

Culture



Journal of Culture in
Tourism, Art and Education



Vol.: 3 Issue: 2

Ιούνιος 2023

ISSN: 2732-8511

Culture



Journal of Culture in
Tourism, Art and Education



Culture



Journal of Culture in
Tourism, Art and Education



ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Αργυροπούλου Μαρία, ΕΔΙΠ, Τμήμα Διοίκησης Τουρισμού Πανεπιστημίου Πατρών

Αυγερινού Μαριάννα, Επίκουρη Καθηγήτρια Τμήμα Φιλολογίας ΑΠΘ

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

Γιαννίκας Αθανάσιος, Σύμβουλος του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής

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

Ζυμπίδης Δημήτριος, Σύμβουλος Α΄ του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής

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

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

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

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

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

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

Μπούρας Χρήστος Ι., Πρύτανης Πανεπιστημίου Πατρών

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

Παναγόπουλος Αλκιβιάδης, Καθηγητής, Τμήμα Διοίκησης Τουρισμού, Πανεπιστήμιο Πατρών

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

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

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

Τσάκωνας Ιωάννης, Αναπληρωτής Προϊστάμενος Βιβλιοθήκης & Κέντρου Πληροφόρησης Πανεπιστημίου Πατρών

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

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



ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Μαρία Αργυροπούλου ΕΔΙΠ, Τμήμα Διοίκησης Τουρισμού Πανεπιστημίου Πατρών

Ευαγγελία Κανταρτζή, Διευθύντρια Μουσείου Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης

Γιώτα Παπαδημητρίου, Δρ. Ιστορίας, ΣΕΠ ΕΑΠ

© Εθνικό Κέντρο Έρευνας και Διάσωσης Σχολικού Υλικού

Έτος έκδοσης: 2023

ISSN: 2732-8511



Culture



Journal of Culture in
Tourism, Art and Education



Περιεχόμενα

A. ΜΕΛΕΤΕΣ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΕΣ

- Ελένη Μουσένα* σελ. 9
Σημειολογία της Τέχνης και Πολιτότητα στην Εκπαίδευση – Ανάλυση με βάση τη θεωρία του Peirce
- Παναγιώτης Ιωακειμίδης, Ανδρέας Δαφνής* σελ. 20
Οργανισμοί Διαχείρισης και Προώθησης Προορισμού (DMMO) και φορείς διαχείρισης της Πολιτισμικής Κληρονομιάς. Σύσταση και καλές πρακτικές
- Φωτεινή Μαστρογιάννη* σελ. 30
Τουρισμός και Χειροτεχνία
- Ευαγγελία Κανταρτζή* σελ. 36
Persona Dolls: προσεγγίζοντας τη διαφορετικότητα στο Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης
- Βασιλική Πετρά* σελ. 46
Σημείο αναγνωρίσεως της Κ. Δημούλα: «μιλάμε» για έμφυλους ρόλους και στερεότυπα με τη συνδρομή της τέχνης
- Κυριακή Παπαδοπούλου* σελ. 58
Η χρήση της τέχνης στην Εκπαίδευση Ενηλίκων
- Ευρύκλεια Καραγιαννίδου* σελ. 69
Φθορές και Αποκατάσταση – Συντήρηση Έργων Τέχνης από Γυαλί
- Παρασκευή Λαφαζάνη* σελ. 76
Τα μοντέλα ηγεσίας στην εκπαίδευση και τα χαρακτηριστικά του επιτυχημένου ηγέτη εκπαιδευτικής μονάδας
- Ναούμ Ευαγγελόπουλος* σελ. 84
Η αντιμετώπιση της επιληψίας στη σχολική τάξη
- Πολυξένη Δημητριάδου* σελ. 91
Αξιολόγηση ενός μαθητή που παρουσιάζει μαθησιακές δυσκολίες και οργάνωση διδακτικής παρέμβασης





Σημειολογία της Τέχνης και Πολιτότητα στην Εκπαίδευση – Ανάλυση με βάση τη θεωρία του Peirce

Ελένη Μουσένα

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια

Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία, ΠΑΔΑ

emousena@uniwa.gr

Περίληψη

Για την επίτευξη του κεντρικού σκοπού της εκπαίδευσης, τη διαμόρφωση του πολίτη -Πολιτότητα- η διδακτική αξιοποίηση των έργων τέχνης επιτυγχάνει το πολυσύνθετο νόημα των πολιτικών αξιών και νοημάτων να γίνεται περισσότερο εύληπτο και κατανοητό. Τα έργα εικαστικής τέχνης, οι αφίσες, οι φωτογραφίες και άλλο εποπτικό διδακτικό υλικό αποτελούν πομπούς μηνυμάτων και ιδεών και συμβάλλουν δια του συμβολισμού τους στην επίτευξη των μαθησιακών στόχων. Η παρούσα εργασία είναι μια διεπιστημονική προσέγγιση της θεωρίας της σημειωτικής του Peirce και της διδακτικής, με σκοπό την ανάδειξη των δυνατοτήτων τους για την εκπαίδευση στην πολιτότητα, και ειδικότερα στην κατανόηση εννοιών, που παρουσιάζουν αυξημένο βαθμό συνθετότητας για τους μαθητές. Παρουσιάζονται διδακτικές προτάσεις με θεματικές, αναφορικά με την αειφορία και το περιβάλλον, τα δικαιώματα και τη συνύπαρξη, την ισότητα και τους έμφυλους ρόλους.

Λέξεις-κλειδιά: Πολιτότητα, σημειολογία, πολιτικές αξίες, διδασκαλία.

1. Εισαγωγή

Η Πολιτότητα αποτελεί έναν από τους βασικούς σκοπούς των σύγχρονων εκπαιδευτικών συστημάτων. Η πολιτότητα, ως διαμόρφωση του πολίτη, είναι μια εξαιρετικά σύνθετη έννοια και ταυτόχρονα συνιστά μια απαιτητική εκπαιδευτική διαδικασία. Ο όρος πολιτότητα, υποδηλώνει τη σχέση του ατόμου με τη δημόσια ζωή και την πολιτεία. Είναι η ιδιότητα του ατόμου που το καθιστά πολίτη και αυτό επιτυγχάνεται, αφενός εμπειρικά ως διαδικασία κοινωνικοποίησης και εκπαίδευσης και αφετέρου νομικά ως ιδιότητα που απονέμεται από το νόμο. Στην πρώτη περίπτωση, έχουμε μια *de facto* οικοδόμηση της πολιτότητας, ενώ στη δεύτερη έχουμε μια *de jure* παραχώρηση πολιτικών δικαιωμάτων. Τα σχετικά ερωτήματα που τίθενται είναι:

- Τι σημαίνει πολιτότητα;
- Πώς οικοδομείται;
- Πώς διδάσκεται;
- Με ποια μέσα και υλικά;
- Ποιοι είναι οι στόχοι της;

Η ικανότητα συμβίωσης σε μια δημοκρατία δεν προκύπτει με φυσικό τρόπο, αλλά αποτελεί μια βιωματική και συνάμα νοητική διαδικασία. Πολιτότητα σημαίνει να είσαι μέλος μιας πολιτικής κοινότητας. Τα μέλη αυτής της πολιτικής κοινότητας έχουν τα ίδια δικαιώματα και υποχρεώσεις απέναντι στο κράτος και τα άλλα μέλη της κοινότητας. Έτσι, η πολιτότητα είναι αφενός ένα νομικό καθεστώς (σχέση μεταξύ ατόμου και κράτους) και αφετέρου μια κοινωνική σχέση μεταξύ των πολιτών (Gosewinkel, 2008). Υπό την αυστηρή της έννοια, η ιδιότητα του πολίτη είναι μια νομική και πολιτική έννοια και μπορεί να ασκηθεί μόνο στο πλαίσιο ενός κράτους. Η ιδιότητα του πολίτη συνεπάγεται μια αίσθηση ταυτότητας, πίστης και αφοσίωσης στην ιδέα ότι ο πολίτης πρέπει να αναλαμβάνει ευθύνες για το κράτος, το



οποίο είναι η πηγή των πολιτικών δικαιωμάτων που απολαμβάνει. Ο Ross (2007) ορίζει την πολιτότητα σε σχέση με το κράτος. Συγκρίνοντας την ταυτότητα του πολίτη στο παρελθόν και σήμερα αναφέρει ότι οι πολίτες παλαιότερα είχαν μόνο την ταυτότητα του κράτους τους ενώ σήμερα υφίστανται πολλά στοιχεία που ορίζουν την πολιτότητα και καθορίζουν πολλές ταυτότητες. Η Κουτσελίνη (2007) ορίζει την πολιτότητα ως τον όρο που περιλαμβάνει την πολιτική, κοινωνική, οικονομική, εκπαιδευτική και πολιτιστική ταυτότητα του πολίτη. Η ίδια αναφέρεται στις πολλαπλές ταυτότητες των πολιτών μέσα στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές και συνεχώς παγκοσμιοποιούμενες πολιτείες. Μερικές από αυτές τις ταυτότητες είναι η εθνική, η ευρωπαϊκή, η επαγγελματική, του φύλου, η πολιτική, η πολιτιστική.

Η Virginia Rettinger (1998), στο έργο της *The Public Self*, αναλύει τον τρόπο με τον οποίο εκφράζεται ο δημόσιος εαυτός. Σύμφωνα με την ίδια, ο δημόσιος εαυτός είναι εκείνο το μέρος του εαυτού που ασχολείται με πολιτικά και κοινωνικά ζητήματα. Σε κάποιο βαθμό, όλα τα άτομα εκφράζουν αυτό το κομμάτι του εαυτού τους. Οι δύο μορφές ύπαρξης, η δημόσια και η ιδιωτική, εκδηλώνονται σε καταστάσεις και δραστηριότητες που είναι σαφώς διακριτές μεταξύ τους. Για να επιτευχθεί η διαμόρφωση του δημόσιου εαυτού, είναι απαραίτητη η κατανόηση, η φροντίδα και η υποστήριξη. Προσδιορίζοντας τα κύρια χαρακτηριστικά του δημόσιου εαυτού, η Rettinger εισηγείται ότι αυτός:

- Επιδιώκει να εκφραστεί στη δημόσια σφαίρα, ένα χώρο όπου συνυπάρχουν τα άτομα και ο οποίος είναι ανοικτός σε όλους.
- Εισέρχεται στο δημόσιο χώρο με σκοπό να συνδεθεί με τους άλλους μέσω του λόγου και της δράσης. Η πολιτική δραστηριότητα ορίζεται ως ένας αριθμός ατόμων που μιλούν και δρουν από κοινού δημόσια.
- Επικεντρώνεται σε δημόσια θέματα ή προβλήματα, με απώτερο στόχο την παραγωγή ενός δημόσιου αγαθού.

Η αναγκαιότητα της εκπαίδευσης για την πολιτότητα διατυπώνεται στη Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού, όπου το άρθρο 29 δηλώνει ότι: «Τα συμβαλλόμενα κράτη συμφωνούν ότι η εκπαίδευση του παιδιού πρέπει να αποσκοπεί στην προετοιμασία του παιδιού για μια υπεύθυνη ζωή σε μια ελεύθερη κοινωνία, μέσα στο πνεύμα της κατανόησης, της ειρήνης, της ανεκτικότητας, της ισότητας των φύλων και της φιλίας μεταξύ όλων των λαών, των εθνοτικών, εθνικών και θρησκευτικών ομάδων και των ατόμων αυτόχθονης καταγωγής» (United Nations, 1989).

Η έννοια της παγκόσμιας πολιτότητας γίνεται αντιληπτή ως απαλλαγμένη από εθνικιστικούς περιορισμούς και ιδεολογίες. Η ταυτότητα του παγκόσμιου πολίτη επικεντρώνεται στην ανάπτυξη ενεργών και δημοκρατικών πολιτών που χαρακτηρίζονται από παγκόσμια συνείδηση, κοινή κατανόηση των τρεχόντων ζητημάτων της ανθρωπότητας και έντονο ενδιαφέρον για την παροχή λύσεων. Η UNESCO προσδιορίζει την Παγκόσμια Πολιτότητα ως «την αίσθηση του ανήκειν σε μια ευρύτερη κοινότητα και την κοινή ανθρωπότητα. Δίνει έμφαση στην πολιτική, οικονομική, κοινωνική και πολιτιστική αλληλεξάρτηση και διασύνδεση μεταξύ του τοπικού, του εθνικού και του παγκόσμιου» (2014: 14).

Στη βάση του ανωτέρω εννοιολογικού πλαισίου, η παρούσα εργασία έχει σκοπό να αναδείξει την αξία της εκπαίδευσης για την Πολιτότητα, το επιστημονικό πεδίο των κοινωνικών επιστημών ως κύριο πεδίο θεμελίωσής της και κυρίως να προτείνει την αξιοποίηση της Θεωρίας της Σημειωτικής του Peirce (1977), ως κατάλληλη για διδακτικές πρακτικές οικοδόμησης σύνθετων πολιτικών εννοιών από τους μαθητές.



2. Πολιτότητα και Εκπαίδευση

Η εκπαίδευση του πολίτη, αποτελεί μέρος των εκπαιδευτικών συστημάτων όλων των σύγχρονων κρατών. Παιδαγωγοί, φιλόσοφοι, πολιτικοί επιστήμονες και κοινωνιολόγοι, έχουν προσπαθήσει να ορίσουν το πεδίο της ανάπτυξης της πολιτότητας δια της εκπαίδευσης. Οι γνώσεις, οι δεξιότητες και οι αξίες που αποτελούν τις προϋποθέσεις για να ζει κανείς σε μια δημοκρατία μαθαίνονται από τα πρώτα χρόνια της ζωής και μέχρι την ενηλικίωση. Έχουν διατυπωθεί ποικίλοι ορισμοί για το εν λόγω θέμα, καθένας από τους οποίους αντανακλά την αντίστοιχη οπτική γωνία (ιδεολογική, θεωρητική και διδακτική) και τις συγκεκριμένες ιστορικές συνθήκες υπό της οποίες διαμορφώθηκε κάθε μία από αυτές τις προσπάθειες. Αυτό αποτελεί ισχυρή ένδειξη της εγγενούς δυναμικής της πολιτότητας, η οποία, ενώ συνδέθηκε με την οικοδόμηση και τη λειτουργία του εθνικού κράτους, σήμερα, στην εποχή της παγκοσμιοποίησης, προτάσσεται η οικοδόμηση της παγκόσμιας πολιτότητας, η διαμόρφωση του πολίτη του κόσμου δια της εκπαίδευσης. Η οικοδόμηση της ταυτότητας του πολίτη, μέσω της εκπαίδευσης, έχει τις ρίζες της στην αρχαία ελληνική γραμματεία, και βεβαίως διακεκριμένοι φιλόσοφοι και παιδαγωγοί, όπως οι Rousseau, Dewey, Freire, Giroux, έχουν τονίσει έντονα τη σημασία αυτού του κεντρικού στόχου της εκπαίδευσης. Ο Dewey (1916) τονίζει ότι, η σημασία της εκπαίδευσης για την ανθρώπινη ευημερία και πρόοδο αιχμαλωτίστηκε από τα εθνικά συμφέροντα και χαλιναγωγήθηκε, και επιπλέον ότι, ο κοινωνικός σκοπός της εκπαίδευσης και ο εθνικός σκοπός της ταυτίστηκαν και το αποτέλεσμα ήταν μια έντονη συσκότιση της έννοιας του κοινωνικού σκοπού. Για τον Freire (1985), η εκπαίδευση είναι πάντα μια πολιτική πράξη, και είναι αδύνατο να παραμείνουμε ουδέτεροι στην εκπαίδευση, οι εκπαιδευτικές πολιτικές και πρακτικές έχουν κοινωνικές επιπτώσεις. Επομένως, ο βασικός σκοπός της εκπαίδευσης είναι η διαμόρφωση του αυτόνομου και ενεργού πολίτη (Mousena, 2021). Η έννοια του ενεργού πολίτη έχει ερμηνευτεί ως η έννοια του πολίτη που «κυβερνά τον εαυτό του και αναλαμβάνει την ευθύνη των πράξεών του, μειώνοντας έτσι την εξάρτησή του από το κράτος» (Walburton & Smith 2003: 774). Ακόμη, «Η πολιτότητα ή η διαμόρφωση του πολίτη ερμηνεύεται ότι περιλαμβάνει την προετοιμασία των νέων για τους ρόλους και τις ευθύνες τους ως πολίτες και, ειδικότερα, το ρόλο της εκπαίδευσης (μέσω της σχολικής εκπαίδευσης, της διδασκαλίας και της μάθησης) σε αυτή την προπαρασκευαστική διαδικασία» (Kerr, 1999: 2). Τέλος, «Η διαμόρφωση του πολίτη δεν μπορεί να σταθεί από μόνη της, ανεξάρτητα από πολιτισμικά πρότυπα, πολιτικές προτεραιότητες, κοινωνικές προσδοκίες, φιλοδοξίες εθνικής οικονομικής ανάπτυξης, γεωπολιτικά πλαίσια και ιστορικά προηγούμενα» (Kennedy, 1997: 17).

Σύμφωνα με το Συμβούλιο της Ευρώπης «Εκπαίδευση για τη δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη σημαίνει εκπαίδευση, κατάρτιση, ευαισθητοποίηση, πληροφόρηση, πρακτικές και δραστηριότητες που αποσκοπούν, εφοδιάζοντας τους εκπαιδευόμενους με γνώσεις, δεξιότητες και κατανόηση και αναπτύσσοντας στάσεις και συμπεριφορές, να τους ενδυναμώσουν να ασκούν και να υπερασπίζονται τα δημοκρατικά τους δικαιώματα και τις υποχρεώσεις τους στην κοινωνία, να εκτιμούν τη διαφορετικότητα και να διαδραματίζουν ενεργό ρόλο στη δημοκρατική ζωή, με σκοπό την προώθηση και την προστασία της δημοκρατίας και του κράτους δικαίου» (2010).

Ο Παναγιώτης Κονδύλης υποστηρίζει ότι, σήμερα θα πρέπει να υιοθετηθεί μια ευρύτερη προσέγγιση της σχολικής γνώσης, καθώς οι κοινωνικές ταυτότητες και οι κουλτούρες δεν είναι πλέον ασφαλείς και στατικές. Η πολιτική ταυτότητα των νέων εννοείται ως η ταυτότητα που θεμελιώνεται στο νόμο, το Λόγο, τις πολιτικές αξίες και την αφοσίωση και υποστήριξη του Συντάγματος. Ο ίδιος σημειώνει ότι, «... η ανάπτυξη μιας εθνικής



ταυτότητας «πολιτικού» τύπου των μαθητών είναι συμβατή με, και ίσως ακόμη και απαιτείται από, το είδος των φιλελεύθερων δημοκρατικών αρχών, οι οποίες υπαγορεύουν την ενασχόληση της εκπαίδευσης με την ανάπτυξη της αυτονομίας του ατόμου και με τη δημοκρατική πολιτική αγωγή» (1991: 34). Στην ίδια συνάφεια, ο Παπαγεωργίου (1997) υπογραμμίζει ότι, δεν υπάρχει καλύτερος καθρέφτης για να δούμε τον εαυτό μας, από το φορέα μιας συνυπάρχουσας με εμάς εθνοπολιτιστικής ετερότητας. Το να είμαστε υποχρεωμένοι να ζούμε μαζί με άλλους, δεν είναι ατυχία αλλά ευκαιρία να αναγνωρίσουμε και να αναστοχαστούμε πάνω στον εαυτό μας. Είναι ευκαιρία αξιοποίησης των καρπών της συμβίωσης και κοινής ιστορικής εμπειρίας.

Η εκπαίδευση στην παγκόσμια πολιτότητα αποσκοπεί στην ενδυνάμωση των μαθητών ώστε να συμμετέχουν και να αναλαμβάνουν ενεργούς ρόλους σε τοπικό, εθνικό και παγκόσμιο επίπεδο, να αντιμετωπίζουν και να επιλύουν τις παγκόσμιες προκλήσεις και τελικά να συμβάλλουν ενεργά σε έναν πιο δίκαιο, ειρηνικό, ανεκτικό, χωρίς αποκλεισμούς, ασφαλή και βιώσιμο κόσμο. Βασίζεται στην εκπαίδευση για την ειρήνη και τα ανθρώπινα δικαιώματα και δίνει έμφαση στην ανάγκη προώθησης των γνώσεων, των δεξιοτήτων, των αξιών, των στάσεων και των συμπεριφορών που επιτρέπουν στα άτομα να βιώσουν την αίσθηση ότι ανήκουν στην παγκόσμια κοινότητα και λαμβάνουν τεκμηριωμένες αποφάσεις.

Με βάση τα όσα αναφέρθηκαν μέχρι τώρα, μπορούμε να συνοψίσουμε ότι η εκπαίδευση για την πολιτότητα καλλιεργεί πολιτικές αξίες, οικοδομεί συγκεκριμένες κοινωνικές γνώσεις και υλοποιείται με δημοκρατικές στρατηγικές διδασκαλίας. Όσον αφορά τις πολιτικές αξίες, η ίδια περιλαμβάνει οικουμενικές ανθρώπινες αξίες, όπως η δημοκρατία, η αυτονομία, η ισότητα, η ελευθερία, η ταυτότητα, τα δικαιώματα, η ευθύνη, η δικαιοσύνη, ο σεβασμός, η ανεκτικότητα, η ελευθερία του λόγου, το δικαίωμα να εισακούεται ο πολίτης. Η διαμόρφωση του πολίτη δια της εκπαίδευσης χαρακτηρίζεται από το ενδιαφέρον για την ανάπτυξη της αυτόνομης και δημοκρατικής προσωπικότητας των νέων ατόμων, την επίγνωση των ευθυνών τους, την αναγνώριση των δικαιωμάτων τους, την προώθηση του σεβασμού, της ανεκτικότητας και της αλληλεγγύης προς τους συνανθρώπους τους, καθώς και τη συμμόρφωση προς το νόμο και τις συμβάσεις της πολιτικής οντότητας στα πλαίσια της οποίας λειτουργούν ως πολίτες.

3. Προγράμματα σπουδών και διδακτική μεθοδολογία

3.1. Προγράμματα σπουδών

Η διαδικασία διαμόρφωσης του πολίτη δια της εκπαίδευσης πραγματοποιείται μέσω της κατανόησης της αξίας της κοινωνικής και πολιτικής οργάνωσης και της ύπαρξης των κοινωνικών και πολιτικών θεσμών και της δημιουργίας «κοινών δεσμών» μεταξύ των ατόμων. Η καλλιέργεια της αίσθησης του ανήκειν, καθώς και της συνεργασίας, της αφοσίωσης, του σεβασμού και της ανεκτικότητας είναι ανοιχτή στον πολιτισμικό πλουραλισμό (Goodson, 1994).

Αναφορικά με τα προγράμματα σπουδών, ο στόχος της ανάπτυξης της πολιτότητας εμφανίζεται με δύο μορφές: είτε ως διαπρογραμματικός στόχος ή διαδικασία είτε ως διακριτό σχολικό μάθημα με δικό του αναλυτικό πρόγραμμα. Ωστόσο, οι πρόσφατες απόψεις των επιστημόνων που εξειδικεύονται με τη διαμόρφωση του πολίτη δια της εκπαίδευσης δεν τάσσονται μονομερώς υπέρ κάποιας από τις δύο προαναφερόμενες προσεγγίσεις. Υποστηρίζουν ότι για να επιτευχθούν τα επιθυμητά αποτελέσματα, η διαμόρφωση του πολίτη θα πρέπει να είναι τόσο ένας διαπρογραμματικός στόχος όσο και ένας ξεχωριστός γνωστικός τομέας, με δικά του υλικά και διδακτικό χρόνο (Μουσένα, 2004). Επιπλέον, οι συνιστώσες της εκπαίδευσης για την πολιτότητα, εκτός από το αναλυτικό πρόγραμμα, είναι



το σχολικό κλίμα, οι στρατηγικές διδασκαλίας, η παιδαγωγική στην κοινότητα και ο μετασχηματισμός του σχολείου σε φόρουμ της κοινωνίας των πολιτών (Dalberg, Moss, & Pence, 2007). Όπως προτείνει ο Paulo Freire (1985), τα σχολεία πρέπει να διευκολύνουν την πρακτική της ελευθερίας, το μέσο με το οποίο οι άνδρες και οι γυναίκες αντιμετωπίζουν κριτικά και δημιουργικά την πραγματικότητα και ανακαλύπτουν πώς να συμμετέχουν στον μετασχηματισμό του κόσμου.

Τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών που προωθούν τα 3R (Reading, Writing, Arithmetic/ Ανάγνωση, Γραφή, Αριθμητική), δε φαίνεται να επαρκούν για να την κάλυψη των σύγχρονων προκλήσεων. Τα προγράμματα των 3Rs, εστιάζουν στην απόκτηση εργαλείων γραμματισμού όχι σε γνωσιακά περιεχόμενα. Η γνώση για τον κοινωνικό και το φυσικό κόσμο και τα φαινόμενά τους είναι αντικείμενο των κοινωνικών και των φυσικών επιστημών. Ειδικότερα, οι γνώσεις, οι δεξιότητες και οι αξίες σχετικά με την κοινωνικοπολιτική οργάνωση του κόσμου αποτελούν αντικείμενο των κοινωνικών επιστημών. Οι γνώσεις για τη διαμόρφωση του πολίτη εστιάζουν στα κοινωνικά επιτεύγματα της ανθρωπότητας, στον τρόπο κοινωνικής και πολιτικής οργάνωσης, σε θέματα εξουσίας, ομάδων πίεσης, παγκόσμιων οργανισμών, πολιτευμάτων. Το περιεχόμενο της εκπαίδευσης για τη διαμόρφωση του πολίτη επικεντρώνεται σήμερα στην ανάπτυξη αυτόνομης προσωπικότητας που χαρακτηρίζεται από δημοκρατική πολιτική ταυτότητα, κατανόηση και σεβασμό της ποικιλομορφίας και της «διαφορετικότητας» (Mousena, 2021; Μουσένα, 2004).

Όσον αφορά τις στρατηγικές διδασκαλίας, για το εν λόγω γνωστικό αντικείμενο, αυτές νοούνται ως μια δημοκρατική παιδαγωγική πρακτική, η οποία αναπτύσσεται με την ενεργό συμμετοχή των μαθητών, σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικοί δε θεωρούν τους εαυτούς τους αυθεντία της γνώσης, αλλά διερευνούν και μαθαίνουν μαζί με τους μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί έχουν το ρόλο του διευκολυντή και του ενορχηστρωτή της παιδαγωγικής πράξης, ενώ διασφαλίζουν ότι αυτή λαμβάνει χώρα στην κοινότητα και το σχολείο λειτουργεί ως κοινωνία των πολιτών. Για να μπορέσουν να το προσεγγίσουν σωστά και να διδάξουν σχετικά πολιτικά θέματα, οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να λαμβάνουν εκτεταμένη εκπαίδευση σε θέματα που αφορούν τις κοινωνικές επιστήμες. Η εκπαίδευση για τη διαμόρφωση του πολίτη είναι αποτελεσματική όταν εστιάζει στην πραγματικότητα και την εμπειρία παρά στη συσσώρευση γνώσεων.

Οι ικανότητες που απαιτούνται για τη δημοκρατική ζωή περιλαμβάνουν αξίες, δεξιότητες, γνώσεις, κριτική κατανόηση. Η επάρκεια της διδακτικής ικανότητας δεν περιορίζεται σε γνωστικά στοιχεία (που περιλαμβάνουν τη χρήση θεωρίας, εννοιών ή σιωπηρής γνώσης) - περιλαμβάνει επίσης λειτουργικές πτυχές (τεχνικές δεξιότητες) καθώς και διαπροσωπικά χαρακτηριστικά (π.χ. κοινωνικές ή οργανωτικές δεξιότητες) και ηθικές αξίες (CEDEFOP, 2011). Επομένως, οι ικανότητες πρέπει να ασκούνται πρωτίστως βιωματικά. Ως ικανότητα ορίζεται ένας συνδυασμός γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων κατάλληλων για το συγκεκριμένο πεδίο.

Στο ευρωπαϊκό πλαίσιο για τις βασικές ικανότητες για τη δημοκρατική κουλτούρα, συγκεκριμενοποιούνται οι γνώσεις, οι δεξιότητες, οι στάσεις και αξίες ως εξής:

- Γνώσεις: δημοκρατία, δικαιοσύνη, δίκαιο, δικαιοσύνη, φύση του δικαίου, ιστορία των πολιτικών και ατομικών δικαιωμάτων, κοινωνικοπολιτικά γεγονότα της εποχής.
- Δεξιότητες: αποτελεσματική συνεργασία με τους άλλους, επίλυση προβλημάτων στην κοινότητα, λήψη αποφάσεων, κριτική και δημιουργική σκέψη.
- Στάσεις και αξίες: σεβασμός των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, της ισότητας και της δημοκρατίας, αίσθηση του ανήκειν σε τοπικό επίπεδο, του ανήκειν στη χώρα, προθυμία συμμετοχής στη δημοκρατική λήψη αποφάσεων, σεβασμός του συνόλου των αξιών που



είναι απαραίτητες για την κοινωνική συνοχή, βιώσιμη ανάπτυξη (Council of Europe, 2017).

3.2. Προγράμματα κοινωνικών σπουδών

Τα σύγχρονα αναλυτικά προγράμματα με τη μορφή curriculum και οι στόχοι της μάθησης καταρτίζονται με βάση τα στοιχεία: Κοινωνία – Μαθητής – Επιστήμη. Με άλλα λόγια, για ποια κοινωνία σχεδιάζεται να εφαρμοστούν, για ποιους μαθητές και στη βάση ποιων επιστημονικών αρχών και γνώσεων θεμελιώνονται. Για τη διαμόρφωση του πολίτη τα προγράμματα κοινωνικών επιστημών θεωρούνται τα πλέον κατάλληλα. Ο Dewey (1916), στο έργο του *Δημοκρατία και Εκπαίδευση*, τόνισε την αξία της διδασκαλίας της Ιστορίας και της Γεωγραφίας για τη διαμόρφωση του πολίτη, σε συνάρτηση με εμπειρικές διδακτικές στρατηγικές (Learning by Doing). Για το ρόλο των κοινωνικών επιστημών οι Gleeson & Whitty (1976: 102) σημειώνουν ότι, «Μία ριζοσπαστική αντίληψη των κοινωνικών σπουδών αρχίζει με την αναγνώριση, ότι οι κοινωνικές διαδικασίες, τόσο μέσα στο σχολείο όσο και έξω από αυτό, επηρεάζουν και περιορίζουν τις ευκαιρίες ζωής πολλών μαθητών. Αυτό που μπορούν να κάνουν οι κοινωνικές επιστήμες, είναι να βοηθήσουν τους μαθητές να αποκτήσουν μεγαλύτερη συνείδηση των αντιλήψεών τους και να είναι πιο ικανοί να εκφράζουν αυτό που θέλουν από τη ζωή». Οι βασικές διδακτικές αρχές διδασκαλίας των κοινωνικών επιστημών, όπως έχουν διατυπωθεί από τον Giroux (1980), είναι:

- Η ενεργός συμμετοχή των μαθητών στη γνωστική διαδικασία.
- Η εξάσκηση της κριτικής σκέψης.
- Ο σεβασμός και η αξιοποίηση του πολιτιστικού κεφαλαίου των μαθητών.
- Η καλλιέργεια των ανθρωπίνων αξιών.
- Η κατανόηση των ιδεολογικο-πολιτικών δυνάμεων του συστήματος, μέσω της διδακτικής των κοινωνικών επιστημών.

Στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003), ο σκοπός της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής στην προσχολική και υποχρεωτική εκπαίδευση είναι:

- Η πνευματική ανάπτυξη, με την προώθηση της γνώσης και της κατανόησης του βαθύτερου νοήματος και σκοπού της ζωής και των οικουμενικών και διαχρονικών αξιών της ανθρωπίνης κοινωνίας, με απώτερο στόχο την εφαρμογή τους στην καθημερινή ζωή.
- Η ηθική ανάπτυξη, με την ενθάρρυνση των μαθητών ώστε να αξιολογούν με κριτικό πνεύμα θέματα ελευθερίας, ισότητας, δικαιοσύνης, ανθρωπίνων δικαιωμάτων, καθώς και των δικαιωμάτων και των υποχρεώσεών τους στην κοινωνία.
- Η κοινωνική, οικονομική και πολιτική ανάπτυξη, με τη στήριξη των μαθητών ώστε να αποκτήσουν τη γνώση, την κατανόηση και τις δεξιότητες που είναι απαραίτητα στοιχεία για την ελεύθερη, υπεύθυνη και ενεργό συμμετοχή τους στο κοινωνικό, οικονομικό και πολιτικό γίγνεσθαι.
- Η ανάπτυξη της ελληνικής μας ταυτότητας και συνείδησης με βάση την εθνική και πολιτιστική μας κληρονομιά.
- Η καλλιέργεια των κοινωνικών σχέσεων και της κοινωνικής συνοχής, της ατομικής ευθύνης και της κοινωνικής αλληλεγγύης.

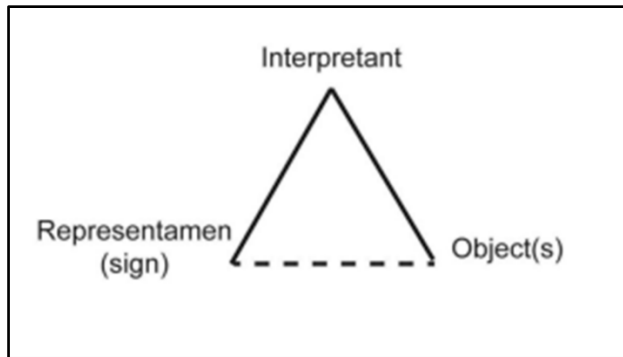
Είναι γεγονός ότι οι πολιτικές αξίες είναι σύνθετες έννοιες και ειδικά για τους μαθητές νεότερων ηλικιών χρειάζεται να καλλιεργούνται βιωματικά και να διδάσκονται μέσω κατάλληλων εποπτικών υλικών και συμβολικών αναπαραστάσεων. Το κεντρικό παιδαγωγικό αξίωμα του Bruner (1966) ότι τα πάντα μπορούν να διδαχθούν στα παιδιά αρκεί να διδαχθούν με τον κατάλληλο τρόπο, υποδεικνύει στους εκπαιδευτικούς ότι και τα σύνθετα



νοήματα δύνανται να διδαχθούν αρκεί να υιοθετηθούν οι κατάλληλες στρατηγικές και μέθοδοι διδασκαλίας. Η θεωρία της Σημειωτικής είναι μια πολύτιμη βάση για τη διδακτική πρακτική, δεδομένου ότι με σημεία και σύμβολα μπορούν να αναπαρασταθούν σύνθετα νοήματα και να γίνουν έτσι περισσότερο εύληπτα για τους μαθητές.

4. Σημειωτική και διδακτικές εφαρμογές

Η Σημειωτική είναι η επιστήμη που μελετά τα πράγματα/ φαινόμενα ως προς τη σημασία τους. Επομένως, η σημειωτική δεν εξετάζει άλλα ειδικά χαρακτηριστικά των πραγμάτων/ φαινομένων, π.χ. ύλη κ.ά., αλλά το νόημα και τη σημασία τους. Για παράδειγμα, ένα τριαντάφυλλο είναι δείγμα αγάπης. Η σημασία των πραγμάτων προκύπτει φύσει ή θέσει. Στην έννοια της σημειωτικής, τα σημεία μπορούν να πάρουν διάφορες μορφές, όπως ήχοι, εικόνες, λέξεις, χειρονομίες, αντικείμενα, αρκεί κάποιος να μπορεί να τα ερμηνεύσει. Για τον Saussure (1915, 1974), το σημειολογικό σχήμα είναι δυαδικό, απαρτιζόμενο από το σημαινόμενο και το σημαίνον. Αυτό που κάνει την Θεωρία της Σημειωτικής του Peirce (ξεχωριστή είναι το τριαδικό σημειολογικό σχήμα, όπως εμφανίζεται στο παρακάτω γράφημα 1. Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση, η σημασία ή το νόημα δεν εμπεριέχεται στα πράγματα (Objects) ή τα σημεία (Signs) τους, αλλά είναι ένα ζήτημα ερμηνείας. Δηλαδή, δεν υπάρχει σημασία χωρίς ανάγνωση των σημείων. Επομένως, η ερμηνεία ή η κατανόηση των σημείων είναι ζήτημα λογικής και είναι έξω από αυτά, είναι στο άτομο (Interpretant) που τα αντιλαμβάνεται τόσο άμεσα όσο και δυναμικά. Αυτή η διάσταση του ερμηνευτή είναι που αξιοποιείται στη διδακτική διαδικασία εποικοδομητικά για την επεξεργασία εποπτικών υλικών με σκοπό τη συγκρότηση σύνθετων εννοιών με έναν περισσότερο εύληπτο τρόπο για τους μαθητές.



Γράφημα 1. Το τριαδικό σχήμα σημειωτικής σύμφωνα με τον Peirce (Chandler, 2017)

4.1. Παραδείγματα διδακτικών εφαρμογών


Στη συνέχεια προτείνονται, σε μορφή πίνακα, τρία παραδείγματα διδακτικής πρακτικής με την αξιοποίηση της Θεωρίας της Σημειωτικής του Peirce. Η θεματική τους αναφέρεται στην αιφορία και το περιβάλλον, στα δικαιώματα και τη συνύπαρξη, στην ισότητα και τους έμφυλους ρόλους.




Πίνακας 1. Αειφορία - Περιβάλλον

<i>Sign</i>	<i>Objects</i>	<i>Interpretant</i>
 <p>https://www.unwater.org/worldwaterday2021/</p>	<p>Φυσικό Περιβάλλον Νερό Καλλιέργειες</p>	<p><u>Άμεση ερμηνεία:</u> Φύση Ζωή Οικοσύστημα Ευφορία</p> <p><u>Δυναμική ερμηνεία:</u> Προστασία περιβάλλοντος Βιωσιμότητα</p>

Πίνακας 2. Συνύπαρξη - Δικαιώματα

<i>Sign</i>	<i>Objects</i>	<i>Interpretant</i>
 <p>https://epthinktank.eu/2014/11/20/un-convention-on-childrens-rights-25-years-on/</p>	<p>Υδρόγειος Αποτυπώματα χεριών Χρώματα</p>	<p><u>Άμεση ερμηνεία:</u> Γη Άνθρωποι</p> <p><u>Δυναμική ερμηνεία:</u> Δικαιώματα Ανάγκες Ισότητα Συνύπαρξη</p>

Πίνακας 3. Ισότητα – έμφυλοι ρόλοι

<i>Sign</i>	<i>Objects</i>	<i>Interpretant</i>
 <p>https://www.diaforetiko.gr/antres-foresan-takounia-ke-vghkan-stous-dromous/</p>	<p>Πόλη Άνδρες Διαδήλωση Γόβες</p>	<p><u>Άμεση ερμηνεία:</u> Ανισότητα Διαφορές</p> <p><u>Δυναμική ερμηνεία:</u> Υποστήριξη Ενσυναίσθηση Ισότητα</p>



Στα παραπάνω παραδείγματα ο εκπαιδευτικός για κάθε θεματική ενότητα επιλέγει το κατάλληλο διδακτικό υλικό που θα χρησιμοποιήσει, έχοντας υπόψη το μαθησιακό επίπεδο των μαθητών. Οι σύνθετες πολιτικές έννοιες γίνονται περισσότερο κατανοητές με τη χρήση συμβολικών αναπαραστάσεων, και επιπλέον προκαλούν συγκέντρωση της προσοχής των παιδιών κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Η επεξεργασία του εποπτικού υλικού γίνεται μέσω της διαλογικής συζήτησης, σύμφωνα με την οποία ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως διευκολυντής και υποστηρικτής της μαθησιακής διαδικασίας (Mousena & Sidiroroulou, 2018). Η αξιοποίηση της σωκρατικής μειωτικής μεθόδου στην ανάπτυξη και κατανόηση του εκάστοτε θέματος σε συνδυασμό με τα επιλεγμένα υλικά είναι αποτελεσματική για την επίτευξη της κατανόησης και της ερμηνείας των θεμάτων από τους μαθητές. Η πορεία της κάθε διδακτικής ενότητας μπορεί να αναπτυχθεί με βάση τα βήματα:

- Περιγραφή εικόνας.
- Καταιγισμός ιδεών.
- Συνειρμοί και αφηγήσεις.
- Συζήτηση και υποστήριξη ιδεών.
- Σύνοψη νοημάτων.
- Συμπεράσματα.
- Επεκτάσεις σε άλλες σχετικές εκπαιδευτικές δράσεις.

5. Συμπεράσματα

Η Πολιτότητα, ως ιδιότητα του πολίτη, αποτελεί βασικό σκοπό της σχολικής εκπαίδευσης. Πρόκειται για μια εξαιρετικά σύνθετη έννοια και ταυτόχρονα μια απαιτητική εκπαιδευτική διαδικασία. Ο όρος πολιτότητα, υποδηλώνει τη σχέση του ατόμου με τη δημόσια ζωή και την πολιτεία. Η διαμόρφωση του πολίτη στα εκπαιδευτικά προγράμματα διακρίνεται είτε ως διαπρογραμματικός στόχος που διαπερνά όλα τα γνωστικά αντικείμενα είτε ως διακριτό γνωστικό αντικείμενο κοινωνικών σπουδών. Η δεύτερη εκδοχή προωθείται διεθνώς στα αναλυτικά προγράμματα της τυπικής εκπαίδευσης, αλλά και στην Ελλάδα από το δεύτερο μισό του 20ου αιώνα και μετέπειτα.

Η παρούσα εργασία επεδίωξε να αναδείξει την αξία της εκπαίδευσης για την Πολιτότητα, και να προτείνει την αξιοποίηση της Θεωρίας της Σημειωτικής του Peirce ως κατάλληλη για διδακτικές πρακτικές οικοδόμησης σύνθετων πολιτικών εννοιών από τους μαθητές. Από διδακτικής άποψης, είναι αποδεκτό ότι η διδακτική αξιοποίηση των έργων τέχνης συμβάλλει στην κατανόηση και τη συγκρότηση των εννοιών από τους μαθητές. Πολύ μάλλον, επιτυγχάνει το πολυσύνθετο νόημα των πολιτικών αξιών και νοημάτων να γίνεται περισσότερο εύληπτο και κατανοητό από τους ίδιους. Τα έργα εικαστικής τέχνης, αποτελούν πομπούς μηνυμάτων και ιδεών και συμβάλλουν δια του συμβολισμού τους στην επίτευξη των μαθησιακών στόχων. Το τριαδικό σχήμα της Θεωρίας της Σημειωτικής του Peirce, με την παράμετρο του ερμηνευτή (Interpretant) προσφέρει το κατάλληλο πεδίο για τη διδακτική πράξη, ώστε ο διδάσκων να εμπλακεί διαλογικά και να προωθήσει τη συζήτηση και την κατανόηση των θεμάτων με την αξιοποίηση κατάλληλων διδακτικών υλικών. Όπως αναδείχθηκε με τα τρία παραδείγματα διδακτικών προτάσεων που παρουσιάστηκαν, η διδασκαλία μέσω της τέχνης και η επικοινωνιακή ικανότητα του εκπαιδευτικού αποτελούν βασικά συστατικά στην αποτελεσματική κατανόηση των εννοιών που εμπεριέχει το πεδίο της εκπαίδευσης για την πολιτότητα.



Βιβλιογραφικές αναφορές

- Bruner, J. S. (1966). *Toward a theory of instruction*. Harvard: Harvard University Press.
- CEDEFOP. (2011). *Quality in education and training - Glossary*. European Centre for the Development of Vocational Training. Retrieved from <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications/4106>
- Chandler, D. (2017). *Semiotics: The basics* (3rd ed.). London: Taylor & Francis.
- CoE (Council of Europe). (2010). *Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education, Recommendation*. Retrieved from www.coe.int/en/web/educ/charter-on-education-for-democratic-citizenship-and-human-rights-education
- CoE (Council of Europe). (2017). *Reference Framework Competences for Democratic Culture*. Retrieved from <https://rm.coe.int/prems-008318-gbr-2508-reference-framework-of-competences-vol-1-8573-co/16807bc66c>
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2013). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care – Languages of Evaluation*. London and New York: Routledge.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. New York: The Free Press.
- Freire, P. (1985). *Pedagogy of the Oppressed*. London: Penguin Books.
- Giroux, A. H., (1980). Critical Theory and Rationality in Citizenship Education. *Curriculum Inquiry*, 10(4), 329-366.
- Gleeson, D., & Whitty, G. (1976): *Developments in social studies teaching*. London: Open Books.
- Goodson, I. (1994). *Studying Curriculum: Cases and Methods*. Buckingham: Open University Press.
- Gosewinkel, D. (2008). Historical Reflections on Citizenship in Europe. In B. G. Viola (Ed.), *The Making of Citizens in Europe: New Perspectives on Citizenship Education*. Bonn.
- Kennedy, J. K. (Ed.). (1997). *Citizenship Education and the Modern State*. London, Washington: The Falmer Press.
- Kerr, D. (1999). *Re-examining citizenship education: the case of England in Civic Education Across Countries*. National Foundation for Educational Research.
- Mousena, E. (2020). Forming Autonomous Citizens, the Role of Education. *Journal of Social Phenomena, Issues of Schoolchildren's Identity Formation*, 10(1), 16-26. Retrieved from https://doi.org/10.47929/2305-7327_2020.01
- Mousena, E. (2021). Pluribus vs Unum as Values in Citizenship Education. In M. Ruby, A. M. Rocha, M. Hickey & V. Ch. Agosto (Eds.), *Making A Spectacle: Examining Curriculum/ Pedagogy as Recovery from Political Trauma* (pp. 49-64). NC: IAP– Information Age Publishing.
- Mousena, E., & Sidiropoulou, T. (2018). Oral Communication Skills and Pedagogy. In B. O. Cavero & L. N. Calvet (Eds.), *New Pedagogical Challenges in the 21st Century* (pp. 231-247). In Tech Open. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.5772/intechopen.70831>
- Peirce, C. S., (1977). *Semiotics and Significs* (Ed. Ch. Hardwick). Bloomington I. N.: Indiana University Press.
- Rettinger, V. (1998). *The public self: Taking a new look at civic education*. California: ERIC.
- Ross, A. (2000). *Curriculum, Construction and Critique*. London: Falmer Press.
- Saussure, F. D. (1974). *Course in General Linguistics*. London: Fontana/ Collins.
- UNESCO. (2014). *Global Citizenship Education. Preparing learners for the challenges of the twenty-first century*. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002277/227729e>



- UNESCO. (2018). *Global Citizenship Education and the rise of nationalist perspectives – Reflections and possible ways forward*. Paris: UNESCO.
- United Nations. (1989). *UNCRC, Convention on the Rights of the Child*. United Nations Human Rights – Office of the High Commissioner. Retrieved from <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>
- Walburton, J., & Smith, J. (2003). Out of the Generosity of Your Heart: Are we creating Active Citizens through Compulsory Volunteer Programmes for Young People in Australia. *Social Policy & Administration*, 37(7), 772-786.
- Κονδύλης, Π. (1991). *Η παρακμή του Αστικού Πολιτισμού*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Κουτσελίνη, Μ. (2007). Εκπαίδευση για ανάπτυξη της πολιτότητας. *Ενημερωτικό Δελτίο ΠΟΛΙΣ*, 1, 1.
- Μουσένα, Ε. (2004). *Η Πολιτική Αγωγή στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση Μεταπολεμικά στην Ελλάδα* (Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Πατρών, ΕΚΤ-ΕΑΔΔ.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2003). *Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών (ΔΕΠΠΣ)*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων. Ανακτήθηκε από <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>
- Παπαγεωργίου, Κ. (1997). *Περί πολυπολιτισμικότητας, Πρόλογος*. Στο Τ. Τέιλορ (Επιμ.), *Πολυπολιτισμικότητα*. Αθήνα: ΠΟΛΙΣ.



Οργανισμοί Διαχείρισης και Προώθησης Προορισμού (DMMO) και Φορείς Διαχείρισης της Πολιτισμικής Κληρονομιάς. Σύσταση και καλές πρακτικές

Παναγιώτης Ιωακειμίδης
Δρ Ιονίου Πανεπιστημίου
ioakimidisp@yahoo.gr

Ανδρέας Δαφνής
MBA (Business Analytics) in Metropolitan College
andreas.dafnis1985@gmail.com

Περίληψη

Η ανάγκη για τη δημιουργία Οργανισμών Διαχείρισης και Προώθησης Προορισμού (DMMO) και Φορέων Διαχείρισης της Πολιτισμικής μας Κληρονομιάς σε κάθε περιφέρεια της χώρας, είναι πιο αναγκαία από ποτέ. Αποτελούν διεθνώς επιτυχημένες δομές. Λειτουργούν τεχνοκρατικά, διασφαλίζουν την εμπλοκή και το συντονισμό όλων όσων διαμορφώνουν το τουριστικό προϊόν (stakeholders), είναι ευέλικτοι στις αποφάσεις, παρακολουθούν τις διεθνείς τάσεις, τον ανταγωνισμό και τις διεθνώς καλές πρακτικές. Οι δύο αυτοί φορείς μπορούν να συμβάλουν στη διατήρηση της πολιτιστικής κληρονομιάς και της φυσικής ομορφιάς της περιοχής, συμβάλλοντας στην ανάπτυξη βιώσιμου τουρισμού και της οικονομίας του προορισμού. Είναι αυτό ακριβώς που έχει ανάγκη η κάθε τουριστική περιοχή για να αναδείξει τα συγκριτικά της πλεονεκτήματα έναντι άλλων τουριστικών επιλογών, αλλά και να θωρακίσει την πολυσύνθετη φύση του τουριστικού προϊόντος, έπειτα από μία σειρά οικονομικών, κοινωνικών και υγειονομικών κρίσεων. Το άρθρο αυτό, έρχεται να αποσαφηνίσει τις έννοιες των φορέων που είδη λαμβάνουν χώρα σε προηγμένους τουριστικούς προορισμούς του εξωτερικού και να προβάλλει καλές πρακτικές που εφαρμόζονται στο εξωτερικό και θα μπορούσαν να υιοθετηθούν στην Ελλάδα.

Λέξεις-κλειδιά: DMMO, Πολιτισμική Κληρονομιά, τουρισμός, Ελλάδα.

1. Εισαγωγή

Σύμφωνα με τον Διεθνή Οργανισμό Τουρισμού (UNWTO), ο προορισμός για τον τουρισμό είναι μια τοποθεσία ή μια περιοχή που είναι σχεδιασμένη και ανεπτυγμένη με σκοπό να προσελκύει επισκέπτες και να παρέχει σε αυτούς μια ευχάριστη και άνετη εμπειρία ταξιδιού. Οι Οργανισμοί Διαχείρισης και Προώθησης Προορισμού (DMMO) είναι οντότητες που διαχειρίζονται έναν προορισμό, μέσω μιας ολοκληρωμένης διαδικασίας. Ο Διεθνής Οργανισμός Τουρισμού (UNWTO), ορίζει αυτή τη διαδικασία ως ένα συντονισμένο και προσεκτικό σχεδιασμό όλων των στοιχείων που συνθέτουν ένα τουριστικό προορισμό. Μπορεί να περιλαμβάνει οτιδήποτε, από την προσέλκυση επισκεπτών έως την παροχή ανέσεων (UNWTO, 2009). Οι DMMO λειτουργούν εντός του παρακάτω πλαισίου το οποίο περιλαμβάνει τη δομή και τις στρατηγικές που υιοθετούνται από κράτη, οργανισμούς και φορείς που εμπλέκονται στο τουρισμό, για την προώθηση τουριστικών προορισμών, τη διαχείριση και το συντονισμό των πόρων και τη βελτίωση της εμπειρίας των επισκεπτών. Πιο αναλυτικά:

1. Όραμα και στρατηγική: Καθορισμός ενός οριοθετημένου, σαφούς και πειστικού οράματος για τον προορισμό, βασισμένο σε ενδελεχή κατανόηση της αγοράς-στόχου, του ανταγωνισμού και των πόρων του προορισμού.



2. Ανάπτυξη προορισμού: Ανάπτυξη των πόρων του προορισμού, όπως υποδομές, αξιοθέατα, εκδηλώσεις και υπηρεσίες, για την ικανοποίηση των αναγκών των επισκεπτών και τη βελτίωση της συνολικής εμπειρίας του προορισμού.
3. Μάρκετινγκ προορισμού: Ανάπτυξη και εκτέλεση στρατηγικών μάρκετινγκ για την προώθηση του προορισμού στις τουριστικές αγορές. Περιλαμβάνει όλα τα μέσα προώθησης του προορισμού όπως η διαφήμιση, οι δημοσιές σχέσεις και το ψηφιακό μάρκετινγκ.
4. Υπηρεσίες επισκεπτών: Παροχή πληροφοριών και βοήθειας στους επισκέπτες, συμπεριλαμβανομένων των κέντρων επισκεπτών, των γραφείων τουριστικών πληροφοριών και των διαδικτυακών πηγών.
5. Διαχείριση προορισμού: Συντονισμός των ενδιαφερομένων μερών που εμπλέκονται στην ανάπτυξη και διαχείριση του προορισμού, όπως η κυβέρνηση και οι περιφερειακές διοικήσεις των τουριστικών επιχειρήσεων και τοπικών οργανώσεων.
6. Παρακολούθηση και αξιολόγηση: Τακτική αξιολόγηση των επιδόσεων του προορισμού, με συλλογή δεδομένων που παρέχουν πληροφορίες για την ικανοποίηση των επισκεπτών, του οικονομικού αντίκτυπου και της περιβαλλοντικής βιωσιμότητας.
7. Διασφάλιση αειφορίας: Το πλαίσιο αυτό, αποτελεί τον πυρήνα της διαχείρισης και προώθησης ενός προορισμού. Με γνώμονα τη βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη, την περιβαλλοντική, κοινωνική και πολιτιστική ακεραιότητα του προορισμού, την προστασία της αυθεντικότητας του και τη βέλτιστη διαχείριση των πόρων, ο DMMO μπορεί να επιτύχει το βέλτιστο αποτέλεσμα μεγιστοποίησης της τουριστικής ανάπτυξης του προορισμού (Buhalis, 2000; Pike, 2015).

Με την ενσωμάτωση αυτών των στοιχείων, οι DMMO μπορούν να δημιουργήσουν μια συντονισμένη και αποτελεσματική προσέγγιση στη διαχείριση και την προώθηση του προορισμού, η οποία συμβάλλει στην προσέλκυση περισσότερων επισκεπτών, στην αύξηση των δαπανών τους και στη βελτίωση της συνολικής εμπειρίας του προορισμού. Η διαχείριση ενός προορισμού από έναν οργανισμό DMMO, προσθέτει αξία σε έναν προορισμό που στόχο έχει τα μακροπρόθεσμα ευεργετήματα του τουρισμού.

2. Στόχοι και Νομοθετικό – Κανονιστικό πλαίσιο μορφών σύστασης DMMO

Συνήθως, το κανονιστικό πλαίσιο σύστασης καθορίζεται από εθνικές νομοθεσίες και κανονισμούς που διέπουν τη λειτουργία των τοπικών αρχών και φορέων του τουρισμού στην οποία αναφέρεται ο συγκεκριμένος τουριστικός προορισμός (Buhalis, 2000; Pike, 2015).

Ωστόσο, υφίσταται και ένα διεθνές κανονιστικό πλαίσιο, που καθορίζεται από διεθνείς συμβάσεις, όπως η συμφωνία για την Προστασία των Ταξιδιωτών και των Τουριστών (IAPPT), η σύμβαση για τον Πολιτιστικό Τουρισμό, η σύμβαση του Ρίο για την ποιότητά του περιβάλλοντος στον Τουρισμό και τους κανονισμούς διεθνών οργανισμών του Τουρισμού όπως ο Παγκόσμιος Οργανισμός Τουρισμού (UNWTO), το Παγκόσμιο Συμβούλιο Ταξιδιών και Τουρισμού (WTTC) ή την Ευρωπαϊκή Επιτροπή Τουρισμού (ETC).

Η μορφή σύστασης που λαμβάνει ένας οργανισμός προώθησης και διαχείρισης προορισμού επηρεάζεται και από το επίπεδο διακυβέρνησης και τη δομή τους. Σύμφωνα με το επίπεδο διακυβέρνησης διακρίνονται σε Εθνικούς Οργανισμούς (National Tourism Administrations or Organizations NTAs/NTOs), Περιφερειακούς (Regional Tourist Boards RTO), Τοπικούς ή Επαρχιακούς (Local Tourist Boards LTBs Provincial Marketing Organizations PMO), ενώ σύμφωνα με τη δομή τους μπορούν να συσταθούν με τη μορφή Υπηρεσιών Δημόσιας Διοίκησης, Μη Κερδοσκοπικών Οργανώσεων (ΜΚΟ), Συμπράξεων Δημόσιου – Ιδιωτικού Τομέα (ΣΔΙΤ) και Επιχειρηματικών συνδέσμων (Buhalis, 2000; Pike, 2015). Ο πρόσφατος Νόμος 4875/ 2021 δίνει τη δυνατότητα στις Περιφέρειες της Ελλάδας να



προχωρήσουν στη δημιουργία DMMO, λαμβάνοντας πάντα υπόψιν τις ιδιαιτερότητες κάθε περιφέρειας. Με δεδομένο ότι ο Νόμος δίνει τη δυνατότητα σε κάθε Δήμο να προχωρήσει στη δημιουργία DMMO, είναι προφανές ότι ο Περιφερειακός DMMO θα πρέπει, ως προς τη σχέση του με τους δημοτικούς DMMO, να έχει έναν διακριτά ξεκάθαρο επιτελικό αλλά και υποβοηθητικό ρόλο.

2.1. Χρηματοδότηση των DMMO

Βασικές πηγες χρηματοδότησης των DMMO αποτελούν:

- Η δημόσια χρηματοδότηση: Οι οργανισμοί μπορούν να λάβουν χρηματοδότηση από κρατικούς πόρους ή προγράμματα της Ευρωπαϊκής Ένωσης που αποσκοπούν στην προώθηση και την ανάπτυξη του τουρισμού.
- Οι συνεργασίες με τον ιδιωτικό τομέα: Οι οργανισμοί μπορούν να συνεργαστούν με ιδιωτικές επιχειρήσεις τουριστικού τομέα και να λάβουν χρηματοδοτική στήριξη για την προώθηση του προορισμού.
- Φορολογία και τέλη: Ορισμένες κυβερνήσεις επιβάλλουν τέλη σε επισκέπτες και επιχειρήσεις τουριστικού τομέα, τα οποία μπορούν να συνεισφέρουν στη χρηματοδότηση του οργανισμού προώθησης και διαχείρισης τουριστικών προορισμών.

2.2. Ο Ελληνικός Οργανισμός Τουρισμού ως ο Εθνικός Διαχειριστής Προορισμών

Ο Ελληνικός Οργανισμός Τουρισμού (ΕΟΤ), είναι ο εθνικός μας οργανισμός τουριστικής προβολής, ο οποίος ιδρύθηκε το 1927 και αποτελεί το ελληνικό παράδειγμα οργανισμού διαχείρισης και προώθησης του «προορισμού Ελλάδα» (Destination Greece). Έχει κύριο στόχο την προβολή και την ανάπτυξη του τουρισμού στην Ελλάδα. Ο ΕΟΤ προωθεί την Ελλάδα ως τουριστικό προορισμό σε διεθνές επίπεδο, διοργανώνει προωθητικές εκστρατείες, συνεργάζεται με ταξιδιωτικά γραφεία και επιχειρήσεις τουριστικού τομέα και παρέχει πληροφορίες για τουριστικούς προορισμούς, αξιοθέατα, διαμονή και άλλες υπηρεσίες που προσφέρονται στη χώρα μας. Επιπλέον, ο ΕΟΤ συνεργάζεται με άλλες ελληνικές και διεθνείς οργανώσεις τουρισμού για την προώθηση της βιώσιμης ανάπτυξης του τουριστικού τομέα στην Ελλάδα (Ε.Ο.Τ., 2023).

3. Η πολιτιστική κληρονομιά και οι φορείς της

3.1. Πολιτιστική Κληρονομιά

Η πολιτιστική κληρονομιά αναφέρεται στο σύνολο των πολιτιστικών δραστηριοτήτων, των παραδόσεων, των αξιών και των αγαθών που κληροδοτούνται από τη μία γενιά στην άλλη. Αυτές περιλαμβάνουν αρχιτεκτονικά αξιοθέατα, αντικείμενα τέχνης, παραδοσιακά φορέματα, τραγούδια και χορούς, ιστορίες και μύθους, γλώσσες και γλωσσικές παραδόσεις, καθώς και τρόπους ζωής, τεχνολογίες και δεξιότητες.

Η συμβολή της είναι τεράστια, στη διατήρηση και την προώθηση της πολιτιστικής ποικιλομορφίας και την ανάπτυξη της τοπικής και παγκόσμιας κουλτούρας. Επιπλέον, η πολιτιστική κληρονομιά συμβάλλει στη διατήρηση της ιστορικής μνήμης, της ταυτότητας και της συνέχειας της κοινωνίας (UNESCO, 2003).

Την πολιτιστική κληρονομιά τη διαχειρίζονται διάφοροι φορείς και οργανισμοί. Ορισμένοι από αυτούς είναι:

- Κυβερνητικές αρχές: Τα Υπουργεία ή αρμόδιες αρχές που ασχολούνται με τη διαχείριση της πολιτιστικής κληρονομιάς σε εθνικό ή περιφερειακό επίπεδο και χρηματοδοτούν προγράμματα συντήρησης, ανακαίνισης και ανάδειξης πολιτιστικών αξιοθέατων.



- **Ιδιωτικοί φορείς:** Φορείς, όπως μουσεία, αρχεία, βιβλιοθήκες και αρχαιολογικά ινστιτούτα, αναλαμβάνουν τη διαχείριση της πολιτιστικής κληρονομιάς. Εξειδικεύονται στη συλλογή, τη συντήρηση, την έρευνα και την παρουσίαση των αντικειμένων και της ιστορίας που σχετίζονται με την πολιτιστική κληρονομιά.
- **Μη κυβερνητικοί οργανισμοί:** Οι οργανισμοί αυτοί συνήθως είναι κοινωφελείς οργανισμοί, όπως ανθρωπιστικές οργανώσεις ή ιδρύματα που έχουν στόχο την προώθηση της πολιτιστικής κληρονομιάς μέσω της εκπαίδευσης, της έρευνας, της διοργάνωσης εκθέσεων και πολιτιστικών εκδηλώσεων.
- **Τοπικές αρχές και κοινότητες:** Σε ορισμένες περιπτώσεις, οι τοπικές αρχές και κοινότητες αναλαμβάνουν τη διαχείριση της πολιτιστικής κληρονομιάς στην περιοχή τους. Χρηματοδοτούν προγράμματα συντήρησης και ανάδειξης τοπικών αξιοθέατων, καθώς επίσης διοργανώνουν εκδηλώσεις που αναδεικνύουν την ιστορία και τον πολιτισμό της περιοχής τους.

3.2. Φορείς Διαχείρισης Πολιτιστικής Κληρονομιάς

Οι φορείς διαχείρισης της πολιτιστικής κληρονομιάς ασχολούνται με την προστασία, διατήρηση, ανάδειξη και προώθηση της Πολιτιστικής Κληρονομιάς σε τοπικό και παγκόσμιο επίπεδο. Αυτοί είναι:

Διεθνείς Οργανισμοί. Ορισμένοι από τους πιο σημαντικούς οργανισμούς διαχείρισης πολιτιστικής κληρονομιάς παγκοσμίως είναι οι εξής:

- **UNESCO (Οργανισμός «Ηνωμένων Εθνών για την Εκπαίδευση, την Επιστήμη και τον Πολιτισμό»)**, η οποία διαχειρίζεται τον κατάλογο των Παγκόσμιων Πολιτιστικών Κληρονομιών και των Κοινοπολιτειών.
- **ICOMOS (Διεθνές Συμβούλιο για τα Μνημεία και τους Αρχαιολογικούς Χώρους)**, το οποίο είναι μία μη κυβερνητική οργάνωση και παρέχει τεχνική συμβουλευτική στην UNESCO κατά την αξιολόγηση και διαχείριση των Παγκόσμιων Πολιτιστικών Κληρονομιών.
- **ICCROM (Διεθνές Κέντρο Συντήρησης και Αποκατάστασης Αρχιτεκτονικής Κληρονομιάς)**, το οποίο επικεντρώνεται στην ανάπτυξη και την εφαρμογή τεχνικών για τη συντήρηση και αποκατάσταση της αρχιτεκτονικής κληρονομιάς.
- **IUCN (Διεθνής Ένωση για τη Διατήρηση της Φύσης)** η οποία έχει αποστολή την προώθηση της διατήρησης της φυσικής κληρονομιάς και τη διασφάλιση της βιώσιμης χρήσης των φυσικών πόρων.
- **WMF - Το Παγκόσμιο Ταμείο Μνημείων (World Monuments Fund)** ασχολείται με τη διάσωση και τη διατήρηση της παγκόσμιας πολιτιστικής κληρονομιάς.

Σε αυτούς συμπεριλαμβάνονται μουσεία, πολιτιστικά ιδρύματα και άλλοι φορείς.

Ευρωπαϊκοί Οργανισμοί. Ανάμεσα στους οργανισμούς που αναλαμβάνουν δράσεις για την προστασία και διατήρηση της πολιτιστικής κληρονομιάς της Ευρώπης μέσω εκστρατειών ευαισθητοποίησης, εκπαιδευτικών προγραμμάτων, συνεργασίας με τοπικές κοινότητες και κυβερνητικές αρχές οι σπουδαιότεροι είναι:

- **Ευρωπαϊκός Οργανισμός Διαχείρισης Πολιτιστικής Κληρονομιάς (Europa Nostra).** Ασχολείται με τη διατήρηση και την προστασία της πολιτιστικής κληρονομιάς. Πρωθεί τις βέλτιστες πρακτικές στον τομέα και απονέμει κάθε χρόνο τα βραβεία Europa Nostra σε έργα που έχουν ξεχωρίσει στον τομέα της προστασίας της κληρονομιάς.
- **Ινστιτούτο Πολιτιστικής Κληρονομιάς της Ευρώπης (Institute of Cultural Heritage of Europe).** Ένα ινστιτούτο που αποσκοπεί στην προστασία και τη διατήρηση της πολιτιστικής κληρονομιάς στην Ευρώπη. Παρέχει εκπαίδευση και κατάρτιση στον τομέα της



πολιτιστικής κληρονομιάς. Διοργανώνει σεμινάρια, εργαστήρια και εκθέσεις για την προστασία και διαχείριση της κληρονομιάς.

- Ευρωπαϊκό Κέντρο Πολιτιστικής Κληρονομιάς (European Centre for Cultural Heritage). Ένας ανεξάρτητος οργανισμός για την προώθηση της διατήρησης και της προστασίας της πολιτιστικής κληρονομιάς στην Ευρώπη. Προάγει την ανταλλαγή γνώσεων και εμπειριών ανάμεσα σε ερευνητές, επαγγελματίες, πολιτικούς και άλλους φορείς σε όλη την Ευρώπη.
- Ευρωπαϊκή Ένωση Προστασίας Αρχαιοτήτων (European Association for Archaeology). Έχει έδρα στο Ουίντσορ της Αγγλίας και αποτελεί μια διεθνή μη κερδοσκοπική οργάνωση που στοχεύει στην προστασία και διατήρηση των αρχαιολογικών κληρονομιών της Ευρώπης. Οι δραστηριότητές της περιλαμβάνουν συνέδρια, διαλέξεις, εκδόσεις, ερευνητικά προγράμματα και δράσεις επικοινωνίας με το κοινό, με στόχο την αύξηση της ευαισθητοποίησης.

Εθνικοί Οργανισμοί. Η χώρα μας διαθέτει πλούσια πολιτιστική κληρονομιά. Ορισμένοι από τους οργανισμούς που την διαχειρίζονται είναι:

- Υπουργείο Πολιτισμού και Αθλητισμού
- Εποπτικοί φορείς αρμόδιοι για την Διαχείριση της Πολιτισμικής Κληρονομιάς σε εθνικό επίπεδο
- Εφορεία Αρχαιοτήτων
- Μουσεία
- Ιδρύματα όπως: Ίδρυμα Μπενάκη, Ίδρυμα Ωνάση, Ίδρυμα Ευγενίδου, Ίδρυμα Κωνσταντίνου και Ελένης Γουλανδρή, Ίδρυμα Μιχάλης Κακογιάννης, Ίδρυμα Σταύρος Νιάρχος.

3.3. Πλαίσιο λειτουργίας και αντικείμενο των Φορέων Διαχείρισης Πολιτιστικής Κληρονομιάς

Το πλαίσιο λειτουργίας τους έχει σχεδιαστεί για να διασφαλίζει ότι ο οργανισμός έχει σαφή αποστολή και όραμα, αποτελεσματική διακυβέρνηση και διαχείριση, ισχυρά προγράμματα και υπηρεσίες, επαρκή χρηματοδότηση και πόρους, αυστηρούς μηχανισμούς αξιολόγησης και λογοδοσίας και αποτελεσματικές συμπράξεις και συνεργασίες με άλλους ενδιαφερόμενους φορείς στην κοινότητα.

1. Αποστολή και όραμα: Μια σαφής δήλωση της αποστολής και του οράματος του οργανισμού για τη διατήρηση και προώθηση της πολιτιστικής κληρονομιάς μιας συγκεκριμένης περιοχής ή κοινότητας.
2. Διακυβέρνηση: Η δομή και η σύνθεση του διοικητικού οργάνου του οργανισμού, συμπεριλαμβανομένων των ρόλων και των αρμοδιοτήτων των μελών του διοικητικού συμβουλίου, των στελεχών και του προσωπικού.
3. Προγράμματα και υπηρεσίες: Οι τύποι προγραμμάτων και υπηρεσιών που προσφέρει ο οργανισμός, όπως πρωτοβουλίες εκπαίδευσης και προβολής, προσπάθειες διατήρησης, συντήρησης και προώθησης του πολιτιστικού τουρισμού.
4. Χρηματοδότηση και πόροι: Οι πηγές χρηματοδότησης και οι άλλοι πόροι που διαθέτει ο οργανισμός, συμπεριλαμβανομένων των επιχορηγήσεων, των δωρεών και των συνεργασιών με κυβερνητικούς φορείς και άλλους μη κερδοσκοπικούς οργανισμούς.
5. Αξιολόγηση και λογοδοσία: Οι μέθοδοι που χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση του αντίκτυπου και της αποτελεσματικότητας του οργανισμού όσον αφορά την επίτευξη της αποστολής και του οράματός του, καθώς και οι μηχανισμοί για τη διασφάλιση της λογοδοσίας και της διαφάνειας στις δραστηριότητές του.
6. Συμπράξεις και συνεργασία: Οι στρατηγικές για την οικοδόμηση εταιρικών σχέσεων και συνεργασιών με άλλους οργανισμούς και ενδιαφερόμενους φορείς στην κοινότητα για την



αξιοποίηση των πόρων, τη μεγιστοποίηση του αντίκτυπου και την προώθηση κοινών στόχων.

7. Στελέχωση και εθελοντές: Οι ρόλοι και οι αρμοδιότητες των μελών του προσωπικού και των εθελοντών στην οργάνωση και οι στρατηγικές για την πρόσληψη, την κατάρτιση και τη διατήρησή τους (Baxter & Stout, 2015).

Αντικείμενο των δραστηριοτήτων τους αποτελεί:

Απογραφή και τεκμηρίωση: Οι οργανισμοί διαχείρισης της πολιτιστικής κληρονομιάς μπορούν να διεξάγουν έρευνες, να καταρτίζουν καταλόγους και να τεκμηριώνουν χώρους, αντικείμενα και παραδόσεις πολιτιστικής κληρονομιάς για να αξιολογούν τη σημασία, την κατάσταση και τις ανάγκες διαχείρισής τους.

Συντήρηση και αποκατάσταση: Οι οργανισμοί αυτοί, μπορούν να αναπτύσσουν και να εφαρμόζουν σχέδια διατήρησης και αποκατάστασης για τη διαφύλαξη των χώρων πολιτιστικής κληρονομιάς, των τεχνουργημάτων και των παραδόσεων από ζημιές, φθορά ή απώλεια. Μπορούν επίσης να εκτελούν δραστηριότητες συντήρησης και αποκατάστασης, όπως καθαρισμό, επισκευή και ανακατασκευή, χρησιμοποιώντας κατάλληλες τεχνικές και υλικά συντήρησης (Howard & Hobbs, 2015).

Εκπαίδευση και ερμηνεία: Οι οργανισμοί διαχείρισης της πολιτιστικής κληρονομιάς, μπορούν να παρέχουν εκπαιδευτικά προγράμματα και ερμηνευτικό υλικό για την αύξηση της ευαισθητοποίησης και της κατανόησης του κοινού σχετικά με τους τόπους, τα αντικείμενα και τις παραδόσεις της πολιτιστικής κληρονομιάς. Αυτό μπορεί να περιλαμβάνει ξεναγήσεις, σήμανση, εκθέσεις και εκδόσεις.

Διαχείριση και ανάπτυξη χώρων: Οι οργανισμοί αυτοί, μπορούν να διαχειρίζονται και να αναπτύσσουν χώρους πολιτιστικής κληρονομιάς, διασφαλίζοντας ότι είναι προσβάσιμοι, ασφαλείς και καλά συντηρημένοι για τους επισκέπτες. Μπορούν επίσης να αναπτύξουν υποδομές, όπως κέντρα επισκεπτών και εκπαιδευτικά μονοπάτια, για να βελτιώσουν την εμπειρία των επισκεπτών.

Συνηγορία και πολιτική: Οι οργανισμοί διαχείρισης της πολιτιστικής κληρονομιάς μπορούν να συνηγορούν υπέρ της προστασίας και της προώθησης της πολιτιστικής κληρονομιάς σε τοπικό, εθνικό και διεθνές επίπεδο. Μπορούν επίσης να παρέχουν συμβουλές και εμπειρογνωμοσύνη σε κυβερνητικές υπηρεσίες, ΜΚΟ και άλλους ενδιαφερόμενους φορείς σχετικά με τις πολιτικές, τους κανονισμούς και τις πρακτικές για την πολιτιστική κληρονομιά.

Ερμηνεία και παρουσίαση: Οι οργανισμοί αυτοί εργάζονται για την ερμηνεία και την παρουσίαση των χώρων πολιτιστικής κληρονομιάς και των αντικειμένων στο κοινό, μέσω εκθέσεων, ξεναγήσεων και άλλων ερμηνευτικών δραστηριοτήτων, προκειμένου να ενισχυθεί η κατανόηση και η εκτίμηση της πολιτιστικής κληρονομιάς από το κοινό.

Τεκμηρίωση και έρευνα: Οι οργανισμοί διαχείρισης της πολιτιστικής κληρονομιάς διεξάγουν έρευνα για την αύξηση της γνώσης σχετικά με την πολιτιστική κληρονομιά, συμπεριλαμβανομένου του ιστορικού και πολιτιστικού πλαισίου, της υλικής σύνθεσης και της σημασίας.

Ενημέρωση και εκπαίδευση του κοινού: Οι οργανισμοί διαχείρισης της πολιτιστικής κληρονομιάς συνεργάζονται με τις τοπικές κοινότητες, τους επισκέπτες και άλλους ενδιαφερόμενους φορείς για να προωθήσουν την ευαισθητοποίηση και την κατανόηση της πολιτιστικής κληρονομιάς και να ενθαρρύνουν τη συμμετοχή στη διατήρηση και την ερμηνεία της.

Σχεδιασμός και διαχείριση: Αυτοί οι οργανισμοί αναπτύσσουν και εφαρμόζουν σχέδια και πολιτικές διαχείρισης για χώρους και αντικείμενα πολιτιστικής κληρονομιάς, οι οποίες



μπορεί να περιλαμβάνουν συνεργασία με τοπικές κυβερνήσεις, ενδιαφερόμενους φορείς και άλλους εταίρους για να διασφαλίσουν ότι η διαχείριση των πόρων πολιτιστικής κληρονομιάς γίνεται με βιώσιμο τρόπο και σύμφωνα με διεθνή πρότυπα και βέλτιστες πρακτικές (Howard & Hobbs, 2015).

4. Βέλτιστες πρακτικές στην Διαχείριση Προορισμών Πολιτιστικής Κληρονομιάς – Αειφορία και Ανάπτυξη

Ο τουρισμός κυριαρχεί όταν μιλάμε για προώθηση της πολιτιστικής κληρονομιάς και την παροχή πρόσβασης σε αυτήν, αλλά συνεπάγεται επίσης προκλήσεις που σχετίζονται με τον συνωστισμό, την πολιτισμική ιδιοποίηση και την απώλεια της αυθεντικότητας. Δεδομένων των πιθανών αρνητικών επιπτώσεων του υπερτουρισμού και του αντικτύπου του στην πολιτιστική κληρονομιά, ορισμένες τοπικές κοινότητες και ορισμένοι εμπειρογνώμονες σε θέματα πολιτιστικής κληρονομιάς έχουν αντιταχθεί κατά καιρούς στον τουρισμό και τη συναφή ανάπτυξή του. Ο βιώσιμος πολιτιστικός τουρισμός προσφέρει μια νέα προοπτική, καθώς θέτει την πολιτιστική κληρονομιά και τις τοπικές κοινότητες στο επίκεντρο των διαδικασιών λήψης αποφάσεων.

Η διαχείριση προορισμών πολιτιστικής κληρονομιάς αποτελεί μια σημαντική πρακτική για τη διατήρηση και προβολή της κληρονομιάς μας και την προώθηση του τουρισμού. Οι βέλτιστες πρακτικές στη διαχείριση αυτών των προορισμών περιλαμβάνουν:

1. Προετοιμασία και ανάλυση: Η εκπόνηση μιας λεπτομερούς ανάλυσης των προορισμών πολιτιστικής κληρονομιάς είναι ουσιώδης για τη διαχείριση τους. Πρέπει να γίνει μια εκτίμηση του αριθμού των επισκεπτών και των πόρων που χρειάζονται για τη διαχείριση τους. Αυτός είναι ο ενδεικτικός τρόπος αποφυγής του φαινομένου του υπερτουρισμού και της συγκέντρωσης των επισκεπτών σε ορισμένα σημεία του προορισμού.
2. Σχεδιασμός, ανάπτυξη, διαχείριση και συντήρηση: Η υποδομή πρέπει να είναι κατάλληλη για την υποδοχή και την εξυπηρέτηση των επισκεπτών, ενώ πρέπει να προστατεύει και να διατηρεί τον πολιτιστικό πλούτο του προορισμού. Δεδομένης της κλίμακας των εργασιών που πρέπει να σχεδιαστούν, να διαχειριστούν και να ολοκληρωθούν, η πρακτική αυτή εμπλέκει τις αρχές του προορισμού όπως εθνικές και τοπικές κυβερνήσεις και φορείς του τουρισμού, οι οποίοι πρέπει να αναγνωρίσουν γρήγορα τις ανάγκες των ταξιδιωτών και να προβούν στις απαιτούμενες νομοθετικές ρυθμίσεις και χρηματοδοτήσεις που θα επιτρέψουν την ανάπτυξη υποδομών. Η διαχείριση και συντήρησή τους, είναι αναγκαία για τη διατήρησή τους σε καλή κατάσταση και για την ασφάλεια των επισκεπτών.
3. Προώθηση και προσαρμοσμένο μάρκετινγκ: Η προώθηση των προορισμών πολιτιστικής κληρονομιάς είναι απαραίτητη για την αύξηση του αριθμού των επισκεπτών. Αυτό μπορεί να γίνει μέσω στρατηγικών μάρκετινγκ και προώθησης των προορισμών. Ωστόσο, την εποχή όπου οι ταξιδιώτες αναζητούν εξατομικευμένες εμπειρίες, η προσφορά του παραδοσιακού μάρκετινγκ είναι μικρή. Για τον λόγο αυτό, οδηγηθήκαμε σε προσαρμοσμένες εκστρατείες μάρκετινγκ που εστιάζουν στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του προορισμού, μεταφέρουν ένα ομοιόμορφο μήνυμα, επικοινωνούν τις μοναδικές αξίες του προορισμού με στόχο να προσελκύσουν ανθρώπους με συγκεκριμένες ανάγκες και προσδοκίες.
4. Εκπαίδευση και συμμετοχή της τοπικής κοινότητας: Η εκπαίδευση και η συμμετοχή της τοπικής κοινότητας είναι ζωτικής σημασίας για τη διατήρηση και προώθηση των προορισμών πολιτιστικής κληρονομιάς. Η εκπαίδευση μπορεί να αφορά την ιστορία και την κληρονομιά του τόπου, τη σημασία της διατήρησης των μνημείων και των ιστορικών κατασκευών και την ανάγκη προστασίας τους από την υπερβολική επισκεψιμότητα και τη



μη βιώσιμη χρήση. Επιπλέον, η συμμετοχή της τοπικής κοινότητας μπορεί να ενισχύσει την κατανόηση και την αναγνώριση της σημασίας της πολιτιστικής κληρονομιάς και να συμβάλλει στην ανάπτυξη και στη μετάδοση της παράδοσης και των παραδοσιακών πρακτικών (Howard, 2019).

6. Βιώσιμος τουρισμός: Ο αυξανόμενος αριθμός τουριστών σε έναν προορισμό μπορεί να διαταράξει την καθημερινή ζωή των ντόπιων και να επηρεάσει τη βιωσιμότητα της περιοχής. Τελευταία το σλόγκαν «ταξιδέψτε υπεύθυνα» αναφέρεται στη προώθηση ενός νέου μοντέλου τουρισμού που σέβεται την πολιτιστική κληρονομιά. Η προώθηση βιώσιμου τουρισμού περιλαμβάνει τη διατήρηση του τοπίου και του φυσικού περιβάλλοντος, τη διατήρηση των παραδοσιακών κοινοτήτων και την προώθηση της τοπικής οικονομίας, καθώς και τη προώθηση τουριστικών δραστηριοτήτων που εστιάζουν στην εκπαίδευση και την απόκτηση γνώσεων σχετικών με τον πολιτισμό και τη κουλτούρα της περιοχής.
7. Δημιουργία συνεργασιών και δικτύων: Αναφέρεται στη δημιουργία συνεργασιών και δικτύων μεταξύ των διαφόρων φορέων που ασχολούνται με τη διαχείριση των προορισμών πολιτιστικής κληρονομιάς. Οι διαφορετικοί φορείς μπορούν να συνεργαστούν για την ανάπτυξη κοινών στρατηγικών, τη διασφάλιση της βιωσιμότητας των προορισμών και την ανταλλαγή βέλτιστων πρακτικών. Επιπλέον, η δημιουργία δικτύων μεταξύ των προορισμών πολιτιστικής κληρονομιάς μπορεί να συμβάλλει στην προώθηση της συνεργασίας και της ανταλλαγής πληροφοριών ανάμεσα στους φορείς, καθώς και στην προώθηση της αλληλεπίδρασης μεταξύ των προορισμών (Howard, 2019). Χαρακτηριστικό πρόσφατο παράδειγμα στην Ελλάδα, το Δίκτυο Μουσείων Ιονίων Νήσων (ΔΙ.Μ.Ι.Ν.). Συστήθηκε το 2020 με αφορμή την πρωτοβουλία του Ιονίου Πανεπιστημίου και του Μουσείου του και στο δίκτυο συμμετέχουν δεκατέσσερις Μουσειακοί Φορείς, που έχουν ως στόχο να καταστούν τα Επτάνησα ένα πολιτιστικό κέντρο ευρείας εμβέλειας.

4.1. Μοντέλα βιώσιμων πρακτικών DMMO πολιτιστικής κληρονομιάς

Παραθέτουμε μερικές βέλτιστες πρακτικές:

1. Η Wonderful Copenhagen είναι υπεύθυνη για την προώθηση της πρωτεύουσας της Δανίας. Αναγνώρισε τις ανάγκες διασποράς των επισκεπτών και τα οφέλη που μπορεί να προσφέρει τόσο στους ντόπιους όσο και στους διεθνείς επισκέπτες. Πρόσφατη μελέτη έδειξε ότι το 80% των ντόπιων επιθυμούν περισσότερη διασπορά των επισκεπτών, ενώ οι ταξιδιώτες είναι πιο ικανοποιημένοι όταν επισκέπτονται πέντε ή περισσότερες γειτονίες. Η Wonderful Copenhagen ανέπτυξε τη δράση σε συνεργασία με τις τοπικές αρχές. Το νέο πλαίσιο ονομάζεται 10xCopenhagen. Περισσότερα από το 50% των νέων ξενοδοχείων στην Κοπεγχάγη κτίζονται σε γειτονικές περιοχές. Αυτό θα βοηθήσει στην προώθηση του αειφόρου τουρισμού και θα βελτιώσει τη συνολική εμπειρία και ικανοποίηση των επισκεπτών (Wonderful Copenhagen, 2023).
2. Το Queenstown στη Νέα Ζηλανδία θεωρείται και όχι άδικα κορυφαίος αλπικός προορισμός. Πρόσφατα, έχει γίνει πολύ δημοφιλής μεταξύ των διεθνών ταξιδιωτών. Πολλοί άνθρωποι αποφάσισαν να επενδύσουν στην περιοχή, αγοράζοντας γη και κατασκευάζοντας κατοικίες. Ωστόσο, η Destination Queenstown, μία περιφερειακή οργάνωση ταξιδιών που είναι υπεύθυνη για το Queenstown, διαπίστωσε ότι οι κάτοικοι αντιμετωπίζουν αρκετά προβλήματα που σχετίζονται με τον υπερτουρισμό και τη βιωσιμότητα. Η οργάνωση αντέδρασε με πολλές πρωτοβουλίες διαχείρισης του προορισμού για να καταστήσει τη διαμονή και τα ταξίδια στο Queenstown πιο υπεύθυνα. Επένδυσαν σε δρόμους, δημόσια μεταφορά και στάθμευση, αλλά το πιο σημαντικό είναι



ότι εισήγαγαν έναν «κώδικα φροντίδας» του επισκέπτη για να ενισχύσουν και να προωθήσουν την υπευθυνότητα των επισκεπτών προς το προορισμό (Queenstown, 2023).

5. DMMO και πολιτιστική κληρονομία στην Ελλάδα. Προτάσεις για βιώσιμες πρακτικές

Στην Ελλάδα, δραστηριοποιούνται οι παρακάτω οργανισμοί διαχείρισης και προώθησης:

1. Visit Greece - Η επίσημη ιστοσελίδα του Ελληνικού Οργανισμού Τουρισμού (EOT),
2. Discover Greece - Ένας ψηφιακός DMMO που προωθεί τον ελληνικό τουρισμό, τον πολιτισμό και τη γαστρονομία, και μικρότεροι οργανισμοί διαχείρισης και προώθησης όπως ο Οργανισμός Τουρισμού Μυκόνου, Rhodes Tourism Organization, Corfu Tourism Organization, Visit Athens, Visit Thessaloniki, Visit Crete, Visit Santorini, Visit Halkidiki.

Αναμεσά στα μνημεία παγκόσμιας πολιτιστικής κληρονομίας είναι και τα Μετέωρα. Εντυπωσιακοί βράχοι στη Θεσσαλία, στην κορυφή των οποίων βρίσκονται μοναστήρια του 14ου αιώνα. Το μνημείο προσελκύει επισκέπτες όλων των ειδών, κυρίως φυσιολάτρες και επισκέπτες θρησκευτικού προσανατολισμού.

Η σύσταση οργανισμού διαχείρισης και προώθησης θα είχε πολλαπλά οφέλη κυρίως στην αύξηση της επισκεψιμότητας, η οποία θα μπορούσε να διοχετευτεί και προς την πόλη της Καλαμπάκας και των Τρικάλων. Θα αναδείκνυε την ποικιλόμορφη κουλτούρα της περιοχής, γαστρονομικής και πολιτισμικής, ενώ θα ενίσχυε συνεργασίες με δίκτυα προώθησης φυσιολατρικού και θρησκευτικού τουρισμού. Το μοντέλο του «υπεύθυνου τουρισμού» της Νέας Ζηλανδίας, θα μπορούσε να αποτελέσει παράδειγμα μιας τέτοιας προσπάθειας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Adeyinka, K. (2014). A Framework for Rural Tourism Destination Management and Marketing Organisations. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 144, 151–163.
- Adeyinka-Ojoa, F., Khoo-Lattimore, J., & Vikneswaran. (2014). *A Framework for Rural Tourism Destination Management and Marketing Organisations*. Research Gate.
- Baxter, I., & Stout, K. A. (2015). *Managing Cultural Heritage: An International Research Perspective*. London: Routledge.
- Buhalis, D. (2000). Marketing the competitive destination of the future. *Tourism Management*, 21(1), 97-116.
- Hall, C. M., & Page, S. J. (2019). *Destination Management and Planning: Issues, Cases, and Readings*.
- Howard, P., & Heritage, A. (2019). *Heritage Management: Interpretation, Identity and Community*. London: Leicester University Press.
- Howard, P., & Hobbs, R. (2015). *Heritage Management: Interpretation, Identity and Community*. London: Leicester University Press.
- INSETE. (2014). *Ελληνικός τουρισμός, το Περιβάλλον και Αειφόρος Ανάπτυξη*. Αθήνα: Ε.Π. Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού.
- Lemmetynen. (2010). The Role of the DMO in Creating Value in EU-funded Tourism Projects. *Scandinavian Journal of Hospitality and Tourism*, 10(2), 129-152.
- Mandić, A., & Kennel, J. (2021). Smart governance for heritage tourism destinations. Contextual factors and destination management organization perspectives. *Tourism Management Perspectives*, 39(2). Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1016/j.tmp.2021.100862>
- Pike, S. (2015). *Destination Marketing: An Integrated Marketing Communication Approach*. B/H. (pp. 35-49)



- UNESCO. (2002). *Cultural heritage and tourism: A review of global perspectives and challenges*. World Tourism Organization.
- UNWTO. (2010). *UNWTO Annual Report 2010*.
- UNWTO. (2019). *Guidelines for Institutional Strengthening of Destination Management Organizations (DMOs)*.
- UNWTO. (2019). *Tourism Destination Management: UNWTO Guide for Local Authorities, Communities and Business*. World Tourism Organization.

Διαδικτυακές αναφορές

- ANAGNOSTIS. (2020). *Τουρισμός: Τι είναι το DMO και πώς θα βοηθήσει την Πελοπόννησο να αναδείξει τα πλεονεκτήματά της*. Ανακτήθηκε από <https://old.anagnostis.org/2020/12/21/toyrismos-ti-einai-dmo-kai-pos-tha-boithisei-tin-peloponniso-na-anadeixei-ta-pleonektimata/>
- EUROPEAN COMMUNITY, CULTURE AND CREATIVITY. Retrieved from <https://culture.ec.europa.eu/el/cultural-heritage/main-actors-on-cultural-heritage/main-actors-on-cultural-heritage-cultural-heritage-stakeholders>
- FORIN. (2021). Οι Οργανισμοί Διαχείρισης και Προώθησης Προορισμού δίνουν ώθηση στον τουρισμό. Ανακτήθηκε από <https://www.forin.gr/articles/article/55383/kikilias-oi-organismoi-diaxeirishs-kai-prowthshs-proorismou-dinoun-wthhsh-ston-tourismo>
- ICCROM. Retrieved from <https://www.iccrom.org/>
- ICOMOS. Retrieved from <https://www.icomos.org/en>
- IUCN. Retrieved from <https://www.iucn.org/>
- QUEENSTOWN (2023). How to Explore Queenstown <https://www.queenstownnz.co.nz/>
- Tourist Press. (2017). *Τι είναι βιώσιμος ή αιεφόρος τουρισμός*. Ανακτήθηκε από <https://tourismpress.gr/ti-einai-viosimos-i-aeiforos-toyrismos/>
- UNESCO. Retrieved from <https://en.unesco.org/>
- UNESCO. (2003). *Convention for the Safeguarding of the Intangible Cultural Heritage*. Retrieved from http://portal.unesco.org/en/ev.phpURL_ID=17716&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- VISIT GREECE. Retrieved from <https://www.visitgreece.gr/>
- WMF. Retrieved from <https://www.wmf.org/>
- Wonderful Copenhagen. (2023). The official tourism organisation of the Capital Region of Denmark. Retrieved from <https://www.wonderfulcopenhagen.com/>
- Βασιλείου, & Τοάνογλου (2020). MONEY TOURISM Οργανισμοί Διαχείρισης Προορισμών: Μια πρόκληση και η ελληνική πραγματικότητα. Ανακτήθηκε από <https://money-tourism.gr/organismoi-diacheirisis-proorismou-mia-proklisi-elliniki-pragmatikotita/>
- EOT. (2023). *Οργανισμός*. Ανακτήθηκε από <https://gnto.gov.gr/organismos/>
- Νέα Μητροπολιτική Αττική. Ανακτήθηκε από https://www.developattica.gr/el/news-detail/32-news/203-systasi_dmno_perifereias_attikis
- Παπαδημητράκη, (2023). *TAXHORIZON, Ο Ρόλος ενός οργανισμού DMO (Destination Management Organization) στην αιεφόρο τουριστική ανάπτυξη για τον τόπο*. Ανακτήθηκε από <https://www.taxhorizon.club/el>
- Υπουργείο Πολιτισμού και Αθλητισμού. (χ.χ.). Ανακτήθηκε από https://www.culture.gov.gr/el/ministry/SitePages/laws_heritage.aspx
- Υπουργείο Τουρισμού. Ανακτήθηκε από <https://mintour.gov.gr/to-kainotomo-ergaleio-gia-tin-toyristiki-anaptyxi-dmno-organismoi-diacheirisis-proorismou-paroysiase-to-ypourgeio-toyrismy/>



Τουρισμός και Χειροτεχνία

Φωτεινή Μαστρογιάννη

Υποψήφια διδάκτωρ, Τμήμα Διοίκησης Τουρισμού, Πανεπιστήμιο Πατρών
fotmast@hotmail.com

Περίληψη

Ο τουρισμός αποτελεί ένα σημαντικό τομέα της οικονομίας και δημιουργεί θέσεις εργασίας. Η σημασία του τουρισμού ως πλουτοπαραγωγικού πόρου στην ελληνική οικονομία έχει τονιστεί πολλές φορές. Η χειροτεχνία μπορεί να είναι καταλύτης για την προώθηση του τουρισμού γιατί δημιουργεί αφενός θέσεις εργασίας αφετέρου αναδεικνύει τα προϊόντα αγροτικών αλλά και αστικών περιοχών προσελκύοντας νέους τουρίστες συμβάλλοντας έτσι καθοριστικά στην αύξηση του ΑΕΠ της χώρας. Πέραν των οικονομικών παραγόντων, η χειροτεχνία συμβάλλει στην ανάδειξη της ιστορίας και του πολιτισμικού τομέα. Η αξία του πολιτισμού έχει αρχίσει να αναδεικνύεται παγκόσμια και ειδικότερα έχει αρχίσει να γίνεται αντιληπτός ως παράγοντας βιώσιμης ανάπτυξης. Στο Ηνωμένο Βασίλειο οι χειροτεχνικές επιχειρήσεις είναι κερδοφόρες και απασχολούν περισσότερους εργαζόμενους από τις χρηματοπιστωτικές επιχειρήσεις. Η ανάδειξη της χειροτεχνίας ως φορέα πολιτισμού μπορεί να ισχυροποιήσει το ελληνικό τουριστικό προϊόν και να συμβάλει στην αναβίωση των αγροτικών, κυρίως, περιοχών και συμβάλλοντας στη δημιουργία ενός πολιτιστικού προφίλ του αστικού τουρισμού, προσδίδοντάς του ένα ισχυρό διατηρήσιμο ανταγωνιστικό πλεονέκτημα. Η συμβολή της στην οικονομία θεωρείται καθοριστική, ειδικότερα για την Ελλάδα με την πλούσια πολιτιστική παράδοση η οποία, δυστυχώς, είναι, προς το παρόν αναξιοποίητη.

Λέξεις κλειδιά: Τουρισμός, Χειροτεχνία, Πολιτισμός, Καινοτομία, Τουριστική Δαπάνη.

1. Εισαγωγή

Το παρόν κείμενο, αποτελεί τμήμα της διδακτορικής μου διατριβής με τίτλο «Ελληνική γυναικεία χειροτεχνία, εργατικό δίκαιο και δημιουργία απασχόλησης στον τουρισμό». Ο στόχος της διδακτορικής μου διατριβής είναι να εξετασθεί η γυναικεία απασχόληση στην Ελλάδα καθώς και η γυναικεία επιχειρηματικότητα ειδικότερα η ελληνική γυναικεία χειροτεχνία και η προώθησή της στο εσωτερικό και στο εξωτερικό καθώς και ο βαθμός συμβολής της στην οικονομική ανάπτυξη. Απώτερος σκοπός της είναι η συνδρομή στη δόμηση ενός πλαισίου ενός πλαισίου ανάπτυξης της ελληνικής γυναικείας χειροτεχνίας μέσω της έρευνας των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι Ελληνίδες χειροτέχνισες.

Παρουσιάζονται ορισμοί των χειροτεχνών, της χειροτεχνίας, των χειροτεχνικών προϊόντων και της χειροτεχνικής επιχειρηματικότητας προκειμένου να είναι σαφές το πλαίσιο στο οποίο να μπορεί να βασιστεί μία εθνική πολιτική διασύνδεσης του τουρισμού με τη χειροτεχνία και αντίστοιχης προώθησής της αλλά και συνολικής ανάπτυξης του κλάδου της χειροτεχνίας. Διευκρινίζεται, επίσης, τι αποτελεί μέρος της τουριστικής δαπάνης και τι όχι με στόχο και πάλι τη διαμόρφωση μίας πλήρους στρατηγικής για τη χειροτεχνία τόσο ως μέρος του τουριστικού κλάδου όσο και ως ανεξάρτητου κλάδου της εγχώριας οικονομίας.

2. Ορισμοί για τη Χειροτεχνία

Η χειροτεχνία είναι ένα πολιτισμικό χαρακτηριστικό μίας συγκεκριμένης περιοχής και μίας συγκεκριμένης χρονικής περιόδου, δημιουργείται με τη χρήση ενός εργαλείου από έναν χειροτέχνη και έχει συγκεκριμένα καλλιτεχνικά χαρακτηριστικά. Παραθέτουμε ορισμένους ορισμούς για τα χειροτεχνικά προϊόντα, τους χειροτέχνες και τη χειροτεχνική επιχειρηματικότητα (Υπουργείο Ανάπτυξης και Επενδύσεων, 2022):



1) Χειροτεχνικά προϊόντα (ορισμός UNESCO): Προϊόντα που παράγονται από τεχνίτες, είτε εξ ολοκλήρου στο χέρι, είτε με τη βοήθεια εργαλείων χειρός ή ακόμα και μηχανικών μέσων, εφόσον η άμεση συνεισφορά του τεχνίτη παραμένει το πιο ουσιαστικό συστατικό του τελικού προϊόντος. Η ιδιαίτερη φύση των βιοτεχνικών αυτών προϊόντων πηγάζει από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους, τα οποία μπορεί να είναι χρηστικά, αισθητικά, καλλιτεχνικά, δημιουργικά, πολιτιστικά, διακοσμητικά, λειτουργικά, παραδοσιακά, θρησκευτικά και κοινωνικά συμβολικά και σημαντικά.

2) Χειροτέχνες (ESCO): Εργαζόμενοι που συνδυάζουν καλλιτεχνικές και χειρωνακτικές δεξιότητες να σχεδιάσουν, να κατασκευάσουν, να επισκευάσουν, να προσαρμόσουν, να συντηρήσουν και να διακοσμήσουν όργανα ακριβείας, μουσικά όργανα, κοσμήματα και άλλα πολύτιμα μέταλλα, αγγεία και σκεύη από πορσελάνη. Εφαρμόζουν παραδοσιακές ή/και σύγχρονες τεχνικές για να χαράξουν, να καλουπώσουν, να συναρμολογήσουν, να υφάνουν και να διακοσμήσουν διάφορα είδη από γυαλί, κεραμικά, υφάσματα, άχυρα, πέτρες, ξύλο και δέρμα.

Άλλοι ορισμοί που προτείνονται από σχετική έρευνα που έχει διενεργήσει το Υπουργείο Ανάπτυξης και Επενδύσεων (2022) είναι οι ακόλουθοι:

1) Χειροτεχνικά προϊόντα: Προϊόντα που παράγονται, είτε εξ ολοκλήρου με το χέρι, είτε με τη βοήθεια χειροκίνητων εργαλείων ή με μηχανικά μέσα, όταν η άμεση χειρωνακτική συμβολή είναι το σημαντικότερο συστατικό του τελικού προϊόντος (σύμφωνα με το σχετικό άρθρο 3 της προτεινόμενης ενωσιακής νομοθεσίας).

2) Χειροτεχνική επιχειρηματικότητα: Η επιχειρηματική δραστηριότητα που συνδέεται με την κατά προτεραιότητα παραγωγή χειροτεχνικών προϊόντων μέσα από την εργασία χειροτεχνών τεχνιτών και εστιάζει σε συγκεκριμένους κλάδους παραγωγής, όπως αυτοί ορίζονται από την εκάστοτε αρμόδια εθνική αρχή, βάσει εξαντλητικού καταλόγου Κωδικών Αριθμών Δραστηριότητας (ΚΑΔ).

3) Χειροτέχνης: Παραγωγός ή απασχολούμενος ειδικευμένος τεχνίτης προϊόντων που εργάζεται είτε εξ ολοκλήρου με το χέρι, είτε με τη βοήθεια χειροκίνητων εργαλείων, είτε με μηχανικά μέσα, αξιοποιώντας τεχνικές δεξιότητες, τεχνογνωσία και παραδοσιακές και σύγχρονες μεθόδους, οι οποίες αποτελούν το κρίσιμο διακριτό συστατικό του τελικού προϊόντος».

3. Χειροτεχνία, Μικρομεσαία Επιχειρηματικότητα και Τουρισμός

Τα χειροτεχνήματα παράγονται από μικρές βιοτεχνίες και όχι από βιομηχανίες μαζικής παραγωγής (Oliver-Smith, 2001). Ειδικότερα, οι δραστηριότητες των χειροτεχνών της υπαίθρου αποτελούν μία ειδική κατηγορία πολύ μικρών, μικρών και μεσαίων επιχειρήσεων που συνδέονται με τον τουρισμό και σχηματίζουν έναν τύπο άτυπης τουριστικής επιχείρησης (Rogerson & Sithole, 2001). Τα χειροτεχνήματα καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα χρήσεων. Για παράδειγμα, τα κεραμικά μπορεί να είναι πιάτα για κοινή χρήση μέχρι κομψοτεχνήματα που περνούν από γενιά σε γενιά και χρησιμοποιούν υλικά όπως το ξύλο, η πέτρα, ο χαλκός κτλ. Κάποιοι χειροτέχνες μπορεί να εργάζονται σε πιο τυποποιημένες δημιουργικές βιομηχανίες ενώ άλλοι να εργάζονται στον τουρισμό, στη δημιουργία εκδηλώσεων και στη διασκέδαση/αναψυχή.

Ο τουρισμός, παγκόσμια, αποτελεί έναν οικονομικό τομέα αρκετά σημαντικό, που δημιουργεί θέσεις εργασίας (Goeldner & Ritchie, 2003). Ως εκ τούτου, η σημασία του τουρισμού είναι μεγάλη για την ελληνική οικονομία, η οποία εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από αυτόν γιατί εκτός των άλλων, η Ελλάδα είναι μία βαθιά χρεωμένη χώρα που χρειάζεται εισερχόμενα έσοδα.



Η παγκοσμιοποίηση αύξησε την κίνηση αγαθών και κεφαλαίου αλλά και ανθρώπων που ταξιδεύουν για επαγγελματικούς σκοπούς ή σκοπούς αναψυχής. Η κρίση της πανδημίας του κορωνοϊού σταμάτησε τις μετακινήσεις των ανθρώπων λόγω των επιβληθέντων εγκλεισμών. Ωστόσο, με τη λήξη των εγκλεισμών ο τουρισμός όχι απλώς επανήλθε αλλά ξεπέρασε τα προηγούμενα επίπεδά του (Το Βήμα, 2022).

Ο τουρισμός αποτελεί συνδυασμό δραστηριοτήτων, αγαθών, υπηρεσιών και μονάδων παραγωγής που προσφέρονται σε άτομα ή ομάδες ανθρώπων που αφήνουν τη χώρα καταγωγής τους για να ταξιδέψουν σε μία χώρα προορισμού της επιλογής τους με σκοπό να ικανοποιήσουν τις τουριστικές τους ανάγκες (Ηγουμενάκης, 1997).

Μετά το Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο, ο τουρισμός έγινε μαζικός και κατέστη το κύριο κοινωνικοοικονομικό φαινόμενο της εποχής μας. Η γρήγορη αύξηση του παγκόσμιου τουρισμού οφείλεται στην εξέλιξη της τεχνολογίας που ήταν ιδιαίτερα μεγάλη και έδωσε τη δυνατότητα στους ανθρώπους να ταξιδεύουν σε όλα τα μέρη του πλανήτη. Ένας άλλος λόγος για την αύξηση του τουρισμού ήταν η άδεια με αποδοχές που λαμβάνουν οι εργαζόμενοι και η αναβαθμισμένη ποιότητα ζωής των κατοίκων κυρίως των μεγάλων πόλεων (Κούτουλας, 2001).

Ο προορισμός είναι σημαντικός για τον τουρισμό, γιατί το φυσικό περιβάλλον, η πολιτιστική και ιστορική κληρονομιά, οι υποδομές κτλ. αποτελούν τους βασικούς λόγους προσέλκυσης των τουριστών (Gretzel et al., 2007).

Η χειροτεχνία μπορεί να αποτελέσει καταλύτη για την προώθηση του τουρισμού, γιατί μπορεί να συντελέσει αποφασιστικά στην αύξηση του ΑΕΠ μίας χώρας (Denny, 2002) αλλά και στην αύξηση των θέσεων εργασίας και του βιοτικού επιπέδου τόσο των αστικών όσο και των αγροτικών περιοχών (Fletcher, 1989). Σύμφωνα με τους Schwarz & Yair (2010: 310), οι χειροτέχνες συμβάλλουν σε μεγάλο βαθμό στην ανάπτυξη και στην καινοτομία του ευρύτερου πολιτισμικού τομέα. Για παράδειγμα, οι χειροτέχνες μίας περιοχής προσελκύουν νέους τουρίστες στην περιοχή τους παράγοντας νέα προϊόντα. Σύμφωνα με τον Engelhardt (2005), η οικονομική αξία του πολιτισμού έχει αρχίσει να γίνεται αντιληπτή και όλο και περισσότερες κυβερνήσεις επικεντρώνονται στους πολιτισμικούς πόρους και στην πνευματική ιδιοκτησία γιατί αντιλαμβάνονται τη χρησιμότητά τους ως παράγοντα βιώσιμης ανάπτυξης. Αποτελούν επίσης αντιστάθμισμα στις αρνητικές δυνάμεις της παγκοσμιοποίησης. Ο Evans (2005) υποστήριξε ότι ο κύριος εργοδότης και ο κύριος συνεισφέρων στον εθνικό πλούτο του Ηνωμένου Βασιλείου είναι οι χειροτεχνικές επιχειρήσεις γιατί είναι κερδοφόρες και απασχολούν περισσότερους εργαζόμενους στο Λονδίνο σε σύγκριση με τις χρηματοοικονομικές επιχειρήσεις. Η οικονομική συνεισφορά τους ανέρχεται σε 55 δισεκατομμύρια λίρες σε μικτή αξία που είναι έξι φορές μεγαλύτερη από αυτή της αυτοκινητοβιομηχανίας και εννέα φορές μεγαλύτερη από αυτή της αεροναυτικής βιομηχανίας και της φαρμακοβιομηχανίας.

Ένας σημαντικός κίνδυνος για την ανάπτυξη της χειροτεχνίας είναι η μετανάστευση των εργαζομένων προς εύρεση εργασίας είτε στο εσωτερικό της χώρας είτε στο εξωτερικό. Κάτι τέτοιο μακροπρόθεσμα συνεπάγεται την απώλεια της πολιτισμικής ταυτότητας του τόπου και ως εκ τούτου, η κρατική παρέμβαση ενίσχυσης των χειροτεχνών είναι απαραίτητη.

Η τοπική χειροτεχνία έχει να αντιμετωπίσει, πέραν της μετανάστευσης και άλλα προβλήματα όπως είναι ο ξένος ανταγωνισμός ειδικότερα από προϊόντα που φαίνεται ότι είναι χειροποίητα αλλά στην πραγματικότητα είναι προϊόντα μαζικής παραγωγής (McAuley & Fillis, 2005; Joffe & Newton, 2007).

Οι χειροτέχνες διαθέτουν επιχειρησιακά χαρακτηριστικά όπως είναι η δημιουργικότητα, η καινοτομία, η ανάληψη κινδύνου και η αναγνώριση των ευκαιριών. Το



επιχειρηματικό αυτό δυναμικό θα μπορεί να αναπτυχθεί εάν αντιμετωπισθούν τα προβλήματα στο χώρο με τη βοήθεια της κρατικής παρέμβασης όπως προαναφέρθηκε. Για παράδειγμα, η κυβέρνηση της Μαλαισίας διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην «προώθηση των παραδοσιακών χειροτεχνικών δεξιοτήτων και στην ανάπτυξη της χειροτεχνίας, στη βοήθεια των χειροτεχνών μέσω της χρήσης των σύγχρονων μεθόδων παραγωγής και στο μάρκετινγκ και στην εξαγωγή των χειροτεχνημάτων» (Abdul Halim et al., 2011: 92).

Οι Santagata et al. (2004) υποστήριξαν ότι τα πολιτισμικά αγαθά αποτελούν ένα παράδειγμα διατηρήσιμης και ενδογενούς ανάπτυξης που βασίζεται σε μικρές και πολύ μικρές πολιτισμικές επιχειρήσεις. Ωστόσο, παρά το γεγονός ότι τα αγαθά αυτά αποτελούν τον κύριο τρόπο για την οικονομική ανάπτυξη, η εξέλιξή τους προϋποθέτει τη μετάβαση από την παραδοσιακή χειροτεχνική παραγωγή σε «μαλακό βιομηχανικό σχεδιασμό» υιοθετώντας την πολιτισμική χωρική προοπτική και τη δημιουργία συλλογικών επωνυμιών (Moreno et al., 2004).

4. Χειροτεχνήματα και Τουριστική Δαπάνη

Είναι σημαντικό να διακρίνουμε τη σχέση των χειροτεχνημάτων και της τουριστικής δαπάνης προκειμένου να γίνει διάκριση μεταξύ της τουριστικής δαπάνης για χειροτεχνήματα και της παραγωγής για χειροτεχνήματα. Ειδικότερα, όσον αφορά τη σχέση της χειροτεχνίας και της τουριστικής δαπάνης (United Nations, 2017): Τα χειροτεχνήματα αγοράζονται κυρίως από μεμονωμένα άτομα και αφορούν αγορές του ατόμου που γίνονται στο συνηθισμένο περιβάλλον του ως δώρο για κάποιο ταξίδι (στο εσωτερικό ή στο εξωτερικό) και θεωρούνται μέρος της εσωτερικής τουριστικής δαπάνης. Οι αγορές αυτές γίνονται από καταστήματα χειροτεχνημάτων που βρίσκονται κοντά στην κατοικία του αγοραστή και μπορεί να αντιστοιχούν ή να μην αντιστοιχούν στον τόπο παραγωγής των χειροτεχνημάτων.

Μπορεί, επίσης, να αγοράζονται από κατοίκους που βρίσκονται έξω από το συνηθισμένο περιβάλλον τους για προσωπική χρήση ή ως δώρα για επερχόμενο ταξίδι στο εξωτερικό ή στο εσωτερικό και θεωρούνται, και αυτά, μέρος της εσωτερικής τουριστικής δαπάνης. Οι αγορές αυτές γίνονται κυρίως όταν οι κάτοικοι ταξιδεύουν (για τουριστικούς σκοπούς) στις χώρες παραγωγής των χειροτεχνημάτων και αγοράζουν απευθείας από τον παραγωγό ή από εμπόρους που βρίσκονται σε κοντινές ζώνες.

Αγορές που γίνονται από μη κατοίκους είτε θεωρούνται τουρίστες είτε όχι κατά τη διάρκεια της παραμονής τους στη χώρα παραγωγής μπορεί να αποτελούν ή όχι μέρος της εσωτερικής τουριστικής δαπάνης, σύμφωνα με την ταξινόμηση του ταξιδιώτη ως επισκέπτη ή ως μη επισκέπτη.

Κάποιες αγορές χειροτεχνημάτων δεν αποτελούν μέρος της τουριστικής δαπάνης και είναι οι ακόλουθες (United Nations, 2017):

- Αγορές που γίνονται από κατοίκους εντός του οικείου τους περιβάλλοντος για προσωπική τους χρήση, δεν αποτελούν μέρος της τουριστικής δαπάνης. Περιλαμβάνονται ως μέρος της τελικής κατανάλωσης των νοικοκυριών και όχι ως μέρος της τουριστικής τελικής κατανάλωσης. Οι αγορές αυτές γίνονται κυρίως από καταστήματα χειροτεχνημάτων που βρίσκονται κοντά στον τόπο κατοικίας του αγοραστή και αντιστοιχούν ή όχι στον τόπο παραγωγής των χειροτεχνημάτων.
- Αγορές που γίνονται από επιχειρήσεις για δική τους χρήση ως διακοσμητικών ή χρησίμων αντικειμένων (π.χ. τα έπιπλα και τα μαχαιροπήρουνα/ πιάτα που αγοράζουν τα ξενοδοχεία και τα εστιατόρια) και δεν αποτελούν μέρος της τουριστικής τους δαπάνης. Ωστόσο, θα πρέπει να ληφθούν υπόψη ως μέρος μίας ευρύτερης και πιο



εκλεπτυσμένης μέτρησης της ζήτησης που συνδέεται με τον τουρισμό εάν οι επιχειρήσεις εμπλέκονται σε τουριστικές δραστηριότητες.

- Αγορές που γίνονται από εμπόρους για εξαγωγές ή άμεσες εξαγωγές χειροτεχνών ή συνδέσμων χειροτεχνών δεν αποτελούν μέρος της τουριστικής δαπάνης.

Με άλλα λόγια δεν αντιστοιχούν όλες οι αγορές των χειροτεχνημάτων στην τουριστική δαπάνη και κυρίως όχι όλες οι αγορές των χειροτεχνημάτων από τα νοικοκυριά αποτελούν μέρος της τουριστικής δαπάνης. Ως εκ τούτου, είναι αναγκαία μία πιο λεπτομερής ανάλυση της σχέσης μεταξύ της τουριστικής δαπάνης για χειροτεχνήματα και της παραγωγής για τα χειροτεχνήματα (United Nations, 2017).

5. Επίλογος

Η χειροτεχνία μπορεί να συμβάλλει σημαντικά στην αύξηση της κατά κεφαλήν τουριστικής δαπάνης είτε άμεσα μέσω της αγοράς χειροτεχνημάτων από τους εσωτερικούς και εξωτερικούς τουρίστες είτε και έμμεσα, μέσω της αγοράς χειροτεχνημάτων από επιχειρήσεις που εμπλέκονται σε τουριστικές δραστηριότητες. Η παραγωγή χειροτεχνημάτων μπορεί, επίσης, να αποτελέσει έναν ανεξάρτητο και άκρως προσοδοφόρο κλάδο της οικονομίας.

Η ανάπτυξη του κλάδου της χειροτεχνίας, θα βοηθήσει στη συγκράτηση του μεταναστευτικού ρεύματος στο εξωτερικό ή στο εσωτερικό, συμβάλλοντας στη δημιουργία θέσεων εργασίας στις αστικές, ημιαστικές και αγροτικές περιοχές αλλά και στη διατήρηση της τοπικής πολιτισμικής ταυτότητας. Ωστόσο, κάτι τέτοιο, προϋποθέτει την ύπαρξη κρατικής πολιτικής που να διαθέτει πολιτισμική χωρική προοπτική αλλά και τη δημιουργία συλλογικών επωνυμιών ανά χειροτεχνικό κλάδο.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Abdul Halim, M. A. S., Shaladin, M., & Mohd Amin, W. A. A. (2011) The Measurement of Entrepreneurial Personality and Business Performance in Terengganu Creative Industry. *International Journal of Business and Management*, 6(6).
- Denny, C. (2002). Third world seeks justice through fair trade, *Guardian Weekly*, 10-16 January, 20.
- Engelhardt, R. A. (2005). A Vector for Sustainable Development. In *Creative Industries, A Symposium on Culture Based Development Strategies*, No 553. Retrieved from <http://www.india-seminar.com/2005/553.htm>
- Evans, S. (2005). Creative Clusters. In *Creative Industries, A symposium on Culture Based Development Strategies*, No. 553. Retrieved from <http://www.india-seminar.com/2005/553.html>
- Fletcher, J. (1989), Input-output analysis and tourism impact studies. *Annals of Tourism Research*, 16(4), 514-529.
- Goeldner, C. R., & Ritchie, J. R. B. (2003). *Tourism: Principles, Practices, Philosophies* (9th ed.). NY: John Wiley & Sons, Inc.
- Gretzel, U., Yoo, K., & Purifoy, M. (2007). Use and Impact of Online Travel Review. *Information and Communication Technologies in Tourism*, 2, 35-46.
- Joffe, A., & Newton, M. (2007). *The creative industries in South Africa*. Retrieved from http://www.labour.gov.za/downloads/documents/researchdocuments/Creative%20Industries_DoL_Report.pdf
- McAuley, A., & Fillis, I. (2005). Careers and lifestyle of craft makers in the 21st century. *Cultural Trends*, 14(2), 139-156.



- Moreno, Y. J., Santagata, W., & Si Tabassum, A. (2006). *Material Culture Heritage and Sustainable development*. International Center for Research on the Economics of Culture, Institutions, and Creativity (EBLA), Working Paper No. 07/2005.
- Oliver-Smith, A. (2001). *Displacement, Resistance and the Critique of Development*. University of Oxford.
- Rogerson, C. M., & Sithole, P. M. (2001) Rural Handicraft Production in Mpumalanga, South Africa: Organization Problems and Support Needs. *South African Geographical Journal*, 83(2), 149-158.
- Santagata, W., Moreno Y. J., & Tabassum, A. (2004). *Material Cultural Heritage, Cultural Diversity and Sustainable Development*. Chicago, Illinois, U.S.A.
- Schwarz, M., & Yair, K. (2010). *Making value: Craft and the economic and social contribution of makers*. Crafts Council UK.
- United Nations. (2017). *Production and Trade of Handicrafts*. Retrieved from <https://unstats.un.org/wiki/display/IRTSCG/F.1.%09Production+and+trade+of+handicrafts>
- Ηγουμενάκης, Γ. Ν. (1997). *Τουριστική Οικονομία*. Αθήνα: Interbooks.
- Κούτουλας, Δ. (2001). *Ο θεωρητικός προσδιορισμός του τουριστικού προϊόντος ως βασική προϋπόθεση του τουριστικού μάρκετινγκ*. Ανακτήθηκε από <https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/13189?lang=el#page/1/mode/2up>
- To Βήμα Team. (2022). *Τουρισμός: Διασημότητες και τουρίστες κατακλύζουν την Ελλάδα – Ο χειμώνας όμως θα είναι δύσκολος*. Ανακτήθηκε από <https://www.tovima.gr/2022/08/06/finance/tourismos-diasimotites-kai-touristes-kataklyzoun-tin-ellada-o-xeimonas-omos-tha-einai-dyskolos/>
- Υπουργείο Ανάπτυξης και Επενδύσεων. (2022). Εισηγητικό σημείωμα. *Ημερίδα – Workshop 28.11.2022*. Αθήνα.



Persona Dolls: προσεγγίζοντας τη διαφορετικότητα στο Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης

Ευαγγελία Κανταρτζή

Διευθύντρια Μουσείου Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης

info@ekedisy.gr

Περίληψη

Η πολιτισμική ανομοιογένεια είναι μια πραγματικότητα στην ελληνική εκπαίδευση με συνέπεια στη σχολική τάξη ο/ η εκπαιδευτικός να βιώνει με όλο και μεγαλύτερη συχνότητα το «διαφορετικό». Επιπλέον στη σχολική τάξη εκδηλώνονται ποικίλες προβληματικές συμπεριφορές που πηγάζουν από διαφορετικές αιτίες. Ο/ Η εκπαιδευτικός καλείται να διδάξει στο νέο αυτό περιβάλλον που του/ της δημιουργεί άγχος και ανασφάλεια νιώθοντας συχνά ανέτοιμος/ η να αντιμετωπίσει τις διαφορετικές καταστάσεις και συμπεριφορές που προκύπτουν. Για να διαχειριστεί το διαφορετικό αυτό περιβάλλον ο/ η εκπαιδευτικός θα πρέπει να καταστεί ικανός/η να χρησιμοποιήσει εναλλακτικά μεθοδολογικά εργαλεία και να διαφοροποιήσει τη διδασκαλία προκειμένου να επιτύχει όχι μόνο γνωστικούς αλλά πρώτιστα κοινωνικούς και συναισθηματικούς στόχους. Οι persona dolls είναι ένα καινοτόμο εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτικών καθώς τους/ τις βοηθάει να διαφοροποιούν τη διδασκαλία τους, να είναι ευέλικτοι/ ες και προσαρμοστικοί/ ες σε κάθε εμφάνιση του «διαφορετικού». Η μεθοδολογία τους βασίζεται στις θεωρίες των Vygotsky και Bruner, σύμφωνα με τους οποίους, η μάθηση βασίζεται στην ενεργό συμμετοχή και αλληλεπίδραση του παιδιού με το κοινωνικό περιβάλλον. Οι persona dolls, κούκλες με προσωπικότητα και ταυτότητα, είναι κούκλες οι οποίες διαφέρουν από τις κούκλες δράματος ή τις κούκλες μασκότ. Ως εκπαιδευτικό εργαλείο ο/η εκπαιδευτικός τις χρησιμοποιεί για να βοηθήσει τα παιδιά να πειραματιστούν με πραγματικά γεγονότα της ζωής, να επιλύσουν προβληματικές καταστάσεις, να καλλιεργήσουν τον σεβασμό στο διαφορετικό, να ενθαρρύνουν και να ενισχύσουν παιδιά που έχουν υποστεί διακρίσεις και ανεπιθύμητες συμπεριφορές.

Λέξεις-κλειδιά: Persona doll, κούκλες με προσωπικότητα, διαπολιτισμική εκπαίδευση, διαφορετικότητα, σχολικός εκφοβισμός.

1. Εισαγωγή

Η πολιτισμική ανομοιογένεια είναι μια πραγματικότητα στην ελληνική εκπαίδευση με συνέπεια στη σχολική τάξη ο/ η εκπαιδευτικός να βιώνει, με όλο και μεγαλύτερη συχνότητα, το «διαφορετικό». Επιπλέον στη σχολική τάξη εκδηλώνονται ποικίλες προβληματικές συμπεριφορές που πηγάζουν από διαφορετικές αιτίες (Νικολάου, 2013). Ο/ Η εκπαιδευτικός καλείται να διδάξει στο νέο αυτό περιβάλλον που του/της δημιουργεί συχνά άγχος και ανασφάλεια νιώθοντας ανέτοιμος/ η να διαχειριστεί τις διαφορετικές καταστάσεις και συμπεριφορές που προκύπτουν.

Για να αντιμετωπίσει το διαφορετικό αυτό περιβάλλον ο/ η εκπαιδευτικός θα πρέπει να καταστεί ικανός/ η να χρησιμοποιεί εναλλακτικά μεθοδολογικά εργαλεία και να διαφοροποιεί τη διδασκαλία προκειμένου να επιτύχει, όχι μόνο γνωστικούς στόχους αλλά πρώτιστα κοινωνικούς και συναισθηματικούς. Οι Persona Dolls αποτελούν ένα καινοτόμο εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτικών καθώς τους/ τις βοηθάει να διαφοροποιούν τη διδασκαλία τους και να είναι ευέλικτοι/ ες και προσαρμοστικοί/ ες σε κάθε εμφάνιση του «διαφορετικού».

Οι persona dolls - κούκλες με προσωπικότητα και ταυτότητα- είναι κούκλες οι οποίες διαφέρουν από τις κούκλες δράματος ή τις κούκλες μασκότ. Ως εκπαιδευτικό εργαλείο ο/ η εκπαιδευτικός τις χρησιμοποιεί για να βοηθήσει τα παιδιά να πειραματιστούν με



πραγματικά γεγονότα της ζωής, να επιλύσουν προβληματικές καταστάσεις, να καλλιεργήσουν τον σεβασμό στο διαφορετικό, να ενθαρρύνουν και να ενισχύσουν παιδιά που έχουν υποστεί διακρίσεις και ανεπιθύμητες συμπεριφορές.

Η χρήση τους απαιτεί θεωρητική και πρακτική επιμόρφωση όμως η βιβλιογραφία και οι έρευνες δείχνουν το πόσο αποτελεσματικό εργαλείο είναι όχι μόνο για την εκπαίδευση αλλά και για ειδικούς όπως ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς, παιδοψυχιάτρους.

Το Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης εισήγαγε για πρώτη φορά με συστηματικό τρόπο τη μεθοδολογία των Persona Dolls στην Ελλάδα, οργανώνοντας ημερίδες, επιμορφωτικές συναντήσεις και εργαστήρια για εκπαιδευτικούς. Επιπλέον δημιουργεί κούκλες Persona Dolls δίνοντας τη δυνατότητα στους/στις εκπαιδευτικούς να μπορούν να χρησιμοποιήσουν την κατάλληλη κούκλα ανάλογα με το θέμα που θέλουν να δουλέψουν.

2. Η Ιστορία των Persona Dolls

Για πρώτη φορά οι Persona Dolls χρησιμοποιούνται στις ΗΠΑ από τις Kay Taus και Louise Derman-Sparks. Η φυλετική ανισότητα, που υπήρχε στο αμερικάνικο εκπαιδευτικό σύστημα, ώθησε την εκπαιδευτικό Kay Taus να δημιουργήσει ένα εκπαιδευτικό εργαλείο που θα της έδινε τη δυνατότητα να αντιμετωπίσει τις φυλετικές διακρίσεις. Δημιουργεί, λοιπόν, χάρτινες κούκλες, τις οποίες χρωματίζει με διαφορετικό χρώμα δέρματος, τις δίνει ξεχωριστή ταυτότητα και προσωπικότητα και δημιουργεί ιστορίες για την προσωπική τους ζωή. Οι ιστορίες αυτές κατόρθωσαν να προσελκύσουν την προσοχή των παιδιών και να βοηθήσουν στη δημιουργία μη ρατσιστικών αξιών.

Αναπτύσσεται έτσι μια συγκεκριμένη μεθοδολογία, η PDA-Persona Doll Approach-ως ένα εργαλείο για την πρόληψη της δημιουργίας προκαταλήψεων και διακρίσεων στα μικρά παιδιά, το οποίο βοηθάει να αποβάλλουν υπάρχουσες αρνητικές στάσεις απέναντι στη διαφορετικότητα.

Η χρήση τους εξαπλώνεται στο Ηνωμένο Βασίλειο από την Babette Brown, η οποία από το 1999 υλοποιεί εκπαιδευτικά προγράμματα στη χρήση τους. Στο Ηνωμένο Βασίλειο το 2000 ιδρύθηκε ο PDT-UK (Οργανισμός Εκπαίδευσης για τις Persona Dolls) με στόχο να φέρει σε επαφή σχολεία του Ηνωμένου Βασιλείου και της Νοτίου Αφρικής ώστε να προσεγγιστούν θέματα ρατσισμού και αποδοχής της διαφορετικότητας (Smith, 2009: 21).

Στη Νότιο Αφρική εργάστηκε συστηματικά η Carol Smith. Η Carol Smith γνώρισε και συνεργάστηκε στενά με την Babette Brown από το 2000 έως το 2003 και με την επιστροφή της στη Νότιο Αφρική ιδρύει εκπαιδευτικό κέντρο για τη χρήση της Persona Doll το «Training South Africa» (PDT-SA), με την υποστήριξη της PDT-UK.

Σήμερα οι Persona Dolls χρησιμοποιούνται συστηματικά στην Αυστραλία (MacNaughton), Γερμανία, Νέα Ζηλανδία, Ισλανδία Δανία (Marianne Egedahl), Ολλανδία Ολλανδία (Anke van Keulen & Utrecht), Φινλανδία (Marilyn Palla).





Εικόνα 1. Persona Dolls από τη συλλογή του Μουσείου Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης

3.Χρήση των Persona Dolls;

3.1. Θεωρητικά μοντέλα στα οποία βασίζεται η μεθοδολογία των Persona Dolls

«Ό,τι μπορεί να καταφέρει ένα παιδί σήμερα με τη βοήθεια και τη συνεργασία, είναι ό,τι αύριο θα καταφέρει μόνο του» (Vygotsky)

Η προσέγγιση με τις κούκλες persona dolls στηρίζεται στην κοινωνικοπολιτισμική θεωρία του Vygotsky και τη θεωρία της ανακαλυπτικής-διερευνητικής μάθησης του Bruner. Σύμφωνα με τον Vygotsky τα παιδιά μαθαίνουν μέσα από την κοινωνική αλληλεπίδραση είτε με τη βοήθεια των ενηλίκων είτε με τη βοήθεια των άλλων παιδιών. Βασικό στοιχείο στη θεωρία του Vygotsky αποτελεί η «ζώνη επικείμενης ανάπτυξης» σύμφωνα με την οποία τα παιδιά, με την καθοδήγηση και την υποστήριξη των άλλων, μαθαίνουν περισσότερα από αυτά τα οποία μπορούν λόγω της ηλικίας τους φτάνοντας έτσι στη «ζώνη της πραγματικής ανάπτυξης».

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να ενισχύει τη μάθηση και την ανάπτυξη, πέρα από τα συγκεκριμένα για την ηλικία του παιδιού επίπεδα γνώσης, αλλά και να προσφέρει υποστήριξη (σκαλωσιά) στο παιδί όταν αυτό αντιμετωπίζει καταστάσεις τις οποίες δεν μπορεί να επιλύσει μόνο του (Βίτσου & Αγτζίδου, 2008: 276).

Ο Bruner υποστηρίζει ότι η γνωστική ανάπτυξη ενισχύεται όταν δίνουμε στα παιδιά ευκαιρίες να αναπτύξουν δημιουργικούς τρόπους σκέψης σε φανταστικές καταστάσεις. Οι ενήλικες λειτουργούν ως «σκαλωσιά», που τα βοηθάει να περάσουν από την εξάρτηση στην ανεξαρτησία καθώς η υποστήριξη σταδιακά περιορίζεται. Η μάθηση, σύμφωνα με τον Bruner, είναι η ενεργητική συμμετοχή στη διαδικασία της γνώσης και όχι η παθητική αποδοχή της διδασκαλίας. Η διερευνητική μάθηση στόχο έχει να παρακινήσει τους μαθητές να χρησιμοποιήσουν τις πληροφορίες και τις γνώσεις τους για να επιλύσουν προβληματικές καταστάσεις καθώς βασική αρχή της θεωρίας άλλωστε είναι, ότι ο/η μαθητής/τρια μπορεί να προσεγγίσει τη γνώση και νέες δεξιότητες μέσω του πειραματισμού και της πρακτικής.

Στις δύο αυτές θεωρίες ακουμπά και η μεθοδολογία των Persona dolls. Ο/ Η εκπαιδευτικός λειτουργεί ως διαμεσολαβητής που βοηθάει τα παιδιά να αναπτυχθούν και να επιτύχουν το ανώτατο όριο της ανάπτυξής τους ενώ παράλληλα η χρήση της κούκλας διευκολύνει να δημιουργηθούν σκαλωσιές και μέσα από δοκιμές και διαφορετικές προσεγγίσεις να προχωρήσουν τα παιδιά περαιτέρω.



Η διαδικασία που ακολουθείται με τη μεθοδολογία των persona dolls είναι μια διαδικασία που χρησιμοποιεί όλα, όσα οι θεωρίες αυτές προτείνουν, καθώς περιλαμβάνει ανοιχτού τύπου ερωτήσεις, καθοδήγηση, ενθάρρυνση των παιδιών να χρησιμοποιούν διαφορετικές προσεγγίσεις αλλά και δοκιμές. Ο/ Η εκπαιδευτικός σχεδιάζει, οργανώνει, καθοδηγεί, διευκολύνει, υποστηρίζει, προτείνει δραστηριότητες στις οποίες τα παιδιά συμμετέχουν με βοήθεια αλλά μειώνει τη βοήθεια όταν δει ότι τα παιδιά μπορούν να τα καταφέρνουν μόνα τους.



Εικόνα 2. Επιμορφωτικό Σεμινάριο για τη χρήση των Persona Dolls

3.2. Γιατί να χρησιμοποιήσουμε τις Persona Dolls;

Στη σχολική πραγματικότητα πολύ νωρίς αναφύονται θέματα και προβληματικές καταστάσεις που δύσκολα μπορεί να τα διαχειριστεί ο εκπαιδευτικός: διακρίσεις εξαιτίας του χρώματος του δέρματος, του φύλου, της φυλής, της γλώσσας, της θρησκείας, των ειδικών αναγκών, σχολικός εκφοβισμός, προκαταλήψεις και φοβίες, στερεότυπες συμπεριφορές.

Είναι μια πραγματικότητα που συχνά αναδύεται μέσα από τα ίδια τα λόγια των παιδιών στην τάξη που μεταφέρουν βαθιά ριζωμένες αντιλήψεις της κοινωνίας: «μην κάνεις σαν κορίτσι», «τα αγόρια δεν κλαίνε» «το ροζ είναι μόνο για κορίτσια» «δεν θέλω να καθίσω κοντά στο γυφτάκι», «είσαι χοντρός και άσχημος», «γυαλάκιας», «μυρίζει και δεν θέλω να παίξω μαζί του», «δεν θέλω να καλέσω στα γενέθλιά μου το αλβανάκι».

Η συνηθισμένη μεθοδολογία και οι τεχνικές αδυνατούν να μας προσφέρουν ικανά μέσα διαχείρισης των προβλημάτων αυτών. Η μεθοδολογία των Persona Dolls αποτελεί μια καινοτόμο προσέγγιση για την αντιμετώπιση αυτών των «δύσκολων» θεμάτων που αντιμετωπίζει ο/ η εκπαιδευτικός στη σύγχρονη τάξη. Η χρήση της κούκλας- εργαλείου και μέσου ιδιαίτερα αγαπητού στα παιδιά- δίνει τη δυνατότητα με παιγνιώδεις δραστηριότητες να προσεγγιστεί οποιοδήποτε θέμα ο/ η εκπαιδευτικός προγραμματίσει.

Η προσέγγιση με τις Persona Dolls προσφέρει έναν αποτελεσματικό, μη απειλητικό και απολαυστικό τρόπο αντιμετώπισης των διακρίσεων μέσω της ενίσχυσης της συναισθηματικής νοημοσύνης και της προσφοράς ίσων ευκαιριών.

Οι έρευνες δείχνουν ότι τα παιδιά από πολύ μικρή ηλικία παρατηρούν διαφορές και ομοιότητες ανάμεσα στους ανθρώπους και αρχίζουν να διαμορφώνουν τις δικές τους στάσεις και πεποιθήσεις οι οποίες ενισχύονται από τα βιβλία που διαβάζουν, από αυτά που βλέπουν στην τηλεόραση και από τα μηνύματα, άμεσα και έμμεσα που λαμβάνουν (Κανταρτζή, 2003: 60-115). Όπως και πολλές άλλες μέθοδοι, η PDA στηρίζεται στην πεποίθηση, πως με τον ίδιο τρόπο που τα παιδιά μαθαίνουν μια συμπεριφορά, με τον ίδιο τρόπο μπορούν και να τη «ξεμάθουν» (Berg-Cross, 1978: 659-663; Smith, 2009: 23).



Οι κούκλες αυτές είναι τόσο «πραγματικές», οι ιστορίες τους, τις οποίες μοιράζονται, είναι τόσο «αληθινές» και η συζήτηση στην οποία μπλέκουν τα παιδιά μέσα σε ένα ασφαλές περιβάλλον, ώστε δημιουργούν ένα βοηθητικό πλαίσιο και ένα εξαιρετικό εργαλείο για τη διαχείριση πολλών προβλημάτων που αντιμετωπίζει ο/ η εκπαιδευτικός στη σχολική τάξη.



Εικόνα 3. Χρήση των Persona Dolls σε εκπαιδευτικά προγράμματα με παιδιά

3.3. Σε ποιες περιπτώσεις μπορεί να τις χρησιμοποιήσει ο/ η εκπαιδευτικός;

Οι Persona Dolls χρησιμοποιούνται κυρίως σε θέματα αντιμετώπισης ρατσισμού, αποδοχής της διαφορετικότητας, πρόληψης του σχολικού εκφοβισμού και γενικότερα στην προσέγγιση «δύσκολων» και ευαίσθητων θεμάτων που παρουσιάζονται στις σχολικές τάξεις. Η βιβλιογραφία επισημαίνει πολλά και διαφορετικά θέματα στα οποία οι κούκλες χρησιμοποιήθηκαν με απόλυτη επιτυχία όπως:

- ✓ άρση στερεοτύπων και προκαταλήψεων,
- ✓ διδασκαλία για τα ανθρώπινα δικαιώματα,
- ✓ αποδοχή της ταυτότητας,
- ✓ άρση φυλετικών διακρίσεων,
- ✓ πρόληψη σχολικού εκφοβισμού,
- ✓ καταπολέμηση του ρατσισμού και της ξενοφοβίας,
- ✓ τόνωση αυτοπεποίθησης και ενίσχυση της αυτοεκτίμησης,
- ✓ ανάπτυξη σεβασμού στο διαφορετικό,
- ✓ δημιουργία ενσυναίσθησης,
- ✓ καλλιέργεια συναισθηματικής νοημοσύνης,
- ✓ ανάπτυξη της κριτικής σκέψης,
- ✓ ανάπτυξη της ικανότητας επίλυσης προβλημάτων.

Στόχος μέσα από την εργασία με τις κούκλες Persona Dolls είναι να μπορέσουν τα παιδιά να βιώσουν και να κατανοήσουν τα συναισθήματα των άλλων και να λειτουργήσουν προληπτικά ώστε να αποφευχθεί η δημιουργία στερεοτύπων, προκαταλήψεων και διακρίσεων που συνδέονται με τον ρατσισμό, τον σεξισμό, τον φανατισμό και τη μισαλλοδοξία.

Ως εκπαιδευτικό εργαλείο η κούκλα Persona Doll βοηθάει τα παιδιά να πειραματιστούν με πραγματικά γεγονότα της ζωής, να ασκηθούν στην επίλυση προβληματικών καταστάσεων, να καλλιεργήσουν τον σεβασμό στο διαφορετικό, να προσφέρουν γνώσεις σε θέματα ισότητας και δικαιοσύνης αλλά και να ενθαρρύνουν και να ενισχύσουν άτομα που έχουν υποστεί διακρίσεις. Το σημαντικό είναι ότι βοηθάει όχι μόνο τα παιδιά που υφίστανται διακρίσεις αλλά και αυτά τα παιδιά που προβαίνουν σε διακρίσεις ή επιδεικνύουν επιθετική και άσχημη συμπεριφορά.



Η persona doll σέβεται τη πολιτισμική και γλωσσική διαφορετικότητα του κάθε παιδιού και καθώς παρουσιάζει στα παιδιά μια αληθοφανή ιστορία από καθημερινές εμπειρίες, κατορθώνει να δημιουργήσει συναισθηματικούς δεσμούς με τα παιδιά που μπλέκονται στην ιστορία ενεργά, μπαίνουν στη θέση του άλλου, τον κατανοούν και προσπαθούν να τον βοηθήσουν βρίσκοντας λύσεις. Αυτό βοηθάει τα παιδιά στο να ενισχύσουν την αυτοεκτίμηση και την αυτοπεποίθησή τους και να βελτιώσουν ταυτόχρονα τον προφορικό τους λόγο.

Οι κούκλες επιπλέον βοηθάνε στο να δημιουργήσουν τα παιδιά έναν φανταστικό κόσμο και η χρήση πολλών και διαφορετικών κούκλων, που αντιπροσωπεύουν διαφορετικούς χαρακτήρες, προφυλάσσει από το να στοχοποιηθούν συγκεκριμένα παιδιά.

- Βοηθάνε τα παιδιά να ετοιμαστούν για νέες μαθησιακές εμπειρίες ακούγοντας μια ιστορία από μια κούκλα η οποία βιώνει μια παρόμοια εμπειρία (για παράδειγμα προετοιμασία για μια επίσκεψη με το σχολείο σε ένα μουσείο, η εισαγωγή μιας νέας δραστηριότητας στην τάξη, ή η προετοιμασία για έναν νέο εκπαιδευτικό που θα έρθει στην τάξη).
- Βοηθάνε τα παιδιά να κατανοήσουν και να αντιμετωπίσουν τους καθημερινούς τους φόβους, άγχη, ανησυχίες, απογοητεύσεις και ματαιώσεις ακούγοντας ιστορίες στις οποίες ο/ η πρωταγωνιστής/ τρια βιώνει μια παρόμοια δύσκολη κατάσταση (φόβος για μια επίσκεψη σε οδοντίατρο, φόβος για τα ζώα, τις αράχνες, τα έντομα, φόβος της μοναξιάς, φόβος για το σκοτάδι).
- Βοηθάνε τα παιδιά να κατανοήσουν νέες καταστάσεις, αισθήματα, οικογενειακά θέματα, και σημαντικά γεγονότα (ερχομός νέου μωρού στην οικογένεια, ένα νέο παιδί στην τάξη, νέες αφίξεις από άλλη χώρα ή πολιτισμό).
- Βοηθάνε τα παιδιά να αντιμετωπίζουν την αδικία, τις διακρίσεις και τις προκαταλήψεις που στρέφονται είτε στα ίδια είτε σε άλλα άτομα (σχολικός εκφοβισμός, στερεότυπα εξαιτίας φύλου, φυλής, γλωσσικά στερεότυπα).
- Βοηθάνε τα παιδιά να αντιμετωπίσουν θέματα ρατσισμού, ξενοφοβίας, πολιτιστικών και θρησκευτικών διαφορών, θέματα υγείας όπως HIV/ AIDS, κοινωνικής και οικονομικής τάξης.
- Βοηθάνε τα παιδιά που έχουν βιώσει ή που έχουν αναπτύξει φοβίες για τις επιπτώσεις του πολέμου, τρομοκρατικών ενεργειών κ.λπ.



Εικόνα 4. Παρουσίαση των Persona Dolls



3.4. Χαρακτηριστικά της *persona doll*

Οι *Persona Dolls* δεν πρέπει να συγχέονται με τις συνηθισμένες κούκλες καθώς και η χρήση τους είναι τελείως διαφορετική. Οι *Persona Dolls* δεν είναι κούκλες με τις οποίες τα παιδιά παίζουν, δεν είναι κούκλες μασκόνι, δεν αλλάζουν ταυτότητα. Γι' αυτό τον λόγο όταν τελειώνει η εργασία με αυτές, τοποθετούνται ψηλά ώστε τα παιδιά να μη τις αγγίζουν ή απομακρύνονται τελείως. Αυτό δεν σημαίνει βέβαια ότι τα παιδιά δεν μπορούν να τις αγγίσουν, να τις χαιρετήσουν ή σε δύσκολες περιπτώσεις να έχουν περισσότερη επαφή μαζί τους.

Οι κούκλες είναι «αληθινές» για τα παιδιά, γιατί η ζωή και οι εμπειρίες των *persona dolls* αντανακλούν αυτές των ίδιων των παιδιών της τάξης μας. Τα παιδιά τις γνωρίζουν προσωπικά, συνδέονται με αυτές και ανταποκρίνονται θετικά απέναντί τους. Η φυσική και εικονική παρουσία της κούκλας αυξάνει το επίπεδο εμπλοκής των παιδιών στις ιστορίες (Βίτσου & Αγτζίδου, 2008: 276).

Σαν κούκλα *Persona Doll* μπορεί να χρησιμοποιηθεί μια οποιαδήποτε κούκλα. Το καλύτερο βέβαια είναι να χρησιμοποιηθεί ως κούκλα *Persona Doll* κούκλα με ειδική κατασκευή.

Οι κούκλες *Persona Doll* συνήθως έχουν ύψος 75 εκ. έως 1 μέτρο αλλά μπορούν να χρησιμοποιηθούν και πιο μικρές κούκλες. Ο λόγος για το συγκεκριμένο ύψος είναι ότι θα πρέπει να δημιουργούν το αίσθημα στα παιδιά ότι είναι ένας/μία συμμαθητής/τρια τους. Γι' αυτόν τον λόγο είναι και μαλακές, συνήθως υφασμάτινες αλλά μπορούν να κατασκευαστούν από οποιοδήποτε υλικό, υφάσματα, χαρτοπολτό. Εκείνο που έχει σημασία είναι το πώς θα μεταμορφωθεί σε μια συγκεκριμένη προσωπικότητα με το μοναδικό δικό της ιστορικό.

Κάθε κούκλα κατασκευάζεται ανάλογα με το τι θέλουμε να δουλέψουμε και λαμβάνονται υπόψη: τα φυσικά χαρακτηριστικά της ομάδας στην οποία απευθύνεται (φυλετικές ομάδες, χρώμα μαλλιών και ματιών, άτομα με ειδικές ανάγκες), οι εθνοτικές και πολιτισμικές ομάδες που εκπροσωπούνται στην τάξη, η κοινωνικοοικονομική θέση αυτών των ομάδων, η δομή των οικογενειών από τις οποίες προέρχονται τα παιδιά (μονογονεϊκές, πολυμελείς, πυρηνικές, κ.λπ.) και οι προτιμήσεις των παιδιών, δηλαδή (παιχνίδι, φαγητό κ.τ.λ.) (Βίτσου & Αγτζίδου, 2008: 277).

Πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι κάθε κούκλα εκφράζει μια συγκεκριμένη προσωπικότητα, και τα χαρακτηριστικά της είναι σταθερά και δεν μπορεί να αλλάξει (στην ίδια τάξη). Έχουν όνομα, οικογενειακή κατάσταση, προτιμήσεις και ενδιαφέροντα, φίλους. Η οικογενειακή της ιστορία, η κουλτούρα, η γλώσσα και η θρησκεία της πρέπει να ταιριάζουν, να είναι ακριβείς και να υπάρχουν αρκετές πληροφορίες για να είναι η ταυτότητά της αληθινή (Brown, 2001).

Η ταυτότητα της κάθε κούκλας δημιουργείται πριν την εισαγωγή τους στο σχολείο ή στην τάξη και μπορεί να δημιουργηθεί μετά από συνεργασία με όλη την ομάδα του σχολείου (εκπαιδευτικοί, ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί).

Οι ιστορίες των *Persona Doll* συνήθως δημιουργούνται γύρω από τέσσερις άξονες:

- α) τα θέματα αναδύονται από τη ζωή και τις εμπειρίες των παιδιών,
- β) ο κόσμος και τα γεγονότα των ιστοριών είναι σύγχρονα και επίκαιρα,
- γ) οι πληροφορίες που θα μάθουν τα παιδιά θα πρέπει να είναι κατάλληλες,
- δ) συμπεριλαμβάνονται σημαντικά ιστορικά γεγονότα.

Στην ουσία η *Persona Doll* είναι ένας άλλος μαθητής της τάξης μας.



3.5. Εισαγωγή των *Persona Doll* στη σχολική τάξη

Η εισαγωγή τους στη σχολική τάξη γίνεται σταδιακά και συνήθως ακολουθούνται τρία διακριτά στάδια.

- Στην πρώτη συνάντηση η *Persona Doll* επισκέπτεται την τάξη και τα παιδιά μαθαίνουν την ιστορία της καθώς αποκαλύπτονται σιγά σιγά τα γενικά χαρακτηριστικά της όπως όνομα, ηλικία, χώρα προέλευσης, γλώσσα που μιλάει, οικογενειακή κατάσταση.

- Στη δεύτερη συνάντηση παρουσιάζεται στα παιδιά μια κατάσταση την οποία βίωσε η κούκλα και η οποία είναι πολύ οικεία στα παιδιά ώστε να συνδεθούν και να βρουν κοινές εμπειρίες μαζί της (μάλωσε με ένα παιδί στο πάρκο, άλλαξε γειτονιά, σχολείο, την επισκέφτηκε η γιαγιά της). Στόχος είναι η δημιουργία μιας αληθινής και ζεστής σχέσης μεταξύ της *Persona Doll* και των παιδιών που θα τα οδηγήσει να τη νιώσουν φίλη τους, να την αγαπήσουν, να την κατανοήσουν και να την εμπιστευτούν.

- Στην τρίτη συνάντηση παρουσιάζεται στα παιδιά μια προβληματική κατάσταση που εισάγει το θέμα που θέλει ο/ η εκπαιδευτικός να διαχειριστεί. Εδώ επιδιώκεται η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης των παιδιών, το αλληλομοίρασμα των σκέψεων, συναισθημάτων τόσο για το πρόβλημα της κούκλας όσο και για τα δικά τους προβλήματα που είναι σχετικά. Τα παιδιά στη συνέχεια ενισχύονται να εκφράσουν τις απόψεις τους, να σκεφτούν κριτικά, να δώσουν τις δικές τους λύσεις στο πρόβλημα. Με τον τρόπο αυτό εισάγονται στην αντι-ρατσιστική συμπεριφορά και αναπτύσσουν μια ακτιβιστική συμπεριφορά ενάντια στην αδικία και την ανισότητα (Smith, 2009: 23).

Η κούκλα τοποθετείται στα γόνατα του εκπαιδευτικού και ο/ η εκπαιδευτικός σκύβει και την ακούει καθώς η κούκλα ψιθυρίζει στο αυτί του/ της εκπαιδευτικού. Ο/ η εκπαιδευτικός λειτουργεί ως διαμεσολαβητής.

Ο/Η εκπαιδευτικός δεν παραλείπει κατά τη διάρκεια της γνωριμίας με την κούκλα να θέτει ερωτήματα, να ενθαρρύνει τα παιδιά να θέτουν τα δικά τους ερωτήματα, τα ενισχύει να ακούνε προσεχτικά και να τα ενισχύει όταν είναι απαραίτητο. Τα παιδιά πρέπει να νιώσουν οικεία και να θεωρήσουν την κούκλα ως έναν δικό τους φίλο.

Οι ερωτήσεις που ο/η εκπαιδευτικός θέτει στα παιδιά είναι κυρίως ανοικτές ερωτήσεις και του τύπου «Τι θα συνέβαινε αν».

3.5.1. Παράδειγμα μιας ταυτότητας



Εικόνα 5. Η Nur



Η προσωπικότητα της Nur

Ηλικία: 7 ετών

Φύλο: κορίτσι

Φυσική εμφάνιση: έχει μαύρα μαλλιά και μαύρα μάτια.

Οικογενειακή κατάσταση: Ζει με τη μητέρα της, και τα 2 μεγαλύτερα τα αδέρφια της, τον Ιμπραχίμ και τον Αχμέτ. Ο πατέρας τους είναι στη Γερμανία και ελπίζουν σύντομα να συναντηθούν. Έχουν συγγενείς στην Αμερική αλλά δεν μπορούν να πάνε να τους δουν και οι υπόλοιποι έμειναν πίσω στο Χαλέπι. Εκεί ζουν και οι παππούδες και οι γιαγιάδες της. Ζουν σε ένα μικρό διαμέρισμα αλλά έχουν λιγοστά πράγματα. Με τα αδέρφια της επειδή είναι μεγάλα, 11 και 13 χρονών δεν έχει μεγάλη σχέση. Της λείπει πολύ ο πατέρας της και η γιαγιά της που της τραγουδούσε όμορφα τραγούδια και της έφτιαχνε κούκλες.

Τι της αρέσει, τι δεν της αρέσει, τι σκέφτεται: Της αρέσουν πολύ οι κούκλες. Είχε πολλές αλλά της άφησε πίσω καθώς έφυγαν βιαστικά. Στη βαλιτσούλα της είχε πάρει την αγαπημένη της κούκλα αλλά έχασε τη βαλίτσα γιατί η βάρκα αναποδογύρισε και χάθηκαν όλα. Τρόμαξε πολύ τότε αλλά ευτυχώς τους έβγαλαν γρήγορα καθώς ήταν κοντά στη στεριά.

Της αρέσει να βλέπει τηλεόραση. Βλέπει τα πάντα καθώς δεν έχει φίλους εδώ και δεν ξέρει τι να κάνει για να περάσει η ώρα της.

Της αρέσει το πιλάφι με το κοτόπουλο αλλά η μαμά της πια δεν μαγειρεύει τόσο νόστιμα. Λέει ότι δεν βρίσκει όλα τα υλικά που χρειάζεται αλλά πιστεύει ότι δεν μαγειρεύει τόσο νόστιμα γιατί είναι στενοχωρημένη.

Της αρέσουν πολύ τα γατάκια. Είχε μια όμορφη άσπρη γάτα αλλά έμεινε και αυτή πίσω. Ελπίζει ότι η γιαγιά της θα τη φροντίζει.

Η πρόσφατη ιστορία: Η Nur μιλάει αραβικά. Δεν ξέρει να γράφει γιατί δεν πρόλαβε να πάει σχολείο στην πατρίδα της. Δεν καταλαβαίνει τα ελληνικά και νιώθει πολύ μόνη. Όταν πήγε στο σχολείο κάποια κορίτσια την πλησίασαν και ήθελαν να παίξουν μαζί της, της χάρισαν μάλιστα και κάποιες ζωγραφιές, αλλά επειδή δεν μπορούσε να μιλήσει, μετά βαρέθηκαν και έφυγαν. Στα διαλείμματα είναι μόνη της και κανένας δεν τη φωνάζει σπίτι του. Καταλαβαίνει ότι τα άλλα παιδιά της τάξης συναντιούνται τα απογεύματα και πηγαίνουν στις γιορτές στα σπίτια των παιδιών. Θέλει πολύ να κάνει φίλες αλλά δεν ξέρει πώς.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Berg-Cross, L. & Berg-Cross, G. (1978). Listening to stories may change children's social attitudes, *The Reading Teacher*, 31, 659-663.

Bowles, M. (2004). *The little book of Persona Dolls*. London: A&C Black Publishers Limited.

Brown, B. (2008). *Equality in action. A way forward with Persona Dolls*. London: Trentham Books.

Buchanan, Lee-Anne, *The use of Ububele persona dolls in an emotional literacy programme with pre-school children*. (Unpublished Master's thesis). Faculty of Arts, University of the Witwatersrand, Johannesburg.

Dimitriadi, S. Kollara, S., Michali, M. (2013). Introducing Persona Dolls to the pre-school classroom. In J. Kouros et al. (Eds.), *Proceedings of the 19th International Conference of the Association of Psychology and Psychiatry for Adults and Children* (pp. 7-11). Bologna: Medimond Publications.

Smith, C. (2006). *Persona dolls: Making a difference* [Manual and DVD]. Kalk Bay, South Africa: Persona Doll Training.



- Smith, C. (2009). *Persona Dolls and anti-bias curriculum practice with young children: A case study of Early Childhood Development teachers*. (Unpublished Master's thesis). Department of Education, University of Cape Town, South Africa.
- Βίτσου, Μ. & Αγτζίδου, Α. (2008). Persona dolls: Ο αντισταθμιστικός ρόλος τους κατά των διακρίσεων. Στο Δ. Κακανά & Γ. Σιμούλη (επιμ.). *Η προσχολική εκπαίδευση στον 21ο αιώνα: Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές πρακτικές* (σσ. 275-282). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο,.
- Κανταρτζή, Ε. (2003). *Τα στερεότυπα του ρόλου των φύλων στα σχολικά εγχειρίδια του δημοτικού σχολείου*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Κανταρτζή, Ε. (2018). *Μικρός οδηγός για τις Persona Dolls*. Αθήνα: Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης.
- Λιόλιου, Ε. (2008). *Διερεύνηση των αντιλήψεων και στάσεων παιδιών προσχολικής ηλικίας σε ζητήματα ετερότητας με την αξιοποίηση της μεθόδου Persona Doll*. (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Σχολή Επιστημών του Ανθρώπου, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης.
- Νικολάου, Γ., (2000). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Χρίστου, Α. (2016). *Η μέθοδος της Persona Doll ως εργαλείο περιορισμού του κοινωνικού αποκλεισμού των παιδιών άλλων χωρών από τους Έλληνες συμμαθητές του στο Νηπιαγωγείο* (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης.



Σημείο αναγνωρίσεως της Κ. Δημουλά: «μιλάμε» για έμφυλους ρόλους και στερεότυπα με τη συνδρομή της τέχνης

Βασιλική Πετρά
Φιλολόγος, ΓΕΛ ΔΟΞΑΤΟ
vasopetra@gmail.com

Περίληψη

Στη λυκειακή βαθμίδα μπορούν να γίνουν αντικείμενο πραγμάτευσης θέματα που αφορούν τη σημασία της τέχνης και να αναδυθεί η αξία της στη μαθησιακή διαδικασία. Στο ποίημα της Κικής Δημουλά, Σημείο αναγνωρίσεως, το γλυπτό εμψυχώνεται για να μιλήσει με καιρικό τρόπο για τις έμφυλες ταυτότητες, τα στερεότυπα και τη γυναικεία καταπίεση. Γίνεται φορέας προβληματισμού, συναισθημάτων και σύμβολο των ρόλων που φέρνει σε πέρας το γυναικείο υποκείμενο. Το ποιητικό υποκείμενο, καθώς συνομιλεί με το έργο τέχνης, θέτει ζητήματα όπως η γυναικεία υποδούλωση και η αμετάκλητη ανελευθερία της γυναίκας μέσα στον χρόνο, που επιτείνεται με την τεκνογονία. Παράλληλα, μπορούν τα τεθούν ζητήματα που σχετίζονται με την πρόσληψη του έργου τέχνης από τον δημιουργό ή από το κοινό και σημασιοδοτούν με διαφορετικό τρόπο τα δημιουργήματα του πολιτισμού. Το εν λόγω ποίημα έγινε αντικείμενο παρατήρησης (αρχικής, βαθιάς, ευρείας) από μαθήτριες/τές της Α΄ και Β΄ Γενικού Λυκείου, μέσα από την αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας. Η διαδικασία υποκίνησε κύκλους συζητήσεων και ρόλων πάνω στο έργο και τα σημειόμενά του ή πάνω σε άλλα έργα και ποιήματα που θέτουν παρόμοια θέματα. Ακολούθησε εργαστήριο δημιουργικής γραφής που αφορούσε το ποίημα, το οποίο έγινε ο καμβάς για μετασχηματισμό και αναδομήσεις, με παιγνιώδη διάθεση. Η διαδικασία έγινε σε ένα διεπιστημονικό-διαθεματικό πλαίσιο στη Γλώσσα – Λογοτεχνία, τη Φιλοσοφία (ηθική, πολιτική, αισθητική) και την Αντιγόνη του Σοφοκλή. Οι μαθήτριες/τές συμμετείχαν ενεργά και δημιούργησαν πλήθος κειμένων στοχασμού ή ποιημάτων. Εργάστηκαν ατομικά ή σε ομάδες και αναπλασίωσαν το ποίημα ανάλογα με τη δική τους ανταπόκριση-οπτική, τονίζοντας την αναγκαιότητα άρσης του στερεοτύπου που αφορά τη γυναίκα.

Λέξεις – κλειδιά: Έργο τέχνης, στερεότυπο, δημιουργική γραφή.

1. Εισαγωγή

Η Λογοτεχνία φαίνεται να εμπλέκει τα μαθητικά υποκείμενα στη μαθησιακή διαδικασία, επειδή συνδέεται με την αισθητική απόλαυση, τη δημιουργικότητα, τον διάλογο και τον προβληματισμό. Συνδέεται με αυτό που ο Κωνσταντίνος Καβάφης ονομάζει «διανοητική συγκίνηση», φορτισμένο με την «αισθητική γνώση» και παράλληλα με τη συνειδητοποίηση του ιδεολογικού βάθους των πραγμάτων (Θέμελης, 1998: 365-419). Έχει τη δύναμη να ανακατασκευάζει τον «κόσμο» και να συμμετέχει στη διαμόρφωση της εφηβικής ταυτότητας. Γίνεται φορέας αλήθειας, επειδή αποτυπώνει μια ισχυρή και συνάμα πολυδιάστατη εικόνα της πραγματικότητας. Κατανοεί και ενσωματώνει το διαφορετικό, αποσπά από το εφήμερο και ανάγει τα πράγματα στο διηνεκές (Κατσίκη-Γκίβαλου, 2005: 14-17).

Η αξιοποίηση της Λογοτεχνίας στηρίζει την ολιστική διαθεματική-διεπιστημονική προσέγγιση και τον νέο προσανατολισμό των Αναλυτικών Προγραμμάτων. Για αυτό και επιλέγεται διεθνώς από τους εκπαιδευτικούς σε «προγράμματα» που βασίζονται στη λογοτεχνική ανάγνωση (the literature based reading resolution) (Καλογήρου & Λαλαγιάνη, 2005: 34-36; Χανιωτάκης, 2005: 2). Η ιδιαίτερη πρόσληψη του εκάστοτε κειμένου, η επεξεργασία με τους συμμαθητές και τον εκπαιδευτικό-εμψυχωτή, διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία και την κοινωνική ανάπτυξη των συμμετεχόντων (Ματσαγγούρας, 2005: 63-81).



Εξίσου σημαντική για την ανάπτυξη του παιδιού, την κριτική και δημιουργική αφομοίωση του πολιτισμού εκ μέρους του είναι η «ένδυση ρόλων» και το θεατρικό παιχνίδι μέσα στο κοινωνικό πλαίσιο του σχολείου, προκειμένου να τεθούν για συζήτηση «σοβαρά» ή καθημερινά θέματα για διαχείριση (Freire, 1970: 288-291, 331-333; Vygotsky, 1978: 121-133; Μποάλ, 2013: 223-225; Χολέβα, κ.ά. 2019: 130-169).

Η αισθητική εμπειρία συνδέεται, επίσης, με τα συναισθήματα, με την απόλαυση και την προαγωγή της ζωής. Ενδυναμώνει την αναγνωστική εμπειρία και τη σημασιοδοτεί εκ νέου, επειδή υπαγορεύει πολύσημες διασημειωτικές διαδρομές από και προς τα μαθητικά υποκείμενα. Πρόκειται για υλικό που επιλέγεται από τον διδάσκοντα για παιδαγωγική αξιοποίηση. Οι μαθητές, καθώς επεξεργάζονται το έργο τέχνης, διαβάζουν «αλλιώς» το λογοτεχνικό κείμενο, ανοίγοντας αλληλοαναφορικό διάλογο με άλλες ομόλογες «αναγνώσεις» του κόσμου–προϋπάρχουσες ή υπό διαμόρφωση μέσα στο κοινωνικοπολιτισμικό συμφραζόμενο. Έτσι, η διαδικασία αποκτά βαθιά παιδαγωγικό και κοινωνικοπολιτικό χαρακτήρα (Loh, 2004: 477; Evans, 1994).

Σύμφωνα με τη Γνωστική Νευροεπιστήμη, η παραδοσιακή διδασκαλία και οι ευκολίες που προσπορίζει η τηλεκπαίδευση όπως η συγκέντρωση (πολυτροπικού) υλικού ή εργασιών και παραγόμενων, η «συνομιλία» – ατομική ή στις ομάδες, τα διδακτικά εμπόδια, η επίλυση προβλήματος και η δυνατότητα αξιολόγησης, επιτρέπουν την επίτευξη μαθησιακών στόχων ανεξάρτητα από το στυλ μάθησης των συμμετεχόντων μαθητών. Αυτό συμβαίνει, ιδίως αν τα στοιχεία αυτά, συνδυαστούν με την αισθητική εμπειρία (Howard-Jones, 2011: 24-30; Howard et al., 2018: 19).

Η οπτική απεικόνιση γενικότερα, αποτυπώνεται στον εγκέφαλο πιο δυναμικά και ανακαλείται εύκολα, επειδή αξιοποιεί πολλαπλές αναπαραστάσεις. Η έρευνα δείχνει ότι μειώνει το άγχος και διασυνδέει περισσότερες νευρωνικές συνάψεις και κοινωνικά δίκτυα του εγκεφάλου. Είναι ευανάγνωστος πόρος, ιδίως για τους νέους, συνδέεται με την εμπειρία και υποκινεί τον στοχασμό και τον διάλογο πάνω στα θέματα που θέτει (Ferguson et al, 2017: 192-207; Novick et al., 2019).

Η παρούσα εργασία αφορά εφαρμογή στο πλαίσιο διδασκαλίας της Νεοελληνικής Γλώσσας–Λογοτεχνίας και της Φιλοσοφίας σε Ημερήσιο Γενικό Λύκειο της ελληνικής περιφέρειας, στη διάρκεια του διδακτικού έτους 2021-22. Το κεντρικό θέμα που μας απασχόλησε εστιάζεται στα στερεότυπα και την καταπίεση που υφίσταται η γυναικεία ταυτότητα μέσα στον χρόνο. Ιδιαίτερα δε σήμερα, σε μια εποχή κατά την οποία η επικαιρότητα μάς προσπορίζει πρωτοφανή σε αριθμό και «ποικιλία» φαινόμενα κακοποίησής της. Οι λογοτεχνικές μας αναγνώσεις, ιδίως ποιημάτων της Κικής Δημουλά, ο διάλογος με εικαστικά, η δημιουργική γραφή και ο παιγνιώδης τρόπος υποστήριξαν την πραγμάτευσή μας. Επικεντρωθήκαμε στο Σημείο αναγνωρίσεως της ποιήτριας και στο εικαστικό του Κωνσταντίνου Σεφερλή Βόρειος Ήπειρος.

Συμμετείχαν ένα τμήμα της Α΄ Λυκείου (Α1) με 21 μαθητές και δύο τμήματα της Β΄ Λυκείου (Β1 και Β2) με 16 και 19 μαθητές, αντίστοιχα. Η Αντιγόνη του Σοφοκλή (Β2΄ τμήμα) μάς έδωσε ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα δυναμικής στάσης εκ μέρους της γυναίκας και πλούτισε τη διαδικασία.

Η διαδικασία υλοποιήθηκε στο πλαίσιο έρευνας δράσης και σχετικού σχεδίου δράσης, με στόχο την απορροή κοινωνικής μάθησης στη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας. Έγινε με τη διά ζώσης διδασκαλία και αξιοποίησε τις δυνατότητες που δίνει η ασύγχρονη τηλεκπαίδευση για την απόθεση, επεξεργασία υλικού–εργασιών και τις ψηφιακές ανατροφοδοτήσεις. Λιγότερο αξιοποιήθηκε η σύγχρονη τηλεκπαίδευση για τον σχεδιασμό,



την οργάνωση και την επίλυση προβλημάτων (Μικρόπουλος κ.ά, 2011: 112-129; Παναγιωτίδου, 2016: 54-58).

Η πραγμάτευσή μας εκκινεί από τα εισαγωγικά, προχωρά στους στόχους και τις επιδιώξεις, τη Μεθοδολογία και κλείνει με την αξιολόγηση και τα συμπεράσματα.

2. Στόχοι, επιδιώξεις

Στόχευση της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει πώς η «συνάντηση» του έργου τέχνης, της λογοτεχνικής ανάγνωσης και της δημιουργικής έκφρασης-γραφής μπορεί να υποστηρίξει τη μαθησιακή διαδικασία, να θέσει για συζήτηση θέματα αιχμής και να αποδομήσει στερεότυπα.

Ένα τέτοιο θέμα αποτελεί η γυναικεία καταπίεση, που συνδέεται με τη στερεοτυπική αντίληψη περί αδυναμίας ή κατωτερότητας της γυναίκας και συνακόλουθα της άνισης μεταχείρισής της σε σχέση με τον άντρα, ακόμη και σήμερα. Η ίδια η επικαιρότητα, διεθνής και επιχώρια, αναδεικνύει ρόλους και απαξιωτικές συμπεριφορές απέναντι στη γυναίκα, με αποτέλεσμα η ίδια να αδυνατεί να χαρτογραφήσει το πεδίο δράσης της, να περιφρουρήσει τα δικαιώματά της και συνακόλουθα να «πενθεί» για αυτό (Αθανασίου, 2007: 17).

Παράλληλα, αναδύονται ζητήματα που αφορούν τις έμφυλες ταυτότητες, τα οποία πρέπει να γίνουν αντικείμενο πραγμάτευσης μέσα στη σχολική κανονικότητα. Στο ίδιο πλαίσιο εντάσσονται θέματα που αφορούν την ενδοοικογενειακή βία και τις ευάλωτες ομάδες νέων ή ενήλικων αντρών στον κοινωνικοπολιτικό και καλλιτεχνικό χώρο μέσα στο συμφραζόμενο της παρατεταμένης δημοσιονομικής κρίσης και της μετάβασης σε μια νέα εποχή (Ζαϊμάκης 2015: 31-34; Καρακιουλάφη κ.ά, 2017: 9-36; Παπανικολάου, 2018: 15-16).

Μέσα σε αυτή τη συνθήκη, η διδάσκουσα θεώρησε πως το σχολείο δεν μπορεί να κλείνει τα μάτια σε τέτοια φαινόμενα ούτε να «κάνει» πως τα αγνοεί, όταν η εγγύς κοινωνική πραγματικότητα τα θέτει επιτακτικά. Αντίθετα μπορεί και πρέπει να τα συζητά, όχι αποπλαισιωμένα, αλλά μέσα από τις αφορμές για διάλογο και προβληματισμό που δίνουν τα μαθήματα – ιδίως τα φιλολογικά – με αρωγό την τέχνη και τον παιγνιώδη τρόπο. Η επεξεργασία τους στη Γλώσσα – Λογοτεχνία, στην Πρακτική φιλοσοφία και στην Αντιγόνη του Σοφοκλή είναι όχι απλώς ευχερής και εφικτή, αλλά και επιβεβλημένη, επειδή τα μαθήματα αυτά ευνοούν την ανάδυση τέτοιων θεμάτων και τη διαμοιβή απόψεων.

Τα θέματα αυτά, μπορούν να τεθούν σε κοινωνική-πολιτική και ηθική βάση και να διαμορφώσουν θετικές στάσεις απέναντι στις έμφυλες ταυτότητες. Έτσι, το σχολείο προσφέρει πολύτιμη κοινωνική μάθηση, χρήσιμη διά βίου στους εφήβους και όχι μόνο γνώση «χρήσιμη» για την εισαγωγή τους σε κάποια Πανεπιστημιακή σχολή. Απονοηματοδοτεί διακρίσεις όπως «δυνατός»-«αδύναμος», υποδεέστερος - ισχυρός. Δίνει την ευκαιρία να επαναπροσδιοριστούν εκ νέου τα πρόσωπα, οι ταυτότητες και τα πράγματα, τονίζοντας την αξία όλων και το δικαίωμά τους στην ευτυχία. Με αυτόν τον τρόπο, μπορεί να θωρακίσει τους εφήβους σε πιθανές προβληματικές συμπεριφορές που θα συναντήσουν στη ζωή τους, ώστε να τις διαχειριστούν.

Παράλληλα, η διαδικασία μέσα στο πλαίσιο του σχολείου μπορεί να δρομολογήσει την κατανόηση της ίδιας της τέχνης και του πολιτισμού και της σημασίας τους στη διαμόρφωση πολιτών και ανθρώπων με κουλτούρα, ποιότητα και ανοιχτότητα. Που θεσμοθετεί τη ροπή στον διάλογο, υγιείς σχέσεις και συνεργασίες, ευγενείς και ουσιαστικές, χωρίς κωλύματα και αναχρονιστικές αντιλήψεις (Charman, 1993: 19, 51, 74, 94; Gardner, 1990: 53).



3. Μεθοδολογία

Η ερευνητική διαδικασία αφορούσε το Γενικό Λύκειο Δοξάτου Δράμας και έγινε στο πλαίσιο έρευνας δράσης. Ακολούθησε την ποιοτική μεθοδολογία, επειδή λειτουργεί απελευθερωτικά για τον μαθητή και παράλληλα τον θεωρεί συνδιαμορφωτή της εκπαιδευτικής πράξης και πρακτικής. Σε αυτή την περίπτωση, η κοινωνικοπολιτική πραγματικότητα όχι μόνο δεν υποβαθμίζεται, αλλά νοηματοδοτεί καίρια τη μαθησιακή διαδικασία. Διδάσκουσα και μαθητές εκπόνησαν από κοινού και βελτίωναν συνεχώς το σχέδιο δράσης, δίνοντας έμφαση στη ευελιξία και την ανέλιξή του, με τρόπο ώστε να συμπεριλάβει όλους τους μαθητές (Kemmis, 2006: 459-476).

Το μοντέλο μάθησης του D. Kolb αποτέλεσε αδρά το κάδρο πάνω στο οποίο «χτίσαμε» την εμπειρία μας (Kolb, 1981: 232-255; Kolb, 1984: 42). Η συγκεκριμένη αναγνωστική, εικαστική ή εμπειρία - βίωμα υπαγόρευσε την αναστοχαστική παρατήρηση και τη συζήτηση. Εφεξής, η διαδικασία υποκινούσε τη θεωρητική σύλληψη και κατανόηση εννοιών και λεπτών συσχετισμών. Ή αλληλοαναφορικών διαδρομών και συγκρίσεων ανάμεσα σε κείμενα και εικαστικά και πειραματισμό μέσα από την έκφραση του δημιουργικού γραπτού λόγου, της αποκλίνουσας σκέψης, τη δημιουργικότητα και την «επίλυση» προβλημάτων (Runco, 2011: 317-324).

Η πορεία που διαγράψαμε στηρίχτηκε σε σπειροειδείς κύκλους σχεδιασμού, αναγνώσεων ή αισθητικών συναναγνώσεων, ρόλων, συζητήσεων και δημιουργικής γραφής. Ακολουθούσε ή παρεμβαλλόταν η παρατήρηση, ο αναστοχασμός, οι αξιολογήσεις της διαδικασίας, των αποτελεσμάτων και της ποιότητας συμμετοχής (Carr & Kemmis, 1997: 220).

Αξιοποιήθηκε η εργασία σε μικρές ομάδες βάσει έργου και η ατομική εργασία (Markham, 2011). Η ασύγχρονη τηλεκπαίδευση διευκόλυνε την προσπάθειά μας και μάς εξασφάλισε έναν «χώρο» απόθεσης του υλικού που πραγματευόμαστε ή δημιουργούσαμε. Λιγότερο χρησιμοποιήσαμε τη σύγχρονη τηλεκπαίδευση για τις συνεννοήσεις, την επίλυση προβλημάτων και τον σχεδιασμό. Η σύγχρονη (εξ αποστάσεως) διδασκαλία κατά τα δύο προηγούμενα έτη, έφερε κόπωση στους μαθητές που προτίμησαν την άμεση αδιαμεσολάβητη επαφή. Η κοινωνική δικτύωση και η ψηφιακή πινακοθήκη αποτέλεσαν ένα σταθερό όχημα για την ανταλλαγή απόψεων και την οργάνωση της εφαρμογής.

Τα συμπεράσματά μας προέκυψαν από τη συνεχή και συστηματική Παρατήρηση, από τα εκφωνήματα των μαθητών στη διάρκεια του κριτικού στοχασμού-αναστοχασμού και από την αμοιβαία κριτική πάνω στα πονήματά τους (εργασίες και δημιουργική γραφή). Η τελική αξιολόγηση έγινε ατελώς στο τέλος της χρονιάς, μιας χρονιάς απαιτητικής και συγχρόνως ενδιαφέρουσας. Οργανώθηκε «εργαστήριο αμοιβαίας κριτικής» σχετικά με τα μαθήματα και τη δυναμική των θεμάτων που πραγματευτήκαμε σε αυτά, τα μέσα, τους τρόπους, τα εργαλεία και τους πόρους που αξιοποιήσαμε, τα οφέλη που αποκομίσαμε. Ακόμη, «αποτιμήσαμε» τα συναισθήματα, τις διαθέσεις, την αίσθηση που είχαμε, την αλλαγή που συντελέστηκε μέσα μας και στις σχέσεις μας, τη μετατόπισή μας από στερεοτυπικές απόψεις, την αισθητική αντίληψη που καλλιεργήσαμε ή αποκτήσαμε.

Δουλέψαμε με την έντεχνη συλλογιστική και το μοντέλο αισθητικής προσέγγισης Perkins κινούμενοι από τις αρχικές παρατηρήσεις, στην ευρύτερη παρατήρηση, την περισσότερο λεπτομερειακή και βαθιά, τη σύγκριση και τελικά τη σύνθεση και την κατάθεση συμπερασμάτων (Perkins, 1994: 36-74).



4. Διδακτικό υλικό, διδακτικά βήματα. Παρουσίαση δραστηριοτήτων

Προκειμένου να προσεγγίσουμε το θέμα μας διαμορφώσαμε ένα σχέδιο δράσης μέσα στο πλαίσιο του οποίου «διαβάσαμε» κείμενα–κυρίως ποιήματα και αξιοποιήσαμε υλικό από παλαιότερο διδακτικό σενάριο (στάδιο της ανάγνωσης) (Κιοσσέ κ.ά, 2016: 347-356). Παράλληλα, εμβαθύνουμε στην κατανόηση του προβλήματος, προσεγγίζοντας έργα τέχνης. Εφεξής ή και συγχρόνως, υποδυθήκαμε ρόλους–θετικούς ή αρνητικούς, που αναδύονταν μέσα από την πραγμάτευση των κειμένων και τις σύγχρονες αναπλαισιώσεις τους (καλός-κακός σύντροφος, φίλος, οικείος, εργοδότης κλπ.) (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2018: 64-69). Η όλη διαδικασία εκτυλισσόταν κυκλοειδώς με παλινδρομήσεις σε προηγούμενες εμπειρίες και με προβολές στο μέλλον ή σε βιώματα άλλων προσώπων. Πλαισιωνόταν από συζητήσεις, τοποθετήσεις («πάρε θέση») και εργαστήρια δημιουργικής γραφής. Θεωρήσαμε ως προαναγνωστικό-προσυγγραφικό στάδιο και όλες τις εμπειρίες που έφερε ο καθένας μας από το στενό ή το ευρύτερο περιβάλλον στο οποίο λειτουργεί.

Το διδακτικό υλικό που αξιοποιήσαμε αφορούσε ποιήματα όπως *Ο έφηβος των Αντικυθήρων* της Ζωής Καρέλλη σε «συνανάγνωση» με το αντίστοιχο γλυπτό της πρώιμης Ελληνιστικής περιόδου, που εκτίθεται στο Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο. Επίσης, κείμενα στοχασμού σχετικά με τους έμφυλους ρόλους και τη γυναίκα, τη «θεραπευτική» αξία της τέχνης, την υποκουλτούρα και το κιτς (Butler, 2008; Malchiodi, 2009; Foucault, 2013). Αξιοποιήσαμε ποικιλία οπτικού ή οπτικοακουστικού υλικού–έργα τέχνης, εικόνες και φωτογραφίες (κυρίως αφορούσαν τη γυναίκα πρόσφυγα με αφορμή τον πόλεμο Ρωσίας–Ουκρανίας). Η ταινία Μπίλι Έλιοτ, που πραγματεύεται τα στερεότυπα γύρω από το επάγγελμα και η τεχνική Δάσκαλος σε ρόλο, ενίσχυσε τη διαδικασία (Αυδή, 2018: 329-343). Κάποιες ταινίες που είχαν παρακολουθήσει οι μαθητές (Κορίτσι του Λυκά Ντοντ, 2018), σειρές στην ελληνική τηλεόραση (Επικίνδυνες, Τα καλύτερά μας χρόνια, Ζακέτα να πάρεις), προγράμματα (GNTM, Supper mammy) ή τηλεπαιχνίδια (Ο πιο αδύναμος κρίκος) και η ίδια τη δημοσιογραφική επικαιρότητα, που φιλοξενούσε θέματα σχετικά με κακοποιητικές συμπεριφορές ενάντια στη γυναίκα, ενίσχυσαν τη διαδικασία.

Το υλικό αυτό, λειτούργησε ως ο καμβάς πάνω στον οποίο χτίσαμε την εικόνα της γυναίκας με όλα τα έκδοχα και τις όψεις που έλαβε μέσα στον χρόνο στις ενότητες «Τα Φύλα» και «Εφηβεία» (Νεοελληνική Γλώσσα – Λογοτεχνία) στην Α΄ Λυκείου. Επίσης, στη στις ενότητες ηθική, αισθητική, πολιτική Φιλοσοφία στη Β΄ Λυκείου. Παράλληλα, ο κλασικός λόγος στην Αντιγόνη του Σοφοκλή, νοηματοδότησε το πολύπτυχο των αναγνώσεών μας, προσφέροντάς μας ένα παράδειγμα «αντίστασης» εκ μέρους της γυναίκας και ένα αντιπαράδειγμα καταπίεσης από την πλευρά του αντρικού αρχετύπου, που ενσαρκώνει ο Κρέοντας. Τη διαδικασία ενίσχυσε το πρόγραμμα του Ιδρύματος Λαμπράκη Έλα στη θέση μου, όπου ασχοληθήκαμε με το θέμα της ίσης πρόσβασης στα επαγγέλματα, την αμοιβή, τον ελεύθερο χρόνο και γενικότερα με την ισότητα δικαιωμάτων άντρα – γυναίκας. Ανάλογα λειτούργησε και το πρόγραμμα εξ αποστάσεως Συμβουλευτικής Επαγγελματικού Προσανατολισμού *tipping point*, που υλοποιήσαμε στο σχολείο μας, με έμφαση στην καταξίωση της γυναίκας σε παραδοσιακά ανδροκρατούμενους επαγγελματικούς χώρους (διοίκηση, πολιτική).

Το ενδιαφέρον μας εστιάστηκε στην περίπτωση της Κικής Δημουλά, που ανανεώνει τον νεότερο λυρισμό με τη βιωματική και εξομολογητική ποίησή της. Η ποιήτρια αναδιφά πάνω στο μορφοείδωλο της γυναίκας και ανοίγει διάλογο με πλήθος από διακείμενα. Στην ποιητική της γραφή οι έννοιες προσωποποιούνται, είναι πολύσημες και αναλαμβάνουν ρόλους. Οι



απρόσμενες συνάψεις, οι συνειρμοί, οι συστοιχίες εικόνων και η ειρωνεία επιτείνουν το αίσθημα του τραγικού για τη γυναικεία υπόσταση, που μετριάζεται από το γριφώδες ύφος, το πικρό χιούμορ και τη λυρική αφαίρεση. Η ποιητική αφήγηση συμπλέκεται με το σχόλιο για τη θέση της γυναίκας και το κοινωνικό νόημα που αυτή έχει (Δεληγιάννη, 2000: 38-46; Καραγεωργίου, 2000: 45-46).

Η ποιήτρια μιλά χαμηλόφωνα ή πιο ευθύβολα για τη γυναικεία καταπίεση, την εκ των ων ουκ άνευ αφοσίωση στην οικογένεια, την τριβή με τη φθοροποιό καθημερινότητα (οικιακή ή άλλη) και την απαξίωση του ρόλου της γυναίκας στην οικογένεια ή την κοινωνία. Ακόμη, αναφέρεται στην «παγίδευσή» της στο συναίσθημα (πχ. στον έρωτα), στην οικογενειακή «κανονικότητα», στην τεκνογονία και στους ρόλους που της επιτρέπει να «ενδυθεί» η κυρίαρχη («αντρική») οπτική. Η αδυναμία της να αποδράσει είναι πρόδηλη μέχρις του σημείου που το «όνομά» της γίνεται μετωνυμία της ανελευθερίας, της φθοράς και της ματαιώσης. Χαρακτηριστικά ποιήματα που τροφοδότησαν τη σκέψη μας ήταν: Σκόνη, Πληθυντικός αριθμός, Τα μισανθή χέρια, Υπό φθινόπωρον, Αγγελίες, Βρετανικό μουσείο [Ελγίνου μάρμαρα], Ασυγκινησία, Ορισμοί, Υλικά, Εύα, Τα πάθη της βροχής.

Το διδακτικό υλικό έθεσε στο τραπέζι της συζήτησης θέματα που απασχολούν τους εφήβους, γυναικείες ή άλλες συλλογικότητες όπως «Women on top» που προασπίζουν την επαγγελματική ενδυνάμωση των γυναικών και «me too» ενάντια στη σεξουαλική βία. Τέτοια θέματα είναι η αδυναμία της γυναίκας να «σπάσει» το στερεότυπο που τη θέλει εγκλωβισμένη στο παλιότερο πρότυπο, οι αναχαιτίσεις της για κάθετη ανέλιξη στον εργασιακό χώρο, η δυσκολία της να παίξει πρωταγωνιστικό ρόλο στα «πράγματα» και να ποδηγετήσει τις εξελίξεις κοπιάζοντας λιγότερο ή χωρίς να πρέπει να αποδείξει ότι μπορεί να τα καταφέρει. Ακόμη, μας απασχόλησαν το trafficking και το δικαίωμα στην έκτρωση μέσα στο συμφραζόμενο της άρσης αυτού του δικαιώματος σε προηγμένες δυτικές κοινωνίες, οι έμφυλες ταυτότητες, η ρευστότητα και η επιλογή «φύλου», η σύγχρονη τρωτότητα και επισφάλεια που βιώνει η γυναίκα εν μέσω κρίσης-οικονομικής ή υγειονομικής. Τέλος, πραγματευθήκαμε την αγωνία της επιβίωσης-κοινωνικής, οικονομικής, υπαρξιακής αλλά και τη δυναμική των φύλων σε διαφορετικά περιβάλλοντα.

Επικεντρωθήκαμε στο ποίημα Σημείο αναγνωρίσεως της Κικής Δημουλά, όπου η αφηγηματική φωνή, καθώς συνομιλεί με το έργο τέχνης Βόρειος Ήπειρος του Κωνσταντίνου Σεφερλή, θέτει ζητήματα όπως η γυναικεία υποδούλωση, το στερεότυπο («ακινήσια») και η αδήριτη ανελευθερία της γυναίκας μέσα στον χρόνο, που επιτείνεται με την τεκνογονία. Το γλυπτό εμψυχώνεται για να γίνει φορέας του γυναικείου «δράματος» και να υποκινήσει τον στοχασμό των εφήβων μαθητών σχετικά με θέματα αιχμής σήμερα. Τα θέματα αυτά, μπορούν να τους εμπλέξουν και να τους προσφέρουν πολύτιμη κοινωνική μάθηση, χρήσιμη στη φάση κατά την οποία δομούν την εφηβική ταυτότητα, αλλά και τη μετά και εκτός του σχολείου ζωή τους.

Το εν λόγω ποίημα υποκίνησε συζητήσεις σχετικά με την πρόσληψη του έργου τέχνης και τη διαφορετική σημασία που δίνουμε οι άνθρωποι στα δημιουργήματα του πολιτισμού. Αφορούσαν τη διαφορετική οπτική του δημιουργού ή του κοινού, τους άλλους δημιουργούς, την προσωπική κατανόηση ή αυτή του φύλου, τη σημασία της εκάστοτε συνθήκης, τη διαμεσολάβηση ή το φίλτρο των προσώπων που «παράγουν» την εξουσία και κατασκευάζουν νοήματα («εγώ» σε αντίστιξη με το «άλλους», «όλους»). Θέματα ή ερωτήματα όπως «πώς λειτουργεί το έργο τέχνης ως σύμβολο;», «πώς/γιατί/κάτω από ποια συνθήκη αλλάζει ο συμβολισμός του;», «ποιον αφορά ή σε ποιον απευθύνεται το έργο τέχνης;», «μπορεί να λειτουργήσει αφυπνιστικά;» ή «γίνεται κατανοητό από τα «λαϊκά» στρώματα το



έργο τέχνης;» έθεσαν τον προβληματισμό σχετικά με το δόγμα σχετικά «η τέχνη για την τέχνη ή τον καλλιτέχνη» «τέχνη για τον λαό/για όλους.

Εξάλλου, θέματα όπως το κίτς στην τέχνη, υποκοουλτούρα και τέχνη, ο κοινωνικός ρόλος του πνευματικού ταγού και του δημιουργού (κοινωνική στράτευση), το γλυπτό και η σημασία του στην «αποθέωση» του ανθρώπου μάς απασχόλησαν στη διάρκεια των μαθημάτων, αλλά και σε κάθε δράση ή ευκαιρία μέσα στη σχολική πραγματικότητα. Οι συζητήσεις μας γινόνταν στην τάξη, στην ψηφιακή πινακοθήκη, στην ψηφιακή τάξη και την κοινωνική δικτύωση.

Το μοντέλο Perkins μάς επέτρεψε να βαθύνουμε τον στοχασμό μας μέσα από το γλυπτό του Κ. Σεφερλή, Βόρειος Ήπειρος, που βρίσκεται σε αλληλοαναφορικό διάλογο με το βασικό μας κείμενο αναφοράς, το Σημείο αναγνωρίσεως. Ακολουθήσαμε τα 4 στάδια προσέγγισης του έργου τέχνης και σχολιάσαμε τον σημαίνοντα ρόλο του αγάλματος στην ποίηση της Κ. Δημουλά (Δηλιγιάννη, 2000: 56-58). Οι οδηγίες παρατήρησης του γλυπτού καθοδήγησαν και ενίσχυσαν τον γραπτό λόγο των μαθητών (δημιουργική γραφή).

Εκκινήσαμε από τις «εισαγωγικές παρατηρήσεις», το αρχικό αίσθημα ή τον προβληματισμό των μαθητών/τριών (1^ο στάδιο), προχωρήσαμε σε μια πιο «ευρεία παρατήρηση» και επαφή με το έργο τέχνης εστιάζοντας στο χρώμα, στο στοιχείο της κίνησης, στη γωνία θέασης, τις πολιτισμικές και ιστορικές διασυνδέσεις και δημιουργήσαμε ένα αρχικό «σενάριο» (2^ο στάδιο). Στην επόμενη φάση (3^ο στάδιο) η παρατήρησή μας έγινε «λεπτομερής και σε βάθος». Αποσυμβολίσαμε το έργο, συγκρίναμε με άλλα γλυπτά που αξιοποιεί η Κική Δημουλά όπως αυτό που κοσμεί τον κήπο του Λουξεμβούργου στο ποίημα Μισανθή χέρια, ή τον Διόνυσο και την Καρυάτιδα που αναπαρίστανται στο ποίημά της Βρετανικό μουσείο [Ελγίνου μάρμαρα]. Επίσης, συνομιλήσαμε με το γλυπτό, μπαίνοντας στη θέση του ή «βελτιώνοντάς» τη μέσα από τεχνικές του θεάτρου (τεχνική γλύπτης-γλυπτό). Στο τελευταίο στάδιο της «σύνθεσης» (4^ο στάδιο), αναστοχαστήκαμε, σχηματίσαμε μια εικόνα για το συμβολιζόμενο – περιεκτική όλων των οπτικών που αναδύθηκαν στη διάρκεια της διαδικασίας, αναπλαισιώσαμε τα δεδομένα των έργων και μεταφέραμε σε σύγχρονες καταστάσεις και περιβάλλοντα (εργασιακά, κοινωνικά).

Το ποίημα Σημείο αναγνωρίσεως έγινε το «πλαίσιο» για τη συγγραφή δημιουργικών κειμένων εκ μέρους των μαθητών (frame poetry-restoration), στο (κυρίως) συγγραφικό στάδιο, μέσα σε χρονικά όρια. Η διδάσκουσα κράτησε μόνο τη ραχοκοκαλιά του ποιήματος, ώστε να το αναδομήσουν οι μαθητές, κάνοντας τους απαραίτητους λεκτικούς και ποιητικούς μετασχηματισμούς, ουσιαστικά «παίζοντας» με τις λέξεις. Οι εμπειρίες τους προέρχονταν από αναγνώσεις, συζητήσεις και διαφορετικές οπτικές και μπορούσαν να πλουτίσουν τη διαδικασία της δημιουργικής γραφής.

Δόθηκαν γενικές οδηγίες όπως, να γράψετε:

- Δημιουργικά πάνω στις σκέψεις ή τις λέξεις του κειμένου αναφοράς (μίμηση ύφους).
- Όπως νιώθετε (αυτό-έκφραση)
- Όπως καταλαβαίνετε εσείς τα θέματα αυτά (αναγνωστική ανταπόκριση)
- Όπως καταλαβαίνει τα θέματα η ομάδα, η κοινότητα, η μικροκοινωνία, η κοινωνία και ο τόπος όπου ζείτε (πολιτισμική κριτική, διαλογικότητα) (Πετρά, 2017: 56-63).

Και ειδικότερες, όπως:

Επιλέξτε λέξεις-έννοιες και «παίξτε» με την ψυχή σας. Αντικαταστήστε τα ουσιαστικά, διαγράψτε τα ρήματα (selection), αποφασίστε τη σειρά (order), «ακούστε» τον ρυθμό και τη μετρική και διαιρέστε ανάλογα (division), παίξτε με τον μεταφορικό-πολυσημικό λόγο, εμψυχώστε τις έννοιες όπως η Κική Δημουλά. Χρησιμοποιείτε ή αξιοποιείτε «αλλιώς» τις λέξεις-φράσεις από την καθημερινή ζωή (επανάχρηση, νέα χρήση/πολιτογράφηση), να



αξιοποιήσετε graffiti, συνθήματα, επιγραφές (found and headline poetry), τα σύμβολα, τις εικόνες, την επανάληψη (leitmotiv), τα σχήματα λόγου (πχ. άρση-θέση).

Καλείστε να γράψετε/δημιουργήσετε στα ελληνικά ή τα αγγλικά:

- Ποίημα παραδοσιακό ή μοντέρνο «σοβαρό» ή χιουμοριστικό.
- Αγγλική ή άλλη μετάφραση-μεταγραφή ποιητική/αντιποιητική.
- Σελίδα Ημερολογίου, στην οποία ο χαρακτήρας σας θα αφηγείται κάποια εμπειρία ή θα μιλά για το πρόβλημά του.
- Εσωτερικό μονόλογο σχετικό με το κεντρικό ή τα επιμέρους θέματα.
- Έναν ή περισσότερους ρόλους/χαρακτήρες: να φροντίσετε ώστε τα λόγια τους να ταιριάζουν στην επικοινωνιακή κατάσταση/συνθήκη και τον ρόλο που έχουν.
- «Θεατρικό» διάλογο, τοποθετημένο σε ορισμένη συνθήκη.

Στη συνέχεια, στο μετασυγγραφικό στάδιο οι μαθητές κλήθηκαν να:

- «Επικοινωνήσουν» το παραγόμενο και να κάνουν παρατηρήσεις σχετικά με τις επιλογές τους, τη σχολή-ρεύμα που ακολούθησαν (μάλλον ανεπίγνωστα), τα υφολογικά στοιχεία—τα σχήματα λόγου που αξιοποίησαν, τη δυναμική της μετάφρασης («η μεταφραστική απόδοση είναι ένα άλλο “κείμενο”;», «σε ποιον ανήκει—ποιος είναι ο “δημιουργός” του;»).
- Να κάνουν επάλληλες βελτιώσεις.
- Να κάνουν ανατροφοδότηση, αξιοποιώντας ως βασικά κριτήρια αξιολόγησης την αποκλίνουσα σκέψη και τα γνωρίσματά της: new/ideation, good, originality/quality, relevancy.
- Να αναστοχαστούν (Cropley & Cropley, 2011: 212).

Μερικά δείγματα «γραφής» των μαθητών είναι τα ακόλουθα (Εικόνα 1., Εικόνα 2.):

Ανεξερεύνητοι υδάτινοι δρόμοι	Κι όμως περιμένεις	όπως κάνει η κοινωνία που σε κρίνει
Όλοι σε λένε βαρκούλα	κι η στάση σου είναι η θέλησή σου	εσύ θα πορευόσουν
εγώ σε <u>προσφώνώ</u> υπερωκεάνιο.	κάτι να σε βοηθήσει να ξεφύγεις την αγωνία του αιχμάλωτου.	μόνη σου στο σκοτεινό μονοπάτι της αιχμαλωσίας σου.
Στολίζεις με το λευκό σου πανάκι τη θάλασσα όπως το πέπλο τη νύφη.	Έτσι σε παραγγέλανε στο ναυπηγό: αιχμάλωτη.	με καμένα πάλι τα χέρια, αιχμάλωτη.
Από μακριά μοιάζεις με ένα κομμάτι ξύλο ταλαιπωρημένο από το χρόνο.	Δεν μπορείς να ζήσεις όπως θέλεις	Όλοι σε λένε κατευθείαν βαρκούλα,
Θαρρεί κανείς πώς θα σπάσεις με ένα φύσημα του ανέμου,	είσαι παγιδευμένη στον φαύλο κύκλο της κρίσης.	εγώ σε λέω υπερωκεάνιο αμέσως.
πως θα βουλιάξεις με ένα χάδι ενός ατίθασου κύματος,	Για «χέρια» έχεις κουπιά που κάηκαν από των ανθρώπων τα πυρά.	Γιατί μόλις αποφασίσεις να σπάσεις τα δεσμά της αιχμαλωσίας σου,
πως δεν θα καταφέρεις να πιάσεις λιμάνι μόλις πέσει το σκοτάδι.	Καμένα είναι τα χέρια σου.	θα δείξεις την δύναμη σου: όμοια με αυτή ενός υπερωκεάνιου.
Από κοντά μοιάζεις με θηριό, ένα τέρας λυπημένο. Ακούς τα λόγια του κόσμου, επηρεάζεσαι	Αν κάτι πήγαινε ν' αλλάξει στην πορεία των πλεούμενων,	Για όλη αυτή τη δύναμη που ξέρω ότι έχεις,
και δεν θες να ταξιδέψεις.	αν άρχιζαν τα πλοία και οι βάρκες αγώνες	σε λέω υπερωκεάνιο.
Φοβάσαι να ταξιδέψεις, πίσω μένεις.	για ελευθερίες και ισότητες,	Σε λέω υπερωκεάνιο
Αξίζει άραγε να περιμένεις;		για να το πιστέψεις.
		Εμπνεύστηκα διαβάζοντας Κ. Δημουλά, το Σημείο αναγνωρίσεως.

Εικόνα 1. Δημιουργική γραφή πάνω στο Σημείο αναγνωρίσεως



"ΔΥΟ"		Γιατί ποτέ δεν πρέπει να ξεχνάμε από που ξεκινήσαμε,
Αν μου ζητούσες να σου πω πού ήμουν και πού έφτασα,	Και όταν πλησιάζω στο έδαφος, παίρνω ξανά ώθηση.	ποιοί είμαστε, ποιοί γίναμε και ποιοι μπορούσαμε να γίνουμε.
Θα έπαιρνα έναν κόκκινο γεμάτο μαρκαδόρο.	Αρκεί μια ματιά των ανθρώπων που αγαπώ.	
Με αργά βήματα θα πήγαινα προς έναν κατ'λευκό πίνακα.	Αρκεί μια αγκαλιά από τους ανθρώπους που με αγαπάνε...	Να το θυμάσαι αυτό αγάπη μου...
Δυο κουκίδες, πολύ κοντά μεταξύ τους ενωμένες με μια ευθεία.	Αρκεί μονάχα μια στιγμή για να έρθουν τα πάνω κάτω	Αλλά πιο πολύ να θυμάσαι: Θα συναντηθούμε ξανά στην προσπάθεια μας,
"Να πού ήμουν και να πού έφτασα", θα σου έλεγα χαμογελώντας...	την ίδια στιγμή που εσύ με κοιτάζεις στάσιμος.	να αγγίξουμε ένα κομμάτι ουρανό.
Κάνω ένα άλμα, παίρνω ύψος. Πορεία στροβιλώδης.	Και να μαι πάλι ψηλά σε μια προσπάθεια να αναπνεύσω όσο πιο βαθιά μπορώ.	
Γιατί πάντα ήμουν ελεύθερη να το κάνω.	Όσο πιο αληθινά να νιώσω τον ήλιο.	
Ποτέ τα δεσμά σου δεν μου πλήγωσαν τα χέρια και τα πόδια!	Και τελικά επιστρέφω εκεί όπου ξεκίνησα.	
Αλυσίδες από ατσάλι, ασήμι, χρυσό	Ήρεμα και νοσταλγικά, με αγάπη και όχι πόνο.	
Λιώνουν καθώς το αίμα ρέει ακόμα θερμό στις φλέβες μου.		

Εικόνα 2. Αναδόμηση του ποιήματος Σημείο αναγνωρίσεως

5. Αξιολόγηση

Οι μαθητές μας συμμετείχαν ενεργά στη διαδικασία από την αρχή και αδιακρίτως. Αρκετοί από αυτούς είχαν την έγνοια του σχεδιασμού και οι περισσότεροι, ευχαριστημένοι που η μαθησιακή διαδικασία αποκτούσε κοινωνικό νόημα και τους συνέδεε με το σήμερα και το τώρα, ρωτούσαν «τι θα κάνουμε μετά;» και έκαναν σχετικές προτάσεις. Εξάλλου, η πραγματικότητα τροφοδοτούσε τον προβληματισμό μας σχετικά με τα στερεότυπα που αφορούν τα φύλα και έκανε επιτακτική την αναγκαιότητα επαναδιαπραγμάτευσής τους. Οι μαθητές αξιοποίησαν τις δυνατότητες που μας προσέφερε η ψηφιακή τάξη και χάρηκαν τη διά ζώσης διδασκαλία με όλους τους περιορισμούς που έθετε η συνεχιζόμενη πανδημία, ειδικά στην αξιοποίηση θεατρικών τεχνικών. Αξιολόγηση με τυπικά εργαλεία δεν έγινε.

Η λογοτεχνική ανάγνωση – ιδίως ποιημάτων της Κικής Δημουλά – δυνάμωσε μέσα από τη συνανάγνωση με τα έργα τέχνης και αντίστροφα το έργο τέχνης απέκτησε προστιθέμενη αξία και έγινε περιοχή συνάντησης των μαθητών, πεδίο προβληματισμού και δημιουργικής γραφής. Οι διαθεματικές αλληλεπιχωρήσεις και «συναντήσεις» ήταν κάτι που «δεν είχε προηγουμένο». Ο διάλογος απέκτησε κοινωνικό περιεχόμενο, «φώτισε» θέματα που «καίνε», όπως είπε ένας μαθητής. Έθεσε σε «κριτική» και «έλεγχο» στερεότυπα και ρόλους που αφορούν τα φύλα, μέσα από κύκλους «αναγνώσεων» κειμένων ή εικαστικών. Συγχρόνως οι μαθητές μίλησαν για «νέα» κουλτούρα, ξάφνιασαν και ξαφνιάστηκαν με τις παρατηρήσεις που έκαναν πάνω στα έργα τέχνης και τη διαφορετική τους πρόσληψη, τη δυναμική τους στο σύγχρονο σχολείο και την κατανόηση του κόσμου.



Κείμενα, έργα τέχνης και ρόλοι μάς έδωσαν την ευκαιρία να μιλήσουμε εμπλαισιωμένα και πλαισιοθετημένα με ηθικούς όρους δίνοντας, πέρα από την ανθρώπινη (ή ανθρωπιστική) διάσταση, την πολιτική και κοινωνιολογική. Κυρίως να μιλήσουμε για την ένδεια της γυναίκας να αυτοπροσδιοριστεί μέσα στα νέα πολιτισμικά δεδομένα. Η δημιουργική γραφή μάς πρόσφερε όψεις του θέματος, απόψεις, αντιρρήσεις και προτάσεις άλλοτε πιο αιχμηρά και σοβαρά, άλλοτε κρυπτικά ακόμη και όταν τα παραγόμενα μιμούνταν το ύφος των κειμένων αναφοράς. Οι μαθητές προτίμησαν να γράψουν ποιήματα, Ημερολογιακές καταγραφές, κείμενα στοχασμού ή να κάνουν μεταφραστικές απόπειρες πάνω σε ξένα τραγούδια με ανάλογα θέματα. Δεν φοβήθηκαν μήπως μειώσουν τη σημασία και τη δυναμική του προβλήματος «παίζοντας». Μια μαθήτρια είπε: «παίζοντας, μπορείς να γίνεις πιο σοβαρός και σίγουρος για αυτό που θέλεις». Το μοίρασμα, οι ανατροφοδοτήσεις και η επαφή με τον λόγο των μαθητών ανέδειξε πρόσωπα που ήταν «αόρατα» στην τάξη και βρήκαν τον «εαυτό» τους στην παρούσα συγκυρία.

Συνολικά, είχαμε το αίσθημα ότι «γινόταν κάτι πρωτόγνωρο και σημαντικό», με δεδομένο ότι μας απασχόλησαν θέματα «δύσκολα» και μάλλον «άγνωστα» στην καθημερινότητα των σχολικών μαθημάτων. Δημιουργήθηκε ένα προηγούμενο εμπιστοσύνης, κουλτούρας διαλόγου και συνεργασίας, που μπορεί να αποτελέσει τη βάση για να «χτίσουμε» υγιείς σχέσεις και μια πιο ανοιχτή κατανόηση του άλλου φύλου και του «άλλου», της γυναίκας, του ανθρώπου σε κάθε ηλικιακή φάση και ρόλο.

Κατανοήσαμε πως τα προβλήματα δεν είναι «προβλήματα του φύλου», αλλά εμπεδωμένες οπτικές και αναχρονιστικές κατασκευές. Τέτοια μάθηση είναι πολύτιμη διά βίου στον καθένα μας, ειδικά όταν προάγεται μέσα στο σχολείο μέσα σε ένα πλαίσιο «ανοιχτό». Κάθε αντίστοιχο πλαίσιο συνύπαρξης υποκειμένων μπορεί να λειτουργήσει επί καλώ και όχι για να ευδοκιμούν τα στεγανά και οι συγκρούσεις. Και τελικά νιώσαμε να αποδεικνύεται πως οι άνθρωποι είμαστε αυτό που «διαβάζουμε», «νιώθουμε» «βλέπουμε», αλλιώς πώς εξηγείται το γεγονός ότι ζούμε καλύτερα μέσα από τη λογοτεχνία την τέχνη και το παιχνίδι. Έτσι, «χαϊρόμαστε» την αυγή των πραγμάτων», όπως το λέει ο Οδυσσέας Ελύτης.

Προτείνεται η υλοποίηση σχετικού προγράμματος με συνεργασία σχολείων διαφορετικών βαθμίδων (Γυμνάσιο-Λύκειο) ή τύπων σχολείων (Επαγγελματικά, Εσπερινά ή Ιδιωτικά Λύκεια), φορέων σχετικών με τη θεατρική αγωγή, με Λέσχες δημιουργικής ανάγνωσης και γραφής και με την υποστήριξη ειδικών της Συμβουλευτικής και της Ψυχολογίας. Θα ήταν ενδιαφέρον να ερευνηθεί η ευαλωτότητα των φύλων και οι λόγοι που την υπαγορεύουν, σήμερα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Boal, A. (2013). *Θεατρικά παιχνίδια για ηθοποιούς και για μη ηθοποιούς*. (Επιμ. Χ. Τσαλικίδου, Μτφ. Μ. Παπαδήμα). Θεσσαλονίκη: Σοφία.
- Butler, J. (2008). *Ευάλωτη Ζωή. Οι δυνάμεις του πένθους και της βίας* (Μτφ. Μ. Λαλιώτης & Κ. Αθανασίου). Αθήνα: Νήσος.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1997). *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία. Εκπαίδευση, γνώση και έρευνα δράσης* (Μτφ. Αλ. Παγανού-Λαμπράκη, Ευ. Μηλίγκου & Κ. Ροδιάδου-Αλμπάνη). Αθήνα: Κώδικας.
- Charman, H. (1993). *Διδακτική της τέχνης. Προσεγγίσεις στην καλλιτεχνική αγωγή* (Επιμ. Π. Χριστοδουλίδης, Μτφ. Α. Λαπούρτας, Γ. Χαραλαμπίδης, Ε. Κυπραίου & Α. Βαρδάλου). Αθήνα: Νεφέλη.



- Cropley, D., & Cropley, A. (2011). Products and the Generation of Effective Novelty. In J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (Επιμ.), *The Cambridge Handbook of Creativity* (p. 212). Cambridge: Cambridge University Press.
- Evans, N. (1994). *Experiential Learning for All*. London, New York: Cassell.
- Foucault, M. (2013). *Ιστορία της σεξουαλικότητας: Η χρήση των ηδονών* (Μτφ. Τ. Μπετζέλος). Αθήνα: Πλέθρον.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. London: Penguin.
- Gardner, H (1990). *Art Education and Human Development* (p. 53). Los Angeles: Getty Education for the Arts.
- Kemmis, St. (2006). Participatory action research and the public sphere. *Educational Action Research*, 14(4), 459-476.
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning* (p. 42). New Jersey: Pentice Hall.
- Loh, M. (2004). New and Improved: Repetition as Originality in Italian Baroque Practice and Theory. *The Art Bulletin*, 86(3), 477-504.
- Markham, T. (2011). Project Based Learning. *Teacher Librarian*, 39(2), 38-42.
- Novick, J. M., Bunting, M. F., Engle, R. W., & Dougherty, M. R. (2019). *Cognitive and Working Memory Training: Perspectives from Psychology, Neuroscience, and Human Development*. USA: Oxford University Press.
- Perkins, D. (1994). *The intelligent eye: learning to think by looking art* (pp: 36-74). Los Angeles California: The Getty Education Institute for the Arts.
- Runco, M. (2011), Divergent Thinking, Creativity, and Ideation. In J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (Eds.), *The Cambridge Handbook of Creativity* (pp. 317-324). Cambridge: Cambridge University Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press Webster, 121-133.
- Αθανασίου, Α. (2007). *Ζωή στο Όριο. Δοκίμια για το σώμα, το φύλο και τη βιοπολιτική*. Αθήνα: Εκκρεμές.
- Αυδή, Α. & Χατζηγεωργίου, Μ. (2018). *Όταν ο δάσκαλος μπαίνει σε ρόλο*. Αθήνα: Μεταίχιμο, 329-343..
- Δελληγιάνη, Ε. (2000). Τα αγάλματα στην ποίηση της Κ. Δημουλά. *Φιλολογική*, 71, 56-58.
- Δελληγιάνη, Ε. (2000). Φιλολογική διαδρομή στην ανθολογημένη ποίηση της Κ. Δημουλά. *Φιλολογική*, 71, 38-46.
- Ζαϊμάκης, Γ. (2015). Η ελαστικοποίηση της εργασίας και το νέο «πρεκαριάτ» στις συνθήκες του ευέλικτου καπιταλισμού. *Ο Κόσμος της Εργασίας*, 2, 31-34.
- Θέμελης, Γ. (1998). Η Αισθητική Γνώση. Φιλολόγος, Νεοελληνική Λογοτεχνία α. ποίηση, β. πεζογραφία, γ. συγκριτική λογοτεχνία στο Δ. Κοσμάς, Ν. Ταραράς, & Φ. Φράνκογλου (Επιμ.), *Η Βιβλιοθήκη του Φιλολόγου* (σσ. 365-419). Θεσσαλονίκη.
- Καλογήρου, Τ. & Λαλαγιάννη, Κ. (2005). Προλεγόμενα. Στο Τζ. Καλογήρου & Κ. Λαλαγιάννη (Επιμ.), *Η λογοτεχνία στο σχολείο. Θεωρητικές αναζητήσεις και διδακτικές εφαρμογές στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση* (σσ. 34-36). Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Καραγεωργίου, Τ. (2000). Συνοπτική εισαγωγή στην ποιητική της Κικής Δημουλά. *Φιλολογική*, 71, 34-37.
- Καρακιουλάφη, Χ., Σπυριδάκης, Μ. (Επιμ.). (2017). *Κοινωνία, ανεργία και κοινωνική αναπαραγωγή*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κατσίκη-Γκίβαλου, Α. (2005). Η θέση της λογοτεχνίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Ζητήματα και προοπτικές της διδακτικής της. Στο Τζ. Καλογήρου & Κ. Λαλαγιάννη



- (Επιμ.), *Η λογοτεχνία στο σχολείο. Θεωρητικές αναζητήσεις και διδακτικές εφαρμογές στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση* (σσ. 14-17). Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Κιοσσέ, Ε., Μεσσή, Β., & Πετρά, Β. (2016). Στερεότυπα και φύλα στη Νεοελληνική Λογοτεχνία. Του Νεκρού Αδελφού: μια διδακτική πρόταση για τα στερεότυπα που αφορούν τα φύλα, σε διαφορετικές εποχές. Στο *Εφαρμοσμένη Διδακτική, Πρακτικά Εργασιών 1ου Διεθνούς Βιωματικού Συνεδρίου* (σσ. 347-356). Δράμα: Copyright. Ανακτήθηκε από <http://www.educircle.gr/synedrio/images>
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2005). Επαγγελματισμός και επαγγελματική ανάπτυξη. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σσ. 63-81). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μικρόπουλος, Τ., Κιουλάνης, Σ., Μουζάκης, Χ., Μπέλλου, Ι., Παπαχρήστος, Ν., Φραγκάκη, Μ., & Χαλκίδης, Α. (2011). Αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση. Στο *Εγκάρσια δράση. Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών* (σσ. 112-129). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Παναγιωτίδου, Α. (2016). *Το κοινωνικό περιεχόμενο της μάθησης και τα συναισθήματα στη διαδικτυακή εξ αποστάσεως εκπαίδευση* (σσ. 54-58). Δράμα: εκπ@δευτικός κύκλος. Ανακτήθηκε από <http://educircle.gr/images/educircle/ekdoseis/pdf/978-618-81545-5-1.pdf>
- Παπανικολάου, Δ. (2018). *Κάτι τρέχει με την οικογένεια. Έθνος, πόθος και συγγένεια την εποχή της κρίσης*. Αθήνα: Πατάκης.
- Πετρά, Β. (2017). *Εισαγωγή και διαχείριση καινοτόμου προγράμματος Δημιουργικής Γραφής σε Ημερήσιο Ενιαίο Λύκειο της Ανατολικής Μακεδονίας: έρευνα δράσης-μελέτη περίπτωσης* (Α δημοσίευτη Διπλωματική Εργασία). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε από <http://ikee.lib.auth.gr/record/294801?ln=e1>
- Χανιωτάκης, Ν. (2005). Διαθεματικότητα, διεπιστημονικότητα και σχολική πράξη. Στο *Λογοτεχνία και διαθεματικότητα: ερευνητικές προσεγγίσεις των σχολικών εγχειριδίων και της διδακτικής πράξης, Ερευνητικό Πρόγραμμα, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας - Επιτροπή Ερευνών* (σσ. 1-2).
- Χολέβα, Ν. Καραβίτη Τ., Γκόβας Ν. (2019). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών με τεχνικές Θεάτρου. Στο Ν. Χολέβα (Επιμ.), *Κι αν ήσουν εσύ;* (σσ. 130-169). Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση ΥΠΑΘΗ ΑΡΜΟΣΤΕΙΑ Ο.Η.Ε.



Η Χρήση της Τέχνης στην Εκπαίδευση Ενηλίκων

Κυριακή Παπαδοπούλου

Νηπιαγωγός, Εκπαιδεύτρια Ενηλίκων
papadopoloukyriaki7@gmail.com

Περίληψη

Τα χαρακτηριστικά των ενηλίκων είναι σημαντικό να λαμβάνονται υπόψη από όλους τους εκπαιδευτές ενηλίκων, ώστε να επιτευχθεί η μάθηση. Το άρθρο ξεκινάει με μια ανασκόπηση στα χαρακτηριστικά των ενηλίκων, τη μετασχηματίζουσα μάθηση και το ρόλο του εκπαιδευτή. Έπειτα αναφέρεται στην αισθητική εμπειρία στην εκπαίδευση εκπαιδευτών και στο ρόλο της τέχνης στην ανάπτυξη κριτικού στοχασμού. Στο εμπειρικό μέρος αναφέρεται πώς μαθαίνει κανείς στα μουσεία και εφαρμόζεται μια μικροδιδασκαλία, ώστε αξιοποιηθεί ο ρόλος της τέχνης στην εκπαίδευση ενηλίκων.

Λέξεις-κλειδιά: Μετασχηματίζουσα μάθηση, αισθητική εμπειρία, ενήλικες, τέχνη, μικροδιδασκαλία.

1. Εισαγωγή

Η σύγχρονη εποχή χαρακτηρίζεται από σημαντικές αλλαγές σε διάφορους τομείς, όπως οικονομικό, τεχνολογικό, κοινωνικό και πολιτισμικό. Η εκπαίδευση επηρεάζεται και αυτή από τις παραπάνω αλλαγές, καθώς τις τελευταίες δεκαετίες μετατράπηκε από πνευματικό αγαθό σε αγοραίο προϊόν. Ο πολίτης αναγκάζεται πολλές φορές να εισέλθει σε αυτόν το φαύλο κύκλο των γνώσεων, διότι αλλιώς δε θα μπορέσει να επιζήσει. Σημαντικό να αναφερθεί ότι περισσότερα προσόντα σημαίνουν περισσότερες ευκαιρίες εργασίας. Η διαβίου εκπαίδευση είναι αρωγός στην απόκτηση αυτών των προσόντων και η εκπαίδευση ενηλίκων προσαρμόζεται στις ανάγκες των εκπαιδευομένων.

Μέσα στα πλαίσια της εκπαίδευσης συνυπάρχει και η τέχνη η οποία στα σχολεία της Ελλάδος, αν και είχε παραμεριστεί, τα τελευταία χρόνια παρατηρεί κανείς μια στροφή σε αυτήν με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα στην εκπαίδευση ενηλίκων η διδασκαλία μέσω της τέχνης θα οδηγήσει στην ομαδική συνεργασία, την αλληλεπίδραση, την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, την ενεργή συμμετοχή των εκπαιδευτικών-εκπαιδευομένων και την εισαγωγή νέων μεθόδων διδασκαλίας.

2. Χαρακτηριστικά Ενηλίκων

Η εκπαίδευση ενηλίκων έχει τρία χαρακτηριστικά: την παγκοσμιότητα (παγκόσμια επιρροή σε οικονομικές, πολιτικές, κοινωνικές εξελίξεις), την προαιρετικότητα (συγκραθορισμός μορφής και μεθόδου εκπαίδευσης) και την ανοιχτότητα (επιλογή τρόπου, χρόνου, τόπου και αντικειμένου μάθησης). Είναι σημαντικό η εκπαίδευση ενηλίκων να διεξαχθεί σε κατάλληλο διαμορφωμένο χώρο από εκπαιδευμένο προσωπικό, να αξιοποιεί τις εμπειρίες των ενηλίκων, να υπάρχει επιλογή ιδρύματος σπουδών και να πιστοποιείται η απόκτηση γνώσεων (Καψάλης & Παπασταμάτης, 2002).

Ο Rogers (1998) αναφέρει ότι δεν υπάρχει συγκεκριμένη ηλικία για να θεωρηθεί κάποιος ενήλικος, αλλά κρίνεται από την κοινωνία στην οποία ζει. Η επιδιωκόμενη ενηλικιότητα επέρχεται από έννοιες, όπως της αίσθησης προοπτικής, της πλήρους ανάπτυξης και της αυτονομίας. Παράλληλα, συγκεκριμένες επιδόσεις ενός ατόμου μπορούν



να το χαρακτηρίσουν ενήλικα (Κόκκος, 2005). Οι ενήλικες μαθαίνουν με διαφορετικό τρόπο από ότι τα παιδιά. Σύμφωνα με τον Rogers (1998) τα γενικά χαρακτηριστικά των ενηλίκων είναι: α) είναι όλοι εξ ορισμού ενήλικες, β) εξελίσσονται διαρκώς, γ) διαθέτουν ευρύ φάσμα εμπειριών και αξιών, δ) οι προθέσεις τους είναι συγκεκριμένες, ε) έρχονται με ορισμένες προσδοκίες στην εκπαίδευση, στ) έχουν ανταγωνιστικά συμφέροντα και ζ) διαθέτουν διαμορφωμένα μοντέλα μάθησης. Συμπερασματικά, οδηγείται κανείς στην άποψη ότι οι εκπαιδευτές ενηλίκων απαιτείται να προσαρμόσουν τη διδασκαλία τους στην ομάδα ενηλίκων που θα διδάξουν ανάλογα με τις ανάγκες της ομάδας και να διαπράξουν το μαθητικό συμβόλαιο.

3. Μετασχηματίζουσα Μάθηση

Αξίζει να σημειωθεί ότι ο Dewey ασχολήθηκε με την εμπειρική ανακάλυψη της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης στη δια βίου εκπαίδευση. Τα άτομα εντοπίζουν δηλαδή πηγές μάθησης, θέτουν στόχους και επιλέγουν αρμόδιες μεθόδους. Ωστόσο, στη θεωρία του Knowles οι ενήλικες παρατηρούν την πρόοδό τους σύμφωνα με τους στόχους και τις τεχνικές που επιλέγουν (Jarvis, 2004). Σημαντικό γεγονός το 1977 όπου ο Mezirow προσεγγίζει τη μετασχηματίζουσα μάθηση η οποία δομείται από διαφορετικές διαστάσεις της πραγματικότητας οι οποίες εξαρτώνται από το ευρύτερο κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον. Οι νέες γνώσεις που αποκτά ο ενήλικος έρχονται σε αντίφαση με τις παλιές και έτσι αλλάζει η οπτική της σκέψης του. Επίσης, δίνει έμφαση στην αξιοποίηση των εμπειριών για κριτικό στοχασμό (Φίλιπς, 2004).

Σήμερα, η θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης θεωρείται επιστημονικά άρτια, έχει εμπνευστεί από ριζοσπαστικές προσεγγίσεις και είναι ανοικτή σε κριτικές και αλλαγές (Κόκκος, 2010). Ο Κουλαουζίδης (2008) αναφέρει ότι η εκπαίδευση ενηλίκων απαιτεί κριτικό στοχασμό και ορθολογικό διάλογο. Σχετικά με την τέχνη μπορεί να σημειωθεί ότι όταν κάποιος έρθει σε επαφή μαζί της αποκτά νέες εμπειρίες και αυτή η αισθητική πλευρά σύμφωνα με τον Dewey μπορεί να οδηγήσει στην αλλαγή του τρόπου σκέψης και στην ενσυναίσθηση.

Επιπλέον, ο Κόκκος (2005) διακρίνει το στοχασμό σε δύο κατηγορίες. Ο ένας δηλώνει λύσεις σε προβλήματα και ο άλλος κριτικό στοχασμό (βαθύτερες αιτίες-απόρροια συμπεριφοράς). Συνέπεια των παραπάνω είναι ο κριτικός αυτοστοχασμός, δηλαδή η διαφορετική αντίληψη του τρόπου σκέψης. Μπορεί να συμπληρώσει κανείς ότι ο Mezirow (2003) μέσα από διάφορες θεωρίες και με τη βοήθεια της αναπτυξιακής ψυχολογίας απέδειξε ότι ο κριτικός στοχασμός ολοκληρώνεται στην ενήλικη ζωή.

4. Ο ρόλος του εκπαιδευτή στη μετασχηματίζουσα μάθηση

Ο σύγχρονος εκπαιδευτής απαιτείται να ανταπεξέλθει στη μη τυπική εκπαίδευση μέσα από συνεχή εκπαίδευση. Η Ευρωπαϊκή Ένωση μέσα από προγράμματα κατάρτισης έδωσε έμφαση στο ρόλο του εκπαιδευτή. Ο εκπαιδευτής χρειάζεται να εμπλουτίσει τις γνώσεις του και να αποκτήσει μεταδοτικότητα, ώστε η μαθησιακή διαδικασία να είναι αποτελεσματικότερη. Παρατηρείται ότι οι εκπαιδευόμενοι έχουν ανομοιογένεια και διαφορετικές ανάγκες, οπότε ο εκπαιδευτής καλείται να προσαρμόσει το μάθημά του σύμφωνα με τα παραπάνω (Παπαγεωργίου, 2009).

Η εκπαιδευτική διαδικασία στηρίζεται σε τρεις πόλους, τον εκπαιδευτή, τον εκπαιδευόμενο και το περιεχόμενο της μαθησιακής διεργασίας. Η αλληλεπίδραση



εκπαιδευόμενου-εκπαιδευτή και η διδακτική ύλη διαδραματίζουν σπουδαίο ρόλο στον κύκλο μάθησης. Μέσα από την εμπύχωση και τη διευκόλυνση θα αναθεωρηθούν οι στόχοι και θα οδηγηθεί ο εκπαιδευτής στην παραγωγή γνώσης (Πολέμη-Τοδούλου, 2005).

Επίσης, ο εκπαιδευτής ενηλίκων χρησιμοποιεί ενεργητικές μεθόδους και ανταλλάσσει γνώσεις και εμπειρίες, με σκοπό να μετασχηματίσει την ομάδα ενηλίκων. Χρησιμοποιεί βιωματικές τεχνικές και χαρακτηρίζεται ως καταλύτης, εμπυχωτής, συντονιστής κ.α. (Κόκκος, 1998). Η μετασχηματιστική διαδικασία μάθησης θα επιτελεστεί αν ο εκπαιδευτής αλλάξει τις μέχρι τότε λανθάνουσες αντιλήψεις του και αξιοποιήσει τον κριτικό στοχασμό. Ο Rogers (1998) και ο Mezirow (2007) ανέφεραν ότι κάτι τέτοιο μπορεί να οδηγήσει τον εκπαιδευτή σε απογοήτευση, για αυτό και ο τελευταίος εμπλούτισε σαν μεθόδους διδασκαλίας τη χρήση της τέχνης, το παιχνίδι ρόλων, τις αλληγορίες κ.α. και τόνισε ότι δε χρειάζεται κάποιος να είναι ειδικός στην τέχνη για να τη διδάξει. Βέβαια σημαντικό ρόλο διαδραματίζει το κοινωνικό και μορφωτικό επίπεδο του εκπαιδευτή, δηλαδή αν ποτέ διδάχτηκε ο ίδιος ή αν το οικογενειακό του περιβάλλον βοήθησε σε αυτό και αν επιθυμεί να επιμορφωθεί περισσότερο.

Ουσιαστικό να αναφερθεί ότι για να μπορέσει ο εκπαιδευτής να γίνει κατανοητός και ευχάριστος στους εκπαιδευόμενους είναι ανάγκη να υπάρχει επικοινωνία μεταξύ τους και κοινές προβληματικές πεποιθήσεις (Mezirow, 1991). Επιπρόσθετα, είναι χρήσιμο ο πρώτος να επιδιώκει να βελτιώνει τις μαθησιακές τεχνικές του, ώστε να γίνουν αποτελεσματικές, να συμβάλλει, ώστε η σκέψη του εκπαιδευόμενου να οδηγείται από το ειδικό στο γενικό και να τον βοηθά να κατευθύνεται σε ένα μονιμότερο συμπέρασμα μέσα από τη διεργασία μάθησης. Μέσα από την ανακάλυψη ο εκπαιδευόμενος γίνεται ενεργός και όχι παθητικός δέκτης, πράγμα που σημαίνει ότι αν παρατηρήσει ένα έργο τέχνης θα μπορέσει να το προσεγγίσει και να εκφράσει την άποψή του (Rogers, 1998). Ο Mezirow (1991) συμπληρώνει ότι μέσα από τη μελέτη των έργων τέχνης θα οδηγηθεί στον κριτικό στοχασμό. Τα τελευταία χρόνια, γίνεται προσπάθεια επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, ώστε να αποκτήσουν εφόδια σχετικά με σύγχρονα θέματα. Η ηθική ευθύνη είναι να μεταφέρουν το σκοπό της μάθησης ως «μεταλαμπαδευτές, μεσολαβητές και διευκολυντές του πνεύματος» (Χατζηπαναγιώτου, 2001).

5. Ο ρόλος της τέχνης στην ανάπτυξη κριτικού στοχασμού

Παρατηρείται τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα εξοικείωση της τέχνης σε παιδιά νηπιαγωγείου και δημοτικού. Στις ΗΠΑ η τέχνη προσεγγίζεται πιο ελεύθερα τώρα από το παρελθόν που είχε πιο αυστηρή μορφή (Ράικου, 2013). Ο Dewey (1934) αναφέρει ότι η τέχνη αντιμετωπίζεται ως συνέχεια εμπειριών ζωής και βοηθά στην ανάπτυξη της φαντασίας, της δημιουργικότητας και όχι στην εξειδίκευση. Επίσης, οι εκπαιδευτές ενηλίκων μέσω της τέχνης παρέχουν κίνητρα στους εκπαιδευόμενους για να τους κεντρίσουν το ενδιαφέρον. Σημαντικό είναι να αναφερθεί ότι υπάρχουν διάφορα προγράμματα επιμόρφωσης με σκοπό την αυτογνωσία και την επικοινωνία, όπως είναι τα θεατρικά εργαστήρια για την ευπαθή ομάδα των φυλακισμένων (Kett, 2001).

Ακόμη, οι Arol και Kambour (1999) χρησιμοποίησαν τη δημιουργική γραφή σε εφήβους και ενήλικες, αλλά και τη θεραπευτική μουσική, ώστε να μπορέσουν μέσω αυτών να εκφραστούν. Η διδασκαλία, λοιπόν, μέσα από την τέχνη επιδιώκει ο εκπαιδευτής να οδηγήσει στη «χειραφετική μάθηση», δηλαδή στην ενεργοποίηση της αλλαγής της



κατάστασης, στη «διαλεκτική σκέψη», δηλαδή αναζητά λύσεις σύμφωνα με ένα πρόβλημα και στη «στοχαστική μάθηση», όπου μέσω μια εμπειρίας, αλλάζει ο τρόπος σκέψης (Brookfield, 1995).

Ο Freire (1974) αναφέρεται στην τέχνη ως «κριτική συνειδητοποίηση», δηλαδή να μετασχηματίζει ο εκπαιδευτής προϋπάρχουσες εμπειρίες και να μεταβιβάσει τις γνώσεις με τη βοήθεια των «απελευθερωτικών τάξεων». Ο Mezirow το 1990 δεν αναφέρει κάτι συγκεκριμένο για τη μεθοδολογία της τέχνης. Το 1991 τονίζει: *«Ο κριτικός στοχασμός ορίζεται ως η διεργασία επανεξέτασης των αντιλήψεων και των αξιών με βάση τις οποίες κατανοούμε την πραγματικότητα και δρούμε»*. Κατά τον Mezirow (2007) ο μετασχηματισμός της σκέψης μπορεί να προκύψει και με την ανάγνωση ενός κειμένου. Ο Perkins (2004) μνημονεύει τη δημιουργική σκέψη μέσα από την παρατήρηση εικαστικών έργων τέχνης, ενώ ο Adorno (2000) επιμένει στην εκπαίδευση μπροστά σε πραγματικά έργα τέχνης, ώστε να βιώσει την αισθητική εμπειρία.

Αρκετοί σημαντικοί μελετητές (Gardner, 1990; Perkins, 1994; Greene, 2000; Eisner, 2002) υποστήριξαν ότι η επαφή με την τέχνη προσφέρει τη δυνατότητα επεξεργασίας ποικίλων συμβόλων που προκαλούν συναισθηματικές και ευφάνταστες καταστάσεις, οδηγώντας έτσι στην εξερεύνηση των προοπτικών που μπορεί να μην προσεγγίζονται εύκολα με ορθολογική επιχειρηματολογία. Οι Dewey και οι θεωρητικοί της Σχολής της Φρανκφούρτης ανέφεραν τη σημασία της αισθητικής εμπειρίας μέσω του κριτικού στοχασμού. Πιο συγκεκριμένα, ο Dewey (1934) εστίασε στη δύναμη της τέχνης που αρνείται να «σπάσει» μέσα από την έννοια της συμβατικότητας και απορρίπτει την απλή συνήθεια. Αυτό συμβαίνει, επειδή τα σημαντικά έργα τέχνης έχουν ολιστική και αντι-συμβατική φύση που έρχεται σε αντίθεση με τους κανόνες του status quo (κατεστημένο) και, ως εκ τούτου, αμφισβητεί τις στερεότυπες προδιαθέσεις του νου (Κόκκος, 2005).

6. Αισθητική Εμπειρία στην Εκπαίδευση Εκπαιδευτών

Παρατηρείται οι εκπαιδευτές ενηλίκων στην Ελλάδα να χρησιμοποιούν νέες τεχνικές εκπαίδευσης, αλλά απαιτείται και εξέλιξη των παλαιών στρατηγικών τους. Η βιωματική μάθηση είναι ένα σημαντικό εργαλείο διαπαιδαγώγησης και είναι γεγονός ότι όταν ένα άτομο παρατηρήσει αυθεντικά έργα τέχνης μπορεί να αναπτύξει τη συναισθηματικότητα, τη δημιουργικότητα και την κριτική του σκέψη. Ο Mezirow (1990) αναφέρει ότι: *«Το αποπροσανατολιστικό δίλημμα μπορεί να προκληθεί από μια αποκαλυπτική συζήτηση, ένα βιβλίο, ένα ποίημα ή έργο ζωγραφικής ή από την προσπάθειά μας να κατανοήσουμε μια διαφορετική κουλτούρα που προκαλεί τις παραδοχές μας»*.

Ο Freire υποστήριξε την αισθητική εμπειρία και στόχευσε στην εξωτερίκευση των έργων των ζωγράφων (βιώματα). Οι Kant, Hegel και Schelling εξέτασαν το μετασχηματισμό της ανθρώπινης σκέψης μέσα από τα έργα. Ο πρώτος υποστήριξε ότι η σχέση που δημιουργείται ανάμεσα στο τρίπτυχο δημιουργό-έργο-αποδέκτη διαφέρει από τον κλασικό ορθολογικό τρόπο σκέψης της κοινωνικής πραγματικότητας, ενώ οι Proust και Sartre τόνισαν τη σημασία της φαντασίας μέσα από την ανάγνωση λογοτεχνίας (Κόκκος, 2009).

Ο Perkins (1994) επισημαίνει ότι η παρατήρηση αυθεντικών έργων τέχνης προκαλεί συναισθήματα και ενεργοποιεί τον κριτικό αναστοχασμό. Συμπληρώνει ο Μέγας (2010) ότι η στοχαστική νοημοσύνη επέρχεται μετά από τέσσερα στάδια: α) παρατήρηση με βοήθεια ερωτήσεων εκπαιδευτή, β) συνέχιση παρατήρησης, γ) ξεκάθαρη παρατήρηση, δ) ολοκληρωμένη παρατήρηση. Ο Dewey (1934) αναφέρει ότι κάθε αισθητική εμπειρία αναπτύσσει τη φαντασία, ενώ ο Kant (2000) ότι: *«η αισθητική πράξη είναι το διακριτικό*



γνώρισμα της ανθρώπινης ύπαρξης και με τον αισθητικό διαλογισμό ο άνθρωπος οδηγείται στην αυτοσυνείδηση και στη συνείδηση του κόσμου». Επίσης, ο Gardner (1990), γνωστός για τα πολλαπλά είδη νοημοσύνης υποστήριξε ότι η αισθητική εμπειρία αναπτύσσει αυτά τα είδη. Για να ολοκληρωθεί, λοιπόν, η προσωπικότητα του ανθρώπου απαιτείται μέσα από τη σχολική κοινότητα το παιδί να καλλιεργήσει όλους τους τύπους νοημοσύνης (Μπίκα, 2015).

7. Μετασχηματίζουσα Μάθηση και Αισθητική Εμπειρία

Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι ένα έργο τέχνης μετατρέπει τον παθητικό θεατή σε ενεργητικό. Έχει πολλές ερμηνείες και σχετίζεται με θέματα που αφορούν την κοινωνία και τη φιλοσοφία (Μαλαφάντης & Καρέλα, 2012). Ο Freire (1974) επισήμανε την κριτική συνειδητοποίηση μέσα από τη μέθοδο της επεξεργασίας σκίτσων κυρίως του Brenand σχετικά με κοινωνικά ζητήματα. Συνέχισε ο Mezirow (μετασχηματίζοντα πλαίσια αναφοράς) και ακολούθησε ο Shor, χρησιμοποιώντας θεατρικά, ποιητικά και μουσικά έργα (Ράικου, 2013).

Μελετητές του Palo Alto στηρίχθηκαν στην ανατομία και τη νευροφυσιολογία και απέδειξαν ότι ο άνθρωπος για να σκέφτεται ολοκληρωμένα απαιτείται να θέτει σε λειτουργία και τα δύο μέρη του εγκεφάλου του. Το αριστερό για την ορθολογική κατανόηση και το δεξί για την ολιστική σύλληψη πολύπλοκων καταστάσεων. Επομένως, η επαφή με την τέχνη όπου χρησιμοποιείται ο εγκέφαλος οδηγεί στη δημιουργική και κριτική σκέψη (Γαζέτα, 2015).

Μπορεί κανείς να επισημάνει τα έξι στάδια της μετασχηματίζουσας μάθησης στην αισθητική εμπειρία με τη βοήθεια της οποίας ο εκπαιδευτής θα προσεγγίσει τους μαθητές του. Στο πρώτο στάδιο παρατηρείται η διάγνωση των εκπαιδευτικών αναγκών, ενώ στο δεύτερο στάδιο ο εκπαιδευτής διευκολύνει την εργασία. Στο τρίτο στάδιο ο εκπαιδευτής εξετάζει τις απαντήσεις και στο τέταρτο επιλέγει έργα τέχνης και χρησιμοποιεί ως ερέθισμα. Στο πέμπτο στάδιο οι εκπαιδευόμενοι εκφράζουν την άποψή τους και στο έκτο συζητούν και τη μετασχηματίζουν. Στην εκπαίδευση ο μετασχηματισμός εξαρτάται και από την παρέμβαση του εκπαιδευτικού, αλλά και από τη φιλοσοφία ενός προγράμματος (Κουλαουζίδης, 2008).

8. Πώς μαθαίνει κανείς στα μουσεία

Υπάρχουν διάφορες θεωρίες μάθησης που μπορεί ένας εκπαιδευτής να προσεγγίσει στα μουσεία. Κατά τη διδακτική θεωρία ο εκπαιδευτής παρέχει πολλές πληροφορίες και ουσιαστικά ο εκπαιδευόμενος είναι παθητικός δέκτης. Στην ανακαλυπτική μάθηση αλληλεπιδρά ο εκπαιδευόμενος με το αντικείμενο που μελετά. Χρησιμοποιούν τις αισθήσεις τους και συμμετέχουν ενεργά στην όλη διαδικασία. Η θεωρία του κονστρουκτιβισμού τόνισε την προϋπάρχουσα εμπειρία και ότι πάνω σε αυτήν οικοδομούνται νέες γνώσεις.

Οι ενήλικες συνήθως συνδέουν το μουσείο με τη σχολική μάθηση. Όμως, εκεί οι ίδιοι μπορούν να μάθουν αρκετές πληροφορίες, αφού σε δικό τους χρόνο και όσες φορές θέλουν μπορούν να το επισκεφτούν. Επίσης, μπορεί να γίνει ανταλλαγή απόψεων με άλλα άτομα που κινούνται στο χώρο. Το μουσείο καλύπτει ένα ευρύ φάσμα θεμάτων που όλο και κάποιο θα ενδιαφέρει έναν ενήλικο. Ο Hooper – Greenhill (1994) αναφέρει «Useful Rules to keep in Mind on Visiting a Museum» που περιείχε συμβουλές προς έναν ενήλικο για εποικοδομητική επίσκεψη σε ένα μουσείο. Συγκεκριμένα, τον συμβούλευε:



1. Να αποφεύγει να βλέπει πολλά.
2. Να θυμάται ότι είναι καλύτερα να παρατηρεί με λεπτομέρεια ένα αντικείμενο ή έκθεμα.
3. Πριν μπει στο μουσείο θα πρέπει να έχει προσδιορίσει τις μαθησιακές του ανάγκες και να επικεντρωθεί σε αυτές.
4. Να θυμάται ότι ο κύριος ρόλος των αντικειμένων είναι να διδάξουν.
5. Να σημειώνει γραπτά τα συμπεράσματα του και τις απορίες του.
6. Να επισκέπτεται συχνά το τοπικό μουσείο, προκειμένου να αποτελέσει για αυτόν χώρο αυτομόρφωσης.
7. Να θυμάται ότι υπάρχει πάντοτε κάτι νέο να μάθει από την επίσκεψή του στο μουσείο.
8. Να παρατηρεί προσεκτικά τα αντικείμενα εξετάζοντάς τα κριτικά.

Οι ενήλικοι επίσης, μπορούν να μάθουν σύμφωνα με εκπαιδευτικά προγράμματα. Όμως κάποιος που το αναλαμβάνει αυτό δε θα πρέπει να ξεχνάει ότι οι ενήλικες έχουν διαφορετικό σύστημα αξιών, επιλέγουν προγράμματα που τους ανταποκρίνονται στις ανάγκες τους, επιθυμούν να εφαρμόσουν άμεσα και διαφοροποιούνται ανάλογα με χαρακτηριστικά όπως φύλο, ηλικία, επάγγελμα, εισόδημα κ.α.

9. Παραδείγματα εφαρμογής τέχνης σε ενήλικες

Ο Perkins (1994) προσεγγίζει έργα τέχνης, ώστε να διακρίνει βασικές δράσεις που οδηγούν σε στοχαστική διάθεση, πιθανές ερωτήσεις και διδακτικές ενέργειες για στοχασμό. Αναφέρει στο έργο του πως οι τέχνες λειτουργούν ως «...μαγνήτης για τις αισθήσεις...», καθώς βοηθούν στην εστίαση σε μια συγκεκριμένη κατάσταση ή γεγονός την ώρα που συντελείται η διεργασία της μάθησης. Αποτελείται από τέσσερις φάσεις: το χρόνο για παρατήρηση, την ανοικτή και περιπετειώδη παρατήρηση, την αναλυτική και βαθύτερη παρατήρηση και την ανασκόπηση της διεργασίας. Στην πρώτη φάση παρατηρούν το έργο χωρίς να κρίνουν, στη δεύτερη φάση προσεγγίζεται με δημιουργικότερη ματιά, στην τρίτη φάση εξηγούν, τεκμηριώνουν τις απαντήσεις τους, εξάγουν συμπεράσματα και στην τέταρτη φάση αναστοχάζονται και γράφουν ένα κείμενο πάνω σε αυτό.

Μελέτη περίπτωσης αναφέρει ο Κόκκος (2005) όπου χρησιμοποιήθηκε η αισθητική εμπειρία για την ανάπτυξη της μετασχηματιστικής μάθησης μέσω του προγράμματος Grundtvig "ARTiT", με καθηγητές τον ίδιο και την Ezekil και υλοποιήθηκε στη Δανία, την Ελλάδα, τη Σουηδία και τη Ρουμανία. Η μέθοδος ονομάστηκε "Κρίσιμη και δημιουργική μάθηση μέσω της αισθητικής εμπειρίας", η οποία περιείχε έξι στάδια. Το πρώτο στάδιο συνίσταται στον προσδιορισμό των στερεότυπων υποθέσεων των συμμετεχόντων ο οποίος πρέπει να προσεγγιστεί με κριτικό πνεύμα. Στο δεύτερο στάδιο, οι συμμετέχοντες εκφράζουν τις ιδέες τους για τα χαρακτηριστικά και τις στάσεις ενός στοχαστή (μεμονωμένα και συλλογικά). Στο τρίτο στάδιο, ο εκπαιδευτικός εξετάζει τις απαντήσεις και προσδιορίζει, με τη συμμετοχή μαθητών, τα κρίσιμα ερωτήματα που πρέπει να προσεγγιστούν, προκειμένου να επανεξεταστούν οι υποθέσεις.

Για παράδειγμα:

1. Πώς μαθαίνει; (κυρίως από βιβλία);
2. Πώς σχετίζεται με άλλους; Για την κοινωνία;
3. Ποιοι είναι οι "κίνδυνοι" και οι "ανταμοιβές" του να είσαι στοχαστής σήμερα;

Στο τέταρτο στάδιο, ο εκπαιδευτικός εντοπίζει αρκετά έργα που θα αποτελέσουν κίνητρο για την επεξεργασία των υπο-θεμάτων. Χρησιμοποιεί έργα τέχνης, επιλέγοντας από τη ζωγραφική, γλυπτική, φωτογραφία, λογοτεχνία, ποίηση, θέατρο, κινηματογράφο, χορός,



μουσική κλπ. Στο παράδειγμα έχουν επιλεγεί οι πίνακες ζωγραφικής (*Rembrandt: A thinker in his study/ Fresco from Pompeii: A Thinker/ Raphael: The School of Athens*), καθώς και η ταινία *"Il Gattopardo"* του Visconti. Στο πέμπτο στάδιο ο εκπαιδευτικός προσφέρει την ευκαιρία να επανεξετάσουν οι εκπαιδευόμενοι τις αρχικές τους απόψεις. Στο τελευταίο (έκτο) στάδιο, ο εκπαιδευτικός δέχεται την κριτική επισκόπηση και τον εμπλουτισμό της αρχικής άποψης των συμμετεχόντων. Στη συνέχεια, κινεί μια διαδικασία που στοχεύει στη σύγκριση αυτών με νέες ιδέες που προκύπτουν από τη συζήτηση.

Η αναφερθείσα μελέτη περίπτωσης χρησιμοποιήθηκε για να δείξει ότι η εκπαίδευση ενηλίκων δεν μπορεί να επικεντρώνεται αποκλειστικά σε μια εκπαιδευτική προσέγγιση, αλλά μπορεί επίσης να ενθαρρύνει την ανάπτυξη μιας ευρύτερης "θέας του κόσμου". Στόχος της κατάρτισης του προγράμματος εκπαιδευτών ήταν να προσεγγίσουν κριτικά τις υποθέσεις τους οι συμμετέχοντες και να τις μετασχηματίσουν μετά από αρκετή σκέψη.

Σε μια άλλη μελέτη ο Παπαδάκης και ο Φραγκούλης (2013) προσέγγισαν την τέχνη μέσα από τα ΤΠΕ (τεχνολογία πληροφορίας και επικοινωνίας). Μέσα από διαδραστικές σελίδες μπορεί ο καθένας να εμπλακεί ενεργά, αφού θα παρατηρήσει έργα και θα απαντήσει σε ερωτήσεις. Στη συνέχεια ακολουθείται το μοντέλο του Perkins σε μεταπτυχιακούς φοιτητές. Για την εφαρμογή της μεθόδου χρησιμοποιήθηκε το έργο «Το επαρχιακό σχολείο» το οποίο αποτέλεσε αφορμή για συζήτηση με τους εκπαιδευόμενους, με βάση το κριτικό ερώτημα: *Ποιοι παράγοντες διαμορφώνουν θετικό κλίμα σε μια εκπαιδευτική ομάδα;* Συμπεραίνει κανείς ότι με τη σύγχρονη μέθοδο διδασκαλίας οι φοιτητές αποκτούν ενσυναίσθηση και γενικότερα αναπτύσσονται ολιστικά.

Επιπρόσθετα, οι Λιόβας και Δέγγλερη (2013) μελέτησαν σε ενήλικες την επίδραση των ανθρώπινων δραστηριοτήτων στην προστασία περιβάλλοντος, αξιοποιώντας τη μέθοδο της τέχνης. Στο πρώτο στάδιο παρατηρείται καταιγισμός ιδεών και συζήτηση, ώστε να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευομένων. Στο δεύτερο στάδιο, ο εκπαιδευτής παρακινεί την ομάδα, ενώ στο τρίτο στάδιο εξετάζονται ολιστικά οι απαντήσεις. Έπειτα, στο τέταρτο στάδιο ο εκπαιδευτής επιλέγει να δείξει έργα τέχνης (*τη νεκρή φύση με χοιρομέρι- Jacob van Hulsdonck /τα θηράματα-άγνωστος ζωγράφος/η πόλις-Γουναρίδης/ η Παναγία με το Βρέφος-Van Balen Hendrik/ ποίημα του Ελύτη-πίνοντας ήλιο Κορινθιακό*). Στο πέμπτο στάδιο τα έργα προσεγγίζονται από διαφορετική οπτική και γίνονται κριτικές ερωτήσεις σχετικά με το περιβάλλον. Τέλος, στο έκτο στάδιο γίνεται ανασύνθεση των απόψεων και αντλούνται χρήσιμα συμπεράσματα.

Επίσης, σχετικά με την αποτελεσματικότητα της θεραπείας μέσω τέχνης αναφέρουν οι Bennington, Backos, Harrison, Reader και Carolan (2016) την έρευνα που διεξήχθη σε οκτώ ενήλικες με αισθήματα μοναξιάς. Στην πρώτη συνεδρία τους δόθηκαν αντίγραφα έργων τέχνης που απεικόνιζαν τρόφιμα. Ακολούθησε συζήτηση. Στη δεύτερη και τρίτη συνεδρία περιηγήθηκαν στο μουσείο και σχεδίασαν τις απαντήσεις τους, με τη βοήθεια της ζωγραφικής και του κολάζ. Τα αποτελέσματα έδειξαν εξισορρόπηση σε λειτουργίες όπως θλίψη, ελπίδα και τόνωση της ευεξίας τους. Σε άλλη έρευνα αναφέρεται η θετική επίδραση της ομαδικής θεραπείας τέχνης σε δεκατέσσερις ηλικιωμένους (χαμηλό επίπεδο σχολικής φοίτησης) με νευρολογικές διαταραχές. Χρησιμοποιήθηκαν ποικίλα υλικά για να δημιουργήσουν σε τριάντα έξι συνεδρίες. Στα ευρήματα φάνηκε η θεραπεία μέσω τέχνης μειώνει την κατάθλιψη και το άγχος, βελτιώνει την αυτοέκφραση και τις κοινωνικές σχέσεις μεταξύ των μελών (Hyun-Kyung, Kyung, & Shinobu, 2016).

Στη συνέχεια παρουσιάζεται μια μικροδιδασκαλία 20 λεπτών σχετικά με τη διδασκαλία της τέχνης σε ενήλικες, χρησιμοποιώντας τις τεχνικές του καταιγισμού ιδεών,



την εμπλουτισμένη εισήγηση, τη συζήτηση και την εργασία σε ομάδες. Είναι σεμινάριο 25ωρών και απευθύνεται σε εκπαιδευτές ενηλίκων, εκπαιδευτικούς και φοιτητές (20 άτομα) και διεξάγεται σε Κέντρο Δια Βίου Μάθησης.

Στόχοι σε επίπεδο γνώσεων: α) να συγκρίνουν τα δύο μουσικά ακούσματα του συνθέτη και να ερμηνεύσουν τους πίνακες ζωγραφικής. Σε επίπεδο ικανοτήτων/δεξιοτήτων: β) να κατασκευάσουν με πλαστελίνη τα δικά τους έργα και σε επίπεδο στάσεων: να εκτιμήσουν το ρόλο της τέχνης στην εκπαίδευση και να τον υποστηρίξουν σαν εκπαιδευτικοί.

Πίνακας 1. Οργάνωση της Μικροδιδασκαλίας σε υποενότητες, διάρκεια, τεχνικές και μέσα που θα χρησιμοποιηθούν

α/α	Θέματα (υποενότητες)	Διάρκεια κάθε θέματος (σε λεπτά)	Εκπαιδευτικές Τεχνικές για κάθε θέμα	Εκπαιδευτικά Μέσα για κάθε θέμα
1	Σύνδεση με προηγούμενη ενότητα & παρουσίαση στόχων παρούσας	2	Εισήγηση	Διαφάνειες
2	Άκουσμα Vivaldi	3	Καταιγισμός ιδεών Εμπλουτισμένη Εισήγηση	Πίνακας, μαρκαδόρος, διαφάνειες, τραγουδία
3	Παρατήρηση πινάκων ζωγραφικής Τέχνη (ζωγράφοι) Η ζωή τους-τα έργα τους	8	Εργασία σε ομάδες Συζήτηση Εισήγηση	Φύλλα εργασίας, φωτογραφίες πινάκων, διαφάνειες
4	Κατασκευές	5	Εργασία σε ομάδες Συζήτηση	Πλαστελίνη
5	Σύνδεση/εξαγωγή συμπερασμάτων/Σύνδεση με την επόμενη ενότητα	2	Εισήγηση	Διαφάνειες

1. *Πρώτη δραστηριότητα:* Ακούστε την άνοιξη του Vivaldi. Κινηθείτε στο χώρο.

-Ιδεοθύελλα

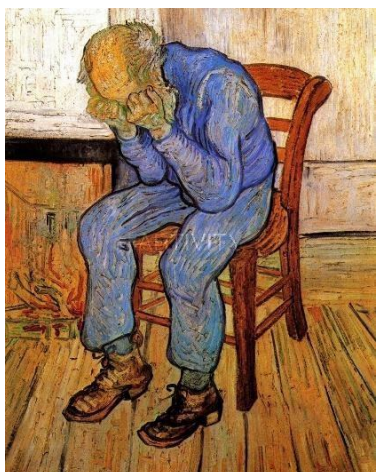
Χορέψτε αν θέλετε. Τί νιώθετε;

Τώρα ακούστε την Καταιγίδα του ίδιου. Τί νιώθετε; Σύγκριση μεταξύ τους.

2. *Δεύτερη δραστηριότητα-Εργασία σε ομάδες:* Μοιράζει ο εκπαιδευτής από ένα κομμάτι παζλ στον καθένα. Συνθέτουν τα παζλ και χωρίζονται παράλληλα σε ομάδες. Παρατηρούνε τους πίνακες ζωγραφικής: α) Στο κατώφλι της αιωνιότητας, του ζωγράφου Van Gogh (εικόνα 1), β) Το παιδί με το περιστέρι-Πικάσο (εικόνα 2), γ) Το γελαστό κορίτσι-Ιακωβίδης (εικόνα 3), δ) Η κραυγή-Μουνκ (εικόνα 4).

Τί παρατηρείται (φως, φιγούρα, αντικείμενα); Πώς σχετίζονται με τη σημερινή κοινωνία;





Εικόνα 1



Εικόνα 2



Εικόνα 3



Εικόνα 4

3. Τρίτη δραστηριότητα: Κατασκευάζουν ανά ομάδα έργα τέχνης.

-Εργασία σε ομάδες:
πλαστελίνη.

10. Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, λοιπόν, μπορεί κανείς να επισημάνει ότι στη σύγχρονη εποχή η εκπαίδευση θεωρείται σημαντική για τη μετάδοση γνώσεων είτε σε παιδιά είτε σε ενήλικες. Οι τελευταίοι όμως είναι αυτοί που θα προσεγγίσουν μόνοι τους την τέχνη για κάποιον δικό τους λόγο. Αυτό χρειάζεται να εκμεταλλευτεί ένας εκπαιδευτής ενηλίκων και με τις κατάλληλες μεθόδους και στρατηγικές να τους κεντρίσει το ενδιαφέρον για όσο καιρό θα εκπαιδεύονται. Οι εκπαιδευτικοί αρμόζει να είναι άρτια προετοιμασμένοι, καθώς θα αντιμετωπίσουν διαφορετικές κουλτούρες.

Ο αναστοχασμός είναι ουσιαστικός για όλους, αφού βοηθά στην επεξεργασία πληροφοριών και στην επίλυση προβλημάτων. Γνώση της τέχνης σημαίνει επαναρρευστοποίηση του αντικειμενοποιημένου πνεύματος μέσω του στοχασμού. Ο αινιγματικός χαρακτήρας της τέχνης αρθρώνεται στους αστερισμούς κάθε μεμονωμένου έργου. Κάθε έργο τέχνης, ακόμη και όταν εμφανίζεται ως μόρφωμα τέλειαρμονίας είναι ένα σύμπλεγμα προβλημάτων στο πλαίσιο του οποίου κατασταλάζει ο εξωτερικός κόσμος (Adorno, 2000).



Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Adorno, T. (2000). *Αισθητική θεωρία* (Μτφ. Λ. Αναγνώστου). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Apol, L., & Kambour, T. (1999). Telling Stories through Writing and Dance: An Intergenerational Project. *Language Art*, 77(2), 106-117.
- Bennington, R., Backos, A., Harrison, J., Reader, A., & Carolan, R. (2016). Art therapy in art museums: Promoting social connectedness and psychological well-being of older adults. *The Arts in Psychotherapy*, 49, 34–43.
- Brookfield, S. (1995). *Becoming a critically reflective teacher*. San Francisco: Jossey- Bass.
- Γαζέτα, Α. (2015). Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτών για την αποτελεσματική της χρήσης έργων τέχνης στη διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση των εκπαιδευομένων (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Λάρισας.
- Dewey, J. (1934). *Art as Experienced*. USA: The Penguin Group.
- Freire, P. (1974). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*. Αθήνα: Ράππα.
- Gardner, H. (1990). *Art Education and Human Development*. Los Angeles: The Getty Education Institute for the Arts.
- Hein, E. G. (1998). *Learning in the Museum*. United Kingdom: Routledge.
- Hooper – Greenhill, E. (1994). *Museum and Gallery Education*. Leicester: University Press.
- Hyun-Kyung, K., Kyung, K., & Shinobu, N. (2016). The effect of group art therapy on older Korean adults with Neurocognitive Disorders. *The Arts in Psychotherapy*, 47, 48–54.
- Jarvis, P. (2004). Εκπαίδευση Ενηλίκων: Προσωρινό φαινόμενο ή μόνιμη πραγματικότητα. Στην *Εισήγηση στο 1^ο Συνέδριο Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων*. Αθήνα.
- Jones, D. (1995). The Adult Learner. In A. Chadwick & A. Stannett (Eds.), *Museums and the Education of Adults* (p. 67). England: Niace.
- Kant, I. (2000). *Κριτική της Κριτικής Ικανότητας* (Μτφ. Χ. Τασάκος). Αθήνα: Printa.
- Kett, M. (2001). Literacy Work in Wheatfield Prison, Dublin, Ireland. *Journal of correctional education*, 52(2), 63-67.
- Kokkos, A. (2015). The challenges of adult education in the modern world. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 180, 19 – 24.
- Mezirow, J. (1990). *Fostering critical reflection in adulthood*. San Francisco: Jossey – Bass.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (2003). Transformative dimensions of adult learning. *Journal of Transformative Education*, 1(1), 58-63.
- Mezirow, J. (2007). Μαθαίνοντας να σκεφτόμαστε όπως ένας ενήλικος : Κεντρικές έννοιες της θεωρίας του Μετασχηματισμού. Στο J. Mezirow κ.ά. (Επιμ.), *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση* (σσ. 43-71). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Perkins, D. (1994). *The intelligent eye: Learning to think by looking at art*. Low Angeles: The Getty education institute for the arts.
- Perkins, D. (2004). *Το φαινόμενο «Εύρηκα»: οδηγός για τους κρυφούς μηχανισμούς της σκέψης*. Αθήνα: Λιβάνη.
- Rogers, A. (1998). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Καψάλης, Α., & Παπασταμάτης, Α. (2002). *Εκπαίδευση Ενηλίκων, Τεύχος Α', γενικά εισαγωγικά θέματα*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Κόκκος, Α. (1998). Αρχές μάθησης ενηλίκων. Στο Α. Κόκκος & Α. Λιοναράκης (Επιμ.). *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Σχέσεις διδασκόντων-διδασκομένων* (σσ. 19-51). Πάτρα: ΕΑΠ.



- Κόκκος, Α. (2005). *Μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κόκκος, Α. (2009). Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία: Θεωρητικό πλαίσιο και μέθοδος εφαρμογής. Στην *8η Διεθνή Συνδιάσκεψη για τη Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. Βερμούδες.
- Κόκκος, Α. (2010). Κριτικός Στοχασμός: Ένα κρίσιμο ζήτημα. Στο Δ. Βεργίδης & Α. Κόκκος (Επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων: διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές* (σσ. 6593). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κουλαουζίδης, Γ. (2008). Μετασχηματίζουσα μάθηση: μια μαθησιακή θεωρία για την εκπαίδευση ενηλίκων. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 46, 21-32.
- Λιόβας, Δ., & Δέγγλερη, Σ. (2013). Η μέθοδος της χρήσης έργων τέχνης στην εκπαίδευση ενηλίκων: Μια μελέτη περίπτωσης για τη διδασκαλία της επίδρασης των ανθρωπίνων δραστηριοτήτων στην προστασία του περιβάλλοντος. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.) *Μεθοδολογίες Μάθησης* (σσ. 97-104). Αθήνα: Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης.
- Μαλαφάντης, Κ., & Καρέλα, Γ. (2012). Για μια ποιοτική Εκπαίδευση: Οι Τέχνες στην Εκπαίδευση και η έννοια της διαφορετικότητας μέσα από την Τέχνη. Στο Α. Τριλιανός, Γ. Κουτρομάνος & Ν. Αλεξόπουλος (Επιμ.), *Η ποιότητα στην Εκπαίδευση: Τάσεις και Προοπτικές* (σσ. 371-382). Αθήνα: ΕΚΠΑ.
- Μέγα, Γ. (2010). Η ορατή σκέψη στην εκπαίδευση ενηλίκων: πρόταση μεθοδολογίας. Στο Δ. Βεργίδης & Α. Κόκκος (Επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων, διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές* (σσ. 164-191). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπίκα, Χ. (2015). *Η συμβολή της μεθόδου «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία» στην ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού και το μετασχηματισμό των παγιωμένων αντιλήψεων των ενηλίκων: Μια μετασύνθεση ερευνών* (Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων). Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης (Κωδ. 29815).
- Παπαγεωργίου, Η. (2009). Διερεύνηση των επιστημολογικών πεποιθήσεων εκπαιδευτών ενηλίκων: Μια μελέτη περίπτωσης σε Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Στο Δ. Βεργίδης & Α. Κόκκος (Επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές* (σσ. 306-328). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Παπαδάκης, Σ., & Φραγκούλης, Ι. (2013). Η αξιοποίηση έργων τέχνης μέσω ΤΠΕ στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών στη εκπαιδευτική πράξη. *Μάθηση με Τεχνολογίες*, 2, 1-11.
- Πολέμη-Τοδούλου, Μ. (2005). *Μεθοδολογία εκπαίδευσης ενηλίκων. Η αξιοποίηση της ομάδας στην εκπαίδευση ενηλίκων*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Ράικου, Α. (2013). *Εκπαίδευση Ενηλίκων και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση: Διερεύνηση δυνατότητας για ανάπτυξη κριτικού στοχασμού μέσα από την αισθητική εμπειρία σε εκπαιδευόμενους εκπαιδευτικούς* (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.
- Φίλλιπς, Ν. (2004). Η βιωματική μάθηση: Ορισμοί, προβληματισμοί, προϋποθέσεις. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 3, 4-10.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτών*. Αθήνα: Τυπωθήτω.



Φθορές και Αποκατάσταση – Συντήρηση Έργων Τέχνης από Γυαλί

Ευρύκλεια Καραγιαννίδου

Χημικός MSc, Συγγραφέας

evrykleia21@hotmail.com

Περίληψη

Πριν την υιοθέτηση των συνθετικών υλικών από τους συντηρητές περίπου 50 χρόνια πριν, οι κολλήσεις και συμπληρώσεις στα γυάλινα αντικείμενα γίνονταν χρησιμοποιώντας ζωικές κόλλες, σελάκη (shellac), νιτρική κυτταρίνη, φυσικά κεριά όπως το κέρι της μέλισσας και ο γύψος του Παρισιού. Τα συνθετικά υλικά που έχουν χρησιμοποιηθεί κατά καιρούς είναι το διαλυτό νάιλον, πολυοξικός βινυλεστέρας, πολυβινυλική αλκοόλη, πολυβινυλοχλωρίδιο, πολυβινυλοβουτυράλη, πολυουρεθάνες, ακρυλικά, κυανοακρυλικό εστέρες, σιλκόνες, πολυεστέρες και εποξειδικές ρητίνες που σκληραίνουν σε θερμοκρασία δωματίου. Κάθε κόλλα έχει τα καλά και τα κακά της σημεία. Πολλές παραδοσιακά χρησιμοποιούμενες κόλλες είναι υψηλά χρωματισμένες, συρρικνώνονται και ρηγματώνονται με το χρόνο. Οι περισσότερες συνθετικές κόλλες, παρόλο που παρουσιάζουν μερικές βελτιώσεις σε αυτές τις ιδιότητες, μειονεκτούν στη συρρίκνωση κατά τη σκλήρυνση, έχουν ανόμοιους δείκτες διάθλασης με το γυαλί ή είναι πολύ ασθενείς. Μερικές δεν μπορούν να θεωρηθούν κατάλληλες για γυαλιά βιτρό γιατί δεν είναι ανθεκτικές στο νερό.

Λείπουν λέξεις κλειδιά;

1. Εισαγωγή – Ιστορική εξέλιξη γυάλινων έργων τέχνης

Κατά τους ιστορικούς χρόνους το γυαλί που παρασκεύασε ο άνθρωπος θεωρήθηκε πολύτιμο υλικό και του προσδόθηκαν μαγικές ιδιότητες και προέλευση. Η μετατροπή της άμμου μαζί με τέφρα φυτών, κάτω από την επίδραση της φωτιάς, σε ένα έγχρωμο υγρό που στη συνέχεια καθώς ψύχεται μπορεί να μεταμορφωθεί σε μια ατελείωτη ποικιλία μορφών και σχημάτων με όψη «στερεού ύδατος» και αφή λεία και δροσερή, αποτελεί ακόμα και σήμερα τη μαγεία της υαλοουργικής τέχνης.

Η ανακάλυψη του γυαλιού έγινε κάπου στην ανατολική Μεσόγειο πριν το 3000 π.Χ. Σύμφωνα με τον Ρωμαίο ιστορικό Πλίνιο, η παραγωγή του γυαλιού συνδέεται με τον ποταμό Belus στη Φοινίκη (σήμερα ποταμό Naaman στο Ισραήλ). Οι περισσότεροι ερευνητές θεωρούν τη Μεσοποταμία ή την Αίγυπτο ως τον τόπο γέννησης του γυαλιού. Είναι γνωστό από γυάλινα αντικείμενα που επιβίωσαν της ταφής, ότι έγχρωμα υαλώματα χρησιμοποιήθηκαν εκτεταμένα στην Αίγυπτο, στη Μεσοποταμία και στο Αιγαίο κατά την 4^η χιλιετία π.Χ. Η κυρίως έδρα των υαλοργών ήταν το Δέλτα του Νείλου κοντά στα αποθέματα σόδας και καυσίμων. Ο Αιγύπτιος Φαραώ Τουταγχαμών III ίδρυσε εργοστάσιο κατασκευής γυάλινων αγγείων το 1370 π.Χ. Το Αιγυπτιακό γυαλί είναι το πιο γνωστό αυτής της περιόδου και πολλά αντικείμενα έχουν βρεθεί σε τάφους της 18^{ης} και 19^{ης} δυναστείας. Τα αγγεία είναι μικρά και χρησίμευαν κυρίως ως δοχεία για αρώματα και αλοιφές ή ως ταφικές δωρεές και αντικείμενα τέχνης. Είναι έντονα χρωματισμένα και σχεδόν αδιαφανή, εξαιτίας τόσο της επιθυμίας να μιμηθούν τους ημιπολύτιμους λίθους, όσο και συγκεκριμένων τεχνολογικών περιορισμών. Η παραγωγή γυαλιού, έφτασε στο τέλος της, γύρω στο 1200 π.Χ. μετά την πτώση των βασιλείων της Αιγύπτου και της Συρίας κάτω από την επίδραση των εισβολών. Με την αναβίωση των αυτοκρατοριών τον 8^ο και 7^ο αιώνα δημιουργήθηκε η απαραίτητη σταθερότητα και συγκέντρωση πλούτου και πόρων για την αναγέννηση της παραγωγής γυαλιού.

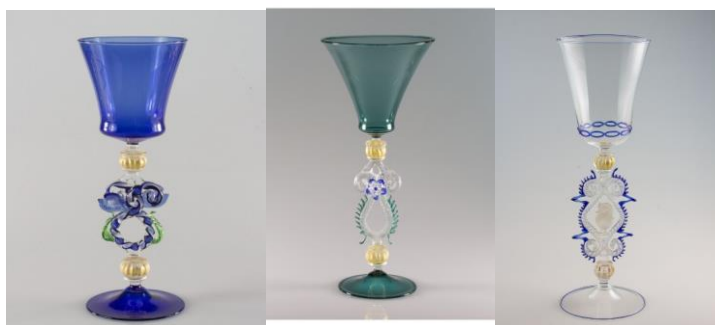




Εικόνα 1. Αγγεία από γυαλί

Κατά την Ελληνιστική περίοδο (τέλη του 4^{ου} – 2^{ου} αιώνα π.Χ.) νέα σχήματα και διακοσμήσεις εισήχθησαν στην κατασκευή του γυαλιού με την τεχνική του πυρήνα. Στην περίοδο αυτή κάνουν την εμφάνισή τους ημισφαιρικά αγγεία από διαφανές, σχεδόν άχρωμο γυαλί. Κατά τη διάρκεια του 1^{ου} αιώνα μ.Χ., η ανακάλυψη του φυσητού γυαλιού, πιθανότατα στη Συρία, μετέτρεψε το γυαλί σε φτηνό εμπόρευμα που μπορούσε να παραχθεί μαζικά. Τα γυάλινα αντικείμενα έπαψαν πια να είναι είδη πολυτελείας, μορφολογικά έγιναν πιο απλά και λειτουργικά και χρησιμοποιήθηκαν ευρύτατα για οικιακούς σκοπούς. Δοχεία από γυαλί χρησιμοποιήθηκαν ιδιαίτερα στη μεταφορά και αποθήκευση εδώδιμων προϊόντων, διότι ήταν ελαφρά, διαφανή, επαναχρησιμοποιήσιμα και δεν προσέδιδαν γεύση στο περιεχόμενό τους. Το γυαλί που χρονολογείται από τον 1^ο μέχρι τον 4^ο αιώνα μ.Χ. περιγράφεται ως ρωμαϊκό. Τον 3^ο αιώνα μ.Χ. η παραγωγή γυαλιού έφτασε στο αποκορύφωμά της τόσο σε ποιότητα όσο και σε ποσότητα.

Το γυαλί ήταν ένα σημαντικό συστατικό των μωσαϊκών της Βυζαντινής περιόδου. Ικανότατοι τεχνίτες διακόσμησαν Βυζαντινές εκκλησίες στη Ραβέννα και σε όλη την επικράτεια, αλλά και μουσουλμανικά τεμένη στη Δαμασκό και την Κόρδοβα της Ισπανίας με εξαιρετικά εντοίχια μωσαϊκά. Τον 13^ο αιώνα η ποιότητα του γυαλιού είχε φτάσει σε πολύ υψηλό επίπεδο. Μεγάλος αριθμός αντικειμένων από διαφανές σχεδόν άχρωμο γυαλί, που χρονολογούνται στον 12^ο με 14^ο αιώνα, βρέθηκαν στην Ιταλία και σε άλλα μέρη της Ευρώπης. Πρόκειται κυρίως για ποτήρια κρασιού με υψηλό πόδι ή κύπελα αξιοσημείωτης κομψότητας. Τον 15^ο αιώνα η Βενετία υπερίσχυσε επισκιάζοντας και την ανατολική κυριαρχία στην υαλουργία. Η Βενετία όφειλε την κυριαρχία της σε μια σειρά συγκυριών, που αφορούσαν τη γεωγραφική της θέση, την κατάλληλη χρονική στιγμή, την πολιτική της ισχύ και την περίοδο της Αναγέννησης. Πολύ πριν την κατάρρευση της Βενετικής κοσμοκρατίας το 1797 η παραγωγή του καλού γυαλιού πέρασε στα χέρια των υαλουργών της Βρετανίας και της Βοημίας. Με την κήρυξη του 1^{ου} Παγκοσμίου πολέμου μια ουδέτερη χώρα, η Σουηδία, πήρε το προβάδισμα στο χώρο του γυαλιού, ενώ μετά το 2^ο Παγκόσμιο πόλεμο εμφανίζονται υαλουργικά εργαστήρια πρώτα στην Αμερική και μετά στην Ευρώπη.



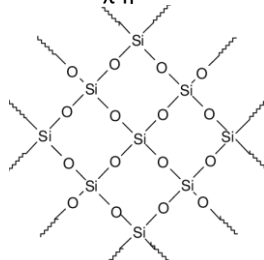
Εικόνα 2. Ποτήρια κρασιού



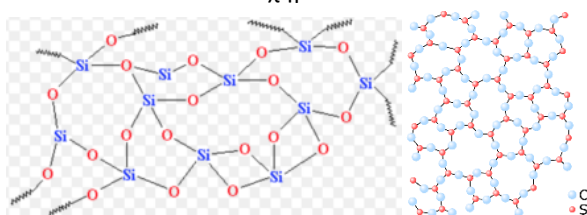
2. Δομή και σύσταση του γυαλιού

Το γυαλί μπορεί να φαίνεται ότι περιγράφει μια απλή ουσία αλλά είναι ένας ευρύς όρος που αναφέρεται σε έναν αριθμό διαφορετικών αλλά συσχετιζόμενων υλικών. Το κοινό γυαλί αποτελείται από διοξείδιο του πυριτίου -οξείδιο του ασβεστίου – οξείδιο του νατρίου ($\text{SiO}_2\text{-CaO-Na}_2\text{O}$). Το αλκαλικό οξείδιο αλληλοεπιδρά με το πυρίτιο σπάζοντας τους δεσμούς Si-O-Si και σχηματίζοντας δεσμούς Si-O-Na. Αυτό έχει ως συνέπεια να μειώνεται η θερμοκρασία τήξης. Έτσι σε κατάσταση τήξης, το γυαλί θεωρείται ότι περιέχει κατιόντα νατρίου (Na^+), ασβεστίου (Ca^{2+}) και πυριτικά ανιόντα (SiO_4^{4-}). Κατά την ψύξη τα ανιόντα παράγουν ένα τρισδιάστατο στερεό δίκτυο, το οποίο σε αντίθεση με το κρυσταλλικό πλέγμα (Σχήμα 1_ Διοξείδιο του πυριτίου στην κρυσταλλική του μορφή), δεν παρουσιάζει κανονικές και σταθερές θέσεις ιόντων. Και εδώ όμως τα τετράεδρα SiO_4^{4-} παραμένουν οι βασικές δομικές μονάδες (Σχήμα 2_ Η δομή του γυαλιού που βλέπουμε καθημερινά σε βάζα και παράθυρα).

Σχήμα 1.



Σχήμα 2.



Το γυαλί είναι μια παράξενη ουσία. Γενικά θεωρείται σαν ένα υπερψυχθέν υγρό, με χαρακτηριστικά στερεών και υγρών φάσεων. Εάν αφεθεί για αρκετά μεγάλο χρονικό διάστημα (ίσως για αιώνες) σε κατακόρυφη θέση, τότε μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι γίνεται λεπτό στην κορυφή και πιο παχύ στο κάτω μέρος του, δηλαδή «ρέει». Αυτό δεν είναι το μοναδικό χαρακτηριστικό του που αλλάζει με το χρόνο: παρόλο που το γυαλί είναι δυνατό όταν παράγεται αρχικά, αποκτά επιφανειακές ατέλειες που δρουν ως σημεία συγκέντρωσης πίεσης. Αυτά με τη σειρά τους εκκινούν βαθύτερες ατέλειες και η διεργασία συνεχίζεται με έναν αθροιστικό τρόπο. Γι' αυτό τα μεγάλης ηλικίας γυαλιά είναι πιο εύθραυστα από τα νέα γυαλιά.

Τροποποιητές (στο αρχαίο γυαλί οι κυριότεροι ήταν το νάτριο και το κάλιο), σταθεροποιητές και χρωστικές (οξείδια κοβαλτίου, χαλκού, σιδήρου, νικελίου κ.α.) προστίθενται στο γυαλί για να μπορεί να δουλευτεί πιο εύκολα και για να προστεθούν σε αυτό διάφορα διακοσμητικά χαρακτηριστικά. Ανάλογα με τα υλικά που περιέχει το αρχικό μίγμα, το γυαλί μπορεί να είναι διαφανές, ημιδιαφανές ή αδιαφανές. Η ποικιλία των γυάλινων ή υαλωμένων αντικειμένων ακόμα και στο μικρότερο μουσείο είναι μεγάλη: από γνώριμα οικιακής χρήσης και διακοσμητικά γυάλινα αντικείμενα, υαλωμένα κεραμικά μέχρι αγάλματα, καθρέφτες, παράθυρα, βιτρό κ.ο.κ.





Εικόνα 3. Ποικιλία των γυάλινων ή υαλωμένων αντικειμένων

3. Παρασκευή των Γυάλινων αντικειμένων

Αν και οι μέθοδοι και οι τεχνικές έχουν εξειδικευτεί, η βασική διεργασία παρέμεινε σχεδόν αναλλοίωτη από τότε που ανακαλύφτηκε το γυαλί και αποτελείται από πέντε στάδια: (1) ανάμιξη των πρώτων υλών και τοποθέτησή τους μέσα στο φούρνο, (2) τήξη του μίγματος των πρώτων υλών, (3) μορφοποίηση, (4) βραδεία ψύξη -ανόπτηση, (5) φινίρισμα. Η καλή κονιοποίηση των υλικών και η προσεκτική ανάμιξη έπαιζαν σημαντικό ρόλο στην παραγωγή ενός ομοιογενούς γυαλιού. Τα σημερινά γυαλιά τήκονται σε μια φάση στους 1400°C, ενώ τα αρχαία γυαλιά τήκονταν σε δύο φάσεις. Στην πρώτη φάση (850°C) λάμβανε χώρα η αντίδραση στερεάς κατάστασης των πρώτων υλών και στη δεύτερη η λειοτριβημένη μάζα που προέκυπτε από την πρώτη φάση πυρωνόταν σε υψηλότερη θερμοκρασία.

Η μορφοποίηση του γυαλιού πρέπει να γίνει στο μικρό χρονικό διάστημα που απαιτείται για τη στερεοποίησή του (από μερικά δευτερόλεπτα ως λίγα λεπτά). Οι τεχνικές μορφοποίησης είναι πολλές: η χύτευση, το φύσημα, ο εφελκυσμός κ.α. Κατά τη διακόσμηση γίνεται και η χρήση τροχού και άλλων βοηθητικών εργαλείων. Κατά τη βραδεία ψύξη (ανόπτηση) το γυαλί θερμαίνεται για λίγα λεπτά της ώρας σε θερμοκρασία κοντά στο σημείο μαλακώματος και στη συνέχεια ψύχεται με αργό και όσο το δυνατόν ελεγχόμενο ρυθμό. Τέλος το φινίρισμα περιλαμβάνει τις διορθώσεις διαφόρων ατελειών, τη χάραξη διαφόρων διακοσμήσεων και σχημάτων κτλ.



Εικόνα 4. Μορφοποίηση Γυαλιού

4. Φθορές έργων τέχνης από γυαλί

Η αντοχή στη φθορά και γενικότερα οι ιδιότητες των διαφόρων τύπων γυαλιού εξαρτώνται από τη χημική τους σύσταση, η οποία ποικίλλει ανάλογα με τις πρώτες ύλες, το τεχνολογικό επίπεδο και τις τάσεις κάθε εποχής. Αποτελέσματα μελετών έδειξαν ότι ανάλογα με το άλκαλι που βρίσκεται στη μάζα του γυαλιού παρατηρείται μείωση της σταθερότητάς του με βάση την σειρά: λίθιο, νάτριο, κάλιο, ρουβίδιο και καίσιο. Επίσης, η παρουσία (τροποποιητών) τριοξειδίου του αργιλίου (Al_2O_3) ή πεντοξειδίου του φωσφόρου (P_2O_5) στο γυαλί επιφέρει σημαντική αύξηση στην αντοχή του. Τα πολυσθενή αυτά ιόντα έχουν την δυνατότητα να ακινητοποιούν τα αλκαλικά ιόντα, έτσι ώστε αυτά να μην μπορούν να κινούνται ελεύθερα στο δίκτυο του γυαλιού. Τη σταθερότητα του γυαλιού είναι επίσης δυνατόν να επηρεάσουν προσμείξεις ή παγιδευμένες φυσαλίδες αέρα, που δημιουργούν ανομοιογένεια στη μάζα του



γυαλιού. Οι εξωγενείς παράγοντες φθοράς του γυαλιού διακρίνονται σε χημικούς, βιολογικούς και μηχανικούς:

α) Χημικοί Παράγοντες. Το νερό είναι ο σημαντικότερος παράγοντας φθοράς του γυαλιού. Η διάβρωση προέρχεται από την αντικατάσταση των ιόντων καλίου και νατρίου (K^+ , Na^+) του γυάλινου δικτύου από ιόντα υδρογόνου (H^+) του νερού και η διαδικασία επιταχύνεται από τη θερμοκρασία. Το γυαλί προσβάλλεται επίσης από το θειϊκό οξύ. Αυτό αντιδρά με τα ιόντα των αλκαλιμετάλλων σχηματίζοντας θειϊκά άλατα που είναι αδιαφανή. Καθώς το στρώμα αυτών των αλάτων ξεπλένεται και απομακρύνεται μια νέα επιφάνεια εκτίθεται και η διεργασία φθοράς συνεχίζεται. Τη φθορά αυτή παρουσίασαν πολλά μεσαιωνικά βιτρό φημισμένων εκκλησιών της Ευρώπης.

β) Βιολογικοί παράγοντες. Μέρος της φυσικής λειτουργίας των μυκήτων είναι να εκκρίνουν νερό και διάφορα μικύλλια και να μπορούν να μεταφέρουν το νερό από το ένα σημείο της επιφάνειας στο άλλο, με αποτέλεσμα τη δημιουργία διαβρωτικού περιβάλλοντος. Επίσης οι μικροοργανισμοί εκκρίνουν διάφορα οργανικά οξέα (οξικό, κιτρικό, οξαλικό) και αμμωνία προσβάλλοντας τα γυάλινα αντικείμενα.

γ) Μηχανικοί παράγοντες. Η θραύση της επιφάνειας του γυαλιού εξαρτάται από τις συνθήκες περιβάλλοντος και από τη δομή και τη σύσταση του γυαλιού. Η ταξινόμηση γενικά των φθορών σύμφωνα με τη μορφολογία τους κατά Harden (1939) και Cronyn (1990) είναι η ακόλουθη:

1) Θόλωμα. Αποτελεί την πιο απλή μορφή διάβρωσης κατά την οποία το γυαλί χάνει την αρχική διαύγεια και διαφάνειά του και γίνεται σταδιακά αδιαφανές.

2) Εφίδρωση. Το φαινόμενο αυτό φθοράς εμφανίζεται σε γυαλιά με μικρό ποσοστό οξειδίου του ασβεστίου (CaO) στη σύστασή τους, μικρότερο του επιθυμητού και με περίσσεια αλκαλίου. Στα γυαλιά αυτά συμβαίνει αντικατάσταση μεταξύ των ιόντων υδρογόνου του νερού (H^+) και των ιόντων καλίου (K^+) και νατρίου (Na^+) του υλικού του γυαλιού. Τα ιόντα του υδρογόνου που καταλαμβάνουν τις θέσεις των αλκαλίων έχουν μικρότερο μοριακό όγκο με αποτέλεσμα τη δημιουργία πόρων στο γυάλινο υλικό. Τα ιόντα αλκαλίων (K^+ , Na^+) στην επιφάνεια ενώνονται με τα ιόντα των υδροξυλίων (OH^-) του νερού και σχηματίζουν τα αντίστοιχα υδροξείδια (KOH , $NaOH$). Τα υδροξείδια των αλκαλίων με τη σειρά τους ενώνονται με το ατμοσφαιρικό διοξείδιο του άνθρακα (CO_2) με αποτέλεσμα το σχηματισμό των αντίστοιχων ανθρακικών αλάτων (K_2CO_3 , $NaCO_3$). Τα ανθρακικά αυτά άλατα, λόγω υγροσκοπικότητας, απορροφούν νερό και αρχίζουν να ρέουν επάνω στην επιφάνεια του γυαλιού. Το φαινόμενο αυτό ονομάζεται «δάκρυσμα (weeping) ή ιδρώμα (sweating)» του γυαλιού.



Εικόνα 5. Το «δάκρυσμα» του γυαλιού

3) Μικρορηγμάτωση (crizzling). Τα γυαλιά που παρουσιάζουν αυτό το είδος φθοράς έχουν μειωμένη διαφάνεια και μη διαυγή όψη, εξαιτίας της παρουσίας πολλών μικρών επιφανειακών ρωγμών. Σε έντονα διαβρωτικές συνθήκες, τμήματα γυαλιού μπορούν να απολεπιστούν, ενώ προβλήματα παρουσιάζονται από την έκπλυση αλκαλικών ιόντων. Τα γυαλιά που παρουσιάζουν μικρορηγμάτωση χαρακτηρίζονται ως «άρρωστα γυαλιά».



4) Αλλοίωση χρώματος (solarization). Πρόκειται για μια διεργασία που μπορεί να οδηγήσει στην αλλοίωση του χρώματος του γυαλιού και προκαλείται με έκθεση στο ηλιακό φως του γυάλινου αντικειμένου για μεγάλο χρονικό διάστημα. Η αλλοίωση του χρώματος οφείλεται στην οξειδωση των συστατικών του γυαλιού. Για παράδειγμα το πράσινο χρώμα ενός γυαλιού, που οφείλεται στο οξείδιο του σιδήρου (FeO), μπορεί να αλλοιωθεί, εξαιτίας της οξειδωσης του οξειδίου του σιδήρου σε τριοξείδιο του σιδήρου (Fe₂O₃) και να δώσει ένα καφέ ή κίτρινο χρώμα.

5) Δημιουργία κρούστας ή κερένιων επικαθίσεων πάνω στην επιφάνεια, η οποία μπορεί να έχει μια άσπρη κρυσταλλική εμφάνιση. Έχει αποδειχθεί ότι ένα γυαλί μπορεί να παρουσιάσει κρούστα, εάν το ποσοστό του διοξειδίου του πυριτίου δεν ξεπερνά τα 62% moles.

6) Ιριδισμοί. Έτσι χαρακτηρίζεται το φαινόμενο όπου υπάρχουν αλληπάλληλα στρώματα διάβρωσης στην επιφάνεια του γυαλιού, τα οποία εμφανίζουν ποικιλία χρωμάτων (ιριδισμούς) τόσο στο ανακλώμενο όσο και σε διερχόμενο φωτισμό.

5. Αποκατάσταση/Συντήρηση έργων τέχνης από γυαλί

Στην αποκατάσταση ενός γυάλινου αρχαιολογικού ευρήματος περιλαμβάνονται:

- Η εξέταση του υλικού και των μορφών διάβρωσης
- Ο καθαρισμός και η απομάκρυνση των επικαθίσεων
- Η στερέωση της σαθρής επιφάνειας
- Η κόλληση των διαφόρων θραυσμάτων
- Η συμπλήρωση των περιοχών που λείπουν
- Η αισθητική αποκατάσταση του αντικειμένου

Τα συνθετικά υλικά που χρησιμοποιούνται γενικά στη συντήρηση (στερέωση, κόλληση) είναι διάφορα πολυμερή και η επιλογή τους γίνεται με βάση τις ιδιότητες και τις αντοχές τους στους διάφορους διαβρωτικούς παράγοντες του περιβάλλοντος. Τα περισσότερα πολυμερή εφαρμόζονται στα διάφορα αντικείμενα με την ελπίδα η επανάληψη της εφαρμογής τους να γίνει το ελάχιστο μετά από είκοσι έως εκατό χρόνια στις περισσότερες περιπτώσεις. Η ιδανική ρητίνη για την κόλληση γυάλινων αντικειμένων θα πρέπει να είναι ένα προϊόν:

- οπτικά καθαρό και άχρωμο ώστε να γίνεται αόρατο στη γραμμή της κόλλησης,
- να είναι όσο το δυνατόν κοντά στον ίδιο δείκτη διάθλασης (refractive index) με αυτό του γυαλιού που πρόκειται να αποκατασταθεί,
- να σκληραίνει σε θερμοκρασία δωματίου,
- να μπορεί να χυθεί σε καλούπια,
- να σκληραίνει με την ελάχιστη συρρίκνωση,
- να μην ρηγματώνεται κατά τη γήρανση και να μην κιτρινίζει με το χρόνο,
- δε θα πρέπει να είναι κολλώδες σε θερμοκρασία δωματίου έτσι ώστε να μη μπορεί να συγκεντρώσει σκόνη επάνω του,
- να έχει διάρκεια,
- να είναι σταθερό και ανεπηρέαστο από την υγρασία,
- να μπορεί να απομακρυνθεί όταν αυτό ζητηθεί,
- να μην απελευθερώνει οποιαδήποτε επιβλαβή πτητικά κατά τη γήρανση ή τη σκλήρυνσή του,
- να είναι εύκολο στη χρήση και γρήγορο στη σκλήρυνση και
- να μην είναι ακριβό.

Καμιά κόλλα δε μπορεί να ικανοποιήσει όλες αυτές τις απαιτήσεις, παρόλο που μερικές τις πλησιάζουν. Γι' αυτό, η επιλογή μιας κόλλας στην περίπτωση των γυάλινων αντικειμένων πάντοτε ήταν και συνεχίζει να είναι μια υπόθεση συμβιβασμού. Για τους παραπάνω λόγους,



προτού ξεκινήσει η διαδικασία της αποκατάστασης, η ρητίνη που πρόκειται να χρησιμοποιηθεί θα πρέπει να εξετάζεται πρωταρχικά με ανάμιξή της και χύσιμό της σε καλούπι του ιδίου υλικού που πρόκειται να χρησιμοποιηθεί στην τελική ανακατασκευή. Με τον τρόπο αυτό ελέγχεται εάν έχει λήξει ο χρόνος ζωής της και εάν η συμπεριφορά της είναι η αναμενόμενη, δηλαδή ο παραγωγός δεν έχει αλλάξει τον τύπο του προϊόντος από τότε που έγινε η παραγγελία για τελευταία φορά.

Γενικά, στην κόλληση γυάλινων αντικειμένων, έχουν χρησιμοποιηθεί κατά καιρούς κυανοακρυλικές κόλλες, οι οποίες όμως κιτρινίζουν εύκολα με την επίδραση του φωτός και της θερμοκρασίας, ακρυλικές, οι οποίες εμφανίζουν σχετική σταθερότητα κατά την έκθεση στην υπεριώδη ακτινοβολία και σε ήπια θερμοκρασία αλλά σταδιακά εξασθενίζουν με την επίδραση του νερού και οπτικά καθαρές εποξειδικές κόλλες. Οι τελευταίες προσκολλώνται στο λείο, μη πορώδες γυαλί πιο εύκολα, στεγνώνουν πιο καθαρά και συρρικνώνονται λιγότερο από ότι οι ρητίνες με διαλύτη γι' αυτό είναι και λιγότερο αισθητοί και πιο ισχυροί οι δεσμοί που δημιουργούν.



Εικόνα 6. Γυάλινα αγγεία που έχουν κολληθεί με εποξειδικές κόλλες

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Agers, El., & Jägers, Er. (1999). Volatile Binding Media - Useful Tools for Conservation. In A. Oddy & S. Carrol (Ed.), *In Reversibility - Does it Exist?, British Museum Occasional Paper no. 135* (pp. 37–42). London: The British Museum.
- Brill, R. (1999). Chemical Analyses of Early Glasses. In *The Corning Museum of Glass Vol 1* (pp. 144-145). New York: Corning.
- Clayton, A. M. (1998). *Epoxy Resins Chemistry and Technology*. Marcel Dekker, Inc.
- Davison, S. (2003). *Conservation and Restoration of Glass* (2nd ed.). Oxford: Butterworth-Heinemann.
- Down J. L. (2001). Review of CCI research on epoxy resin adhesives for glass conservation, *Reviews in Conservation. The International Institute for Conservation of Historic and Artistic Works (IIC), 2*.
- Earl, N. (1999). The Investigation of Glass Deterioration as a Result of Storage Systems for Waterlogged Archaeological Glass. In N. Tennent (Ed.), *The Conservation of Glass and Ceramics* (pp. 96–113). London: James and James Science Publishers.
- Koob, S. (2000). New Techniques for the Repair and Restoration of Ancient Glass, in Tradition and Innovation, *Advances in Conservation*. In A. Roy & P. Smith (Eds.), *The International Institute for Conservation of Historic and Artistic Works* (pp. 92–95). London.
- Newton, R., & Davison, S. (1996). *In Conservation of Glass*. Oxford: Butterworth-Heinemann Ltd.



Τα μοντέλα ηγεσίας στην εκπαίδευση και τα χαρακτηριστικά του επιτυχημένου ηγέτη εκπαιδευτικής μονάδας

Παρασκευή Λαφαζάνη

Εκπαιδευτικός ΠΕ 70

vivilafaz@gmail.com

Περίληψη

Ο ρόλος της ηγεσίας είναι βασική παράμετρος της δημιουργίας σύγχρονης εκπαιδευτικής μονάδας, ενός οργανισμού «που μαθαίνει», που ανταποκρίνεται στις ανάγκες της σημερινής κοινωνίας, που καλλιεργεί στους μαθητές τις δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα και που στοχεύει στη συνολική βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Η επιτυχημένη σχολική ηγεσία έχει άμεση σχέση με την αποτελεσματικότητα του σχολείου και την επίτευξη των στόχων του. Η βιβλιογραφική επισκόπηση καταδεικνύει πως υπάρχουν πολλές και διαφορετικές θεωρητικές προσεγγίσεις της έννοιας της ηγεσίας. Ακόμη πολλά και διαφορετικά είναι τα μοντέλα ηγεσίας που εφαρμόζονται στις εκπαιδευτικές μονάδες και διακρίνονται με διάφορα κριτήρια όπως το γενικό προσανατολισμό της ηγεσίας ή τον τρόπο λήψης αποφάσεων ή άλλα πιο εξειδικευμένα κριτήρια. Είναι σημαντική η αποσαφήνιση του όρου της ηγεσίας, η μελέτη και ανάδειξη των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας που οδηγούν έναν ηγέτη σε επιτυχία και αποτελεσματικότητα, τα στοιχεία της αποτελεσματικότητας και οι ταξινομήσεις των ηγετικών συμπεριφορών που παρατηρούνται στις εκπαιδευτικές μονάδες. Στην παρούσα εργασία αποσαφηνίζεται ο όρος «ηγεσία» και γίνεται διάκριση του όρου «ηγέτης» από εκείνον του «Διευθυντή» αν και το ιδανικό θα ήταν να αλληλοσυμπληρώνονται οι δύο έννοιες, όμως δε συμβαίνει αυτό. Ακόμη παρουσιάζονται τα πέντε επίπεδα ηγεσίας σύμφωνα με τον John Maxwell. Στη συνέχεια, καταγράφονται τα συλλ ηγεσίας που αναπτύσσονται στις σχολικές μονάδες καθώς και τα κύρια χαρακτηριστικά του επιτυχημένου ηγέτη στην εκπαίδευση. Αξίζει να τονίσουμε εδώ πως δεν είναι δυνατόν να κατατάξουμε απόλυτα έναν σχολικό ηγέτη σε ένα αποκλειστικά μοντέλο ηγεσίας παρότι είναι διακριτά τα χαρακτηριστικά του κάθε μοντέλου, καθώς παρουσιάζουν συχνά οι προσωπικότητες και η συμπεριφορά των ηγετών στοιχεία από διάφορα συλλ ηγεσίας. Στόχος μας είναι να καταγράψουμε μέσω των βιβλιογραφικών αναφορών τα στοιχεία που έχει ο επιτυχημένος ηγέτης σχολικής μονάδας καθώς και τα συλλ – μοντέλα ηγεσίας τα οποία αναβαθμίζουν το σχολικό οργανισμό.

Λέξεις κλειδιά: Ηγεσία, μοντέλα ηγεσίας, επιτυχημένος ηγέτης, διευθυντής.

1. Εισαγωγή

Η επιτυχημένη σχολική ηγεσία θεωρείται, σήμερα, ένα από τα βασικά στοιχεία και μια από τις βασικές προϋποθέσεις του αποτελεσματικού σχολείου (Πασιαρδής, 2014).

Η έννοια της εκπαιδευτικής ή σχολικής ηγεσίας καλύπτει τη σύγχρονη ανάγκη εξέλιξης της διοίκησης της εκπαίδευσης και την εναρμόνισή της με τα νέα κοινωνικά και οικονομικά δεδομένα και τη μετακίνηση του ενδιαφέροντος από τα τυποποιημένα καθήκοντα στην ανάληψη πρωτοβουλιών, την εισαγωγή καινοτομιών και τη συμμετοχική διοίκηση (Θεοφιλίδης, 2012).

Στην προοπτική της σχολικής ηγεσίας, πρόσωπο – κλειδί αποτελεί ο σχολικός ηγέτης, ο οποίος καλείται: (i) να αποσαφηνίσει το σκοπό και την αποστολή της εκπαίδευσης και (ii) να αξιοποιήσει καταλλήλως τις εισροές του εκπαιδευτικού συστήματος (οικονομικούς πόρους, διδακτικό προσωπικό, μαθητικό δυναμικό, υλικοτεχνική υποδομή) και να καθοδηγήσει το μετασχηματισμό τους μέσα από τις λειτουργίες του προγραμματισμού, της οργάνωσης, της διεύθυνσης και του ελέγχου, ώστε να εξασφαλιστούν τα βέλτιστα μαθησιακά αποτελέσματα (Πετρίδου, 2005).



Όμως, δεν υπάρχει μια σαφής, αυστηρή και κατηγορηματική αναφορά ως προς τα στοιχεία εκείνα που διακρίνουν τους ηγέτες από τους μη ηγέτες (Cuban, 1988). Η εξακρίβωση των προσωπικών χαρακτηριστικών των ηγετών, δηλαδή των στοιχείων που ξεχωρίζουν τους ηγέτες από τους μη ηγέτες, παραμένει ένα δύσκολο πρόβλημα. (Σαϊτίης, 2008).

2. Έννοια και αποσαφήνιση του όρου «ηγεσία»

Σύμφωνα με τις βιβλιογραφικές αναφορές, η έννοια της ηγεσίας είναι σύνθετη και συναντάται μεγάλος αριθμός ορισμών. Παραθέτουμε ενδεικτικά ορισμένους:

- 1) Ηγεσία είναι η διαδικασία άσκησης σκόπιμης επιρροής από ένα πρόσωπο ή ομάδα σε άλλους ανθρώπους ή ομάδες με στόχο την οικοδόμηση δραστηριοτήτων και σχέσεων σε μία ομάδα ή έναν οργανισμό (Yukl, 2009).
- 2) Ηγεσία είναι ένα πλέγμα συμπεριφορών που χρησιμοποιείς όταν προσπαθείς να επηρεάσεις τη συμπεριφορά των άλλων (Πασιαρδής, 2014).
- 3) Ηγεσία είναι η διαδικασία επιρροής της συμπεριφοράς των μελών μιας ομάδας ή ενός οργανισμού ώστε να εξασφαλίζεται τη θεληματική τους συνεργασία (Σαϊτίης, 2000).
- 4) Ηγεσία είναι η ικανότητα των διοικούντων να επιβλέπουν αλλά και να συνεργάζονται με τους υφισταμένους για την αποτελεσματικότερη και αποδοτικότερη εκτέλεση των έργων που έχουν αναλάβει, ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι του οργανισμού (Χυτήρης, 1996).
- 5) Η ηγεσία αναφέρεται σε ανθρώπους που δαμάζουν τα κίνητρα και τις δράσεις των άλλων για την επίτευξη ορισμένων επιθυμητών στόχων και συνεπάγεται την ανάληψη πρωτοβουλιών και κινδύνων (Cuban, 1988).

Βασικό κοινό στοιχείο στους περισσότερους ορισμούς της ηγεσίας είναι η επιρροή. «Η επιρροή ως η ουσία της ηγεσίας» (Yukl G, 2009). Ως «επιρροή» νοείται η αλληλεπιδραστική, ακαθόριστη και άτυπη δύναμη που προκαλεί την εθελοντική συμμετοχή και τη συμμόρφωση της συμπεριφοράς των ατόμων και διακρίνεται σαφώς από την εξουσία της διοίκησης που αποτελεί μια δομική και τυπική ιεραρχική σχέση (Μπουραντάς, 2002).

Στο σημείο αυτό, είναι απαραίτητη η διάκριση ανάμεσα στις έννοιες ηγεσία και διεύθυνση, ώστε να κατανοηθεί σωστά το περιεχόμενό τους και να γίνεται συνεπώς και σωστή χρήση των όρων τους. Αν και το ιδανικό θα ήταν, αυτές οι δύο έννοιες να αλληλοσυμπληρώνονται και όχι να αλληλοαναιρούνται, εντούτοις για να κατανοηθεί καλύτερα η διαφορά τους και κατά συνέπεια να αποσαφηνισθεί πλήρως και οριστικά ο όρος «ηγεσία», ακολουθούν κάποια ενδεικτικά ζεύγη αντιθετικών συμπεριφορών, στάσεων και ενεργειών μεταξύ ενός διευθυντή και ενός ηγέτη (Πασιαρδής, 2014):

- Ο διευθυντής ασχολείται με την καθημερινή γραφειοκρατική διεκπεραίωση. Ο ηγέτης δίνει κατεύθυνση σε βάθος χρόνου.
- Ο διευθυντής αποδέχεται και διατηρεί το status quo. Ο ηγέτης αμφισβητεί το status quo και οραματίζεται.
- Ο διευθυντής ακολουθεί κατά γράμμα νόμους και διαδικασίες. Ο ηγέτης παίρνει πρωτοβουλίες και καινοτομεί.
- Ο διευθυντής επιβάλλεται στους υφισταμένους του με την εξουσία που πηγάζει από τη θέση του. Ο ηγέτης εμπνέει τους υφισταμένους του και κερδίζει την εμπιστοσύνη τους.
- Ο διευθυντής σκέφτεται και ενεργεί με βραχυπρόθεσμο ορίζοντα. Ο ηγέτης έχει μακροπρόθεσμη προοπτική.
- Ο διευθυντής επικεντρώνει την προσοχή του σε δομές και συστήματα. Ο ηγέτης επικεντρώνει την προσοχή του στους ανθρώπους.
- Ο διευθυντής ελέγχει. Ο ηγέτης εμπνέει εμπιστοσύνη και προωθεί τη συνεργασία.
- Ο διευθυντής ρωτάει πώς και πότε. Ο ηγέτης ρωτάει τι και γιατί.



- Ο διευθυντής συντηρεί την υπάρχουσα κατάσταση. Ο ηγέτης διερευνά και βελτιώνει την υπάρχουσα κατάσταση.
- Ο διευθυντής δίνει σαφείς οδηγίες στους υφισταμένους και δε δέχεται αποκλίσεις. Ο ηγέτης εκτιμά τους συνεργάτες του και ενθαρρύνει την ανάληψη πρωτοβουλιών.
- Ο διευθυντής εργάζεται απομονωμένος. Ο ηγέτης συνεργάζεται και επικοινωνεί.

Αξίζει να τονίσουμε πως οι άνθρωποι μπορούν να αναπτύξουν χαρακτηριστικά και ηγέτη και διευθυντή σε διαφορετικό βέβαια βαθμό. Η ηγεσία σχετίζεται με την ύπαρξη οράματος και τη διαμόρφωση στρατηγικής για την πραγματοποίησή του. Ο ηγέτης επικοινωνεί το όραμά του έτσι, ώστε να εμπνεύσει τα μέλη της ομάδας και να έχει την πλήρη και εθελοντική συναίνεση και κινητοποίησή τους για την πραγματοποίηση του οράματός του που θα γίνει κοινός στόχος όλων.

2.1. Τα πέντε Επίπεδα ηγεσίας

Σύμφωνα με τον John Maxwell (2014), διακρίνονται πέντε επίπεδα ηγεσίας:

Επίπεδο 1: Θέση. Από εδώ ξεκινάει κάθε ηγέτης, αλλά δεν πρέπει να μείνει εδώ, καθώς σε αυτή τη θέση υπηρετεί απλώς τη νομοθετική διάσταση του ρόλου του και ασκεί τυπική εξουσία, που απορρέει από τη συγκεκριμένη θέση του μέσα στην ιεραρχία, κάνοντας τους υφισταμένους του να τον ακολουθούν όχι γιατί το θέλουν, αλλά επειδή πρέπει, με αποτέλεσμα να αποδίδουν συνήθως στον ελάχιστο βαθμό αυτό που θα μπορούσαν να δώσουν, ακριβώς επειδή οι θέσει ηγέτες δεν έχουν επιρροή στους υφισταμένους τους.

Επίπεδο 2: Συγκατάθεση. Βάση του 2^{ου} επιπέδου είναι οι σχέσεις των ανθρώπων και ειδικότερα η εμπιστοσύνη που αναπτύσσεται μεταξύ ηγέτη και μελών της ομάδας, εφόσον αυτός τους αντιμετωπίζει ως άτομα ικανά και ανεξάρτητα, εμπιστοσύνη η οποία τους κάνει να τον ακολουθούν επειδή θέλουν. Ο ηγέτης ενδιαφέρεται να γνωρίσει τους συνεργάτες και – με την προϋπόθεση ότι διαθέτει ικανότητα και δεξιότητες επικοινωνίας- είναι σε θέση να προχωρήσει στο επόμενο επίπεδο.

Επίπεδο 3: Παραγωγή. Ο ηγέτης που θα καταφέρει να φέρει την ομάδα του στο 3^ο επίπεδο, δεν έχει πετύχει απλώς τη δημιουργία ενός θετικού κλίματος, αλλά αρχίζει να παράγει έργο – ακόμα και εν απουσία του η ομάδα λειτουργεί ομαλά. Γίνεται ο ίδιος φορέας αλλαγής και προωθεί την ανάπτυξη του οργανισμού, λαμβάνοντας κρίσιμες αποφάσεις και αναλαμβάνοντας δράση γεγονός που κάνει τους υφισταμένους του να τον ακολουθούν εξαιτίας των επιτευγμάτων του.

Επίπεδο 4: Εξέλιξη ανθρώπων. Στο επίπεδο αυτό, ο ηγέτης επενδύει τα μέγιστα στο ανθρώπινο κεφάλαιο και θέτει ως προτεραιότητα την ανάπτυξη των μελών της ομάδας του, επιλέγει το στενό κύκλο των συνεργατών του και φροντίζει για την εκπαίδευση και ανάδειξη και άλλων ηγετών μέσα στην ομάδα που θα μεγιστοποιήσουν την απόδοση όλων με αποτέλεσμα να δημιουργούνται βαθιές σχέσεις μεταξύ τους και οι υφιστάμενοι να ακολουθούν τον ηγέτη εξαιτίας όλων όσων έχει κάνει αυτός για τον καθένα προσωπικά.

Επίπεδο 5: Είναι το υψηλότερο και δυσκολότερο επίπεδο ηγεσίας στο οποίο φτάνουν –όσοι εκτός των άλλων- διαθέτουν και το φυσικό χάρισμα. Είναι το σημείο στο οποίο ο ηγέτης έχει διαπλάσει νέους ηγέτες και αντιμετωπίζεται από την ομάδα του ως ο καλύτερος σύμβουλος, απολαμβάνοντας τα αποτελέσματα του έργου του μέσα από τα επιτεύγματα των ανθρώπων που καθοδήγησε, αφού κατάφερε να κάνει τους άλλους να τον ακολουθούν για αυτό που είναι και αντιπροσωπεύει.



2.2. Βασικά μοντέλα σχολικής ηγεσίας

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία υπάρχουν διάφορες και πολλές σε αριθμό ταξινομήσεις των μοντέλων ηγεσίας που γίνονται με βάση διαφορετικά κριτήρια και χαρακτηριστικά.

Ενδεικτικά, με κριτήριο διαφοροποίησης της ηγετικής συμπεριφοράς τον τρόπο λήψης των αποφάσεων, διακρίνονται τρία μοντέλα ηγεσίας (Μπουραντάς, 2005): (I) το αυταρχικό μοντέλο, στο οποίο ο ηγέτης αποφασίζει μόνος του, επιβάλλει τη στρατηγική του με ή χωρίς τη συναίνεση των συνεργατών του, (II) το δημοκρατικό μοντέλο, στο οποίο ο ηγέτης συνυπολογίζει την γνώμη των συνεργατών του στη λήψη των αποφάσεων, συντονίζει και καθοδηγεί την κοινή προσπάθεια, δίνει έμφαση στη συμμετοχή και την ανάληψη ευθυνών από όλους, (III) το εξουσιοδοτικό μοντέλο στο οποίο ο ρόλος του ηγέτη είναι περιορισμένος, καθώς δίνει σημαντικές αρμοδιότητες στους συνεργάτες του αναπτύσσοντας την αυτενέργεια τους και τη δυναμική της ομάδας.

Με κριτήριο περιγραφής και διαφοροποίησης της ηγετικής συμπεριφοράς το γενικό προσανατολισμό της, διακρίνονται δύο μοντέλα ηγεσίας: (I) το ανθρωποκεντρικό μοντέλο, στο οποίο ο ηγέτης δίνει προτεραιότητα στον ανθρώπινο παράγοντα, τις σχέσεις και τη συνεργασία, (II) το διοικητικό - διαχειριστικό μοντέλο, στο οποίο ο ηγέτης δίνει έμφαση στην τυπική άσκηση των καθηκόντων και σε διαχειριστικά ζητήματα για την υλοποίηση των στόχων

Μια εξειδικευμένη στο χώρο της εκπαίδευσης ταξινόμηση των μοντέλων ηγεσίας μας παρουσιάζει τα παρακάτω πέντε μοντέλα εκπαιδευτικής – σχολικής ηγεσίας (Sergiovani, 1984):

- Την τεχνική ηγεσία, που βασίζεται στις ορθολογικές τεχνικές διαχείρισης και αποτελεί μια διοικητική - διαχειριστική προσέγγιση.
- Τη διαπροσωπική ηγεσία, που βασίζεται στην αξιοποίηση των διαπροσωπικών και κοινωνικών πόρων.
- Την παιδαγωγική ηγεσία, που δίνει έμφαση στα θέματα διδασκαλίας και μάθησης.
- Τη συμβολική ηγεσία, που εστιάζει στην ανάπτυξη του ενδιαφέροντος όλων των εκπαιδευτικών για τα θέματα του σχολείου.
- Την πολιτισμική ηγεσία, που εστιάζει στην οικοδόμηση της κουλτούρας του σχολείου, τις ηθικές αξίες και τις πολιτισμικές πτυχές του.

Μια περισσότερο ολοκληρωμένη τυπολογία της ηγετικής συμπεριφοράς σ' ένα σχολικό περιβάλλον εργασίας περιλαμβάνει τα παρακάτω εννέα μοντέλα σχολικής ηγεσίας (Bush & Glover, 2003; Βιτσιλάκη & Ράπτης, 2007):

- Διοικητική ηγεσία: Δίνεται έμφαση στη διεκπεραίωση των υποχρεώσεων, τις λειτουργίες, τα καθήκοντα και τις συμπεριφορές.
- Διαπροσωπική ηγεσία: Κύρια στοιχεία της αποτελούν η αυξημένη αυτοεπίγνωση, η αυτοσυναίσθηση και η αυτογνωσία, οι ανεπτυγμένες διαπροσωπικές σχέσεις, η συναδελφικότητα και η συνεργατική οπτική.
- Μετασηματιστική ηγεσία: Βασικοί άξονες της είναι η εξατομικευμένη στήριξη, οι κοινοί στόχοι, το όραμα, η νοητική παρώθηση, η οικοδόμηση κουλτούρας, οι αμοιβές, οι υψηλές προσδοκίες, το παράδειγμα προς μίμηση. Διαμορφώνεται ένα κοινό όραμα για το σχολείο και στόχοι που ταιριάζουν με τους προσωπικούς στόχους των εκπαιδευτικών. Δημιουργούνται σχέσεις αμοιβαίας εκτίμησης και εμπιστοσύνης, ο ηγέτης αποτελεί πρότυπο συμπεριφοράς, ενώ η εμπλοκή αποτελεί τη λέξη - κλειδί (Θεοφιλίδης, 2012).
- Κατανεμημένη ηγεσία: Αναπτύσσονται διάφορες πηγές ηγεσίας από διάφορα άτομα στο σχολείο και σε διάφορες χρονικές στιγμές, ανάλογα με το έργο, την τεχνογνωσία που απαιτείται κάθε φορά και τις δυνατότητες κάθε μέλους. Η κατανεμημένη ηγεσία



αποτελεί ένα σύνολο ρόλων και συμπεριφορών που αλληλοσυμπληρώνονται. Η κατανομημένη ηγεσία μπορεί να προσδιοριστεί ως ένα δίκτυο ηγετικών ενεργειών (Θεοφιλίδης, 2012) και αξιοποιεί το σύνολο του ανθρώπινου κεφαλαίου της σχολικής μονάδας.

- **Συναλλακτική ηγεσία:** Κύριο στοιχείο της αποτελεί η ανάπτυξη καλής συνεννόησης, διαπραγμάτευσης και ανταλλαγής μεταξύ του ηγέτη και των συνεργατών του. Ανταμοιβές, ανταπόδοση και θετική ενίσχυση επιβραβεύουν την αποτελεσματική επίτευξη των στόχων.
- **Ηθική Ηγεσία:** Κύριο στοιχείο της αποτελεί ένα ισχυρό σύστημα αξιών που προσφέρει στο σχολείο μια σαφή αίσθηση σκοπού και μια ηθική διάσταση. Το σχολείο δεν εστιάζει μόνο στην απόκτηση γνώσεων και την ανάπτυξη δεξιοτήτων αλλά και στην ανάπτυξη της προσωπικότητας και της κρίσης των μαθητών με βάση αρχές και αξίες.
- **Ηγεσία πιθανοτήτων:** Βασίζεται στη γενική εκδοχή της ενδεχομενικής ή συγκυριακής προσέγγισης. Κύριο στοιχείο της αποτελεί η ιδέα πως δεν υπάρχει μια ηγετική συμπεριφορά η οποία να ταιριάζει σε όλα τα σχολικά περιβάλλοντα. Η αποτελεσματικότητα απαιτεί διαφορετικές αντιδράσεις ηγεσίας ανά περίπτωση. Αποτελεί μια εναλλακτική προσέγγιση αναγνωρίζοντας την ποικιλομορφία και την πολυπλοκότητα των σχολικών περιβαλλόντων, όπου οι σχολικοί ηγέτες πρέπει να ανταποκρίνονται σε διαφορετικές οργανωσιακές καταστάσεις και να αντιδρούν σε διαφορετικά προβλήματα με διαφορετικό τρόπο.
- **Παιδαγωγική ή καθοδηγητική ηγεσία:** Κύρια στοιχεία της αποτελούν το ανθρώπινο δυναμικό του σχολείου, το ακαδημαϊκό και κοινωνικό κεφάλαιο εκπαιδευτικών και μαθητών, η ανάπτυξη του εκπαιδευτικού προσωπικού, η βελτίωση της διδασκαλίας και των προγραμμάτων σπουδών. Δίνεται έμφαση στην επιρροή της μάθησης και της διδασκαλίας.
- **Μεταμοντέρνα Ηγεσία:** Κύριο στοιχείο της αποτελεί η μεταμοντέρνα αντίληψη για την αναγνώριση της υποκειμενικότητας. Εστιάζει στις υποκειμενικές εμπειρίες και τις διαφορετικές ερμηνείες που δίνονται στα γεγονότα από τα άτομα - μέλη της ομάδας.

Παρατηρούμε ότι υπάρχουν εννοιολογικές αλληλοεπικαλύψεις των διαφορετικών μοντέλων της σχολικής ηγεσίας. Τα όρια μεταξύ των μοντέλων ηγεσίας δεν είναι πάντα εντελώς αποσαφηνισμένα.

3. Τα χαρακτηριστικά του επιτυχημένου ηγέτη

Βασική θέση στα χαρακτηριστικά του επιτυχημένου σχολικού ηγέτη έχει το στοιχείο της επιρροής, καθώς αυτός με τη συμπεριφορά του επηρεάζει τη συμπεριφορά των άλλων, μοιράζεται μαζί τους το όραμά του και τους δεσμεύει στην εξυπηρέτησή του, εξασφαλίζοντας τη θεληματική συνεργασία τους, ενώ ταυτόχρονα δε φοβάται να προωθήσει αλλαγές και καινοτομίες με τη διαμόρφωση κατάλληλης κουλτούρας στη σχολική μονάδα (Πασιαρδής, 2014).

Η παρουσίαση των βασικών χαρακτηριστικών ενός αποτελεσματικού σχολικού ηγέτη (Leithwood et al., 2008) έχει ως εξής:

- **Δημιουργία οράματος:** Ο σχολικός ηγέτης διαμορφώνει κοινό όραμα και θέτει στόχους και προσδοκίες, προωθεί τη συνεργασία, επικοινωνεί με αποτελεσματικούς τρόπους και παρακολουθεί την πρόοδο του σχολείου.
- **Κατανόηση και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών:** Ο σχολικός ηγέτης παρέχει προσωπική στήριξη στους εκπαιδευτικούς και επενδύει στην επαγγελματική τους ανάπτυξη, ενώ



ταυτόχρονα ηγείται με το παράδειγμά του και αμείβει τις συμπεριφορές που υπηρετούν τους στόχους του σχολείου.

- Διαχείριση εκπαιδευτικού προγράμματος: Ο σχολικός ηγέτης διαχειρίζεται την υλοποίηση του προγράμματος μάθησης και υποστηρίζει το εκπαιδευτικό προσωπικό στην άσκηση της διδασκαλίας.
- Ανασχεδιασμός της σχολικής μονάδας: Ο σχολικός ηγέτης αναπτύσσει κουλτούρα συνεργασίας, διαχειρίζεται κατάλληλα τις εσωτερικές και εξωτερικές συνθήκες του σχολείου και ενθαρρύνει την ανάπτυξη παραγωγικών σχέσεων με τους γονείς και την τοπική κοινότητα.

Ο σχολικός ηγέτης είναι εκείνος που δίνει ζωντάνια και φρεσκάδα στις επαναλαμβανόμενες λειτουργίες του σχολείου και επιτυγχάνει με το διαθέσιμο ανθρώπινο δυναμικό (εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς, κοινότητα) τα καλύτερα δυνατά σχολικά επιτεύγματα.

Λαμβάνοντας υπόψη ότι η αποτελεσματικότητα ενός σχολικού ηγέτη καθορίζεται σε σημαντικό βαθμό από το εσωτερικό αλλά και το ευρύτερο σχολικό περιβάλλον, διακρίνονται τρεις βασικές ομάδες δεξιοτήτων και ικανοτήτων ενός αποτελεσματικού σχολικού ηγέτη (Σαϊτής, 2008):

- Η ικανότητα του «συνεργάζεσθαι»: αφορά την ικανότητα ψυχολογικής διαχείρισης ατόμων και ομάδων, την αντικειμενικότητα, την ανεκτικότητα, την υπομονή και την καλή διάθεση, την ικανότητα επικοινωνίας και την ικανότητα διαχείρισης συγκρούσεων και κρίσεων.
- Η επαγγελματική ικανότητα: αφορά την ικανότητα εκτίμησης καθηκόντων, ευθυνών και προβλημάτων των συνεργατών, την ικανότητα αποτελεσματικής εποπτείας και την ικανότητα λήψης ορθολογικών αποφάσεων.
- Η αντιληπτική ικανότητα: αφορά την παρατηρητικότητα, τη διοικητική φαντασία και την ενεργητικότητα, την ικανότητα εντοπισμού αδυναμιών, την ικανότητα σχεδιασμού και εφαρμογής. Η ικανότητα αυτή μας υποδεικνύει ότι ένας σχολικός ηγέτης δεν πρέπει να ασχολείται μόνο με θέματα καθημερινής ρουτίνας, δηλαδή να ενεργεί ως απλό διοικητικό εκτελεστικό όργανο, αλλά να σκέπτεται και να συμπεριφέρεται με στρατηγική και όραμα.

Θέλοντας να τονίσουμε τη σημασία της μετασχηματιστικής ηγεσίας θα παραπέμψουμε στον Πασιαρδή (2014) ο οποίος αναφέρει ότι ο Bass (1990) ορίζει τα τέσσερα «I» που χαρακτηρίζουν έναν σύγχρονο μετασχηματιστικό ηγέτη: *Idealised influence* (εξιδανικευμένη επιρροή). Ο όρος εμπερικλείει όλες εκείνες τις συμπεριφορές του ηγέτη οι οποίες προκαλούν το σεβασμό και το θαυμασμό του υφισταμένου του και προσδιορίζουν συγκεκριμένους ηθικούς κώδικες συμπεριφοράς, λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες των υφισταμένων. Οι συμπεριφορές αυτές χαρακτηρίζουν κυρίως τους χαρισματικούς ηγέτες των οποίων η εξουσία δεν πηγάζει από τη θέση που κατέχουν αλλά από την προσωπικότητά τους. Οι υφιστάμενοι τους ακολουθούν επειδή τους εμπιστεύονται, καθώς διακρίνονται για τις αξίες, τις πεποιθήσεις και την ισχυρή αίσθηση της αποστολής αποτελώντας θετικά πρότυπα. *Inspirational motivation* (εμπνευσμένη παρακίνηση). Μέσα από τις συμπεριφορές του ο ηγέτης καθοδηγεί προς την επίτευξη των στόχων και του οράματος του οργανισμού, οι οποίοι ενεργοποιούνται μέσα από το αίσθημα αφοσίωσης που έχουν οι εργαζόμενοι προς τον οργανισμό στον οποίο μετέχουν. *Intellectual stimulation* (πνευματική διέγερση). Είναι οι συμπεριφορές ηγεσίας μέσω των οποίων υποβοηθείται η δημιουργικότητα και η κριτική σκέψη των εργαζομένων, έτσι ώστε να σκεφτούν «έξω από το κουτί» και να βρουν ευφάνταστες λύσεις σε σύγχρονα προβλήματα. *Individualized consideration* (Εξατομικευμένο



ενδιαφέρον). Είναι όλες εκείνες οι συμπεριφορές του ηγέτη που ενθαρρύνουν τον κάθε εργαζόμενο να δημιουργήσει τις προϋποθέσεις, έτσι ώστε μέσα από την επίτευξη των στόχων του οργανισμού ο εργαζόμενος να επιτυγχάνει και τους δικούς του στόχους.

Τέλος, σύμφωνα με το Θεοφιλίδη (2012), αποτελεσματικός σχολικός ηγέτης είναι εκείνος ο οποίος δημιουργεί και μεταδίδει το όραμά του, εμπλέκει τους εκπαιδευτικούς στη λήψη αποφάσεων και ενθαρρύνει την ανάληψη ευθυνών. Δείχνει ειλικρινές ενδιαφέρον και προωθεί την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού προσωπικού. Αποτελεί ο ίδιος παράδειγμα προς μίμηση. Δημιουργεί συνεργατικό περιβάλλον και θετικό κλίμα μάθησης. Παρακολουθεί την εφαρμογή του εκπαιδευτικού προγράμματος και την πρόοδο εκπαιδευτικών και μαθητών. Αξιολογεί την ποιότητα του παρεχόμενου έργου και αναλαμβάνει διορθωτική δράση, όπου απαιτείται. Ενδιαφέρεται τόσο για τα σχολικά επιτεύγματα, όσο και για τις καλές ανθρώπινες σχέσεις. Δε φοβάται να ρισκάρει και εφαρμόζει συμμετοχική διοίκηση.

4. Συμπεράσματα

Παρουσιάστηκαν σύμφωνα με τη βιβλιογραφία και αναλύθηκαν τα κυριότερα από τα μοντέλα ηγεσίας που εφαρμόζονται σήμερα στις σχολικές μονάδες τα οποία κατηγοριοποιούνται με βάση διαφορετικά κριτήρια σε κάθε ταξινόμησή τους. Επίσης δόθηκε έμφαση στα χαρακτηριστικά του επιτυχημένου ηγέτη στην εκπαίδευση.

Επιλογικά, μπορούμε να υποστηρίξουμε πως κύριο χαρακτηριστικό του επιτυχημένου σχολικού ηγέτη είναι το όραμα, το οποίο αποτελεί και το έναυσμα για καινοτομία, αλλαγή, ανάπτυξη, πρόοδο και αναβάθμιση της εκπαιδευτικής μονάδας και φυσικά αντικατοπτρίζει την εικόνα του μέλλοντος. Όμως, απαραίτητη προϋπόθεση για την υλοποίηση του οράματος του ηγέτη είναι η εξασφάλιση της απόλυτης συναίνεσης και της ενεργούς συμμετοχής των εκπαιδευτικών. Αυτό μπορεί να το πετύχει ο ηγέτης, εφαρμόζοντας ένα μοντέλο μετασχηματιστικής και καταναμημένης ηγεσίας, καλλιεργώντας κλίμα συνεργατικότητας, ειλικρινούς επικοινωνίας, ενίσχυσης της συνοχής του συλλόγου διδασκόντων και κατανέμοντας ρόλους και αρμοδιότητες.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Bass, B. (1990). *Bass & Stogdill's Handbook of Leadership: Theory, Research & Managerial Applications*. New York: Free Press.
- Bennis, W. G. (1990). *A force for Change: How Leadership Differs From Management*. US/UK: Macmillan.
- Bush, T., & Glover, D. (2003). *School Leadership: Concepts & Evidence*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Cuban, I. (1988). *The Managerial Imperative and the Practice of Leadership in Schools*. NY: University of New York Press.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). *Seven Strong Claims About Successful School Leadership*. England: NCSL.
- Sergiovanni, T. (1984). Leadership and excellence in schooling. *Educational Leadership*, 41(5), 4-13.
- Yukl, G. (2009). *Η ηγεσία στους οργανισμούς* (6η έκδ.). Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Βιτσιλάκη, Χ., & Ράπτης, Ν. (2007). *Ηγεσία και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Θεοφιλίδης, Χρ. (2012). *Σχολική ηγεσία και διοίκηση: Από τη Γραφειοκρατία στη Μετασχηματιστική Ηγεσία*. Αθήνα: Γρηγόρη.



- Μπουραντάς, Δ. (2002). *Μάνατζμεντ: Θεωρητικό Υπόβαθρο, Σύγχρονες Πρακτικές*. Αθήνα: Μπένου.
- Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία: Ο δρόμος της Διαρκούς Επιτυχίας*. Αθήνα: Κριτική.
- Πασιαρδής, Π. (2014). *Εκπαιδευτική Ηγεσία: Από την Περίοδο της Ευμενούς Αδιαφορίας στη Σύγχρονη Εποχή* (2η έκδ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πετρίδου, Ε. (2005). Ο προγραμματισμός της δράσης της εκπαιδευτικής μονάδας ως βασικό στοιχείο της διοίκησης της ποιότητας στην εκπαίδευση. Στο Αχ. Καψάλης (Επιμ.), *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων* (σσ. 183-194). Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Σαΐτης, Χ. (2000). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ατραπός.
- Σαΐτης, Χ. (2008). *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Χυτήρης, Λ. (1996). *Οργανωσιακή Συμπεριφορά: Η Ανθρώπινη Συμπεριφορά σε Οργανισμούς και Επιχειρήσεις*. Αθήνα: Interbooks.



Η αντιμετώπιση της επιληψίας στη σχολική τάξη

Ναούμ Ευαγγελόπουλος

Εκπαιδευτικός M.S.ED. Εκπαιδευτική Ηγεσία και Διοίκηση
evangelopoulosnaoum@gmail.com

Περίληψη

Ο Διευθυντής της Πανεπιστημιακής Νευροχειρουργικής Κλινικής του Θεραπευτηρίου Ευαγγελισμός κ. Δ. Σακάς, αναφέρει ότι «η επιληψία είναι μια ασθένεια που ταλαιπωρεί περίπου 80.000 Έλληνες ενώ κάθε χρόνο προστίθενται 800 νέες περιπτώσεις». Πρόκειται για μια χρόνια πάθηση που χαρακτηρίζεται από επαναλαμβανόμενα επεισόδια διαταραχής της συνείδησης, της συμπεριφοράς, του συναισθήματος, της κινητικότητας ή της αισθητικότητας. Στην παρούσα εργασία αρχικά γίνεται προσπάθεια να διατυπωθούν κάποιοι εννοιολογικοί ορισμοί της επιληψίας και η σύνδεσή της με άλλες αναπηρίες και διαταραχές. Στη συνέχεια τίθεται ο προβληματισμός αν αντιμετωπίζεται πλέον ικανοποιητικά η επιληψία και αν επηρεάζει τη γενική εκπαίδευση των παιδιών αυτών. Σκοπός της εργασίας είναι να προσδιοριστούν με τεκμηριωμένο και συνθετικό τρόπο οι αρχές που πρέπει να ακολουθούνται από γονείς, εκπαιδευτικούς και συμμαθητές για την αντιμετώπιση της επιληψίας στη σχολική τάξη. Τέλος, να γίνει μια πλήρης αναφορά στα βήματα που πρέπει να ακολουθήσει ο εκπαιδευτικός για την αντιμετώπιση ενός επιληπτικού σπασμού στην τάξη, προκειμένου να μην υπάρξουν τραυματισμοί.

Λέξεις-κλειδιά: Επιληψία, επιληπτικός σπασμός, εκπαίδευση, σχολική τάξη.

1.Εισαγωγή

Σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (WHO), μέχρι 50 εκατομμύρια άνθρωποι σε όλο τον κόσμο, ποσοστό που αντιστοιχεί στη συχνότητα τουλάχιστον 50 ανά 100.000 του γενικού πληθυσμού, θα εμφανίσουν επιληψία σε οποιαδήποτε στιγμή της ζωής τους. Πρόκειται για μία συχνή νευρολογική πάθηση που συναντάται στο 0,5 έως 0,8% του γενικού πληθυσμού (Σταματοπούλου κ.ά., 2012). Η λέξη «επιληψία» χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από τον Ιπποκράτη (460-357 π.Χ.) και σημαίνει την αιφνίδια κατάληψη (Ελληνική Εταιρία Οζώδους Σκληρόνσεως, χ.χ.). Η επιληψία είναι μία από τις πιο κοινές αλλά και πιο σοβαρές νευρολογικές παθήσεις και το αποτέλεσμα μιας προσωρινής κακής λειτουργίας όλου του εγκεφάλου ή μιας περιοχής του. Τα κύτταρα του εγκεφάλου επικοινωνούν μεταξύ τους με ηλεκτρικά σήματα και χημικές ουσίες. Στη διάρκεια μιας επιληπτικής κρίσης, η ομαλή ροή των ηλεκτρικών σημάτων διαταράσσεται από ανώμαλες ηλεκτρικές κενώσεις (<http://epilhpsia-sxoleio.blogspot.gr/>).

Είναι νόσος που χαρακτηρίζεται από υποτροπιάζοντες σπασμούς, δηλαδή από επαναλαμβανόμενες ανώμαλες ηλεκτρικές εκφορτίσεις στον εγκέφαλο. Η επιληψία είναι διαδεδομένη νόσος και εντοπίζεται στο 2-3% του πληθυσμού. Η επίπτωσή της είναι υψηλότερη στα παιδιά (ηλικίας δηλαδή κάτω των 10 ετών) και στα ηλικιωμένα άτομα (δηλαδή άνω των 70 ετών), ενώ οι έφηβοι και οι ενήλικες προσβάλλονται σπανιότερα. Είναι δηλαδή μία «ηλεκτρική θύελλα» που διαταράσσει τη λειτουργία της επικοινωνίας των νευρικών κυττάρων που ενώνονται μεταξύ τους με τις λεγόμενες συνάψεις. Η επικοινωνία μεταξύ τους γίνεται με μικρές ποσότητες ηλεκτρικού ρεύματος, κάτω από τον έλεγχο μιας ευαίσθητης χημικής ισορροπίας. Όταν διαταραχθεί αυτή ισορροπία και τα κύτταρα φορτιστούν με υπερβολική ενέργεια, τότε ξεκινάει αυτή η «ηλεκτρική θύελλα», η οποία και δημιουργεί τους επιληπτικούς σπασμούς (Τζίνος, χ.χ.). Η Διεθνής Ομοσπονδία κατά της Επιληψίας ταξινομεί τις επιληψίες ως μερικές (εστιακές), γενικευμένες ή αταξινόμητες. Οι γενικευμένοι σπασμοί προκαλούνται από ηλεκτρικές εκφορτίσεις που αφορούν και τα δύο



ημισφαίρια του εγκεφάλου. Οι τονικοκλονικοί σπασμοί (κατά τους οποίους υπάρχει απώλεια συνείδησης με βίαιες κινήσεις των άκρων) και οι αφαιρέσεις (κατά τις οποίες υπάρχει σύντομη διακοπή της συνείδησης και της δραστηριότητας) αποτελούν δύο παραδείγματα γενικευμένων σπασμών. Οι διαταραχές εστιακών σπασμών αρχίζουν συνήθως με εστιακές ή τοπικές εκφορτίσεις σε ένα σημείο του εγκεφάλου (και του σώματος), ενώ σε μερικές περιπτώσεις μπορεί να γενικευθούν. Όταν ο ασθενής παραμένει σε εγρήγορση κατά τη διάρκεια ενός επεισοδίου σπασμών, η κρίση θεωρείται απλή και εστιακή. Όταν εμφανίζεται απώλεια συνείδησης μετά από μια εστιακή κρίση, το σύνδρομο θεωρείται εστιακό και σύνθετο (<http://www.iatronet.gr/iatriko-lexiko/epilipsia.html>).

2. Επιληψία και σύνδεση με άλλες αναπηρίες – διαταραχές

Σύμφωνα με ερευνητικά ευρήματα, ένα ποσοστό 20-30% των ατόμων με αυτισμό εμφανίζει επιληπτικές κρίσεις. Μεγαλύτερη πιθανότητα να εμφανίσουν επιληψία έχουν τα κορίτσια, τα άτομα με βαριά γνωστική μειονεξία ή με λεκτική ακουστική αγνωσία ή με κινητικές διαταραχές, καθώς και όταν υπάρχει οικογενειακό ιστορικό επιληψίας (Kagan –Kushnir et al., 2005).

Πολλές μελέτες έχουν εστιάσει στη σχέση του αυτισμού με διαφορετικές παθολογικές καταστάσεις. Ο αυτισμός σχετίζεται στενά με την επιληψία που εκδηλώνεται τόσο κατά την παιδική ηλικία όσο και κατά την εφηβεία. Η συχνότητα των επιληπτικών κρίσεων σε αυτιστικά άτομα αυξάνεται περαιτέρω όταν συνυπάρχει νοητική υστέρηση και κινητικές δυσλειτουργίες. Ηλεκτροεγκεφαλογραφικές διαταραχές χωρίς κλινική εικόνα κρίσεων είναι επίσης αρκετά συχνές, ιδίως κατά τον ύπνο. (Anderson et al., 2004). Επίσης έρευνα έδειξε ότι τα αγόρια με επιληψία φαίνεται πως παρουσιάζουν περισσότερα συμπτώματα υπερκινητικότητας, διαταραχής διαγωγής, προβλημάτων με συνομηλικούς ή εναντιωτικής προκλητικής διαταραχής σε σύγκριση με τα κορίτσια, ενώ η επιληψία δε φαίνεται να έχει στατιστικά σημαντική επίδραση στην εμφάνιση διαταραχών της διάθεσης (Νταφούλης, 2008).

3. Αντιμετώπιση επιληψίας

Το 70% των ασθενών που παρουσιάζουν επιληψία και παίρνουν αντιεπιληπτικά ελέγχονται πολύ ικανοποιητικά με ένα φάρμακο. Περίπου 20% βελτιώνονται με την προσθήκη δεύτερου ή τρίτου φαρμάκου και μόνο το 10% των επιληπτικών δεν ανταποκρίνονται, με αποτέλεσμα να αλλάζουν φάρμακα ή να αναζητούν άλλους τρόπους θεραπείας όπως για παράδειγμα η χειρουργική.

Παγκοσμίως γίνονται συνεχείς προσπάθειες βελτίωσης των θεραπευτικών μέσων, προσφέροντας ελπίδες για επιτυχέστερη αντιμετώπιση της ασθένειας. Στην Ελλάδα υπάρχουν όλα τα μέσα διάγνωσης και αντιμετώπισης της επιληψίας. ώστε να μην χρειάζεται η μετάβαση στο εξωτερικό, παρά μόνο για πολύ ειδικές περιπτώσεις (Παπαβασιλείου & Παπαναγιώτα, 2010). Αποτελέσματα έρευνας σε 91 ασθενείς με επιληψία έδειξε ότι η ποιότητα ζωής των ατόμων που πάσχουν από επιληψία στην Ελλάδα βελτιώθηκε σημαντικά την τελευταία δεκαετία από τη στιγμή που τα συγκεκριμένα άτομα δεν είναι περιθωριοποιημένα και προσπαθούν να ζουν μία φυσιολογική ζωή με τους αναγκαίους περιορισμούς που πρέπει να ακολουθούν στην καθημερινή τους ζωή (Νικολάκης, 2010).



4. Επιληψία και εκπαίδευση των παιδιών

Τα 2/3 των παιδιών με επιληψία δεν παρουσιάζουν κανένα πρόβλημα. Το 1/3 παρουσιάζει πρόβλημα στην εκπαίδευσή του και από αυτά το 1/3 χρειάζεται ειδική εκπαίδευση, ενώ το 1/4 χρειάζεται ψυχολογική υποστήριξη στα χρόνια της εκπαίδευσης (Βαδικόλιας κ.ά, 2011). Τα επιληπτικά παιδιά με φυσιολογικό δείκτη νοημοσύνης φοιτούν στο κανονικό Παιδικό Σταθμό, Νηπιαγωγείο και Δημοτικό σχολείο και μπορούν να ανταποκριθούν στα ακαδημαϊκά καθήκοντα (Kaleyias et al., 2005). Ο λόγος είναι ότι τα νεαρά αυτά άτομα πρέπει να κοινωνικοποιηθούν για να μη νιώθουν μειονεκτικά και αποκλεισμένα, εξαιτίας τη πάθησης. Μάλιστα, διάφορες επιστημονικές μελέτες έχουν δείξει πως, όταν αναπτύσσουν πνευματική δραστηριότητα, εμφανίζουν μικρότερο αριθμό κρίσεων.

Βασική παράμετρος όμως για την επιτυχή ένταξη ενός επιληπτικού μαθητή σε κανονικό σχολείο είναι η ενημέρωση των εκπαιδευτικών, των γονέων του επιληπτικού μαθητή, των υπόλοιπων παιδιών αλλά και των γονέων τους καθώς και η καλή συνεργασία μεταξύ τους, ώστε να δημιουργηθεί κλίμα αποδοχής του επιληπτικού παιδιού αλλά και των γονιών του (Τζίνος, χ.χ.). Δυστυχώς όμως, έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε 300 δασκάλους έδειξε ότι υπάρχει ακόμα μεγάλη ανάγκη για ενημέρωση των Ελλήνων εκπαιδευτικών σχετικά με την επιληψία και την παροχή πρώτων βοηθειών (Kaleyias et al, 2005).

Η καλύτερη παιδαγωγική προετοιμασία όλων των παιδιών για το κανονικό σχολείο επιτυγχάνεται με τη φοίτησή του στον παιδικό σταθμό. Το ίδιο ισχύει φυσικά και για τα παιδιά που πάσχουν από επιληψία ιδίως όταν με την κατάλληλη φαρμακευτική αγωγή οι σπασμοί τους έχουν σημαντικά βελτιωθεί ή σταματήσει. Θα πρέπει, ωστόσο, να ενημερωθεί η βρεφονηπιαγωγός για την ασθένεια του παιδιού και τις πιθανές διαταραχές συμπεριφοράς που αυτό μπορεί να παρουσιάζει. Αυτά που εμφανίζουν έντονη νευρική και ανησυχία στην αρχή παραμένουν για λίγες ώρες στο σταθμό για να προσαρμοστούν στο νέο περιβάλλον, ενώ τα παιδιά με ψυχονητική καθυστέρηση είναι καλό να παρακολουθούν ειδικό παιδικό σταθμό, όπου οι ομάδες των παιδιών είναι μικρές και οι νηπιαγωγοί μπορούν να τα φροντίζουν περισσότερο, λόγω των ειδικών γνώσεων και εμπειριών που διαθέτουν σε θέματα παιδιών με ειδικά προβλήματα (Παπαβασιλείου & Παπαναγιώτα, 2010). Ο βαθμός συμμετοχής που θα πρέπει να αναμένεται από τους εκπαιδευτικούς, για το νεαρό άτομο με επιληψία, εξαρτάται από τη σοβαρότητα της επιληψίας του, από την ηλικία του και το στάδιο ανάπτυξής του. Μερικοί μαθητές μπορεί να εμφανίσουν μαθησιακές δυσκολίες, οπότε, ανάλογα με τη σοβαρότητα της κατάστασης, δημιουργείται ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα διδασκαλίας (Kaleyias et al., 2005).

Ωστόσο, υπάρχει ένα ποσοστό 30% όλων των παιδιών με επιληψία που δεν είναι ικανά να παρακολουθήσουν ένα κανονικό σχολείο και ίσως να είναι πιο αναγκαία η μετάβασή τους σε ένα ειδικό σχολείο. Τα σημαντικότερα προβλήματα που πιθανώς να αντιμετωπίζουν οι μαθητές με επιληψία, σε ένα κανονικό σχολείο, είναι η έντονη ανησυχία, η οποία μπορεί να ενοχλεί τα υπόλοιπα παιδιά, η βραδύτητα εκτέλεσης εντολών μ' αποτέλεσμα να μην προλαβαίνουν τις σχολικές τους υποχρεώσεις, η διάσπαση συγκέντρωσης προσοχής και η γρήγορη κόπωση. Με αυτόν τον τρόπο όμως το παιδί νιώθει ότι μειονεκτεί έναντι των υπόλοιπων συμμαθητών του και ταλαιπωρείται, όταν το αποτέλεσμα της προσπάθειάς του είναι στο σχολείο αρνητικό. Έτσι είναι απογοητευμένο, φοβισμένο και δεν επιθυμεί να συνεχίσει τη φοίτησή του εκεί, ενώ σε ένα ειδικό σχολείο μπορεί να έχει πιο καλή επίδοση και να νιώθει ευτυχισμένο (Παπαβασιλείου & Παπαναγιώτα, 2010).



5. Αρχές αντιμετώπισης ενός επιληπτικού παιδιού στην τάξη

Αρκετές φορές, η αντιμετώπιση ενός επιληπτικού παιδιού εκ μέρους των παιδαγωγών δεν είναι η πιο σωστή και ενδεδειγμένη, συνήθως γιατί δεν έχουν εκπαιδευτεί σωστά πάνω στα θέματα υγείας των μαθητών αυτών και ίσως κάποιες φορές να αντιμετωπίζουν το θέμα με αρνητισμό και φόβο.

Ο γονέας, στην περίπτωση αυτή, πρέπει να ζητήσει τη βοήθεια του γιατρού του παιδιού του, ο οποίος θα δώσει όλες τις αναγκαίες πληροφορίες και κατευθύνσεις επί του θέματος αυτού. Αν οι κρίσεις του είναι πλήρως ελεγμένες ή μόνο νυκτερινές ο γονέας, αφού πρώτα έχει συζητήσει με το γιατρό του, μπορεί να αποφασίσει με ευθύνη δική του και του γιατρού να μην ανακοινώσει το θέμα στο σχολείο. Αν όμως οι κρίσεις συμβαίνουν κατά τη διάρκεια της ημέρας, είναι απαραίτητο να πληροφορησούμε όλους όσους σχετίζονται με την ημερήσια φροντίδα του παιδιού. Αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό, όταν η διάγνωση έχει γίνει πρόσφατα και η πιθανότητα υποτροπής των κρίσεων είναι μεγάλη. Ο παιδαγωγός πρέπει να γνωρίζει πώς είναι οι κρίσεις του παιδιού για να τις αναγνωρίζει και να ενημερώνει κατευθείαν τους γονείς. Επίσης, αν ακολουθείται κάποια φαρμακευτική αγωγή ο παιδαγωγός θα πρέπει να είναι πλήρως ενημερωμένος για πιθανές ανεπιθύμητες ενέργειες του φαρμάκου π.χ. υπνηλία, οι οποίες ίσως να επηρεάσουν την επίδοση του παιδιού στο σχολείο (Παπαβασιλείου & Παπαναγιώτα, 2010). Το ίδιο φυσικά ισχύει και για τα παιδιά με επιληψία που θα πρέπει να κατανοήσουν τη χρησιμότητα των φαρμάκων και την τακτική λήψη.

Άρα, λοιπόν, η ενημέρωση του διδακτικού προσωπικού στο σχολείο από τους γονείς θεωρείται απαραίτητη, γιατί με αυτό τον τρόπο το παιδί αισθάνεται προστατευμένο. Καλό θα είναι να αποδεχτούν και οι δύο πλευρές την ασθένεια του παιδιού χωρίς εντάσεις και συγκρούσεις, να γνωρίζουν ακριβώς την κατάσταση στην οποία βρίσκεται (συχνότητα-διάρκεια κρίσεων, φαρμακευτική αγωγή) και να διατηρούν μία σταθερή γραμμή διαπαιδαγώγησης, χωρίς υπερβολές και υπερπροστασία (Τζίνος, χ.χ.).

Επίσης, θετικό στην ενσωμάτωση του παιδιού στο σχολικό περιβάλλον θεωρείται η ύπαρξη συμμαθητών-φίλων που γνωρίζουν την ύπαρξη της νόσου. Αυτό βοηθάει στις σχέσεις με τους άλλους συμμαθητές και ενδυναμώνει το αίσθημα προστασίας, γιατί οι συμμαθητές μαθαίνουν να ειδοποιούν τον εκπαιδευτικό για σημάδια που δίνουν αφορμή για κρίση όπως τα φώτα που τρεμοσβήνουν, οι οθόνες υπολογιστών, οι προβολές ταινιών, ενθαρρύνουν το φίλο τους τονίζοντας τις δυνατότητες ή τα ταλέντα που έχει και μαθαίνουν να απομακρύνονται από το σημείο που θα συμβεί μία ενδεχόμενη επιληπτική κρίση (Τζίνος, χ.χ.).

Επιπλέον ο μαθητής/τρια πρέπει να ενθαρρύνεται να συμμετέχει σε δραστηριότητες. Να μην μπαίνουν απαγορεύσεις, αλλά να γίνεται προσπάθεια να κατανοήσει τους κινδύνους από διάφορες δραστηριότητες και τα μέτρα προστασίας που μπορεί να πάρει. Να του αναγνωρισθεί η υπευθυνότητα και να του γίνει αντιληπτό το αίσθημα εμπιστοσύνης με το οποίο το περιβάλλουμε με μία διακριτική επιτήρηση. Να ενισχύονται οι ικανότητες του παιδιού, να τονίζονται τα δυνατά του σημεία, να ενθαρρύνεται ως προς τις δυνατότητες που έχει και μην εστιάζεται η προσοχή στην επιληψία (Βαδικόλιας κ.ά., 2011; Τζίνος, χ.χ.).

Τέλος, θα ήταν ιδιαίτερα χρήσιμο ο εκπαιδευτικός να βοηθήσει τους μαθητές/τριες να γνωρίσουν τι είναι επιληψία, ποιες είναι οι μορφές της, τα αίτια και συμπτώματα, με διάφορες δραστηριότητες όπως μέσω της προβολής ενός βίντεο, ενός Powerpoint (εισήγηση), με συζήτηση και διάλογο, καθώς και με τη δημιουργία ενός σεναρίου όπου τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες των δύο (θύμα – διασώστης) και πειραματίζονται μεταξύ τους ως προς τα συμπτώματα και τον τρόπο δράσης σε περίπτωση επιληψίας (Ζαρογιάννη κ.ά., χ.χ.).



6. Αντιμετώπιση ενός επιληπτικού σπασμού στο σχολικό περιβάλλον

Κατά τη διάρκεια ενός επιληπτικού σπασμού πρέπει:

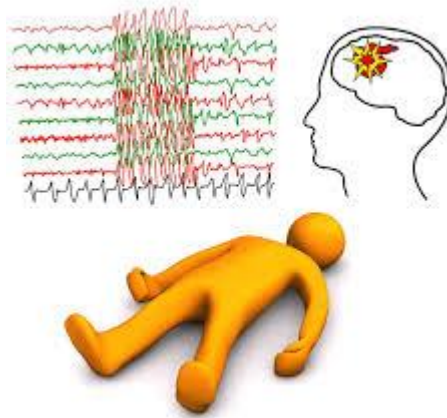
- Να κρατήσουμε την ηρεμία μας και να κοιτάξουμε την ώρα, χωρίς να εμπλέξουμε τρίτα άτομα.
- Να χρονομετρήσουμε την κρίση.
- Να απομακρύνουμε αντικείμενα που μπορεί να προκαλέσουν τραυματισμό στο μαθητή.
- Να βάλουμε ένα μαξιλάρι κάτω από το κεφάλι.
- Να βγάλουμε τα γυαλιά, αν υπάρχουν και να τον γυρίσουμε πλάγια, ώστε να διατηρηθούν ανοικτοί οι αεραγωγοί προς αποφυγή πνιγμονής (διευκολύνει την αναπνοή και την έξοδο του σάλιου).
- Χαλάρωση των ενδυμάτων που εφάπτονται στον τράχηλο, φροντίδα για διατήρηση των αναπνευστικών οδών ελεύθερων και προφύλαξη του παιδιού από τραυματισμό της γλώσσας.
- Να καθαρίσουμε το σάλιο, αν αυτό υπάρχει γύρω από το στόμα. Όταν αρχίσει να συνέρχεται ή βρίσκεται σε σύγχυση να τον καθησυχάσουμε.
- Αν ο σπασμός διαρκεί θα πρέπει να ειδοποιήσουμε τον γιατρό ή εάν υπάρχει διαθέσιμο φάρμακο να το χρησιμοποιήσουμε.
- Να μην επιχειρήσουμε μετακίνηση, ενώ ο σπασμός εξελίσσεται, εκτός εάν υπάρχει άμεσος κίνδυνος. Για παράδειγμα, αν ο σπασμός συμβαίνει σε ένα δρόμο που περνάνε αυτοκίνητα ή πάνω σε ένα κεφαλόσκαλο ή κοντά σε νερό.
- Να μην προσπαθήσουμε να συγκρατήσουμε τις κινήσεις.
- Να μην τον σηκώσουμε. Εάν ο μαθητής κάθεται σε καρέκλα, τον αφήνουμε σε αυτή μέχρι να ολοκληρωθεί η κρίση.
- Να μη βάλουμε αντικείμενα σκληρά όπως κουτάλι ή μολύβι ανάμεσα στα δόντια, για τον κίνδυνο τραυματισμού ή τα δάκτυλά μας για να μην καταλήξουμε σε κάκωσή του.
- Να μην προσπαθήσουμε να δώσουμε νερό, φάρμακο ή τροφή από το στόμα κατά τη διάρκεια του σπασμού μέχρι να έχει ανακτήσει πλήρως τις αισθήσεις του.
- Να μην τον ενοχλήσουμε την ώρα που το επεισόδιο έχει μόλις τελειώσει, αλλά να τον αφήσουμε να συνέλθει με ηρεμία και ησυχία.
- Όταν γνωρίζουμε τις κρίσεις ενός παιδιού και τη συνήθη διάρκειά τους, δεν είναι απαραίτητο να καλούμε το ασθενοφόρο ή τον γιατρό, εκτός και αν ο σπασμός διαρκεί πολύ (περισσότερο από 5 min ή ακολουθήσει 2η κρίση), το άτομο δεν ανακτά τις αισθήσεις του στο μεσοδιάστημα και το πρόσωπό του έχει αποκτήσει μπλε χρώμα ή έχει χτυπήσει το κεφάλι του και δεν ανακτά τις αισθήσεις του, λόγω πιθανής κρανιοεγκεφαλικής κάκωσης από την πτώση.
- Όσον αφορά τους μικρούς σπασμούς (εστιακούς, μυοκλονικούς κ.α.) δε χρειάζεται συνήθως να πάρουμε μέτρα παρά μόνο εάν είναι πολύ έντονοι και έχουν τάση για επιδείνωση και μεγάλη διάρκεια. Συνήθως, η παρατήρηση των κρίσεων και η παρουσία μας δίπλα στο μαθητή μέχρι να τελειώσει η κρίση είναι το πιο σημαντικό.
- Μιλάμε με ηρεμία στο μαθητή μέχρι να επανακτήσει τη συνείδησή του και τον ενημερώνουμε που βρίσκεται, ότι είναι ασφαλής και ότι θα παραμείνουμε μαζί του μέχρι να αναρρώσει.
- Καλούμε ασθενοφόρο, αν η κρίση συμβεί μέσα στο νερό, αν ο μαθητής είναι διαβητικός, αν γνωρίζουμε ή πιστεύουμε ότι είναι η πρώτη κρίση του ή αν έχουμε αμφιβολίες (Νεστορίδης, 2004; Παπαβασιλείου & Παπαναγιώτα, 2010; Πατέστος, 2016).



7. Επίλογος – Συμπεράσματα

Καταλήγει κανείς στο συμπέρασμα ότι η ευαισθητοποίηση του κάθε πολίτη για την απόκτηση των βασικών γνώσεων όσον αφορά την επιληψία είναι ιδιαίτερα σημαντική για τη σωστή αντιμετώπιση μίας επιληπτικής κρίσης. Η παροχή καλύτερης ενημέρωσης για την εκτίμηση της κατάστασης του αρρώστου και οι σκοποί φροντίδας είναι ιδιαίτερα σημαντικές για τον έλεγχο και τη θεραπεία των επιληπτικών κρίσεων, προσφέροντας την καλύτερη δυνατή φροντίδα και ευαισθητοποιώντας όλο τον κόσμο και κυρίως εκπαιδευτικούς και γονείς σχετικά με την πάθηση αυτή.

Η θέση της οικογένειας ότι η επιληψία είναι ένα κοινό ιατρικό πρόβλημα που αντιμετωπίζεται, βοηθάει το παιδί να μη χάσει την αυτοεκτίμηση του και η κατανόηση της νόσου μεταβάλλει σημαντικά την άποψη που υπάρχει για τους μαθητές που πάσχουν από επιληψία και βοηθάει στη βελτίωση της ποιότητας ζωής τους (Βαδικόλιας κ.ά, 2011).



Εικόνα 1. Πηγή: http://davaneloskonstantinos.blogspot.gr/2016/10/blog-post_9.html

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Anderson, G. M., Zimmerman, A. W., Akshoomoff, N., & Chugani, D. C. (2004). Autism clinical trials: biological and medical issues in patient selection and treatment response. *CNS spectrums*, 9(1), 57-64. Retrieved from: https://www.researchgate.net/profile/Natacha_Akshoomoff/publication/7419740_Autism_Clinical_Trials_Biological_and_Medical_Issues_in_Patient_Selection_and_Treatment_Response/links/0a85e52eb8f7884cd4000000/Autism-Clinical-Trials-Biological-and-Medical-Issues-in-Patient-Selection-and-Treatment-Response.pdf
- Kagan-Kushnir, T., Roberts, S. W., & Snead, O. C. (2005). Screening electroencephalograms in autism spectrum disorders: evidence-based guideline. *Journal of child neurology*, 20(3), 197-206. Retrieved from <https://doi.org/10.1177/08830738050200030601>
- Kaleyias, J., Tzoufi, M., Kotsalis, C., Papavasiliou, A., & Diamantopoulos, N. (2005). Knowledge and attitude of the Greek educational community toward epilepsy and the epileptic student. *Epilepsy & Behavior*, 6(2), 179-186. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.yebeh.2004.11.007>
- Βαδικόλιας, Κ., Δανιηλίδου, Β., Δημητρακούδη, Ε., Ζυμβρακάκης, Ι., Θεοδωρίδου, Ε., Θεοδωρίδου, Ζ., & Κούκου, Σ. (2011). *Επιμόρφωση εκπαιδευτικών-γονέων παιδιών με αναπηρίες και γονέων μαθητών με αναπηρίες*. Ανακτήθηκε από <http://repository.edulll.gr/edulll/bitstream/10795/1125/2/1125.pdf>



- Ελληνική Εταιρία Οζώδους Σκληρόνσεως. (χ.χ.). *Επιληψία*. Ανακτήθηκε από <http://www.tsahellas.gr/images/editor/files/Epilipsia.pdf>
- Ζαρογιάννη, κ.ά. (χ.χ.). *Πρώτες Βοήθειες. Οδηγός Εργαστηριακών Ασκήσεων: Τομέας Υγείας Πρόνοιας Ευεξίας, Β Τάξη ΕΠΑΛ*. Ανακτήθηκε από https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2017/20_03_17_first_aids.pdf
- Ιατρικό Λεξικό – Επιληψία. Ανακτήθηκε από <http://www.iatronet.gr/iatriko-lexiko/epilipsia.html>
- Λίνα, Β. (2010). *Η επιληψία στο σχολείο: Ένα Ενημερωτικό Blog για τους Εκπαιδευτικούς*. Ανακτήθηκε από <http://epilipsia-sxoleio.blogspot.gr>
- Νεστορίδης, Χ. (2004). Κινητικές Αναπηρίες σε Παιδιά. Στο *Ας κάνουμε την πρώτη κίνηση! ΠΡΟΣΒΑΣΗ – Η Υποστηρικτική Τεχνολογία στην Εκπαίδευση των Ατόμων με Σοβαρά Κινητικά Προβλήματα*. (σσ. 9-47). Αθήνα: ΕΚΠΑ-ΙΚΕ.
- Νικολάκης, Δ. Π. (2010). *Ψυχοκοινωνικό προφίλ επιληπτικών ασθενών: μεταβολές την τελευταία δεκαετία* (Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Πειραιώς, Πειραιάς. Ανακτήθηκε από <http://dione.lib.unipi.gr/xmlui/bitstream/handle/unipi/3627/Nikolakis.pdf?sequence=2%20>
- Νταφούλης, Β. (2008). *Διαταραχές της διάθεσης στην παιδική επιληψία* (Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή), Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ). Σχολή Επιστημών Υγείας. Τμήμα Ιατρικής. Τομέας Νευροεπιστημών. Κλινική Γ' Ψυχιατρική Πανεπιστημιακού Γενικού Νοσοκομείου Θεσσαλονίκης ΑΧΕΠΑ. Ανακτήθηκε από http://ikee.lib.auth.gr/record/108710/files/PhD_Vaios%20Dafoulis.pdf
- Παπαβασιλείου, Α., & Παπαναγιώτα, Α. (2010). *Παιδική επιληψία: τα πάντα με δύο λόγια. Προσέγγιση στη δυσκολία, στο παιδί στην οικογένεια. 6 ΠΑΘΗΣΕΙΣ: ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ, ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΠΑΙΔΙΟΥ*. Ανακτήθηκε από <http://www.proseggisi.gr/>
- Πατέστος, Δ.(2016). *Πρώτες Βοήθειες. Γιατροί του Κόσμου*. Ανακτήθηκε από <http://mdmgreece.gr/app/uploads/2016/04/ΠΡΩΤΕΣ-ΒΟΗΘΕΙΕΣ.pdf>
- Σταματοπούλου, Ε., Σταματοπούλου, Α., & Πρεκατές, Α. (2012). Επιληψία-Σκοποί Φροντίδας & Νοσηλευτικές Παρεμβάσεις σε Επιληπτικό Επεισόδιο. Μία διεθνή Βιβλιογραφική Ανασκόπηση. *Ελληνικό Περιοδικό της Νοσηλευτικής Επιστήμης*, 4(3), 41-47. Ανακτήθηκε από http://journal-ene.gr/wp-content/uploads/2012/01/epilipsia_skoroi_frontidas_nosileftikis_paremvasis.pdf
- Τζίνος, Γ. (χ.χ.). *Επιληψία και Σχολείο*. Ανακτήθηκε από <http://107dim-athin.att.sch.gr/autosch/joomla15/index.php/yliko/tmima-ent/102-epilipsiasxolio>
- Τσώλη, Θ. (2002). *Η επιληψία δεν είναι πλέον ανίκητη*. Ανακτήθηκε από <http://www.tovima.gr>



Αξιολόγηση ενός μαθητή που παρουσιάζει μαθησιακές δυσκολίες και οργάνωση διδακτικής παρέμβασης

Πολυξένη Δημητριάδου

Εκπαιδευτικός ΠΕ70-Ειδικής Αγωγής

xeniadimi1@gmail.com

Περίληψη

Ο αυξανόμενος αριθμός μαθητών που παραπέμπονται για αξιολόγηση στα ΚΕΣΥ αποτέλεσε το έναυσμα για την καταγραφή της παρακάτω μελέτης περίπτωσης. Η παρακάτω μελέτη περίπτωσης εστιάζει τόσο στην υποεπίδοση του μαθητή όσο και στο ευρύτερο διδακτικό του περιβάλλον. Στο α' μέρος ο μαθητής εξετάζεται σύμφωνα με την οικοσυστημική προσέγγιση, η οποία προσπαθεί να ανιχνεύσει αν ο μαθητής παρουσιάζει υποεπίδοση με βάση τους στόχους του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών. Η μελέτη περίπτωσης αφορά τα μαθήματα της γλώσσας και της ιστορίας και ο μαθητής αξιολογείται στη γραφή και παραγωγή γραπτού λόγου και στη χαρτογράφηση εννοιών αντίστοιχα. Αξιολογούνται οι προϋπάρχουσες γνώσεις του, το μαθησιακό δυναμικό του και τα κίνητρα μάθησης. Ταυτόχρονα, αξιολογείται το διδακτικό του περιβάλλον. Από τη συλλογή των στοιχείων προκύπτει πως ο μαθητής παρουσιάζει υποεπίδοση. Στο β' μέρος οργανώνεται η διδακτική παρέμβαση. Η μεθόδευση της διδακτικής παρέμβασης περιλαμβάνει: τη συγκεκριμενοποίηση του διδακτικού στόχου, την επιλογή στρατηγικής διδασκαλίας και την εκ νέου σύνταξη πρωτοκόλλου αξιολόγησης της παραγωγής γραπτού λόγου για τον έλεγχο της προόδου του μαθητή. Η μεθόδευση του επανορθωτικού μαθήματος αποτελεί διδακτική παρέμβαση και περιλαμβάνει: τη συγκεκριμενοποίηση του διδακτικού στόχου, την επιλογή της στρατηγικής διδασκαλίας και άλλων, βέλτιστων πρακτικών που εξυπηρετούν τις ανάγκες των μαθητών με υποεπίδοση, καθώς και την εκ νέου σύνταξη πρωτοκόλλου αξιολόγησης για τον έλεγχο της προόδου των μαθητών με υποεπίδοση.

Λέξεις κλειδιά: Αξιολόγηση, διδακτικός στόχος, διδακτικό περιβάλλον, διδασκαλία, οικοσυστημική προσέγγιση, υποεπίδοση.

1. Οικοσυστημική αξιολόγηση

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, ένας μαθητής παρουσιάζει υποεπίδοση όταν η επίδοση του στους στόχους που θέτει το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών υστερεί κατά 22% σε σχέση με τον μέσο όρο της τάξης του (Αγαλιώτης, 2006). Στο παρόν άρθρο αξιολογείται ο Θάνος, μαθητής της τρίτης τάξης του δημοτικού, σύμφωνα με την οικοσυστημική προσέγγιση. Η εργασία βασίζεται σε πραγματικά γεγονότα.

Σύμφωνα με την οικοσυστημική προσέγγιση, η αξιολόγηση ενός μαθητή με υποεπίδοση δεν εστιάζει μόνο στο μαθητή με υποεπίδοση αλλά και στο ευρύτερο διδακτικό περιβάλλον του (Ysseldyke & Christenson, 2002).

Η αξιολόγηση του μαθητή χωρίζεται σε 3 άξονες: i) στην αξιολόγηση των προαπαιτούμενων γνώσεων, ii) στην αξιολόγηση του μαθησιακού δυναμικού και iii) στην αξιολόγηση των κινήτρων του (Σαλβαράς, 2009).

Η αξιολόγηση του διδακτικού περιβάλλοντος χωρίζεται και αυτή σε 3 άξονες: i) στην αξιολόγηση της συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού και του μαθητή κατά τη διδασκαλία, ii) στην αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού και iii) στην αξιολόγηση του κλίματος της τάξης.



2. Ιστορικό μαθητή

Ο Θάνος είναι 8 χρονών και 7 μηνών και φοιτά στην τρίτη τάξη του δημοτικού σχολείου. Ο Θάνος ζει με την οικογένεια της μητέρας του (οι γονείς του είναι χωρισμένοι) σε ένα χωριό που απέχει λίγα χιλιόμετρα από την πρωτεύουσα του νομού, στην οποία βρίσκεται το σχολείο του. Είναι το δεύτερο παιδί μιας τετραμελούς οικογένειας. Ο πατέρας του είναι Γερμανός, ενώ η μητέρα του Ελληνίδα. Ο Θάνος γεννήθηκε και κατοικεί στην Ελλάδα, ενώ δεν έχει ζήσει καθόλου στο εξωτερικό. Μετά το διαζύγιο των γονιών του (εκδόθηκε όταν ήταν 3 ετών) ζει με τη μητέρα του, τον αδερφό του και τους παππούδες του.

Σύμφωνα με το ιστορικό του σχολείου, ο Θάνος παρουσίαζε δυσκολίες από την πρώτη δημοτικού. Η δασκάλα της τάξης τον είχε παραπέμψει σε εξέταση από τα ΚΕΣΥ, η οποία δεν έχει πραγματοποιηθεί ακόμη, λόγω υπολειψίας του ΚΕΣΥ του νομού. Στο τέλος της πρώτης δημοτικού υστερούσε σε σχέση με την υπόλοιπη τάξη και δεν μπορούσε να ακολουθήσει τους ρυθμούς της. Η δασκάλα της τάξης με τη διευθύντρια του σχολείου και τη συντονίστρια γενικής αγωγής προσπάθησαν να πείσουν τη μητέρα του να επαναλάβει την τάξη, ωστόσο εκείνη το αρνήθηκε.

Σήμερα ο Θάνος δυσκολεύεται πάρα πολύ στην ανάγνωση γνωστού κειμένου (διαβάζει συλλαβιστά), ενώ σχεδόν αδυνατεί να διαβάσει ένα άγνωστο κείμενο. Κάνει πάρα πολλά ορθογραφικά λάθη ακόμη και σε μικρές προτάσεις. Δεν γνωρίζει κανόνες γραμματικής και συντακτικού. Χωρίς καθοδήγηση του είναι αδύνατο να δημιουργήσει ένα δικό του κείμενο. Στα μαθηματικά δεν έχει κατακτήσει τους μηχανισμούς των τεσσάρων πράξεων και δυσκολεύεται στην απομνημόνευση της προπαίδειας. Στην ιστορία, τα θρησκευτικά και τη μελέτη περιβάλλοντος δυσκολεύεται να συγκρατήσει γεγονότα και να τα τοποθετήσει σε χρονολογική σειρά. Παράλληλα δεν μπορεί να αφηγηθεί το μάθημα της ημέρας.

Μέσα στην τάξη κάθεται σιωπηλός και δε σηκώνει το χέρι του για να συμμετέχει στο μάθημα. Όταν του ζητείται από την εκπαιδευτικό της τάξης να απαντήσει σε κάποια ερώτηση δεν ανταποκρίνεται, εκφράζει φόβο και χαμηλώνει το βλέμμα.

3. Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της Ελληνικής Γλώσσας για το Δημοτικό Σχολείο

3.1. Ειδικοί σκοποί

Σύμφωνα με τον γενικό σκοπό της διδασκαλίας του μαθήματος της Γλώσσας επιδιώκεται ο μαθητής:

- Να χρησιμοποιεί τη γλώσσα ως κώδικα επικοινωνίας αλλά και ως σύστημα σκέψης.
- Να κατανοεί το περιεχόμενο κάθε είδους λόγου με το οποίο έρχεται σε επαφή και να χρησιμοποιεί τη γλώσσα ώστε να παράγει λόγο αποτελεσματικό και κατάλληλο για κάθε ειδική περίπτωση επικοινωνίας.
- Να εκφράζει τον εσωτερικό του κόσμο.
- Να αποκτήσει τις βάσεις μιας κριτικής γλωσσικής επίγνωσης.
- Να γνωρίσει και να αγαπήσει ποικίλες μορφές λογοτεχνικών έργων.
- Να συνειδητοποιήσει την κοινωνική και γεωγραφική ποικιλία της ελληνικής γλώσσας.
- Να αποκτήσει ευχέρεια πρόσβασης στις πληροφορίες μέσω του διαδικτύου και να επεξεργάζεται στοιχειωδώς κείμενα σε Η/Υ.
- Να κατανοήσει τη θέση που κατέχει η γλώσσα στον πολιτισμό ενός λαού και να έρθει σε επαφή με τα γλωσσικά πολιτισμικά στοιχεία άλλων λαών.



3.2. Γραφή και παραγωγή γραπτού λόγου Γ' δημοτικού

Σκοπός του ΑΠΣ για τους μαθητές της Γ' τάξης του δημοτικού είναι η ανάπτυξη της ικανότητας του παιδιού να επικοινωνεί γραπτά με ακρίβεια και αποτελεσματικότητα, χρησιμοποιώντας τη μορφή και το ύφος που αρμόζει σε κάθε περίπτωση επικοινωνίας.

Αναλυτικότερα οι στόχοι που θέτει το ΑΠΣ σχετικά με την παραγωγή γραπτού λόγου είναι οι εξής:

- Ο μαθητής να γράφει καθαρά, ορθογραφήμενα και με την απαιτούμενη ταχύτητα, σχολικά και εξωσχολικά κείμενα.
- Ο μαθητής να αναπτύσσει συνήθειες ορθής γραφής, στίξης και τονισμού μέσω όλων των μαθημάτων του σχολικού προγράμματος.
- Ο μαθητής να αντιγράφει σε συγκεκριμένο χρόνο και χωρίς λάθη ένα κείμενο.
- Ο μαθητής να εφαρμόζει γραμματικούς κανόνες στη γραφή των λέξεων.
- Ο μαθητής να συμβουλευεται λεξικά για να ελέγχει και να διορθώνει τα ορθογραφικά του λάθη.
- Ο μαθητής να μετασηματίζει ένα κείμενο σε διαφορετικό είδος γραπτού λόγου.
- Ο μαθητής να εξοικειώνεται με το είδος λόγου και τύπους κειμένου που αντιστοιχεί στο κάθε μάθημα του σχολικού προγράμματος και να συντάσσει ανάλογα κείμενα.
- Ο μαθητής να γράφει μικρά κείμενα με βάση την εμπειρία του.
- Ο μαθητής να εξιστορεί ολοκληρωμένα γεγονότα.
- Ο μαθητής να συνειδητοποιεί τις λειτουργικές διαφορές μεταξύ προφορικού και γραπτού λόγου.
- Ο μαθητής να χρησιμοποιεί σαφείς, σύνθετες περιόδους, με υποτακτική σύνδεση και νοηματική συνοχή.
- Ο μαθητής να χρησιμοποιεί λέξεις για τη σύνδεση φράσεων, παραγράφων και νοηματικών ενοτήτων (Φωτόδεντρο, 2021).

4. Αξιολόγηση μαθητή

4.1. Αξιολόγηση προαπαιτούμενων γνώσεων

Η αξιολόγηση των προαπαιτούμενων γνώσεων, των προπαρασκευαστικών για τη νέα μάθηση, γίνεται με συστηματική παρατήρηση, με το κριτήριο απόδοσης επιτυχίας, με τον κατάλογο της μαθησιακής ιεραρχίας, με τη σύνταξη πρωτοκόλλου αξιολόγησης κτλ.

4.2. Πρωτόκολλο αξιολόγησης

Στην παρούσα περίπτωση, η αξιολόγηση των προαπαιτούμενων γνώσεων γίνεται με το πρωτόκολλο αξιολόγησης, ως πιο εύχρηστο εργαλείο. Το πρωτόκολλο αξιολόγησης βασίζεται στα κριτήρια, που περιγράφουν οι στόχοι-δεξιότητες του ΑΠΣ και η ανάλυση των λαθών των μαθητών.

Δίνεται στους μαθητές το κείμενο «Πώς υιοθετήσαμε ένα κομμάτι γης» του βιβλίου μαθητή της γ' δημοτικού κι έπειτα τους ζητείται να γράψουν τις προτάσεις τους για την υιοθεσία χώρων του σχολείου ή της περιοχής τους από μαθητές του σχολείου τους.

Αρχικά διαβάζουν το κείμενο και υπογραμμίζουν τις φράσεις που δίνουν απάντηση στο ερώτημα. Έπειτα ανακυκλώνουν τις φράσεις που υπογράμμισαν με βάση τα ερωτήματα: «πού το λέει» και «πώς το λέει». Ύστερα επισημαίνουν νοήματα και φράσεις που χρησιμοποίησε ο συγγραφέας, για να αποδώσει νοήματα. Τέλος, γράφουν ένα σύντομο



κείμενο στο οποίο παραθέτουν τις προτάσεις τους. Ο εκπαιδευτικός διορθώνει το κείμενο τους και συμπληρώνει το πρωτόκολλο αξιολόγησης.

Επισκόπηση: Συγκρίνοντας την απόδοση του μαθητή με τον Μ.Ο. της τάξης της ο εκπαιδευτικός διαπιστώνει ότι η απόκλιση σε όλα τα κριτήρια αξιολόγησης ξεπερνά το 22%. Συμπεραίνει ότι ο μαθητής παρουσιάζει υποεπίδοση.

4.3. Αξιολόγηση μαθησιακού δυναμικού

Η αξιολόγηση του μαθησιακού δυναμικού του μαθητή περιλαμβάνει την αξιολόγηση των στρατηγικών μάθησης και μελέτης και την αξιολόγηση της χαρτογράφησης εννοιών.

4.3.1. Αξιολόγηση στρατηγικών μάθησης και μελέτης

Με τις στρατηγικές μάθησης και μελέτης οι μαθητές προσεγγίζουν συνολικά ένα έργο, σκέφτονται και ενεργούν καθώς το σχεδιάζουν, το εκτελούν και το αξιολογούν. Η αξιολόγηση των στρατηγικών μάθησης και μελέτης και την αξιολόγηση της χαρτογράφησης εννοιών (Deshler & Lenz, 1989).

4.3.2. Αξιολόγηση στρατηγικών μάθησης

Το ερωτηματολόγιο περιέχει οχτώ (8) δηλώσεις σε κλίμακα. Οι δηλώσεις περιγράφουν τη δραστηριότητα των μαθητών, ώστε να μάθουν «πώς να παράγουν λόγο», με τη στρατηγική διδασκαλίας της συγγραφικής και μετασυγγραφικής διαδικασίας. Η εκτίμηση που κάνουν οι μαθητές είναι έκφραση των μεταγνωστικών εμπειριών τους.

Από την επεξεργασία των δεδομένων ο εκπαιδευτικός διαπιστώνει το πόσο εκτιμούν οι μαθητές τη λειτουργία των διδακτικών ενεργειών, που συγκροτούν τη δραστηριότητα των μαθητών, τη μαθησιακή συνθήκη και το κριτήριο αξιολόγησης.

Επισκόπηση: Το ποσοστό εκτίμησης των διδακτικών ενεργειών που συγκροτούν τη δραστηριότητα του Θάνου είναι 40%, τη μαθησιακή συνθήκη είναι 46,67% και το κριτήριο αξιολόγησης είναι 40%. Το ποσοστό εκτίμησης των διδακτικών ενεργειών που συγκροτούν τη δραστηριότητα του Μ.Ο. της τάξης είναι 70%, τη μαθησιακή συνθήκη είναι 73,34% και το κριτήριο αξιολόγησης είναι 80%. Η απόκλιση μεταξύ τους ξεπερνά το 22% σε κάθε κατηγορία διδακτικών ενεργειών, οπότε προκύπτει πρόβλημα υποεπίδοσης.

4.3.3. Αξιολόγηση στρατηγικών μελέτης

Το ερωτηματολόγιο περιέχει δώδεκα (12) δηλώσεις σε κλίμακα. Οι δηλώσεις περιγράφουν τη δραστηριότητα των μαθητών, προκειμένου να μάθουν «πώς να μελετούν ένα κείμενο» με τη στρατηγική μελέτης Δ.Ε.Κ.Α.Π.Α. Η εκτίμηση που κάνουν οι μαθητές είναι έκφραση των μεταγνωστικών εμπειριών τους. Το ερώτημα που απευθύνεται στους μαθητές είναι:

Από την επεξεργασία των δεδομένων ο εκπαιδευτικός διαπιστώνει το πόσο εκτιμούν οι μαθητές τη λειτουργία των διδακτικών ενεργειών που συγκροτούν την αναλυτική μελέτη και τη συνθετική μελέτη.

Επισκόπηση: Το ποσοστό εκτίμησης των διδακτικών ενεργειών, που συγκροτούν την αναλυτική μελέτη του Θάνου είναι 30% και τη συνθετική μελέτη 30%. Το ποσοστό εκτίμησης των διδακτικών ενεργειών, που συγκροτούν την αναλυτική μελέτη του Μ.Ο. της τάξης είναι 86,67% και τη συνθετική μελέτη 80%. Η απόκλιση μεταξύ τους ξεπερνά το 22% σε κάθε κατηγορία διδακτικών ενεργειών, οπότε προκύπτει πρόβλημα υποεπίδοσης (Σαλαβαράς & Σαλαβαρά, 2007).



4.4. Αξιολόγηση χαρτογράφησης εννοιών

Με την αξιολόγηση της χαρτογράφησης εννοιών ο εκπαιδευτικός ελέγχει τη συγκρότηση των γνωστικών δομών, την «καλή συσκευασία» της γνώσης. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, η αξιολόγηση της χαρτογράφησης εννοιών γίνεται με τη χρήση γνωστικού χάρτη.

Δίνεται στους μαθητές να διαβάσουν το κείμενο «Η Μινωική Κρήτη» του βιβλίου μαθητή της Γ' δημοτικού κι έπειτα τους ζητείται να απαντήσουν στα ερωτήματα: που, ποιοι, τι έκαναν, ποια τα αποτελέσματα, που διαμορφώνουν το πρώτο γνωστικό επίπεδο, πώς, γιατί, για ποιο σκοπό, που διαμορφώνουν το δεύτερο γνωστικό επίπεδο και ύστερα να κατασκευάσουν το γνωστικό χάρτη.

Οι απαντήσεις στα ερωτήματα του πρώτου επιπέδου βαθμολογούνται Χ1. Οι απαντήσεις στα ερωτήματα του δεύτερου επιπέδου βαθμολογούνται Χ2.

Επισκόπηση: Το ποσοστό απόδοσης του Θάνου στις ερωτήσεις του πρώτου επιπέδου είναι 48,33% και στις ερωτήσεις του δεύτερου επιπέδου είναι 20%. Το ποσοστό απόδοσης του Μ.Ο. της τάξης στις ερωτήσεις του πρώτου επιπέδου είναι 100% και του δεύτερου επιπέδου είναι 100%. Η απόκλιση μεταξύ τους ξεπερνά το 22% σε κάθε κατηγορία διδακτικών ενεργειών, οπότε προκύπτει πρόβλημα υποεπίδοσης.

4.5. Αξιολόγηση κινήτρων μάθησης

Η αξιολόγηση των κινήτρων περιλαμβάνει τον προσανατολισμό των κινήτρων των μαθητών, τη συρρύθμιση της συμπεριφοράς των μαθητών και την απόδοση των αιτιολογικών προσδιορισμών επιτυχίας-αποτυχίας των μαθητών.

4.5.1. Αξιολόγηση προσανατολισμού κινήτρων μάθησης

Η αξιολόγηση του προσανατολισμού κινήτρων προς το έργο/ προσπάθεια/ μάθηση ή προς το «εγώ»/ επίδοση/ διάκριση γίνεται με ερωτηματολόγιο δηλώσεων σε κλίμακα.

Ορισμένες δηλώσεις εκφράζουν τον προσανατολισμό των κινήτρων των μαθητών προς το έργο. Οι υπόλοιπες εκφράζουν τον προσανατολισμό προς το «εγώ». Ο προσανατολισμός των κινήτρων εκφράζεται και «ξεχωριστά» προς το έργο ή το «εγώ», αλλά και «μαζί» με ποικίλους τρόπους (Σαλβαράς, 2009).

Επισκόπηση: Το ποσοστό προσανατολισμού κινήτρων του Θάνου προς το έργο είναι 40% και προς το «εγώ» είναι 55%. Το ποσοστό προσανατολισμού κινήτρων του Μ.Ο. της τάξης προς το έργο είναι 67,5% και προς το «εγώ» είναι 82,5%. Η απόκλιση μεταξύ τους ξεπερνά το 22% σε κάθε κατηγορία διδακτικών ενεργειών, οπότε προκύπτει πρόβλημα υποεπίδοσης.

4.5.2. Αξιολόγηση συρρύθμισης της συμπεριφοράς

Η συρρύθμιση της συμπεριφοράς των μαθητών είναι προϊόν της διάδρασης μεταξύ τους. Η συρρύθμιση της συμπεριφοράς αξιολογείται με ερωτηματολόγιο δηλώσεων σε κλίμακα. Από την επεξεργασία των δεδομένων διαπιστώνεται ο βαθμός συρρύθμισης και κατασκευάζεται το προφίλ του μαθητή (Schunk, 1999).

Επισκόπηση: Το ποσοστό συρρύθμισης της συμπεριφοράς του Θάνου «Ο κάθε μαθητής μπόρεσε» είναι 40% και «Η ομάδα μπόρεσε» είναι 33,33%. Το ποσοστό συρρύθμισης της συμπεριφοράς του Μ.Ο. της τάξης «Ο κάθε μπόρεσε» είναι 66,67% και «Η ομάδα μπόρεσε» είναι 66,67%. Η απόκλιση μεταξύ τους ξεπερνά το 22% σε κάθε κατηγορία διδακτικών ενεργειών, οπότε προκύπτει πρόβλημα συρρύθμισης της συμπεριφοράς.



4.5.3. Αξιολόγηση απόδοσης αιτιολογικών προσδιορισμών επιτυχίας – αποτυχίας

Η επιτυχία και η αποτυχία των μαθητών αποδίδονται σε 5 βασικούς παράγοντες:

- Ικανότητα,
- Προσπάθεια,
- Τύχη,
- Δυσκολία του έργου,
- Καθοδήγηση του εκπαιδευτικού.

Οι παράγοντες αυτοί ταξινομούνται σε:

- Εσωτερικούς και σταθερούς,
- Εξωτερικούς και μεταβαλλόμενους.

Η αξιολόγηση των αιτιολογικών προσδιορισμών επιτυχίας – αποτυχίας γίνεται με ερωτηματολόγιο απευθυνόμενο στον εκπαιδευτικό (Weiner, 2000).

Επισκόπηση: Το ποσοστό αιτιολογικών προσδιορισμών επιτυχίας του Θάνου είναι 44% και αποτυχίας είναι 80%. Το ποσοστό αιτιολογικών προσδιορισμών επιτυχίας του Μ.Ο. της τάξης είναι 76% και αποτυχίας είναι 32%. Η απόκλιση μεταξύ τους ξεπερνά το 22% οπότε προκύπτει πρόβλημα αιτιολογικών προσδιορισμών επιτυχίας – αποτυχίας.

4.6. Γενική επισκόπηση αξιολόγησης μαθητή

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω ο Θάνος παρουσιάζει υποεπίδοση σε όλους τους τομείς αξιολόγησης του μαθητή.

4.7. Αξιολόγηση διδακτικού περιβάλλοντος

Η υποεπίδοση των μαθητών είναι συνάρτηση των δυνατοτήτων και των αδυναμιών τους (εσωτερικοί παράγοντες) αλλά και των συνθηκών του διδακτικού περιβάλλοντος που επικρατεί στην τάξη (εξωτερικοί παράγοντες). Η αξιολόγηση του διδακτικού περιβάλλοντος περιλαμβάνει την καταγραφή των συμπεριφορών του μαθητή με υποεπίδοση και του εκπαιδευτικού της τάξης, την αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού για τη διδασκαλία και την αξιολόγηση του κλίματος της τάξης.

4.7.1. Καταγραφή συμπεριφορών εκπαιδευτικού και μαθητή

Η καταγραφή συμπεριφορών εκπαιδευτικού και μαθητή ελέγχει το «τι κάνει ο εκπαιδευτικός και τι κάνει ο μαθητής» με υποεπίδοση κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας.

Γίνεται ταυτόχρονη καταγραφή της συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού και του μαθητή (τι κάνει ο καθένας). Με βάση τις καταγραφές, γίνεται επισκόπηση της συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού, της συμπεριφοράς του μαθητή με υποεπίδοση και σύνθεση της δομής της διδασκαλίας. Επιπλέον, γίνεται έλεγχος ώστε να διαπιστωθεί αν η δομή της διδασκαλίας εξυπηρετεί το Θάνο. Τέλος κατατίθενται σχετικές προτάσεις.

4.7.2. Δομή διδασκαλίας

Η δομή του μαθήματος παραπέμπει στη στρατηγική της προκαταβολικής οργάνωσης. Ο εκπαιδευτικός δηλώνει «τι θα μάθουν» οι μαθητές και «με ποια σειρά». Στη συνέχεια καταφεύγουν στο κείμενο, διαβάζουν και υπογραμμίζουν φράσεις, λένε «πού το λέει» και «πώς το λέει», απαντούν σε ερωτήσεις, επεξηγούν και συντάσσουν περίληψη. Παραλείπεται ο έλεγχος της εκμάθησης με τη χρήση διασπαστών. Με τους διασπαστές οι μαθητές διακρίνουν διαφορές ανάμεσα στη νέα μάθηση και την παλιά. Η κατανομή του διδακτικού χρόνου δεν ευνοεί την εξάσκηση των μαθητών, όπως δείχνει η κατανομή του διδακτικού



χρόνου (αναμονή 16%, ανακεφαλαίωση 12%). Το 28% του διδακτικού δαπανάται στην παρουσίαση και στις ερωτήσεις. Η διδασκαλία παρουσιάζει ελλείψεις στη λειτουργικότητα μεθόδευσης της και δεν εξυπηρετεί τις ανάγκες του μαθητή.

4.7.3. Πρόταση

Στόχος: Να βελτιωθεί η συμμετοχή του Θάνου στο μάθημα.

Ο μαθητής με υποεπίδοση μένει αμέτοχη στο 88% του διδακτικού χρόνου (ακούει, παρακολουθεί, κουβεντιάζει χωρίς να επιτρέπεται, χαζεύει). Ασχολείται ελάχιστα με το έργο (να διαβάζει, να γράφει, να εκτελεί, να λέει κτλ.). Η διδασκαλία οφείλει να αξιοποιήσει συμπεριφορές του εκπαιδευτικού που ευνοούν τη συμμετοχή του μαθητή, όπως είναι η καθιέρωση μαθησιακού συμβολαίου (τι θα μάθουμε και πώς, τι θα κάνει ο κάθε εκπαιδευτικός και μαθητής), ώστε ο μαθητής να μπορεί να παρακολουθεί τη διδασκαλία, να την ελέγχει και στο τέλος να εκφράζει τις μεταγνωστικές εμπειρίες του για το «πότε μαθαίνει πιο καλά».

4.8. Αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικού για τη διδασκαλία του

Η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού για τη διδασκαλία του πραγματοποιείται με ερωτηματολόγιο δηλώσεων σε κλίμακα. Οι δηλώσεις του ερωτηματολογίου χωρίζονται σε 4 κατηγορίες:

- Την είσοδο στη διδασκαλία,
- Τη συνέχιση της διδασκαλίας,
- Την αναδίπλωση της διδασκαλίας,
- Την έξοδο από τη διδασκαλία.

Μετά τη λήξη της διδασκαλίας ο εκπαιδευτικός της τάξης συμπληρώνει το ερωτηματολόγιο. Σε καθεμία από τις 4 φάσεις της διδασκαλίας υπογραμμίζει μια δήλωση που δείχνει πώς έκανε την είσοδό του στη διδασκαλία, τη συνέχιση της διδασκαλίας, την αναδίπλωση της διδασκαλίας και την έξοδο από τη διδασκαλία. Έπειτα, ακολουθεί η εκτίμηση του «πόσο συχνά» τις χρησιμοποιεί στη διδασκαλία του.

4.9. Αξιολόγηση κλίματος τάξης

Η αξιολόγηση του κλίματος της τάξης γίνεται με ερωτηματολόγιο, το οποίο αποτελείται από 18 δηλώσεις σε κλίμακα και 12 ατελείς προτάσεις για συμπλήρωση. Οι μαθητές καλούνται να εκφράσουν τις αντιλήψεις τους για το «πώς βιώνουν» τις μεταγνωστικές εμπειρίες τους για τα μαθήματα, τα τεστ αξιολόγησης και το «να αισθάνεσαι διαφορετικός».

Από τη στατιστική επεξεργασία προέκυψαν 4 παράγοντες: Το ενδιαφέρον των μαθητών για τα μαθήματα και τα τεστ-αξιολόγησης, η δυσκολία των μαθητών στα μαθήματα και τα τεστ-αξιολόγησης, Η αποδοχή της διαφορετικότητας των μαθητών και η σύγκριση με τους άλλους, προκειμένου να εκφραστούν για τον εαυτό τους.

Η επεξεργασία των ατελών προτάσεων που επιτρέπει την ελεύθερη έκφραση των μεταγνωστικών εμπειριών των μαθητών γίνεται με τη μέθοδο ανάλυσης περιεχομένου.

Επισκόπηση: Το ενδιαφέρον των μαθητών της τάξης για τα μαθήματα και τα τεστ-αξιολόγησης είναι 62,5%, η δυσκολία που συναντούν είναι 56,25%, η αποδοχή της διαφορετικότητας είναι 68,75% και η σύγκριση με τους άλλους είναι 55% (Wertsch, 1998; Σαλβαράς & Σαλαβαρά, 2009).



4.10. Γενική επισκόπηση αξιολόγησης διδακτικού περιβάλλοντος

Παρακάτω παρουσιάζονται ομαδοποιημένα τα στοιχεία των επισκοπήσεων. Τα στοιχεία αφορούν την καταγραφή συμπεριφορών εκπαιδευτικού και μαθητή, την αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικού για τη διδασκαλία του και την αξιολόγηση του κλίματος της τάξης. Από τη γενική επισκόπηση αναδεικνύεται το μαθησιακό πρόβλημα του μαθητή.

- Καταγραφή συμπεριφορών μαθητή: Ο Θάνος μένει αμέτοχος στο 88% του διδακτικού έργου.
- Αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικού: Η συχνότητα χρήσης της στρατηγικής διδασκαλίας της προκαταβολικής οργάνωσης είναι 85%.
- Αξιολόγηση κλίματος τάξης: Το ενδιαφέρον των μαθητών για τα μαθήματα και τα τεστ αξιολόγησης είναι 62,5%, η δυσκολία που συναντούν είναι 56,25%, η αποδοχή της διαφορετικότητας είναι 68,75% και η σύγκριση με τους άλλους είναι 55%.

5. Μέρος Δεύτερο

Στο δεύτερο μέρος του παρόντος άρθρου οργανώνεται η διδακτική παρέμβαση. Εφαρμόζεται η κλινική συνέντευξη, η οποία ξεκινάει από το μαθησιακό πρόβλημα του Θάνου, όπως αυτό προκύπτει από τη συμπτωματολογία των λαθών του. Ακολουθεί η ανάλυση έργου ώστε να εντοπιστούν οι γενεσιουργοί συνθέτες της συμπτωματολογίας των λαθών. Κατόπιν κατασκευάζεται το γνωστικό προφίλ του μαθητή με υποεπίδοση. Τέλος, οργανώνεται η διδακτική παρέμβαση που ταιριάζει στην υποεπίδοση μαθητή, τίθεται σε εφαρμογή και αξιολογείται εκ νέου η μαθητή.

5.1. Αξιολόγηση του μαθητή

Οι μαθητές διαβάζουν το κείμενο «Τα χαρτιά ανακυκλώνονται!» από το βιβλίο γλώσσας της γ' δημοτικού κι έπειτα καλούνται να απαντήσουν στο ερώτημα:

«Ποια στάδια ακολουθεί η ανακύκλωση των χάρτινων συσκευασιών;»

Επισημαίνουν νοήματα και φράσεις χρήσης. Ύστερα γράφουν ένα δικό τους κείμενο ως προέκταση αυτού. Ο δάσκαλος διορθώνει και συμπληρώνει το πρωτόκολλο αξιολόγησης παραγωγής γραπτού λόγου.

Όπως προκύπτει από το πρωτόκολλο αξιολόγησης της παραγωγής γραπτού λόγου ο μαθητής παρουσιάζει υποεπίδοση.

5.1.1. Ανάλυση έργου

Η παραγωγή γραπτού λόγου αντιμετωπίζεται ως διαδικασία επίλυσης προβλήματος. Οι μαθητές απαντούν στο ερώτημα «τι θα γράψουν» έχοντας ως πρότυπο το κείμενο που τους δίνεται. Απαντούν στο ερώτημα «γιατί θα γράψουν», αφού παραπεμφθούν στις λειτουργίες των κειμένων, για παράδειγμα να συγκινήσουν, να πληροφορήσουν, να δικαιολογήσουν κτλ. Η απάντηση στο ερώτημα «πώς θα γράψουν» παραπέμπει στα σχήματα της δομής: Της πρότασης (Υ.Ρ.Α.), της παραγράφου (θεματική πρόταση, ανάλυση, πρόταση κατακλείδα) και του κειμένου (πλαίσιο, αρχή, αντίδραση, προσπάθεια, αποτέλεσμα, συνέπειες).

5.1.2. Κλινική συνέντευξη

Ο Θάνος καλείται να διαβάσει το κείμενό του. Έπειτα ρωτάται «ποιο γνωστό κείμενο» φέρνει στη σκέψη του και χρησιμοποιεί ως πρότυπο, «γιατί έγραψε» δηλαδή ποιος ήταν ο στόχος του, «πώς έγραψε» δηλαδή τι έγραψε σε κάθε παράγραφο και τέλος ο εκπαιδευτικός κατασκευάζει το γνωστικό προφίλ του.



5.1.3. Διάγνωση της αιτίας

Ο Θάνος χρησιμοποίησε ως πρότυπο το κείμενο που διάβασε, χωρίς να έχει συνειδητοποιήσει τα δομικά στοιχεία του κειμένου, όπως λειτουργία, πρότυπο, περιεχόμενο, μορφή, γραμματοσυντακτικές δομές και τα χαρακτηριστικά της δομής του κειμένου, όπως πλαίσιο, αρχή, αντίδραση, προσπάθεια, αποτελέσματα, συνέπειες. Επιπλέον, δεν έχει συνειδητοποιήσει τι είδους κείμενο έπρεπε να γράψει.

Γίνεται πρόταση να δοθεί έμφαση στην επεξήγηση του πρότυπου κειμένου και στον τύπο κειμένου που πρέπει να αναπτύξει ο Θάνος, έτσι ώστε το κείμενο του Θάνου να δομηθεί σωστά.

6. Αξιολόγηση του διδακτικού περιβάλλοντος

Έχει γίνει εκτενής αναφορά σε προηγούμενα κεφάλαια.

7. Μεθόδευση της διδακτικής παρέμβασης

Η μεθόδευση της διδακτικής παρέμβασης περιλαμβάνει: Τη συγκεκριμενοποίηση του διδακτικού στόχου, την επιλογή στρατηγικής διδασκαλίας και την εκ νέου σύνταξη πρωτοκόλλου αξιολόγησης της παραγωγής γραπτού λόγου για τον έλεγχο της προόδου του μαθητή.

7.1. Συγκεκριμενοποίηση διδακτικού στόχου

Ο μαθητής:

- Να παράγει γραπτό λόγο (δραστηριότητα), με βαθμιαία προσέγγιση (μεθοδολογική συνθήκη), βελτιώνοντας την επίδοση της κατά 30% (κριτήριο απόδοσης).

7.2. Επιλογή της στρατηγικής διαδικασίας

Ο εκπαιδευτικός επιλέγει τη στρατηγική της βαθμιαίας προσέγγισης. Δίνει έμφαση στην εκμάθηση με την τακτική των μικρών βημάτων. Ο εκπαιδευτικός αναλύει τη δραστηριότητα που πρέπει να κάνουν οι μαθητές σε ενέργειες και τις ενέργειες σε χειρισμούς-μικρά βήματα. Παρουσιάζει το 1^ο βήμα, οι μαθητές επαναλαμβάνουν, παίρνουν ανατροφοδότηση και ενισχύονται. Έπειτα, παρουσιάζει το 1^ο και 2^ο βήμα σε συναρμογή, οι μαθητές επαναλαμβάνουν, παίρνουν ανατροφοδότηση και ενισχύονται. Τέλος, παρουσιάζει το 1^ο, 2^ο και 3^ο βήμα σε συναρμογή, οι μαθητές ανατροφοδοτούνται, ενισχύονται κτλ. Ακολουθεί την προοδευτική, προσθετική διάταξη των βημάτων.

7.3. Πρωτόκολλο αξιολόγησης γραπτού λόγου

Ο εκπαιδευτικός συμπληρώνει το πρωτόκολλο αξιολόγησης παραγωγής γραπτού λόγου του ίδιου μαθητή με υποεπίδοση.

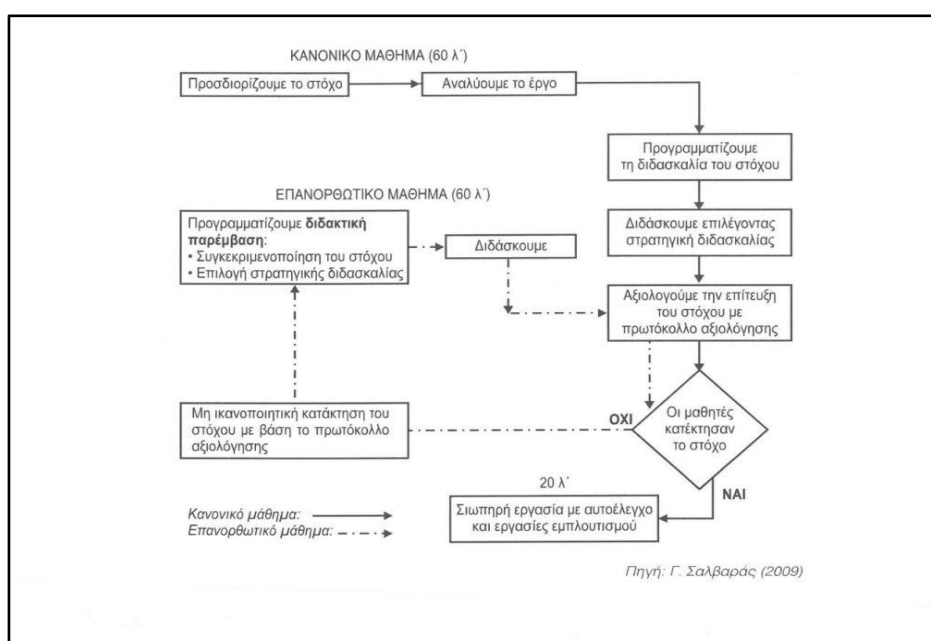
Από τη σύγκριση των πρωτοκόλλων αξιολόγησης, διαγνωστικής και αποδεικτικής, ο εκπαιδευτικός διαπιστώνει τη σημαντική πρόοδο του Θάνου, που παρουσίασε υποεπίδοση στην παραγωγή γραπτού λόγου. Η διδασκαλία οργανώνεται με την τακτική των συνδιδασκόμενων τάξεων.

Ο εκπαιδευτικός ξεκινάει το κανονικό μάθημα για όλους τους μαθητές διαθέτοντας 60' του διδακτικού χρόνου. Έπειτα, οι μαθητές χωρίς υποεπίδοση εργάζονται σιωπηρά με



αυτοέλεγχο σε εργασία εμπλουτισμού των προηγούμενων γνώσεων τους, ενώ ο Θάνος κάθεται σε ένα θρανίο που έχει βάλει κοντά στον πίνακα και διδάσκεται το επανορθωτικό μάθημα σε 20'. Τέλος επιστρέφει στους μαθητές χωρίς υποεπίδοση, που εργάστηκαν με σιωπηρή εργασία, ώστε να αξιολογήσει την εργασία τους, να ανατροφοδοτήσει και να τους ενισχύσει.

Η μεθόδευση του επανορθωτικού μαθήματος αποτελεί διδακτική παρέμβαση η οποία είναι συνάρτηση της συμπτωματολογίας και της αιτιολογίας των μαθητών με υποεπίδοση και περιλαμβάνει: Τη συγκεκριμενοποίηση του διδακτικού στόχου, την επιλογή της στρατηγικής διδασκαλίας και άλλων, βέλτιστων πρακτικών που εξυπηρετούν τις ανάγκες των μαθητών με υποεπίδοση, καθώς και την εκ νέου σύνταξη πρωτοκόλλου αξιολόγησης για τον έλεγχο της προόδου των μαθητών με υποεπίδοση, όπως δείχνει το σχεδιάγραμμα που ακολουθεί.



Εικόνα 1. Το επανορθωτικό μάθημα

Τα επανορθωτικά μαθήματα συνεχίζονται μέχρι ο Θάνος να αποκτήσει τη θεμελιώδη μάθηση της παραγωγής γραπτού λόγου σε ποσοστό απόδοσης επιτυχίας 90%.

Η λογική των συνδιδασκόμενων τάξεων μέσα στην ίδια τάξη για την αντιμετώπιση της υποεπίδοσης των μαθητών σε θεμελιακές μαθήσεις αποτελεί προδιαγραφή του Α.Π. σε πολλές χώρες της Ευρώπης (Σαλβαράς, 2000).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Deshler, D. D., & Lenz, B. K. (1989). The strategies instructional approach. *International Journal of Disability, Development and Education*, 36(3), 203-224.
- Schunk, D. H. (1999). Social-self interaction and achievement behavior. *Educational Psychologist*, 34(4), 219-227.
- Weiner, B. (2000). Intrapersonal and Interpersonal Theories of Motivation from an Attributional Perspective. *Educational Psychology Review*, 12, 1-14.
- Wertsch, J. V. (1998). *Mind as action*. Oxford: Oxford University Press.



Ysseldyke J. & Christenson S. (2002). *Functional Assessment of Academic Behavior: Creating Successful Learning Environments*. Sopris West.

Αγαλιώτης Ι. (2006). *Διδασκαλία παιδιών με δυσκολίες μάθησης και προσαρμογής*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

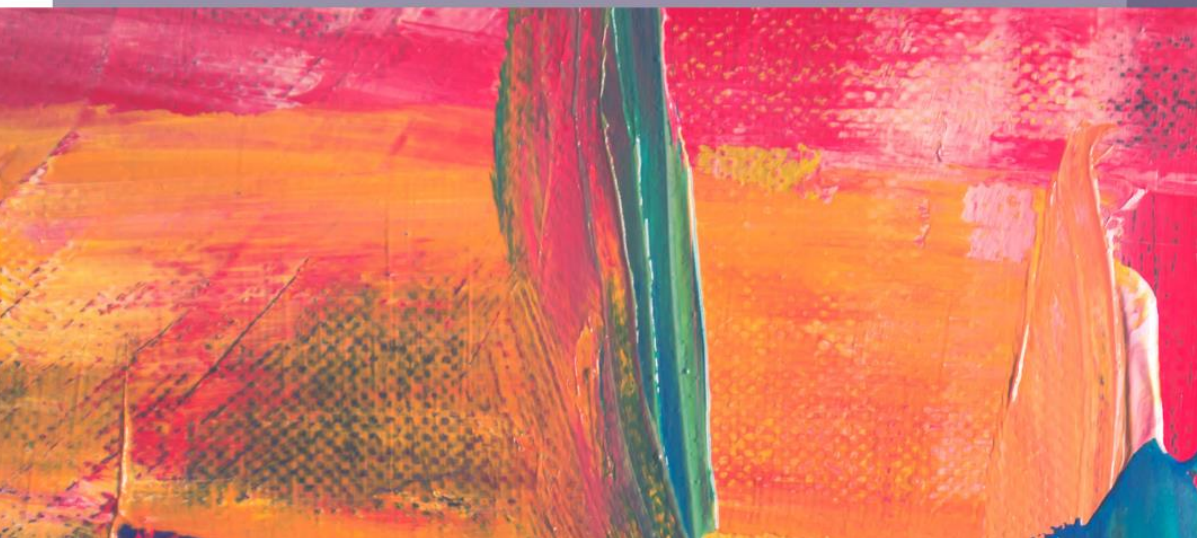
Σαλβαράς, Γ. (2000). *Γλωσσική διδασκαλία για όλους τους μαθητές*. Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση.

Σαλβαράς, Γ., & Σαλβαρά, Μ. (2007). *Μοντέλα και στρατηγικές διδασκαλίας*. Αθήνα: Ατραπός.

Σαλβαράς, Γ., & Σαλβαρά, Μ. (2009). *Διδακτικός σχεδιασμός*. Αθήνα: Ατραπός.

Φωτόδεντρο (χ.χ.). *Διαδραστικά Σχολικά Βιβλία*. Ανακτήθηκε από Ebooks.edu.gr





Culture

Journal of Culture in
Tourism, Art and Education

