημιουργού της κινηματογραφικής ταινίας.

Με τη χρήση των εννοιών των πολυαισθητηριακών συνειρμών, της εικασίας, της προσωπικής ταύτισης και της συνθετικής διαδικασίας, ξεκινώντας από τη θέαση-απόλαυση της ταινίας, από την αυθόρμητη **έκφραση συναισθημάτων** και την **περιγραφή**, προχωρώντας παραπέρα τα παιδιά **διερευνούν τα συναισθήματά τους**, και, ταυτόχρονα, αναζητούν τους τρόπους με τους οποίους οι δημιουργοί της ταινίας προκάλεσαν αυτά τα συναισθήματα, αποκωδικοποιώντας τις **προθέσεις** των δημιουργών αλλά και τους **τρόπους πρόσληψης** της ταινίας. Στο τέλος τα παιδιά **δημιουργούν** εκδηλώνοντας κριτική και αποκλίνουσα στάση.

Η Κινηματογραφική Λέσχη στο Σχολείο αποτελεί επιμορφωτικό και εκπαιδευτικό Πρόγραμμα του Φεστιβάλ Κινηματογράφου Χανίων (<https://chaniafilmfestival.com/cff-edu/shcool-cine-club/>)

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Achard, J. P. (2006). *Dialectiques de l'image*. Retrieved from <http://www.surlimage.info/ECRITS/dialectique.html>
- Γρόσδος, Σ. (2010). Οπτικοακουστικός γραμματισμός: Από το παιδί-καταναλωτή στο παιδί-δημιουργό. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 16, 54-68.
- Γρόσδος, Σ. (2011). Εικόνα και γλωσσική διδασκαλία. Η διδακτική αξιοποίηση πολυτροπικών κειμένων. *Νέα Παιδεία*, 138, 63-83.
- Γρόσδος, Σ. (2018α). Παλυαισθητηριακοί συνειρμοί, εικασία προσωπική ταύτιση και συνθετική διαδικασία. Ένα μοντέλο προσέγγισης κινηματογραφικών ταινιών. Στο Σ. Ιορδανίδου (Επιμ.), *Γραμματισμός στα Μέσα*. Λευκωσία: Advanced Media Institute Ινστιτούτο Εφαρμοσμένης Έρευνας στην Επικοινωνία και τη Δημοσιογραφία.
- Γρόσδος, Στ. (2018β). *Κινηματογράφος και Δημιουργική γραφή. Μαθήματα κινηματογραφικού γραμματισμού*. Χανιά: Πυξίδα στην πόλη.
- Γρόσδος, Στ. (2020). *Οδηγός προσέγγισης ταινιών με παιδιά*. Χανιά: Πυξίδα στην πόλη.
- Charman, L. (1993). *Διδακτική της τέχνης*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Θεοδωρίδης, Μ. (2002). Γνωριμία με την οπτικοακουστική έκφραση. Προτάσεις του Προγράμματος ΜΕΛΙΝΑ - Εκπαίδευση και Πολιτισμός για την καθιέρωση της, οπτικοακουστικής παιδείας στο σχολείο. *Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, 27, 33-38.
- Sorlin, P. (2004). *Κοινωνιολογία του κινηματογράφου*. Αθήνα: Μεταίχμιο.



Το Robot Thymio II: Ένα Παιδαγωγικό Εργαλείο για την εξοικείωση των μαθητών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με τη Ρομποτική και τον Οπτικό Γραμματισμό

Απόστολος Καλτσάς
1^ο Εργαστηριακό Κέντρο Πειραιά
arkalt@yahoo.co.uk

Περίληψη

Ως προγραμματισμός θεωρείται η διαδικασία σύνταξης οδηγιών για την επίλυση ενός προβλήματος έτσι που ο υπολογιστής να τις κατανοεί και να τις εκτελεί. Η Ρομποτική είναι μια επιστήμη η οποία περιλαμβάνει τον σχεδιασμό, την κατασκευή και τον προγραμματισμό των ρομπότ. Η Εκπαιδευτική Ρομποτική βοηθά τους μαθητές/τριες να αποκτήσουν γνώσεις, να συνεργαστούν μεταξύ τους αλλά και ταυτόχρονα να αναπτύξει τη κριτική και δημιουργική τους σκέψη. Το Thymio II είναι ένα μικρό ρομπότ που επιτρέπει στους μαθητές/τριες να εξοικειωθούν με τις βασικές έννοιες της εκπαιδευτικής ρομποτικής αλλά και να μνηθούν στον προγραμματισμό περνώντας τους/τες ταυτόχρονα στον πραγματικό κόσμο. Το Thymio II μπορεί να προγραμματιστεί με οπτικό προγραμματισμό (Visual Programming Language, Blockly, Scratch) και με εισαγωγή εντολών (Aseba Text programming). Τα περιβάλλοντα προγραμματισμού που διαθέτει μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης. Στη παρούσα εργασία παρουσιάζεται ένα διδακτικό σενάριο μέσω του οπτικού προγραμματισμού της γλώσσας VPL το οποίο απευθύνεται στους/στις μαθητές/τριες της ΣΤ' Δημοτικού. Ο σκοπός του είναι η μύηση στο κόσμο των ρομπότ, μαθαίνοντας τις βασικές αρχές της ρομποτικής και του προγραμματισμού και ταυτόχρονα η δημιουργική απασχόληση - παιχνίδι στο χώρο του σχολείου. Μέσα από την αξιοποίηση του περιβάλλοντος οπτικού προγραμματισμού της Thymio suite, προγραμματίζοντας με συμβάντα και τη χρήση του εκπαιδευτικού ρομπότ Thymio II οι μαθητές/τριες θα οικοδομήσουν τη νέα γνώση μέσα σε αυθεντικά περιβάλλοντα μάθησης, συνδυάζοντας, με αυτόν τον τρόπο, το παιχνίδι με τη διερεύνηση και την ανακάλυψη της γνώσης. Συμπερασματικά, με την εφαρμογή του συγκεκριμένου σεναρίου οι μαθητές/τριες πέρα από το ότι θα ανακαλύψουν, παίζοντας, το φανταστικό κόσμο της ρομποτικής και της τεχνολογίας, θα αναπτύξουν την αυτοεκτίμηση και την αυτοπεποίθηση τους, το ερευνητικό τους πνεύμα αλλά και την ικανότητα τους να επιλύουν προβλήματα και να λαμβάνουν αποφάσεις. Τέλος, ο/η εκπαιδευτικός θα πρέπει να φροντίσει ώστε όλοι οι μαθητές/τριες να συμμετάσχουν ενεργά στην υλοποίηση του σεναρίου δημιουργώντας ταυτόχρονα ένα φιλικό περιβάλλον.

Λέξεις-κλειδιά: Thymio, Visual Programming Language, Οπτικός Προγραμματισμός, Προγραμματισμός με Συμβάντα.

1. Εισαγωγή

Προγραμματισμός είναι η διαδικασία σύνταξης οδηγιών για την επίλυση ενός προβλήματος με τέτοιο τρόπο που να τις καταλαβαίνει ο υπολογιστής και να μπορεί να τις εκτελεί. Οι οδηγίες αυτές ονομάζονται εντολές και στο σύνολό τους καθορίζουν το πρόγραμμα ηλεκτρονικού υπολογιστή (κώδικας). Οι εντολές πρέπει να είναι σαφείς και να εκτελούνται με μια συγκεκριμένη σειρά ώστε το πρόγραμμα να οδηγείται στο επιθυμητό αποτέλεσμα. Ο οπτικός προγραμματισμός επιτρέπει στο/στη χρήστη/τρια τη δημιουργία προγραμμάτων μέσα από το γραφικό χειρισμό προγραμματιστικών στοιχείων. Στόχος τους είναι να κάνουν την δημιουργία προγραμμάτων απλούστερη με την χρήση γραφικών αντικειμένων και τον προγραμματισμό με βάση τα συμβάντα. Με τον τρόπο αυτό δημιουργούνται προγράμματα με οπτικές εκφράσεις και όχι με τη συγγραφή εντολών όπως γίνεται με το διαδικαστικό προγραμματισμό.



Η Thymio suite είναι ένα προγραμματιστικό περιβάλλον για ρομπότ το οποίο βασίζεται στον προγραμματισμό με συμβάντα. Η γλώσσα προγραμματισμού VPL (Visual Programming Language) είναι ένα στοιχείο της Thymio suite για οπτικό προγραμματισμό, που επιτρέπει στον χρήστη να προγραμματίσει χρησιμοποιώντας εικόνες που αναπαριστούν όλους τους τύπους δεδομένων και τις βασικές εντολές και δομές προγραμματισμού. Για τη σύνταξη ενός προγράμματος αρκεί να συνδεθούν σωστά τα εικονίδια. Η VPL λόγω της ευχρηστίας της μπορεί να χρησιμοποιηθεί στην εκπαιδευτική ρομποτική (Shin et al., 2014).

Στη παρούσα εργασία παρουσιάζεται μια διδακτική πρόταση-σενάριο στην οποία οι μαθητές/τριες της Στ' Δημοτικού έρχονται σε επαφή με τις βασικές έννοιες του οπτικού προγραμματισμού όπου μέσα μέσα από τις ομαδικές δραστηριότητες κατασκευάζουν βασικά προγράμματα και έρχονται σε επαφή με τον ερευνητικό τρόπο σκέψης και τις θεμελιώδεις έννοιες της Εκπαιδευτικής Ρομποτικής. Στο συγκεκριμένο διδακτικό σενάριο θα χρησιμοποιήσουν το Thymio suite και τη γλώσσα προγραμματισμού VPL για να κατασκευάσουν ένα πρόγραμμα για τη κίνηση του ρομπότ Thymio II γύρω από ένα εμπόδιο με τη χρήση αισθητήρων. Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές/τριες θα μπορέσουν να γνωρίσουν τον κόσμο της εκπαιδευτικής ρομποτικής ενώ ταυτόχρονα θα μπορέσουν να εξασκηθούν σε βασικές δεξιότητες πληροφορικής (save, drag & drop, κ.λ.π.).

2. Προστιθέμενη αξία

Με την υλοποίηση του του συγκεκριμένου διδακτικού σεναρίου οι μαθητές/τριες θα αφήσουν πίσω τους τον παραδοσιακό τρόπο που έλυναν ένα πρόβλημα και θα προσπαθήσουν μέσω του προγραμματισμού του ρομπότ Thymio II να φτάσουν στον επιδιωκόμενο στόχο μέσω του παιχνιδιού και ταυτόχρονα με ένα τρόπο που να διεγείρει και να διατηρεί το ενδιαφέρον τους. Έτσι, μέσω αυτής της διδακτική στρατηγικής για την επίλυση ενός προβλήματος οι μαθητές/τριες μαθαίνουν να επιλύουν ρεαλιστικά προβλήματα, ακολουθώντας μια σειρά οργανωμένων βημάτων πέρα από την απόκτηση βασικών δεξιοτήτων χειρισμού ενός ρομπότ.

Επιπλέον, μέσα από τη διερεύνηση του περιβάλλοντος οπτικού προγραμματισμού και τις εντολές του ρομπότ Thymio II θα ανακαλύψουν σχέσεις μεταξύ των γεγονότων και δράσεων και θα μπορέσουν να εξηγήσουν αιτίες και αποτελέσματα.

3. Προαπαιτούμενες γνώσεις

Οι μαθητές/τριες θα πρέπει να γνωρίζουν τον ορισμό της έννοιας «πρόγραμμα» και να ξεκινούν και να τερματίζουν εφαρμογές λογισμικού. Δεν είναι απαραίτητο να έχουν γνώση στον χειρισμό της πλατφόρμας Thymio suite.

Ακόμα, χρειάζεται να γνωρίζουν τον τρόπο μέτρησης του χρόνου και να έχουν διδαχθεί την έννοια της ταχύτητας.

Επίσης, οι μαθητές/τριες θα πρέπει να γνωρίζουν πώς να δουλεύουν σε ομάδες καθώς οι δραστηριότητες του σεναρίου είναι σχεδιασμένες για ομαδο-συνεργατική προσέγγιση.

4. Ενορχήστρωση της τάξης

Οι μαθητές/τριες θα εργαστούν σε ομάδες των δύο (2) ατόμων ενισχύοντας την ομαδοσυνεργατική διαδικασία (Sharan, 1990). Ο/Η εκπαιδευτικός θα έχει το ρόλο του/της συντονιστή/τριας για τις ομάδες των μαθητών/τριών δημιουργώντας το κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον μέσω της αλληλεπίδρασης μεταξύ τους. Σε κάθε ομάδα θα αντιστοιχεί ένας ηλεκτρονικός υπολογιστής με εγκατεστημένο το λογισμικό της Thymio suite.



Θα είναι επιθυμητό οι μαθητές/τριες να έχουν πρόσβαση σε σελίδες του διαδικτύου σχετικές με τον προγραμματισμό καθώς και σε εγχειρίδια της VPL.

5. Γενικός σκοπός του σεναρίου

Ο βασικός στόχος του σεναρίου είναι να μάθουν οι μαθητές/τριες να προγραμματίζουν με συμβάντα μέσα από το περιβάλλον του οπτικού προγραμματισμού Visual Programming Language (VPL) και του εκπαιδευτικού ρομπότ Thymio II συνδυάζοντας το «παιχνίδι» με τη μάθηση.

6. Ειδικοί στόχοι σεναρίου

Οι μαθητές/τριες να είναι ικανοί/ές:

Σε επίπεδο γνώσεων:

- Να αναγνωρίσουν τις βασικές εντολές οπτικού προγραμματισμού
- Να αναγνωρίσουν το περιβάλλον της γλώσσας προγραμματισμού VPL
- Να παρατηρήσουν τη κίνηση των αισθητήρων του Thymio II κοντά και μακριά από ένα εμπόδιο.

Σε επίπεδο δεξιοτήτων:

- Να χρησιμοποιήσουν τους αισθητήρες εγγύτητας - απόστασης για να κινήσουν το ρομπότ Thymio II γύρω από ένα εμπόδιο
- Να πειραματίζονται με τη χρήση των εικονιδίων της γλώσσας προγραμματισμού VPL.
- Σε επίπεδο στάσεων:
- Να υιοθετήσουν θετικές στάσεις για την εκπαιδευτική ρομποτική
- Να αναπτύξουν δεξιότητες συνεργασίας μεταξύ τους.

7. Σχεδιασμός του διδακτικού σεναρίου

Η διδακτική πρόταση αναφέρεται στην εισαγωγή της εκπαιδευτικής ρομποτικής στην ΣΤ' τάξη Δημοτικού.

- Τίτλος διδακτικής ενότητας: «Κίνηση του ρομπότ Thymio II γύρω από ένα εμπόδιο».
- Χρόνος υλοποίησης: Για την εφαρμογή του σεναρίου θα απαιτηθούν τρεις (3) διδακτικές ώρες.
- Χώρος υλοποίησης: Το σενάριο προτείνεται να διεξαχθεί εξ'ολοκλήρου στο εργαστήριο υπολογιστών.

8. Χρήση εξωτερικών πηγών

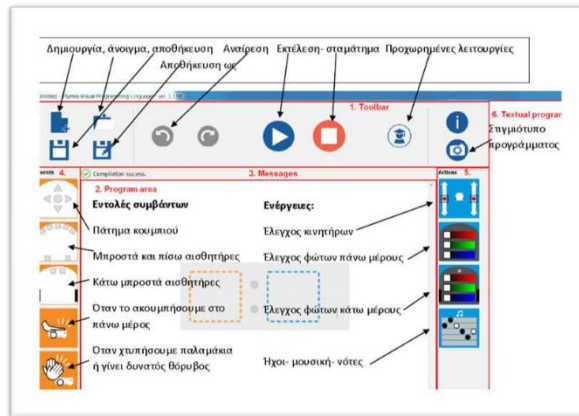
Χρήση του thymio tutorial ειδικά για παιδιά: <http://aseba.wikidot.com/en:thymiotutorial-oldv2>

9. Διεξαγωγή του διδακτικού σεναρίου

9.1. 1η Διδακτική ώρα

Στην πρώτη διδακτική ώρα ο/η εκπαιδευτικός θα κάνει μία σύντομη παρουσίαση του εκπαιδευτικού ρομπότ Thymio II στους/στις μαθητές/τριες και επίδειξη των προγραμματισμένων συμπεριφορών του ώστε να γνωρίσουν τις λειτουργίες των πλήκτρων, τους αισθητήρες και τα υπόλοιπα μέρη του Thymio II. Οι προγραμματισμένες αυτές συμπεριφορές όταν κινούνται αναπαράγουν ήχους και ταυτόχρονα χρησιμοποιούν χρωματιστές LED λυχνίες που προκαλούν το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών.





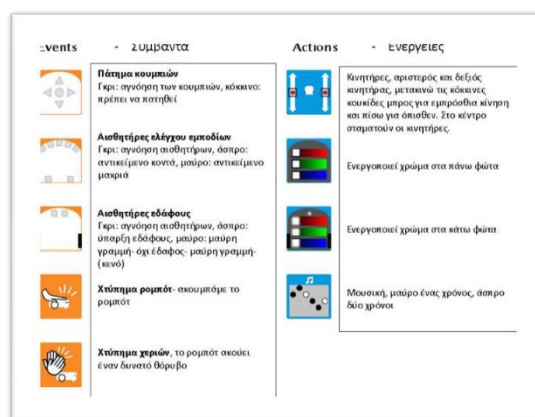
Εικόνα 1. Προγραμματιστικό περιβάλλον της VPL Πηγή: <https://thymio.ngeorgitzi.sites.sch.gr/program.html>

Στη συνέχεια οι μαθητές/τριες θα ανοίξουν την εφαρμογή του Thymio suite ανακαλύπτοντας τις λειτουργίες της με τη βοήθεια του/της εκπαιδευτικού. Η συγκεκριμένη εφαρμογή θα πρέπει να υπάρχει εγκατεστημένη στους υπολογιστές τους.

9.2. 2η Διδακτική ώρα

Στη δεύτερη διδακτική ώρα οι μαθητές/τριες θα ξεκινήσουν να κινούν το ρομπότ μέσω δύο (2) εντολών του προγράμματος. Η πρώτη εντολή κινεί το ρομπότ παράλληλα με το εμπόδιο και η δεύτερη εντολή του προγράμματος στρίβει το ρομπότ. Όταν δηλ. το ρομπότ Thymio II «βλέπει» εμπόδιο πηγαίνει μπροστά και όταν δεν «βλέπει» στρίβει ώστε να βρίσκεται πάντα δίπλα στο εμπόδιο. Στη πρώτη εντολή από τα Συμβάντα θα ρυθμίσουν τους δύο αισθητήρες ελέγχου εμποδίων αριστερά ώστε να ανταποκρίνονται με εμπόδιο κοντά. Από τις Ενέργειες θα ρυθμίσουν τους κινητήρες ώστε το ρομπότ να κινείται μπροστά.

Επιπλέον, από τις Ενέργειες θα χρησιμοποιήσουν και ένα χρώμα στα πάνω φώτα (π.χ. κόκκινο). Στη δεύτερη εντολή από τα Συμβάντα θα ρυθμίσουν τους τρεις αισθητήρες ελέγχου εμποδίων από τα αριστερά ώστε να ανταποκρίνονται με εμπόδιο μακριά. Από τις Ενέργειες θα ρυθμίσουν το ρομπότ ώστε να στρίβει αριστερά. Τέλος, από τις Ενέργειες θα χρησιμοποιήσουν και ένα χρώμα στα πάνω φώτα (π.χ. πράσινο).



Εικόνα 2. Επεξήγηση Συμβάντων – Ενέργειών της VPL Πηγή: <https://thymio.ngeorgitzi.sites.sch.gr/program.htm>



9.3. 3η Διδακτική ώρα

Οι μαθητές/τριες στη τρίτη διδακτική ώρα αρχίζουν να επιλύουν τις δραστηριότητες που υπάρχουν στο φύλλο εργασίας. Ο/Η εκπαιδευτικός έχει φροντίσει να υπάρχει αποθηκευμένο το αντίστοιχο αρχείο στους υπολογιστές τους. Θα συζητήσουν και θα συνεργαστούν μεταξύ τους σε ομάδες των 2 ατόμων για την επίλυση των δραστηριοτήτων. Στη συνέχεια θα γίνει συζήτηση στην ολομέλεια για σύγκριση αποτελεσμάτων. Στα τελευταία 10' της διδακτικής ώρας γίνεται η αξιολόγηση της διαδικασίας ώστε ο/η εκπαιδευτικός να είναι σε θέση να γνωρίζει τις αδυναμίες των μαθητών και να προσαρμόσει το μάθημα ανάλογα.

10. Διδακτικό συμβόλαιο

Οι μαθητές/τριες θα υλοποιήσουν την εργασία που θα τους αναθέσει ο/η εκπαιδευτικός και θα συμμετάσχουν ενεργά για την επιτυχή πραγματοποίηση του διδακτικού σεναρίου. Από τη μεριά τους, οι εκπαιδευτικοί θα ενεργοποιήσουν τους/τις μαθητές/τριες ωθώντας τους στην ανακάλυψη και τη διερεύνηση. Ακόμα, θα δημιουργήσουν ένα φιλικό κλίμα και θα συμμετάσχουν και οι ίδιοι/ες στην εκπαιδευτική διαδικασία έχοντας υποστηρικτικό και εμπυχωτικό ρόλο.

11. Αξιολόγηση σεναρίου

Μετά την υλοποίηση του σεναρίου ο/η εκπαιδευτικός θα πρέπει:

- Να ελέγξει αν επιτεύχθηκαν οι στόχοι του. Σε περίπτωση μη επίτευξης, θα πρέπει να παρέμβει και να τους τροποποιήσει κατάλληλα σε μελλοντική εφαρμογή του σεναρίου.
- Να ελέγξει αν ενσωματώθηκαν στη διαδικασία της μάθησης όλοι οι μαθητές/τριες ώστε να αποφευχθούν φαινόμενα που μειώνουν τη συμμετοχή τους στις δραστηριότητες του σεναρίου.
- Να ελέγξει αν η διαμόρφωση του χώρου του εργαστηρίου όπου πραγματοποιήθηκε το σενάριο (διαστάσεις, προσανατολισμός, διακόσμηση, εξοπλισμός) και ο τρόπος αλληλεπίδρασης των μαθητών/τριών με τους υπολογιστές επηρέασε αρνητικά τη συμμετοχή τους στις δραστηριότητες του σεναρίου.

12. Συμπεράσματα

Ο/Η εκπαιδευτικός θα πρέπει να παρέμβει κατά την υλοποίηση του σεναρίου ώστε οι μαθητές/τριες να ωθούνται στην ανακάλυψη της γνώσης ευνοώντας την δημιουργία συνθηκών που θα συμβάλλουν στην οικοδόμηση των γνώσεων και δεξιοτήτων τους (Παπανικολάου & Γρηγοριάδου, 2005). Είναι σημαντικό κατά την υλοποίηση του σεναρίου να λάβει υπόψη του/της ο/η εκπαιδευτικός τα βιώματα των μαθητών/τριών ώστε να αναπαράγουν τις πληροφορίες και να τις εφαρμόζουν σε περαιτέρω μάθηση (Κοσσυβάκη, 2006). Επίσης, θα πρέπει να καλλιεργήσει το ομαδικό πνεύμα, την επικοινωνία και τη δημιουργική συνεργασία μεταξύ των μελών της ομάδας. Με τον τρόπο αυτό θα μπορέσει να προκαλέσει την ανάπτυξη του ερευνητικού ενδιαφέροντος των μαθητών/τριών, να προάγει την ομαδικότητα, την δημιουργικότητα, την φαντασία τους, να ενισχύσει την ικανότητα τους να επιλύουν προβλήματα και ταυτόχρονα να αυξήσει την κοινωνικοποίηση και την αυτοπεποίθησή τους.

Με την υλοποίηση του συγκεκριμένου διδακτικού σεναρίου οι μαθητές/τριες θα αντιμετωπίσουν το μάθημα ως παιχνίδι με αποτέλεσμα να αυξάνεται το ενδιαφέρον τους και να συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία της μάθησης. Με το τρόπο αυτό θα μετατραπούν από παθητικοί/ές δέκτες/τριες έτοιμων γνώσεων σε ερευνητές/τριες μαθαίνοντας μέσα από



την εμπειρία και αποκτώντας ταυτόχρονα κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες μέσα σε αυθεντικά περιβάλλοντα μάθησης (Bruner, 1961).

Τέλος, θα πρέπει να σημειωθεί ότι για την επιτυχή υλοποίηση της συγκεκριμένης διδακτικής πρότασης θα πρέπει να έχει εξασφαλιστεί η ύπαρξη κατάλληλων υποδομών στη σχολική μονάδα για την υποστήριξη εργαστηρίου ρομποτικής με πάγκους εργασίας, Η/Υ και σύνδεση στο διαδίκτυο.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Bruner, J. S. (1961). The act of discovery. *Harvard Educational Review*, 31(1), 21-32. Sharan (1990). *Cooperative learning. Theory and research*. New York: Praeger.

Shin, J., Siegwart, R., & Magnenat, S. (2014). *Visual Programming Language for Thymio II Robot*. https://se.inf.ethz.ch/people/shin/publications/shin_idc14.pdf

Κοσσυβάκη, Φ. (2006). *Εναλλακτική Διδακτική*. Αθήνα: Gutenberg.

Παπανικολάου, Κ., & Γρηγοριάδου, Μ. (2005). Πρασαρμοστικά Εκπαιδευτικά Συστήματα Υπερμέσων στο Διαδίκτυο. Στο Σ. Ρετάλης (Επιμ.), *Οι Προηγμένες Τεχνολογίες Διαδικτύου στην Υπηρεσία της Μάθησης*. Αθήνα: Καστανιώτη. 204-236.



Παράρτημα

Φύλλο εργασίας

Ημερομηνία:.....

Τάξη:

Ονοματεπώνυμο:.....

A.

1. Ανοίξτε την εφαρμογή Thymio suite
2. Επιλέξτε VPL και κατόπιν επιλέξτε launch a simulator
3. Επιλέξτε το playground thymio 7 wall. playground
4. Επιλέξτε το εικονίδιο του Thymio και έπειτα το Program with VPL.



Εικόνα 3. Προσημείωση του ρομπότ Thymio II στη VPL

5α. Από τα Συμβάντα ρυθμίστε τους δύο αισθητήρες ελέγχου εμποδίων αριστερά ώστε να ανταποκρίνονται με εμπόδιο κοντά.

5β. Από τις Ενέργειες φέρτε τους κινητήρες και ρυθμίστε τους ώστε το ρομπότ να κινείται μπροστά.

5γ. Από τις Ενέργειες φέρτε το πράσινο χρώμα του πάνω μέρους.

6α. Από τα Συμβάντα ρυθμίστε τους δύο αισθητήρες ελέγχου εμποδίων αριστερά ώστε να ανταποκρίνονται με εμπόδιο μακριά.

6β. Από τις Ενέργειες φέρτε τους κινητήρες και ρυθμίστε τους ώστε το ρομπότ να στρίβει αριστερά.

6γ. Από τις Ενέργειες φέρτε το κίτρινο χρώμα του πάνω μέρους.

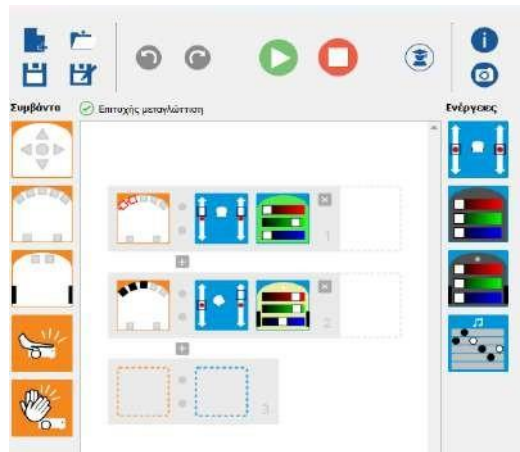
7. Στο παράθυρο της προσομοίωσης τοποθετήστε το ρομπότ πολύ κοντά στον τοίχο. Τρέξτε το πρόγραμμα πατώντας το βελάκι Φόρτωση & Εκτέλεση στο VPL.

α) Περιγράψτε τη συμπεριφορά του ρομπότ στην προσομοίωση σύμφωνα με τα παραπάνω Συμβάντα και Ενέργειες **(Μονάδες 4)**.

β) Εξηγήστε τι θα συμβεί αν τρέξετε το παραπάνω πρόγραμμα και το ρομπότ Thymio II δεν τοποθετηθεί πολύ κοντά στον τοίχο **(Μονάδες 2)**.



B. Σάς δίνεται το παρακάτω πρόγραμμα:



Εικόνα 4. Πρόγραμμα του ρομπότ Thymio II στη VPL

Προσαρμόστε κατάλληλα τα Συμβάντα και τις Ενέργειες ώστε το ρομπότ Thymio II να στρίβει αριστερά αλλά να κινείται πάντα πίσω. Δώστε όποιο χρώμα του επάνω μέρους εσείς θέλετε. **(Μονάδες 4).**



Ψηφιακά παιχνίδια και εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην εποχή της πανδημικής κρίσης: μια κριτική αποτίμηση του σχεδιασμού και της αξιοποίησης των εκπαιδευτικών ψηφιακών παιχνιδιών

Αλεξάνδρα Παναγοπούλου

Εκπαιδευτικός Κλάδου ΠΕ 70 Δασκάλων

Υποψήφια Διδάκτορας του Τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του

Πανεπιστημίου Πελοποννήσου

adapanagor@hotmail.com

Περίληψη

Η ραγδαία εξάπλωση του κορονοϊού (Covid-19) στις αρχές του 2020, οδήγησε σε μια πρωτόγνωρη κατάσταση όλους τους τομείς της κοινωνικής ζωής, ενώ αναπόφευκτη ήταν η αναστολή λειτουργίας όλων των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών δομών, επιβάλλοντας παράλληλα την «επείγουσα εξ' αποστάσεως εκπαίδευση» (emergency remote teaching), με σκοπό την αρχική διαχείριση μιας σοβαρής κατάστασης. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση ανέδειξε νέα ζητήματα, σε μια εποχή έντονων μετασχηματισμών και πολύπλοκων αναγκών των σύγχρονων εκπαιδευομένων. Η επείγουσα εξ αποστάσεως εκπαίδευση διέδωσε τη χρήση εκπαιδευτικών ψηφιακών παιχνιδιών ως μια εναλλακτική μέθοδο διδασκαλίας. Ειδικότερα, σύμφωνα με ευρήματα ερευνών, αρκετοί εκπαιδευτικοί χρησιμοποίησαν μια σειρά εγκεκριμένων ψηφιακών εκπαιδευτικών παιχνιδιών κατά τη διάρκεια της επείγουσας εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Παρά το γεγονός ότι τα ψηφιακά παιχνίδια είναι ευρέως διαδεδομένα στους εκπαιδευόμενους, η χρήση τους κατά την εκπαιδευτική πράξη είναι αρκετά περιορισμένη, ακόμα και κατά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Στην παρούσα αναφορά, θα επιχειρηθεί μια αρχική κριτική αποτίμηση και καταγραφή των κατηγοριών των ψηφιακών εκπαιδευτικών παιχνιδιών, των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του σχεδιασμού τους, όπως επίσης θα διερευνηθεί η αξιοποίηση υπαρχόντων ψηφιακών εκπαιδευτικών παιχνιδιών κατά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Για το σκοπό αυτό θα ακολουθηθεί η μέθοδος της βιβλιογραφικής έρευνας. Τα πλεονεκτήματα της αξιοποίησης των ψηφιακών εκπαιδευτικών παιχνιδιών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι ποικίλα. Ως εκ τούτου προτείνεται η αξιοποίησή τους τόσο από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, όσο και από τα λουπά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα.

Λέξεις-Κλειδιά: Επείγουσα Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, Εκπαιδευτικά Ψηφιακά Παιχνίδια, Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός.

1. Εισαγωγή

Η ραγδαία εξάπλωση του κορονοϊού στις αρχές του 2020, κλόνισε συθέμελα την κοινωνία σε όλους τους τομείς και τις διαστάσεις, τόσο σε εθνικό όσο και σε παγκόσμιο επίπεδο. Η εμφάνιση της λοίμωξης COVID-19, λαμβάνοντας σε λίγο χρονικό διάστημα διαστάσεις πανδημίας από τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (World Health Organization, 2020), επέβαλλε την ανάγκη μιας κατεπείγουσας μετασχηματιστικής διαδικασίας της γενικής λειτουργίας του κοινωνικού ιστού. Αναμφίβολα, η ασφάλεια του κοινωνικού συνόλου αποτέλεσε πρωταρχικό μέλημα, ενώ ταυτόχρονα καταβλήθηκε τεράστια και επίπονη προσπάθεια ώστε να διατηρηθούν εν λειτουργία όσο το δυνατόν περισσότερες από τις βασικές δομές της κοινωνίας. Ο τομέας της εκπαίδευσης, ο οποίος αποτελεί θεμελιώδη δομή της εκάστοτε κοινωνίας, δέχτηκε ισχυρά πλήγματα από την πανδημική κρίση (Ζάγκος, Καμαριανός, Κυρίδης, & Φωτόπουλος, 2021; Γούλας, Φωτόπουλος, & Φατούρου, 2022). Σύμφωνα με στοιχεία της UNESCO (2020), περίπου το 83% των εκπαιδευομένων (πάνω από 1,5 δισεκατομμύριο μαθητές/τριες) σε παγκόσμια κλίμακα επηρεάστηκε σε μεγάλο βαθμό



από την καθολική αναστολή των σχολικών μονάδων και πάσης φύσεως εκπαιδευτικών δομών. Τόσο οι εκάστοτε κυβερνήσεις όσο και στο σύνολό της η εκπαιδευτική κοινότητα μέσα σε σύντομο χρονικό διάστημα έπρεπε να διαχειριστεί μια τεράστια πρόκληση, με νέα, πρωτόγνωρα χαρακτηριστικά, καθώς έπρεπε άμεσα να αντιμετωπιστούν ζητήματα σχετικά με τον τρόπο παροχής/διοχέτευσης της εκπαίδευσης, και μάλιστα, μιας ιδιαίτερης μορφής εκπαίδευσης, η οποία επιβαλλόταν άμεσα να προσαρμοστεί στα νέα δεδομένα. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση αποτελεί μια μέθοδο που εφαρμόζεται σε αρκετά εκπαιδευτικά συστήματα, επομένως αποτέλεσε λύση για την παροχή εκπαιδευτικών υπηρεσιών, ώστε κατά αυτή την τακτική η εκπαίδευση να συνεχιστεί μέσω μιας νέας μορφής, εκείνης της επείγουσας εξ αποστάσεως διδασκαλίας (Emergency Remote Teaching) (Γούλας, Φωτόπουλος, & Φατούρου, 2022). Η εισαγωγή νέων τεχνικών διδασκαλίας, η χρήση ψηφιακών εργαλείων, η σύγχρονη και η ασύγχρονη τηλεεκπαίδευση αποτέλεσαν τα νέα δεδομένα που ήλθαν να προστεθούν στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, ενώ ταυτόχρονα μετέβαλλαν την καθημερινότητα των μαθητών/τριών, των γονέων και της κοινότητας των εκπαιδευτικών, εγκαθιδρύοντας μια νέα εκπαιδευτική λογική έντονων αλλαγών και μετεξελίξεων (Alvarez, 2020).

Η πανδημία που προκάλεσε η λοίμωξη Covid-19, μεταξύ άλλων, ανέδειξε την ανάγκη αξιοποίησης των ψηφιακών εκπαιδευτικών παιχνιδιών κατά την επείγουσα εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Η εφαρμογή και χρήση των ψηφιακών παιχνιδιών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση καθιστά τη μαθησιακή διαδικασία περισσότερο ενδιαφέρουσα. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση οφείλει να αναπροσαρμόζεται με σκοπό την ανταπόκριση στις ανάγκες των σύγχρονων εκπαιδευόμενων (de Freitas, 2018; Σταχτέας & Σταχτέας, 2020). Αναμφίβολα, οι σημερινοί εκπαιδευόμενοι/ες είναι αρκετά εξοικειωμένοι/ες με τα ψηφιακά παιχνίδια, καθώς ξοδεύουν τον ελεύθερο χρόνο τους παίζοντας στο κινητό, τον υπολογιστή, το τάμπλετ, τις κονσόλες παιχνιδιών ή χρησιμοποιούν προσομοιωτικά γυαλιά εικονικής πραγματικότητας. Ωστόσο, η χρήση τους στην εκπαιδευτική πραγματικότητα δεν είναι αρκετά διαδεδομένη, ιδίως όσον αφορά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση στη χώρα μας. Εν μέρει, το γεγονός αυτό οφείλεται στην έλλειψη εξοικείωσης μεγάλης μερίδας εκπαιδευτικών με τα ψηφιακά παιχνίδια και γενικώς με τα ψηφιακά/τεχνολογικά περιβάλλοντα μάθησης (Σταχτέας & Σταχτέας, 2020).

2. Ψηφιακά εκπαιδευτικά παιχνίδια και εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Η ραγδαία εξάπλωση της πανδημίας έθεσε τον τομέα της εκπαίδευσης αντιμέτωπο με πρωτόγνωρες συνθήκες για τη διεξαγωγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς μέσα σε λίγο χρονικό διάστημα όλος ο εκπαιδευτικός κόσμος κλήθηκε να προσαρμοστεί στα νέα δεδομένα μέσω της επείγουσας εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Emergency Remote Teaching) (Bao, 2020; Bol, 2020). Τα εκπαιδευτικά συστήματα έπρεπε να επανεξετάσουν και να προσαρμόσουν τη χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορικής και Εκπαίδευσης στην απομακρυσμένη διδασκαλία, ενώ αρκετοί εκπαιδευτικοί αξιοποίησαν τα ψηφιακά εκπαιδευτικά παιχνίδια (Στρατικόπουλος & Αναστασιάδης, 2022).

Σύμφωνα με τους Steinkuehler & Squire (2014, όπ. αναφ. στο Στρατικόπουλος & Αναστασιάδης, 2022) τα ψηφιακά εκπαιδευτικά παιχνίδια διακρίνονται σε κατηγορίες, με βάση συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Πιο αναλυτικά, η διάκριση πραγματοποιείται με βάση το: α) περιεχόμενο, το οποίο στοχεύει στη μετάδοση γνώσεων, β) το «δόλωμα», το οποίο έχει ως απώτερο στόχο την ολόπλευρη ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και μάθησης, γ) τα μέσα



που προκαλούν την εμπλοκή και ταυτόχρονα παρέχουν μαθησιακά κίνητρα και δ) τα μέσα αξιολόγησης.

Τα ψηφιακά εκπαιδευτικά παιχνίδια έχουν ήδη εγκαθιδρύσει μια νέα προοπτική στο σύνολο της μαθησιακής κουλτούρας, η οποία δείχνει να ανταποκρίνεται επαρκώς στα ενδιαφέροντα και τις δυνατότητες των εκπαιδευομένων. Στην ουσία αποτελούν μια καινοτομία, η οποία μάλιστα δύναται να ενισχύσει τη μαθησιακή διαδικασία, όπως επίσης διευκολύνει σημαντικά την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων. Μάλιστα, η ενσωμάτωσή τους τόσο στη δια ζώσης όσο και στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση θα μπορούσε να αποτελέσει μοχλό μεταρρύθμισης του εκπαιδευτικού συστήματος (Bao, 2020).

Τα τελευταία έτη παρατηρείται θεαματική αύξηση των χρηστών ψηφιακών εκπαιδευτικών παιχνιδιών (Antonopoulou et al., 2022). Τα εκπαιδευτικά λογισμικά περιλαμβάνουν προγράμματα α) εξάσκησης (Drill & Practice), τα οποία στοχεύουν στην εξάσκηση της διδαχθείσας ύλης, υπό τη μορφή ερωτήσεων πολλαπλής επιλογής και ασκήσεων, β) παρουσίασης (Tutorial), τα οποία παρουσιάζουν το εκάστοτε μάθημα με εμπλουτισμένα χαρακτηριστικά, χρησιμοποιούνται παραδείγματα, δίνονται επεξηγήσεις, ενώ παράλληλα η όλη διαδικασία ενισχύεται με τη χρήση της εικόνας, γ) εκπαιδευτικών παιχνιδιών (Educational game), δ) προσομοιώσεις (Simulation), δηλαδή αναπαραστάσεις πραγματικών συστημάτων ή φαινομένων, ενώ ταυτόχρονα οι εκπαιδευόμενοι έχουν τη δυνατότητα να παρεμβαίνουν και να παρατηρούν τα αποτελέσματα, ε) λογισμικών επίλυσης προβλημάτων (Problem solving) και στ) λογισμικών εικονικής πραγματικότητας (Virtual Reality) (Μουζακιώτου & Κανονάκη, 2015). Οι συνιστώσες που είναι υπεύθυνες για την επιτυχία των ψηφιακών εκπαιδευτικών παιχνιδιών είναι το σενάριο του παιχνιδιού και οι εκπαιδευτικές τεχνικές που εφαρμόζονται στην εκάστοτε περίπτωση (Antonopoulou κ.ά., 2022). Η τεράστια διάδοση των ψηφιακών παιχνιδιών οφείλεται στο κέρδος και στην εξοικείωση με τις νέες τεχνολογίες (Μπαρμπάτσης κ.ά., 2010).

3. Πλεονεκτήματα των Ψηφιακών Εκπαιδευτικών Παιχνιδιών στην εποχή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

Αναμφίβολα, τα ψηφιακά εκπαιδευτικά παιχνίδια κεντρίζουν στις περισσότερες των περιπτώσεων το ενδιαφέρον των εκπαιδευομένων, καθώς η αίσθηση του ελέγχου, η περιέργεια και η ανάπτυξη της φαντασίας ενισχύουν την εμπλοκή των μαθητών/τριών σε όλα τα στάδια της διδακτικής πράξης. Πρόκειται για εργαλεία μάθησης, τα οποία μπορούν να ενισχύσουν σημαντικά τα κίνητρα τόσο των εκπαιδευτικών, όσο και των εκπαιδευομένων, ενώ χαρακτηρίζονται ως αποτελεσματικά, καθώς δημιουργούν ένα ασφαλές μαθησιακό περιβάλλον, μέσα στο οποίο οι μαθητές/τριες έρχονται σε επαφή με πραγματικές μαθησιακές και γνωστικές εμπειρίες. Παράλληλα, ενισχύουν και υποστηρίζουν πολυποικίλα την επιτάχυνση της μάθησης, όπως επίσης διευκολύνουν την απόκτηση γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων, καλλιεργούν την κριτική σκέψη, δημιουργούν προϋποθέσεις ανάπτυξης στρατηγικών συλλογής πληροφοριών και επίλυσης προβλημάτων (Ιορδανίδου & Λούφη, 2019). Ακόμα, μέσω της συνεργασίας, της εξωτερίκευσης συναισθημάτων και της έκφρασης διαφορετικών απόψεων, ιδεών και επιχειρημάτων κατά τη διάρκεια του ομαδικού παιχνιδιού, και γενικώς μέσα από την όλη κοινωνικοποιητική διαδικασία ενισχύεται σε κάθε περίπτωση η αυτενέργεια, ενώ αποβάλλεται σε σημαντικό βαθμό το αίσθημα ντροπής (Τζήλου & Παπαδημητρίου, 2021).

Μια αξιοσημείωτη διεργασία είναι η χρήση μεταγνωστικών στρατηγικών, γεγονός το οποίο θέτει σε ρύθμιση τις νοητικές προσπάθειες, όπως και τις νοητικές λειτουργίες,



αναπτύσσοντας την ικανότητα της αυτενέργειας και της αυτονομίας. Ως εκ τούτου οι συγκεκριμένοι μηχανισμοί αποτελούν διευκολυντές της γνώσης, η οποία γίνεται κτήμα μέσω της δράσης και της ψυχαγωγίας. Σε κάθε περίπτωση οι εκπαιδευόμενοι/ες έρχονται σε επαφή με τον κόσμο των ψηφιακών τεχνολογιών, οι οποίες αποτελούν τον βασικό εκπαιδευτικό στόχο του μέλλοντος (Antonopoulou κ.ά., 2022). Επίσης, η ενσωμάτωση ποικίλων οροσήμων (hallmarks), οι ξεκάθαροι στόχοι, η συνεχής ανατροφοδότηση αποτελούν συνιστώσες δημιουργίας ενός δυναμικού μαθησιακού περιβάλλοντος, με σημαντικές προοπτικές εξέλιξης (Λαντζούνη κ.ά., 2021). Σημαντική είναι και η συνεισφορά τους ως προς τη βελτίωση των κινητικών δεξιοτήτων, την ανάπτυξη της δημιουργικότητας, την καλλιέργεια της ποιοτικής επικοινωνίας, την επινοητικότητα και το ευ ζην (Paranlasopoulos κ.ά., 2022). Παράλληλα ενισχύουν τις νευρογνωστικές δραστηριότητες (προσοχή και εστίαση), ενώ βελτιώνουν πολλαπλά την αυτοπεποίθηση, τη μνήμη, τη χωρική προσοχή και την αντίδραση σε ποικίλα ερεθίσματα (Paranlasopoulos κ.ά., 2022).

Αναμφίβολα τα πλεονεκτήματα των ψηφιακών παιχνιδιών είναι ποικίλα, τα οποία εντοπίζονται κατά κύριο λόγο στον πνευματικό, γνωστικό, συναισθηματικό και κοινωνικό τομέα για τους/τις εκπαιδευόμενους/ες. Η αξιοποίησή τους στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση κρίνεται απαραίτητη, αφού μέσα από τα ψηφιακά εκπαιδευτικά παιχνίδια οι εκπαιδευόμενοι/ες έχουν τη δυνατότητα να αποκτούν γνώσεις και ερεθίσματα μέσω ευχάριστων και ενδιαφερουσών συνθηκών. Η ενσωμάτωση στη διδασκαλία αποτελεί μια πρακτική που διαφοροποιείται από τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, όπου οι γνώσεις διαδίδονται μέσω εγχειριδίων και βίντεο (Antonopoulou κ.ά., 2022).

4. Ο ρόλος του σύγχρονου Εκπαιδευτικού απέναντι στη χρήση των Ψηφιακών Εκπαιδευτικών Παιχνιδιών

Μια βασική συνιστώσα για την ορθή εφαρμογή των ψηφιακών εκπαιδευτικών παιχνιδιών αποτελεί ο ρόλος που κατέχει ο σύγχρονος εκπαιδευτικός. Ειδικότερα, ο εκπαιδευτικός καθορίζει τις παραμέτρους του περιεχομένου, της δόμησης και της σχεδίασης, ενώ ταυτόχρονα είναι υπεύθυνος για τη διασφάλιση της ποιότητας της μάθησης, όπως επίσης και για τη συμμετοχή των εκπαιδευομένων. Ο ρόλος του εκάστοτε εκπαιδευτικού ως προς την εφαρμογή και τη χρήση εκπαιδευτικών ψηφιακών παιχνιδιών θα πρέπει να χαρακτηρίζεται και από δημιουργικότητα, καθώς αναμένεται να τα συμπεριλάβει στη μάθηση μέσω συγκεκριμένων διδακτικών τεχνικών (Paradakis, 2018). Σε κανένα πρόγραμμα σπουδών δεν περιέχονται λεπτομερείς οδηγίες που στοχεύουν στη σωστή και ποιοτική χρήση των ψηφιακών εκπαιδευτικών παιχνιδιών. Ως εκ τούτου, ο/η εκπαιδευτικός καλείται να ενσωματώσει τα κατάλληλα ψηφιακά εκπαιδευτικά παιχνίδια στις μεθόδους διδασκαλίας του, συνδυάζοντας ταυτόχρονα τεχνικές συζήτησης, χωρίς τη χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή, καθώς το ψηφιακό εκπαιδευτικό παιχνίδι από μόνο του δύναται να προκαλέσει σύγχυση στους χρήστες του (Clark, et al., 2016).

Σε κάθε περίπτωση θα πρέπει να συνδυαστεί με άλλα εκπαιδευτικά μέσα, με απώτερο σκοπό τη διασφάλιση της γενίκευσης της γνώσης, όπως επίσης και τη συστηματική εφαρμογή της σε άλλους τομείς και συνθήκες. Πιο αναλυτικά, ο/η εκάστοτε εκπαιδευτικός δημιουργεί το μαθησιακό περιβάλλον, το οποίο σε κάθε περίπτωση βασίζεται στους κανόνες του ψηφιακού εκπαιδευτικού παιχνιδιού, ενώ το επίπεδο δυσκολίας προσαρμόζεται ανάλογα με το επίπεδο του χρήστη. Παράλληλα, ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού είναι συμβουλευτικός,



ενώ πολλές είναι οι φορές που συνεργάζεται με του/τις μαθητές/τριές του/της, ώστε να επιλύσουν την εκάστοτε προβληματική κατάσταση (Papadakis, 2018).

5. Κριτική στα Ψηφιακά Εκπαιδευτικά Παιχνίδια

Ο κόσμος των ψηφιακών εκπαιδευτικών παιχνιδιών έχει δεχθεί, μεταξύ άλλων, έντονη κριτική, καθώς αρκετοί μελετητές αναδεικνύουν σημαντικές αρνητικές επιπτώσεις, όπως η τάση για απομόνωση και η προώθηση του ατομικισμού (Μπαρμπάτσης κ.ά., 2010). Παράλληλα, ελλοχεύει ο κίνδυνος εθισμού, η υποβάθμιση της δημιουργικής σκέψης, η δραστική μείωση της αλληλεπίδρασης μεταξύ των εκπαιδευομένων, η διάσπαση προσοχής, η πολύωρη και κοπιαστική προετοιμασία και η αδυναμία σύνδεσης με τους μαθησιακούς στόχους. Ταυτόχρονα το γεγονός των συνεχών αναβαθμίσεων των ψηφιακών εκπαιδευτικών παιχνιδιών καθιστά δύσκολη τη διαδικασία αξιολόγησής τους. Αναμφίβολα, η αδυναμία ανταλλαγής και μεταφοράς συναισθημάτων ή εμπλοκής αποτελεί έναν σημαντικό παιδαγωγικό περιορισμό σε σχέση με τη συμβατική διδασκαλία, ως εκ τούτου θα πρέπει να βρεθούν συγκεκριμένες τεχνικές ενεργοποίησης των εκπαιδευομένων (Papadakis, 2018).

Σημαντικές συνιστώσες, όπως η προσωπικότητα των εκπαιδευομένων, οι προτιμήσεις, οι δεξιότητες, όπως επίσης και η στάση του εκάστοτε χρήστη ενδέχεται να επηρεάσουν σε μεγάλο βαθμό την αποτελεσματικότητα των ψηφιακών εκπαιδευτικών παιχνιδιών. Το γεγονός αυτό έχει οδηγήσει τους σχεδιαστές ψηφιακών εκπαιδευτικών παιχνιδιών στη χρήση ποικίλων μεθόδων διδασκαλίας και στρατηγικών με σκοπό την ανάπτυξη του ψηφιακού περιβάλλοντος του εκάστοτε παιχνιδιού (Papadakis, 2018).

6. Σχεδιασμός ψηφιακών εκπαιδευτικών παιχνιδιών

Ο σχεδιασμός των ψηφιακών εκπαιδευτικών παιχνιδιών περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα ποικίλων προσεγγίσεων, οι οποίες βρίσκονται σε μια δυναμική αλληλεπίδραση μεταξύ τους. Πιο αναλυτικά, α) η οντολογική προσέγγιση, η οποία αποδίδει ιδιαίτερη βαρύτητα στη δομή και τα επιμέρους στοιχεία του εκάστοτε παιχνιδιού, β) η αισθητική προσέγγιση, η οποία εστιάζει στην εικαστική οπτική, την ιστορική και εξελικτική σκοπιά, γ) η κοινωνική προσέγγιση, που διερευνά την επίδραση που ασκούν τα παιχνίδια στους χρήστες, δ) η κριτική προσέγγιση, κατά την οποία μελετάται η πρόσληψη των παιχνιδιών ως αναπαράσταση μιας ιδεολογίας ή ενός ευρύτερου πολιτιστικού φαινομένου, ε) η χρηστική προσέγγιση, η οποία αναδεικνύει τη χρησιμότητα των παιχνιδιών, στ) η διερευνητική προσέγγιση, που στοχεύει στην ανάδειξη νέων και ποιοτικότερων παιχνιδιών και ζ) η καταφατική προσέγγιση, η οποία προσεγγίζει το εκάστοτε παιχνίδι μέσω ενός θεωρητικού μοντέλου ή μιας θεωρίας μάθησης (Antonopoulou et al., 2022).

Όσον αφορά τις προδιαγραφές και τις κατασκευαστικές αρχές σχεδιασμού που πρέπει να λαμβάνουν υπόψη οι σχεδιαστές/τριες των εκπαιδευτικών ψηφιακών παιχνιδιών, όπως επίσης και οι εκπαιδευτικοί που πρόκειται να τα χρησιμοποιήσουν, είναι η εξισορρόπηση των επιπέδων δυσκολίας, οι διαστάσεις της συναισθηματικής εμπλοκής των εκπαιδευόμενων και η δυνατότητα προσαρμογής στις δεξιότητες και τις ιδιαίτερες ανάγκες κάθε παίκτη/τριας (Γρηγοράκη κ.ά., 2013).

Αναμφίβολα, ο σχεδιασμός των ψηφιακών εκπαιδευτικών παιχνιδιών έχει ως απώτερο σκοπό την προώθηση της μάθησης, την ενίσχυση γνωστικών δεξιοτήτων και τη δημιουργία προσομοιώσεων, οι οποίες στοχεύουν στην εξάσκηση δεξιοτήτων στα πλαίσια ενός εικονικού περιβάλλοντος (Ιορδανίδου & Λούφη, 2019; Λαντζούνη κ.ά., 2021). Παράλληλα, η κοινωνική διάσταση του σχεδιασμού ενός ψηφιακού εκπαιδευτικού παιχνιδιού αποτελεί στην ουσία



σημαντικό κίνητρο, ώστε οι χρήστες να έρθουν σε επαφή με τη λήψη αποφάσεων και των επακόλουθων πραγματικών συνεπειών τους, ενώ η ύπαρξη βασικών κανόνων, οι οποίοι μάλιστα καθορίζουν τις ενέργειες και τις συνέπειες αυτών, ενδέχεται να επηρεάσει με θετικό πρόσημο την κοινωνική ανάπτυξη και τη μάθηση (Ιορδανίδου & Λούφη, 2019). Ο ποιοτικός σχεδιασμός ενδέχεται να περιλαμβάνει βασικές αρχές της κοινωνικής διαπραγμάτευσης, της διερευνητικής μάθησης και της αναστοχαστικής σκέψης. Ακόμα, η ηλικία αποτελεί μια σημαντική συνιστώσα που θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη κατά τον σχεδιασμό ψηφιακών εκπαιδευτικών παιχνιδιών. Πιο αναλυτικά, οι εκπαιδευτικοί για να επιλέξουν τον κατάλληλο ψηφιακό εκπαιδευτικό παιχνίδι, το οποίο θα ανταποκρίνεται στην ηλικιακή βαθμίδα των εκπαιδευομένων, θα πρέπει να συμβουλευόμαστε το σύστημα ηλικιακών διαβαθμίσεων του Πανευρωπαϊκού Συστήματος Πληροφόρησης για τα ηλεκτρονικά παιχνίδια – PEGI, καθώς εκεί περιλαμβάνεται πίνακας με ετικέτες ηλικιακής διαβάθμισης και χαρακτηρισμό περιεχομένου. Στην περίπτωση δημιουργίας καινούριου εξολοκλήρου ψηφιακού εκπαιδευτικού παιχνιδιού θα πρέπει οπωσδήποτε να λαμβάνεται υπόψη το σύστημα PEGI (Γρηγοράκη κ.ά., 2013).

7. Παραδείγματα ψηφιακών εκπαιδευτικών παιχνιδιών

Στο «Φωτόδεντρο- Εθνικό Συσσωρευτή Εκπαιδευτικού Περιεχομένου» του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων της Ελλάδας (<http://photodentro.edu.gr/aggregator/>) διατίθενται ποικίλα εκπαιδευτικά ψηφιακά παιχνίδια για όλα τα μαθησιακά αντικείμενα της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, υπό τη μορφή διαδραστικών ασκήσεων και κουίζ (ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, σωστό-λάθος, αναγραμματισμός κ.ά.), ενώ στην ιστοσελίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, στη Γωνιά Μάθησης (https://europa.eu/learning-corner/learning-materials_el) προσφέρονται ψηφιακά εκπαιδευτικά παιχνίδια, που σχετίζονται με τις ευρωπαϊκές χώρες και γλώσσες, τον πολιτισμό, το κλίμα, την ενέργεια και τη γεωγραφία της Ευρώπης (Κελεσίδης & Μανάφη, 2021). Το «Γριφομπότ» (<http://grifobot.gr/>) είναι ένα ψηφιακό παιχνίδι οι μαθητές/τριες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης δύναται να εξασκηθούν στον κώδικα της Πληροφορικής (Λαντζούνη κ.ά., 2021). Το «Wordwall» (<https://wordwall.net/el>) πρόκειται για μία ιστοσελίδα, όπου ο/η εκπαιδευτικός δύναται να δημιουργήσει ψηφιακές διαδραστικές ασκήσεις (κουίζ, συμπλήρωση λέξεων, αναγραμματισμού, τηλεπαιχνιδιών κλπ.). Το GREPOLIS (<https://gr.grepolis.com/>) μέσω δοκιμασιών και αποστολών, οι μαθητές/τριες μεταφέρονται στην Αρχαία Ελλάδα και υποβοηθά τη διδασκαλία τόσο του μαθήματος της Ιστορίας, όσο και των Αρχαίων Ελληνικών. Στην ιστοσελίδα του Πανελληνίου Σχολικού Δικτύου υπάρχει αναρτημένο το ψηφιακό εκπαιδευτικό παιχνίδι «1821 - 2021. 200 χρόνια από την επανάσταση, ένα ταξίδι στα χρόνια του Αγώνα» (<https://play.mysch.gr/200/>). Οι μαθητές/τριες εμπλέκονται σε ένα περιπετειώδες ταξίδι των ετών πριν και μετά την Μεγάλη Ελληνική Επανάσταση, μέσω της επίλυσης γρίφων και δοκιμασιών, την αναζήτηση λύσεων σε προβλήματα και την απάντηση ερωτήσεων (Γρηγοράκη κ.ά., 2013).

8. Μεθοδολογία της ερευνητικής διαδικασίας- Σκοπός της Έρευνας και Ερευνητικά Ερωτήματα

Προκειμένου να διερευνηθεί η σημασία και ο σύγχρονος ρόλος των ψηφιακών εκπαιδευτικών παιχνιδιών, ιδίως στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, κρίθηκε σκόπιμη μια αρχική κριτική αποτίμηση και καταγραφή των κατηγοριών των ψηφιακών εκπαιδευτικών παιχνιδιών, των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του σχεδιασμού τους, όπως επίσης και η



αξιοποίηση των υπάρχοντων ψηφιακών εκπαιδευτικών παιχνιδιών κατά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Ως εκ τούτου η παρούσα αναφορά θα ακολουθήσει τη μεθοδολογία της βιβλιογραφικής έρευνας. Τα εν λόγω άρθρα και οι έρευνες αναζητήθηκαν στις βάσεις δεδομένων ERIC και Google Scholar. Με βάση τα παραπάνω διαμορφώθηκαν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

- α) Ποιες είναι οι κατηγορίες που προκύπτουν από την ταξινόμηση των ψηφιακών εκπαιδευτικών παιχνιδιών;
- β) Ποια είναι τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που θα πρέπει να ληφθούν υπόψη του κατά τον σχεδιασμό ή την αξιοποίηση των υπάρχοντων ψηφιακών παιχνιδιών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση;
- γ) Ποια είναι τα πλεονεκτήματα που προκύπτουν από την εφαρμογή και αξιοποίηση των ψηφιακών εκπαιδευτικών παιχνιδιών κατά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση;

9. Συμπεράσματα- Προτάσεις

Η πανδημική κρίση, μεταξύ άλλων, ανέδειξε νέα ζητήματα και οπτικές στον χώρο της εκπαίδευσης και ιδίως στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Η μάθηση, η οποία βασίζεται στη χρήση ψηφιακών εκπαιδευτικών παιχνιδιών, θεωρείται ως μια αποτελεσματική παιδαγωγική προσέγγιση. Στην περίπτωση σχεδιασμού νέων ή αξιολόγησης υπάρχοντων ψηφιακών εκπαιδευτικών παιχνιδιών θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη σημαντικοί παράγοντες. Πιο αναλυτικά, η διαβάθμιση ως προς τη δυσκολία και τη διαβάθμιση των επιπέδων επιτρέπει σε μεγάλο βαθμό τη δημιουργία μιας εξατομικευμένης εμπειρίας για τους/τις εκπαιδευόμενους/ες, ενώ ταυτόχρονα απαραίτητη είναι η συνεχής αναβάθμιση, η οποία θα βασίζεται σε μία ή σε περισσότερες θεωρίες μάθησης. Βασικός στόχος των ψηφιακών εκπαιδευτικών παιχνιδιών θα πρέπει να είναι η διαρκής και ποιοτική βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας, η οποία θα οδηγεί εν τέλει στη γενική ανάπτυξη του/της εκάστοτε εκπαιδευόμενου/ης. Σημαντική συνιστώσα αποτελεί και η ύπαρξη ισορροπίας μεταξύ της εκπαίδευσης και της ψυχαγωγίας, συνθήκη η οποία οδηγεί στην αυτοβελτίωση, τον αυτοπεριορισμό σε συνάρτηση με την απόκτηση γνώσεων, πληροφοριών, αξιών, στάση ζωής προς επίτευξη των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Ο ποιοτικός σχεδιασμός των ψηφιακών εκπαιδευτικών παιχνιδιών θα πρέπει να περιλαμβάνει ειδικούς από ποικίλους τομείς.

Τα βασικά χαρακτηριστικά που πρέπει να λαμβάνει υπόψη του ο σχεδιασμός ή η αξιοποίηση των υπάρχοντων ψηφιακών εκπαιδευτικών παιχνιδιών, τόσο στη δια ζώσης, όσο και στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, είναι τα εξής:

- Διαβάθμιση επιπέδων δυσκολίας.
- Συναισθηματική εμπλοκή των εκπαιδευόμενων.
- Προσαρμοστικότητα στις δυνατότητες και τις ιδιαίτερες ανάγκες του/της εκάστοτε εκπαιδευόμενου/ης.
- Κίνητρα και επιβραβεύσεις.
- Παντελής απουσία αυστηρών ή ακόμα και άδικων ποινών.
- Παροχή αμοιβαίας βοήθειας και ύπαρξη πνεύματος συνεργασίας.
- Εύχρηστο περιβάλλον.
- Διαρκής παροχή ανατροφοδότησης.
- Σύνδεση με τα κοινωνικά περιβάλλοντα.
- Ελκυστικότητα και μάθηση μέσω της ψυχαγωγίας.



Η αξιοποίηση των ψηφιακών εκπαιδευτικών παιχνιδιών ιδίως στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση αναδεικνύουν ψυχολογικές, κοινωνικές, παιδαγωγικές, μαθησιακές και νοητικές θετικές επιδράσεις στους/στις εκπαιδευόμενους/ες. Παράλληλα, δύναται να χρησιμοποιηθούν ως εκπαιδευτικό και καινοτόμο εργαλείο για τη διδασκαλία όλων των μαθησιακών αντικειμένων και για όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης (Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια, Τριτοβάθμια και Διά Βίου εκπαίδευση), παρέχοντας δυνατότητες βελτίωσης των μαθησιακών αποτελεσμάτων, ενώ η άμεση ανατροφοδότηση, η ενθάρρυνση για εξερεύνηση και πειραματισμό οδηγούν στη θετική στάση των εκπαιδευόμενων και στην εναλλακτική αντιμετώπιση του εκάστοτε γνωστικού αντικειμένου. Η καινοτόμος προσέγγιση του μαθησιακού αντικειμένου, η ανάπτυξη των ικανοτήτων, η πολυδιάστατη καλλιέργεια της μάθησης, η αύξηση των κινήτρων, η ύπαρξη αυτονομίας, αλλά και η δυνατότητα ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας αναδεικνύουν τα ψηφιακά εκπαιδευτικά παιχνίδια σε σημαντικά εργαλεία μάθησης. Ως εκ τούτου, η αξιοποίησή τους, ιδίως σε συνθήκες εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, κρίνεται επιτακτική, καθώς οι μαθητές/τριες αποκτούν γνώσεις και δεξιότητες μέσα από μια ευχάριστη και ενδιαφέρουσα διαδικασία, η οποία μάλιστα διαφέρει από τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, όπου οι γνώσεις διαδίδονται μέσω εγχειριδίων και βίντεο. Ωστόσο, σε κάθε περίπτωση ελλοχεύει ο κίνδυνος εθισμού, ενώ πιθανή είναι η υποβάθμιση της δημιουργικής σκέψης, η δραστική μείωση της αλληλεπίδρασης μεταξύ των εκπαιδευομένων και η διάσπαση προσοχής. Η πολύωρη και κοπιαστική προετοιμασία, η έλλειψη δυνατότητας ανταλλαγής συναισθημάτων, οι συνεχείς αναβαθμίσεις, ακόμα και η αδυναμία σύνδεσης με τους μαθησιακούς στόχους αποτελούν σημαντικούς παιδαγωγικούς περιορισμούς σε σχέση με τη συμβατική διδασκαλία. Ο ρόλος του/της εκάστοτε εκπαιδευτικού σε όλη αυτή τη διαδικασία εφαρμογής είναι πολυσήμαντος και καταλυτικός. Ειδικότερα, καθορίζει τις παραμέτρους του περιεχομένου, της δόμησης και της σχεδίασης, ενώ ταυτόχρονα αναλαμβάνει την ευθύνη για τη διασφάλιση της ποιότητας της μάθησης, όπως επίσης και για τη συμμετοχή των εκπαιδευομένων.

Σε μια εποχή έντονων μετασχηματισμών και εξελίξεων σε παγκόσμιο επίπεδο ζητούμενο είναι η παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης. Τα ψηφιακά εκπαιδευτικά παιχνίδια δύναται να ενισχύσουν τη μαθησιακή διαδικασία και να διαχειριστούν συνθήκες επείγουσας εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, όπως αυτές που επέβαλλε η πανδημική κρίση. Η παρούσα αναφορά αποτέλεσε μια αρχική καταγραφή των κατηγοριών των ψηφιακών εκπαιδευτικών παιχνιδιών, των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του σχεδιασμού τους, όπως επίσης διερευνήθηκε η αξιοποίηση υπαρχόντων ψηφιακών εκπαιδευτικών παιχνιδιών κατά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Ωστόσο, προτείνεται περαιτέρω έρευνα, η οποία θα εστιάζει στην αξιοποίηση των ψηφιακών εκπαιδευτικών παιχνιδιών και στη γενικευμένη εφαρμογή τους, ιδίως στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Παράλληλα, θα μπορούσαν να ελεγχθούν περαιτέρω τα πλεονεκτήματα που προσφέρει η αξιοποίηση των ψηφιακών εκπαιδευτικών παιχνιδιών κατά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, στα πλαίσια μιας ερευνητικής διαδικασίας με συμμετέχοντες/συμμετέχουσες εκπαιδευτικούς ή ακόμα και μαθητές/τριες, με απώτερο στόχο την ανάδειξη μιας σειράς πλεονεκτημάτων ή ακόμα και δυσκολιών ως προς την εφαρμογή και χρήση των ψηφιακών εκπαιδευτικών παιχνιδιών. Τέλος, θα μπορούσε να υλοποιηθεί μια συγκριτική αναφορά σχετικά με την αξιοποίηση ψηφιακών εκπαιδευτικών παιχνιδιών κατά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην Ελλάδα σε συνάρτηση με την αντίστοιχη του εξωτερικού.



Βιβλιογραφικές αναφορές

- Antonopoulou, H., Halkiopoulos, C., Gkintoni, E., & Katsibelis, A. (2022). Application of gamification tools for identification of neurocognitive and social function in distance learning education. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 21(5), 367-400.
- Alvarez, A. Jr. (2020). The phenomenon of learning at a distance through emergency remote teaching amidst the pandemic crisis. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 144-153.
- Bao, W. (2020). COVID -19 and online teaching in higher education: A case study of Peking University. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 2(2), 113-115.
- Bol, T. (2020). *Inequality in home schooling during the corona crisis in the Netherlands*. First Results LISS Panel.
- Clark, D. B., Tanner-Smith, E. E., & Killingsworth, S. S. (2016). Digital games, design, and learning: A systematic review and meta-analysis. *Review of Educational Research*, 86(1), 79-122.
- de Freitas, S. (2018). Are games effective learning tools? A review of educational games. *Journal of Educational Technology & Society*, 21(2), 74-84.
- Papadakis, S. (2018). The use of computer games in classroom environment. *International Journal of Teaching and Case Studies*, 9(1), 1-25. Retrieved from 10.1504/IJTCS.2018.10011113
- Papavlasopoulos, A., Papadopoulou, A., Konstantinou, N., & Giannakoulopoulos, A. (2022). Insightful puzzle design: Innovative distance education practices as an immediate response to COVID-19. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.). *Πρακτικά του 11ου Συνεδρίου για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Εμπειρίες, Προκλήσεις, Προοπτικές. Τόμος 11*. Ανακτήθηκε από <https://doi.org/10.12681/icodl.3559>. 24-35.
- Pastore, R. S., & Falvo, D. A. (2010). Video games in the classroom: Pre- and in-service teachers' perceptions of games in the k-12 classroom. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 7(12), 49-57. Retrieved from http://www.itdl.org/Journal/Dec_10/article05.htm
- UNESCO (2020). *COVID-19 education response*. Retrieved from <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/globalcoalition>
- World Health Organization (2020). Retrieved from <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019>
- Γούλας, Χ., Φωτόπουλος, Ν., & Φατούρου, Π. (2022). *Ενήλικες και προγράμματα δια βίου εκπαίδευσης στην περίοδο της πανδημίας: η πρόκληση των ψηφιακών δεξιοτήτων, Κείμενο Παρέμβασης ΚΠΟ2*. Αθήνα: ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ. Ανακτήθηκε από https://www.kanep-gsee.gr/wp-content/uploads/2022/04/Kanep-Gsee_Policy-
- Γρηγοράκη, Μ., Περάκη, Φ., & Πολίτη, Α. (2013). Αξιολόγηση εκπαιδευτικού λογισμικού σε σχέση με τη μαθησιακή του αποτελεσματικότητα: η περίπτωση του διαδικτυακού παιχνιδιού GREPOLIS κι η παιδαγωγική του ένταξη για τη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας στη Δ' Δημοτικού. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.). *Πρακτικά του 7ου Συνεδρίου για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση «Μεθοδολογίες Μάθησης»*. Τόμος 6, Μέρος Β. Ανακτήθηκε από <https://doi.org/10.12681/icodl.592>. 55-64.
- Ζάγκος, Χρ., Καμαριανός, Γ., Κυρίδης, Α., & Φωτόπουλος. (2021). *Όροι και συνθήκες άσκησης του εκπαιδευτικού έργου στη δημόσια εκπαίδευση: Σύγχρονες θεωρητικές και εμπειρικές αναφορές*. Αθήνα: Κοινωνικό Πολύκεντρο.



- Ιορδανίδου, Σ., & Λούφη, Μ. (2019). Σχεδιασμός & Αξιολόγηση μαθήματος ψηφιακού παιχνιδιού στο συνεργατικό περιβάλλον του Edmodo. Στο Α. Lionarakis, Ε. Μανουσού, Β. Ιοακιμίδου, Μ. Νιάρη, Α. Αγγελί, Κ. Σφακιωτάκη & Β. Κουτζεκλή-δου (Επιμ.). *Πρακτικά του 10ου Συνεδρίου για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Διαμορφώνοντας από Κοινού το Μέλλον της Εκπαίδευσης. Τόμος 1, Μέρος Β*. Ανακτήθηκε από <https://doi.org/10.12681/icodl.2302>. 43-50.
- Κελεσίδης, Ε., & Μανάφη, Ι. (2021). Εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση: εφαρμογή της αντεστραμμένης τάξης την περίοδο της τηλεεκπαίδευσης. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκ-παιδευτική Τεχνολογία*, 17(1), 58-75. Ανακτήθηκε από 10.12681/jode.25560
- Κιούρτη, Ε., & Χριστοδουλάκης, Γ. (2022). Βιντεοπαιχνίδια σοβαρού σκοπού: Περιβάλλοντα γραμματισμού και εκμάθησης λεξιλογίου για την ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 18(1), 91-108. Ανακτήθηκε από <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/openjournal/article/view/25432>
- Λαντζούνη, Μ., Δημοπούλου, Α., Πουλόπουλος, Β., & Γουάλλες, Μ. (2021). Παιχνιδοποίηση και εκπαιδευτικά παιχνίδια στη διδασκαλία της Βιολογίας την περίοδο της πανδημίας COVID 19. *Θεματικό Τεύχος 81 Διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών: Έρευνα και Πράξη*, 81, 167-195. Ανακτήθηκε από https://www.researchgate.net/publication/357836045_Paichnidopoiese_kai_ekpaideutika_paichnidia_ste_didaskalia_tes_Biologias_ten_periodo_tes_pandemias_COVID_19_Gamification_and_educational_games_in_teaching_of_biology_during_the_COVID_19_pandemic.
- Μουζακιάτου, Σ., & Κανονάκη, Μ. Ο. (2015). Το οπτικοακουστικό υλικό και η δυναμική του στο Εκπαιδευτικό Υλικό της Εξ Αποστάσεως Διδασκαλίας. Στο Α. Λιοναράκης, Σ. Ιωακεμίδου, Γ. Μανούσου, Μ. Νιάρη, Τ. Χαρτοφύλακα & Σ. Παπαδημητρίου (Επιμ.). *Πρακτικά 8ου Συνεδρίου για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση «Καινοτομία και Έρευνα»*. Τόμος 8, Αριθμός 3Α. doi: 10.12681/icodl.52. 46-57.
- Μπαρμπάτσης, Κ., Οικονόμου, Δ., Παπαμαγκανά, Ι., & Ζώζας, Ι. (2010). Ηλεκτρονικά Παιχνίδια ως Εκπαιδευτικά Εργαλεία. Στο Χ. Ε. (Επιμ.). *Πρακτικά. 2ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Ημαθίας. «Ψηφιακές και Διαδικτυακές εφαρμογές στην Εκπαίδευση»*. Ανακτήθηκε από <https://www.ekped.gr/praktika10/gen/115.pdf>. 1261-1273.
- Σταχτέας, Χ., & Σταχτέας, Φ. (2020). Ιχνηλάτηση των Απόψεων των Καθηγητών για την Τηλεκπαίδευση στην Αρχή της Πανδημίας. *Επιστήμες Αγωγής*, 2020(2), 173-194.
- Στρατικόπουλος, Κ., & Αναστασιάδης, Π. (2022). Σχεδιασμός, υλοποίηση & αποτίμηση περιβάλλοντος ανακαλυπτικής – βιωματικής μάθησης για ενήλικες, που βασίζεται σε παιχνίδι επαυξημένης πραγματικότητας με την χρήση κινητών συσκευών στο πεδίο της πολιτιστικής κληρονομιάς. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.). *Πρακτικά του 11ου Συνεδρίου για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Εμπειρίες, Προκλήσεις, Προοπτικές. Τόμος 11, Αριθμός 2Α*. Ανακτήθηκε από doi: 10.12681/icodl.3520. 1-15.
- Τζήλου, Γ., & Παπαδημητρίου, Σ. (2019). Η διδακτική των Μαθηματικών μέσω της Τέχνης με την Αξιοποίηση Ψηφιακών Τεχνολογιών: Μία Έρευνα-Δράση στο πεδίο της Συμπληρωματικής Σχολικής εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική*



Τεχνολογία, 15(1), 136-159. Ανακτήθηκε από doi:
<http://dx.doi.org/10.12681/jode.19823>



Τα ψηφιακά εκπαιδευτικά παιχνίδια στην προσχολική εκπαίδευση: Το GCompris στο νηπιαγωγείο

Αναστασία Ζέζου

Διδάκτωρ, Νηπιαγωγός

zezou@aegean.gr

Δημήτριος Λαός

Νηπιαγωγός (M.Sc.)

dimitris.laos@gmail.com

Περίληψη

Στις μέρες μας, τα ψηφιακά παιχνίδια αποτελούν μία καινοτόμα μορφή διδασκαλίας για όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες. Αυτό οφείλεται κατά κύριο λόγο στο γεγονός ότι αποτελούν μία ευχάριστη και δημιουργική διαδικασία μάθησης, η οποία παρουσιάζει θετικά αποτελέσματα σε όλες τις ηλικιακές ομάδες των μαθητών. Έτσι, υπάρχει αύξηση της χρήσης των εκπαιδευτικών ψηφιακών παιχνιδιών και στην προσχολική εκπαίδευση. Παράλληλα, παρατηρείται μια πληθώρα εκπαιδευτικών παιχνιδιών, τα οποία αξιοποιούν τις νέες τεχνολογίες και μπορούν να χρησιμοποιηθούν από τους εκπαιδευτικούς στο νηπιαγωγείο. Αυτά τα ψηφιακά παιχνίδια καλύπτουν πολλά γνωστικά πεδία και αποτελούν σημαντικό εργαλείο για τους εκπαιδευτικούς. Είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι τα περισσότερα από αυτά είναι ελεύθερα διαθέσιμα στο διαδίκτυο, γεγονός που συμβάλλει θετικά στην αξιοποίησή τους στη διδασκαλία. Σκοπός της παρούσας μελέτης αποτελεί η παρουσίαση του εκπαιδευτικού λογισμικού GCompris, το οποίο έχει τη δυνατότητα να αξιοποιηθεί σε ένα ευρύ πλήθος γνωστικών πεδίων στο νηπιαγωγείο, όπως τα μαθηματικά, τη γλώσσα, τη γεωγραφία, τις επιστήμες, αλλά και στην απόκτηση και καλλιέργεια διαφόρων δεξιοτήτων. Αξίζει να σημειωθεί ότι ένα πολύ βασικό πλεονέκτημα του συγκεκριμένου λογισμικού έγκειται στο γεγονός ότι μπορεί να προσαρμοστεί στις ανάγκες και στο επίπεδο των μαθητών. Τέλος, ο παιγνιώδης τρόπος μάθησης και η άμεση ανατροφοδότηση που προσφέρει στο χρήστη το καθιστούν κατάλληλο για τη διδασκαλία σε μαθητές νηπιαγωγείου.

Λέξεις-κλειδιά: Ψηφιακά Παιχνίδια, Νέες Τεχνολογίες, Εκπαιδευτικά Λογισμικά, Νηπιαγωγείο, GCompris.

1. Μάθηση μέσα από τα ψηφιακά παιχνίδια

Στην εποχή μας, η επέκταση των τεχνολογιών επικοινωνίας σε κάθε πτυχή της κοινωνίας έχει προκαλέσει σημαντικές αλλαγές στο πώς, πότε και πού μαθαίνουν τα άτομα. Τα παιδιά από πολύ μικρή ηλικία βρίσκονται καθημερινά σε έναν κόσμο όπου η τεχνολογία και τα ψηφιακά μέσα κυριαρχούν (φορητοί υπολογιστές, tablet, κινητά τηλέφωνα, διαδίκτυο, κονσόλες παιχνιδιών). Ως εκ τούτου, τα παιδιά διαθέτουν βασικές ψηφιακές γνώσεις και δεξιότητες προτού ακόμη την είσοδό τους στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Ταυτόχρονα, το σχολείο οφείλει να διαδρά με το κοινωνικό πλαίσιο των μαθητών, ώστε να ανταποκρίνεται στις προσδοκίες αλλά και στις απαιτήσεις τους, καθώς διευρύνονται και επεκτείνονται οι παραδοσιακές προσεγγίσεις μάθησης. Ειδικότερα, η χρήση των ψηφιακών μέσων και παιχνιδιών στην εκπαίδευση έχει ως απώτερο στόχο αφενός η εκπαίδευση να ανταποκριθεί στο υπάρχον τεχνολογικό πλαίσιο της εποχής μας και αφετέρου να αναπτυχθούν ποικίλες δεξιότητες και μάλιστα δια βίου στα παιδιά (Edwards, 2013).



Έτσι, τα ψηφιακά παιχνίδια, όταν ενσωματώνονται σε παιδαγωγικές πρακτικές του σχολείου, μετατρέπονται σε ένα πεδίο ευκαιρίας για ατομική και συλλογική μάθηση που εστιάζεται σε όλους τους μαθητές, με απόλυτο σεβασμό στο ρυθμό κατάκτησης της γνώσης κάθε παιδιού και στις ανάγκες της ηλικίας του.

Μάλιστα, τα «ελεύθερα» προγράμματα, δηλ. αυτά που κυκλοφορούν δωρεάν στο διαδίκτυο και μπορεί να τα χρησιμοποιήσει ο καθένας, είναι εξαιρετικά ελκυστικά στους χρήστες. Με αυτόν τον τρόπο, τεχνολογικοί πόροι, όπως το λογισμικό GCompris, μεταξύ άλλων, επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν νέες διδακτικές στρατηγικές, επιτυγχάνοντας σημαντικά μαθησιακά αποτελέσματα (Marklund & Taylor, 2016).

Ταυτόχρονα, από τη μεριά των εκπαιδευτικών, μέσω των ψηφιακών παιχνιδιών διευκολύνεται η παιδαγωγική πρακτική και καθίσταται πληρέστερη η κατανόηση των δυνατοτήτων των μαθητών, καθώς χρησιμοποιούνται διαφορετικά εργαλεία μάθησης, που ενθαρρύνουν τα παιδιά να αναζητήσουν νέες γνώσεις και να επιλύσουν προβλήματα (Centeno-Chumpitaz & Iraola-Real, 2021; Chen & Law, 2016).

2. Οι Νέες Τεχνολογίες στο νηπιαγωγείο

Η εισαγωγή των νέων τεχνολογιών στο νηπιαγωγείο έχει αποτελέσει αντικείμενο ερευνών σε παγκόσμιο επίπεδο, καθώς και πεδίο έντονων αντιπαραθέσεων. Τα ερευνητικά ευρήματα κατά κύριο λόγο δείχνουν θετικά αποτελέσματα, σε σχέση με την επίδραση των ΤΠΕ στη μάθηση των παιδιών. Παράλληλα, υποδεικνύουν την παιδαγωγική αξία της χρήσης των ψηφιακών τεχνολογιών στη μαθησιακή ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας, όταν αξιοποιούνται σε συνδυασμό με άλλες δραστηριότητες (Ορφανάκης & Παπαδάκης, 2015).

Επίσης, σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (ΔΕΠΠΣ, 2003), σκοπός της εισαγωγής του γνωστικού αντικείμενου «Παιδί και Πληροφορική» στο πρόγραμμα σπουδών του Νηπιαγωγείου είναι να εξοικειωθούν τα παιδιά με απλές βασικές λειτουργίες του υπολογιστή και να έλθουν σε μία πρώτη επαφή με διάφορες χρήσεις του, ως εποπτικού μέσου διδασκαλίας καθώς και ως εργαλείου ανακάλυψης, δημιουργίας, και έκφρασης στο πλαίσιο των καθημερινών τους δραστηριοτήτων με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού. Ακόμα, μέσα από το ΔΕΠΠΣ, επιδιώκεται τα παιδιά να γνωρίσουν βασικές έννοιες σχετικά με τον υπολογιστή και να αναπτύξουν βασικές δεξιότητες, ώστε να χειρίζονται λογισμικά γενικής χρήσης και να παίζουν με ασφαλή τρόπο.

Επιπλέον, σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα του 2011, γίνεται προσπάθεια για επικαιροποίηση, αλλά και βελτίωση του ΔΕΠΠΣ (2003), με σκοπό το νηπιαγωγείο να μπορεί να ανταποκριθεί στις ανάγκες του μαθητή, καθώς και του αυριανού πολίτη του 21ου αιώνα. Έτσι, στο ΑΠ (2011) του νηπιαγωγείου, το γνωστικό αντικείμενο «Παιδί και Πληροφορική» αντικαθίσταται με τη μαθησιακή περιοχή «Τεχνολογίες Πληροφοριών και Επικοινωνιών». Ο όρος ΤΠΕ αναφέρεται στις ψηφιακές τεχνολογίες, όπως υπολογιστές, διαδραστικοί πίνακες, περιφερειακές συσκευές υπολογιστή, συσκευές διαχείρισης εικόνας, ήχου, βίντεο, λογισμικά γενικής χρήσης, εκπαιδευτικά λογισμικά και υπηρεσίες διαδικτύου. Οι ΤΠΕ εντάσσονται οργανικά στο καθημερινό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου ως εποπτικά μέσα διδασκαλίας, ως εργαλεία πειραματισμού, διερεύνησης, επίλυσης προβλημάτων και διαχείρισης της γνώσης, ως εργαλεία δημιουργίας, έκφρασης, συνεργασίας και επικοινωνίας (Behnamnia et al., 2020).

Ακόμη, σύμφωνα με το Πρόγραμμα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση του 2022 (Πεντέρη κ.ά., 2022), και συγκεκριμένα σύμφωνα με το Α΄ θεματικό πεδίο: «Παιδί και



Επικοινωνία» και την υποενοότητα Α2 «Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ)» επιδιώκεται να πραγματοποιηθεί ενσωμάτωση των ψηφιακών τεχνολογιών υπό το πρίσμα της ανάπτυξης του πληροφορικού και ψηφιακού γραμματισμού, προάγοντας την εργαλειακή ένταξη των ΤΠΕ σε όλα τα θεματικά πεδία. Στο πλαίσιο του ψηφιακού γραμματισμού, οι ΤΠΕ λειτουργούν ως αντικείμενο μάθησης με στόχο τη γνωριμία των παιδιών με τις τεχνολογίες, τη δημιουργική τους έκφραση και την κατανόηση της θέσης τους στην κοινωνία και στον πολιτισμό. Παράλληλα, οι ψηφιακές τεχνολογίες αξιοποιούνται καθημερινά ως εργαλεία διερεύνησης, ανακάλυψης και επίλυσης προβλημάτων, αναζήτησης και επεξεργασίας πληροφοριών και ως εργαλεία επικοινωνίας και συνεργασίας. Έτσι, οι δύο αυτές λειτουργίες των ΤΠΕ αλληλοσυμπληρώνονται, δημιουργώντας δυναμικά μαθησιακά περιβάλλοντα στο νηπιαγωγείο.

Τέλος, σύμφωνα με το Ινστιτούτο τεχνολογιών της Πληροφορίας στην Εκπαίδευση της UNESCO, η παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ στην προσχολική εκπαίδευση επιτυγχάνεται με την αξιοποίηση κατάλληλων εκπαιδευτικών λογισμικών, εφαρμογών και εργαλείων που στοχεύουν στην ενίσχυση της μάθησης των παιδιών, στην ενθάρρυνση της συνεργασίας, στην αλληλεπίδραση και στη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών (Kalas, 2010).

3. Ψηφιακή τεχνολογία και ανάπτυξη των νηπίων

Η ενασχόληση των παιδιών με τις ψηφιακές τεχνολογίες συμβάλλει στην ανάπτυξη και εξέλιξη γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων που σχετίζονται με τις μαθησιακές περιοχές της Γλώσσας, των Μαθηματικών, της Προσωπικής και Κοινωνικής ανάπτυξης, των Φυσικών Επιστημών, των Τεχνών, της Φυσικής Αγωγής και γενικότερα της ολόπλευρης ανάπτυξής τους.

Επίσης, οι ψηφιακές τεχνολογίες συμβάλλουν στη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών, ενισχύοντας τον προφορικό και γραπτό λόγο, τις αναγνωστικές τους ικανότητες και την ακρόαση. Παράλληλα, βοηθούν τα παιδιά να αναπτύξουν μαθηματικές έννοιες, όπως η αρίθμηση, τα γεωμετρικά σχήματα, οι ταξινομήσεις, κ.ά. Μέσα από τη χρήση των ψηφιακών τεχνολογιών, αναπτύσσουν αυτονομία και ενισχύουν την αυτοπεποίθησή τους, παίρνουν πρωτοβουλίες και λαμβάνουν αποφάσεις, επιλύουν προβλήματα, επικοινωνούν, συνεργάζονται και αλληλεπιδρούν με άλλους. Στις Φυσικές Επιστήμες, οι ψηφιακές τεχνολογίες εμπλουτίζουν τις βιωματικές νοητικές παραστάσεις των μικρών παιδιών, τα βοηθούν να ξεπεράσουν τα γνωστικά εμπόδια και να μετασχηματίσουν τις προηγούμενες γνώσεις τους, αποτελώντας, ταυτόχρονα, μια πλούσια πηγή για εποπτικό υλικό. Επίσης, τους δίνουν τη δυνατότητα να γνωρίσουν διάφορα είδη τέχνης, να πειραματιστούν, να εκφραστούν και να δημιουργήσουν ένα διαφορετικό καλλιτεχνικό αποτέλεσμα, σε σύγκριση με τα παραδοσιακά (Δαφέρμου κ.ά., 2006; Karl & Molnár, 2020).

Μεγάλος αριθμός ερευνών της διεθνούς βιβλιογραφίας εξετάζει τη θετική επίδραση της χρήσης των τεχνολογιών από τα παιδιά, σε σχέση με τις γνωστικές, γλωσσικές και κοινωνικές τους δεξιότητες. Τα ευρήματα πιστοποιούν τη βελτίωση των παραπάνω δεξιοτήτων των παιδιών που χρησιμοποιούν ψηφιακές τεχνολογίες, συγκριτικά με τα παιδιά που δεν έχουν τέτοιου είδους εμπειρίες, αλλά και τη σημασία της επίδρασης της αξιοποίησης των ψηφιακών τεχνολογιών τόσο στο σχολικό περιβάλλον, όσο και στο οικογενειακό (Κυρίδης κ.ά., 2005; Plowman, 2016).



Επίσης, έχει αποδειχθεί, ότι η αλληλεπίδραση των παιδιών με τις ψηφιακές τεχνολογίες συμβάλλει στην ανάπτυξη της λεπτής κινητικότητας και στην ενίσχυση της οπτικής και κινητικής απόκρισης, μέσω του συντονισμού ματιού-χειριού (Τσαλαγιώργου κ.ά., 2016), στην ανάπτυξη της παρατηρητικότητας και στην κατανόηση αιτίαςαποτελέσματος (Δαφέρμου κ.ά., 2006).

Ωστόσο, είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό για την Εκπαίδευση των Μικρών Παιδιών (NAEYC), η αποτελεσματική αξιοποίηση των ψηφιακών τεχνολογιών ως εργαλείου για τη μάθηση και εκπαίδευση των μικρών παιδιών εξαρτάται από την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, από την επιλογή κατάλληλων εκπαιδευτικών εφαρμογών και λογισμικού και από τη συνεργασία εκπαιδευτικών και γονέων (Φεσάκης, 2008).

4. Κατηγοριοποίηση ψηφιακών παιχνιδιών

Τα ψηφιακά παιχνίδια χωρίζονται σε κάποιες κατηγορίες, τα όρια των οποίων σε αρκετές περιπτώσεις είναι δυσδιάκριτα, δεδομένου ότι στοιχεία της μίας κατηγορίας, εμφανίζονται και στις άλλες. Μία απλή κατηγοριοποίηση των ψηφιακών παιχνιδιών είναι:

- **Παιχνίδια Λαβύρινθου**

Τα παιχνίδια αυτά σχετίζονται με τη διαχείριση του χώρου. Συγκεκριμένα, ο χρήστης καλείται να μετακινήσει ή να τακτοποιήσει σε πολύπλοκους διαδρόμους διάφορες εικονικές οντότητες, με σκοπό να ξεπεράσει εμπόδια ή να αντιμετωπίσει κάποιον κίνδυνο (Κόμης, 2019).

- **Παιχνίδια Περιπέτειας**

Σε αυτό το είδος παιχνιδιού, ο χρήστης εμφανίζεται, κατά κύριο λόγο, ως ένα άτομο που έχει την αποστολή να φέρει σε πέρας μία εργασία, να αντιμετωπίζει απρόβλεπτους κινδύνους και παγίδες και ταυτόχρονα να αντιμετωπίζει ένα δίλημμα (Κόμης, 2019).

- **Παιχνίδια Ρόλων**

Στα παιχνίδια που ανήκουν στη συγκεκριμένη κατηγορία, ο χρήστης έχει την ευκαιρία να γνωρίσει έναν χαρακτήρα ή να διαλέξει ένα σύνολο χαρακτήρων, αποκτώντας, έτσι, σταδιακά εμπειρία, γνώσεις και δεξιότητες, αλληλοεπιδρώντας με έναν εικονικό κόσμο (Κόμης, 2019).

- **Παιχνίδια Στρατηγικής**

Σε αυτά τα παιχνίδια υπάρχει ένα σενάριο επιβίωσης, κυριαρχίας ή ανάπτυξης, σύμφωνα με το οποίο ο χρήστης καλείται να σχεδιάσει και να εκτελέσει επιτυχημένες στρατηγικές ενέργειες, προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι που θέτει το παιχνίδι ή σε ορισμένες περιπτώσεις και ο ίδιος (Κόμης, 2019).

- **Παιχνίδια Προσομοίωσης**

Πρόκειται για παιχνίδια που εστιάζονται στην εμπειρία που έχει ο χρήστης από τον πραγματικό κόσμο, μέσω της ενεργού συμμετοχής στην εικονική αναπαράσταση που δημιουργούν (Κόμης, 2019).

- **Παιχνίδια Puzzle**

Αυτά τα παιχνίδια έχουν σχεδιαστεί για να λύνουν Puzzle, να χρησιμοποιούν εργαλεία και να επαναπροσδιορίζουν αντικείμενα. Συγκεκριμένα, περιέχουν κρυπτογραφημένους και λεκτικούς ή συμβολικούς τρόπους (Linehan et al., 2014).



5. Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα ψηφιακών παιχνιδιών

Τα ψηφιακά παιχνίδια παρουσιάζουν μία σειρά από πλεονεκτήματα. Συγκεκριμένα, σε αυτά εντάσσεται η ασφάλεια που παρέχεται στους χρήστες, στην περίπτωση που πραγματοποιήσουν κάποιο πιθανό λάθος. Με τον τρόπο αυτόν, ο χρήστης νιώθει ότι δεν υπάρχει αρνητική συνέπεια, όταν υποπίπτει σε λάθη. Παράλληλα, τα ψηφιακά παιχνίδια προσφέρουν στον χρήστη τη δυνατότητα να μάθει από τα λάθη του.

Ένα ακόμα πλεονέκτημα αποτελεί η ανατροφοδότηση, καθώς μέσα από τα ψηφιακά παιχνίδια ο χρήστης έχει τη δυνατότητα να παρακολουθεί την πρόοδό του. Ταυτόχρονα, τα ψηφιακά παιχνίδια μπορούν να ενθαρρύνουν και να παρακινούν τους χρήστες μέσω της λειτουργίας πλοκής ή ανταμοιβής τους.

Ένα άλλο πλεονέκτημα είναι ότι ο χρήστης δε χρειάζεται να έχει εξειδικευμένες γνώσεις ή πληροφορίες, για να εμπλακεί σε ένα ψηφιακό παιχνίδι. Η απαιτούμενη γνώση αποκτάται μέσω μιας δημιουργικής διαδικασίας ανακάλυψης, κατά την αλληλεπίδρασή του με αυτό. Άρα, οι ικανότητες του χρήστη αυξάνονται με βάση την εμπειρία που αποκτά από κάθε παιχνίδι (Κίργινας, 2013).

Εν τούτοις, αξίζει να σημειωθεί ότι τα ψηφιακά παιχνίδια εμφανίζουν ένα πλήθος μειονεκτημάτων. Σε αυτά εντάσσονται η βίαιη συμπεριφορά, ο κίνδυνος εθισμού, ο περιορισμός της φαντασίας, οι σεξιστικές αναφορές, τα χαρακτηριστικά ρατσισμού και τα μοτίβα που προβάλλουν και προωθούν τα παιχνίδια (Polman et al., 2008).

Επιπλέον, σε πολλές περιπτώσεις ψηφιακών παιχνιδιών, διαφαίνεται η απευαισθητοποίηση της βίας και η λιγότερο συμπαθητική μεταχείριση των θυμάτων. Η συνθήκη αυτή, οδηγεί στο συμπέρασμα ότι ορισμένα παιχνίδια έχουν σχεδιαστεί, ώστε να αφήνουν τους πιο βίαιους παίκτες να κυριαρχούν (Gentile & Anderson, 2003).

Επίσης, ένα μέρος των ψηφιακών παιχνιδιών κρύβει πιθανές εκδηλώσεις εθιστικών συμπεριφορών, δεδομένου ότι πολλοί χρήστες ασχολούνται αποκλειστικά με το παιχνίδι και χάνουν την αίσθηση του χρόνου, παραμελώντας τις ευθύνες τους ή αποξενώνονται από τον κοινωνικό τους περίγυρο. Παράλληλα, η εμφάνιση επιθετικής συμπεριφοράς και ανταγωνισμού αποτελούν χαρακτηριστικά που εμφανίζονται, όταν οι χρήστες εθίζονται με αυτά (Talan et al., 2020).

Τέλος, τα πρότυπα που τίθενται στα ψηφιακά παιχνίδια είναι κατά κόρον σεξιστικά. Η ανάδειξη του γυναικείου φύλου δεν υφίσταται ή όπου υπάρχει αποτυπώνεται μέσω μιας εξιδανικευμένης οπτικής γωνίας. Στην πραγματικότητα, τα παιχνίδια για κορίτσια περιλαμβάνουν κυρίως κούκλες, παιχνίδια για ψώνια και ομορφιά, και το κύριο χρώμα είναι το ροζ (Kirriemuir & McFarlane, 2004).



6. Το GCompris στην προσχολική εκπαίδευση

6.1. Παρουσίαση ψηφιακού παιχνιδιού GCompris



Εικόνα 1. Αρχική σελίδα GCompris

- Τίτλος: GCompris (Εικ. 1).
- Γνωστικό αντικείμενο: Γλώσσα, Μαθηματικά, γνώσεις Η/Υ, Γεωγραφία κ.ά.
- Βαθμίδα Εκπαίδευσης: Πρωτοβάθμια.
- Ηλικία: 2 – 10 ετών.
- Δημιουργός: Bruno Coudoin.
- Διάθεση: Δωρεάν στο διαδίκτυο.

Το παιχνίδι σχεδιάστηκε το 2000 από τον Γάλλο Bruno Coudoin. Από την αρχή ήταν δωρεάν διαθέσιμο στο διαδίκτυο και προστατευόταν από την GNU General Public License. Αξίζει να σημειωθεί ότι από την ημέρα της κυκλοφορίας του πραγματοποιούνται συνεχώς βελτιώσεις τόσο στα γραφικά, όσο και στον αριθμό των δραστηριοτήτων του. Αυτό οφείλεται κυρίως στο γεγονός ότι μεγάλος αριθμός επαγγελματιών έσπευσαν να βοηθήσουν και να συμμετέχουν σε αυτό το project.

Στα Γαλλικά, το όνομα GCompris προφέρεται "j' ai compris" που σημαίνει «έχω καταλάβει». Πιο αναλυτικά, το GCompris είναι μια σουίτα εκπαιδευτικού λογισμικού, η οποία περιλαμβάνει έναν μεγάλο αριθμό δραστηριοτήτων, περισσότερες από 100 (παράρτημα), ενώ αρκετές βρίσκονται στο στάδιο της ανάπτυξης, οι οποίες κατηγοριοποιούνται ως εξής:

- Ανακάλυψη του υπολογιστή: πληκτρολόγιο, ποντίκι, οθόνη αφής κ.ά.
- Ανάγνωση: γράμματα, λέξεις, εξάσκηση ανάγνωσης, πληκτρολόγηση κειμένου κ.ά.
- Αριθμητική: αριθμοί, πράξεις, πίνακας μνήμης, αρίθμηση, πίνακας διπλής καταχώρησης κ.ά.
- Επιστήμη: λειτουργία διώρυγας, ο κύκλος του νερού, ανανεώσιμες πηγές ενέργειας κ.ά.
- Γεωγραφία: χώρες, περιοχές, πολιτισμός κ.ά.
- Παιχνίδια: σκάκι, μνημονικές τεχνικές, sudoku κ.ά.
- Άλλα: χρώματα, σχήματα, σύστημα Μπράιν, εκμάθηση ώρας κ.ά.

Ένα πολύ σημαντικό πλεονέκτημα του συγκεκριμένου λογισμικού αποτελεί η δυνατότητά του να προσαρμοστεί στο επίπεδο των μαθητών και στα ενδιαφέροντά τους. Επιπλέον, μέσα από τις συνεχείς προκλήσεις που συναντούν οι χρήστες, διαμορφώνεται ένα πλαίσιο πειραματισμού και διάδρασης με το ψηφιακό μέσο, κάτι που συμβάλλει στη διαμόρφωση θετικών εμπειριών για τα παιδιά (Κιργινιάς & Γκούσκος, 2011).

Ακόμη, το ηχητικό και οπτικό περιεχόμενο, αλλά και τα κινητικά ερεθίσματα δημιουργούν ένα ευχάριστο περιβάλλον, που συμβάλλει ουσιαστικά στην εμβάθυνση της



γνώσης. Επίσης, στα θετικά στοιχεία συγκαταλέγεται η εύκολη πλοήγηση στην εφαρμογή, χωρίς να απαιτείται από το χρήστη πρόσβαση στο εγχειρίδιο, ώστε να καταφέρει να ολοκληρώσει μια δραστηριότητα. Τέλος, το GCompris χρησιμοποιεί το χιούμορ και παρέχει άμεσα ανατροφοδότηση στον χρήστη.

Παρόλα αυτά, υπάρχουν και κάποια αρνητικά στοιχεία, τα οποία είναι αναγκαίο να παρουσιαστούν. Αρχικά, το λογισμικό δεν είναι προκλητικό για όλα τα επίπεδα των χρηστών, καθώς δεν υπάρχουν αντίστοιχοι μηχανισμοί προσαρμογής. Επίσης, δεν προσφέρονται εναλλακτικοί τρόποι ολοκλήρωσης του παιχνιδιού με επιτυχία. Ακόμη, δε δίνεται η δυνατότητα αποθήκευσης και εκτύπωσης, ενώ το πλαίσιο αλληλεπίδρασης με το παιδί είναι προκαθορισμένο. Κάποιες δραστηριότητες, όπως στη γλώσσα και συγκεκριμένα στην εκμάθηση γραμμάτων και λέξεων, η γραφή είναι αποκλειστικά αγγλική. Τέλος, σε πολλές περιπτώσεις φαίνεται πως δε διαμορφώνεται συνεργατικό πλαίσιο μάθησης, αλλά περισσότερο ατομικό, ενώ επιπρόσθετα δεν υπάρχει δυνατότητα διαμοιρασμού σε πολλά παιδιά-παίχτες.

6.2. Το GCompris στο νηπιαγωγείο

Το ψηφιακό περιβάλλον του GCompris είναι ιδιαίτερος θελκτικό για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, καθώς αφενός είναι εξελληνισμένο, τουλάχιστον στο μεγαλύτερο μέρος του, και αφετέρου περιλαμβάνει ήχους και εικονιστικό κώδικα, που βοηθούν τα νήπια και προνήπια να συμμετέχουν στα εκπαιδευτικά παιχνίδια, χωρίς απαραίτητα να γνωρίζουν ανάγνωση και γραφή. Επίσης, είναι εξαιρετικά εύχρηστο και απλό, διαθέτει σαφείς οδηγίες και άμεση ανατροφοδότηση με το παιδί, ενώ υπάρχει η δυνατότητα και για χρήση tablet μέσω του Play Store, κάτι που σημαίνει ότι δεν απαιτείται η χρήση του «ποντικιού». Το μεγαλύτερο όμως πλεονέκτημά του αποτελεί η δυνατότητα πειραματισμού και εξερεύνησης, καθώς και η ποικιλία δραστηριοτήτων που περιλαμβάνει.

Το GCompris μπορεί να χρησιμοποιηθεί τόσο στις ελεύθερες δραστηριότητες, όσο και στις οργανωμένες. Ταυτόχρονα μπορεί να αποτελέσει μέρος οποιασδήποτε θεματικής έχει επιλέξει ο/η νηπιαγωγός. Έτσι, το συγκεκριμένο λογισμικό λειτουργεί κυρίως ως υποστηρικτικό υλικό, με βασικό χαρακτηριστικό το παιχνίδι.

Οι δραστηριότητες υλοποιήθηκαν στο 1^ο τμήμα του 2^{ου} νηπιαγωγείου Κρεμαστής Ρόδου, κατά το εαρινό σχολικό εξάμηνο του σχολικού έτους 2022-2023. Συγκεκριμένα, συμμετείχαν 22 παιδιά, από τα οποία 12 νήπια και 10 προνήπια. Ο βασικός στόχος των δράσεων ήταν η εκμάθηση του λογισμικού GCompris, καθώς και η σύνδεσή του με ελεύθερες αλλά και οργανωμένες δραστηριότητες, με βάση το Πρόγραμμα Σπουδών του νηπιαγωγείου.

Συγκεκριμένα, κατά τις ελεύθερες δραστηριότητες τα παιδιά ασχολούνταν κυρίως με τα ψηφιακά παιχνίδια: τρίλιζα, βάζω χρώματα σε κουτάκια, λαβύρινθος, βλέπω και θυμάμαι εικόνες ανά ζεύγη, βάζω στη σειρά εικόνες, τάνγκραμ.

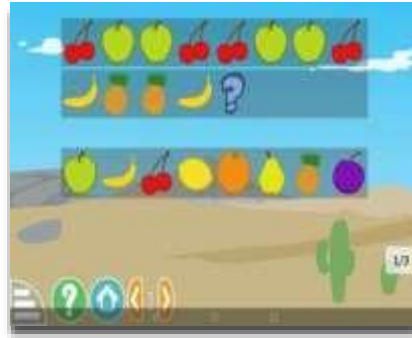
Κατά τη διάρκεια των οργανωμένων δραστηριοτήτων, ενδεικτικά αναφέρουμε τις εξής δράσεις, κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους: α) Τα παιδιά αφού ασχολήθηκαν με τη θεματική των φρούτων, στη συνέχεια στο λογισμικό GCompris έβαλαν τα φρούτα στη σειρά, ανάλογα με το μοτίβο που δινόταν (εικ. 2). β) Στη θεματική του κύκλου του νερού, είδαν διαδραστικά στο GCompris τον υδρολογικό κύκλο, αφού καλούνταν να αγγίξουν τον ήλιο, το σύννεφο κ.τ.λ. (εικ. 3). γ) Κατά τη χρήση της Bee bot, του επιδαπέδιου ρομπότ, που κινείται σε διάφορες κατευθύνσεις, τις οποίες προγραμματίζουν τα παιδιά, εναλλακτικά, στο



GCompris τα νήπια και προνήπια έπαιξαν το αντίστοιχο ψηφιακό παιχνίδι, που σχετίζεται με την κωδικοποίηση της διαδρομής (εικ. 4). δ) Κατά τη διάρκεια συμμετοχής της σχολικής μονάδας σε ευρωπαϊκό πρόγραμμα e-Twinning, τα παιδιά ασχολήθηκαν με την εκμάθηση περιοχών ευρωπαϊκών χωρών, όπως περιοχές στη Γαλλία και στην Ιταλία (εικ. 5). ε) Στη θεματική των σχημάτων έπαιξαν τάνγκραμ (εικ. 6).



Εικόνα 2. Φρούτα



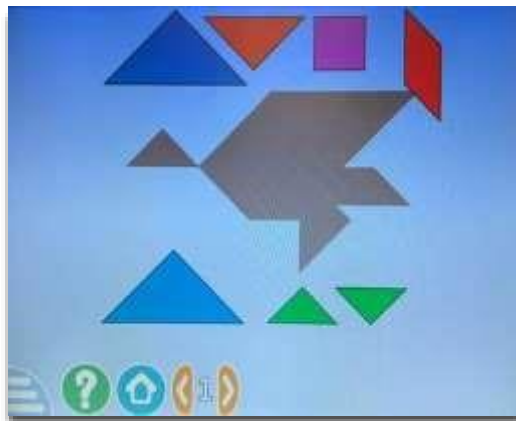
Εικόνα 3. Υδρολογικός κύκλος



Εικόνα 4. Διαδρομές



Εικόνα 5. Γαλλία



Εικόνα 6. Τάνγκραμ

7. Συμπεράσματα

Από τα προαναφερόμενα, γίνεται αντιληπτό ότι είναι σημαντικό για ένα εκπαιδευτικό σύστημα να έχει τη δυνατότητα να προσαρμόζεται, ακολουθώντας τις σύγχρονες τάσεις και τα τεχνολογικά επιτεύγματα, ενώ είναι εξέχουσα η σημασία του νηπιαγωγείου, ως της πρώτης οργανωμένης εκπαιδευτικής βαθμίδας, που αφενός εστιάζεται στην προϋπάρχουσα τεχνολογική γνώση των παιδιών και αφετέρου στην περαιτέρω ανάπτυξή της. Το



εκπαιδευτικό λογισμικό GCompris αποτελεί ένα σπουδαίο μαθησιακό εργαλείο για τους μικρούς μαθητές, αφού διαμορφώνει ένα ευχάριστο και διασκεδαστικό γνωστικό περιβάλλον, μέσα από το οποίο αλληλεπιδρούν με την ψηφιακή τεχνολογία και αποκτούν δεξιότητες που θα τους διευκολύνουν στη ζωή τους στο μέλλον.

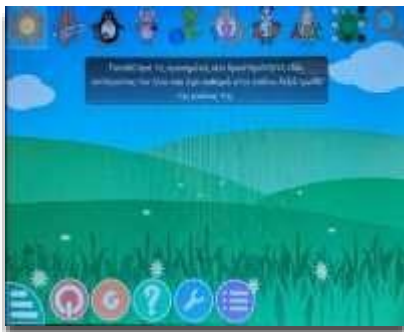
Βιβλιογραφικές αναφορές

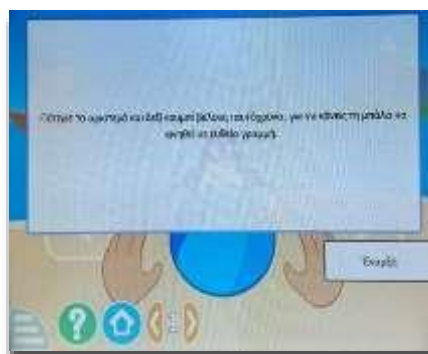
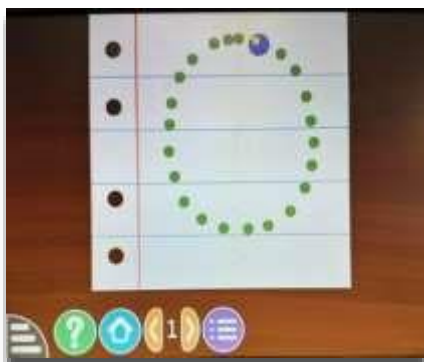
- Behnamnia, N., Kamsin, A., Ismail, M. A. B., & Hayati, A. (2020). The effective components of creativity in digital game-based learning among young children: A case study. *Children and Youth Services Review, 116*, 105227. Retrieved from doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105227
- Centeno-Chumpitaz, A., & Iraola-Real, I. (2021). GCompris As a Didactic Resource to Solve Mathematical Addition, Subtraction, and Language Problems in 2nd Grade Elementary Children. *IEEE World Conference on Engineering Education (EDUNINE)*, Guatemala City, Guatemala. 1-4. Retrieved from doi: 10.1109/EDUNINE51952.2021.9429134
- Chen, C. H., & Law, V. (2016). Scaffolding individual and collaborative game-based learning in learning performance and intrinsic motivation. *Computers in Human Behavior, 55*, 1201-1212.
- Edwards, S. (2013). Digital play in the early years: A contextual response to the problem of integrating technologies and play-based pedagogies in the early childhood curriculum. *European Early Childhood Education Research Journal, 21*(2), 199-212.
- Gentile, D. A., & Anderson, C. A. (2003). Violent video games: The newest media violence hazard. *Media violence and children, 131-152*.
- Kalas, I. (2010). *Recognizing the potential of ICT in early childhood education*. UNESCO Institute for Information Technologies in Education.
- Karl, É., & Molnár, G. (2020). Environmental education in light of the digital culture. *Journal of Applied Technical and Educational Sciences, 10*(3), 76-103.
- Kirriemuir, J., & McFarlane, A. (2004). Report 8: Literature review in games and learning. *Futurelab Series, 66*, 1-35.
- Linehan, C., Bellord, G., Kirman, B., Morford, Z. H., & Roche, B. (2014). Learning curves: analysing pace and challenge in four successful puzzle games. In *Proceedings of the first ACM SIGCHI annual symposium on Computer-human interaction in play*. 181-190.
- Marklund, B. B., & Taylor, A. A. (2016). Educational Games in Practice: The Challenges Involved in Conducting a Game-Based Curriculum. *Electronic Journal of e-Learning, 14*, 122-135.
- Plowman, L. (2016). Learning technology at home and in preschool. In N. Rushby & D. W. Surry, (Eds.), *Wiley Handbook of Learning Technology*. Malden: Wiley-Blackwell. 96112.
- Polman, H., De Castro, B. O., & van Aken, M. A. (2008). Experimental study of the differential effects of playing versus watching violent video games on children's aggressive behavior. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression, 34*(3), 256-264.
- Talan, T., Doğan, Y., & Batdı, V. (2020). Efficiency of digital and non-digital educational games: A comparative meta-analysis and a meta-thematic analysis. *Journal of Research on Technology in Education, 52*(4), 474-514.



- Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π., & Μπασαγιάννη, Ε. (2006). *Οδηγός νηπιαγωγού, εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί, δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.
- Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) για το Νηπιαγωγείο. (2003). Ανακτήθηκε από <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>
- Κίργινας, Σ., & Γκούσκος, Δ. (2011). Αξιολόγηση Ευχρηστίας και Παικτικότητας Ψηφιακών Παιχνιδιών για τη Διδασκαλία της Γλώσσας στην Προσχολική Εκπαίδευση. Στα *Πρακτικά του Πανελληνίου Συνεδρίου των Εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ: Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη Διδακτική Πράξη* Σύρος. 1-14.
- Κίργινας, Σ. (2013). Μάθηση βασισμένη στο ψηφιακό παιχνίδι ελεύθερης διάδρασης. *Νέος Παιδαγωγός*, 1, 108-114.
- Κόμης, Β. (2019). *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των ΤΠΕ*. Αθήνα: Νέων Τεχνολογιών.
- Κυρίδης, Α., Δρόσος, Β., & Ντίνας, Κ. (2005). *Η πληροφοριακή-επικοινωνιακή τεχνολογία στην προσχολική και πρωτοσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Ορφανάκης, Β., & Παπαδάκης, Σ. (2015). Χρήση Λογισμικού Ανοικτού Κώδικα στο Νηπιαγωγείο για την υποστήριξη των ΤΠΕ. Στο *2ο πανελλήνιο συνέδριο για το ΕΛ/ΛΑΚ στην εκπαίδευση*. Χανιά.
- Πεντέρη, Ε., Χλαπάνα, Ε., Μέλλιου, Κ., Φιλιππίδη, Α., & Μαρινάτου, Θ. (2022). *Πρόγραμμα Σπουδών Προσχολικής Εκπαίδευσης Νηπιαγωγείου*. Στο πλαίσιο της Πράξης «Αναβάθμιση των Προγραμμάτων Σπουδών και Δημιουργία Εκπαιδευτικού Υλικού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» του ΙΕΠ. Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- Πρόγραμμα σποδών για το Νηπιαγωγείο (Νέο Σχολείο)*. (2011). 1^ο και 2^ο μέρος. Ανακτήθηκε από <https://www.pdeionion.gr/index.php/2019/03/20/721/>
- Τσαλαγιώργου, Ε. Ι., Μέλλιου, Κ., & Βαλσαμίδου, Λ. Π. (2016). Σχεδιασμός και ανάπτυξη ψηφιακών διδακτικών σεναρίων στην Προσχολική Εκπαίδευση: Η περίπτωση της ψηφιακής πλατφόρμας «Αίσωπος». *Επιστήμες της Αγωγής*, 2016(2), 65-94. Ανακτήθηκε από doi.org/10.26248/v2016i2.1206
- Φεσάκης, Γ. (2008). Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνιών στην προσχολική εκπαίδευση, διαστάσεις και προοπτικές. Στα *Πρακτικά 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου στη Διδακτική της Πληροφορικής*. Πάτρα. 415-424.

Παράρτημα







Δημιουργία Μαθησιακού Σχεδιασμού με την ενσωμάτωση Web 2.0 εργαλείων: Πρόταση διδακτικού σεναρίου για το μάθημα της Ιστορίας

Ευάγγελος Τσιμέκας

Ιστορικός - M.Sc. Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνιών
evangelostsimekas@gmail.com

Περίληψη

Πώς σχεδιάζω ένα μάθημα με τη χρήση των νέων τεχνολογιών και ποια είναι η συμβολή τους; Αντικείμενο της παρούσας εργασίας, αποτελεί η δημιουργία ενός μαθησιακού σχεδιασμού για το μάθημα της Ιστορίας. Πρόκειται για ένα εκπαιδευτικό σενάριο έξι διδακτικών ωρών, το οποίο δημιουργήθηκε με σκοπό, αφενός, να εξοικειωθούν οι εκπαιδευτικοί με τις Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνιών και αφετέρου να γνωρίζουν πώς να σχεδιάζουν ένα μάθημα με τη χρήση νέων τεχνολογιών, κατανοώντας τη συμβολή των παραπάνω στη βελτίωση της διδακτικής εμπειρίας. Μέσα από την παρουσίαση του παρόντος διδακτικού σεναρίου, επιδιώκεται η εισαγωγή των εκπαιδευόμενων στην παιδαγωγική αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στην καθημερινή διδακτική πράξη. Αφορμή για τη δημιουργία του αποτέλεσε ένα Project, το οποίο εκπονήθηκε στα πλαίσια του μεταπτυχιακού μαθήματος: «Σχεδίαση και Υλοποίηση Ψηφιακών Εκπαιδευτικών Εφαρμογών» και απευθύνεται σε μαθητές/τριες Τρίτης Λυκείου. Ο σχεδιασμός αυτός, αφορά το μάθημα της Μικρασιατικής Καταστροφής, που βρίσκεται στο κεφάλαιο του σχολικού βιβλίου της Ιστορίας Κατεύθυνσης Γ' Λυκείου με τίτλο «Το προσφυγικό ζήτημα στην Ελλάδα». Αρχικά, θα πραγματοποιηθεί η παρουσίαση κάποιων Web 2.0 εργαλείων και πώς μέσα από την αξιοποίησή τους μπορούμε να δημιουργήσουμε ένα μαθησιακό αντικείμενο. Στη συνέχεια, θα εξηγηθεί ο τρόπος με τον οποίο ενσωματώνονται οι θεωρίες μάθησης, όταν δημιουργούμε ένα μαθησιακό αντικείμενο. Μέσα από την αξιοποίηση αυτού του μαθησιακού σχεδιασμού στο μάθημα της Ιστορίας, προσδοκείται η ενεργή εμπλοκή των μαθητών/τριων στη μαθησιακή διαδικασία, καθιστώντας το μάθημα πιο ενδιαφέρον και διαδραστικό. Επίσης, επιδιώκεται η ευαισθητοποίησή τους πάνω στο κοινωνικό ζήτημα της προσφυγιάς στη σύγχρονη εποχή, με σκοπό την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης.

Λέξεις-κλειδιά: Μαθησιακός Σχεδιασμός, Μαθησιακό Αντικείμενο, Τ.Π.Ε., Εργαλεία Web 2, Ιστορία, Ιστορική Ενσυναίσθηση.

1. Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια, σημειώνεται ραγδαία ανάπτυξη των σύγχρονων τεχνολογιών. Οι αλλαγές που επέφερε η πανδημία της Covid 19 σε όλους τους τομείς της ζωής μας, δε θα μπορούσαν να αφήσουν ανεπηρέαστο τον τομέα της εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, εκπαιδευτικοί και μαθητές/τριες, κλήθηκαν να προσαρμοστούν σε ένα νέο εκπαιδευτικό διαδικτυακό περιβάλλον και μάλιστα σε ελάχιστο χρόνο, να μαθαίνουν από απόσταση, καθώς και να χρησιμοποιούν ψηφιακές πλατφόρμες σύγχρονης και ασύγχρονης τηλεεκπαίδευσης. Μέσα από αυτήν την αρνητική τροπή, δημιουργήθηκαν νέες ευκαιρίες για καινοτομία και ανεύρεση νέων τρόπων πραγματοποίησης της διδασκαλίας.

Ως εκ τούτου, κρίνεται αναγκαία η εισαγωγή και ορθή αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση (Θανασάρα, 2018). Ένα από τα σύγχρονα εργαλεία που μπορούν να ενισχύσουν περαιτέρω τη μάθηση από απόσταση είναι τα εργαλεία web 2.0, τα οποία αποτελούν αντικείμενο διερεύνησης της παρούσας εργασίας. Στη σύγχρονη εποχή, οι άνθρωποι έχουν πλέον πρόσβαση σε πληθώρα πληροφοριών και οι μαθητές/τριες είναι



πλήρως εξοικειωμένοι με την τεχνολογία. Έτσι, έχει προκύψει το ενδιαφέρον για ανάπτυξη Online περιβαλλόντων μάθησης.

Αυτή ακριβώς η εξοικείωση, δύναται να αξιοποιηθεί από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι καλούνται να επανεξετάσουν τις εκπαιδευτικές τους πρακτικές, υπερβαίνοντας τα όποια εμπόδια συναντήσουν και να εντάξουν τα εργαλεία Web 2.0 στην εκπαιδευτική διαδικασία (Maloney, 2007). Ο όρος Web 2.0, χρησιμοποιείται, για να περιγράψει τη δεύτερη γενιά υπηρεσιών διαδικτύου (πριν από λίγα χρόνια, υπήρχε το Web 1.0) που εστιάζει στη δυνατότητα των χρηστών να διαμοιράζονται πληροφορίες και να συνεργάζονται online.

Μέσα από την αξιοποίηση των Web 2.0 εργαλείων, σε συνδυασμό με τη σωστή καθοδήγηση από την πλευρά του εκπαιδευτικού, ο οποίος επιδιώκει συγκεκριμένους μαθησιακούς ή/και παιδαγωγικούς στόχους, μπορεί να ενεργοποιήσει περαιτέρω τους μαθητές/τριες, συμμετέχοντας ενεργά στη δόμηση της γνώσης και αναπτύσσοντας συνεργατικό πνεύμα με τους/τις συμμαθητές/τριές τους (Τζιμογιάννης, Τσιωτάκης, & Ρούσσιος, 2011). Από την ένταξη των Web 2.0 εργαλείων στη σχολική καθημερινότητα, προκύπτει το ενδιαφέρον για μελέτη των αποτελεσμάτων αυτής της ένταξης (Anastasiades & Kotsidis, 2013). Τα οφέλη αυτής της ένταξης είναι πολλαπλά, τόσο από τη μεριά των μαθητών/τριών όσο και από τη μεριά των εκπαιδευτικών. Παρακάτω, αναφέρονται συνοπτικά μερικά από τα οφέλη αυτής της ενσωμάτωσης. Συγκεκριμένα:

Οι μαθητές/τριες:

- Έχουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν μαζί με τον/την εκπαιδευτικό στον σχεδιασμό μαθησιακών δραστηριοτήτων.
- Καλλιεργούν τις δεξιότητες και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους.
- Αναπτύσσουν την κριτική και δημιουργική τους σκέψη.
- Συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία.
- Ενθαρρύνονται στο να εκφράζουν ελεύθερα τις αντιλήψεις τους και τα συναισθήματά τους.

Οι Εκπαιδευτικοί:

- Θέτουν τον μαθητή/τρια στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας, επιδιώκοντας να προσαρμόσουν την εκπαίδευση στις ανάγκες των μαθητών/τριών τους.
- Αξιοποιούν πληροφορίες με τρόπο εύκολο, άμεσο και γρήγορο.
- Καθιστούν τη διδακτική πράξη πιο ευχάριστη και δημιουργική.
- Δύνανται να διερευνήσουν τις ανάγκες των μαθητών, με αποτέλεσμα να προσαρμόζουν τη διδασκαλία σύμφωνα με αυτές.
- Επικοινωνούν με τους μαθητές τους ευκολότερα και πιο αποτελεσματικά.

2. Μαθησιακό Αντικείμενο και Μαθησιακός Σχεδιασμός

Προτού προχωρήσουμε στην περιγραφή του παρόντος μαθησιακού σχεδιασμού, θα πρέπει να αποσαφηνιστούν δύο βασικοί όροι, απαραίτητοι για να κατανοήσουμε τη φύση της δημιουργίας ενός μαθησιακού σχεδιασμού μέσω της χρήσης web 2.0 εργαλείων: Ο όρος «Μαθησιακό Αντικείμενο» και αυτός του «Μαθησιακού Σχεδιασμού».

Σύμφωνα με τους Ζυγουρίτσα & Τσακαρισιάνο (χ.χ.), Μαθησιακό Αντικείμενο αποτελεί κάθε «οντότητα» ή «μονάδα» που μπορεί να (επανα)χρησιμοποιηθεί για να υποστηρίξει μαθησιακές διαδικασίες. Ένα Μαθησιακό Αντικείμενο, απαρτίζεται από επιμέρους αυτοτελή «τμήματα» (modules) και μπορεί να ενσωματωθεί σε διαφορετικά εκπαιδευτικά και μαθησιακά πλαίσια. Αφορά οτιδήποτε μπορεί να χρησιμοποιηθεί στη μάθηση και πρόκειται



για κάτι στοχευμένο και μικρό. Επομένως, στα πλαίσια δημιουργίας ενός Μαθησιακού Αντικειμένου είναι σημαντικός ο καθορισμός ξεκάθαρων και διακριτών μαθησιακών στόχων (learning Objectives), μιας και δημιουργείται για να εξυπηρετήσει κάτι πολύ συγκεκριμένο.

Από την άλλη μεριά, ο όρος «Μαθησιακός Σχεδιασμός», ως προϊόν καταγράφει και περιγράφει τη μαθησιακή δραστηριότητα με τρόπο ώστε άλλοι εκπαιδευτικοί να μπορούν να την κατανοήσουν και να τη χρησιμοποιήσουν στο δικό τους συγκείμενο (Agostinho, 2006). Αφορά τη διαδικασία με την οποία οι εκπαιδευτικοί σχεδιάζουν για τη μάθηση, αναθεωρούν ένα σχέδιο μαθήματος και δομούν μια μαθησιακή δραστηριότητα (Conole, 2008; Masterman, 2008; Donald et al., 2009).

3. Το διδακτικό σενάριο

Ο παρακάτω Μαθησιακός Σχεδιασμός, δημιουργήθηκε στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Μαθήματος «Σχεδίαση και Υλοποίηση Ψηφιακών Εκπαιδευτικών Εφαρμογών» και απευθύνεται σε μαθητές/τριες Τρίτης Λυκείου (Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση). Πρόκειται για έναν Μαθησιακό Σχεδιασμό διάρκειας έξι διδακτικών ωρών, ο οποίος δημιουργήθηκε με αφορμή το μάθημα της Μικρασιατικής Καταστροφής, που βρίσκεται στο κεφάλαιο με το προσφυγικό ζήτημα στην Ελλάδα.

Τα μαθησιακά αντικείμενα που έχουν αξιοποιηθεί για τον σχεδιασμό αυτόν στοχεύουν:

- Στην καλλιέργεια της ενσυνάισθησης.
- Στην ευαισθητοποίηση των μαθητών/τριων πάνω στο κοινωνικό ζήτημα της προσφυγιάς και.
- Στην κατανόηση του δικαιώματος τους καθενός για μία καλύτερη ζωή, ανεξάρτητα από τον τόπο καταγωγής ή διαμονής.

Οι δραστηριότητες των φύλλων εργασίας που συνοδεύουν το μάθημα, βοηθούν τους μαθητές/τριες, μαζί με τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, να μάθουν, να προβληματιστούν, να συναισθανθούν και να μην μείνουν αμέτοχοι. Παρακάτω, υπάρχει αναλυτική περιγραφή των μαθησιακών αντικειμένων και δραστηριοτήτων που πλαισιώνουν τον σχεδιασμό.

4. Εργαλεία αξιοποίησης και Θεωρίες Μάθησης

4.1. Ιστορικό χρονοδιάγραμμα

Πρόκειται για ένα Ιστορικό χρονοδιάγραμμα όπου δημιουργήθηκε μέσω του εργαλείου Timetoast και ο Δάσκαλος/α μπορεί να πατήσει στη χρονολογία που τον ενδιαφέρει και να του εμφανιστεί η εικόνα και η πληροφορία που θέλει να μεταδώσει στους Μαθητές/τριές του με τρόπο πολυμεσικό (Εποικοδομισμός) (<https://www.timetoast.com/timelines/2881721>). Κάποιες χρονολογίες διαθέτουν συνδέσμους, οι οποίοι παραπέμπουν σε κάποια βίντεο σχετικά με το ιστορικό γεγονός που θίγεται κάθε φορά, τα οποία θα συζητηθούν κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Σκοπός του συγκεκριμένου χρονοδιαγράμματος αποτελεί μία ιστορική επισκόπηση σε κάποια σημαντικά ιστορικά γεγονότα που οδήγησαν στην εδραίωση του προσφυγικού ζητήματος στην Ελλάδα. Οι πληροφορίες που περιλαμβάνει το χρονοδιάγραμμα είναι οργανωμένες σειριακά (θεωρία Συμπεριφορισμού), προκειμένου ο μαθητής/τρια να έχει μία ξεκάθαρη και σαφή εικόνα για τη δομή του μαθήματος. Τέλος, κατά τη διάρκεια της παρουσίασης, θα τεθούν στους μαθητές/τριες κάποιες ερωτήσεις, προκειμένου να αξιολογηθεί η γνώση που ήδη έχουν σε κάποια ιστορικά γεγονότα μείζονος σημασίας. (π.χ. έλευση Ιωάννη Καποδίστρια στην Ελλάδα κ.ά.).





Εικόνα 1. Ιστορικό χρονοδιάγραμμα με τη θεμελίωση του προσφυγικού ζητήματος στην Ελλάδα τον 19ο αιώνα

4.2. Παρουσίαση Canva

Πρόκειται για μία παρουσίαση πολυμεσικού χαρακτήρα που δημιουργήθηκε μέσω του εργαλείου Web 2.0 Canva και περιλαμβάνει χρονολογίες από σημαντικά ιστορικά γεγονότα που οδήγησαν στη μικρασιατική καταστροφή (https://www.canva.com/design/DAFxpalsY_k/YE7YPlqDFC5_8zEbdRclg/edit?utm_content=DAFxpalsY_k&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton). Οι μαθητές/τριες, μέσα από φωτογραφικό υλικό και βίντεο που θα προβληθούν κατά τη διάρκεια της παρουσίασης, θα μπουν στη διαδικασία να σκεφτούν, να προβληματιστούν και να αναπτύξουν έναν διάλογο (εφαρμογή θεωρίας Επικοινωνισμού). Μετά την παρουσίαση αυτού του μαθησιακού αντικειμένου, θα μεταβούμε στο Φύλλο δραστηριοτήτων 1 (βλ. Παράρτημα).



Εικόνα 2. Παρουσίαση: «Η Μικρασιατική Καταστροφή»

4.3. Προσομοίωση με Alice

Οι μαθητές/τριες θα παρακολουθήσουν ένα σύντομο animation το οποίο δημιουργήθηκε με το περιβάλλον Alice (<https://drive.google.com/drive/folders/1FxxqOWQ8yNrZKafQzh5AA8nXdDiJ5aTk?usp=sharing>). Σκοπός του συγκεκριμένου animation είναι να αναπτύξουν οι μαθητές/τριες ενσυναίσθηση για τους πρόσφυγες και να προβληματιστούν όσον αφορά τους λόγους για



τους οποίους ένας άνθρωπος αναγκάζεται να εγκαταλείψει την πατρίδα του. Το animation αυτό θα αποτελέσει αφορμή για συζήτηση κατά τη διάρκεια του μαθήματος όσον αφορά τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν εκείνοι οι άνθρωποι. Στη συνέχεια, οι μαθητές/τριες θα μπουν στη διαδικασία να δημιουργήσουν τη δική τους εκδοχή για την Ιστορία του πρόσφυγα (εφαρμογή θεωρίας Κατασκευαστικού Εποικοδομισμού), μέσα από κάποιες δραστηριότητες που θα περιλαμβάνει το Φύλλο δραστηριοτήτων 2 (Βλ. Παράρτημα).



Εικόνα 3. Φύλλο Δραστηριοτήτων 2: «Η ιστορία του πρόσφυγα»

5. Μαθησιακές δραστηριότητες (e-tivities)

Οι δραστηριότητες που θα πλαισιώνουν τα παραπάνω μαθησιακά αντικείμενα αποσκοπούν τόσο στην ενεργή συμμετοχή όσο και στη συναισθηματική εμπλοκή των μαθητών/τριων. Παρακάτω, παρατίθεται αναλυτική περιγραφή των δραστηριοτήτων που περιλαμβάνουν τα 2 φύλλα που θα δοθούν στους μαθητές/τριες (για αναλυτική περιγραφή των φύλλων δραστηριοτήτων, βλ. συνδέσμους στο παράρτημα της εργασίας).

5.1. Φύλλο δραστηριοτήτων 1

5.1.1. Δραστηριότητα με MindMeister

Η συγκεκριμένη μαθησιακή δραστηριότητα (<https://mm.tt/map/2558833157>), αποσκοπεί στη δημιουργία ενός νοητικού χάρτη που αφορά τις διαφορές ανάμεσα στις έννοιες του πρόσφυγα και του μετανάστη και θα βοηθήσει τους μαθητές/τριες να κατανοήσουν τόσο τις δύο αυτές έννοιες όσο και τις θεμελιώδεις διαφορές που υπάρχουν μεταξύ τους. Ο χάρτης αυτός, θα συμπληρωθεί μαζί με τον/την εκπαιδευτικό κατά τη διάρκεια του μαθήματος και οι μαθητές/τριες θα δουλεύουν όλοι μαζί συνεργατικά προκειμένου να συμπεριλάβουν όσες περισσότερες λέξεις μπορούν, κάνοντας έτσι έναν καταιγισμό ιδεών γι' αυτές τις έννοιες (θεωρία Κοινωνικού Εποικοδομισμού). Επίσης, ο συγκεκριμένος χάρτης, θα βοηθήσει τον/την εκπαιδευτικό να αξιολογήσει την προϋπάρχουσα γνώση των μαθητών/τριων, αναφορικά με το τι γνωρίζουν ήδη για τους δύο αυτούς όρους. Εδώ είναι προφανής η εφαρμογή της θεωρίας μάθησης του Εποικοδομισμού, μίας και μέσω της δημιουργίας ενός νοητικού χάρτη, δίνεται στον/στην εκπαιδευτικό η δυνατότητα να αξιολογήσει το γνωστικό υπόβαθρο των μαθητών/τριών του όσον αφορά τις γνώσεις τους για τις δύο αυτές έννοιες. Σε αυτό το σημείο θα δοθεί στους/στις μαθητές/τριες το πρώτο φύλλο δραστηριοτήτων, με το οποίο θα δουλέψουν στη συνέχεια.





Εικόνα 4. Νοητικός Χάρτης (Πρόσφυγας vs Μετανάστας)

5.1.2. Δραστηριότητα με τη χρήση των google Maps

Οι μαθητές/τριες, θα χρησιμοποιήσουν την εφαρμογή Google Maps, προκειμένου να εξερευνήσουν τη διαδρομή που έκαναν οι πρόσφυγες από τη Σμύρνη μέχρι τον Πειραιά (Πολλοί πρόσφυγες της Μ. Ασίας, ξεκίνησαν το 1922 από τη Σμύρνη και αρκετοί από αυτούς έφτασαν στον Πειραιά, αφού πρώτα πέρασαν από τη Χίο, την Άνδρο, την Τζια και το Λαύριο). Στη συνέχεια, θα αναζητήσουν πληροφορίες όσον αφορά τις συνθήκες ζωής εκείνων των περιοχών και θα εντοπίσουν τις διαφορές που υπήρχαν από τον τόπο που ξεκίνησαν με τον τόπο που έφτασαν. Η εφαρμογή Google Maps, επιτρέπει τον πειραματισμό και την ανακάλυψη από τη μεριά των μαθητών/τριών, καθώς μέσω της ενεργής εμπλοκής τους θα κατανοήσουν καλύτερα τη διαδρομή των προσφύγων (θεωρία Εποικοδομισμού). Έπειτα οι μαθητές/τριες, θα διαμοιραστούν τα αποτελέσματα της έρευνάς τους, σχολιάζοντας στο <http://activities.pbworks.com/> (Βλ. αναλυτική περιγραφή παρακάτω).

5.1.3. Δραστηριότητα με Εννοιολογικό χάρτη

Οι μαθητές/τριες, θα δημιουργήσουν τον εννοιολογικό χάρτη του μαθήματος, μέσω του εργαλείου CmapCloud (<https://cmapcloud.ihmc.us/>), προκειμένου να εμβαθύνουν στο μάθημα και να οργανώσουν την πληροφορία που υπάρχει στο σχολικό εγχειρίδιο, κατανοώντας και οργανώνοντας σημαντικές ημερομηνίες και γεγονότα που συνέβησαν κατά τη διάρκεια της μικρασιατικής καταστροφής. Στη συνέχεια θα συζητήσουν τις επιλογές τους στην ολομέλεια (εφαρμογή Θεωρίας Εποικοδομισμού και Κοινωνικού Εποικοδομισμού).

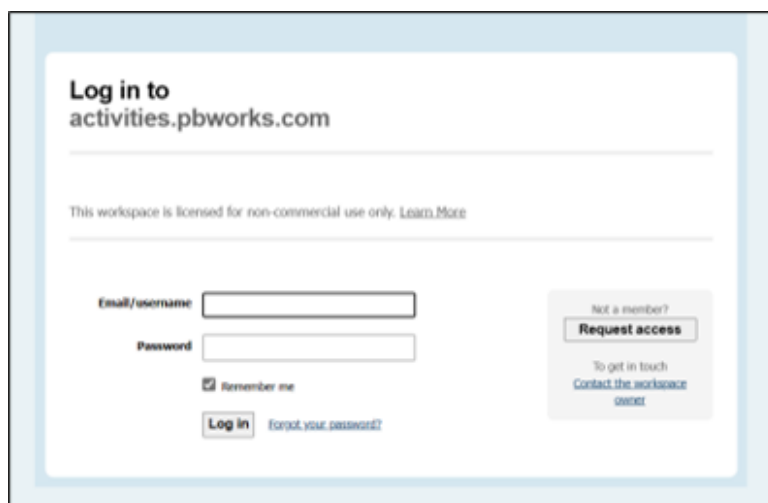


Εικόνα 5. Ο Εννοιολογικός Χάρτης της Μικρασιατικής Καταστροφής



5.1.4. Δραστηριότητες με Wiki

Θα γίνει χρήση του εργαλείου web 2.0 wiki από τους/τις μαθητές/τριες για κάποιες δραστηριότητες που περιλαμβάνουν τα φύλλα δραστηριοτήτων 1 και 2, προκειμένου να δοθεί αφορμή για συζήτηση, εμβάθυνση και προβληματισμό γύρω από τα ζητήματα της προσφυγιάς, γεγονός που θα οδηγήσει στην ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας των μαθητών/τριών (βλ. τρόπο αξιοποίησης του wiki στο Φύλλο δραστηριοτήτων 1, δραστηριότητα 3η και 4η και στο Φύλλο δραστηριοτήτων 2, δραστηριότητα 4η: <http://activities.pbworks.com/>). Στόχος αποτελεί η δημιουργία μίας «κοινότητας μάθησης», όπου οι μαθητές/τριες, έχοντας κοινούς στόχους, θα αλληλεπιδράσουν και θα διαμοιραστούν τα έργα τους και αυτά που έμαθαν (εφαρμογή θεωρίας Κοινωνικού Κονεκτισμού).



Εικόνα 6. Wiki για υποβολή δραστηριοτήτων, διαμοιρασμό, συζήτηση κ.ά.

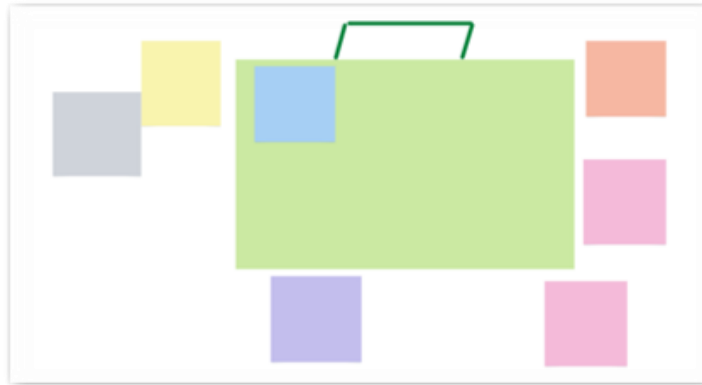
5.2. Φύλλο δραστηριοτήτων 2

5.2.1. Δραστηριότητα με Canva

Σκοπός της δραστηριότητας αυτής, για τη δημιουργία της οποίας αξιοποιήθηκε το εργαλείο canva

(www.canva.com/design/DAFXrI0YRig/OmtrAIFMCW1ITeKLxw0K6g/edit?utm_content=DAFXrI0YRig&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton) είναι οι μαθητές/τριες να μάθουν να δουλεύουν συνεργατικά και να μπουν στη διαδικασία να σκεφτούν όπως οι άνθρωποι που αναγκάζονται να εγκαταλείψουν τις πατρίδες τους, αποκτώντας ενσυναίσθηση για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν (εφαρμογή θεωρίας Κοινωνικού Εποικοδομισμού). Ποια θα είναι αυτά τα πράγματα που θα πάρουν μαζί τους για να κάνουν μία καινούρια αρχή στον τόπο υποδοχής; Εδώ είναι απαραίτητη η τήρηση του ενός λεπτού (υπό την εποπτεία του διδάσκοντα). Εξάλλου, όλα συνέβησαν πολύ γρήγορα. Οι άνθρωποι δεν είχαν χρόνο να σκεφτούν. Οι απαντήσεις των μαθητών/τριών θα πρέπει να είναι αυθόρμητες!





Εικόνα 7. Δραστηριότητα «Τι θα πάρω μαζί μου φεύγοντας» (βλ. Φύλλο δραστηριοτήτων 2 στο παράρτημα)

5.2.2. Δημιουργία Συννεφόλεξου μέσω του WordArt

Στα πλαίσια αυτής της δραστηριότητας, οι μαθητές/τριες καλούνται οι ίδιοι/ες να δημιουργήσουν ένα συννεφόλεξο με μηνύματα ελπίδας για τον πρόσφυγα, μέσω του εργαλείου της WordArt (<https://wordart.com/dsoj2r7y40xl/tagul>). Έπειτα, θα το διαμοιραστούν στο <http://activities.pbworks.com/>, προκειμένου να ευαισθητοποιήσουν και άλλα άτομα ώστε να κινητοποιηθούν αρκετοί. Εδώ παρατηρείται η εφαρμογή της θεωρίας του κονεκτιβισμού μιας και οι μαθητές/τριες, έχοντας έναν κοινό στόχο, τους δίνεται η ευκαιρία να συναισθανθούν και να μην μείνουν αμέτοχοι/ες. Επιπλέον, κατανοούν πόσο σημαντικό είναι το δικαίωμα του καθενός για μία καλύτερη ζωή, ανεξάρτητα από τον τόπο καταγωγής η διαμονής και αντιλαμβάνονται τη σημασία της εθελοντικής προσφοράς και το αντίκτυπο αυτής στη βελτίωση της ζωής αυτών των ανθρώπων.



Εικόνα 8. Δραστηριότητα «Βοηθήστε με ένα μήνυμα» (Φύλλο δραστηριοτήτων 2)

6. Ενδεικτικό πλάνο διδασκαλίας

Στην ενότητα αυτή, θα πραγματοποιηθεί μία συνοπτική περιγραφή των διδακτικών ωρών του μαθησιακού σχεδιασμού:

- 1η ώρα: Δίνεται στους μαθητές/τριες το Φύλλο Δραστηριοτήτων 1 και εκπονούν τη δραστηριότητα με τη δημιουργία του Νοητικού Χάρτη με τις διαφορές ανάμεσα στον Πρόσφυγα και τον μετανάστη. Έπειτα, παρουσιάζεται η Ιστορική Χρονογραμμή.



- 2η ώρα: Ο/η εκπαιδευτικός πραγματοποιεί την παρουσίαση που δημιουργήθηκε μέσω του Canva.
- 3η ώρα: Οι Μαθητές/τριες, εκπονούν τις υπόλοιπες δραστηριότητες του Φύλλου Δραστηριοτήτων 1.
- 4η ώρα: Δίνεται στους/στις μαθητές/τριες το Φύλλο Δραστηριοτήτων 2 και δημιουργούν τη δική τους ιστορία μέσα από την αξιοποίηση εργαλείων Web 2.0. Στη συνέχεια, πραγματοποιείται η παρουσίαση ενός Animation που δημιουργήθηκε από τον γράφοντα μέσα από την αξιοποίηση του περιβάλλοντος Alice και τέλος, ακολουθεί συζήτηση.
- 5η και 6η ώρα: Ακολουθούν δραστηριότητες βιωματικού χαρακτήρα. Οι μαθητές/τριες καλούνται να εκπονήσουν και τις υπόλοιπες δραστηριότητες του Φύλλου Δραστηριοτήτων 2.

7. Συμπεράσματα

Στα πλαίσια αυτής της εργασίας, έγινε η παρουσίαση ενός Μαθησιακού Σχεδιασμού μέσα από την ενσωμάτωση Web 2.0 εργαλείων. Αναμφίβολα, η παιδαγωγική αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στο σύγχρονο σχολείο αποτελεί σημαντική προτεραιότητα στη σημερινή εποχή όπου κυριαρχούν τα διαδικτυακά περιβάλλοντα μάθησης. Τέτοιου είδους εργαλεία, επιτρέπουν τόσο στους/στις μαθητές/τριες όσο και στους/στις εκπαιδευτικούς να δημιουργήσουν ψηφιακά κατασκευάσματα και να τα διαμοιράσουν, συνεισφέροντας με αυτόν τον τρόπο στην από κοινού παραγωγή της γνώσης και δημιουργώντας μία ενεργή κοινότητα μάθησης. Τα εργαλεία που αξιοποιήθηκαν για τον Μαθησιακό Σχεδιασμό επιτρέπουν στους/στις μαθητές/τριες την από κοινού κατασκευή Εννοιολογικών/ Νοητικών χαρτών, συννεφόμενων και γενικότερα αντικειμένων που επιτρέπουν την πολλαπλή αναπαράσταση της γνώσης με πολλαπλούς τρόπους (Μαζαράκη, Κυπαρισσία, & Μακρή, 2022).

Τα εργαλεία Web 2.0, λαμβάνουν χώρα ολοένα και περισσότερο στη μαθησιακή διαδικασία, επομένως ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι ιδιαίτερα καταλυτικός, καθώς καλούνται να προσαρμόσουν τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους ανάλογα με τη σημερινή κοινωνία των πληροφοριών. Παράλληλα, οφείλουν να προάγουν τις διαδικασίες μάθησης με τέτοιον τρόπο, ώστε οι μαθητές/τριές τους να είναι αυτόνομοι και να διαθέτουν κριτική σκέψη (Anastasiades & Kotsidis, 2013).

Βιβλιογραφικές αναφορές

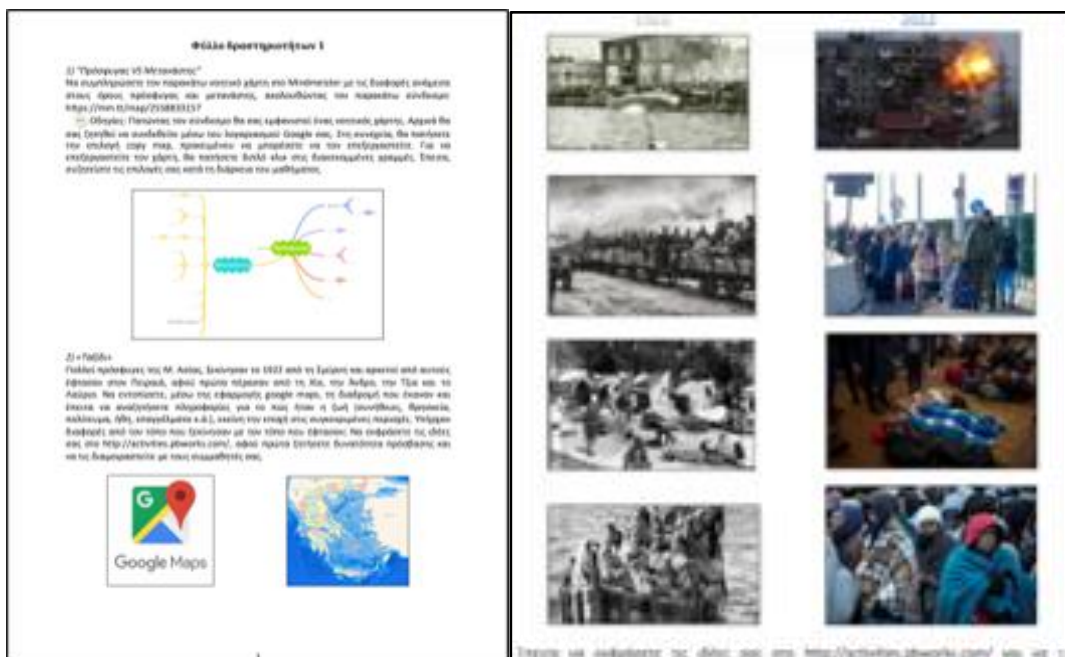
- Anastasiades, P. S. & Kotsidis, K. (2013). The Challenges of Web 2.0 for Education in Greece: A Review of the Literature. *International Journal of Web-Based Learning and Teaching Technologies (IJWLTT)*, 8(4), 19-33.
- Project Zero (n.d.). Overview. In *Artful Thinking*. Retrieved from Artful Thinking (pzartfulthinking.org)
- Malliarakis, C., Satratzemi, M., & Xinogalos, S. (2014). Designing educational games for computer programming: A holistic framework. *The Electronic Journal of e-Learning*, 12(3), 281-181. Retrieved from ww.ejel.org
- Maloney, E. (2007). What Web 2.0 can teach us about learning? *Chronicle of Higher Education*, 25, 18-26.
- Ανδριώτης, Ν. (2012). Το προσφυγικό ζήτημα στην Ελλάδα (1821-1930). Στο Γ. Δάλκος & Α. Κυρκίνη (Επιμ.), *Θέματα Νεοελληνικής Ιστορίας*. Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας



Υπολογιστών και Εκδόσεων Διόφαντος. Διαθέσιμο στο http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2758/Themata-Neoellinikis-Istorias_GLykeiou_html-apli/index3_0.html

- Ζιγουρίτσας, Ν., & Τσακαρισιάνας, Γ. (χ.χ.). Εκπαιδευτική χρήση ψηφιακού υλικού. Στο *Επιχειρησιακό πρόγραμμα κοινωνία της Πληροφορίας*. Αθήνα: Κέντρο Πολιτισμικής Πληροφορικής, Ινστιτούτο Πληροφορικής ΙΤΕ.
- Θανασάρα, Α. (2018). *Η χρήση του Web 2.0 στα ελληνικά σχολεία* (Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία). Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, ΠΜΣ Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.
- Κάντζου, Ν., & Νικολούδη, Φ. (2016). *Τι θα πάρω μαζί μου φεύγοντας*. Αθήνα: Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης.
- Μαζαράκη, Δ., Παπανικολάου, Κ., & Μακρή, Κ. (2022). Παιδαγωγική Αξιοποίηση εργαλείων Web 2.0 σε εκπαιδευτικά σενάρια από υποψήφιους εκπαιδευτικούς. Στο *Ένταξη και χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία, Πρακτικά του 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου του Παιδαγωγικού Τμήματος Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε., Υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων*. Αθήνα: Ελληνική Επιστημονική Ένωση Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση. 320-333.
- Οικονόμου, Α. (2012). Μαθησιακός σχεδιασμός με την ενσωμάτωση νέων τεχνολογιών. Στην *Ημερίδα για την ενσωμάτωση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας στη Μαθησιακή Διαδικασία*.
- Τζιμογιάννης, Α., Τσιωτάκης, Π., & Ρούσσιος, Δ. (2011). Παρακινώντας τους μαθητές με εργαλεία web2.0: Μια εφαρμογή στην Α΄ θμια εκπαίδευση. Ανακτήθηκε από <http://hcicte2012.uth.gr/main/sites/default/files/proc/Proceedings/JimoyannisEtAl.pdf>

Παράρτημα



Εικόνα 1. Φύλλο Δραστηριοτήτων 1 (Ανακτήθηκε από *Φύλλο δραστηριοτήτων 1.docx*)



Φύλλο δραστηριοτήτων 2

Σ) «Η ιστορία του πρόφυγα»

1) Στα πλαίσια του Μαθήματος, θα παρακολουθήσουμε την φερόση ιστορία που δημοσιεύθηκε μέσω του παρθέλλαντος Alice 3.7 (https://drive.google.com/drive/folders/1FkwQWQbYhZkaQzMSAAkxkx0u5T4ur-ohat7g).



Τίποτα δεν μας άρεσει να πάρουμε μαζί μας αγγούρια... Μπορούμε να βρούμε

1) "Τα παπούτσια του πρόφυγα"

απόβλεψε δύο φορές με προσοχή και παρατηρήστε σύμφωνα με τις οδηγίες (Harvard Project Zero Artful Thinking):

- Κοιτάξτε την εικόνα με τα παπούτσια του πρόφυγα ήρεμα και με προσοχή
- Βρείτε 5 λέξεις ή φράσεις που έχουν σχέση με τα παπούτσια του πρόφυγα και καταγράψτε τις μέσα στο κόκκινο πλαίσιο.
- Συναρμολογήστε την εικόνα και βρείτε 5 ακόμη λέξεις ή φράσεις που έχουν σχέση με τα παπούτσια και καταγράψτε τις μέσα στο μπλε πλαίσιο.

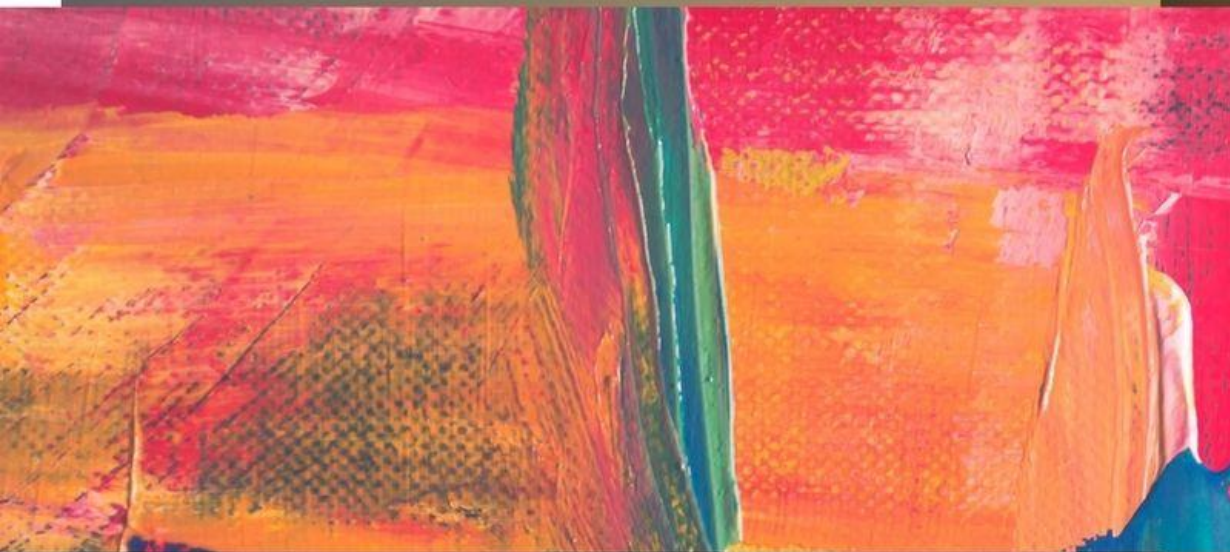


© The Forestmakers (for Xbox One)

2) Τέλος, να μεταβείτε στο σύνδεσμο <http://activities.proworks.com/>, και να καταγράψετε τα σχόλια την ιστορία του πρόφυγα, χρησιμοποιώντας τις λέξεις και τις φράσεις που καταγράψατε εντός των παραπάνω πλαισίων.

Εικόνα 2. Φύλλο Δραστηριοτήτων 2 (Ανακτήθηκε από Φύλλο δραστηριοτήτων 2.docx)





Culture

Journal of Culture in
Tourism, Art and Education



Εκδόσεις: Εθνικό Κέντρο Έρευνας και Διάσωσης Σχολικού Υλικού
© Εθνικό Κέντρο Έρευνας και Διάσωσης Σχολικού Υλικού
Έτος έκδοσης: 2024
ISSN: 2732-8511