

Culture



Journal of Culture in
Tourism, Art and Education



Vol.: 2 Issue: 3

Μάιος 2022

ISSN: 2732-8511

Culture



Journal of Culture in
Tourism, Art and Education



Culture



Journal of Culture in
Tourism, Art and Education



ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Αργυροπούλου Μαρία, ΕΔΙΠ, Τμήμα Διοίκησης Τουρισμού Πανεπιστημίου Πατρών

Αυγερινού Μαριάννα, Επίκουρη Καθηγήτρια Τμήμα Φιλολογίας ΑΠΘ

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

Γιαννίκας Αθανάσιος, Σύμβουλος του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής

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

Ζυμπίδης Δημήτριος, Σύμβουλος Α΄ του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής

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

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

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

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

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

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

Μπούρας Χρήστος Ι., Πρύτανης Πανεπιστημίου Πατρών

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



Εκδόσεις: Εθνικό Κέντρο Έρευνας και Διάσωσης Σχολικού Υλικού

© Εθνικό Κέντρο Έρευνας και Διάσωσης Σχολικού Υλικού

Έτος έκδοσης: 2022

ISSN: 2732-8511



Περιεχόμενα

A. ΜΕΛΕΤΕΣ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΕΣ

Δημήτρης Μυλωνάς, Δημήτρης Φωλίνας, Χριστοφίλη Τσιάμη

Η χρήση παιχνιδιού προσομοίωσης παράμετρος βελτίωσης της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας του μαθήματος «Εισαγωγή στην Εφοδιαστική»

Γιώργος Δορμπαράκης, Σταματίνα Πριμικήρη

Η Μικρασιατική Καταστροφή μέσα από την Παιδική Λογοτεχνία. Η περίπτωση της Ελένης Δικαίου

Ευανθία Σύρμου

Οι ταινίες μικρού μήκους ως βοηθητικό εκπαιδευτικό εργαλείο στην παραγωγή λόγου στο Γυμνάσιο. Παραδείγματα δραστηριοτήτων στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας

Μάρθα Ηλιοπούλου

Διαφοροποιημένη Διδασκαλία Θεωρητικών Μαθημάτων

Δημήτρης Στεφανίδης

Η συμβολή των σχολικών πολιτιστικών δραστηριοτήτων στην κοινωνικοποίηση των παιδιών με αναπηρία. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών των Δημοτικών Σχολείων Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης της Θράκης

Μαρία Βουβούση

«Η Ζωντανή Γλώσσα των Ανθρώπων»: Ένα Θεατρικό Εργαστήρι Εκπαιδευτικού Δράματος

Ανατολή Βροχαρίδου

Κυνήγι Θησαυρού στο Κάστρο της Χίου - Μαθαίνοντας την τοπική ιστορία παίζοντας

Elisavet Veliou, Maria Argiri, Evaggelia-Tereza Kontogeorgou

Teaching English to Very Young Learners Through Art

Σταύρος Παπαδόπουλος

Το επαγγελματικό κύρος και η κοινωνική θέση των δασκάλων στη Ρόδο την περίοδο 1870-1920

Αναστασία Τσαβδάρη

Εσωτερική Εκπαιδευτική Πολιτική Σχολικής Μονάδας





Culture



Journal of Culture in
Tourism, Art and Education



Η χρήση παιχνιδιού προσομοίωσης παράμετρος βελτίωσης της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας του μαθήματος «Εισαγωγή στην Εφοδιαστική»

Δημήτρης Μυλωνάς

Οικονομολόγος εκπαιδευτικός - Νομικός, Διεθνές Πανεπιστήμιο της Ελλάδας,
dimmylonas@gmail.com

Δημήτρης Φωλίνας

Καθηγητής, Διεθνές Πανεπιστήμιο της Ελλάδας,
folinasd@ihu.gr

Χριστοφίλη Τσιάμη

Πληροφορικός, ΠΕ86, Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση
tsiami@sch.gr

Περίληψη

Στην εργασία παρουσιάζονται τα ευρήματα μιας διδακτικής παρέμβασης στο μάθημα «Εισαγωγή στην Εφοδιαστική» του Τομέα Οικονομίας και Διοίκησης της Β΄ τάξης των Ημερήσιων και Εσπερινών ΕΠΑΛ, συγκεκριμένων σχολικών μονάδων. Η παρέμβαση έγινε με τη χρήση ενός διαδικτυακού παιχνιδιού, ενός παιχνιδιού προσομοίωσης, που κατάφερε να εισαγάγει τους μαθητές στις βασικές έννοιες του μαθήματος με έναν ευχάριστο και διασκεδαστικό τρόπο. Κατά τη διάρκεια του εκπαιδευτικού παιχνιδιού, οι μαθητές «έτρεξαν» πραγματικά σενάρια, συνεργάστηκαν με τους συμμαθητές τους και με την αλλαγή ρόλων, την αμοιβαία καθοδήγηση που σχετίζεται με τους υπολογιστές και το ρόλο των μαθητών ως εκπαιδευτών, πέτυχαν τους γνωστικούς, συναισθηματικούς και ψυχοκινητικούς στόχους, που είχαν τεθεί στο πλαίσιο της διδακτικής παρέμβασης. Τα αποτελέσματα της έρευνας απέδειξαν τη χρησιμότητα, τη σημασία και την αναγκαιότητα των παιχνιδιών προσομοίωσης στη διαδικασία της μάθησης και της εκπαίδευσης, αποδεικνύοντας έτσι, ότι η μάθηση μπορεί να είναι ουσιαστική και αποτελεσματική, ενώ ταυτόχρονα να είναι διασκεδαστική και ευχάριστη.

Λέξεις-κλειδιά: παιχνίδια προσομοίωσης, διδακτική παρέμβαση, επιχειρηματικά σενάρια, δευτεροβάθμια τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση, διδασκαλία εφοδιαστικής.

1. Εισαγωγή

Η έρευνα για την εισαγωγή των Οικονομικών μαθημάτων στη Δευτεροβάθμια Γενική και Τεχνική - Επαγγελματική Εκπαίδευση ξεκίνησε τη δεκαετία του '60 και εστίασε στα εξής (Μυλωνάς, 2010):

- ανάπτυξη κατάλληλων Αναλυτικών Προγραμμάτων για το περιεχόμενο των Οικονομικών μαθημάτων,
- εναλλακτικές στρατηγικές διδασκαλίας,
- Σκοποί και στόχοι των Οικονομικών μαθημάτων,
- μεθοδολογία που θα ακολουθηθεί και τα υλικά-μέσα που θα χρησιμοποιηθούν,
- μορφή της αξιολόγησης στα Οικονομικά μαθήματα,
- εργαλεία - τεχνικές διδασκαλίας – Διδακτικά πακέτα,
- συνεχής εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στα Οικονομικά μαθήματα.

Τα Οικονομικά μαθήματα βοηθούν τους μαθητές να αποκτήσουν αίσθηση του μεγάλου φάσματος των οικονομικών αποφάσεων που χρειάζεται να λαμβάνουν, όταν θα γίνουν καταναλωτές ή παραγωγοί, καθώς και να αντιμετωπίζουν κριτικά τις αποφάσεις των κυβερνήσεων. Η μελέτη των Οικονομικών μαθημάτων συνεισφέρει:



- στην κατανόηση πνευματικών, εθνικών, κοινωνικών και πολιτιστικών δεδομένων,
- στην ανάπτυξη των ατόμων, καθιστώντας το άτομο ενεργό πολίτη,
- στην ενημέρωση του πολίτη για θέματα περιβάλλοντος, υγείας και ασφάλειας.

Ο όρος Μάθηση στα Οικονομικά είναι η απόκτηση οικονομικής γνώσης, η οποία θα διατηρηθεί και θα χρησιμοποιηθεί σε νέες δραστηριότητες ως εργαλείο επίλυσης προβλημάτων. Η ουσιαστική μάθηση, δηλαδή η μάθηση που δίνει έμφαση στη σωστή κατανόηση (απόκτηση, διατήρηση και μεταβίβαση γνώσης) απαιτεί ενεργό συμμετοχή του μαθητή. Οι καθηγητές των Οικονομικών μαθημάτων θα πρέπει να κάνουν χρήση όλου του φάσματος των διαθέσιμων μέσων και διδακτικών στρατηγικών, με σκοπό την προαγωγή της ενεργητικής μάθησης (Μυλωνάς, 2014). Η Οικονομική Εκπαίδευση στηρίζεται σε ποσοτικές αναλύσεις, γραφήματα και προσομοιώσεις. Οι βασικοί τρόποι κατηγοριοποίησης των εκπαιδευτικών τεχνικών είναι: Τεχνικές εκπαίδευσης πάνω στη δουλειά, Τεχνικές για μαθήματα σε αίθουσες διδασκαλίας, Τεχνικές εκπαίδευσης από απόσταση και Τεχνικές αυτοεκπαίδευσης (Μυλωνάς, 2010).

Η χρήση και εφαρμογή εκπαιδευτικού - επαγγελματικού λογισμικού προσομοιώσεων στη διδασκαλία των Οικονομικών μαθημάτων του Επαγγελματικού Λυκείου καθιστά τη διδασκαλία των μαθημάτων αυτών με τη συνδρομή του λογισμικού προσομοίωσης πιο αποτελεσματική, πιο αποδοτική, περισσότερο ενδιαφέρουσα, λιγότερο πληκτική, πιο χρηστική και σαφώς πιο στοχευμένη, μεστή και ουσιαστική (Μυλωνάς, 2017).

Τα μαθήματα που διδάσκονται από Οικονομολόγους εκπαιδευτικούς στη Δευτεροβάθμια Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση μπορούν να χωριστούν σε τρεις κατηγορίες:

- A. Σε μαθήματα με θετικό προσανατολισμό, που από τη φύση τους περιλαμβάνουν μεγάλο όγκο υπολογισμών, πράξεων, λογιστικών εγγραφών και εφαρμόζουν μαθηματικά μοντέλα, όπως είναι τα Οικονομικά Μαθηματικά - Στατιστική, η Λογιστική, οι Λογιστικές Εφαρμογές, η Φορολογική Πρακτική, η Μηχανογραφημένη Λογιστική, η Εφοδιαστική.
- B. Σε μαθήματα με κοινωνιολογικό προσανατολισμό, που προσανατολίζονται περισσότερο στη μελέτη των ατομικών και κοινωνικών οικονομικών συμπεριφορών, όπως είναι οι Δημόσιες Σχέσεις - Επικοινωνία, η Πολιτική Παιδεία και οι Αρχές Οργάνωσης και Διοίκησης Γ. Σε μικτά μαθήματα που κατά ένα μέρος απαιτούν υπολογισμούς, δεδομένα και εφαρμογή μαθηματικών μεθόδων και κατά το υπόλοιπο βασίζονται στη μελέτη της συμπεριφοράς των ατόμων, όπως οι Αρχές Οικονομικής Θεωρίας (μάθημα που εξετάζεται πανελλαδικά στο Γενικό και στο Επαγγελματικό Λύκειο).

Για τα μαθήματα με θετικό προσανατολισμό απαιτείται η χρήση και η αξιοποίηση λογισμικού με υπολογιστικές και σχεδιαστικές δυνατότητες, όπως τα υπολογιστικά φύλλα, τα προγράμματα κατασκευής γραφικών, τα λογιστικά πακέτα, οι βάσεις δεδομένων. Για τα μαθήματα Λογιστικές Εφαρμογές, Εφαρμογές Εφοδιαστικής (Logistics) Οργάνωση και Διαχείριση Αποθηκών, Οργάνωση και Διαχείριση Μεταφορών, Εφαρμογές στον Τουρισμό, Εφαρμογές στο Μάρκετινγκ, απαιτείται εφαρμογή, χρήση και αξιοποίηση ενός επαγγελματικού λογισμικού προσομοίωσης, ειδικά προσαρμοσμένου στην εκπαιδευτική διαδικασία, το οποίο να παρέχει τα επαγγελματικά εφόδια, ώστε οι απόφοιτοι του Τομέα Οικονομίας και Διοίκησης των ΕΠΑ.Λ να είναι έτοιμοι να ανταπεξέλθουν με επιτυχία στην προσπάθεια εξεύρεσης εργασίας (Μυλωνάς, 2010).

Οι σημαντικότερες εκπαιδευτικές τεχνικές που χρησιμοποιούνται και στην Επαγγελματική Εκπαίδευση είναι (Whitehead & Μπούσιου, 2000): Διάλεξη, Διατύπωση



Ερωτήσεων και Καταιγισμός ιδεών, Ομαδική Εργασία, Συζήτηση και Λεκτικές Αντιπαραθέσεις, Εξατομικευμένη και Προγραμματισμένη Μάθηση, Μελέτες Περιπτώσεων, Ρόλοι και Προσομοιώσεις, Ερευνητικές Εργασίες, Χρήση Επισκεπτών - Ομιλητών και Σχολικά Συνέδρια, Χρήση Εγχειριδίων και άλλων Γραπτών μέσων, Σύνδεση με τον Επιχειρηματικό κόσμο, Χρήση Επισκέψεων σε εργοστάσια και Έρευνες πεδίου. Παρά την ύπαρξη πολλών μεθόδων και τεχνικών για τη διδασκαλία των Οικονομικών μαθημάτων και την πεποίθηση ότι προσφέρουν τα μέσα σε κάθε διδάσκοντα να αυξήσει την μάθηση και το ενδιαφέρον στο διδακτικό αντικείμενο, στην πράξη η διδασκαλία των Οικονομικών μαθημάτων κυριαρχείται από τη μέθοδο της διάλεξης, την οποία χρησιμοποιούν οι περισσότεροι Οικονομολόγοι καθηγητές (Becker & Watts, 1996: 446-451). Οι υπόλοιπες μέθοδοι εφαρμόζονται περιστασιακά (Μπούσιου & Τυροβούζης, 2002: 584-593).

Η μέθοδος της παιγνιώδους διδασκαλίας, στη μορφή, κυρίως, του παιχνιδιού ρόλων (παιχνίδια στρατηγικής) ή των προσομοιώσεων συμβάλλει ουσιαστικά στη βιωματική μάθηση και προσέγγιση των οικονομικών φαινομένων. Είναι μία αποτελεσματική μέθοδος διδασκαλίας για τα Οικονομικά μαθήματα. Πρέπει, όμως, να υπάρχει εκπαιδευτικός χρόνος διαθέσιμος για να υλοποιηθεί. Οι μαθητές υποδύονται ρόλους, που συνδέονται με μία εξεταζόμενη κατάσταση, με στόχο μέσα από το βίωμα, να κατανοήσουν βαθύτερα τόσο την κατάσταση, όσο και τις αντιδράσεις τους απέναντί της. Μία δράση ή μία συμπεριφορά προσομοιώνεται σε πραγματικές ή ρεαλιστικές συνθήκες. Προϋπόθεση είναι το παιχνίδι να συνδέεται με την πραγματικότητα. Επιτρέπει τη χαλάρωση, τη μάθηση με ευχάριστο τρόπο και βοηθά τους μαθητές να αποστασιοποιηθούν από τις καθημερινές τους συνήθειες και να κάνουν μια καινούρια αρχή (Courau, 2000). Τα κυριότερα πλεονεκτήματα εφαρμογής της μεθόδου είναι:

- Προκαλείται η πλήρης ενεργοποίηση των συμμετεχόντων.
- Ευνοείται η αλλαγή στάσεων των διδασκομένων.
- Καλλιεργείται η δημιουργικότητα.
- Εξασφαλίζεται η επικοινωνιακή διδασκαλία.
- Επιτυγχάνονται μεταγνωστικές δεξιότητες.

Τα κυριότερα μειονεκτήματα εφαρμογής της μεθόδου είναι:

- Απαιτείται προσεκτική προετοιμασία και συνεχής εποπτεία από τον εκπαιδευτικό.
- Απαιτείται σημαντική εκπαιδευτική εμπειρία από τον εκπαιδευτικό, ο οποίος χρειάζεται να γνωρίζει καλά τις αρχές της επικοινωνίας και της δυναμικής της ομάδας.

Στην εκπαιδευτική διαδικασία η χρήση εξειδικευμένων εφαρμογών λογισμικού πρέπει να έχει κεντρικό ρόλο. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η εφαρμογή της προσομοίωσης. Η έννοια της προσομοίωσης εμφανίστηκε αρχικά στον χώρο της επιστημονικής έρευνας ως τεχνική μελέτης των αποτελεσμάτων μιας δράσης πάνω σε ένα φαινόμενο χωρίς να απαιτείται παρέμβαση στο ίδιο το φαινόμενο.

Σύμφωνα με τον Βρατσάλη (2002), η προσομοίωση είναι «η κατασκευή που απεικονίζει, βάσει κάποιας θεωρίας, το πραγματικό». Στην εκπαιδευτική διαδικασία, μπορούμε να ορίσουμε τη προσομοίωση ως (συνήθως) μία εφαρμογή λογισμικού που επιδιώκει να αναδημιουργήσει τα χαρακτηριστικά του πραγματικού κόσμου. Η προσομοίωση θεωρείται ως ένα βασικό εκπαιδευτικό εργαλείο, επιτρέποντας στον εκπαιδευτή να ελέγχει το περιβάλλον μάθησης, τροποποιώντας τις κύριες παραμέτρους του, ανάλογα με τους εκπαιδευτικούς στόχους, εκτελώντας διαφορετικά σενάρια. Η εκπαιδευτική προσομοίωση ορίζεται ως ένα μοντέλο κάποιου φαινομένου ή κάποιας δραστηριότητας, το οποίο οι χρήστες χρησιμοποιούν και μαθαίνουν μέσω της αλληλεπίδρασης με την



προσομοίωση. Σε μια παιδαγωγική κατάσταση προσομοίωσης, ο μαθητής, αλλάζοντας κατά βούληση ορισμένες - κύριες κατά κανόνα - μεταβλητές του προς μελέτη φαινομένου, έχει στα χέρια του την πρωτοβουλία εξέλιξής του και δεν οφείλει να απαντά απλώς σε ερωτήσεις που έχουν προβλεφθεί από τους δημιουργούς του λογισμικού. Αντίθετα, με βάση τις παρατηρήσεις που κάνει πάνω στα αποτελέσματα των χειρισμών του, είναι δυνατόν να ανακαλύψει το μοντέλο το οποίο προσομοιώνει το λογισμικό ή τις βασικές παραμέτρους που το συνθέτουν και να εφαρμόσει αυτά που έχει ήδη μάθει. Στο πλαίσιο αυτό, τα συστήματα προσομοίωσης διαφέρουν ριζικά από τα συστήματα καθοδήγησης και τα συστήματα εξάσκησης και πρακτικής. Οι παροχές- δυνατότητες αποτελούν τα διδακτικά χαρακτηριστικά των προσομοιώσεων που χρησιμοποιούνται στην εκπαίδευση. Ο κατασκευαστής ενσωματώνει όσα χαρακτηριστικά θεωρεί απαραίτητα και ο εκπαιδευτικός εκμεταλλεύεται όσα χαρακτηριστικά θεωρεί απαραίτητα για την εκάστοτε διδακτική του παρέμβαση.

Σύμφωνα με τις Τσαμπούκου-Σκαναβή (2004), οι στόχοι της προσομοίωσης στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι: 1) Οι μαθητές να αποκτήσουν και να εφαρμόσουν στην πράξη τις διδασκόμενες έννοιες, 2) Να ασκηθούν στην πραγματοποίηση λογικών συλλογισμών, 3) Να αντιπαραθέσουν τις ιδέες τους με τις ιδέες των άλλων μαθητών και 4) Να ασκηθούν στη λήψη αποφάσεων αξιοποιώντας τα παραπάνω.

Στη βιβλιογραφία συναντά κανείς πολλές εφαρμογές της προσομοίωσης στην εκπαιδευτική διαδικασία (Hewitt, 1997; Alessi, 2000; Cherry et. al, 1999; Rehmann, Mitman, & Reynolds, 1995). Στη διδασκαλία αντικειμένων της Διοίκησης Logistics και Εφοδιαστικής αλυσίδας υπάρχουν, επίσης, πολλές και σημαντικές ερευνητικές πρωτοβουλίες. Ενδεικτικά, αναφέρονται οι εργασίες των Gagliardi et al. (2007), Gopakumar et al. (2008), Ma et al. (2011), Wanhphanich et al. (2010) και Chan & Zhang (2011). Ενδιαφέρον παρουσιάζει και η εργασία των Λαμπροπούλου και Πόνη (2012) στην οποία παρουσιάζεται ένα παράδειγμα χρήσης ενός λογισμικού προσομοίωσης διαδικασιών logistics, όπου αναπτύσσεται, ελέγχεται και εκτελείται το μοντέλο προσομοίωσης μεγάλου κέντρου διανομής. Κοινό χαρακτηριστικό, όμως, των παραπάνω εργασιών είναι ότι τα λογισμικά προσομοίωσης χρησιμοποιούνται αποκλειστικά για την υποστήριξη αποφάσεων στελεχών διοίκησης επιχειρήσεων και οργανισμών και όχι ως εργαλεία εκπαίδευσης.

Κύριος στόχος της εργασίας είναι να αναδείξει τη χρησιμότητα, τη σημαντικότητα και την αναγκαιότητα των εφαρμογών λογισμικού προσομοίωσης στην εκπαιδευτική διαδικασία μέσα από την παρουσίαση μιας άσκησης που σχεδιάσαμε και υλοποιήσαμε και βασίζεται σε συγκεκριμένη διαδικτυακή εφαρμογή ελεύθερης χρήσης για την εκμάθηση τριών βασικών εννοιών της Εφοδιαστικής.

Η εργασία είναι οργανωμένη ως εξής: Στη δεύτερη ενότητα παρουσιάζονται οι εξεταζόμενες από την άσκηση διδακτικές έννοιες, στην τρίτη ενότητα διατυπώνονται οι μαθησιακοί στόχοι και η οργάνωση της εφαρμογής της άσκησης και στην τέταρτη ενότητα παρουσιάζεται η εφαρμογή-προσομοίωση. Τέλος, ακολουθούν τα βασικά συμπεράσματα.

2. Εξεταζόμενες διδακτικές έννοιες

Η εφαρμογή του λογισμικού προσομοίωσης στοχεύει στην κατάκτηση από τους μαθητές των βασικών εννοιών της Εφοδιαστικής: α) Ανεφοδιασμός και Διαχείριση Ζήτησης, β) Οικονομική Ποσότητα Παραγγελίας και γ) Φιλοσοφία Just-In-Time.

2.1. Ανεφοδιασμός και Διαχείριση Ζήτησης

Ο ανεφοδιασμός περιλαμβάνει όλες τις ενέργειες που επιτυγχάνουν τη συνεχή ισορροπία μεταξύ της ζήτησης και προσφοράς. Αποτελεί μία από τις κρίσιμότερες παραμέτρους στη



συνολική διαχείριση της ζήτησης της αγοράς και είναι ένα σημαντικό «όπλο» κάθε επιχείρησης όχι μόνο για την επιβίωσή της, αλλά και την απόκτηση ανταγωνιστικού πλεονεκτήματος. Τα στελέχη των επιχειρήσεων συνήθως βασίζονται σε ιστορικά δεδομένα ζήτησης (πωλήσεων), λαμβάνοντας συνεχώς αποφάσεις στο παρόν για να αντιμετωπίσουν τη ζήτηση σε πραγματικό χρόνο (όπου η ζήτηση μετουσιώνεται σε παραγγελίες), καθώς και τη μελλοντική ζήτηση σχεδιάζοντας βραχυπρόθεσμα και μεσοπρόθεσμα τον προγραμματισμό όλης της εφοδιαστικής αλυσίδας.

2.2. Οικονομική Ποσότητα Παραγγελίας

Βασικό ερώτημα στη διαχείριση της ζήτησης είναι: «Ποια ποσότητα πρέπει να διατηρεί μία επιχείρηση για κάθε κωδικό που πουλάει για να ικανοποιήσει τη ζήτηση σε πραγματικό χρόνο και στο άμεσο μέλλον;». Στο ερώτημα αυτό, δεν είναι εύκολο να δοθεί σωστή απάντηση. Από τη μία οι επιχειρήσεις πιέζονται να διατηρούν τα αποθέματά τους σε χαμηλά επίπεδα έτσι ώστε, αφενός να μειώσουν το λειτουργικό κόστος διατήρησης και διαχείρισης των αποθεμάτων τους και αφετέρου να μειώσουν τον κίνδυνο να μείνουν αδιάθετα τα προϊόντα τους. Από την άλλη, οι ίδιες επιχειρήσεις δέχονται πιέσεις να διατηρούν υψηλά επίπεδα αποθεμάτων, ώστε να μπορούν να καλύψουν πλήρως και κυρίως άμεσα τη ζήτηση της αγοράς. Είναι γνωστό ότι σε περίπτωση μη ικανοποίησης της παραγγελίας ο πελάτης απλά θα απευθυνθεί σε άλλη επιχείρηση.

Η Οικονομική Ποσότητα Παραγγελίας (Economic Order Quantity ή απλά EOQ) υπολογίζει εκείνη την ποσότητα που αντιστοιχεί στο μικρότερο δυνατό κόστος. Το κόστος αυτό περιλαμβάνει το κόστος διατήρησης αποθεμάτων και το κόστος τοποθέτησης παραγγελιών. Υπάρχουν αυστηρές προϋποθέσεις για την εφαρμογή του μοντέλου EOQ. Θα πρέπει η ζήτηση να είναι σταθερή, να μην υπάρχουν καθυστερήσεις στον ανεφοδιασμό, να μην υπάρχουν εκπτώσεις ανάλογα με την ποσότητα που παραγγέλλεται και τα μοναδικά κόστη που λαμβάνονται υπόψη, όπως προαναφέρθηκε, να είναι το κόστος διατήρησης αποθεμάτων και ένα σταθερό κόστος για κάθε παραγγελία. Δυστυχώς, τίποτε από τα παραπάνω δεν ισχύει στην πράξη. Παρόλα αυτά, η EOQ αποτελεί μία χρήσιμη και εύκολη στην εφαρμογή μέθοδο υπολογισμού της ποσότητας αποθεματοποίησης, καθώς και του χρόνου τοποθέτησης της παραγγελίας.

2.3. Just-In-Time

Το Just-In-Time (JIT) είναι μία φιλοσοφία κατά την οποία τα αποθέματα αποκτώνται τη χρονική στιγμή της ζήτησης (in time) και όχι σε περίπτωση (in case) που θα χρειαστούν. Οι βασικές αρχές της φιλοσοφίας JIT είναι οι εξής: 1) Κύριος στόχος της φιλοσοφίας είναι η ελαχιστοποίηση των αποθεμάτων και η μείωση όλων των ειδών σπατάλης μέσα στην επιχείρηση, και 2) Η παραλαβή των υλικών (πρώτων υλών ή ημιτέτοιμων προϊόντων) από τους προμηθευτές γίνεται όταν πρόκειται να επεξεργαστούν τα υλικά, δηλαδή όταν υπάρξει η ζήτησή τους (όπου παράγεται μόνο η ποσότητα των αγαθών που απαιτεί η αγορά), ενώ η συναρμολόγηση των τελικών προϊόντων γίνεται όταν πρόκειται να παραδοθούν στους πελάτες. Η φιλοσοφία χρησιμοποιείται ευρέως από τις επιχειρήσεις σήμερα για την αποτελεσματικότερη και αποδοτικότερη διαχείριση της ζήτησης, ενώ η ποσότητα πολλές φορές υπολογίζεται με τη μέθοδο της Οικονομικής Ποσότητας Παραγγελίας.

3. Μαθησιακοί στόχοι και οργάνωση εφαρμογής

Για τις τρεις διδασκόμενες έννοιες που παρουσιάστηκαν στη δεύτερη ενότητα, σχεδιάστηκε μια ολοκληρωμένη άσκηση-εφαρμογή, η οποία θέτει υπό διερεύνηση διάφορα



παραδείγματα, τα οποία εξετάζονται τόσο ξεχωριστά, όσο και συγκριτικά. Οι γνωστικοί στόχοι της συγκεκριμένης άσκησης προσδοκούν από τους μαθητές: 1) να ορίσουν και να περιγράψουν τις διδασκόμενες έννοιες, 2) να εφαρμόσουν στην πράξη τις διδασκόμενες έννοιες, 3) να πραγματοποιήσουν λογικούς συλλογισμούς μέσα από τη σύγκριση και την ανάλυση των παραδειγμάτων, 4) να γενικεύσουν τα εξαγόμενα αποτελέσματα της άσκησης για την εξαγωγή συμπερασμάτων και 5) να ερμηνεύσουν τα συμπεράσματα, προκειμένου να οδηγηθούν στη λήψη αποφάσεων.

Οι ψυχοκινητικοί στόχοι της άσκησης-εφαρμογής αφορούν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων χρήσης προσομοιωτικών λογισμικών από τους μαθητές και τέλος οι συναισθηματικοί στόχοι αφορούν στη διαμόρφωση θετικής στάσης των μαθητών απέναντι στη χρήση προσομοιωτικών λογισμικών, καθώς και στη συνειδητοποίηση της σημαντικότητας της λήψης, σε «πραγματικά» προβλήματα, αποφάσεων της ειδικότητάς τους. Έτσι λοιπόν, βιωματικά, μέσω του λογισμικού της προσομοίωσης, οι μαθητές κατακτούν τη νέα ύλη σε όλο το φάσμα των στόχων σε γνωστικό (γνώση, κατανόηση, εφαρμογή, ανάλυση, σύνθεση, αξιολόγηση), συναισθηματικό και ψυχοκινητικό επίπεδο (Bloom et al., 1956). Για την εφαρμογή του συστήματος προσομοίωσης ακολουθήθηκε η συστηματική - βηματική διαδικασία που προτείνουν οι Scoullios and Malotidi (2004) και, συγκεκριμένα, εφαρμόστηκαν διαδοχικά τα εξής βήματα: 1) Προετοιμασία, 2) Ορισμός και περιγραφή των κανόνων και του σχεδιασμού, 3) Καταμερισμός αρμοδιοτήτων, 4) Υλοποίηση του παιχνιδιού, 5) Συζήτηση και 6) Ανακεφαλαίωση.

4. Εφαρμογή λογισμικού προσομοίωσης

Για τον σχεδιασμό της άσκησης-εφαρμογής χρησιμοποιήθηκε η διαδικτυακή εφαρμογή "The Distribution Game" των Peter L. Jackson και John A. Muckstadt του Πανεπιστημίου Cornell των ΗΠΑ – διεύθυνση: www.sysengcornell.org/Jackson/DistGame/DistGame.html. Είναι ένα λογισμικό προσομοίωσης βασικών σεναρίων ανεφοδιασμού σημείων πώλησης. Οι παράμετροι και τα στοιχεία κόστους είναι διαθέσιμα για κάθε σενάριο και επιτρέπουν τον υπολογισμό της ΕΟQ, της βέλτιστης στάθμης αναπαραγγελίας και τη διαμόρφωση εναλλακτικών πολιτικών. Τα σενάρια που εξετάστηκαν είναι συνηθισμένοι τύποι εφοδιαστικής αλυσίδας και πιο συγκεκριμένα: 1) Απευθείας αποστολή - Χωρίς Κεντρική αποθήκη και β) Ανεφοδιασμός μέσω Κεντρικής αποθήκης.

4.1. Σενάριο 1: απευθείας αποστολή χωρίς Κεντρική αποθήκη

Στο πρώτο σενάριο ζητήθηκε από τους μαθητές να «παιξουν» το παιχνίδι 3 φορές, ακολουθώντας τις τρεις κάτωθι πολιτικές, να συμπληρώσουν τον Πίνακα 1., εισάγοντας τα αποτελέσματα που ανακοινώνονται στο τέλος κάθε παιχνιδιού και να απαντήσουν στις ακόλουθες ερωτήσεις.

- Πολιτική A1 – Μια παραγγελία: "*Παραγγείλετε 400 τεμάχια, όταν το διαθέσιμο απόθεμα κάθε καταστήματος φτάσει ή πέσει κάτω από τα 36 τεμάχια*".
- Πολιτική A2 – Ενδιάμεση λύση (ΕΟQ): "*Παραγγείλετε 129 τεμάχια, όταν το διαθέσιμο απόθεμα κάθε καταστήματος φτάσει ή πέσει κάτω από τα 36 τεμάχια*".
- Πολιτική A3 – Πολλές παραγγελίες (JIT): "*Παραγγείλετε 36 τεμάχια, όταν το διαθέσιμο απόθεμα κάθε καταστήματος φτάσει ή πέσει κάτω από τα 36 τεμάχια*".
- Ποια τα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα κάθε πολιτικής;
- Πώς διαμορφώνονται τα επιμέρους στοιχεία κόστους κάθε πολιτικής;
- Αν ήταν αυτοί οι λήπτες αποφάσεων, ποια πολιτική θα επέλεγαν και γιατί;



Πίνακας 1. Μητρώο εισαγωγής αποτελεσμάτων

| | Πολιτική | | | | | |
|-----------------------------------------|----------|----|----|----|----|----|
| | A1 | A2 | A3 | B1 | B2 | B3 |
| Έσοδα από πωλήσεις | | | | | | |
| Κόστος απόκτησης αγαθών | | | | | | |
| Μικτά κέρδη από πωλήσεις | | | | | | |
| Κόστος παραγγελιών | | | | | | |
| Κόστος αποθεμάτων | | | | | | |
| Καθαρά κέρδη | | | | | | |
| Ημερήσιο κέρδος | | | | | | |
| Ποσοστό ζήτησης που ικανοποιείται άμεσα | | | | | | |

Οι μαθητές συμπληρώνοντας τον Πίνακα 1., ουσιαστικά, προσδιόρισαν τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα κάθε πολιτικής. Πιο συγκεκριμένα για την πολιτική A1 εντόπισαν ως πλεονεκτήματα το χαμηλό κόστος της μιας παραγγελίας και τη διαθεσιμότητα αποθέματος κάθε στιγμή, ενώ ως μειονεκτήματα ανέδειξαν το υψηλό κόστος αποθήκευσης και το χαμηλό καθαρό κέρδος. Στην πολιτική A2, καταρχήν, αναγνώρισαν την ΕΟQ πολιτική και ως πλεονεκτήματα χαρακτήρισαν το βέλτιστο συνολικό κόστος, καθώς και την επίτευξη του βέλτιστου κέρδους με ταυτόχρονη πλήρη ικανοποίηση της ζήτησης. Μειονεκτήματα δεν εντόπισαν, σχολίασαν όμως ότι το βέλτιστο συνολικό κόστος επιτυγχάνεται με μείγμα ενός «μέτριου» κόστους παραγγελιών (μεγαλύτερο από πολιτική A1 και μικρότερο από πολιτική A3) και ενός «μέτριου» κόστους αποθήκευσης (μικρότερο από πολιτική A1 και μεγαλύτερο από πολιτική A3). Στην πολιτική A3 αναγνώρισαν τη φιλοσοφία JIT, ως πλεονεκτήματα ανέδειξαν το μικρό κόστος αποθήκευσης και το μικρό δεσμευμένο κεφάλαιο, ενώ στον αντίποδα τοποθέτησαν το υψηλό κόστος παραγγελιών, το μεγάλο αριθμό δρομολογίων και το χαμηλότερο ποσοστό ικανοποίησης της ζήτησης. Μάλιστα απέδωσαν τα χαμηλότερα καθαρά κέρδη στα περιστατικά χαμένων πωλήσεων. Έτσι οι μαθητές επέλεξαν τη 2^η πολιτική ως την καλύτερη.

4.2. Σενάριο 2: ανεφοδιασμός μέσω Κεντρικής αποθήκης

Στο δεύτερο σενάριο ζητήθηκε από τους μαθητές να «παιξουν» το νέο παιχνίδι πάλι 3 φορές, ακολουθώντας τρεις νέες πολιτικές, να συμπληρώσουν τον Πίνακα 1., εισάγοντας τα αποτελέσματα που ανακοινώνονται στο τέλος κάθε παιχνιδιού και να απαντήσουν σε τέσσερις ερωτήσεις.

- Πολιτική B1-B3: "Παραγγείτε ποσότητα 244 τεμαχίων, όταν το διαθέσιμο απόθεμα της κεντρικής αποθήκης φτάσει ή πέσει κάτω από τα 90 τεμάχια".
- Πολιτική B1 – ΕΟQ: "Παραγγείτε ποσότητα 15 τεμαχίων, όταν το διαθέσιμο απόθεμα του κάθε καταστήματος φτάσει ή πέσει κάτω από τα 10 τεμάχια".
- Πολιτική B2 – Αυξημένη ποσότητα παραγγελίας: "Παραγγείτε ποσότητα 25 τεμαχίων, όταν το διαθέσιμο απόθεμα του κάθε καταστήματος φτάσει ή πέσει κάτω από τα 10 τεμάχια".
- Πολιτική B3 – Αυξημένη στάθμη παραγγελίας: "Παραγγείτε ποσότητα 15 τεμαχίων, όταν το διαθέσιμο απόθεμα του κάθε καταστήματος φτάσει ή πέσει κάτω από τα 15 τεμάχια".
 - Ποιο είναι το πρόβλημα που εμφανίζεται στην πολιτική B1;
 - Η επιλογή μεγαλύτερης ποσότητας παραγγελίας (B2) αποτελεί καλή λύση;
 - Η επιλογή μεγαλύτερης στάθμης αναπαραγγελίας (B3) αποτελεί καλή λύση;



- Αν ήταν αυτοί οι λήπτες αποφάσεων, ποια πολιτική θα επέλεγαν και γιατί;

Οι μαθητές, εκτελώντας υπολογισμούς, διαπίστωσαν ότι ο ανεφοδιασμός της αποθήκης από τον προμηθευτή γίνεται βέλτιστα με την ποσότητα ΕΟQ. Εντόπισαν, όμως, μια διαφορετική συμπεριφορά στο επίπεδο αποθήκης-λιανεμπόρων. Το σενάριο Β έχει σχεδιαστεί, ώστε η ζήτηση των λιανεμπόρων να μην ακολουθεί την κανονική κατανομή. Έτσι, στην πολιτική Β1, οι μαθητές, εφαρμόζοντας την ΕΟQ για τον ανεφοδιασμό των λιανεμπόρων από την αποθήκη συνάντησαν πολλά συμβάντα έλλειψης και παρατήρησαν χαμηλό ποσοστό ικανοποίησης της ζήτησης αποδεικνύοντας τη μη καταλληλότητα της ΕΟQ στην περίπτωση συχνών αυξομειώσεων της ζήτησης.

Στην πολιτική Β2 διαπίστωσαν ότι δεν υπάρχει βελτίωση ούτε στα καθαρά κέρδη, ούτε στο ποσοστό ικανοποίησης της ζήτησης και ανέδειξαν ως κρίσιμο παράγοντα τη ζήτηση που εμφανίζεται στη διάρκεια του χρόνου ικανοποίησης της παραγγελίας. Ακόμα, συσχέτισαν τη ζήτηση κατά το χρόνο ικανοποίησης της παραγγελίας με το απόθεμα που διατηρείται στην περίοδο αυτή (στάθμη αναπαραγγελίας).

Στην πολιτική Β3 επιβεβαίωσαν το παραπάνω συμπέρασμα και διαπίστωσαν ότι το πρόβλημα με το χαμηλό ποσοστό ικανοποίησης της παραγγελίας επιλύεται. Παράλληλα, κατέγραψαν μεγαλύτερα καθαρά κέρδη και ταυτόχρονα πλήρη ικανοποίηση της ζήτησης. Στην τελευταία ερώτηση οι μαθητές αξιολόγησαν ότι η καλύτερη πολιτική είναι η Β3, συμπεραίνοντας ότι ο ορισμός μεγαλύτερης στάθμης αναπαραγγελίας μπορεί να αντιμετωπίσει τη μεγάλη διασπορά της ζήτησης.

5. Αποτελέσματα

Η συγκέντρωση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2019-2020. Τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος παρουσιάζονται στον Πίνακα 2.

Πίνακας 2. Δημογραφικά στοιχεία δείγματος

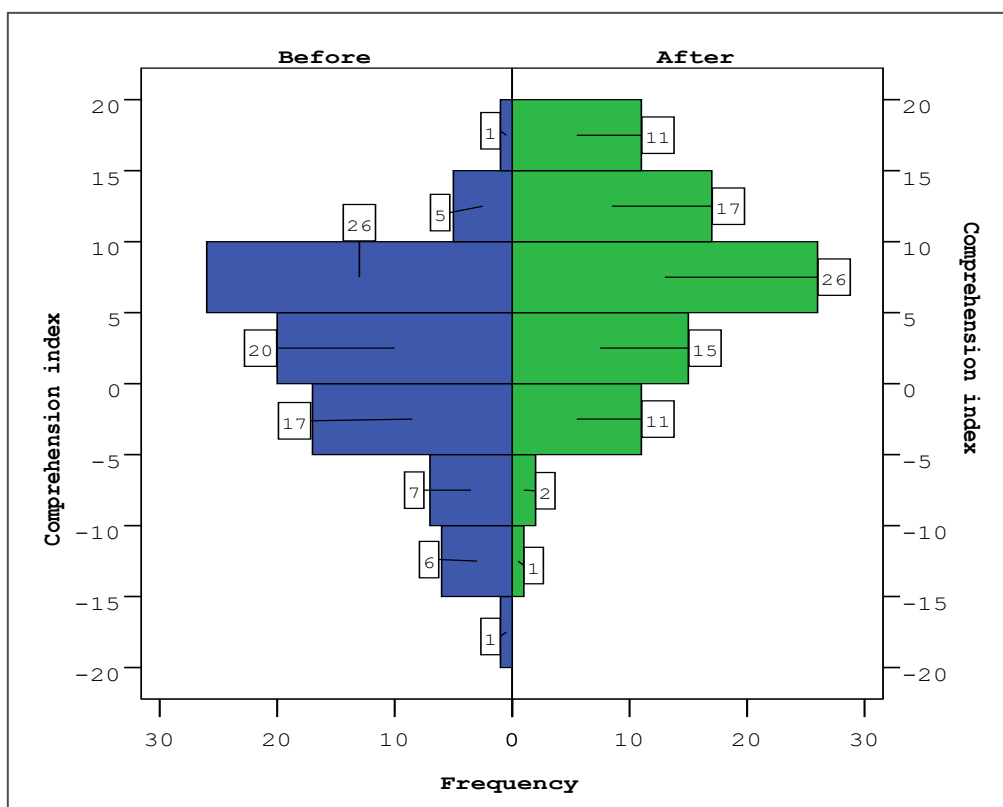
| Παράγοντας | N (%) |
|---------------------------|------------------|
| Φύλο | |
| Άνδρες | 37 (44.6%) |
| Γυναίκες | 46 (55.4%) |
| Ηλικιακή ομάδα | |
| 15-24 | 57 (68.7%) |
| 25-34 | 5 (6%) |
| 35-44 | 7 (8.4%) |
| 45-54 | 12 (14.5%) |
| >55 | 2 (2.4%) |
| >25 | 26 (31.3%) |
| Τύπος ΕΠΑΛ | |
| Ημερήσιο | 55 (66.3%) |
| Εσπερινό | 28 (33.7%) |
| Εργασιακή εμπειρία | |
| Ναι | 37 (44.6%) |
| Όχι | 46 (55.4%) |
| Σύνολο | 83 (100%) |



Στη μελέτη συμμετείχαν 82 μαθητές, 37 άνδρες (44,6%) και 46 γυναίκες (55,4%), τεσσάρων (4) ΕΠΑΛ της πόλης της Θεσσαλονίκης, ημερησίων (55,66,3%) εσπερινών (28,37%). Όλοι οι μαθητές των ημερησίων ΕΠΑΛ ήταν ηλικίας από 15 έως 24 ετών. Από την άλλη πλευρά, η πλειοψηφία των μαθητών των Εσπερινών ήταν γυναίκες (21, 75%), άνω των 25 ετών (92,9%) τριάντα επτά οι μαθητές (44,6%) είχαν εργασιακή εμπειρία.

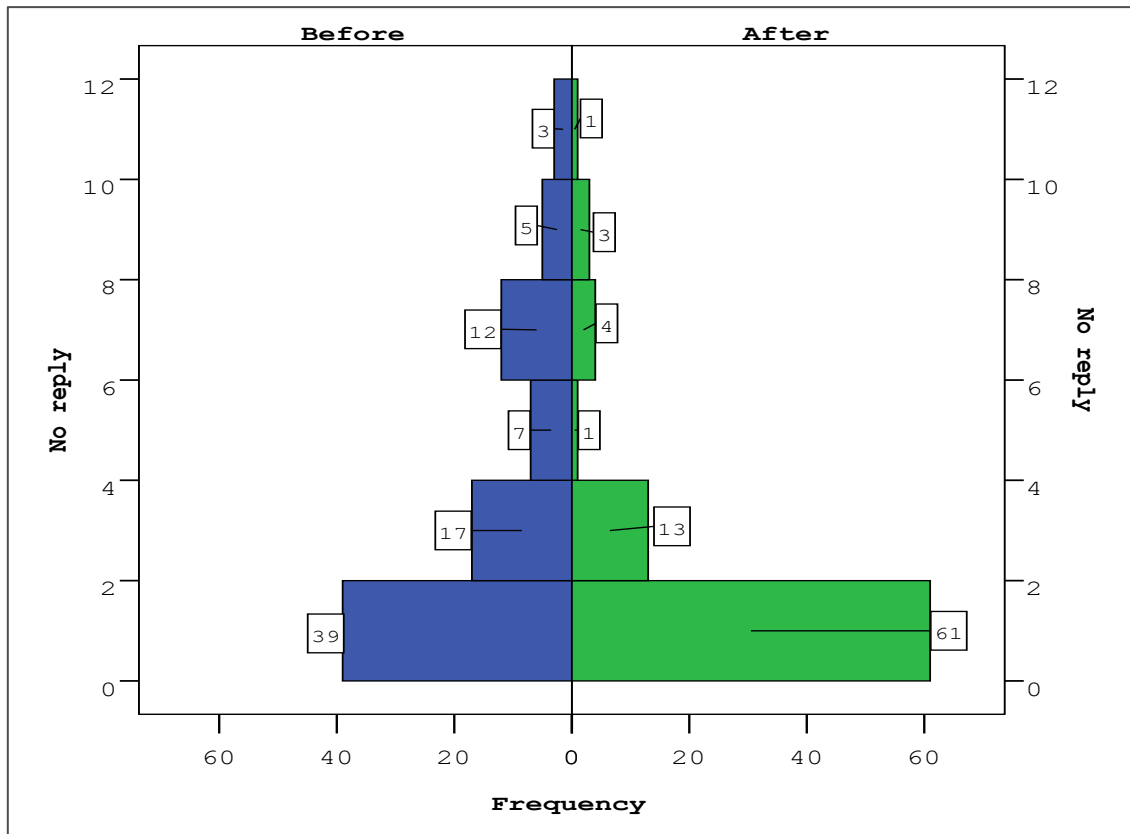
5.1. Ανάλυση αποτελεσμάτων

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έγινε με το λογισμικό ανάλυσης SPSS. Η κατανόηση των μαθητών στα εξεταζόμενα θέματα ποσοτικοποιήθηκε ως η διαφορά των ορθών και λανθασμένων απαντήσεων στις 26 ερωτήσεις του ερωτηματολογίου που δόθηκε, ενώ ο αριθμός των μη συμπληρωμένων ερωτήσεων θεωρήθηκε ως μέτρο της αυτοπεποίθησης των μαθητών στην απάντηση σε ερωτήσεις για τη Διοίκηση Logistics και τη Διοίκηση Εφοδιαστικής Αλυσίδας. Η κατανομή του δείκτη κατανόησης ήταν περίπου φυσιολογική και δεν παρουσιάστηκαν σημαντικές αποκλίσεις (Εικόνα 1.) κι, έτσι, εφαρμόστηκε η παραμετρική μέθοδος της ANOVA, προκειμένου να διερευνηθεί κατά πόσο η εκπαιδευτική παρέμβαση είχε σημαντική αλλαγή στην κατανόηση των εννοιών από τον μαθητή. Από την άλλη πλευρά, δεδομένου ότι η κατανομή του δείκτη αυτοπεποίθησης δεν ήταν κανονική, αλλά συμμετρικά διαμορφωμένη (Εικόνα 2.), εφαρμόστηκε το μη παραμετρικό τεστ Wilcoxon. Το rho του Spearman χρησιμοποιήθηκε για να υπολογίσει τη συσχέτιση μεταξύ των δύο μετρήσεων και για τους δύο δείκτες. Ένα επίπεδο δύο όψεων σημασίας καθορίστηκε σε 0,05 για όλες τις στατιστικές δοκιμές.



Εικόνα 1. Κατανομή του δείκτη κατανόησης πριν και μετά την εκπαιδευτική παρέμβαση





Εικόνα 2. Κατανομή δείκτη εμπιστοσύνης πριν και μετά την εκπαιδευτική παρέμβαση

5.2. Αποτελέσματα

Πριν από την παρέμβαση η μέση διαφορά σωστών μείον τις λανθασμένες απαντήσεις ήταν 1,6 (SD = 6,9) και ο μέσος αριθμός των μη απαντήσεων ήταν 2,9 (SD = 3,1). Μετά την παρέμβαση, ο δείκτης κατανόησης ήταν 6.7 (SD = 6.9), ενώ ο μέσος αριθμός των μη απαντημένων ερωτήσεων ήταν 1.4 (SD = 2.4) (Πίνακας 3.).

Πίνακας 3. Κατανόηση και αυτοπεποίθηση πριν και μετά την επέμβαση
(Μέσος όρος, Τυπική απόκλιση)

| | Πριν | Μετά | Spearman's ρ |
|--------------------------------------|------------|------------|--------------|
| Comprehension Index ⁽¹⁾ | 1.6 (6.9) | 6.7 (6.9) | .648 |
| Σωστές απαντήσεις | 13.3 (3.4) | 15.9 (3.4) | |
| Λανθασμένες απαντήσεις | 11.7 (3.4) | 9.1 (3.4) | |
| Self-confidence Index ⁽²⁾ | 2.9 (3.1) | 1.4 (2.4) | .397 |

(1): Διαφορά σωστών μείον λανθασμένες απαντήσεις

(2): Αριθμός ερωτήσεων που δεν απαντήθηκαν

Η Επαναλαμβανόμενη ANOVA διεξήχθη για να διερευνηθεί κατά πόσο το φύλο, η ηλικία, η εργασιακή εμπειρία και ο τύπος της επαγγελματικής σχολής (ημερήσιο ή εσπερινό) είχαν αντίκτυπο στην κατανόηση των εννοιών από τους μαθητές. Το γραμμικό μοντέλο συνίσταται στις κύριες επιδράσεις του φύλου, της ηλικίας, της εργασιακής εμπειρίας και του τύπου της επαγγελματικής σχολής ως κύρια αποτελέσματα, καθώς και σε όλες τις πιθανές αμφίδρομες αλληλεπιδράσεις μεταξύ αυτών και του παράγοντα χρόνου. Διαπιστώθηκε ότι



υπήρξε σημαντική επίδραση του χρόνου στον δείκτη κατανόησης ($F(1,78) = 53,685, p < .001, \eta^2_p = .408$) (Πίνακας 5). Όσον αφορά την εμπιστοσύνη των μαθητών στην απάντηση στις παρεχόμενες ερωτήσεις, μια δοκιμασία Wilcoxon έδειξε ότι ο αριθμός κενών ερωτήσεων μετά την παρέμβαση ήταν στατιστικά σημαντικά χαμηλότερος, από ό, τι πριν από την παρέμβαση ($Z = 4.909, p < .001$).

Τα παραπάνω αποτελέσματα υποδηλώνουν ότι η εκπαιδευτική παρέμβαση είχε πραγματικά θετικό αντίκτυπο στην κατανόηση των μαθητών σχετικά με το θέμα της Διοίκησης Logistics και της Εφοδιαστικής Αλυσίδας.

Πίνακας 4. Tests of Within-Subjects Effects

| Source | Type III Sum of Squares | Df | Mean Square | F | p | η^2_p |
|-------------------|-------------------------|----|-------------|--------|------|------------|
| Χρόνος | 849.565 | 1 | 849.565 | 53.685 | .000 | .408 |
| Χρόνος * Φύλο | 17.973 | 1 | 17.973 | 1.136 | .290 | .014 |
| Χρόνος * Ηλικία | 11.672 | 1 | 11.672 | .738 | .393 | .009 |
| Χρόνος * Εμπειρία | 4.528 | 1 | 4.528 | .286 | .594 | .004 |
| Χρόνος * ΕΠΑΛ | 31.518 | 1 | 31.518 | 1.992 | .162 | .025 |
| Error(time) | 1234.351 | 78 | 15.825 | | | |

6. Συμπεράσματα

Στην εργασία αυτή παρουσιάστηκε μία μελέτη διδασκαλίας των βασικών εννοιών της Διοίκησης Εφοδιαστικής Αλυσίδας, μέσω ενός λογισμικού προσομοίωσης και αναλύθηκαν τα ευρήματα της εφαρμογής του σε τέσσερα Επαγγελματικά Λύκεια, στα οποία λειτουργεί ο Τομέας Διοίκησης και Οικονομίας. Συγκεκριμένα: (α) Σχεδιάστηκε ένα σχέδιο μαθήματος που χρησιμοποιεί την προσομοίωση ως κύρια μέθοδο διδασκαλίας για τη διδασκαλία θεμελιωδών αντιλήψεων διοίκησης εφοδιαστικής αλυσίδας, (β) Σχεδιάστηκε μια άσκηση σε συγκεκριμένη εφαρμογή προσομοίωσης, (γ) Υλοποιήθηκε η εφαρμογή σε τέσσερα Επαγγελματικά Λύκεια και (δ) τέλος διερευνήθηκαν τα ευρήματα της μελέτης περίπτωσης.

Τα ευρήματα απέδειξαν ότι η εκπαιδευτική διαδικασία κατανόησης βασικών εννοιών της διοίκησης εφοδιαστικής αλυσίδας είναι πιο αποτελεσματική όταν εφαρμόζεται η τεχνολογία προσομοίωσης, συμφωνώντας με τις έρευνες των Feng και Ma (2008) καθώς και των Vananay και Syamil (2016).

Συγκεκριμένα, σε αυτή τη μελέτη τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η εκπαιδευτική παρέμβαση είχε σημαντική θετική επίδραση στην κατανόηση των μαθητών στο θέμα της Διοίκησης Logistics και Εφοδιαστικής Αλυσίδας, καθώς και στην εμπιστοσύνη των φοιτητών στην απάντηση στις ερωτήσεις που τούς δόθηκαν ανεξάρτητα από την ηλικία τους, το φύλο, και την προηγούμενη εργασιακή εμπειρία.

Όπως υποστηρίζει η Δημητρακοπούλου (2002), μια τέτοια ολοκληρωμένη προσέγγιση απαιτεί συντονισμένες ενέργειες που αποτελούν μέρος ενός εκπαιδευτικού σχεδιασμού με σαφείς στόχους, που συνοδεύονται από ειδικά μέτρα υποστήριξης, τα οποία διευκολύνουν και ενεργοποιούν τους εκπαιδευτικούς. Ειδικότερα, όσον αφορά την ικανότητα των εκπαιδευτικών να υποστηρίξουν τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες που υποστηρίζονται από ηλεκτρονικούς υπολογιστές, η προηγούμενη εκπαίδευση είναι ένας κρίσιμος παράγοντας για την επιτυχία ή την αποτυχία της μαθησιακής δραστηριότητας σε ένα μαθησιακό περιβάλλον με τη μεσολάβηση των υπολογιστών (Hampel & Hauck, 2006).

Η διδασκαλία των μαθημάτων θετικού προσανατολισμού αποκτά μεγαλύτερη αξία, όταν εμπλέκει στην εκπαιδευτική διαδικασία την πληροφοριακή τεχνολογία. Η



πληροφοριακή τεχνολογία μετασχηματίζει το ρόλο του εκπαιδευτικού από απλό μεταδότη γνώσεων σε συνεργάτη και οργανωτή της μάθησης, αφού υποστηρίζει τη μετάδοση της γνώσης με τρόπο σαφή, πρακτικό, αποτελεσματικό και αποδεκτό. Όμως, παρόλο που η προσομοίωση αποτελεί μία από πληθώρα εκπαιδευτικών τεχνικών που έχουν χαρακτηριστεί ως κατάλληλες για την εκπαίδευση, από τη μια πλευρά στην πράξη η διδασκαλία κυριαρχείται από τη μέθοδο της διάλεξης και από την άλλη στη βιβλιογραφία τα λογισμικά προσομοίωσης χρησιμοποιούνται για την υποστήριξη αποφάσεων υψηλόβαθμων στελεχών και όχι ως εργαλεία εκπαίδευσης.

Η διδασκαλία της Εφοδιαστικής με τη χρήση παιγνιώδους προσομοίωσης προωθεί την ενεργό συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία και τη συνεργασία όλων των μαθητών και μαθητριών. Ενθαρρύνονται συνεπώς όλοι οι μαθητές και οι μαθήτριες να αναπτύξουν μεταγνωστικές δεξιότητες, να αναστοχάζονται επί των μαθησιακών τους διαδικασιών και πρακτικών, σε μια πορεία συνειδητής αναζήτησης της οικονομικής γνώσης στην ειδικότητα των Logistics. Η ενθάρρυνση των μαθητών και των μαθητριών του Τομέα Διοίκησης και Οικονομίας των Επαγγελματικών Λυκείων να αναστοχάζονται τον τρόπο σκέψης τους, να εντοπίζουν γνωστικές ατέλειες και να επαναχαράσσουν γνωστικές διαδρομές τους βοηθάει να αναγνωρίζουν, να παρακολουθούν και να τροποποιούν τη διαδικασία της σκέψης τους. Είναι ιδιαίτερα σημαντικό να δίνεται έμφαση στη διαδικαστική και εννοιολογική γνώση, που διευκολύνει τους μαθητές «να μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν», να ανακαλύπτουν, να μετασχηματίζουν, δηλ., τη γνώση με ενεργητικές μεθόδους (αξιοποίηση πηγών, εκπόνηση ερευνητικών εργασιών, αξιοποίηση ΤΠΕ), περιορίζοντας, παράλληλα, την άμεση, με δασκαλοκεντρικό τρόπο, μετάδοση της γνώσης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Alessi, S. (2000). Simulation design for training and assessment. In O'Neil, H. Jr. & Andrews, DH (Eds.), *Aircrew training and assessment* (197–222). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Becker, W., & Watts, M. (2001). Teaching Economics at the Start of the 21st Century: Still Chalk and Talk. *American Economic Review, Papers and Proceedings*, 91(2), 446-451.
- Bloom, B.S., Engelhart, M.D., Furst, E.J., Hill, W.H., & Krathwohl, D.R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*. Handbook I: Cognitive domain. New York: David McKay Company.
- Chan, F.T.S., & Zhang, T. (2011). "The impact of Collaborative Transportation Management on supply chain performance: A simulation approach". *Expert Systems with Applications*, 38(3), 2319-2329.
- Cherry, G., Ioannidou, A., Ryder, C., Brand, C., & Repenning, A. (1999). *Simulations for Lifelong Learning*. National Educational Computing Conference, Atlantic City, NJ.
- Courau, S. (2000). «Τα βασικά εργαλεία του εκπαιδευτή ενηλίκων». Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Gagliardi, J.P., Renaud, J., & Ruiz, A. (2007). "A Simulation Model to Improve Warehouse Operations". *Proceedings of the 2007 Winter Simulation Conference*, 2012-2018, Washington DC: USA.
- Gopakumar, B., Koli, S., & Srihari, K. (2008). "A Simulation-based Approach for Dock Allocation in a Food Distribution Center". *Proceedings of the 2008 Winter Simulation Conference*, 2750-2754, Miami Florida: USA.
- Hewitt, P. (1997) Games in Instruction Leading to Environmentally Responsible Behavior. *The Journal of Environmental Education*, 28, 35-7.



- Ma, X., Yin, Y., & Liy, T. (2011). "The simulation and optimizing of different distribution strategies for the distribution center based on Flexsim". *IEEE International Conference on Automation and Logistics*, 201-204, Chongqing: China.
- Rehmann, A., Mitman, R., & Reynolds, M.A. (1995). *Handbook of flight simulation fidelity requirements for human factors research*. Technical Report No. DOT/FAA/CT-TN95/46. Wright-Patterson AFB, OH: Crew Systems Ergonomics Information Analysis Center, 1995.
- Scoullou, M.J., & Malotidi, V. (2004). *Handbook on methods used in Environmental Education and education for sustainable development*. Athens: MIO-ECSDE.
- Wangphanich, P., Kara, S., & Kayis, B. (2010). "Analysis of the bullwhip effect in multi-product, multi-stage supply chain systems—a simulation approach". *International Journal of Production Research*, 48(15), 4501-4517.
- Whitehead, D., & Μακρίδου-Μπούσιου, Δ. (2000). «Οικονομική Εκπαίδευση - Διδακτική των Οικονομικών». Αθήνα: Gutenberg.
- Βρατσάλης, Κ. (2002). Η Προσομοίωση και η Διαδικασία της Μάθησης: Μερικά Ζητήματα που Αφορούν στη Σχέση Υποκειμένου και Πραγματικότητας. «Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση». Τόμος Β', Επιμ. Α. Δημητρακοπούλου. *Πρακτικά 3ου Συνεδρίου ΕΤΠΕ*, 26-29/9/2002, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος (σσ. 207-212). Αθήνα: Εκδόσεις ΚΑΣΤΑΝΙΩΤΗ.
- Μπούσιου, Δ., & Τυροβούζης, Π. (2002). Τεχνολογικές Δεξιότητες των Οικονομολόγων Καθηγητών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την Ενσωμάτωση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη Διδακτική Πρακτική. Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση. Τόμος Β'. *Πρακτικά 3ου Συνεδρίου ΕΤΠΕ*, 26-29/9/2002 (σσ. 584-593).
- Μυλωνάς, Δ. (2010). Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία του μαθήματος Αρχές Οικονομικής Θεωρίας ΙΙ (πανελλαδικώς εξεταζόμενο) στο Επαγγελματικό Λύκειο με τη χρήση των νέων τεχνολογιών (επαγγελματικό-εκπαιδευτικό λογισμικό). *Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Ημαθίας, «Ψηφιακές και Διαδικτυακές εφαρμογές στην εκπαίδευση»* (σσ. 1523-1534), Βέροια-Νάουσα, 23-25/4/2010
- Μυλωνάς, Δ. (2010). Η διδασκαλία του Μαθήματος Λογιστικές Εφαρμογές στο Επαγγελματικό Λύκειο με τη χρήση και αξιοποίηση των δυνατοτήτων των Νέων Τεχνολογιών (επαγγελματικό-εκπαιδευτικό λογισμικό). *Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Ημαθίας, «Ψηφιακές και Διαδικτυακές εφαρμογές στην εκπαίδευση»* (σσ. 1535-1544), Βέροια-Νάουσα, 23-25/4/2010.
- Μυλωνάς, Δ. (2014). Σύγχρονες εκπαιδευτικές τεχνικές διδασκαλίας – Μελέτη περίπτωσης: Οι τεχνικές διδασκαλίας των Οικονομικών Μαθημάτων στο Επαγγελματικό Λύκειο. *Πρακτικά 3ου Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Ημαθίας «Για την αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη»* (σσ. 478-491), Βέροια-Νάουσα, 4-6/4/2014.
- Μυλωνάς, Δ. (2015). Η διδασκαλία των μαθημάτων λογιστικού περιεχομένου στο Επαγγελματικό Λύκειο με τη χρήση και αξιοποίηση των δυνατοτήτων εκπαιδευτικού λογισμικού. *Νέος παιδαγωγός – Η εκπαίδευση στην εποχή των Τ.Π.Ε* (σσ. 1227-1236), Ίδρυμα Ευγενίδου, Αθήνα, 7-8/11/2015. ISBN: 978-960-99435-8-19 (e-book).
- Μυλωνάς, Δ. (2017). Η διδασκαλία των μαθημάτων Λογιστικού και Χρηματοοικονομικού περιεχομένου στο Ημερήσιο και Εσπερινό Επαγγελματικό Λύκειο με τη χρήση και αξιοποίηση των δυνατοτήτων Εκπαιδευτικού Λογισμικού, Στο 3ο Διεθνές Συνέδριο για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας, 13-15 Οκτωβρίου 2017, Λάρισα.
- Τσαμπούκου-Σκαναβή, Κ. (2004). *Κοινωνία και Περιβάλλον-Μια σχέση σε αδιάκοπη εξέλιξη*. Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.



Η Μικρασιατική Καταστροφή μέσα από την Παιδική Λογοτεχνία. Η περίπτωση της Ελένης Δικαίου

Γιώργος Δορμπαράκης

Ιδιωτικό Δημοτικό Σχολείο «Δελασάλ»

gdorbarakis@saintpaul.gr

Σταματίνα Πριμικήρη

Ιδιωτικό Δημοτικό Σχολείο «Δελασάλ»

mprimikyri@saintpaul.gr

Περίληψη

Τα τραγικά γεγονότα της Μικρασιατικής Καταστροφής, οι αιτίες που οδήγησαν σε αυτή, τα πρόσωπα που διαδραμάτισαν σημαντικό ρόλο και οι συνέπειες που προκάλεσε σε χιλιάδες πρόσφυγες εξετάζονται, τόσο από την επιστήμη της ιστορίας όσο και από τη λογοτεχνία. Το είδος πεζού λόγου που έχει τη δύναμη να συνδυάσει τα επιστημονικά στοιχεία της Ιστορίας με τα αισθητικά χαρακτηριστικά της Λογοτεχνίας είναι το ιστορικό μυθιστόρημα. Το ιστορικό μυθιστόρημα, κατά την πορεία του στον χώρο των γραμμάτων και του πνεύματος, κατά τη διάρκεια των δύο τελευταίων αιώνων, ακολούθησε τη γενικότερη πορεία των κοινωνικοπολιτικών αλλαγών της χώρας και βρέθηκε να εξυπηρετεί πολιτικές και κοινωνικές σκοπιμότητες. Ωστόσο, τις τελευταίες δεκαετίες του 20ου αιώνα, παρατηρήθηκε σημαντική στροφή προς την ανάδειξη των σύγχρονων γεγονότων και συγκεκριμένα της Καταστροφής του 1922. Η Ελένη Δικαίου, με τα μυθιστορήματά της «*Τα κοριτσάκια με τα ναυτικά*» και «*Ο τελευταίος Έλληνας της Σμύρνης*», αποτελεί σημαντικό εκπρόσωπο των λογοτεχνών που ασχολήθηκαν με το ιστορικό μυθιστόρημα που απευθύνεται σε παιδικό και νεανικό αναγνωστικό κοινό και έχει ως κεντρικό άξονα των έργων της τη Μικρασιατική Καταστροφή. Η συγκριτική μελέτη των έργων αυτών οδηγεί στην εξαγωγή συμπερασμάτων, που καταδεικνύουν τον τρόπο που η Ελένη Δικαίου αποτυπώνει τις διάφορες θεματικές της Μικρασιατικής Καταστροφής στο έργο της.

Λέξεις-κλειδιά: Μικρασιατική Καταστροφή, ιστορικό μυθιστόρημα, Ελένη Δικαίου.

1. Εισαγωγή

Η Μικρασιατική Καταστροφή υπήρξε μια από τις σημαντικότερες στιγμές της σύγχρονης ιστορίας της Ελλάδας. Ο ξεριζωμός χιλιάδων Ελλήνων από τις πατρογονικές τους εστίες, η δημιουργία κυμάτων προσφύγων προς την Ελλάδα και η πολλαπλή γενοκτονία του ελληνικού πληθυσμού στη Σμύρνη από τα κεμαλικά στρατεύματα αποτέλεσαν μια από τις τραγικότερες σελίδες της σύγχρονης ελληνικής ιστορίας (Καργάκος, 2021α: 27). Η Συνθήκη της Λωζάννης έβαλε οριστικό τέλος στις βλέψεις της Ελλάδας για την ενσωμάτωση των αλύτρωτων περιοχών στην Ανατολία και οριστική «ταφόπλακα» στις μεγαλοϊδεατικές αντιλήψεις. Το ελληνικό κράτος, μετά το 1922, καλείται να ασχοληθεί με το μείζον θέμα της υποδοχής, της περίθαλψης και της ανακούφισης του κύματος των προσφύγων.

Η Ιστορία, ως επιστήμη, καλείται να μελετήσει το παρελθόν, να ανατρέξει στις πηγές, στις μαρτυρίες, στα ίδια τα γεγονότα και με τρόπο κριτικό, να δημιουργήσει ένα αφήγημα, με κριτήριο την αντικειμενική αποτύπωση της αλήθειας, *sine ira et studio*. Η τέχνη και, μάλιστα η λογοτεχνία, όμως, δεν θέτει ως πρώτο της στόχο την αποτύπωση της ιστορικής αλήθειας, αλλά μπορεί να εμπνέεται από το ιστορικό παρελθόν και να το ενσωματώνει αρμονικά στη μυθοπλασία. Το λογοτεχνικό είδος που συνδυάζει τα χαρακτηριστικά τόσο της ιστοριογραφίας όσο και της πεζογραφίας είναι το ιστορικό μυθιστόρημα, του οποίου οι



απαρχές, οι επιρροές, τα είδη και η εξέλιξη μέσα στον χρόνο, εξετάζονται στην παρούσα εργασία.

Το καταλληλότερο εκφραστικό μέσο για να αποτυπωθούν τα ιστορικά γεγονότα μέσα από την τέχνη του λόγου είναι το ιστορικό μυθιστόρημα, καθώς αυτό πραγματώνει δύο λειτουργίες ταυτόχρονα. Σεβόμενο το ιστορικό παρελθόν, αντλεί από αυτό τα κατάλληλα ιστορικά στοιχεία, εντάσσει μέσα σε αυτό την πλοκή και τους ήρωες, μεταφέρει το πνεύμα μιας ιστορικής εποχής, με ρεαλιστικό τρόπο και πιστότητα, χωρίς ωστόσο να έχει ως αυτοσκοπό την αντικειμενική διερεύνηση της ιστορικής αλήθειας (Σαχίνης, 1971: 28-35). Αντιθέτως, διατηρεί όλα τα αισθητικά, καλλιολογικά στοιχεία με σκοπό την τέρψη, τη συγκίνηση της φαντασίας, του πνεύματος και της καρδιάς (Μαλαφάντης, 2001β: 26).

Η παιδική λογοτεχνία είναι «Τέχνη με λειτουργικό χαρακτήρα και αντικειμενικό σκοπό, που υπακούει σε συγκεκριμένες παιδαγωγικές αρχές» (Μαλαφάντης, 2001β: 33). Ως τέχνη, υπακούει σε όλους τους κανόνες που επιβάλλονται με κυρίαρχο σκοπό τα αισθητικά και καλλιολογικά αποτελέσματα, την τέρψη και την ηδονή. Ως παιδαγωγία, εξυπηρετεί παιδαγωγικούς σκοπούς με στόχο την παιδεία των νέων ανθρώπων. Ήδη από τα τέλη του 19ου αιώνα, στον χώρο των ελληνικών γραμμάτων, διαπιστώθηκε ότι το ιστορικό μυθιστόρημα, πραγματώνοντας του δύο αυτούς στόχους του, εξυπηρετεί πλήρως τις ανάγκες της παιδικής λογοτεχνίας, την τέρψη και τη διδασχία. Πολλοί λογοτέχνες εκφράστηκαν μέσω του παιδικού ιστορικού μυθιστορήματος προκειμένου να διδάξουν ηθικές αξίες στο νεανικό αναγνωστικό κοινό. Αντίστοιχα, πολλοί παιδαγωγοί χρησιμοποίησαν ως μέσω παιδαγωγίας το ιστορικό μυθιστόρημα. Το εγχείρημα αυτό δεν στάθηκε πάντα επιτυχημένο, καθώς, πολύ συχνά, η αισθητική – καλλιολογική αξία των λογοτεχνικών έργων θυσιάστηκε και τέθηκε σε δεύτερη μοίρα, προκρίνοντας την παιδαγωγική λειτουργία.

Η Μικρασιατική Καταστροφή αποτέλεσε πηγή έμπνευσης για πολλά λογοτεχνικά έργα κατά την περίοδο του 20ου αιώνα, καθώς τα τραγικά γεγονότα του 1922 αποτυπώθηκαν στη συνείδηση, τόσο των ξεριζωμένων προσφύγων όσο και των κατοίκων της Ελλάδας, οι οποίοι, μέσω της τέχνης, κατάφεραν άλλοτε να διατηρήσουν στη μνήμη τους τις πατρίδες της Ανατολής και άλλοτε να ξεφύγουν από τα τραύματα που προκάλεσε ο βίαιος ξεριζωμός τους (Δικαίου, 1998: 64). Ωστόσο, ο αριθμός των λογοτεχνών που ασχολήθηκαν συστηματικά και έθεσαν ως κεντρικό άξονα του έργου τους τη Μικρασιατική Καταστροφή ήταν αρκετά μικρός, σε σχέση με την επίδραση που άσκησε σε ολόκληρη την κοινωνική ζωή της Ελλάδας.

Στην παρούσα εργασία, θα αναλυθεί ο τρόπος που αποτυπώνεται το τραγικό γεγονός της Μικρασιατικής Καταστροφής μέσα από το έργο της Ελένης Δικαίου και συγκεκριμένα στα ιστορικά μυθιστορήματα «*Τα κοριτσάκια με τα ναυτικά*» και «*Ο τελευταίος Έλληνας της Σμύρνης*». Και τα δύο μυθιστορήματα απευθύνονται κυρίως σε παιδιά και νέους και, άρα, ανήκουν στην παιδική λογοτεχνία. Ωστόσο, έχουν τη δύναμη να συγκινήσουν αναγνώστες όλων των ηλικιών.

Αρχικά, διερευνάται η σχέση της επιστήμης της ιστοριογραφίας και της ιστορίας με τη λογοτεχνία, τα όρια που υπάρχουν ανάμεσά τους και ο βαθμός στον οποίο αλληλεπιδρούν. Επιπλέον, εξετάζονται οι αλληλεπιδράσεις που υπάρχουν ανάμεσα στον ρόλο του λογοτέχνη και στον ρόλο του ιστορικού και ο βαθμός στον οποίο μπορούν να συνυπάρξουν οι δύο τους. Στη συνέχεια, γίνεται μια σύντομη παρουσίαση των σημαντικότερων ιστορικών στοιχείων της περιόδου που εξετάζεται μέσα από το μυθιστορήματα, δηλαδή της Μικρασιατικής Καταστροφής. Τέλος, παρουσιάζεται η ερευνητική μέθοδος και οι μεθοδολογικές επιλογές, βάσει των οποίων εκπονήθηκε η παρούσα εργασία.

2. Ιστορία και Λογοτεχνία



2.1. Ειδολογικές διαφοροποιήσεις

Ο τρόπος με τον οποίο εκφράζεται η Ιστορία και ο αντίστοιχος της Λογοτεχνίας αντιμετωπίστηκε στο παρελθόν με ποικίλους τρόπους. Ο Αριστοτέλης, για παράδειγμα, συγκρίνει την Ποίηση με την Ιστορία, προσδίδοντας στη μεν Λογοτεχνία την έννοια της μυθοπλασίας και της καθολικότητας, στη δε Ιστορία την έννοια της αλήθειας και της μερικότητας (Αποστολίδου, 2010: 4). Ωστόσο, με την πάροδο των αιώνων, η σχέση Ιστορίας και Λογοτεχνίας έχει αλλάξει σε μεγάλο βαθμό, ώστε να μιλάμε πλέον για αλληλεπίδραση. Η σύγχρονη λογοτεχνία εμπνέεται ποικιλοτρόπως από τον ιστορικό λόγο και αντίστοιχα η σύγχρονη ιστοριογραφία δανείζεται από τη λογοτεχνία όρους και οπτικές. Έννοιες, όπως η αφήγηση, η πλοκή, η ιδεολογία, η μαρτυρία, η μνήμη, το τραύμα, η ουτοπία, η έρευνα των πηγών και το ύφος, συναντιούνται τόσο στην ιστορία όσο και στη λογοτεχνία.

Ωστόσο, δεν έχουν όλα τα λογοτεχνικά είδη την ίδια σχέση και τις ίδιες αλληλεπιδράσεις με την ιστορία και την ιστοριογραφία. Ο ποιητικός λόγος, ο οποίος διακρίνεται κυρίως για την αφαιρετικότητα, τη συμβολικότητα και την έντονη χρήση της μεταφοράς, αποδίδει τα ιστορικά γεγονότα και τις ιστορικές έννοιες με τρόπο θολό, έντονα συναισθηματικό και συχνά εντελώς υποκειμενικό ή προσωπικό, έτσι ώστε ο αναγνώστης να εκλαμβάνει την ιστορία ως αίσθηση τραύματος, οδύνης και απώλειας (Αποστολίδου, 2010: 4-5). Το λογοτεχνικό είδος το οποίο βρίσκεται σε σχέση αλληλεπίδρασης με την ιστορία είναι κατεξοχήν το μυθιστόρημα. Το μυθιστόρημα βρίσκεται σε διαλογική σχέση με τον ιστορικό χωρόχρονο, και, λόγω της έκτασής του, δύναται να προσδώσει το κατάλληλο χρονικό βάθος στις ιστορικές αφηγήσεις, να εμβαθύνει στις επιδράσεις των ιστορικών γεγονότων στις ζωές των ηρώων του και έχει τη λογοτεχνικότητα εκείνη, ώστε να προσφέρει αισθητική απόλαυση. Το σύγχρονο ιστορικό μυθιστόρημα είναι απότοκος αυτής της αλληλεπίδρασης (Σαχίνης, 1971: 35-43; Λεοντίνης, 1996: 226-234; Αποστολίδου, 2010: 10-11).

Η σχέση του ιστορικού μυθιστορήματος με την ιστοριογραφία και, εν τέλει, με την ίδια την ιστορία είναι πολυποικίλη. Άλλες φορές φαίνεται ότι η ιστορική αφήγηση εισέρχεται στους χώρους της λογοτεχνικής αφήγησης, ενώ άλλες φορές η λογοτεχνική αφήγηση ομοιάζει, εν πολλοίς, με την ιστοριογραφία. Ωστόσο, η μεθοδολογία, η σκοποθεσία και κυρίως ο τρόπος εργασίας του συγγραφέα είναι τελείως διαφορετικός από τον τρόπο εργασίας του ιστορικού. Ο ιστορικός, στην αφήγησή του, αναδιηγείται γεγονότα του παρελθόντος, προσπαθώντας να φωτίσει στιγμές, με σκοπό τον εμπλουτισμό των γνώσεων για αυτό, την εύρεση νέων παραμέτρων, στοιχείων, μαρτυριών, τον εντοπισμό των αιτιών, των αφορμών και των αποτελεσμάτων των πράξεων των ιστορικών προσώπων του παρελθόντος. Ο ιστορικός αγωνίζεται να παρουσιάσει την εικόνα του παρελθόντος με όσο το δυνατόν πιο αντικειμενικό τρόπο, απαλλαγμένη από δοξασίες και υποκειμενικές ερμηνείες (Καλλέργης, 1990: 87).

Ο συγγραφέας του λογοτεχνικού μυθιστορήματος πρέπει να γνωρίζει πολύ καλά τα ιστορικά δεδομένα της ιστορικής περιόδου για την οποία πρόκειται να γράψει και να έχει μελετήσει εις βάθος το ιστορικό υλικό. Ωστόσο, έχει βασικό σκοπό να μεταφέρει, μέσω της λογοτεχνικής αφήγησης, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και το ιδιαίτερο χρώμα της εποχής στην οποία αναφέρεται και να αναπαραστήσει τους τρόπους με τους οποίους η συγκεκριμένη εποχή αντιμετωπίζει τις διάφορες εκφάνσεις της ζωής (Λεοντίνης, 1996: 230). Ο συγγραφέας του ιστορικού μυθιστορήματος σκοινοβατεί ανάμεσα στον μύθο και στην ιστορία, δίνοντας κάθε φορά περισσότερη ή λιγότερη βαρύτητα στο κάθε είδος αφήγησης. Η επιτυχία του ιστορικού μυθιστορήματος έγκειται στην ισορροπία ανάμεσα στη μυθοπλασία και στην ιστορία, στο φανταστικό και στο ιστορικό, στην τέχνη με την επιστήμη (Σαχίνης, 1971: 17-27).



Τα δύο συστατικά του ιστορικού μυθιστορήματος, η τέχνη και η ιστορία, συνδιαλέγονται κατά τρόπο δυναμικό. Σκοπός του ιστορικού μυθιστορήματος είναι η απεικόνιση μια παρελθούσας εποχής, αναπαριστώντας το ειδικό, τοπικό και χρονικό της χρώμα. Ο συγγραφέας οφείλει να έχει μελετήσει και να έχει κατανοήσει τα ιστορικά γεγονότα της εποχής, να έχει ανατρέξει σε ιστορικές πηγές και μαρτυρίες, να έχει αφομοιώσει τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της κάθε ιστορικής περιόδου και, εν συνεχεία, να τα μετουσιώσει σε ζωντανή και πειστική αφήγηση, ενεργοποιώντας τη δημιουργική φαντασία του, παράγοντας με αυτό τον τρόπο, ένα λογοτεχνικό κείμενο (Σαχίνης, 1971: 16; Καλλέργης, 1990: 88). Ωστόσο, ορισμένες φορές, ενυπάρχει ο κίνδυνος ο ιστορικός να επικρατεί του λογοτέχνη. Σε αυτή την περίπτωση, το ιστορικό μυθιστόρημα υστερεί σε ποιότητα (Αναγνωστόπουλος, 2001: 188).

2.2. Ιστορικό Μυθιστόρημα

Σύμφωνα με τον Σαχίνη (1969: 33), το ιστορικό μυθιστόρημα έχει ως θέμα «πρόσωπα και γεγονότα μιας περασμένης εποχής και δημιουργεί το ιδιαίτερο χρώμα του τόπου και του χρόνου». Ο συγγραφέας του ιστορικού μυθιστορήματος θέτει ως αντικειμενικό του σκοπό να αναπαραστήσει μια παρελθούσα εποχή, την οποία δεν έζησε. Για τον λόγο αυτό, η παρουσίαση των προσώπων και των γεγονότων γίνεται το μέσο επίτευξης του στόχου του και όχι ο αυτοσκοπός. Ο Απόστολος Σαχίνης (1971) υποστηρίζει ότι βασική προϋπόθεση, για να θεωρηθεί ένα μυθιστόρημα ως ιστορικό, είναι η χρονική απόσταση ανάμεσα στον συγγραφέα και στο θέμα το οποίο πραγματεύεται. Επιπλέον, για να καταστεί επιτυχημένο το ιστορικό μυθιστόρημα πρέπει να προκαλεί στους αναγνώστες την εντύπωση ότι οι ήρωες είναι πραγματικά, ρεαλιστικά πρόσωπα και όχι «ανδρείκελα ή μηχανές».

Το ιστορικό μυθιστόρημα δεν αποτελεί μια απλή περιγραφή του παρελθόντος, αλλά μια εναργή, δυναμική και ζωντανή αναπλαισιωμένη πραγματικότητα, συναρτώμενη με την ατμόσφαιρα της αντίστοιχης ιστορικής εποχής (Λεοντσίνης, 1996: 226-227). Η ιστορία αποτελεί τη βάση της μυθιστορηματικής αφήγησης, ωστόσο, κεντρικό στοιχείο αποτελούν οι ήρωες και οι μεταξύ τους σχέσεις και όχι τα ίδια τα ιστορικά γεγονότα. Τα ανθρώπινα κίνητρα, οι ανθρώπινες παρορμήσεις, τα πάθη και τα συναισθήματα, «οι αναλλοίωτες συνήθειες της ανθρώπινης ψυχής» συνδέονται διαχρονικά, αποδεικνύοντας με αυτό τον τρόπο ότι το ιστορικό παρελθόν ζωντανεύει στο παρόν (Σαχίνης, 1971: 24-27).

Τα βασικά χαρακτηριστικά του ιστορικού μυθιστορήματος θα μπορούσαν να οριστούν, σύμφωνα με τον Scott, όπως αναφέρει η Ντενίση (1994: 126-127), ως εξής: “Η ιστορική απόσταση ανάμεσα στον συγγραφέα και στα γεγονότα που αφηγείται στο μυθιστόρημά του. Οι ήρωες του ιστορικού μυθιστορήματος πρέπει να είναι πλασματικοί και να αποτελούν αντιπροσωπευτικούς τύπους ανθρώπων της κοινωνικής πραγματικότητας που απεικονίζεται στην αφήγηση. Η συγκεκριμένη ιστορική εποχή που επιλέγει ο συγγραφέας πρέπει να παρουσιάζεται κατά τρόπο ακριβή και ρεαλιστικό, μέσα από τα ήθη, τα έθιμα και το ιδιαίτερο «χρώμα» της. Η βασική ιστορική πραγματικότητα πρέπει να μένει αναλλοίωτη και ρεαλιστική. Ωστόσο, επιμέρους ιστορικά γεγονότα ενδέχεται να προσαρμόζονται προς όφελος της λογοτεχνικής πλοκής. Βασικός σκοπός του ιστορικού μυθιστορήματος είναι η τέρψη και, ακολούθως, η ωφέλεια” (Ντενίση, 1994: 126-127).

Οι συγγραφείς των ιστορικών μυθιστορημάτων, ανεξαρτήτως ιδεολογίας ή μεθοδολογίας ως προς τον τρόπο συγγραφής, παρουσιάζουν κοινούς τρόπους αντιμετώπισης της διαδικασίας συγγραφής: 1. Αναπαριστούν ρεαλιστικά το ιστορικό παρελθόν με ενάργεια, πιστότητα και μεγάλη λεπτομέρεια. Το ιστορικό παρελθόν μπορεί να αφορά σε πρόσωπα, γεγονότα, ήθη και έθιμα, ενδυμασίες, τρόπους ομιλίας, τοπία και εν



γένει όλες τις εκφάνσεις του ιδιωτικού και κοινωνικού βίου. 2. Επικεντρώνουν τη λογοτεχνική αφήγηση σε πρόσωπα ή γεγονότα που αποτελούν άμεσες αποτυπώσεις της ιστορικής και κοινωνικής πραγματικότητας και εκφράζουν τον «μέσο όρο» των ανθρώπων της εποχής, έχοντας πλήρη συνείδηση της ιστορικής περιόδου στην οποία ανήκουν. 3. Αντιμετωπίζουν το ιστορικό παρελθόν ως ενιαία ολότητα (Σαχίνης, 1971: 28-35; Αποστολίδου, 2010: 14-15).

Το ιστορικό μυθιστόρημα, ως καλλιτεχνικό δημιούργημα μιας συγκεκριμένης χρονικά εποχής, εκφράζει συγκεκριμένη ιδεολογία. Το εθνικό ιδανικό του ιστορικού μυθιστορήματος, αρχικά, μορφοποιήθηκε μετά την παρακμή του φεουδαρχικού κόσμου στην Ευρώπη. Οι Ευρωπαίοι διαφωτιστές, παράλληλα με τους ρομαντικούς, υιοθέτησαν τις εθνικές αντιλήψεις, ταυτίζοντας, εν μέρει, το έθνος με τη φυλή (Αποστολίδου, 2010: 13).

Το ιστορικό μυθιστόρημα αποτελεί μια εκλαϊκευμένη μορφή παρουσίασης της ιστορίας, η οποία, όμως, έχει όλα τα βασικά χαρακτηριστικά της τέχνης του λόγου και δεν στερείται λογοτεχνικότητας. Σύμφωνα με τη Βεληγιάνη (1985: 53-54), το ιστορικό μυθιστόρημα έχει ορισμένα χαρακτηριστικά που το διαφοροποιούν τόσο από τα υπόλοιπα ήδη πεζού λόγου όσο και από την ιστοριογραφία. Στο ιστορικό μυθιστόρημα, ο αναγνώστης παρακολουθεί τα γεγονότα τα οποία διαδραματίζονται ενώπιόν του και συμμετέχει σε αυτά, όπως ακριβώς και ο θεατής μιας θεατρικής παράστασης. Ζει μαζί με τους ήρωες της ιστορίας τα γεγονότα, γίνεται μέτοχος των συναισθημάτων, των σκέψεων και των παθών τους, συμπάσχει μαζί τους, χωρίς, ωστόσο, να βιώνει τις συγκρουσιακές εντάσεις που ζουν τα πραγματικά πρόσωπα. Χαρακτηριστικό του μυθιστορήματος είναι ότι έχει, εν γένει, προσωποκεντρική δομή, δηλαδή, η επαφή του αναγνώστη με τα ιστορικά γεγονότα γίνεται πάντοτε μέσω των ηρώων του μυθιστορήματος. Ο αναγνώστης οδηγείται στην ταύτιση με τον ήρωα και βιώνει τα γεγονότα μέσα από τα μάτια του ήρωα, ο οποίος συνήθως προβάλλεται αρκετά ελκυστικός και συμπαθής.

Ένα άλλο χαρακτηριστικό του ιστορικού μυθιστορήματος είναι ότι η αφήγηση των ιστορικών γεγονότων κινείται πάνω σε μια δομημένη χωροχρονική ενότητα, με ποικιλία γεγονότων και πλοκής, ένταση, περιπέτεια και εσωτερική δράση. Με αυτόν τον τρόπο, προσφέρει στους αναγνώστες τη δυνατότητα να ταυτιστούν με τους ήρωες. Βασική λειτουργία του μυθιστορήματος, σύμφωνα με τη Βεληγιάνη (1985: 54), είναι να προβάλλει ένα αξιακό πρότυπο που θα επιδράσει παιδαγωγικά πάνω στους αναγνώστες, παρέχοντας, παράλληλα, διαδικασίες μίμησης, «οι οποίες επιδρούν στην εσωτερικευση των τρόπων συμπεριφοράς, στην υιοθέτηση κινήτρων, ρόλων και κανόνων» και, τελικά, προωθούν την κοινωνικοποίηση των αναγνωστών, όλων των ηλικιών. Ο παιδαγωγικός ρόλος του μυθιστορήματος, χωρίς να αποτελεί αυτοσκοπό, είναι κάτι που δεν πρέπει να παραβλέπεται.

3. Μικρασιατική Καταστροφή και Λογοτεχνία

3.1. Η Μικρασιατική Καταστροφή μέσα από την Παιδική Λογοτεχνία

Το ιστορικό μυθιστόρημα, όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενη ενότητα, εμπνέεται από γεγονότα του παρελθόντος, από το οποίο παίρνει τη θεματολογία του. Αναλύει και αναπλάθει το παρελθόν, χρησιμοποιώντας τη μυθοπλασία ως εργαλείο και μέσο ανασκευής του. Το ελληνικό ιστορικό μυθιστόρημα, συγκεκριμένα, αντλεί τη θεματολογία του από το ιστορικό παρελθόν της Ελλάδας και κυρίως από τις σημαντικές στιγμές της νεότερης ελληνικής ιστορίας (Σακελλαρίου, 1982: 194).

Ωστόσο, όσον αφορά στη Μικρασιατική Καταστροφή, υπάρχει μικρή εκπροσώπηση και μάλιστα στην παιδική λογοτεχνία. Το θέμα της Μικρασιατικής Καταστροφής άρχισε σταδιακά να απασχολεί τους συγγραφείς μυθιστορημάτων για παιδιά και εφήβους, κυρίως κατά τη δεκαετία του 1970 και μετά. Από το 1990 μέχρι και σήμερα, ωστόσο, παρατηρείται ολοένα



και μεγαλύτερη αξιοποίηση της Μικρασιατικής Καταστροφής και η αιτία του φαινομένου αυτού είναι η γενικότερη ωρίμανση της παιδικής λογοτεχνίας και κυρίως της πεζογραφίας (Αναγνωστόπουλος, 1992: 140).

Ήδη από το 1923 και μετά, τα γεγονότα του 1922 διδάσκονται στα σχολεία μέσω των σχολικών εγχειριδίων. Ωστόσο, πριν το 1983, η αναφορά στα γεγονότα αυτά ήταν πολύ μικρή, παρόλο που ο Γρηγόριος Ξενόπουλος, στις Αθηναϊκές Επιστολές στη Διάπλαση των Παίδων, ήδη από το 1923, ανέφερε: «Γράψτε! Γράψτε για τη Μικρασιατική τραγωδία! Γράψτε πολλά! Να τα μάθουν όλα τα Διαπλάσπουλα! Να ξέρουν πως τόσα τους αδέρφια εκεί πέρα χάθηκαν απ' το μαχαίρι του Τούρκου ή γλίτωσαν γυμνά, αφού είδαν τους δικούς τους να σφάζονται μπροστά στα μάτια τους. Γράψτε! Και θέατρο, και δράματα και τραγωδίες μ' αυτά που έγιναν στη Σμύρνη».

Η Μικρασιατική Καταστροφή, για χρόνια, αποτέλεσε πηγή έμπνευσης αλλά και θεματικό πυρήνα πολλών λογοτεχνικών έργων, κυρίως, από συγγραφείς που έζησαν τα γεγονότα της καταστροφής και θέλησαν να αποτυπώσουν στη μνήμη τους όσα βίωσαν ή από συγγραφείς που ήταν απόγονοι προσφύγων, προκειμένου να μη χαθούν έργα μεγάλα και σπουδαία, προκειμένου «να φέρουν στο φως θύμισες γλυκόπικρες κι αγαπημένες» (Δικαίου, 1992: 146). Τα λογοτεχνικά έργα έγιναν κτήμα όλου του λαού, που μοιράστηκε τις ίδιες μνήμες ή απλώς συνέπασχε με τους λογοτεχνικούς ήρωες.

Ο Ηλίας Βενέζης και ο Στρατής Δούκας υπήρξαν από τους πρώτους λογοτέχνες που θέλησαν να αποτυπώσουν την ιστορική τους μνήμη σε μυθιστορία και να μοιραστούν με τους αναγνώστες τους τις εμπειρίες τους, στοχεύοντας στην επούλωση του προσωπικού και συλλογικού τραύματος. Το Νούμερο 31328 του Βενέζη δημοσιεύθηκε το 1924 σε συνέχειες και το 1931, σε πλήρη μορφή, ενώ ο Στρατής Δούκας εξέδωσε την Ιστορία ενός αιχμαλώτου, το 1929. Ακολούθως, ένα μεγάλο πλήθος λογοτεχνών έχει ως πηγή έμπνευσης τα γεγονότα της Μικρασιατικής Καταστροφής, προκειμένου να τα καταγράψουν και να τα διατηρήσουν στη μνήμη, αλλά και να υποδείξουν τους ενόχους της καταστροφής (Σταυροπούλου, 2015: 384-385).

Για πολλούς λογοτέχνες, όπως η Γρηγοριάδου-Σουρέλη (1992: 148), ο λογοτέχνης μπαίνει στον ρόλο του «μάγου – συγγραφέα», με σκοπό να αποτελέσει το μέσο εκείνο για να γνωρίσουν οι σύγχρονοί του (και κυρίως οι νέοι) την ιστορία του τόπου τους. Ο λογοτέχνης «ανασταίνει» την ιστορία και ωθεί τους αναγνώστες του να αναβιώσουν τις συγκινήσεις και τα όνειρα που έχουν χαθεί λόγω της λήθης. Σύμφωνα με τη Γρηγοριάδου-Σουρέλη (1992: 148), η ιστορία αποτελεί την κινητήρια δύναμη, που θέτει σε κίνηση τους μοχλούς της λογοτεχνίας και «σκηνοθετεί τα όνειρά μας».

Η Δικαίου (1992: 146) τονίζει ότι ο συγγραφέας που καταπιάνεται με το ιστορικό μυθιστόρημα και απευθύνεται στο νεανικό – παιδικό αναγνωστικό κοινό έχει μεγάλο χρέος. Οφείλει να δημιουργήσει στους αναγνώστες του αγάπη «για τις Πατρίδες που γέννησαν τον Όμηρο, την ευγένεια και την ομορφιά, που θεμελίωσαν την Επιστήμη και τη Φιλοσοφία». Οφείλει να κρατήσει ζωντανές τις μνήμες αυτές και να τις μεταδώσει στις επόμενες γενιές.

Στα πρόσφατα λογοτεχνικά έργα, των οποίων οι συγγραφείς δεν έχουν βιώσει οι ίδιοι τα γεγονότα, αλλά τα έχουν αφομοιώσει και έχουν εσωτερικεύσει τις αφηγήσεις από τους προγόνους τους, οι αφηγήσεις έχουν έντονο αντιπολεμικό χαρακτήρα και πολιτική χροιά. Στην πλειοψηφία τους, τα λογοτεχνικά έργα παρουσιάζουν παρόμοια θεματική, η οποία αναπτύσσεται γύρω από συγκεκριμένους κύκλους. Κοινός τόπος στην πλειοψηφία των λογοτεχνικών έργων αποτελεί η παρουσίαση της πόλης της Σμύρνης, πριν, κατά και μετά την πυρπόληση και την καταστροφή. Οι θεματικοί κύκλοι που επαναλαμβάνονται στα λογοτεχνικά έργα είναι: η παρουσίαση και η αποτύπωση της ζωής στη Μικρά Ασία πριν την



Καταστροφή και η ανάδειξη των ομαλών σχέσεων ανάμεσα σε Έλληνες και Τούρκους (Χριστιανούς και Μουσουλμάνους), η περιγραφή του γεγονότος της Καταστροφής, των μαχών, του πολέμου, των διωγμών και των φρικιαστικών σημείων που ακολούθησαν και, τέλος, η αφήγηση της ιστορίας των προσφύγων, με τα συνακόλουθα προβλήματα της εγκατάστασης και της ένταξής τους στην Ελλάδα (Σταυροπούλου, 2015: 386).

Οι ήρωες των λογοτεχνικών έργων με θέμα τη Μικρασιατική Καταστροφή ανήκουν σε δύο κυρίως πληθυσμιακές ομάδες: γηγενείς ή πρόσφυγες. Οι διαφορές ανάμεσα στις δύο αυτές ομάδες τονίζονται σε πολλά έργα και αφορούν τόσο στο πνευματικό και κοινωνικό επίπεδο όσο και στο ιδεολογικό και πολιτικό. Η οπτική γωνία από την οποία παρουσιάζεται κάθε φορά ο ήρωας εξαρτάται από την καταγωγή του συγγραφέα. Η τρίτη πληθυσμιακή ομάδα που εμφανίζεται στα λογοτεχνικά έργα είναι ο τουρκικός πληθυσμός, τόσο ως ντόπιος στα παράλια της Μικράς Ασίας, όσο και ως πρόσφυγας από τον χώρο της Ελλάδας. Στη μεγάλη πλειοψηφία των έργων, σύμφωνα με τη Σταυροπούλου (2015: 386), γίνεται σαφής διαχωρισμός ανάμεσα στους καλούς Τούρκους και στους κακούς, σαδιστικούς και βάνουσσους Τούρκους, που συμμετείχαν στις καταστροφές και στον αφανισμό των χριστιανών.

Κοινά στοιχεία στα λογοτεχνικά έργα με θέμα τη Μικρασιατική Καταστροφή αποτελούν οι βασανισμοί, οι βιασμοί, οι βαρβαρότητες και τα σωματικά και ψυχικά πάθη που υπέστησαν οι χριστιανοί κάτοικοι της Μικράς Ασίας από τους Τούρκους. Το θέμα του «πάσχοντος σώματος» αποτελεί κεντρικό μοτίβο στη θεματολογία των λογοτεχνικών έργων και συνδέεται με την «τελετουργική» πορεία των προσφύγων στον τόπο της προσωρινής ή μόνιμης κατοικίας τους στην Ελλάδα. Η λειτουργία της μνήμης και του τραύματος αποτελούν δομικά στοιχεία της λογοτεχνίας και λειτουργούν και σε ατομικό και σε συλλογικό επίπεδο (Αναγνωστόπουλος, 1992: 139-140; Σταυροπούλου, 2015: 387).

Οι συγγραφείς των περισσότερων λογοτεχνικών έργων, ακόμα και σε αυτά που απευθύνονται σε παιδικό και νεανικό κοινό, δεν αποφεύγουν τις πολιτικές νύξεις και αναφορές στους υπαίτιους των καταστροφικών γεγονότων της Ιωνίας. Η πλειοψηφία των συγγραφέων, άλλοτε με άμεσο, άλλοτε με υπαινικτικό τρόπο, καταδεικνύουν τα οικονομικά συμφέροντα των Μεγάλων Δυνάμεων και τις πολιτικές έριδες στην πολιτική σκηνή της Ελλάδας, ως τις κύριες αιτίες της συμφοράς, πραγματοποιώντας αναλογίες και μεταφορές με άλλες ιστορικές περιόδους και σαφώς με τη σύγχρονη σε αυτούς ιστορική εποχή (Τσιώρη, 2016: 475). Με αυτόν τον τρόπο, ο ρόλος του ιστορικού μυθιστορήματος και γενικότερα της λογοτεχνίας καθίσταται σαφώς παιδαγωγικός, ευαισθητοποιώντας, καλλιεργώντας και μορφώνοντας τις συνειδήσεις των νέων αναγνωστών, ενισχύοντας, ταυτόχρονα, την ιστορική μνήμη – μικρών και μεγάλων – προάγοντας, εν τέλει, την εθνική ταυτότητα. Τα λογοτεχνικά έργα, έτσι, γίνονται τα μέσα εκείνα που διδάσκουν το ηθικό και το καλό, αφυπνίζοντας και ευαισθητοποιώντας, χωρίς, ωστόσο, να υποβαθμίζεται το ωραίο, η αισθητική αξία, δηλαδή. Εξάλλου, σύμφωνα με τον Κ. Μαλαφάντη, η λογοτεχνία «όσο περισσότερο κρύβει τους εξωκαλλιτεχνικούς – διδακτικούς της σκοπούς, τόσο αμεσότερα και βαθύτερα επιδρά στον αναγνώστη» (Μαλαφάντης, 2001α: 57).

Αξίζει να σημειωθεί ότι πολλά από τα αναφερθέντα λογοτεχνικά έργα έχουν αναγνωριστεί και διακριθεί σε εθνικό επίπεδο. Αρωγοί του στέκονται η Ένωση Σμυρναίων και η Γυναικεία Λογοτεχνική Συντροφιά. Ορισμένα από αυτά έχουν αναγνωριστεί και στο εξωτερικό, με βραβεία και μεταφράσεις σε άλλες γλώσσες.

Ως προς τους συγγραφείς των λογοτεχνικών έργων, διαπιστώνεται ότι η μεγάλη πλειοψηφία τους συνδέεται με τα γεγονότα της Μικρασιατικής Καταστροφής, είτε με άμεσο και ευθύ τρόπο είτε με έμμεσο τρόπο. Η Διδώ Σωτηρίου υπήρξε αυτόπτης και αυτήκοος



μάρτυρας των γεγονότων της Καταστροφής και αποτυπώνει στα λογοτεχνικά της έργα το προσωπικό της βίωμα, προσαρμόζοντάς το στους κανόνες της μυθοπλασίας. Η Ελένη Δικαίου (1992: 146), απόγονος Μικρασιατών προσφύγων, γνώρισε τα γεγονότα της Καταστροφής και της προσφυγιάς μέσω των αφηγήσεων της μητέρας και της γιαγιάς της, όπως και η Έλσα Χίου και η Αδαμαντία Αλατάρη. Η Γαλάτεια Γρηγοριάδου – Σουρέλη (1992: 147-148) αποτύπωσε στα λογοτεχνικά της έργα τους «καημούς, τις αγωνίες, τους αγώνες, τα παραμύθια και τις αντιλήψεις Ζωής» που είχαν εγγραφεί στο «σφυρναίο κύτταρό» της. Ωστόσο, ορισμένοι συγγραφείς δεν έχουν άμεση σχέση με τη Μικρά Ασία, αλλά εμπνέονται από τα τραγικά γεγονότα και προβάλλουν στο λογοτεχνικό τους έργο τις ανησυχίες και τα ενδιαφέροντά τους, όπως η Αγγελική Δαρλάση, η Ειρήνη Κατσιπτή – Σπυριδάκη, η Νάνσυ Χατζή και η Ελένη Σβορώνου.

3.2. Η Μικρασιατική Καταστροφή μέσα από το έργο της Ελένης Δικαίου

Η Ελένη Δικαίου ανήκει σε μεταγενέστερη λογοτεχνική γενιά και είναι σαφώς επηρεασμένη από τον Βενέζη και τη Σωτηρίου. Καταφέρνει, ωστόσο, να δώσει νέα πνοή, τόσο στη θεματολογία όσο και στον τρόπο αντιμετώπισης της Μικρασιατικής Καταστροφής, και αποτελεί για τους συγχρόνους αλλά και τους μεταγενέστερους από εκείνη λογοτέχνες πηγή έμπνευσης. Με τα έργα της «*Τα κοριτσάκια με τα ναυτικά*» και «*Ο τελευταίος Έλληνας της Σμύρνης*», αποτυπώνει το θέμα της Μικρασιατικής Καταστροφής με τρόπο γλαφυρό και παραστατικό, συγκινητικό και συνάμα ρεαλιστικό. Στο μυθιστόρημα «*Ο τελευταίος Έλληνας της Σμύρνης*», το θέμα της παράδοσης ενός τετραδίου (που περιέχει ιστορικά τεκμήρια και γεγονότα) από την παλαιότερη γενιά στη νεότερη, αποτυπώνει τη μετάβαση του χρέους από τη μία γενιά στην άλλη. Χρέος διατήρησης της ιστορικής μνήμης, της αλήθειας και της συνείδησης. Χρέος που και η ίδια, με προθυμία αναλαμβάνει από τους προγενέστερους της και με σεβασμό και ευθύνη μεταδίδει στην επόμενη γενιά λογοτεχνών.

Στα μυθιστορήματα της Ελένης Δικαίου, η ζωή στη Μικρά Ασία και, ειδικότερα, στη Σμύρνη πριν την καταστροφή, παρουσιάζεται με πολλές ομοιότητες. Η ευημερία, ο πλούτος, η ειρηνική συνύπαρξη των λαών, ο εξωστρεφής τρόπος ζωής περιγράφεται με ενάργεια και παραστατικότητα, προκειμένου να ενταθεί η θλίψη, η απόγνωση και η οργή που θα επιφέρει η τραγωδία της Μικρασιατικής Καταστροφής και του ξεριζωμού. Η οριστική απώλεια του συγκεκριμένου τρόπου ζωής και η μόνιμη εγκατάλειψη του τόπου θα έρθει ως φυσική συνέπεια και θα ενταθεί, καθώς προβάλλονται τα κάλλη της περιοχής που χάνεται.

Επιπλέον, στα μυθιστορήματα αυτά, παρουσιάζονται αρκετοί χαρακτήρες Τούρκοι – μουσουλμάνοι, οι οποίοι, στη μεγάλη τους πλειοψηφία, είναι θετικά προσκείμενοι απέναντι στους Έλληνες. Οι σχέσεις μουσουλμάνων και χριστιανών διαμορφώνονται ανάλογα με το χρονικό πλαίσιο και την εξέλιξη της πλοκής. Εκείνο που ενώνει όλους, τόσο Έλληνες όσο και Τούρκους στο έργο, κατέχει εξέχουσα θέση και προβάλλεται έντονα, δημιουργώντας μια πολυπολιτισμική θέαση των γεγονότων, είναι η ανθρωπιά.

Ο κοινός τόπος καταγωγής, οι κοινές εμπειρίες, τα κοινά παθήματα ενώνουν παρά χωρίζουν τους δύο λαούς. Ωστόσο, μετά το 1914 και τον Μεγάλο Πόλεμο, οι σχέσεις δηλητηριάζονται και αρχίζει να μπαίνει η καχυποψία και το μίσος ανάμεσα στους λαούς. Επίσης, μετά το 1920 και την απόβαση του ελληνικού στρατού στη Σμύρνη, οι ρόλοι ανάμεσα στους Έλληνες και στους Τούρκους αλλάζουν. Έτσι, διαταράσσεται η ισορροπία και οι ομαλές σχέσεις και μπαίνουν άλλα σχεσιακά δυναμικά, με τον έλεγχο και την κυριαρχία να περνάει στα χέρια των Ελλήνων. Η ποιότητα των σχέσεων ανάμεσα σε Έλληνες και Τούρκους αλλοιώνεται, ενώ στη θέση της ομόνοιας και της συμπάθειας εισέρχεται η καχυποψία και η ένταση.



Στο μυθιστόρημα της Ελένης Δικαίου, «*Τα κοριτσάκια με τα ναυτικά*», τα πολεμικά γεγονότα αποτελούν το πλαίσιο εντός του οποίου προβάλλεται ως κυρίως θέμα η κοινωνική και καθημερινή ζωή στη Σμύρνη, πριν την Καταστροφή και τον ξεριζωμό, προκειμένου να γίνει η αντιθετική αναφορά στην προσφυγιά και στη μετεγκατάσταση στη νέα πατρίδα. Στο μυθιστόρημα της ίδιας «*Ο τελευταίος Έλληνας της Σμύρνης*», τα γεγονότα του πολέμου και της Καταστροφής περιγράφονται και προβάλλονται μόνο στον βαθμό που διευκολύνουν τη σκιαγράφηση του πορτρέτου του Μητροπολίτη Σμύρνης, Χρυσόστομου. Και στα δύο μυθιστορήματα της Ελένης Δικαίου υπάρχουν σκηνές, όπου περιγράφονται παραστατικά και με σκληρό ρεαλισμό η ωμότητα και η φρίκη των γεγονότων που εκτυλίχθηκαν στη Σμύρνη από τον μαινόμενο τουρκικό όχλο. Οι αγριότητες του πολέμου, που καθιστά τον άνθρωπο θηρίο, παρουσιάζονται από τη συγγραφέα με ρεαλισμό και αντικειμενικότητα. Ωστόσο, ο ελληνικός στρατός παρουσιάζεται ορισμένες φορές ως ο θύτης και όχι μονόπλευρα, ως ο λυτρωτής και ο απελευθερωτής.

Το αντιπολεμικό μήνυμα που θέλει να εκφράσει η Ελένη Δικαίου μέσα από τα μυθιστορήματά της γίνεται αντιληπτό σε όλη τη διάρκεια της αφήγησης, είτε με έκδηλο και προφανή τρόπο, όταν, δηλαδή, προβάλλονται οι ειρηνικές στιγμές φιλαδέλφειας και αλληλεγγύης ανάμεσα στους λαούς, είτε με συγκεκαλυμμένο τρόπο, όταν περιγράφονται οι φρικαλεότητες του πολέμου.

Ο Μητροπολίτης Σμύρνης Χρυσόστομος αποτελεί την εμβληματική προσωπικότητα που με τον βίο, το έργο αλλά, κυρίως, τον θάνατό του ταυτίστηκε, στη συνείδηση του απλού λαού, με τη Μικρασιατική Καταστροφή, όσο κανείς άλλος από τους συγχρόνους του πολιτικούς, διπλωμάτες, στρατιωτικούς και ανθρώπους του πνεύματος (Καργάκος, 2010 β: 270).

Η Ελένη Δικαίου, στο μυθιστόρημα «*Ο τελευταίος Έλληνας της Σμύρνης*», αφιερώνει το μεγαλύτερο μέρος της αφήγησης στην παρουσίαση, μέσα από μια μαθητική εργασία για το πρόσωπο του Μητροπολίτη Σμύρνης, της προσωπικότητας, της ιστορίας και του παρελθόντος του Χρυσόστομου, από τα παιδικά του χρόνια μέχρι το μαρτύριό του και την αγιοποίησή του. Η αφήγηση οδηγείται κλιμακωτά στην κορύφωση του μαρτυρικού θανάτου του Χρυσόστομου και οι περιγραφές, συχνά με σκληρό και κυνικό τρόπο, αποτυπώνουν την αγωνία του πρωταγωνιστή, που ως αυτόπτης μάρτυρας, μεταφέρει τα γεγονότα που έζησε. Οι σκηνές που περιγράφονται δημιουργούν έντονα συναισθήματα αγωνίας, συμπάθειας αλλά και φρίκης και αποτροπιασμού.

4. Συμπεράσματα

Η Μικρασιατική Καταστροφή του 1922 αποτελεί ίσως τη μεγαλύτερη καταστροφή που υπέστη ο ελληνισμός στη μακραίωνη ιστορία του. Για πολλούς ιστορικούς, συγκρίνεται με την Άλωση της Κωνσταντινούπολης το 1453, ως προς το μέγεθος των συνεπειών που προκάλεσε. Η Μικρασιατική Καταστροφή σηματοδοτεί την οριστική απώλεια των ιωνικών περιοχών, όπου για πρώτη φορά, μετά από χιλιάδες χρόνια, δεν υπάρχει το ελληνικό στοιχείο, ο ελληνικός πολιτισμός, η ελληνική γλώσσα στην περιοχή εκείνη που, εν πολλοίς, γέννησε τον πολιτισμό αυτό (Συρίγος & Χατζηβασιλείου, 2021: 16). Τα γεγονότα του 1922 αποτελούν πηγή έμπνευσης για πολλούς λογοτέχνες, οι οποίοι αντλούν τα θέματά τους από τα ιστορικά στοιχεία ή από αυτοβιογραφικές αναφορές και αποτυπώνουν μέσω της μυθοπλασίας τα γεγονότα της Καταστροφής, δίνοντας κεντρική θέση στο ανθρώπινο στοιχείο, καλλιεργώντας την εθνική συνείδηση, χωρίς εξάρσεις και μεγαλοστομίες και αποτελούν τον συνδετικό κρίκο του παρελθόντος με τη σύγχρονη πραγματικότητα.



Στην παρούσα εργασία, αναλύθηκαν τα ιστορικά μυθιστορήματα της Ελένης Δικαίου «*Τα κοριτσάκια με τα ναυτικά*» και «*Ο τελευταίος Έλληνας της Σμύρνης*» με κριτήριο τον τρόπο με τον οποίο η Μικρασιατική Καταστροφή αποτυπώνεται και παρουσιάζεται σε αυτά. Για την καλύτερη ανάλυση των μυθιστορημάτων, επιλέχθηκαν ορισμένοι θεματικοί άξονες και αναλύθηκε ποιοτικά ο τρόπος παρουσίασης της θεματικής, στα δύο αυτά μυθιστορήματα (Berrelson, 1971: 18). Η Ελένη Δικαίου γράφει με σαφή σκοπό και σταθερούς στόχους. Γράφει για παιδιά, επιλέγοντας το λογοτεχνικό είδος του ιστορικού μυθιστορήματος ως τον κατάλληλο δίαυλο επικοινωνίας με αυτά, προκειμένου να διατηρήσει ζωντανά στη μνήμη μικρών και μεγάλων, σπουδαία γεγονότα του παρελθόντος (Δικαίου, 1998: 64). Ο σκοπός αυτός επιτυγχάνεται πλήρως στα δύο μυθιστορήματα που αναλύθηκαν, χωρίς, παράλληλα, να θυσιάζεται η ιστορική αλήθεια στον βωμό της τέρψης, ούτε, όμως, να μειώνεται το αισθητικό αποτέλεσμα στον βωμό της ιστορικότητας (Μαλαφάντης, 2001α: 57).

Τα ιστορικά μυθιστορήματα της Ελένης Δικαίου έχουν γνησιότητα, ως προς την απόδοση των ιστορικών γεγονότων και κάνουν εμφανές στον αναγνώστη ότι οι ιστορικές πηγές έχουν δουλευτεί, εις βάθος, προκειμένου να σμιλευθούν και να αποτυπωθούν σε λογοτεχνικές αφηγήσεις. Παράλληλα, το αισθητικό αποτέλεσμα, η αγωνία, η ταύτιση με τους ήρωες, η τέρψη και, εν τέλει, η κάθαρση που προκαλούν στους αναγνώστες είναι χαρακτηριστικά υψηλής λογοτεχνικής ποιότητας. Τα μυθιστορήματα της Ελένης Δικαίου «*Τα κοριτσάκια με τα ναυτικά*» και «*Ο τελευταίος Έλληνας της Σμύρνης*» αποτελούν δύο σημαντικά ιστορικά μυθιστορήματα της παιδικής λογοτεχνίας, με έντεχνο, δουλεμένο λόγο, προσεγμένη και αξιόλογη πλοκή, που έχουν κεντρικό θεματικό άξονα τη Μικρασιατική Καταστροφή. Η συγγραφέας διαχειρίζεται τα ιστορικά γεγονότα με σεβασμό, λεπτότητα και ευαισθησία, αποτελώντας, έτσι, σημείο αναφοράς για όλους τους σύγχρονους της λογοτέχνες. Η χρονική απόσταση ανάμεσα στη συγγραφή των δύο μυθιστορημάτων φανερώνει ότι το θέμα της Μικρασιατικής Καταστροφής δεν το αντιμετώπισε ευκαιριακά, πρόχειρα και καιροσκοπικά. Αντιθέτως, φαίνεται ότι αποτελεί κεντρικό θεματικό άξονα για εκείνη.

Ανάμεσα στα «*Κοριτσάκια με τα ναυτικά*» και τον «*Τελευταίο Έλληνα της Σμύρνης*», παρόλα τα τριάντα περίπου χρόνια που έχουν μεσολαβήσει ανάμεσα στην έκδοσή τους, παρατηρεί κανείς κοινά στοιχεία ως προς το πάθος, τη διάθεση και την ένταση με την οποία αφηγείται τα γεγονότα η συγγραφέας. Ωστόσο, γίνονται εμφανή και στοιχεία ωρίμανση στον τρόπο αποτύπωσης των ιστορικών γεγονότων, καθώς χωρίς φόβο και προκαταλήψεις, αποτυπώνει με πρωτότυπο και ευρηματικό τρόπο τη μυθιστορηματική ασιογραφία του αγίου Μητροπολίτη Σμύρνης Χρυσοστόμου και, μέσω αυτού, καταφέρνει να μιλήσει, λακωνικά, μεστά και ουσιαστικά για τα σπουδαία γεγονότα της Μικρασιατικής Καταστροφής. Έτσι, το μυθιστόρημα «*Ο τελευταίος Έλληνας της Σμύρνης*», παρόλο που απευθύνεται σε νεανικό κυρίως κοινό, γίνεται ένα ιστορικό μυθιστόρημα για όλες τις ηλικίες, ικανό να αποτελέσει σημείο αναφοράς για τους μεταγενέστερους λογοτέχνες.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Berrelson, B. (1971). *Content Analysis in Communications Research*. New York: Hather Publishing Company.
- Αναγνωστόπουλος, Β. Δ. (1992). «Ο Μικρασιατικός Ελληνισμός και η παιδική λογοτεχνία». *Περιοδικό Διαδρομές*, τεύχος 26, σσ. 137-140.
- Αναγνωστόπουλος, Β. Δ. (2001). *Ιδεολογία και παιδική λογοτεχνία- έρευνα και θεωρητικές προσεγγίσεις*. Τόμος Α΄. Αθήνα: Καστανιώτης.



- Αποστολίδου, Β. (2010). «Λογοτεχνία και ιστορία. Μια σχέση ιδιαίτερα σημαντική για τη λογοτεχνική εκπαίδευση». Στο *Πρόσθετο ψηφιακό υλικό για τη διδασκαλία των Νέων Ελληνικών: Εικονική περιήγηση της λογοτεχνίας στον γεωγραφικό χώρο και στον ιστορικό χρόνο*. Αθήνα: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων.
- Βεληγιάννη, Χ. (1985). «Ιστορία και ιστορικό μυθιστόρημα: Ένα παράδειγμα». *Φιλολογος* 39, άνοιξη, σσ. 51-58.
- Γρηγοριάδου-Σουρέλη, Γ. (1992). «Μιλούν συγγραφείς που έγραψαν για το Μικρασιατικό Ελληνισμό». Στο Μ. Κοντολέων (Επιμ.), *Διαδρομές στον χώρο της λογοτεχνίας για παιδιά και νέους*, τ.26. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Δικαίου, Ε. (1992). «Μιλούν συγγραφείς που έγραψαν για το Μικρασιατικό Ελληνισμό». Στο Μ. Κοντολέων (Επιμ.), *Διαδρομές στο χώρο της λογοτεχνίας για παιδιά και νέους*, τ.26, Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Δικαίου, Ε. (1998). «Συνέντευξή στη Α. Βαρελλά». Στο *Διαδρομές στον χώρο της λογοτεχνίας για παιδιά και νέους*, τ.49, σσ. 63-67. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Καλλέργης, Ε. Η. (1990). «Γύρω από το ιστορικό μυθιστόρημα». Στο *Διαδρομές*, τ.18, αφιέρωμα «*Το ιστορικό μυθιστόρημα στην παιδική λογοτεχνία*», σσ. 87-96. Αθήνα.
- Καργάκος, Σ. (2010α). *Η Μικρασιατική Εκστρατεία. Από το έπος στην τραγωδία*. τ.Α'. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Καργάκος, Σ. (2010β). *Η Μικρασιατική Εκστρατεία. Από το έπος στην τραγωδία*. τ.Β'. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Λεοντσίνης, Γ. (1996). *Διδακτική της Ιστορίας*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Μαλαφάντης, Κ. Δ. (2001α). *Παιδαγωγική της Λογοτεχνίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μαλαφάντης, Κ. Δ. (2001β). *Θέματα παιδικής λογοτεχνίας*. Αθήνα: Πορεία.
- Ντενίση, Σ. (1994). *Το ελληνικό ιστορικό μυθιστόρημα και ο Sir Walter Scott (1830-1880)*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Σακελλαρίου, Χ. (1982). *Ιστορία της παιδικής λογοτεχνίας*. Αθήνα: Δίπτυχο.
- Σαχίνης, Α. (1969). *Το Νεοελληνικό Μυθιστόρημα*. Αθήνα: Γαλαξίας.
- Σαχίνης, Α. (1971). *Το Ιστορικό Μυθιστόρημα*. Θεσσαλονίκη: Κωνσταντινίδης.
- Σταυροπούλου, Ε. (2015). «Η παρουσία της Μικρασιατικής Καταστροφής στη νεοελληνική πεζογραφία (συνέχειες, ασυνέχειες, ρήξεις)». Στο Κ. Α. Δημάδης (Επιμ.), *Πρακτικά του συνεδρίου Συνέχειες, ασυνέχειες, ρήξεις στον ελληνικό κόσμο (1204-2014): οικονομία, κοινωνία, ιστορία, λογοτεχνία* (σσ.379-396). Τόμος Γ'. Αθήνα: Ευρωπαϊκή Εταιρεία Νεοελληνικών Σπουδών.
- Τσιώρη, Δ. (2016). «Σχολικό εγχειρίδιο Ιστορίας και Παιδικό Ιστορικό Μυθιστόρημα: Όταν η Παιδαγωγική συναντά την Παιδική Λογοτεχνία. Η Περίπτωση της Μικρασιατικής Καταστροφής». Στο Σ. Γρόσδος (Επιμ), *Πρακτικά του συνεδρίου Προγράμματα Σπουδών – Σχολικά εγχειρίδια: Από το παρελθόν στο παρόν και το μέλλον* (σσ. 472-479). Τόμος Γ'. Αθήνα: Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης του ΕΚΕΔΙΣΥ, Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος, και Pierce-Αμερικάνικο Κολλέγιο Ελλάδος.



Οι ταινίες μικρού μήκους ως βοηθητικό εκπαιδευτικό εργαλείο στην παραγωγή λόγου στο Γυμνάσιο. Παραδείγματα δραστηριοτήτων στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας

Ευανθία Σύρμου

Εκπαιδευτήρια Κωστήα-Γείτονα (CGS)

evansyrm@yahoo.gr

Περίληψη

Η ταινία μικρού μήκους είναι ένα ιδιαίτερο κινηματογραφικό είδος που διακρίνεται για το πυκνό ιδεολογικό περιεχόμενο, τη σύντομη χρονική διάρκεια, τη συχνά απροσδόκητη πλοκή, την πολυσημική οπτική και τη χρήση τεχνικών στον μέγιστο βαθμό, όπως τα πλάνα και η μουσική. Πολλές φορές, μάλιστα, προβάλλει την καινοτόμο προσωπική ματιά του δημιουργού της και δοκιμάζει πρωτοποριακές φόρμες στη δημιουργία της. Λόγω της πύκνωσης των νοημάτων, ιδεών και μηνυμάτων που περιλαμβάνει, προσφέρεται ως ξεχωριστό εκπαιδευτικό μέσο, αφού μπορεί να λειτουργήσει ως αφορμή για ποικίλες δραστηριότητες που βασίζονται στις αρχές της ομαδοσυνεργατικής και μαθητοκεντρικής μάθησης. Οι μαθητές/τριες, παρακολουθώντας ταινίες μικρού μήκους, έχουν την ευκαιρία να στοχασθούν και να προβληματιστούν πάνω σε σύγχρονα κοινωνικά ζητήματα και να καλλιεργήσουν την κριτική τους σκέψη αλλά και τη συναισθηματική τους ματιά, να εξοικειωθούν με την τέχνη και τη γλώσσα του κινηματογράφου αλλά και να προχωρήσουν στη συμμετοχή σε δραστηριότητες, που στόχο έχουν τη βελτίωση του προφορικού και του γραπτού τους λόγου. Εξάλλου, χάρη στη μικρή διάρκεια προβολής τους, οι ταινίες μικρού μήκους μπορούν εύκολα να αξιοποιηθούν σε ένα ωριαίο μάθημα, ώστε να αποφεύγεται η αποσπασματικότητα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στην παρούσα ανακοίνωση θα παρουσιαστούν παραδείγματα διδακτικής αξιοποίησης ταινιών που σχετίζονται με θέματα των διδακτικών εννοιών και έχουν στόχο την εξοικείωση των μαθητών/τριών με την κινηματογραφική γλώσσα και τις τεχνικές της, καθώς και την ενεργό εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία και την παραγωγή διαφορετικών κειμενικών ειδών λόγου στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας σε τάξεις του Γυμνασίου. Οι μαθητές/τριες, κατά την παρακολούθηση των ταινιών, εμπλέκονται σε μια ολοκληρωμένη προσομοιωτική κατάσταση που τους κεντρίζει τη δημιουργική φαντασία και ενεργοποιεί τη συμμετοχή τους σε μια σκοπούμενη εμπειρία. Η διαδικασία οικειοποίησης των εικόνων, των ηρώων και της δράσης της ταινίας προκαλεί ερεθίσματα παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου.

Λέξεις-κλειδιά: ταινίες μικρού μήκους, κινηματογραφική γλώσσα και τεχνικές, παραγωγή λόγου.

1. Εισαγωγή

Στην κινηματογραφική αφήγηση συνυπάρχουν υλικά, δανεισμένα από πολλές τέχνες, καθώς η γλώσσα της συντίθεται από πέντε διαφορετικά εκφραστικά υλικά: κινούμενες εικόνες, γραφικές παραστάσεις, ήχο ανθρώπινης ομιλίας, μουσικό ήχο και φυσικούς ήχους (Λεοντάρης, 2001 στο Κλεσίδης, Μπότσας: 360). Σύμφωνα με τον Γρόσδο, «Ο κινηματογράφος περισσότερο ίσως από τις άλλες μορφές εικονικής έκφρασης, συμπλέει με την έννοια των πολυγραμματισμών και αποτελεί δείγμα πολυτροπικού κειμένου, καθώς διαθέτει το πλεονέκτημα να χρησιμοποιεί ταυτόχρονα πολλούς και διαφορετικούς σημειωτικούς τρόπους επικοινωνίας (modes): το κείμενο, γραπτό ως σενάριο και προφορικό με τους πραγματικούς ή τους σιωπηρούς διαλόγους, την εικόνα (φωτογραφία), το χρώμα, τα ζωγραφικά έργα ως σκηνικά, τη γλώσσα του σώματος, τους ήχους, τη μουσική ή τα ακουστικά εφέ κ.ά. (Γρόσδος, 2011: 67).



Κατά την παρακολούθηση μιας κινηματογραφικής ταινίας στη σχολική τάξη, ο μαθητής/τρια – θεατής θα εξοικειωθεί με την κινηματογραφική «γραμματική και το συντακτικό», εννοώντας ότι αντί για γραπτό λόγο, στον κινηματογράφο έχουμε φωνή, ενώ το συντακτικό δημιουργείται από το μοντάζ. Η σίξη του παραδοσιακού κειμένου, στον κινηματογράφο δίνεται με σβήσιμο μιας εικόνας σε μαύρο ή λευκό και το πέρασμα σε άλλο πλάνο. Η αλλαγή ενότητας στη λογοτεχνία εμφανίζεται με νέο υπότιτλο ή αριθμό ενότητας, ενώ στον κινηματογράφο με αλλαγή της σκηνής, με σταδιακή εξαφάνιση της εικόνας και το πέρασμα σε μια άλλη (Κωττούλα, 2014 στο Κελεσίδης, Μπότσας: 360). Οι μαθητές, έτσι, σταδιακά αποκτούν τις δεξιότητες αποκωδικοποίησής τους.

Η σχέση μεταξύ κινηματογραφικής ταινίας και παιδιού είναι σχέση αλληλεπίδρασης (Γρόσδος, 2018: 23). Το παιδί αντιλαμβάνεται το κινηματογραφικό προϊόν ως μια μορφή δημιουργικής έκφρασης, στην οποία ο σκηνοθέτης προσπαθεί να επικοινωνήσει με τον θεατή μέσω της χρήσης των εκφραστικών μέσων του κινηματογράφου. Από την άλλη, το παιδί θεατής διαμορφώνει μια προσωπική στάση και ανταπόκριση, αναδημιουργώντας το κινηματογραφικό προϊόν. Κατά τον Γρόσδο, «Η κινηματογραφική ταινία θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως διαμεσολαβημένη εμπειρία, μια διαλογική σχέση με τη ζωντανή εμπειρία. Το παιδί δανείζεται στοιχεία από τον κόσμο των εικόνων, τα προσαρμόζει στις ανάγκες της καθημερινότητας του και τα ενσωματώνει, τα χρησιμοποιεί, δημιουργεί συμπεριφορές, προσθέτει νέες στις ήδη υπάρχουσες εμπειρίες» (Γρόσδος, 2018: 21). Οι μαθητές/τριες, παρακολουθώντας την κινηματογραφική ταινία, συμμετέχουν νοερά στην αναπαράσταση ενός γεγονότος είτε πραγματικού είτε φανταστικού και, εισβάλλοντας στο προσομοιωτικό αυτό γεγονός, ταυτίζονται με πρόσωπα και γεγονότα και νιώθουν την ανάγκη να εκφράσουν προφορικά ή γραπτά σκέψεις και συναισθήματα. Έτσι, το κινηματογραφικό γεγονός λειτουργεί ως ερέθισμα εκδήλωσης δημιουργικότητας. Όπως και στο γλωσσικό κείμενο, το νόημα παράγεται από τον διάλογο ανάμεσα στην εικόνα και στο παιδί-θεατή, γίνεται αντικείμενο διαπραγμάτευσης (Βρύζας, 2005: 435-436 στο Γρόσδος, 2018:22).

Σε επίπεδο διδακτικής πρακτικής, στον σχεδιασμό των δραστηριοτήτων, που θα παρουσιαστούν στην παρούσα ανακοίνωση, με βοηθητικό εργαλείο τις ταινίες μικρού μήκους, στόχος ήταν, κατά πρώτον, να αναπτύξουν οι μαθητές/τριες κριτική στάση και να αποκτήσουν κριτήρια αξιολόγησης απέναντι στα τεχνικά εκφραστικά μέσα της ταινίας και στα μηνύματα που αυτή προβάλλει αναφορικά με πολλά κοινωνικά και πολιτιστικά ζητήματα, σύμφωνα με την προσωπική τους θεώρηση για τη ζωή, και, κατά δεύτερον, μέσα από αυτή τη διαδικασία να τους δοθούν τα κατάλληλα ερεθίσματα, ώστε να παράγουν δημιουργικά προφορικό και γραπτό λόγο.

2. Κινηματογράφος και προγράμματα Σπουδών

Στα Νέα Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης του 2011, όπου γίνεται λόγος για το «Νέο σχολείο του 21^{ου} αιώνα», στις «Ενότητες και Περιεχόμενα μαθησιακών Περιοχών» στο πλαίσιο των τεχνών, προβλέπεται η ενότητα «Οπτικοακουστική έκφραση», στο πλαίσιο της διαθεματικότητας, όπου οι μαθησιακοί στόχοι αφορούν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και στη γνώση κάποιων ζητημάτων κινηματογραφικής θεωρίας και τεχνικών (κάδρα, αφήγηση, ήχος) (<http://ebooks.edu.gr/new/ps.php>). Στην υποχρεωτική εκπαίδευση, στο πεδίο «Πολιτισμός – Δραστηριότητες τέχνης για την υποχρεωτική εκπαίδευση, Β' πρόταση» υπάρχει ενότητα με τίτλο «Πρόγραμμα σπουδών για την Οπτικοακουστική έκφραση». Ο κινηματογράφος εντάσσεται σε μια γενική κατηγορία έργων καλλιτεχνικής έκφρασης στον χώρο της Αισθητικής αγωγής. Στόχος είναι η εξοικείωση των μαθητών /τριών με την καλλιτεχνική οπτικοακουστική έκφραση, η οποία καλείται να συμβάλλει στην



ανάπτυξη μιας ανώτερης ποιότητας κριτικής στάσης απέναντι στα οπτικοακουστικά έργα και βασίζεται στην αισθητική απόλαυση, στις απρόβλεπτες υποκειμενικές αναγνώσεις και στον στοχασμό (<http://ebooks.edu.gr/new/ps.php>). Προτείνεται, μάλιστα, οι δραστηριότητες οπτικοακουστικής έκφρασης να διαχέονται στο σύνολο των γνωστικών αντικειμένων του Προγράμματος σπουδών της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Υποστηρίζεται, εξάλλου, ότι δεν απαιτούνται ιδιαίτερες γνώσεις από τους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να υποστηρίξουν σχετικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες και για τον σκοπό αυτό παρέχεται ηλεκτρονικός βοηθητικός οδηγός με τίτλο «*Ο οδηγός του εκπαιδευτικού για την Οπτικοακουστική Έκφραση στο πλαίσιο της αισθητικής αγωγής για όλες τις βαθμίδες*». Αναγνωρίζεται ότι στη μελέτη της καλλιτεχνικής οπτικοακουστικής έκφρασης ο κινηματογράφος είναι κύρια συνιστώσα όχι ως ιδιαίτερο γνωστικό αντικείμενο αλλά ως ιδεολογικός και επικοινωνιακός πλούτος, δηλαδή ως μορφή καλλιτεχνικής έκφρασης που ανήκει σε ένα ευρύτερο σύστημα επικοινωνίας (Παπαδόπουλος, 2021: 39). Σύμφωνα με τη Γιωτοπούλου, εξάλλου, «στο πρόγραμμα σπουδών της λογοτεχνίας συνιστάται η κατά περίπτωση καταφυγή στη βοήθεια που προσφέρουν οι άλλες τέχνες» συμπεριλαμβανομένου και του κινηματογράφου. Η ίδια επισημαίνει, επίσης, πως τα σχολικά εγχειρίδια προτείνουν σε συγκεκριμένες ενότητες της Ιστορίας και της Λογοτεχνίας την προβολή κινηματογραφικών ταινιών, τόσο στην Πρωτοβάθμια όσο και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση μέχρι την πρώτη λυκείου (Γιωτοπούλου, 2013: 365).

Ωστόσο, η ενότητα της Όπτικοακουστικής έκφρασης ουδέποτε βρήκε μόνιμη θέση στο ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου και τα προγράμματα σπουδών και οι συνοδευτικοί οδηγοί παραμένουν ως βιβλία αναφοράς (Παπαδόπουλος, 2021: 39).

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

Σύμφωνα, εξάλλου, με το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο για την Κινηματογραφική Παιδεία (European Framework for Film Education) (BFI, 2015), ο κινηματογραφικός γραμματισμός αφορά «...το επίπεδο κατανόησης μιας ταινίας, καθώς και της ικανότητας να κάνει κάποιος συνειδητή και ποικίλη επιλογή ταινιών. Επίσης, περιλαμβάνει την ικανότητα να παρακολουθεί κριτικά μια ταινία και να μπορεί να αναλύσει το περιεχόμενό της, την κινηματογραφία της και τις τεχνικές πτυχές της, καθώς και τη δυνατότητα της χρήσης της γλώσσας και των τεχνικών πόρων σε μια δημιουργική παραγωγή κινούμενης εικόνας». Ως σκοπός ορίζεται, «η προσπάθεια ευαισθητοποίησης των νέων και η παροχή γνώσεων σχετικά με την κινηματογραφική κληρονομιά, όπως και η αύξηση του ενδιαφέροντος τόσο για τις ταινίες του παρελθόντος όσο και για τις πρόσφατες ευρωπαϊκές ταινίες» (Baptista, Burn, Reid, & Cannon, 2014: 356 στο Παπαδόπουλος, 2021: 29). Ο παραπάνω ορισμός του κινηματογραφικού γραμματισμού, κατά τον Γρόσδο, υποδηλώνει έναν ρόλο σε τρεις κατευθύνσεις: «Το παιδί - θεατής (καταναλωτής), το παιδί κριτικός και το παιδί - παραγωγός εικόνων. Το ζητούμενο, βέβαια, του κινηματογραφικού γραμματισμού δεν είναι ένα διαδοχικό πέρασμα με γραμμικές διαδικασίες από το παιδί - θεατή στο παιδί - κριτικό και



από εκεί στο παιδί - δημιουργό, αλλά η διάχυση μεταξύ των παραπάνω δεξιοτήτων (θέαση, κριτική, δημιουργία)» (Γρόσδος, 2018: 21).

3. Οι ταινίες μικρού μήκους ως βοηθητικό εκπαιδευτικό εργαλείο

3.1. Η ιδιαιτερότητα των ταινιών μικρού μήκους

Οι ταινίες μικρού μήκους έχουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά γνωρίσματα που τις διαχωρίζουν από τις μεγάλου μήκους ταινίες. Η χρονική τους διάρκεια είναι μικρότερη των 30 λεπτών και ακριβώς λόγω της σύντομης διάρκειάς τους διαθέτουν αφηγηματική πυκνότητα, με αποτέλεσμα, κατά τη σύντομη διάρκεια προβολής τους, να συμπυκνώνονται ιδέες, μηνύματα, νοήματα και όλη η κινηματογραφική γλώσσα (Σπύρου & Σοφός, 2017: 246). Διακρίνονται, εξάλλου, για την απροσδόκητη πλοκή, την πολυσημική οπτική, τη χρήση τεχνικών στον μέγιστο βαθμό (πλάνα, μουσική) (Γρόσδος, 2018: 146). Επειδή, μάλιστα, οι ταινίες μικρού μήκους έχουν χαμηλότερο κόστος παραγωγής και πιο ευέλικτο τρόπο κατασκευής, αποτελούν ένα γόνιμο πεδίο πειραματισμών και γλωσσικής έρευνας, που έχει αναδείξει προσωπικές ματιές, τολμηρές γραφές και πρωτοποριακές φόρμες στην εξέλιξη του μέσου, χωρίς να αποτελεί μινιατούρα των μεγάλων μήκους ταινιών, αλλά χρησιμοποιώντας τα ίδια εκφραστικά εργαλεία (Καλαμπάκας & Κυριακουλάκος, 2015: 20).

Κατά την Ανδρικοπούλου, τα αποτελέσματα ερευνών αποδεικνύουν πως οι ταινίες μικρού μήκους είναι καταλληλότερες για προβολή και ανάλυση μέσα στην τάξη απ' ό,τι οι ταινίες μεγάλου μήκους. Συγκεκριμένα, οι ταινίες μικρού μήκους, λόγω της μικρής διάρκειάς τους, μπορούν να ενσωματωθούν σε μια διδακτική ώρα και να μην προβάλλονται αποσπασματικά, όπως μια ταινία μεγάλου μήκους. Οι μαθητές μπορούν να δουν και να ξαναδούν την ταινία ή αποσπάσματά της και να σταθούν σε όποια σημεία χρειαστεί με την τεχνική «πάγωμα» της οθόνης. Εξάλλου, οι ταινίες μικρού μήκους, όπως και οι σύντομες ιστορίες (short stories), δεν υπόκεινται στους ίδιους κανόνες δημιουργίας με τις ταινίες μεγάλης διάρκειας, με αποτέλεσμα να έχουν μεγαλύτερη απήχηση στους μαθητές. Είναι περισσότερο προσιτές και οικείες στις εμπειρίες των μαθητών και προσφέρουν τη δυνατότητα για σχεδιασμό μιας ποικιλίας δραστηριοτήτων. Επίσης, επειδή οι μαθητές δεν παρακολουθούν συχνά ταινίες μικρού μήκους, δεν γνωρίζουν την έκβαση της ταινίας με αποτέλεσμα να την παρακολουθούν με μεγαλύτερο ενδιαφέρον. Τέλος, διακρίνονται για την πολυσημία τους κι, επομένως, είναι ανοικτές σε ποικίλες ερμηνείες (Ανδρικοπούλου, 2011: 5 στο Κωστοπούλου, 2020: 28).

3.2. Σχεδιασμός διδακτικής πρακτικής

Μετά τη θέαση της ταινίας, η συζήτηση που διεξάγεται μέσα στην τάξη κατευθύνεται από τον εκπαιδευτικό με τέτοιο τρόπο, ώστε, μέσα από τη διεπίδραση των εμπειριών και των πληροφοριών εκπαιδευτικού και μαθητών, να γίνεται προσπάθεια αποκωδικοποίησης των εκφραστικών μέσων της ταινίας, με σκοπό να καλλιεργηθούν μορφές κριτικής στάσης και προσέγγισης των ταινιών.

Ενδεικτικές ερωτήσεις ερεθίσματα (British Film Institute, χ.χ στο Γρόσδος, 2017: 191) για σχολιασμό μετά τη θέαση είναι:

- Υπήρξε κάτι που συμπαθήσατε;
- Υπήρξε κάτι που αντιπαθήσατε;
- Σας εξέπληξε κάτι;
- Τι δεν κατανοήσατε;
- Έχετε δει παρόμοιες ταινίες;
- Είδατε-μάθατε κάτι καινούριο;



- Αλλάξατε γνώμη για κάτι;
- Θα επιθυμούσατε να ξέρετε πώς έγινε η ταινία; Τι θα επιθυμούσατε να ξέρετε;
- Τι θα λέγατε σε κάποιον που θα σας ρωτούσε γι' αυτήν την ταινία;
- Πόσες διαφορετικές ιστορίες μπορείτε να βρείτε στην ταινία; Πώς θα κάνατε την ταινία καλύτερη;

Μπορούν ν' ακολουθήσουν ειδικότερες ερωτήσεις-ερεθίσματα (Θεοδωρίδης, 2001 στο Γρόσδος, 2017: 191), με στόχο να αναδειχθούν τα εκφραστικά μέσα της ταινίας με τρόπο εμπειρικό, που στηρίζεται στις απόψεις, τις εμπειρίες και τα συναισθήματα των μαθητών/τριών:

- Ποιος είναι ο κεντρικός ήρωας του έργου; Μπορείτε να τον περιγράψετε; Ποιες δυσκολίες αντιμετωπίζει και πώς αισθάνεται (αναφορά σε συγκεκριμένες στιγμές; Εσείς πώς θα αντιδρούσατε; Με ποιους τρόπους ο σκηνοθέτης προβάλλει τα συναισθήματα του ήρωα;
- Από αυτά που είδατε, τι έχει συμβεί σε εσάς;
- Ποιος χαρακτήρας σας φάνηκε πιο ενδιαφέρων; Είναι το σημαντικότερο πρόσωπο στην ταινία ή κάποιο άλλο;
- Ποια συναισθήματα σου δημιουργεί το κοίταγμα μιας συγκεκριμένης σκηνής; Με ποιους τρόπους ο σκηνοθέτης το καταφέρνει αυτό;

Προκειμένου να αξιοποιηθούν αποδοτικά κατά τη διδασκαλία οι ταινίες μικρού μήκους, είναι αναγκαίο ο εκπαιδευτικός να οργανώσει μια σειρά ενεργειών που εφαρμόζονται πριν την παρουσίαση για την προετοιμασία των μαθητών, κατά την προβολή και στο τέλος για την τελική επεξεργασία της ταινίας, καθιστώντας, έτσι, την αξιοποίηση των ταινιών συνειδητή εκπαιδευτική πρακτική.

Σύμφωνα με τους Kittelberge/Freisleben (1994), Κανάκη (1999) και Σοφός/Kron (2010) στο Σπύρου, Σοφός, 2017: 249-250), είναι σκόπιμο να οργανωθούν οι ενέργειες αυτές στις εξής φάσεις: α) Πριν την προβολή της ταινίας εξετάζονται οι προϋποθέσεις υλικοτεχνικής και διδακτικής φύσης (ποιότητα και καταλληλότητα προβολέα, φωτεινότητα της τάξης, επιλογή κατάλληλης ταινίας μικρού μήκους, στοχοθεσία και δόμηση της διδασκαλίας αναφορικά με την ταινία μικρού μήκους). Ο εκπαιδευτικός προετοιμάζει τους μαθητές με κατάλληλη εισαγωγή σχετικά με το περιεχόμενο της ταινίας και τη συνδέει με το γενικότερο θέμα της διδασκαλίας, αιτιολογώντας την αξία της. β) Η προβολή της ταινίας θα πρέπει να υπηρετεί τους διδακτικούς στόχους που έχει θέσει από πριν ο εκπαιδευτικός και να εναρμονίζεται με το πλαίσιο της τάξης. γ) Μετά την προβολή της ταινίας ακολουθούν δραστηριότητες και εκπαιδευτικές τεχνικές που στόχο έχουν να προκαλέσουν την ενεργή εμπλοκή των μαθητών/τριών στη μαθησιακή διαδικασία, όπως: μετατροπή επιμέρους πληροφοριών σε άλλες μορφές έκφρασης, π.χ. προφορική, γραπτή, παιχνίδι ρόλων ή διαμόρφωση μιας άλλης μιντιακής παραγωγής, π.χ. κείμενο, επιστολή στον σκηνοθέτη, διαφήμιση, αφίσα για την ταινία που είδαν κ.ά. δ) Τέλος, ακολουθεί η αξιολόγηση της ταινίας και της διδακτικής αξιοποίησής της με αναστοχασμό του εκπαιδευτικού και των μαθητών /τριών σχετικά με την ποιότητα της ταινίας, την εμβάθυνση του θέματος και τις δυνατότητες προσωπικής ανάπτυξης των συμμετεχόντων.

3.3. Παραδείγματα δραστηριοτήτων παραγωγής λόγου στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο με αξιοποίηση ταινιών μικρού μήκους

Τα παραδείγματα των δραστηριοτήτων με αξιοποίηση ταινιών μικρού μήκους, τα οποία παρουσιάζονται στην παρούσα ανακοίνωση αφορούν στα μαθήματα της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας Γυμνασίου και εφαρμόστηκαν κατά τη διάρκεια των σχολικών ετών



2020-2021 και 2021-2022 στο Γυμνάσιο των Εκπαιδευτηρίων Κωστέα-Γείτονα (CGS). Όσον αφορά στα παραδείγματα στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας, το καθένα εφαρμόστηκε σε συνεχές δίωρο, ενώ στο μάθημα της Λογοτεχνίας σε δύο ξεχωριστές διδακτικές ώρες. Κατά τη διδασκαλία ακολουθήθηκαν τα στάδια που προαναφέρθηκαν (πριν την προβολή και μετά τη θέαση) με την αντίστοιχη εισαγωγή και προετοιμασία των μαθητών από τη διδάσκουσα και κατευθυνόμενο διάλογο με την ολομέλεια της τάξης μετά τη θέαση (αξιοποίηση ερωτήσεων BFI). Τα στάδια αυτά είναι απαραίτητα για τη δημιουργία του γόνιμου κλίματος, προκειμένου οι μαθητές/τριες να προχωρήσουν στην επεξεργασία εργασιών παραγωγής λόγου που τους ανατίθενται είτε ομαδικά είτε ατομικά. Στόχος είναι οι μαθητές/τριες να ασκηθούν τόσο στην αποκωδικοποίηση της κινηματογραφικής γλώσσας και της σύνδεσής της με το θέμα και τα μηνύματα της ταινίας, όσο και η άσκησή τους σε διαφορετικά κειμενικά είδη λόγου.

Όταν ολοκληρωθεί το στάδιο της γραφής, οι μαθητές/τριες ανακοινώνουν τις εργασίες τους στην ολομέλεια της τάξης, οι οποίες σχολιάζονται σε σχέση με την προβεβλημένη ταινία. Έτσι, δίνεται η δυνατότητα καλύτερης κατανόησης των επιλογών του δημιουργού για την κατασκευή της ταινίας αλλά και διαμόρφωσης μιας συνολικής και τεκμηριωμένης άποψης πάνω σε θέματα που θίγει η ταινία και η συγκεκριμένη διδακτική ενότητα.

3.3.1. Παραδείγματα δραστηριοτήτων στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας

3.3.1.1. Α΄ Γυμνασίου

Στη Νεοελληνική γλώσσα της Α΄ Γυμνασίου, στην 3^η ενότητα με θέμα: «Ταξίδι στον κόσμο της φύσης», προβάλλονται οι ακόλουθες ταινίες, που έχουν σαν θέμα τους την προστασία του περιβάλλοντος: α. Child and Man (2016), Ιρανική βραβευμένη ταινία διάρκειας 2 λεπτών, με σκηνοθέτη τον Mohammad Reza Kheradmandan (<https://www.youtube.com/watch?v=2PFxSaL8ELE>) και β. Περιβαλλον & Pollution (2009), ελληνικό animation που δημιουργήθηκε από το 2^ο Λύκειο Βριλησίων διάρκειας 6.20 λεπτών (<https://www.youtube.com/watch?v=p9UF8vJSJig>).

Στόχος της προβολής των ταινιών αυτών είναι η εξοικείωση των μαθητών/τριων με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της κινηματογραφικής γλώσσας και, συγκεκριμένα, με τον τρόπο της αφήγησης, την οπτική διάσταση των ταινιών και τον ηχητικό σχεδιασμό τους. Η σύνδεση περιεχομένου και μορφής και η επεξεργασία των μορφολογικών επιλογών του δημιουργού θα βοηθήσουν, στη συνέχεια, τους μαθητές να ασκηθούν στα κειμενικά είδη της κινηματογραφικής κριτικής και της αφίσας.

Μετά την προβολή της ταινίας «Child and Man» και τις ερωτήσεις παρατήρησης που ακολούθησαν, οι εργασίες μοιράστηκαν σε φύλλα εργασίας. Κάθε ομάδα επέλεξε μία από τις ακόλουθες εργασίες:

A. Στην ταινία Child and Man, το μικρό αγόρι δεν υποδεικνύει στον άνδρα με λόγια αλλά με πράξεις την καθαριότητα του περιβάλλοντος. Αν έπρεπε να προσθέσετε στο σενάριο της ταινίας τα λόγια του μικρού αγοριού σαν απάντηση στα λόγια του άνδρα, τι θα γράφατε;

B. Η ταινία τελειώνει με το μικρό αγόρι να περπατά με τον πατέρα του που είναι ο καθαριστής του πάρκου. Συνεχίστε το σενάριο της ταινίας και γράψτε τον διάλογο ανάμεσα στο παιδί και τον πατέρα του, σχολιάζοντας μέσω αυτού τη στάση του άνδρα, τον οποίο συνάντησε το αγόρι στο πάρκο, απέναντι στο περιβάλλον.

Γ. Στο πλαίσιο του εορτασμού της παγκόσμιας ημέρας περιβάλλοντος, στη στήλη των πολιτιστικών της ιστοσελίδας του σχολείου σας, γράψτε ένα άρθρο με το οποίο παρουσιάζετε την ταινία μικρού μήκους «Child and Man» και εξηγείτε τους λόγους για τους οποίους την προτείνετε στους συμμαθητές σας.



Μετά την προβολή του animation Περιβαλον & Pollution, οι δραστηριότητες δόθηκαν σε φύλλα εργασίας στις ομάδες. Κάθε ομάδα επέλεξε μια διαφορετική εργασία:

A. Να παρατηρήσετε τη χρήση του χρώματος στο animation Περιβαλον & Pollution. Σε ποιες σκηνές η ταινία είναι ασπρόμαυρη και σε ποιες έγχρωμη; Μπορείτε να εξηγήσετε τους λόγους για τους οποίους υπάρχει αυτή η διαφορά; Να γράψετε ένα σύντομο σχετικό σχόλιο στο πλαίσιο μιας κριτικής για την ταινία.

B. Να ακούσετε προσεκτικά τα τραγούδια που έχουν χρησιμοποιηθεί για μουσική υπόκρουση του animation. Για ποιο λόγο πιστεύετε ότι έχουν επιλεγεί από τον δημιουργό της ταινίας; Πιστεύετε πως ταιριάζει στο θέμα της ταινίας ή στα συναισθήματα του πρωταγωνιστή της; Να γράψετε ένα σύντομο σχόλιο για τη μουσική υπόκρουση της ταινίας.

Γ. Να συζητήσετε με την ομάδα σας τον προβληματισμό που θέτει η ταινία σχετικά με την ευθύνη του σύγχρονου ανθρώπου απέναντι στο περιβάλλον. Στη συνέχεια, να δημιουργήσετε μια αφίσα με θέμα την «Ανακύκλωση», προκειμένου να χρησιμοποιηθεί από το σχολείο σας για να ενημερώσετε και να παρακινήσετε τους συμμαθητές/τριες σας να συμμετάσχουν στο πρόγραμμα ανακύκλωσης του σχολείου σας.

3.3.1.2. Γ΄ Γυμνασίου

Στη Νεοελληνική γλώσσα της Γ΄ Γυμνασίου, στην 5^η ενότητα με θέμα: «Ειρήνη-Πόλεμος», προβάλλονται οι ακόλουθες ταινίες, που έχουν ως θέμα τους τα δεινά και τις μορφές πολέμου:

α. «The box, a story from Syria» (2017), μια πολυβραβευμένη ταινία animation διάρκειας 6.48 λεπτών, σε σκηνοθεσία του Merve Cirisoglu Cotur (<https://www.youtube.com/watch?v=KwCtWfwYlkw>), β. «Are you OK?» (2021), βραβευμένο αμερικανικής παραγωγής animation διάρκειας 8.45 λεπτών, σε σκηνοθεσία Ryan Cannon (<https://www.youtube.com/watch?v=tJsGGsPNakw>) και γ. Ένα βίντεο-κοινωνικό μήνυμα (2014) του βρετανικού τμήματος της οργάνωσης "Σώστε τα Παιδιά" που μεταφέρει τον πόλεμο της Συρίας στο Λονδίνο, παρακολουθώντας πώς μεταβάλλεται η ζωή ενός μικρού κοριτσιού με την έναρξη των συγκρούσεων, διάρκειας 1.30 λεπτού. Το βίντεο έχει στόχο να ευαισθητοποιήσει το κοινό και να συγκεντρώσει χρήματα για τα παιδιά της Συρίας (<https://www.youtube.com/watch?v=KfoN2pSn2nU>).

Στη συγκεκριμένη δραστηριότητα επιχειρείται μια σύγκριση των δύο ταινιών animation με συναφή θεματολογία (Οδηγός εκπαιδευτικού για την οπτικοακουστική έκφραση, 2011: 30), προκειμένου οι μαθητές/τριες να προβούν σε κριτική ανάλυση της σημειολογίας των σκηνογραφικών στοιχείων αλλά και του τρόπου αφήγησης, καθώς και των διαφορετικών προσεγγίσεων του ίδιου θέματος. Στη συνέχεια, καλούνται μέσω της ταύτισης με έναν από τους ήρωες να ασκηθούν στην ημερολογιακή γραφή, επιχειρώντας μια ευρηματική ανασύνθεση του φιλικού κειμένου.

Με την προβολή του ολιγόλεπτου βίντεο για τα παιδιά της Συρίας επιχειρείται η κατανόηση από τους μαθητές συγκεκριμένων επιλογών του δημιουργού, όσον αφορά στην οπτική διάσταση (επιλογή και σύνθεση κάδρου, γωνία λήψης, προοπτική), που διαμορφώνουν και την αντίληψη του θεατή καθώς, επίσης, και η συγγραφή κειμένου επιχειρηματολογίας.

Μετά την προβολή των animation «The box, a story from Syria» και «Are you OK?» και τη συζήτηση που ακολούθησε, οι εργασίες μοιράστηκαν σε φύλλα εργασίας. Όλες οι ομάδες επεξεργάστηκαν όλες τις εργασίες:



A. Να συζητήσετε με τους συμμαθητές σας ποιο, κατά τη γνώμη σας, εύρημα αξιοποιείται από τον δημιουργό καθεμιάς από τις δύο ταινίες που παρακολουθήσατε, προκειμένου να υπογραμμίσει το μήνυμά του;

B. Στη συνέχεια, σχολιάστε στην ομάδα σας τη μορφή πολέμου που προβάλλεται σε καθεμιά από τις ταινίες και τη λύση που προτείνεται από τον δημιουργό της ταινίας. Συμφωνείτε προσωπικά με τη λύση αυτή; Να καταγράψετε ατομικά την άποψή σας.

Γ. Μπαίνοντας στη θέση ενός από τους δύο πρωταγωνιστές της ταινίας «Are you OK?», γράφετε ατομικά στο ημερολόγιό σας σχετικά με το πρόβλημα του σχολικού εκφοβισμού που αντιμετωπίζετε και προτείνετε μια διαφορετική λύση από αυτήν της ταινίας.

Μετά την προβολή του βίντεο για τα παιδιά της Συρίας δίνεται το ακόλουθο φύλλο εργασίας:

A. Αφού παρατηρήσετε τη γρήγορη εναλλαγή των πλάνων με τα μεσαία κάδρα της μικρής πρωταγωνίστριας στο βίντεο καθώς και τη γωνία λήψης τους, να σχολιάσετε με την ομάδα σας τη σκοπιμότητά τους σε σχέση με την αντίληψη του θεατή.

B. Αφού δείτε ξανά το βίντεο, να σχολιάσετε τις ομοιότητες και τις διαφορές ανάμεσα στο πρώτο και το τελευταίο πλάνο του. Να καταγράψετε και να εξηγήσετε τα συναισθήματα που σας δημιουργήθηκαν με το βλέμμα του κοριτσιού προς την κάμερα στο τελευταίο πλάνο του βίντεο.

Γ. Το βίντεο τελειώνει με τη φράση: «Ακριβώς επειδή αυτό δε συμβαίνει εδώ, δε σημαίνει ότι δε συμβαίνει». Να αναλύσετε το περιεχόμενό της σε σχέση με το περιεχόμενο του βίντεο.

Δ. Να γράψετε ένα κείμενο με θέμα: «Ο πόλεμος παραβιάζει τα δικαιώματα του παιδιού», το οποίο θα αποτελέσει την εισαγωγή για το ημερολόγιο του σχολείου που ετοιμάζετε με την τάξη σας, αφιερωμένο στα δικαιώματα του παιδιού.

3.3.2. Παραδείγματα δραστηριοτήτων στο μάθημα της Λογοτεχνίας

3.3.2.1. Α΄ Γυμνασίου

Μετά την ολοκλήρωση της επεξεργασίας του αποσπάσματος από το επιστολικό μυθιστόρημα της Μαρούλας Κλιάφα με τίτλο «Ο δρόμος για τον Παράδεισο είναι μακρύς» που υπάρχει στο σχολικό βιβλίο, επιλέγεται για προβολή η βραβευμένη ελληνική ταινία μικρού μήκους «pET sHOP» (2008) (<https://www.youtube.com/watch?v=xt0i-L6df5Y>) σε σκηνοθεσία του Μιχαήλ-Γαβριήλ Ζενέλη διάρκειας 7,2 λεπτών, με πρωταγωνιστές τον ιδιοκτήτη ενός καταστήματος πώλησης μικρών ζώων κι ένα αγόρι με κινητικά προβλήματα που επιλέγει να αγοράσει ένα κουτσό σκυλί. Το θέμα της ταινίας αφορά στα άτομα με κινητικά προβλήματα, τον σεβασμό της διαφορετικότητας και τη σημασία της πραγματικής αγάπης προς τα ζώα. Οι μαθητές έχουν ήδη συζητήσει το θέμα του σεβασμού στη διαφορετικότητα και των ατόμων με αναπηρία με αφορμή το απόσπασμα από το επιστολικό μυθιστόρημα, οπότε μπορούν να κάνουν τους ανάλογους συσχετισμούς, παρακολουθώντας την ταινία.

Στόχος της συγκεκριμένης δραστηριότητας είναι να εστιάσουν οι μαθητές/τριες στα δομικά στοιχεία της ταινίας και, μέσα από αναλυτικές ερωτήσεις, να οδηγηθούν στην κατανόηση των μορφολογικών επιλογών του δημιουργού της ταινίας, συνδέοντας, ταυτόχρονα, τη μορφή με το περιεχόμενο. Στη συνέχεια, μέσω δημιουργικών εργασιών, οι μαθητές/τριες προτρέπονται να αναπτύξουν δικές τους διασκευές στο σενάριο και προχωρώντας σε μια συγκριτική θεώρηση ταινίας και αφηγηματικού κειμένου να συσχετίσουν την ιστορία με τον κοινωνικό τους περίγυρο, τεκμηριώνοντας τις απόψεις τους με ένα άρθρο σε σχολική ιστοσελίδα.



Μετά την προβολή της ταινίας ακολούθησε συζήτηση με ερωτήσεις παρατήρησης. Στη συνέχεια, μοιράστηκε το ακόλουθο φύλλο εργασίας. Η κάθε ομάδα επεξεργάστηκε διαφορετική εργασία και όλες οι ομάδες είχαν κοινή την εργασία Ε.

Α. Ποια, κατά τη γνώμη σας, είναι η σκοπιμότητα της σκηνής στο πάρκο με τα παιδιά που παίζουν ποδόσφαιρο στην πλοκή της ταινίας και γιατί νομίζετε ότι η ταινία κλείνει με την ίδια σκηνή;

Β. Τι είδους πλάνα επιλέγει ο δημιουργός της ταινίας για τον μικρό πρωταγωνιστή, προκειμένου να αποκρύψει, αρχικά, το θέμα της αναπηρίας του;

Γ. Παρατηρήστε τα λόγια του πωλητή του καταστήματος μικρών ζώων. Ποια εντύπωση σας δημιουργούν οι εκφράσεις που χρησιμοποιεί για το μικρό κουτσό σκυλί: «Σκάρτο εμπόρευμα», «Σου 'χω μια επιστροφή», «Αυτό είναι κουτσό... άχρηστο». «Δεν είναι καλή αγορά. Ούτε να τρέξεις μαζί του ούτε να παίξεις μπορείς». Πιστεύετε πως αλλάζει στάση στο τέλος της ταινίας; Με ποιο πλάνο μπορεί να δηλώνεται η αλλαγή αυτή;

Δ. Συμπληρώστε το σενάριο της ταινίας, προσθέτοντας μια ακόμη σκηνή (περιγραφή σκηνής-λόγια ήρωα) στο τέλος της, όπου ο μικρός ήρωας στο πάρκο μιλά στο κουτσό σκυλάκι που μόλις έχει πάρει από το κατάστημα μικρών ζώων.

Ε. Ποιος, κατά τη γνώμη σας, είναι ο κοινός προβληματισμός ανάμεσα στην ταινία pET SHOP και στο απόσπασμα του επιστολικού μυθιστορήματος «Ο δρόμος για τον Παράδεισο είναι μακρύς»; Υποθέστε ότι προτείνετε και τα δύο στη στήλη των πολιτιστικών της σχολικής σας ιστοσελίδας, στο πλαίσιο της ευαισθητοποίησης των συμμαθητών σας την 3^η Δεκεμβρίου, Παγκόσμια ημέρα ατόμων με αναπηρία. Να γράψετε το σχετικό άρθρο.

3.2.2.2. Γ' Γυμνασίου

Στο πλαίσιο της διδασκαλίας του διηγήματος του Αντώνη Σαμαράκη «Ζητείται ελπίς» από το σχολικό βιβλίο προβάλλεται η πολυβραβευμένη ταινία του Γιώργου Ζώη «Casus Belli» (2011) (<https://www.youtube.com/watch?v=w6eYoRIUVKg>) διάρκειας 11.17 λεπτών, στην οποία άνθρωποι διαφορετικών φύλων, ηλικιών, τάξεων και εθνικοτήτων περιμένουν σε επτά διαφορετικές ουρές, δημιουργώντας μια τεράστια ανθρώπινη σειρά. Στόχος του δημιουργού είναι να δείξει τα αίτια και τις συνέπειες της οικονομικής κρίσης, με τρόπο απόλυτα κινηματογραφικό και χωρίς διάλογο. Τόσο η ταινία όσο και το διήγημα πραγματεύονται το θέμα της οικονομικής και ηθικής κρίσης στις κοινωνίες και τις συνέπειές της.

Η επιλογή της συγκεκριμένης ταινίας έγινε με στόχο να παρατηρήσουν και να σχολιάσουν οι μαθητές/τριες τον τρόπο αφήγησης και το μοντάζ της ταινίας και πώς αυτά υπηρετούν την πρόθεση του σκηνοθέτη. Στη συνέχεια, μετά τη συγκριτική θεώρηση του περιεχομένου της ταινίας με το περιεχόμενο του διηγήματος, η οποία δίνει τη δυνατότητα κατανόησης των διαφορετικών μέσων προσέγγισης παρόμοιων κοινωνικών θεμάτων, οι μαθητές καταλήγουν στη συγγραφή άρθρου.

Η ταινία προβλήθηκε, αφού είχε ολοκληρωθεί η επεξεργασία του διηγήματος του Α. Σαμαράκη, προκειμένου οι μαθητές/τριες να το συσχετίσουν ευκολότερα με το θέμα της ταινίας. Μετά την εισαγωγική συζήτηση με την ολομέλεια πάνω στην ταινία, δόθηκε στις ομάδες το ακόλουθο φύλλο εργασίας. Κάθε ομάδα ασχολείται με διαφορετική εργασία. Η εργασία Ε είναι ατομική και αφορά όλες τις ομάδες:

Α. Αφού παρατηρήσετε την εναλλαγή εικόνων, σκηνών και φυσικών ήχων μεταξύ των διαδοχικών πλάνων της ταινίας, να σχολιάσετε τον τρόπο σύνδεσής του, προκειμένου να επιτευχθεί η αρχικά γραμμική αφήγηση της ταινίας.

Β. Η παράταξη ανθρώπων διαφορετικών φύλων, ηλικιών, τάξεων και εθνικοτήτων που περιμένουν σε επτά διαφορετικές ουρές, με ποιο σκηνοθετικό εύρημα μετατρέπονται σε ένα



τεράστιο ανθρώπινο ντόμινο που στο τέλος καταρρέει. Συζητήστε με την ομάδα σας τη σκοπιμότητα του ευρήματος από την πλευρά του δημιουργού, λαμβάνοντας υπόψη το σχήμα κύκλου που δημιουργείται με το τελευταίο πλάνο της ταινίας.

Γ. «Είχα φανταστεί μια ντουζίνα ουρές στην ταινία μου, αλλά για να διατηρήσω έναν καλό ρυθμό έπρεπε να επιλέξω κάποιες. Όλοι οι άνθρωποι από τις προηγούμενες ουρές καταλήγουν στην τελευταία, την ουρά της επιβίωσης. Κανείς δεν επιλέγει να πάει εκεί, απλώς μια μέρα προσγειώνεσαι σ' αυτήν. Όλα αρχίζουν όταν ένας άστεγος σπρώχνει κάποιον – είναι μια πράξη βίας. Από αυτήν την επαφή, βρίσκει φαγητό, αλλά τελικά ούτε καν το κρατά. Κοιτάζει αριστερά, δεξιά, κατευθείαν στην κάμερα, σα να κοιτάζει εμάς. Υπάρχουν πολλές πιθανές ερμηνείες: θα μας καταδιώξει; Αναγνωρίζουμε τον εαυτό μας, αναγνωρίζουμε τους φίλους μας στους ανθρώπους που στέκονται στις ουρές. Είμαστε κι εμείς μέρος τους. Στο τέλος, το καρτσάκι μοιάζει να κατευθύνεται προς το κοινό της ταινίας». Αφού διαβάσετε το παραπάνω απόσπασμα από συνέντευξη του σκηνοθέτη της ταινίας, να δώσετε γραπτά τη δική σας ερμηνεία ως θεατές για το κοίταγμα του άστεγου προς την κάμερα στο τελευταίο πλάνο της ταινίας, καθώς και για την κατεύθυνση του καρτσοιού προς το κοινό της ταινίας.

Δ. Στην ταινία συμμετέχουν 146 ηθοποιοί οι οποίοι δεν αναπτύσσουν μεταξύ τους κάποιον διάλογο, ούτε υπάρχει κάποιος μονόλογος. Επιπλέον, δεν υπάρχουν υπότιτλοι και απουσιάζει η προφορική αφήγηση. Για ποιο λόγο, κατά τη γνώμη σας, συμβαίνει αυτό;

Ε. Ποιο, κατά τη γνώμη σας, είναι το κοινό θέμα που πραγματεύεται το διήγημα του Α. Σαμαράκη «Ζητείται ελπίς» και η ταινία «Casus Belli»; Θα μπορούσε η ταινία να έχει τον τίτλο του διηγήματος: «Ζητείται ελπίς»; Να γράψετε ένα άρθρο για κινηματογραφικό περιοδικό με το οποίο θα παρουσιάζετε την ταινία και θα αναφερθείτε στη θεματική της συνάφεια με το διήγημα του Α. Σαμαράκη.

4. Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, θα λέγαμε πως η αξιοποίηση των ταινιών μικρού μήκους ως βοηθητικό εκπαιδευτικό εργαλείο στα μαθήματα της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο λειτούργησε αποτελεσματικά. Οι μαθητές/τριες, μέσω της παρακολούθησης ταινιών στο πλαίσιο του μαθήματος, ασκήθηκαν στην προσέγγιση των τεχνικών κωδίκων του κινηματογράφου, όπως οι ήχοι, η θέση της κάμερας, τα κάδρα αλλά και των πολιτιστικών κωδίκων, όπως οι χαρακτήρες, η πλοκή, οι συμβολισμοί κάθε ταινίας και μέσω αυτών κλήθηκαν να ερμηνεύσουν συνθετικά τις προσωπικές τους εντυπώσεις αλλά και την πρόθεση του δημιουργού της ταινίας.

Ακολουθώντας τη διαδικασία αυτή, ομαδικά ή ατομικά, καλλιέργησαν τόσο τον προφορικό όσο και τον γραπτό τους λόγο και ασκήθηκαν σε διαφορετικά κειμενικά είδη με συγκεκριμένο επικοινωνιακό πλαίσιο. Βασική προϋπόθεση για τη διαμόρφωση της κριτικής στάσης των μαθητών/τριών ήταν η διατήρηση της αυθορμησίας τους κατά τη διατύπωση των εντυπώσεων, συναισθημάτων και απόψεων μετά το τέλος της προβολής, προκειμένου να καλλιεργηθεί η παρατήρηση, η φαντασία, η εικασία και η προσωπική ταύτιση με πρόσωπα και καταστάσεις της ταινίας. Οι μαθητές/τριες, κατά τη διάρκεια των μαθημάτων αυτών, ανταποκρίθηκαν πολύ θετικά, συμμετέχοντας αυθόρμητα και πρόθυμα στη συζήτηση μετά την προβολή κάθε ταινίας και συνεργάστηκαν δημιουργικά στις ομάδες εργασίας. Οι ταινίες φαίνεται να τους βοήθησαν να ενισχύσουν ή και να αισθητοποιήσουν τους προβληματισμούς και τις απόψεις τους για το θέμα που πραγματευόταν η αντίστοιχη θεματική ενότητα, με αποτέλεσμα ο λόγος τους, τόσο ο προφορικός όσο και ο γραπτός, να είναι πιο ακριβής, οργανωμένος και ουσιαστικός.



Βιβλιογραφικές αναφορές

- Γιοτοπούλου, Κ. (2013). Η κινηματογραφική ταινία στο μάθημα της λογοτεχνίας στην ελληνική εκπαίδευση. In M. Tsianikas, N. Maadad, G. Couvalis & M. Palaktsoglou (Eds.), "Greek Research in Australia: Proceedings of the Biennial International Conference of Greek Studies, Flinders University June 2011" (pp. 361-376). Flinders University Department of Language Studies - Modern Greek: Adelaide.
- Αγγελίδη, Α., Αλέτρας, Ν., Βαλντέν, Ρ., Καλαμπάκας, Β., & Μουζάκη, Δ. (2016). *Στρατηγικοί άξονες για την εισαγωγή της Οπτικοακουστικής Εκπαίδευσης στο Σχολείο*. Ανακτήθηκε στις 25 Φεβρουαρίου 2022, από: http://dialogos.minedu.gov.gr/wpcontent/uploads/2016/03/AudioVisual_Education_group_March2016_NEw.pdf.
- Γρόσδος, Σ. (2011). Εικόνα και γλωσσική διδασκαλία. Η διδακτική αξιοποίηση πολυτροπικών κειμένων. *Νέα Παιδεία*, 138, 63-68.
- Γρόσδος, Σ. (2017). Κινηματογράφος και Δημιουργική γραφή. Οι κινηματογραφικές ταινίες ως ερεθίσματα δημιουργικής γραφής με ταυτόχρονη απόπειρα επίτευξης στόχων οπτικοακουστικού γραμματισμού. Διδακτικές προτάσεις στα πλαίσια μιας έρευνας δράσης. Στο Σ. Γρόσδος (Επιμ.), *Οπτικοακουστικός Γραμματισμός και Εκπαίδευση, Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή*, 24, 25 και 26 Ιουνίου 2016 (Τόμος Α', σσ. 187-197). Θεσσαλονίκη: Τμήμα Κινηματογράφου Σχολής Καλών Τεχνών Α.Π.Θ.- Περιφερειακή Διεύθυνση Π.Ε. και Δ.Ε. Κεντρικής Μακεδονίας.
- Γρόσδος, Σ. (2018). *Κινηματογράφος και Δημιουργική γραφή*. Χανιά: Πολιτιστική Εταιρεία Κρήτης-Πυξίδα της Πόλης.
- Καλαμπάκας, Β., & Κυριακούλάκος, Π. (2015). *Η οπτικοακουστική κατασκευή*. Ελληνικά Ακαδημαϊκά Συγγράμματα και Βοηθήματα. Ανακτήθηκε στις 28 Φεβρουαρίου 2022, από: www.kallipos.gr.
- Κελεσιδής, Ε., & Μπότσας, Γ. (2017). Οπτικοακουστικός γραμματισμός, κινηματογραφική αφήγηση και ιστορία: Βασικές έννοιες και δεξιότητες της κινηματογραφικής αφήγησης. Στο Σ. Γρόσδος (Επιμ.), *Οπτικοακουστικός Γραμματισμός και Εκπαίδευση, Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή*, 24, 25 και 26 Ιουνίου 2016 (τόμος Α', σσ. 306-314). Θεσσαλονίκη: Τμήμα Κινηματογράφου Σχολής Καλών Τεχνών Α.Π.Θ.- Περιφερειακή Διεύθυνση Π.Ε. και Δ.Ε. Κεντρικής Μακεδονίας.
- Κωστοπούλου, Χ. (2020). *Οι ταινίες μικρού μήκους ως βοηθητικό μέσο διδασκαλίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση* (Αδημοσίευτη Διπλωματική εργασία). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Ανακτήθηκε στις 25 Φεβρουαρίου 2022, από: <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/45333>.
- Παπαδόπουλος, Δ. (2021). *Κινηματογραφική Εκπαίδευση. Τέχνη, Πολιτισμός και Παιδαγωγική*. Χανιά-Θεσσαλονίκη: Πολιτιστική Εταιρεία Κρήτης-Πυξίδα της Πόλης.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Υπουργείο Παιδείας και Διά Βίου Μάθησης. (2011). *Πρόγραμμα Σπουδών για την Οπτικοακουστική Έκφραση*. Ανακτήθηκε στις 25 Φεβρουαρίου 2022, από: <http://ebooks.edu.gr/info/newps/%CE%A0%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CF%8C%CF%82%20E2%80%94%20CE%94%CF%81%CE%B1%CF%83%CF%84%CE%B7%CF%81%CE%B9%CF%8C%CF%84%CE%B7%CF%84%CE%B5%CF%82%20CE%A4%CE%AD%CF%87%CE%BD%CE%B7%CF%82%20E2%80%94%20CF%80%CF%81%CF%8C%CF%84%CE%B1%CF%83%CE%B7%20CE%B2%CF%B4/O%CF%80%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CE%B1%CE%BA%CE%BF%CF%85%CF%83%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20CE%88%CE%BA%CF%86%CF%81%CE%B1%CF%83%CE%B7>



[%20%Ε2%80%94%20%CE%94%CE%B7%CE%BC%CE%BF%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C-%CE%93%CF%85%CE%BC%CE%BD%CE%AC%CF%83%CE%B9%CE%BF.pdf](#)

Σπύρου, Σ., & Σοφός, Α. (2017). Εκπαιδευτικές ταινίες μικρού μήκους - παραγωγή κι αξιοποίηση. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση* (Τόμος 9, σσ. 240-251). Αθήνα.



Διαφοροποιημένη Διδασκαλία Θεωρητικών Μαθημάτων

Μάρθα Ηλιοπούλου
Φιλολόγος-Ειδική Παιδαγωγός
misparth@hotmail.gr

Περίληψη

Η μελέτη των θεωρητικών μαθημάτων που απαιτούν ανάγνωση και αποστήθιση κειμένου είναι έργο δύσκολο για μαθητές με δυσαναγνωσία, που δυσκολεύονται να διαβάσουν γρήγορα, να κατανοήσουν, επίσης, γρήγορα και να απομνημονεύσουν σημαντικά σημεία και έννοιες, για να μπορέσουν να τα αναπαραγάγουν στην εξέταση της επόμενης μέρας. Το γεγονός πως πολλά μαθήματα, ακόμα κι αν είναι θετικά, απαιτούν την αρχική κατανόησή τους μέσα από ένα ευρύ θεωρητικό πλαίσιο οδήγησε στη δημιουργία ενός υλικού, εστιασμένου σε τεχνικές, που μπορούν να συμβάλουν σημαντικά στην αποτελεσματικότερη προσέγγιση της θεωρίας, μετατρέποντάς τη σε πράξη. Το υλικό εφαρμόστηκε σε μαθητές ηλικίας Γ' – ΣΤ' Δημοτικού καθώς και σε μαθητές των πρώτων τάξεων του Γυμνασίου με διαγνωσμένα συμπτώματα γενικευμένων μαθησιακών δυσκολιών, δυσλεξίας και διάσπασης ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας. Τα αποτελέσματα του προγράμματος διαμορφώθηκαν μέσω της ποιοτικής έρευνας, με σύντομη συνέντευξη σε εκπαιδευτικούς, που αξιοποίησαν τη διδακτική μεθοδολογία παρέμβασης. Συμπερασματικά, αναδείχτηκε πως το παρόν διδακτικό υλικό, βασισμένο στη διαφοροποιημένη μέθοδο διδασκαλίας ήταν σημαντικό για την καλύτερη γνώση και απόκτηση δεξιοτήτων, που απαιτούνται για την προσέγγιση θεωρητικών και όχι μόνο μαθημάτων.

Λέξεις-κλειδιά: θεωρητικά μαθήματα, οργάνωση μελέτης, τεχνικές μελέτης, διαφοροποιημένη διδασκαλία.

1. Εισαγωγή

Μαθαίνω σημαίνει να καταλαβαίνει κανείς νέα πράγματα και να ανακαλύπτει τρόπους να τα υλοποιεί. Η μάθηση συνδέεται άμεσα με τη μελέτη. Μελετώ, λοιπόν, σημαίνει να κοιτάξει κανείς για ό,τι ενδιαφέρεται, να διαβάζει γι' αυτό και ύστερα να μαθαίνει. Πολλοί μαθητές, βέβαια, μελετούν για να γράψουν απλά καλά σε ένα διαγώνισμα, αλλά η μάθηση δεν έχει να κάνει με αυτή τη συνθήκη και η παραπάνω κατάσταση δεν αποτελεί ουσιώδη λόγο για να μελετάει κανείς. Ο καθένας από εμάς οφείλει να μελετάει για να χρησιμοποιήσει αυτά που έμαθε. Το γεγονός, όμως, πως αρκετοί δε γνωρίζουν πώς να μελετούν οδηγεί σε προβλήματα και σε διακοπή της μαθησιακής διαδικασίας. Για τον λόγο αυτό, απαιτείται η ύπαρξη διαφοροποιημένων τεχνικών που θα ενισχύσουν την επιθυμία για πραγματική και όχι επιφανειακή μελέτη.

2. Διαφοροποιημένη διδασκαλία

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτελεί ένα είδος διδασκαλίας, με βασικό γνώμονα το γεγονός πως ο κάθε μαθητής είναι ξεχωριστός κι, έτσι, πρέπει να αντιμετωπίζεται εντός και εκτός σχολικού πλαισίου. Αρχικά, η μάθηση εστιάζει στη χρήση βασικών δεξιοτήτων για την κατανόηση σημαντικών εννοιών ή αρχών. Στη συνέχεια, η ανάθεση διαφοροποιημένων μορφών εργασίας βοηθά στην αξιολόγηση των μαθητών και στην ενθάρρυνσή τους για ενεργή συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία. Τέλος, η υιοθέτηση πολλαπλών διδακτικών στρατηγικών βοηθά στην μετατροπή της μάθησης και της γνώσης σε ευχαρίστηση και δημιουργία (Tomlinson, 2010).

Στη διαφοροποιημένη διδασκαλία οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διαφοροποιήσουν και να τροποποιήσουν το περιεχόμενο μίας δραστηριότητας ή το σχέδιο του μαθήματος, τη



διαδικασία της δραστηριότητας και το τελικό αποτέλεσμα της. Έτσι, η διδασκαλία προσαρμόζεται, λαμβάνοντας υπόψη την ετοιμότητα του μαθητή, τις κλίσεις και το μαθησιακό του προφίλ ανάλογα με τη σχολική τάξη στην οποία βρίσκεται (νηπιαγωγείο, δημοτικό, γυμνάσιο, λύκειο). Με τον τρόπο αυτό, παρατηρείται πως η διαφοροποιημένη διδασκαλία προωθεί τη συμπερίληψη όλων των μαθητών σε ένα περιβάλλον, το οποίο χαρακτηρίζεται από ισότητα και συνεργατικό κλίμα (Αργυρόπουλος, 2013).

2.1. Χαρακτηριστικά διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Τα βασικά χαρακτηριστικά της είναι τα ακόλουθα:

- Περισσότερο ποιοτική παρά ποσοτική
- Παρέχει πολλαπλές προσεγγίσεις στο περιεχόμενο, στη διαδικασία και στο προϊόν
- Είναι μαθητοκεντρική
- Είναι ένας συνδυασμός ομαδοσυνεργατικής και εξατομικευμένης διδασκαλίας

Αξίζει να σημειωθεί πως η διαφοροποιημένη διδασκαλία ΔΕΝ είναι:

- Εξατομικευμένη διδασκαλία
- Χαοτική
- Ένας τρόπος για να παράσχουμε ομογενή διδασκαλία
- Τροποποίηση συστήματος βαθμολόγησης και μείωσης του φόρτου εργασίας
- Περισσότερη δουλειά για τους «καλούς» μαθητές και λιγότερη και διαφορετική για τους «αδύνατους» μαθητές.

2.2. Διαφορές Παραδοσιακής και Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας

| ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ | ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ |
|--------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| • Οι διαφορές των μαθητών αγνοούνται ή αντιμετωπίζονται ως πρόβλημα. | ➢ Οι διαφορές μελετώνται ως βάση για τον προγραμματισμό. |
| • Η αξιολόγηση γίνεται στο τέλος για να διαπιστωθεί ποιος μαθητής απέκτησε τη γνώση. | ➢ Η αξιολόγηση είναι συνεχής και διαγνωστική με σκοπό τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας σύμφωνα με τις δυνατότητες των μαθητών. |
| • Μονοδιάστατος προσδιορισμός της «εξααιρετικής επίδοσης». | ➢ Η εξααιρετική επίδοση καθορίζεται από την πρόοδο που σημείωσε ο μαθητής με κριτήριο το σημείο από το οποίο ξεκίνησε. |
| • Σπάνια λαμβάνεται υπόψη το ενδιαφέρον των μαθητών. | ➢ Οι μαθητές ενθαρρύνονται να κάνουν μαθησιακές επιλογές με βάση τα ενδιαφέροντά τους. |
| • Σπάνια λαμβάνεται υπόψη το μαθησιακό προφίλ των μαθητών. | ➢ Παρέχονται πολλές επιλογές ανάλογα με το μαθησιακό προφίλ των μαθητών. |
| • Κυριαρχεί η διδασκαλία προς όλη την τάξη. | ➢ Χρησιμοποιούνται πολλές διδακτικές ρυθμίσεις. |
| • Η κάλυψη του εγχειριδίου και το αναλυτικό πρόγραμμα κατευθύνουν τη διδασκαλία. | ➢ Η ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό προφίλ διαμορφώνουν τη διδασκαλία. |
| • Η μάθηση εστιάζεται στη απομνημόνευση γεγονότων και την απόκτηση δεξιοτήτων. | ➢ Η μάθηση εστιάζεται στη χρήση βασικών δεξιοτήτων για την αντίληψη και κατανόηση βασικών εννοιών και αρχών. |
| • Κανόνας είναι η ανάθεση μιας και μοναδικής εργασίας. | ➢ Κανόνας είναι η ανάθεση εναλλακτικών μορφών εργασίας. |
| • Ο χρόνος είναι καθορισμένος και δεν μπορεί εύκολα να διαφοροποιηθεί. | ➢ Ο χρόνος χρησιμοποιείται με ευελιξία σύμφωνα με τις δυνατότητες των μαθητών. |
| • Συχνά χρησιμοποιείται μια μορφή αξιολόγησης. | ➢ Οι μαθητές αξιολογούνται με πολλαπλούς τρόπους. |

Εικόνα 1. Διαφορές Παραδοσιακής και Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας



(Tomlinson, 2010)

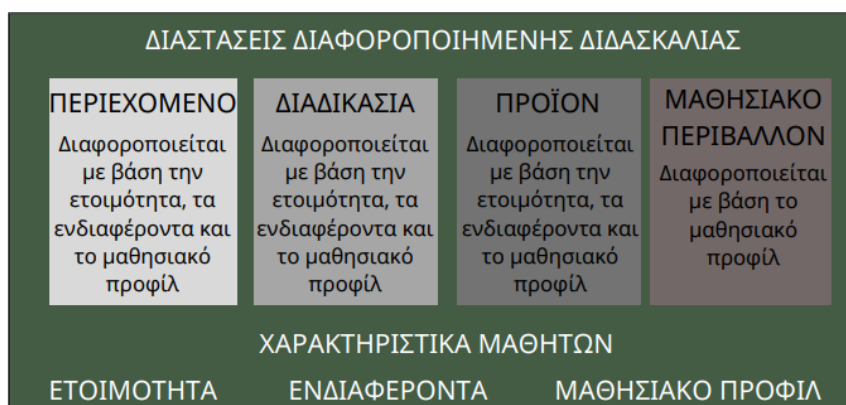
2.3. Καθήκοντα εκπαιδευτικού

- Τα καθήκοντα ενός εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι:
- Προγραμματισμός διδασκαλίας, επιλέγοντας ρεαλιστικούς στόχους και δραστηριότητες προσαρμοσμένες στα διαφορετικά μαθησιακά στυλ των μαθητών
 - Διατήρηση προσοχής και ενδιαφέροντος μαθητών
 - Αξιοποίηση γνώσεων και ενδιαφερόντων των μαθητών
 - Υποδειγματική διδασκαλία
 - Εφαρμογή πολυαισθητηριακών διδακτικών προσεγγίσεων
 - Χρήση νέων τεχνολογιών
 - Προσαρμογή ρυθμού μάθησης, απλοποιώντας την ύλη και τις εργασίες
 - Επαρκής χρόνος στους μαθητές προς σκέψη
 - Οργάνωση ομάδων μαθητών με μικτές ικανότητες και συνεχής ενθάρρυνση για την ανάπτυξη του ομαδικού πνεύματος
 - Συνεχής καθοδήγηση και ανατροφοδότηση
 - Επιβράβευση κάθε προσπάθειας (Bearne, 1996; Κουτσελίνη, 1996)

| Διαφοροποίηση | | | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Είναι η ανταπόκριση του εκπαιδευτικού στις ανάγκες των μαθητών. | | | |
| Καθορισμένο από τις αρχές της διαφοροποίησης | Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διαφοροποιήσουν μέσω | Σύμφωνα με τους /τις μαθητές/τριες | Χρησιμοποιώντας ποικιλία προσεγγίσεων όπως |
| Υποστηρικτικό μαθησιακό περιβάλλον Ποιοτικό πρόγραμμα Διδασκαλία Ευελιξία ρυθμού Σεβαστές ασκήσεις Συνεχόμενη αξιολόγηση για τη διαμόρφωση της διδασκαλίας | Περιεχομένου Διαδικασίας Προϊόντος Μαθησιακού περιβάλλοντος | Ετοιμότητα Ενδιαφέρον Μαθησιακό περιβάλλον | Γραφικούς οργανωτές Διαβαθμισμένη ανάγνωση Μαθησιακά ενδιαφέροντα Ανεξάρτητες σπουδές Νοητικές προτιμήσεις Προφορικές ασκήσεις Τεχνολογία Διαδίκτυο |

Εικόνα 2. Καθήκοντα Εκπαιδευτικού





Εικόνα 3. Διαστάσεις Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας

3. Οργάνωση Μελέτης

Ένα από τα βασικότερα προβλήματα που εμφανίζεται στο σχολείο είναι η χαμηλή επίδοση στα μαθήματα. Αρκετές φορές το θέμα αυτό δεν έχει σχέση με μειονεκτήματα στη νοημοσύνη ή με μαθησιακές δυσκολίες. Ένας μεγάλος αριθμός μαθητών φαίνεται ότι δεν έχει επαρκείς ικανότητες οργάνωσης της μελέτης.

Οι δεξιότητες οργάνωσης της μελέτης (γενική οργάνωση, αποτελεσματική χρήση του χρόνου, προετοιμασία για τις εξετάσεις, οργάνωση ειδικών σχεδιαγραμμάτων για την κατανόηση της ανάγνωσης, η συγγραφή κειμένων κ.ά.) είναι σημαντικό στοιχείο της εκπαίδευσης, αφού αποτελούν ουσιαστικά το μέσο απόκτησης των γνώσεων. Επομένως, τόσο οι μαθητές όσο και οι εκπαιδευτικοί, αλλά και οι γονείς πρέπει να θεωρούν την οργάνωση της μελέτης ένα πολύ βασικό παράγοντα στην προσπάθεια της μάθησης. Η ανάπτυξη οργανωτικών δεξιοτήτων στη μελέτη μπορεί να βελτιώσει την αίσθηση αποτελεσματικότητας των μαθητών κι, έτσι, θα νιώθουν περισσότερο ικανοί (Rhodes, 2011).

- ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΧΡΟΝΟΥ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΕΚΠΕΡΑΙΩΣΗ ΤΩΝ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ ΚΑΙ ΤΗΝ ΤΗΡΗΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ
- ΑΥΤΟΕΛΕΓΧΟΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΟΛΟΚΛΗΡΩΣΗ ΚΑΙ ΤΗΝ ΟΡΘΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΕΡΓΑΣΙΩΝ
- ΤΕΤΡΑΔΙΟ ΚΑΤΑΓΡΑΦΗΣ ΕΡΓΑΣΙΩΝ ΠΟΥ ΑΝΑΤΙΘΕΤΑΙ ΑΠΟ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ
- ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ. ΒΟΗΘΑΜΕ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΝΑ ΟΡΓΑΝΩΝΟΥΝ, ΝΑ ΣΧΕΔΙΑΖΟΥΝ, ΝΑ ΘΕΤΟΥΝ ΠΡΟΤΕΡΑΙΟΤΗΤΕΣ
- ΠΑΡΕΧΟΥΜΕ ΤΗΝ ΚΑΤΑΛΛΗΛΗ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΑΝΑΛΟΓΑ ΜΕ ΤΙΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ
- ΑΠΟΦΕΥΓΟΥΜΕ ΤΙΣ ΥΠΕΡΒΟΛΙΚΕΣ ΔΙΟΡΘΩΣΕΙΣ ΓΙΑΤΙ ΜΕΙΩΝΟΥΝ ΤΑ ΚΙΝΗΤΡΑ ΚΑΙ ΤΗΝ ΑΥΤΟΠΕΠΟΙΩΣΗ
- ΕΜΦΑΣΗ ΣΤΗΝ ΕΠΙΤΥΧΙΑ ΚΑΙ ΤΗΝ ΚΑΛΗ ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΑ
- ΠΑΡΕΧΟΥΜΕ ΣΥΧΝΕΣ ΕΠΙΒΡΑΒΕΥΣΕΙΣ
- ΕΝΘΑΡΡΥΝΟΥΜΕ ΤΗ ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΜΕ ΠΡΟΗΓΟΥΜΕΝΗ ΔΟΥΛΕΙΑ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΚΑΙ ΟΧΙ ΜΕ ΤΗ ΔΟΥΛΕΙΑ ΤΩΝ ΑΛΛΩΝ.

Εικόνα 4. Προτάσεις για Οργάνωση Μελέτης

3.1. Τεχνικές Μελέτης

Οι τεχνικές μελέτης που μπορούν να αξιοποιηθούν εξαρτώνται σε σημαντικό βαθμό από τον μαθησιακό τύπο του κάθε παιδιού.



ΤΥΠΟΙ ΜΑΘΗΣΗΣ - ΜΑΘΗΣΙΑΚΑ ΣΤΥΛ

- 1 ΟΠΤΙΚΟΣ ΤΥΠΟΣ
- 2 ΑΚΟΥΣΤΙΚΟΣ ΤΥΠΟΣ
- 3 ΛΕΚΤΙΚΟΣ ΤΥΠΟΣ
- 4 ΚΙΝΑΙΣΘΗΤΙΚΟΣ ΤΥΠΟΣ
- 5 ΛΟΓΙΚΟ-ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΟΣ ΤΥΠΟΣ
- 6 ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣ-ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΟΣ ΤΥΠΟΣ
- 7 ΜΟΝΑΧΙΚΟΣ-ΕΝΔΟΠΡΟΣΩΠΙΚΟΣ ΤΥΠΟΣ

Εικόνα 5. Τύποι Μάθησης

3.2. Διαχείριση Χρόνου

1. Αυστηρή και πειθαρχημένη διαχείριση του χρόνου
2. Οργανόγραμμα με όλες τις υποχρεώσεις – ιεράρχηση προτεραιοτήτων (βραχυπρόθεσμα, μεσοπρόθεσμα, μακροπρόθεσμα)
3. Καθορισμός χρόνου επίτευξης κάθε υποχρέωσης/προτεραιότητας
4. Αναστοχασμός και αξιολόγηση της παραγωγικότητας
5. Εντοπισμός και αξιοποίηση της πιο παραγωγικής ώρας για το διάβασμα
6. Πιστή εφαρμογή του χρονοδιαγράμματος που ορίστηκε για διάβασμα (πλήρης συνέπεια)
7. Αποφυγή διακοπών (π.χ. τηλέφωνα, μέσα κοινωνικής δικτύωσης)
8. Διακοπές «ενός λεπτού»
9. Αυστηρός καθορισμός της ώρας των διαλειμμάτων (Rhodes, 2011)

3.3. Προϋπάρχουσες δεξιότητες

| Ευθύνη/ Υποχρέωση | Τεχνική μελέτης | Προϋπάρχουσα δεξιότητα |
|----------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Διαγώνισμα | Προσπάθεια απομνημόνευσης όλης της ύλης | Δεξιότητες απομνημόνευσης |
| Εργασία | Εντοπισμός πιθανών λύσεων στο κύριο «βιβλίο» (διδασκτικό εγχειρίδιο στη μέση εκπαίδευση) | Σύγκριση είδους εργασίας με άλλες ή με υφιστάμενες εργασίες στο διδ. εγχειρίδιο |
| Καθημερινό διάβασμα | Οποιαδήποτε ώρα, στιγμή της ημέρας με βάση τις απογευματινές δραστηριότητες σε χώρους όπως το γραφείο, το κρεβάτι, το τραπέζι της κουζίνας, το σαλόνι κ.λπ | Ολοκλήρωση των απαιτούμενων εργασιών με κάθε τρόπο. Παντελής άγνοια της σημασίας της οργάνωσης του χρόνου για το βέλτιστο αποτέλεσμα |
| Τελική εξέταση | Διάβασμα όταν πλησιάζουν οι ημέρες της εξέτασης ατομικά και κάποιες φορές ομαδικά | Απομνημόνευση (ή κάλυψη) όλης της ύλης |

Εικόνα 6. Προϋπάρχουσες δεξιότητες



3.4. Στρατηγικές μελέτης

1. Αποκτώ γνώσεις
2. Καλλιεργώ δεξιότητες
3. Εμβαθύνω στο νόημα
4. Ανακαλύπτω γνώσεις
5. Διερευνώ γνώσεις
6. Κατανοώ γνώσεις
7. Αναπτύσσω δημιουργική σκέψη
8. Μαθαίνω πώς να μαθαίνω
9. Αξιοποιώ τις προηγούμενες γνώσεις
10. Μαθαίνω να παρατηρώ και να εκφράζομαι

3.5. Δημιουργικές Τεχνικές

- Δημιουργία φανταστικής ιστορίας
- Αξιοποίηση νοηματικών χαρτών, σχεδιαγραμμάτων, σημειώσεων
- Κριτική μελέτη (γνωστικοί χάρτες)
- Χρήση μαρκαδόρων και έντονων χρωμάτων
- Μνημονικές τεχνικές
- Τεχνική αυτοεξέτασης
- Μέθοδος επιβράβευσης
- Λίστες ελέγχου και εργασιών
- Καπέλα σκέψης
- Εκπαιδευτικές κάρτες
- Story Activation → Κατανόηση κειμένου
- Χρήση ημερολογίου
- Παιγνιώδης μορφή διδασκαλίας
- Αξιοποίηση τέχνης

Καταλήγοντας, γίνεται φανερό πως η διαφοροποιημένη διδασκαλία συνδέεται σε μεγάλο βαθμό με τις στρατηγικές που μπορούν να αξιοποιηθούν για την καλύτερη προσέγγιση των θεωρητικών μαθημάτων. Άλλωστε, το βασικό της χαρακτηριστικό, το οποίο είναι η προσαρμογή της διδασκαλίας στις μαθησιακές ανάγκες των παιδιών, απαιτείται για την κατανόηση κάθε γνωστικού αντικειμένου (Ηλιοπούλου, 2017).

4. Μεθοδολογία

Η μεθοδολογία της έρευνας αφορούσε:

- Αρχική αξιολόγηση για την ενημέρωση του φακέλου του μαθητή και των γονέων αντίστοιχα. Αξιοποιήθηκε μία σύγχρονη δοκιμασία γλωσσικής επάρκειας (Λατω τεστ), για την αξιολόγηση του προσληπτικού, οργανωτικού, εκφραστικού, σημασιολογικού και μορφοσυντακτικού στοιχείου.
- Ο σχεδιασμός του παρόντος υλικού εστίασε στη βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης, της ακουστικής κατανόησης, της παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου καθώς και στην αναδιήγηση. Ειδικότερα, το πρώτο μέρος αφορά χρήσιμες συμβουλές και ενδεικτικό πρόγραμμα για την αποτελεσματικότερη οργάνωση της μελέτης των θεωρητικών μαθημάτων. Το δεύτερο μέρος βασίστηκε στη θεωρητική προσέγγιση των διαφόρων τύπων μάθησης, έτσι, ώστε να διαμορφώνονται οι



δραστηριότητες στον εκάστοτε μαθησιακό τύπο. Το τρίτο μέρος σχετίζεται με τεχνικές μελέτης θεωρητικών μαθημάτων σε συνδυασμό με αντίστοιχες δραστηριότητες προς αξιοποίηση. Στο τέταρτο μέρος έγινε αναφορά στο περιεχόμενο των μαθημάτων με έμφαση στους σκοπούς τους ανά σχολική βαθμίδα και, τέλος, εντάχθηκε οδηγός εφαρμογής των τεχνικών μέσω δημιουργικών δραστηριοτήτων.

- Η μέθοδος ανάπτυξης των δεξιοτήτων περιελάμβανε μία σειρά από διδακτικές στρατηγικές, όπως είναι οι δραστηριότητες επεξεργασίας, ανάλυσης και σύνθεσης των δραστηριοτήτων και τεχνικές μελέτης, βασισμένες στη διαφοροποιημένη μέθοδο διδασκαλίας. Η διδακτική μεθοδολογία του προγράμματος βασίστηκε στην ανάπτυξη των γλωσσικών δραστηριοτήτων σε γραπτό και προφορικό επίπεδο, στη βελτίωση της αναγνωστικής ικανότητας και, τέλος, στην ενίσχυση των αισθητηριακών ερεθισμάτων για την πληρέστερη προσέγγιση των θεωρητικών μαθημάτων.
- Ακολούθησε εφαρμογή μέσω επιδόσεων στα διαγωνίσματα και χρήσης υλικού σχολικών βιβλίων και επαναξιολόγηση ύστερα από τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν με τη μορφή συνεντεύξεων στους εκπαιδευτικούς (ποιοτική έρευνα).

4.1. Σκοπός

Σκοπός του παρόντος υποστηρικτικού υλικού ήταν η ικανότητα προσέγγισης των θεωρητικών μαθημάτων με έναν πιο δημιουργικό και εύκολο τρόπο.

4.2. Στόχοι

Οι στόχοι που τέθηκαν αφορούσαν την ενίσχυση αναγνωστικών και γλωσσικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων. Έτσι, επικεντρώθηκαν στα ακόλουθα:

- Ανάπτυξη οργανωτικών δεξιοτήτων
- Βελτίωση της οπτικής και ακουστικής αντίληψης
- Ενίσχυση της ικανότητας ανάκλησης προϋπάρχουσας γνώσης
- Προσπάθεια κατανόησης του κειμένου

5. Δομή υλικού

Το υποστηρικτικό υλικό μελέτης διαμορφώθηκε με την αξιοποίηση κατάλληλων στρατηγικών, έτσι, ώστε να βελτιωθούν οι ικανότητες γλωσσικής και αναγνωστικής επεξεργασίας.

- Μελετώ
- Συγκεντρώνομαι
- Μαθαίνω
- Θέτω στόχους
- Εφαρμόζω

Με τον τρόπο αυτό, οι μαθητές οργανώνονται κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και εμπλέκονται ενεργητικά στη μαθησιακή διαδικασία.

5.1. Περιεχόμενο εκπαιδευτικού υλικού

- Αναδιήγηση
- Αναγνωστική Κατανόηση
- Παραγωγή προφορικού λόγου
- Παραγωγή γραπτού λόγου
- Τεχνικές Γραφής
- Λεξιλόγιο
- Μνημονικές δεξιότητες



Το συγκεκριμένο υλικό βασίζεται στη διαμόρφωση ενός υποστηρικτικού προγράμματος μελέτης για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, δυσλεξία, καθώς και διάσπασης ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας για την αποτελεσματικότερη μελέτη των θεωρητικών μαθημάτων. Σχεδιάστηκε, λοιπόν, ένα διδακτικό πρόγραμμα το οποίο είναι εύκολο στη χρήση και βασίζεται στην ενεργητική συμμετοχή όλων των παιδιών.

5.2. Εκπαιδευτικές μέθοδοι

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτέλεσε χρήσιμη μέθοδο διαμόρφωσης του διδακτικού υλικού και καθοριστικό τρόπο αξιοποίησης κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς συνέβαλε στην αποτελεσματικότερη μελέτη των μαθητών. Επιπλέον, η άμεση διδασκαλία βοήθησε στην προετοιμασία των μαθητών, όσον αφορά τους στόχους της διδασκαλίας. Η ταυτόχρονα χρήση πλήθους παραδειγμάτων και η συνεχής ενθάρρυνση συνεισέφερε στη δημιουργία ευχάριστου κλίματος. Στη συνέχεια, η πολυαισθητηριακή διδακτική μέθοδος στηρίχτηκε στην αλληλεπίδραση των αισθήσεων που συνδέονται με τις λειτουργίες του λόγου και συνδυάζει οπτικά, ακουστικά, απτικά και κιναισθητικά ερεθίσματα. Βελτιώθηκε, έτσι, η μνημονική ικανότητα και η ικανότητα συγκέντρωσης στην εκπαιδευτική διαδικασία.

5.3. Διδακτικές στρατηγικές

Αρχικά, αξιοποιήθηκε η τεχνική βημάτων. Οι μαθητές εκπαιδεύτηκαν στα βήματα που πρέπει να ακολουθήσουν, έτσι, ώστε να οργανώσουν τη μελέτη τους. Ειδικότερα, η τεχνική βημάτων λειτούργησε συμβουλευτικά, προκειμένου το κάθε παιδί να προετοιμαστεί κατάλληλα για την επιτέλεση των σχολικών του υποχρεώσεων. Επιπρόσθετα, δόθηκε πλήθος παραδειγμάτων μέσω της διδακτικής στρατηγικής της εικονογράφησης, η οποία βασίστηκε στην ταυτόχρονη ενεργοποίηση των αισθήσεων (όραση, ακοή, αφή) με βάση τις αρχές της πολυαισθητηριακής διδασκαλίας. Τέλος, ακολούθησε οδηγός εφαρμογής μέσω διαφοροποιημένων δραστηριοτήτων επεξεργασίας και εμπέδωσης με κυρίαρχο σκοπό την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία.

5.4. Εφαρμογή

Το υλικό εφαρμόστηκε σε μαθητές της Γ' – ΣΤ' Δημοτικού, με μαθησιακές δυσκολίες, συμπτώματα δυσλεξίας και διάσπασης ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας, καθώς και σε μαθητές που διανύουν τις πρώτες σχολικές τάξεις του Γυμνασίου. Οι μαθητές εργάζονταν ατομικά για 45', αξιοποιώντας το υποστηρικτικό υλικό μέσα στα πλαίσια προγράμματος παρέμβασης και με βάση το ατομικό προφίλ τους με συχνότητα 1-2 φορές την εβδομάδα. Αρχικά, γινόταν παρουσίαση της θεωρίας με τη μορφή της άμεσης διδασκαλίας, ώστε να γίνουν σαφείς προς τους μαθητές οι διδακτικοί στόχοι. Στη συνέχεια, εφαρμόστηκε η διαφοροποιημένη διδασκαλία, είτε με χειραπτικό είτε με οπτικοποιημένο υλικό, και με αξιοποίηση της πολυαισθητηριακής προσέγγισης, προκειμένου να ενισχυθούν τα αισθητηριακά ερεθίσματα των παιδιών. Τέλος, ο εκπαιδευτικός πραγματοποιούσε με τη βοήθεια του οδηγού εφαρμογής μαθησιακές δραστηριότητες και παιχνίδια στα οποία υπήρχε διαβάθμιση στο επίπεδο δυσκολίας και εξέλιξης. Σειρά είχε η υλοποίηση εργασίας, όπου το παιδί λειτουργούσε αυτόνομα και η παροχή υλικού ανατροφοδότησης και αυτό-αξιολόγησης του μαθητή.

Πίνακας 1. Στοιχεία εφαρμογής

| Ομάδα στόχου | Διαγνώσεις παιδιών | Συχνότητα | Περιγραφή |
|--------------|--------------------|-----------|-----------|
|--------------|--------------------|-----------|-----------|



| εφαρμογής | εφαρμογής |
|-----------|-----------|
| | |

6. Αξιολόγηση - Αποτελέσματα

Ύστερα από την εφαρμογή του προγράμματος, την επαναξιολόγηση των μαθητών με το ψυχομετρικό εργαλείο ΛΑΤΩ τεστ και τη συλλογή δεδομένων με τη μέθοδο της ποιοτικής έρευνας, η οποία υλοποιήθηκε μέσω συνεντεύξεων σε εκπαιδευτικούς, διαπιστώθηκε πως οι μαθητές βελτίωσαν τις αναγνωστικές, τις μνημονικές τους ικανότητες και τη δυνατότητα κατανόησης των ζητούμενων που αφορούν το κάθε μάθημα ξεχωριστά. Ταυτόχρονα, αναδείχτηκε πως το παρόν πρόγραμμα συνέβαλε στην καλύτερη επίδοσή τους στα διαγωνίσματα.

Μέσα από τα δεδομένα αξιολόγησης τονίστηκε η μεγαλύτερη βελτίωση σε επίπεδο αναγνωστικής κατανόησης και παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου, ενώ, ταυτόχρονα, η διδακτική μεθοδολογία φάνηκε ότι λειτούργησε βοηθητικά. Επιπρόσθετα, η συνδυαστική χρήση του υλικού λειτούργησε ενισχυτικά και το διδακτικό υλικό δεν αξιοποιήθηκε με σειρά εφαρμογή, αλλά χαρακτηρίστηκε από την ευελιξία του και την εφαρμογή του με βάση το ατομικό προφίλ κάθε μαθητή.

Πίνακας 2. Καταγραφή αξιολόγησης

| Δυνατά σημεία του υλικού | Αδύνατα σημεία | Προτάσεις για βελτίωση |
|--------------------------|----------------|------------------------|
| | | |

Πίνακας 3. Ερωτηματολόγιο για Μεθοδολογία Παρέμβασης

| | | | |
|---------------------------------------------------------------|-----------------------|---|-------------------------|
| Φύλο | Γυναίκα | / | Άντρας |
| Ηλικία | | | |
| Διδακτική Εμπειρία | | | |
| Γνώσεις για μαθησιακές δυσκολίες | Μέτριες Πολύ καλές | | Καλές Άριστες |
| Γνώσεις για δυσλεξία | Μέτριες Πολύ καλές | | Καλές Άριστες |
| Γνώσεις για δεπυ | Μέτριες Πολύ καλές | | Καλές Άριστες |
| Δουλεύετε με παιδιά με δυσκολία ως προς την οργάνωση μελέτης; | Πολύ συχνά Συχνά | | Μερικές φορές Σπάνια |
| Ποια μεθοδολογία ακολουθείτε στην | | | |



| | | | | | |
|-------------------------------------------------------------------------------------|-------|------------|---|--------|---|
| υποστήριξή σας με τα παιδιά αυτά; | | | | | |
| Σε ποιο βαθμό σας βοήθησε το διδακτικό υλικό τεχνικών μελέτης θεωρητικών μαθημάτων; | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Τι χαρακτηριστικά του βρήκατε χρήσιμα; | | | | | |
| Ποιοι τομείς ενισχύθηκαν περισσότερο; | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| Πώς βρήκαν το υλικό τα παιδιά; | Ωραίο | Ενδιαφέρον | | Βαρετό | |
| Τι τους άρεσε περισσότερο; | | | | | |

7. Συμπεράσματα

Το διδακτικό υλικό τεχνικών μελέτης θεωρητικών μαθημάτων βασίστηκε στην απόκτηση της ικανότητας οργάνωσης μελέτης καθώς και διαχείρισης των μαθημάτων που απαιτούν μνημονικές δεξιότητες. Αξίζει να τονισθεί πως ο εκπαιδευτικός σε συνεργασία με τους γονείς και τους ειδικούς επιστήμονες οφείλει να αξιοποιεί ενεργητικές μεθόδους διδασκαλίας, να δίνει έμφαση σε διαδικασίες σύνθεσης και ανάλυσης και, ταυτόχρονα, να είναι σαφής ως προς τις πληροφορίες που μεταδίδει, υιοθετώντας τη συστηματική, άμεση και εντατική διδασκαλία μέσω των επαναλήψεων. Τέλος, προτείνεται η διευρυμένη εφαρμογή της συγκεκριμένης διδακτικής μεθοδολογίας σε μεγαλύτερο δείγμα παιδιών και εκπαιδευτικών για περαιτέρω μελέτη και διερεύνηση του βαθμού αποτελεσματικότητάς του (Thomas & Robinson, 1972).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Bearne, E. (Ed.). (1996). *Differentiation and diversity in the primary school*. London: Routledge.
- Rhodes, M. (2011). *Η αποδοτική Μελέτη*. Σειρά Πρακτικής Ψυχολογίας. Αθήνα: Εκδόσεις Θυμάρι.
- Thomas, E. L., & Robinson, H. A. (1972). *Improving Reading in Every Class. Abridged edition*. Allyn and Bacon, Incorporated.
- Tomlinson, C. A. (2010). *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Αργυρόπουλος, Β. (2013). Διαφοροποίηση και διαφοροποιημένη διδασκαλία: Θεωρητικό Υπόβαθρο και βασικές αρχές. Στο Σ. Παντελιάδου και Δ. Φιλιππάτου (Επιμ.), *Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές πρακτικές*. Αθήνα: Πεδίο.
- Ηλιοπούλου, Μ. (2017). *Διδασκαλία δεξιοτήτων μελέτης για μαθητές Δημοτικού*. Σπάρτη: my-book.gr.
- Κουτσελίνη, Μ. (2006). *Διαφοροποίηση διδασκαλίας – μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας*. Λευκωσία.



Η συμβολή των σχολικών πολιτιστικών δραστηριοτήτων στην κοινωνικοποίηση των παιδιών με αναπηρία. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών των Δημοτικών Σχολείων Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης της Θράκης

Δημήτρης Στεφανίδης

Μεταδιδάκτορας Ερευνητής του Τμήματος Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική

Ηλικία του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής

distefan81@yahoo.gr

Περίληψη

Τα σχολεία ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, σύμφωνα με τη θεωρία των επικαλυπτόμενων σφαιρών επιρροής, αποτελούν συστήματα τα οποία βρίσκονται σε συνεχή και άμεση αλληλεπίδραση με το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο ανήκουν, καθορίζοντας την ποιότητα της μεταξύ τους συνεργασίας. Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας εντοπίζονται κοινωνικά και εκπαιδευτικά οφέλη για τους/τις μαθητές/τριες με αναπηρία, όταν τα ειδικά σχολεία ανοίγουν προς την κοινότητα και επιδιώκουν συνεργασίες, συμβάλλοντας ουσιαστικά στην αποϊδρυματοποίηση των εν λόγω σχολικών μονάδων. Διαπιστώνεται ότι μέσα στα συγκεκριμένα περιβάλλοντα, οι μαθητές/τριες με αναπηρία εκπαιδεύονται και εξελίσσονται τόσο σε γνωστικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο. Σύμφωνα με το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο της χώρας μας, τα παιδιά με αναπηρία πρέπει να απολαμβάνουν την ισότιμη ένταξή τους τόσο στο εκπαιδευτικό σύστημα όσο και στην κοινωνική δραστηριότητα. Απαραίτητες προϋποθέσεις για να επιτευχθούν οι συγκεκριμένοι στόχοι θεωρούνται η θετική στάση της ευρύτερης κοινωνίας απέναντι στην αναπηρία και ο σχεδιασμός ενός ποιοτικού κοινωνικού περιβάλλοντος, που θα ευνοεί την αποτελεσματική αλληλεπίδραση ανάμεσα στα άτομα με αναπηρία και το κοινωνικό σύνολο. Με βάση την παραπάνω προβληματική, η παρούσα έρευνα εστιάζεται στη μελέτη των απόψεων των δεκαεφτά (17) εκπαιδευτικών στο σύνολο των οχτώ (8) δημοτικών σχολείων Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης στην περιοχή της Θράκης, μέσω ατομικών ημιδομημένων συνεντεύξεων, αναφορικά με τη σύνδεση που υπάρχει ανάμεσα στις πολιτιστικές δράσεις που πραγματοποιούν οι εν λόγω σχολικές μονάδες και τις συνθήκες κοινωνικής ένταξης των παιδιών που φοιτούν σε αυτές. Μέσα από τον αυθόρμητο λόγο των συμμετεχόντων/ουσών εκπαιδευτικών, διαπιστώνεται ότι η κοινοτικά προσανατολισμένη μάθηση συμβάλλει σημαντικά τόσο στην αποτελεσματική κοινωνικοποίηση των παιδιών με αναπηρία όσο και στην ευαισθητοποίηση των μελών της κοινωνίας, ενισχύοντας την αποδοχή της αναπηρίας και την άρση των προκαταλήψεων. Από τις συνθήκες αυτές φαίνεται να επηρεάζεται εξίσου η εύρυθμη λειτουργία του σχολικού πλαισίου Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης και συνακόλουθα η ομαλή σχολική και κοινωνική ένταξη των παιδιών με αναπηρία.

Λέξεις-κλειδιά: ειδική αγωγή και εκπαίδευση, εκπαιδευτικοί ΣΜΕΑΕ, αλληλεπίδραση σχολείου-τοπικής κοινωνίας, αποδοχή της αναπηρίας, σχολική και κοινωνική ένταξη, σχολικές δραστηριότητες.

1. Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια, η πλειοψηφία των κρατών μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης υιοθετούν το κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας και επικεντρώνουν το ενδιαφέρον τους στη βελτίωση της ποιότητας, τόσο των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών όσο και της αλληλεπίδρασης μεταξύ των σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης και της τοπικής κοινωνίας (Davis & O'donald, 1976). Με τον τρόπο αυτόν, θεωρούν ότι επιτυγχάνεται μια αποτελεσματική σχολική και συνακόλουθα κοινωνική ένταξη των ατόμων με αναπηρία, ενώ, παράλληλα, ενισχύεται η ευαισθητοποίηση της τοπικής κοινωνίας απέναντι στα εν λόγω άτομα.

Στο πλαίσιο αυτό, παρατηρείται μια προσπάθεια των σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης να αυξήσουν τον αριθμό των σχολικών πολιτιστικών



δραστηριοτήτων, τόσο εντός όσο και εκτός σχολικού πλαισίου, καθώς φαίνεται ότι η συμμετοχή των παιδιών με αναπηρία σε αυτές, λειτουργεί εκπαιδευτικά και θεραπευτικά. Ειδικότερα, οι σχολικές πολιτιστικές δραστηριότητες αποτελούν σημαντικό εργαλείο για τους/τις εκπαιδευτικούς στην προσπάθεια να εμψυχήσουν τον σεβασμό στη διαφορετικότητα, έχοντας από τη μία πλευρά τα παιδιά που μαθαίνουν να σέβονται και να αποδέχονται το διαφορετικό και, από την άλλη, τα παιδιά με αναπηρία που βρίσκουν ευνοϊκές συνθήκες για μια ισότιμη ένταξη στο κοινωνικό σύνολο. Διαπιστώνεται ότι η πολιτισμική δραστηριότητα σε επίπεδο σχολείου δύναται να συμβάλλει σημαντικά στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των εν λόγω παιδιών και συνακόλουθα στην αποτελεσματική κοινωνικοποίησή τους, αποδομώντας τις όποιες προκαταλήψεις λόγω της μορφής και του βαθμού της αναπηρίας (Κυπριωτάκης, 1997). Μέσω της συμμετοχής στις σχολικές πολιτιστικές δραστηριότητες, τα παιδιά με αναπηρία νιώθουν ενεργά μέλη της σχολικής πραγματικότητας και συνακόλουθα του κοινωνικού συνόλου, ενώ, ταυτόχρονα, επιβεβαιώνουν την παρουσία και την προσφορά τους μέσα σε μια σχολική ομάδα προς την επίτευξη ενός στόχου. Είναι γεγονός ότι οι εν λόγω δραστηριότητες ενθαρρύνουν τις αλληλεπιδράσεις του σχολείου με τα υπόλοιπα δρώντα υποκείμενα (οικογένεια, κοινότητα), μέσα σε ένα πλαίσιο ουσιαστικής συνεργασίας και άμιλλας.

Οι παραπάνω διαμορφούμενες συνθήκες επηρεάζουν σημαντικά το νομοθετικό πλαίσιο της χώρας μας και, συνακόλουθα, επανακαθορίζουν κάθε φορά την εκπαιδευτική κατάσταση. Για τον λόγο αυτόν, η ισχύουσα νομοθεσία θέτει ως προτεραιότητα τόσο την καταπολέμηση του σχολικού και κοινωνικού αποκλεισμού των μαθητών/τριών με αναπηρία όσο και την πλήρη και ισότιμη συμμετοχή τους στην ευρύτερη κοινωνία (π.χ. απασχόληση, διασκέδαση, εκπαίδευση). Άλλωστε, σύμφωνα με το άρθρο 21 του Συντάγματος της Ελλάδας, τα άτομα με αναπηρίες έχουν δικαίωμα να απολαμβάνουν μέτρα που εξασφαλίζουν τη συμμετοχή τους στην κοινωνική, οικονομική και πολιτική ζωή της χώρας μας.

Στην παρούσα έρευνα, απευθυνθήκαμε στο σύνολο του εκπαιδευτικού προσωπικού των οχτώ (8) δημοτικών σχολείων Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης της Θράκης, θεωρώντας ότι μέσα από το έργο και τον ρόλο τους αντιλαμβάνονται και επισημαίνουν τις στάσεις των μελών της τοπικής κοινωνίας αναφορικά με το ζήτημα της αναπηρίας, καθώς και τη σύνδεση που υπάρχει ανάμεσα στις πολιτιστικές δράσεις που πραγματοποιούν και τις προοπτικές κοινωνικής ένταξης των παιδιών που φοιτούν στις εν λόγω σχολικές μονάδες.

2. Θεωρητικό πλαίσιο

Το σχολείο αποτελεί ένα σύστημα, το οποίο βρίσκεται σε συνεχή και άμεση αλληλεπίδραση με το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο ανήκει. Σύμφωνα με το θεωρητικό πλαίσιο της Epstein (2004), οι εμπλεκόμενοι φορείς στην παιδαγωγική διαδικασία (σχολείο, οικογένεια, κοινότητα) αποτελούν τρία διακριτά αλλά ταυτόχρονα και αλληλοεξαρτώμενα συστήματα. Στο πλαίσιο αυτό, το σχολείο μπορεί να δεχτεί και να ασκήσει πιέσεις, καθώς και ευεργετικές επιδράσεις (Γεωργίου, 2000; Epstein, 2001; Σακελλαρίου, 2005). Στη σύγχρονη εκπαιδευτική και κοινωνική πραγματικότητα, διαπιστώνεται ότι η σχολική και κοινωνική ένταξη των παιδιών με αναπηρία σχετίζεται με τη φύση και τον βαθμό των επικοινωνιών και των συνεργατικών δραστηριοτήτων μεταξύ αυτών των τριών συστημάτων, τα οποία έχουν ως σημείο τομής το παιδί (Γεωργίου, 2000). Ειδικότερα, φαίνεται ότι οι κοινές πολιτιστικές δράσεις συμβάλλουν σημαντικά στην αποδοτική αλληλεπίδραση των τριών εμπλεκόμενων φορέων, καθώς και στη μαθησιακή και κοινωνική πρόοδο των μαθητών/τριών (Banks, 2006; Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009).



Σε ό,τι αφορά στην κοινωνική ένταξη των ατόμων με αναπηρία και την καταπολέμηση του κοινωνικού τους αποκλεισμού, μπορούμε να πούμε ότι το 2008 έγινε ένα πολύ σημαντικό βήμα, σε διεθνές νομοθετικό πλαίσιο, με την υπογραφή της Σύμβασης του ΟΗΕ, η οποία κατοχυρώνει τα δικαιώματα των εν λόγω ατόμων. Συγκεκριμένα, στο άρθρο 3 της συγκεκριμένης σύμβασης αναφέρεται ότι οι βασικές αρχές είναι η άρση των διακρίσεων, η πλήρης και αποτελεσματική συμμετοχή και ενσωμάτωση στην κοινωνία, ο σεβασμός της διαφορετικότητας, η αποδοχή των ατόμων με αναπηρία, καθώς και η ισότητα ευκαιριών. Επίσης, στο άρθρο 4 αναφέρεται ρητά ότι τα κράτη μέλη του ΟΗΕ αναλαμβάνουν να υιοθετήσουν την κατάλληλη νομοθεσία και να λάβουν μέτρα, με σκοπό την προώθηση, προστασία και διασφάλιση των δικαιωμάτων τα οποία αναγνωρίζει η παρούσα σύμβαση.

Στη χώρα μας, τα σχολεία ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης καλούνται να «συνδέσουν» τη μαθησιακή διαδικασία και συνακόλουθα τους/τις μαθητές/τριες με αναπηρία με την εκάστοτε τοπική κοινότητα προς όφελος των ιδίων αλλά και της κοινωνίας (Ζώνιου - Σιδέρη, 1998). Στο πλαίσιο αυτό, η ισχύουσα νομοθεσία προβλέπει την ενίσχυση του μοντέλου της κοινωνικής ένταξης των παιδιών με αναπηρία, σε μια προσπάθεια να εναρμονιστεί πλήρως και να ακολουθήσει τις καλές πρακτικές των διεθνών και ευρωπαϊκών πολιτικών. Αναλυτικότερα, στο άρθρο 2 του Ν. 3699/2008, αναφέρεται ότι βασικοί σκοποί της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης είναι η ένταξη ή επανένταξη των εν λόγω παιδιών στην οικογενειακή, επαγγελματική, κοινωνική και πολιτισμική ζωή, καθώς και η αλληλοαποδοχή, η αρμονική συμβίωσή τους με το κοινωνικό σύνολο και η ισότιμη κοινωνική τους εξέλιξη. Με βάση τα παραπάνω, το ειδικό σχολείο είναι σημαντικό να δημιουργήσει ένα ευνοϊκό περιβάλλον, μέσα στο οποίο τα παιδιά με αναπηρία θα έχουν τη δυνατότητα να αποκτήσουν κοινωνικές εμπειρίες και δεξιότητες, με τις οποίες θα οικοδομήσουν της κοινωνικής τους πραγματικότητα, όπως προστάζει ο προαναφερθέν νόμος.

Σύμφωνα με τον Θωίδη (2015), το κοινοτικό σχολείο είναι προσανατολισμένο προς τα μέλη της τοπικής κοινωνίας και υιοθετεί ένα μοντέλο διαχείρισης της σχολικής πραγματικότητας που επιδιώκει πρώτιστα την ισότιμη συνεργασία μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων φορέων. Διεθνείς και εγχώριες έρευνες επισημαίνουν τα κοινωνικά και εκπαιδευτικά οφέλη για τους/τις μαθητές/τριες με αναπηρία όταν το ειδικό σχολείο πραγματοποιεί πολιτιστικές δράσεις «ανοιχτές» προς την κοινότητα και επιδιώκει να δημιουργήσει συνεργασίες (Θωίδη, Πνευματικός & Χαϊτίδου, 2014). Ειδικότερα, η ενεργή παρουσία των μαθητών/τριών με αναπηρία στην κοινότητα και στο κοινωνικό γίνεσθαι είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την επίτευξη της αποϊδρυματοποίησης και της αποδόμησης των κοινωνικών προκαταλήψεων (Ζώνιου - Σιδέρη, 1998). Η συμμετοχή στις εξωσχολικές πολιτιστικές δραστηριότητες και, κατ' επέκταση, η παρουσία στους χώρους της κοινότητας, αποτελούν τόσο τον κύριο παράγοντα αποφυγής της περιθωριοποίησης που τους απειλεί όσο και ένα βασικό εργαλείο για την ομαλή κοινωνικοποίησή τους (Δημητριάδου, 2016; Νόβα - Καλτσούνη, 2010; Bates & Fabian, 2004; Μαρκοπούλου, 2006).

Αξίζει να σημειωθεί ότι οι σχολικές πολιτιστικές δραστηριότητες δεν περιλαμβάνουν μόνο την εμπλοκή των μαθητών/τριών σε μια θεατρική ή μουσική παράσταση (Παπαζαρή, 2012; Καρτασίδου, 2004). Διαπιστώνεται ότι η συμμετοχή των παιδιών με αναπηρία σε οργανωμένες σχολικές εκδρομές ή εκδηλώσεις που πραγματοποιούνται εκτός σχολικού πλαισίου και περιλαμβάνουν, για παράδειγμα, επισκέψεις σε μουσεία, βιβλιοθήκες, θέατρα, μουσικές συναυλίες ή αθλητικές εκδηλώσεις, ενισχύουν εξίσου τη γνωστική και κοινωνική τους ανάπτυξη. Στο πλαίσιο αυτό, ο ρόλος και ο βαθμός συμμετοχής όσων στελεχώνουν το εκπαιδευτικό προσωπικό των ειδικών δημοτικών σχολείων είναι εξαιρετικά σημαντικός, καθώς αναλαμβάνουν εξ ολοκλήρου τόσο τη δημιουργία ενός ασφαλούς πλαισίου, μέσα στο



οποίο τα παιδιά με αναπηρία θα έχουν τη δυνατότητα της ισότιμης συμμετοχής τους στις παραπάνω πολιτιστικές δραστηριότητες όσο και της «διαμεσολάβησης» με την τοπική κοινωνία, ώστε να ενεργοποιηθούν τα μέλη της και συνακόλουθα να ενισχυθεί το πλαίσιο της μεταξύ τους αλληλεπίδρασης/συνεργασίας (Sanders & Harvey, 2002).

Απαραίτητες, βέβαια, προϋποθέσεις για να επιτευχθούν οι συγκεκριμένοι στόχοι θεωρούνται τόσο η θετική στάση της ευρύτερης κοινωνίας απέναντι στην αναπηρία όσο και ο σχεδιασμός ενός ποιοτικού περιβάλλοντος που θα ευνοεί την αποτελεσματική αλληλεπίδραση ανάμεσα στο σχολείο και το κοινωνικό σύνολο (Booth & Butler, 2016). Ωστόσο, παρά τα εμφανή οφέλη από τη συμμετοχή των παιδιών με αναπηρία στις σχολικές πολιτιστικές δραστηριότητες, φαίνεται ότι υπάρχουν ακόμα αρκετές δυσκολίες που αναχαιτίζουν την ομαλή κοινωνικοποίηση των εν λόγω παιδιών. Ειδικότερα, διαπιστώνεται ότι τα στερεότυπα και ο ρατσισμός εις βάρος των μαθητών/τριών με αναπηρία υπερισχύουν στα μέλη της κοινωνίας, δυσκολεύοντας ή καθιστώντας απαγορευτική τη συμμετοχή τους στα πολιτιστικά δρώμενα και, συνακόλουθα, συμβάλλοντας στον διαχωρισμό και στην περιθωριοποίησή τους (Γκότοβος, 1996).

Σύμφωνα με τον Βασιλειάδη (2010), οι στάσεις και οι αντιλήψεις των μελών της εκάστοτε τοπικής κοινωνίας επηρεάζουν σημαντικά την εύρυθμη λειτουργία των δημοτικών σχολείων ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης και, κατ' επέκταση, την κοινωνική ένταξη των παιδιών με αναπηρία που φοιτούν σε αυτά. Σε παρόμοια συμπεράσματα καταλήγει και η έρευνα της Εθνικής Συνομοσπονδίας Ατόμων με Αναπηρία που διεξήχθη το 2008 σε πανελλαδικό επίπεδο, καθώς φαίνεται ότι η πλειοψηφία του πληθυσμού της χώρας μας είναι λίγο ή καθόλου ενημερωμένοι/ες σχετικά με τα θέματα που αφορούν στα άτομα με αναπηρία, αντιμετωπίζοντάς τα με προκατάληψη και αρνητική στάση, με οίκτο αλλά και απόρριψη.

Μέσα από άλλες έρευνες (Βλάχου & Μαυροπαλιάς, 2008), αναδεικνύονται οι τάσεις απόρριψης και σχολικής περιθωριοποίησης που αντιμετωπίζουν οι μαθητές/τριες με αναπηρία, κατά τη διάρκεια των προγραμμάτων συνεκπαίδευσης στα γενικά σχολεία. Διαπιστώνεται ότι οι εν λόγω μαθητές/τριες δέχονται συχνά τα πειράγματα και την κοροϊδία των συμμαθητών τους που δεν αντιμετωπίζουν κάποια μορφή αναπηρίας, με αποτέλεσμα να οδηγούνται στο σχολικό και συνακόλουθα στον κοινωνικό αποκλεισμό και την απομόνωση. Σύμφωνα με τον Ευρωπαϊκό Φορέα Ειδικής Αγωγής (2003), διαπιστώνεται ότι οι συνθήκες στα γενικά δημοτικά σχολεία της χώρας μας δεν είναι ακόμα οι κατάλληλες για να υποστηρίξουν την ισότιμη σχολική ένταξη των παιδιών με αναπηρία.

Λαμβάνοντας, λοιπόν, υπόψη μας τα αποτελέσματα των προαναφερθέντων ερευνών, διαπιστώσαμε ότι προστίθενται ολοένα και περισσότερα θεσμικά εμπόδια στη σχολική και κοινωνική ενσωμάτωση των παιδιών με αναπηρία, με αποτέλεσμα να αναχαιτίζονται οι στόχοι που έθετε ο προαναφερθέν Νόμος 3699/08 για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, αναφορικά με την ισότιμη εκπαιδευτική και κοινωνική εξέλιξη των μαθητών/τριών με αναπηρία.

Με βάση την παραπάνω προβληματική, κρίθηκε αναγκαία μια επικαιροποιημένη και συστηματική διερεύνηση των συνθηκών λειτουργίας των οχτώ (8) συνολικά ειδικών δημοτικών σχολείων στη περιοχή της Θράκης και της αλληλεπίδρασής τους με την τοπική κοινωνία. Για τον λόγο αυτόν, εστίασαμε το ενδιαφέρον μας στη μελέτη των απόψεων του εκπαιδευτικού προσωπικού των εν λόγω σχολείων, δηλαδή των δεκαεφτά (17) εκπαιδευτικών, οι οποίοι/ες βιώνουν και ερμηνεύουν εκ των έσω τη συγκεκριμένη σχολική πραγματικότητα, όπου πραγματώνεται η σχολική μάθηση των παιδιών με αναπηρία και εκτυλίσσονται οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στα σχολικά δρώμενα υποκείμενα



(Γώγου, 2017; Κυρίδης, 1999). Άλλωστε, είναι γεγονός ότι, τα τελευταία χρόνια, τα μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού καλούνται να έχουν έναν περισσότερο ενεργό ρόλο στην εκπαίδευση, υποστηρίζοντας τις καινοτόμες δράσεις και κυρίως αυτές που συνδέουν το σχολείο με τους γονείς και την τοπική κοινωνία.

Σκοπός της έρευνάς μας είναι η διερεύνηση και η ανάδειξη των παραγόντων που επηρεάζουν την ποιότητα αλληλεπίδρασης σχολείου-κοινωνίας και συνακόλουθα τη σχολική και κοινωνική ένταξη των παιδιών με αναπηρία στην περιοχή της Θράκης.

3. Μεθοδολογία

Στην παρούσα έρευνα, απευθυνθήκαμε στους/στις δεκαεφτά (17) εκπαιδευτικούς των οχτώ (8) δημοτικών σχολείων Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης της Θράκης. Από την επεξεργασία των ερευνητικών μας δεδομένων προκύπτει ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματός μας είναι γυναίκες (14/17) (82,3%), ενώ μόνο το 17,7% (3/17) είναι άντρες. Όσον αφορά στις ηλικιακές ομάδες που ανήκουν οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας, προκύπτει ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (11/17) (64,6%) είναι ηλικίας 24-33 ετών, ενώ τρεις εκπαιδευτικοί (3/17) (17,7%) ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 34-43 ετών. Επιπλέον, τρεις εκπαιδευτικοί (3/17) (17,7%) του δείγματός μας, ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 44-53 ετών. Επίσης, σύμφωνα με τα δεδομένα της έρευνας, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (9/17) (52,9%) έχουν προϋπηρεσία 6-10 έτη, πέντε εκπαιδευτικοί (5/17) (29,4%) δηλώνουν προϋπηρεσία κάτω από 5 έτη, ένας εκπαιδευτικός (1/17) (5,9%) εμφανίζει 11-15 έτη προϋπηρεσίας, ένας εκπαιδευτικός (1/17) (5,9%) καταγράφεται με προϋπηρεσία 16-20 έτη και μία εκπαιδευτικός (1/17) (5,9%) του δείγματός μας, δηλώνει ότι διαθέτει τη μεγαλύτερη σε χρονική διάρκεια προϋπηρεσία, η οποία ανέρχεται σε περισσότερα από 20 έτη.

Από τα ερευνητικά δεδομένα προκύπτει ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (14/17) (82,3%) που διδάσκουν στα δημοτικά σχολεία Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης της Θράκης είναι απόφοιτοι/ες είτε του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας (Βόλος), είτε του Τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας με κατεύθυνση στην εκπαίδευση ατόμων με ειδικές ανάγκες. Δύο εκπαιδευτικοί (2/17) (11,8%) είναι απόφοιτοι/ες Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης και μία εκπαιδευτικός (1/17) (5,9%) είναι πτυχιούχος Τμήματος Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού (ΤΕΦΑΑ). Αμφότεροι/ες δηλώνουν ότι έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα, όπως ορίζει η ισχύουσα νομοθεσία. Το σύνολο των εκπαιδευτικών του δείγματός μας δεν έχουν πραγματοποιήσει μεταπτυχιακές σπουδές.

Σε ό,τι αφορά στην εργασιακή σχέση με τον φορέα διαπιστώνεται ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (14/17) (82,3%) του δείγματός μας, είναι αναπληρωτές/τριες, με αποτέλεσμα να αλλάζουν σχολικό πλαίσιο σχεδόν σε ετήσια βάση. Επίσης, δύο εκπαιδευτικοί (2/17) (11,8%) είναι μόνιμοι/ες ή με οργανικοί τοποθέτηση, ενώ μία εκπαιδευτικός (1/17) (5,9%) του δείγματός μας είναι μόνιμος/η ή με απόσπαση στο δημοτικό σχολείο Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης που διδάσκει. Σημειωτέον ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (14/17) (82,3%) του δείγματός μας δηλώνουν ότι είχαν επαγγελματική εμπειρία με μαθητές/τριες με αναπηρία, πριν την τοποθέτησή τους σε δημοτικό σχολείο Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης.

Για τη συλλογή και ανάλυση των ερευνητικών μας δεδομένων ακολουθήσαμε την ποιοτική μέθοδο και, ειδικότερα, την τεχνική της ημιδομημένης συνέντευξης, για να οργανωθεί με αυτόν τον τρόπο μια αποτελεσματική προφορική επικοινωνία με τους/τις συμμετέχοντες/ουσες εκπαιδευτικούς (Altrichter, Posch, & Somekh, 2001; Ιωσηφίδης, 2008;



Mason, 2011). Ο αυθόρμητος λόγος των συνεντευξιαζόμενων έχει πολύ μεγάλη σημασία, διότι, με τον τρόπο αυτόν, δίνεται η δυνατότητα στον ερευνητή να κατανοήσει τις κοινωνικές τους αναπαραστάσεις και να ερμηνεύσει σε βάθος τα λεγόμενά τους (Λυδάκη, 2001; Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016). Τα μεθοδολογικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα τηρούσαν τους γενικότερους κανόνες δεοντολογίας που διέπουν το σύνολο των επιστημονικών ερευνών (Ιωσηφίδης, 2008).

Οι δεκαεφτά (17) ημιδομημένες συνεντεύξεις, στο σύνολό τους, ήταν ατομικές και πραγματοποιήθηκαν στους χώρους των δημοτικών σχολείων Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης στην περιοχή της Θράκης. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν τις ώρες που οι εκπαιδευτικοί είχαν κενό, ενώ κάποιες άλλες πραγματοποιήθηκαν μετά το πέρας του σχολικού ωραρίου, με την εκ των προτέρων συναίνεσή τους, έτσι, ώστε να παρέχεται άνεση στα υποκείμενα της έρευνας (Λυδάκη, 2001).

Στη φάση της ανάλυσης, όπως αναφέρουν και οι Altrichter, Posch & Somekh (2001), προσπαθήσαμε να αποδώσουμε νόημα στα δεδομένα μας, αναζητώντας τον καλύτερο τρόπο αξιοποίησής τους. Για τον λόγο αυτόν, αρχικά, προβήκαμε στην απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων και στη χρονική σειροθέτηση του μεγάλου όγκου των δεδομένων. Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε κωδικοποίηση, επεξεργασία και ερμηνεία των ερευνητικών δεδομένων, διατηρώντας την αυθεντικότητα των λεγομένων τους (Mason, 2011). Η κωδικοποίηση και η ταξινόμηση των ερευνητικών δεδομένων αποτελούν το βασικό εργαλείο για την αποτελεσματική ανάλυσή τους (Λυδάκη, 2001). Σύμφωνα με τον Ιωσηφίδη (2008), οι κατηγορίες αναδεικνύονται μέσα από τα δεδομένα και τις κοινές θεματικές τους συνδέσεις. Κατ' αυτόν τον τρόπο, τα δεδομένα που συγκλίνουν ταξινομούνται σε κατηγορίες για την επικείμενη ανάλυση και ερμηνεία τους. Η οργάνωση και η κωδικοποίηση των ερευνητικών δεδομένων αποτελούν τα βασικά εργαλεία για την μετέπειτα εννοιολογική επεξεργασία των γεγονότων (Altrichter, Posch, & Somekh, 2001).

4. Ευρήματα - Συζήτηση

Από την επεξεργασία των ερευνητικών μας δεδομένων προκύπτει ότι η πλειοψηφία των μελών της τοπικής κοινωνίας της Θράκης δεν είναι επαρκώς ενήμεροι/ες αναφορικά με την ύπαρξη των δημοτικών σχολείων ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης που λειτουργούν στην περιοχή τους. Μέσα από τις συνεντεύξεις του εκπαιδευτικού προσωπικού του δείγματός μας, προκύπτει ότι ο φόβος, η ντροπή και η λύπηση είναι τα βασικά συναισθήματα που προσλαμβάνουν από την κοινωνία για τα παιδιά με αναπηρία, με αποτέλεσμα να εκφράζουν την απαισιοδοξία τους για την ενδεχόμενη μελλοντική αποδοχή των εν λόγω παιδιών και συνακόλουθα την ομαλή κοινωνική τους ένταξη. Διαπιστώνουν, με βάση τις εμπειρίες τους, ότι η εν λόγω άγνοια σχετικά με τον σχολικό θεσμό που απευθύνεται σε παιδιά με αναπηρία ενισχύεται, τόσο από την έλλειψη προσωπικού ενδιαφέροντος για την ειδική αγωγή όσο και από τις στερεοτυπικές αντιλήψεις, τον ρατσισμό και την έλλειψη επαρκούς πληροφόρησης για το πλαίσιο της ειδικής αγωγής. Οι παραπάνω παράγοντες φαίνεται να συμβάλλουν, αφενός, στην αναχαίτιση των προσπαθειών αποδοχής της αναπηρίας από τα μέλη της κοινωνίας και, αφετέρου, ενισχύουν την αποστασιοποίηση και την απροθυμία ουσιαστικής εμπλοκής τους στη σχολική πραγματικότητα.

"...Νομίζω ότι η τοπική κοινωνία δεν είναι καθόλου έτοιμη να αποδεχτεί την ειδική αγωγή και τα παιδιά με αναπηρία. Ποτέ δεν θα είναι έτοιμη. Είμαι λίγο απαισιόδοξη. Αν δεν ασχοληθείς με αυτόν τον τομέα, δεν πρόκειται να καταλάβεις τι γίνεται. Ακόμα και τα βιβλία που γράφουν ότι θα πρέπει να υπάρχει ένα σχολείο για όλα τα παιδιά, θεωρώ ότι είναι μια ουτοπία."



"...Πιστεύω ότι η τοπική κοινωνία μας είναι αρκετά προκατειλημμένη προς το ειδικό σχολείο και σίγουρα είναι από τις χειρότερες σε όλη την Ελλάδα σε ό,τι αφορά στην αντιμετώπιση των ατόμων με αναπηρία. Νομίζω ότι φοβούνται τη διαφορετικότητα και δεν την αποδέχονται, γιατί δεν ξέρουν πώς να την αντιμετωπίσουν. Πολλοί λυπούνται κιόλας και προτιμούν να αποστασιοποιούνται".

Σε όλες τις εποχές, οι επιστημονικές και κοινωνικές αντιλήψεις που επικρατούσαν ήταν εκείνες που προσδιόριζαν με τη σειρά τους την αντιμετώπιση των ατόμων με αναπηρία, καθώς και τη σχολειοποίησή τους (Τσιμπιδάκη, 2007). Τα εν λόγω άτομα δέχτηκαν, αρχικά, τη φιλανθρωπία, τον οίκτο, την απόρριψη, την ιδρυματοποίηση, τον σχολικό και κοινωνικό αποκλεισμό, συνοδευόμενο από κοινωνικές ετικέτες, όπως άρρωστος, αμαρτωλός, επικίνδυνος και πολλές φορές ως βάρος για το υπόλοιπο "υγιές" κομμάτι της κοινωνίας, για να καταλήξουμε στη σύγχρονη εποχή του "ενός σχολείου για όλους" (Πολυχρονοπούλου, 2003; Τζουριάδου, 1995). Σύμφωνα με τον Γ. Κρουσταλάκη (2005), πρόκειται για κοινωνικές ετικέτες που, με την πάροδο του χρόνου, εξαλείφονται, γίνονται πιο υποτονικές ή αντικαθίσταται από άλλους όρους πιο δόκιμους, που απορρέουν από την εκάστοτε κοινωνική ευαισθησία.

Κάποιοι/ες από τους/τις εν λόγω εκπαιδευτικούς του δείγματός μας, επισημαίνουν ότι η γεωγραφική θέση του εκάστοτε δημοτικού σχολείου ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης επηρεάζει σημαντικά τη γενικότερη στάση των μελών της τοπικής κοινωνίας απέναντι στις εν λόγω σχολικές δομές και, συνακόλουθα, απέναντι στους/στις μαθητές/τριες με αναπηρία. Μέσα από τα λεγόμενά τους διαπιστώνεται ότι τα ειδικά δημοτικά σχολεία που είναι εγκατεστημένα σε μικρές αγροτικές περιοχές της Θράκης, μπορεί να επιτυγχάνουν ταχύτερη και αποτελεσματικότερη κοινωνική αλληλεπίδραση με τα μέλη της τοπικής κοινωνίας, εντούτοις φαίνεται ότι ο φόβος των πολιτών για το διαφορετικό και τα στερεότυπα για την αναπηρία είναι εντονότερα, με αποτέλεσμα να συμβάλλουν τόσο στην περιθωριοποίηση και απομόνωση των ειδικών σχολείων από την υπόλοιπη κοινωνία όσο και στην αποδυνάμωση της κοινωνικής ένταξης των παιδιών με αναπηρία που φοιτούν σε αυτά.

"...Στο χωριό, οι άνθρωποι ξέρουν για το ειδικό σχολείο. Ωστόσο, νομίζω ότι ακόμα αντιμετωπίζουν με κάποια επιφύλαξη το συγκεκριμένο σχολείο και τα παιδιά. Μάλιστα, αρκετοί κάτοικοι βλέπουν τα παιδιά με αναπηρία ως τα μιάσματα του χωριού. Δυστυχώς, σε μικρές περιοχές είναι πιο έντονο το ταμπού απέναντι στα άτομα με δυσκολίες. Σκεφτείτε ότι ακόμα και οι γονείς των μαθητών που έχω στο σχολείο, στην αρχή, ήταν και οι ίδιοι αρκετά προκατειλημμένοι".

Τα παραπάνω ερευνητικά αποτελέσματα συνάδουν με την πανελλαδική έρευνα που πραγματοποιήθηκε από την Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία (2008). Σύμφωνα με τα συγκεκριμένα ερευνητικά δεδομένα, η πλειοψηφία του πληθυσμού της χώρας είναι λίγο ή καθόλου ενημερωμένοι/ες σχετικά με τα θέματα που αφορούν στα άτομα με αναπηρία, με αποτέλεσμα να μην ξέρουν πώς να προσαρμόσουν τη συμπεριφορά τους απέναντί τους, αντιμετωπίζοντάς τα με προκατάληψη, οίκτο και απόρριψη (Πολυχρονοπούλου, 2003; Ζώνιου-Σιδέρη, 2006). Σύμφωνα με τους Η. Μπεζεβέγκη, Α. Καλαντζή-Αζίζι και Α. Ζώνιου-Σιδέρη (1997), πρόκειται για λανθασμένες αντιλήψεις και παγιωμένα στερεότυπα που αναπαράγονται από γενιά σε γενιά, δημιουργώντας αναμφίβολα τον κίνδυνο παρερμηνείας της πραγματικής διάστασης της αναπηρίας. Όσον αφορά στη συμπεριφορά των μελών της κοινωνίας απέναντι στα άτομα με αναπηρία, η εν λόγω έρευνα επισημαίνει ότι χαρακτηρίζεται από αποστασιοποίηση και διάθεση αποφυγής μιας κατάστασης που τους είναι δυσάρεστη.



Οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας, διαπιστώνοντας την άγνοια και τις προκαταλήψεις των συμπολιτών τους σχετικά με τον σχολικό θεσμό που απευθύνεται σε παιδιά με αναπηρία, φαίνεται ότι ενίσχυσαν το ήδη υπάρχον ενδιαφέρον για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση σχολικών πολιτιστικών εκδηλώσεων. Μέσα από τα λεγόμενά τους, αναδεικνύονται οι δράσεις που πραγματοποιούν τα δημοτικά σχολεία ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης στην περιοχή της Θράκης, με σκοπό την αποδόμηση των στερεοτύπων, την κοινωνικοποίηση των παιδιών που φοιτούν στις εν λόγω σχολικές μονάδες, καθώς και την περαιτέρω ενημέρωση και ευαισθητοποίηση των μελών της τοπικής κοινωνίας αναφορικά με το ζήτημα της αναπηρίας. Ειδικότερα, αναφέρουν ότι πρόκειται για ένα σύνολο εκπαιδευτικών εκδρομών και επισκέψεων εντός του αστικού ιστού με τους/τις μαθητές/τριες (π.χ. σε αρχαιολογικούς χώρους, μουσεία, πάρκα), για την υλοποίηση των οποίων, είναι απαραίτητη η συνεργασία του εκάστοτε ειδικού δημοτικού σχολείου με τους κατά τόπους φορείς και συλλόγους της περιοχής.

"...Εμένα προσωπικά μου αρέσει πάρα πολύ να βγάζω τα παιδιά από το σχολείο. Επιδιώκω να κάνω επισκέψεις είτε σε κάποιο μουσείο είτε σε έναν αρχαιολογικό χώρο είτε σε ένα πάρκο αλλά και οπουδήποτε αλλού. Μ' αρέσει να παίρνω τα παιδιά έξω από το σχολείο και βλέπω ότι υπάρχει αποδοχή γενικότερα από την τοπική κοινωνία."
 "...Σε καμία περίπτωση δεν κρατάμε τα παιδιά κλεισμένα μέσα στο σχολείο. Συνεργαζόμαστε με διάφορους φορείς και θεσμούς σημαντικούς για μια κοινωνία, όπως, για παράδειγμα, τα ΚΑΠΗ. Εκεί, λοιπόν, πηγαίνουμε με τα παιδιά για να παίξουν παραδοσιακά παιχνίδια με τον παππού και τη γιαγιά ή για να φτιάξουν χαρταετό για την Καθαρά Δευτέρα. Με αυτόν τον τρόπο, επιχειρούμε ένα άνοιγμα προς την τοπική κοινωνία."

Αναφορικά με το ζήτημα των πολιτιστικών εκδηλώσεων που πραγματοποιούνται από τα ειδικά δημοτικά σχολεία της Θράκης, τοποθετήθηκαν, επιπλέον, ορισμένα υποκείμενα του δείγματός μας. Οι εν λόγω εκπαιδευτικοί αναφέρονται στις διάφορες σχολικές δραστηριότητες (π.χ. γιορτή με αφορμή την Παγκόσμια Ημέρα Ατόμων με Αναπηρία, χριστουγεννιάτικη γιορτή), που πραγματοποιούνται στον χώρο του σχολείου και είναι «ανοιχτές» προς το κοινό, ώστε να δύναται να τις παρακολουθήσουν τα μέλη της τοπικής κοινωνίας. Επιπλέον, οι μαθητές/τριες με αναπηρία συμμετέχουν σε μαθητικούς διαγωνισμούς και εθνικές γιορτές/παρελάσεις, ενώ έχουν τη δυνατότητα να κατασκευάσουν ημερολόγια και λαμπάδες, τα οποία και εκθέτουν σε bazaar που διοργανώνονται από το σχολείο τους σε δημόσιους χώρους, αποσκοπώντας, αφενός, στην οικονομική ενίσχυση του σχολείου και, αφετέρου, στην ομαλή και ισότιμη κοινωνική ένταξη των εν λόγω παιδιών.

"...Γίνονται αρκετά πράγματα προς την κατεύθυνση ανοίγματος του ειδικού σχολείου προς την τοπική κοινωνία. Για παράδειγμα, στις 3 Δεκεμβρίου που είναι η Παγκόσμια Ημέρα ατόμων με αναπηρία, πραγματοποιούμε πάντα κάποιο σχολικό δρώμενο και καλούμε τον κόσμο".

"...Πέρσι, κατά τη διάρκεια των εορτασμών για τη 14^η Μαΐου, συμμετείχαμε με το σχολείο και τα παιδιά στην παρέλαση. Επίσης, κάθε Πάσχα, κατασκευάζουμε ημερολόγια και λαμπάδες και τα πουλάμε. Γενικά, κάνουμε ότι κάνουν και τα άλλα σχολεία αλλά με διαφορετικό τρόπο".

Από τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών του δείγματός μας, αναδεικνύονται εξίσου οι σχολικές πολιτιστικές δραστηριότητες που πραγματοποιούν τα δημοτικά σχολεία ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης της Θράκης, από κοινού με τα γενικά δημοτικά σχολεία, όπως, για παράδειγμα, θεατρικές και μουσικές παραστάσεις, αλλά και συνδιδασκαλία ορισμένων σχολικών μαθημάτων. Διαπιστώνεται ότι η εν λόγω σύμπραξη συμβάλλει σημαντικά στην



ανάπτυξη ενός πλαισίου συνεργασίας ανάμεσα στους/στις μαθητές/τριες των δύο αυτών εκπαιδευτικών συστημάτων. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας επισημαίνουν ότι οι εν λόγω δράσεις συμβάλλουν σημαντικά στην ευαισθητοποίηση της κοινωνίας, στην αποτελεσματική κοινωνικοποίηση των παιδιών με αναπηρία, καθώς και στην καταπολέμηση του σχολικού διαχωρισμού.

"...Είναι ωραία η δυνατότητα συνεργασίας με τυπικά σχολεία σε διάφορες γιορτές, οι οποίες είναι ανοιχτές στο κοινό. Έτσι, με αφορμή τις εθνικές εορτές, την εκδήλωση για την Παγκόσμια Ημέρα Ατόμων με Αναπηρία, καθώς και τη γιορτή των Χριστουγέννων, διοργανώνουμε από κοινού διάφορες μουσικές και θεατρικές παραστάσεις, ώστε να έρθουν τα παιδιά πιο κοντά και να γνωριστούν."

"...Αυτό που έχουμε κάνει είναι συνδιδασκαλία στο μάθημα των εικαστικών, σε συνεργασία με ένα τυπικό δημοτικό της πόλης. Στο πλαίσιο του συγκεκριμένου μαθήματος, τα παιδιά από κοινού ζωγράφισαν κάποιους πίνακες, οι οποίοι εκτέθηκαν σε μια έκθεση ζωγραφικής στην Αθήνα. Το γεγονός ότι ζωγράφισαν όλοι μαζί, άρεσε όχι μόνο στα παιδιά μας, αλλά και στα άλλα παιδιά."

Άλλοι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας επισημαίνουν ότι οι δράσεις των ειδικών δημοτικών σχολείων της Θράκης δεν περιορίζονται αποκλειστικά σε γιορτές και παρελάσεις, αλλά επεκτείνονται και σε ένα σύνολο εκπαιδευτικών προγραμμάτων (π.χ. περιβαλλοντική εκπαίδευση, πρόγραμμα αγωγής υγείας, πρόγραμμα κυκλοφοριακής αγωγής) που ενισχύουν τη σχολική, καθώς και την περαιτέρω κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών με αναπηρία. Διαπιστώνεται ότι ορισμένα από τα συγκεκριμένα εκπαιδευτικά προγράμματα υλοποιούνται από κοινού με τα γενικά δημοτικά σχολεία, συμβάλλοντας, όπως αναφέραμε και παραπάνω, στην ουσιαστική συνεργασία και αποδοχή της αναπηρίας.

"...Κάνουμε αρκετές δράσεις με σκοπό την ευαισθητοποίηση της τοπικής κοινωνίας και φυσικά την κοινωνικοποίηση των παιδιών μας, όπως, για παράδειγμα, προγράμματα περιβαλλοντικής, αγωγής υγείας, αλλά και κυκλοφοριακής αγωγής. Σε ορισμένες περιπτώσεις συνεργαζόμαστε με κάποιο γενικό σχολείο και νιώθουμε ότι όντως επιτυγχάνεται η σχολική και κοινωνική ενσωμάτωση των παιδιών με αναπηρία".

Μέσα από τα λεγόμενα της πλειοψηφίας του εκπαιδευτικού προσωπικού του δείγματός μας, αναδεικνύονται τα οφέλη που προκύπτουν από την υλοποίηση όλων των προαναφερθέντων εκδηλώσεων και προγραμμάτων που πραγματοποιούν τα δημοτικά σχολεία ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης στην περιοχή της Θράκης. Αναλυτικότερα, οι εν λόγω εκπαιδευτικοί επισημαίνουν ότι οι σχολικές δράσεις συμβάλλουν σημαντικά στην κοινωνικοποίηση των παιδιών με αναπηρία, στην ενημέρωση των μελών της τοπικής κοινωνίας για τη λειτουργία και το έργο των συγκεκριμένων σχολικών μονάδων, καθώς και στην ευαισθητοποίησή τους για το ζήτημα της αναπηρίας. Κατ' αυτόν τον τρόπο, φαίνεται να ενισχύεται η αποδοχή της αναπηρίας από την κοινωνία, καθώς και η άρση των προκαταλήψεων (Κατσαρού & Ζήση, 2015; Καβρουλάκη, 2016; Σούλης, 2013).

"...Όλα αυτά είναι πολύ σημαντικά, εφόσον είναι δράσεις που ενσωματώνουν τα παιδιά και βοηθούν την ίδια την κοινωνία να αποδεχτεί την ειδική αγωγή. Άλλωστε, το κυρίαρχο ζητούμενο είναι η αποδοχή της αναπηρίας. Θα πρέπει να πάψουμε ως κοινωνία να κρύβουμε κάτω από το χαλί τα ζητήματα που σχετίζονται με την αναπηρία και να συνεισφέρουμε στο να αλλάξει ολόκληρη η νοοτροπία".

"...Κάνουμε αρκετές ενέργειες, ούτως, ώστε να μάθουν τα μέλη της τοπικής κοινωνίας για την ύπαρξη του ειδικού σχολείου και να γνωρίζουν ποια παιδιά φοιτούν εκεί. Πιστεύω ότι όλα είναι θέμα ενημέρωσης. Όταν δεν τον γνωρίζω, αναπτύσσω



φιλανθρωπία και όχι αποδοχή. Ευτυχώς, μέσα από τις πολιτιστικές εκδηλώσεις επιτυγχάνεται μεγαλύτερη κοινωνικοποίηση για τα παιδιά με αναπηρία και καλύτερη ευαισθητοποίηση της τοπικής κοινωνίας".

5. Συμπέρασμα

Η ανάλυση των ερευνητικών μας δεδομένων, που προέκυψαν μέσω μιας ποιοτικής προσέγγισης, αναδεικνύουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματός μας, αναφορικά με τις πολιτιστικές δράσεις που πραγματοποιούν τα ειδικά δημοτικά σχολεία της Θράκης και τον βαθμό που αυτές συμβάλλουν, τόσο στην ομαλή σχολική και κοινωνική ένταξη των μαθητών/τριών με αναπηρία όσο και στην ενημέρωση και ευαισθητοποίηση των μελών της τοπικής κοινωνίας για την αναπηρία. Ειδικότερα, μέσα από τον λόγο των υποκειμένων του δείγματός μας, διαπιστώνεται ότι ο βαθμός ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης των μελών της τοπικής κοινωνίας αναφορικά με την αναπηρία συμβάλλει σημαντικά στη διαμόρφωση της ποιότητας των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των σχολικών δρώντων υποκειμένων (σχολείο, οικογένεια, κοινότητα) (Πολυχρονπούλου, 2003).

Στο πλαίσιο αυτό, προκύπτει ότι τα μέλη της τοπικής κοινωνίας της Θράκης δεν γνωρίζουν επαρκώς για την ύπαρξη και λειτουργία των εν λόγω σχολικών μονάδων και, συνακόλουθα, για το ζήτημα της αναπηρίας, με αποτέλεσμα να επιλέγουν να αποστασιοποιούνται και να μη συμμετέχουν ενεργά και ουσιαστικά στις σχολικές πολιτιστικές εκδηλώσεις, επηρεάζοντας αρνητικά την αποτελεσματική συνύπαρξη όλων των μελών της κοινωνίας (Ζώνιου - Σιδέρη, 1998). Οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας αναγνωρίζουν και επισημαίνουν ότι οι προκαταλήψεις καθώς και η αδιαφορία των πολιτών για την αναπηρία επιβαρύνουν την υπάρχουσα κατάσταση και αναχαιτίζουν την κοινωνική ενταξιακή διαδικασία των παιδιών με αναπηρία στην περιοχή της Θράκης, όπου και διεξήχθη η παρούσα έρευνα.

Μέσα από τις συνεντεύξεις, διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας αντιλαμβάνονται τις προκαταλήψεις και την περιθωριοποίηση των παιδιών με αναπηρία και για τον λόγο αυτόν πραγματοποιούν ένα σύνολο πολιτιστικών εκδηλώσεων (π.χ. θεατρικές παραστάσεις, μουσικές συναυλίες, εκπαιδευτικές εκδρομές, συνδιοργανώσεις εκδηλώσεων με γενικά δημοτικά σχολεία), με σκοπό την προβολή και ανάδειξη του έργου των ειδικών δημοτικών σχολείων, καθώς και την ευαισθητοποίηση των μελών της τοπικής κοινωνίας αναφορικά με το ζήτημα της αναπηρίας. Με τις εν λόγω σχολικές δράσεις, τα δημοτικά σχολεία ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης προσπαθούν να προσεγγίσουν τα μέλη της τοπικής κοινωνίας της Θράκης, αναπτύσσοντας ένα οργανωμένο δίκτυο συνεργασίας που θα συμβάλλει σημαντικά στην αποτελεσματική σχολική και κοινωνική ένταξη των μαθητών/τριών που φοιτούν σε αυτά.

Οστόσο, παρά τα εμφανή οφέλη από τη συμμετοχή των παιδιών με αναπηρία στις σχολικές πολιτιστικές δραστηριότητες, αλλά και τις προσπάθειες που φαίνεται να καταβάλλουν τα ειδικά δημοτικά σχολεία της Θράκης, μέσα από τα λεγόμενα του εκπαιδευτικού προσωπικού του δείγματός μας, προκύπτει ότι οι διαμορφούμενες συνθήκες δεν συμβαδίζουν με τις γενικότερες διατάξεις του Ν. 3699/08 για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση. Κατ' αυτόν τον τρόπο, φαίνεται να αποδυναμώνεται η ικανότητα των εν λόγω σχολικών μονάδων να ανταποκριθούν τόσο στις πολλαπλές και διαφορετικές ανάγκες του μαθητικού πληθυσμού όσο και στις διαδικασίες αλληλεπίδρασης με την τοπική κοινωνία.

Στο πλαίσιο αυτό, οι εκπαιδευτικοί των ειδικών δημοτικών σχολείων της Θράκης καλούνται να αντιμετωπίσουν και να καταπολεμήσουν αυτές τις συμπεριφορές των μελών της τοπικής κοινωνίας που οδηγούν σε διακρίσεις εις βάρος των μαθητών/τριών τους,



παρεμποδίζοντας την ομαλή πορεία της σχολικής τους εξέλιξης και αποκλείοντας ή καθιστώντας προβληματική την κοινωνικοποίησή τους (Γκότοβος, 1996). Ειδικότερα, τα υποκείμενα του δείγματός μας τονίζουν ότι ο σχεδιασμός και η υλοποίηση περισσότερων δράσεων ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης των μελών της τοπικής κοινωνίας για το ζήτημα της αναπηρίας δύναται να δημιουργήσει περισσότερο ευνοϊκές συνθήκες για τη διαμόρφωση ποιοτικών κοινωνικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ σχολείου και τοπικής κοινωνίας, στοχεύοντας, παράλληλα, στην αποδόμηση των στερεοτύπων για την αναπηρία και, συνακόλουθα, στην ισότιμη σχολική και κοινωνική ένταξη των παιδιών με αναπηρία.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Altrichter, H., Posch, P., & Somekh, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης* (Μτφ. Μ. Δεληγιάννη). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Banks, O. (2006). *Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης* (Επιμ. Τ. Δαρβέρης, Μτφ. Γ. Λόλας). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Bates, P., & Fabian, D. (2004). Social capital, social inclusion and services for people with learning disabilities. *Disability & Society*, 19(3), 195-207.
- Booth, J., & Butler, M. (2016). School-Family-Community Collaboration for African American Males with Disabilities. *Journal of African American Males in Education*, 7(1), 87-97.
- Davis, J., & O'donald, P. (1976). Sexual selection for a handicap: a critical analysis of Zahavi's model. *Journal of Theoretical Biology*, 57(2), 345-354.
- Epstein, J. L. (2001). *School, Family, Community Partnerships: Preparing educators and improving schools*. Oxford: Westview Press.
- Epstein, J. L., & Salinas, K. C. (2004). Partnering with families and communities. *Educational Leadership*, 61(8), 12-19.
- Mason, J. (2011). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας* (Μτφ. Ε. Δημητριάδου). Αθήνα: Πεδίο.
- Sanders, M., & Harvey, A. (2002). Beyond the School Walls: A Case Study of Principal Leadership for School-Community Collaboration. *Teachers College Record*, 104(7), 1345-1368.
- Βασιλειάδης, Η. (2010). Η Κοινωνική Διάσταση της Ένταξης Μαθητών με Αναπηρίες. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 49, 3-20.
- Βλάχου, Α., & Μαυροπαλιάς, Τ. (2008). Εκπαίδευση και σχολική ένταξη παιδιών με αναπηρίες: Η οπτική των γονέων. Στο Ε. Φτιάκα (Επιμ.), *Περάστε για έναν καφέ* (σσ. 87-112). Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Γεωργίου, Σ. (2000). *Σχέση Σχολείου-Οικογένειας και Ανάπτυξη του Παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γκότοβος, Α. (2011). *Ρατσισμός: κοινωνικές, ψυχολογικές και παιδαγωγικές όψεις μιας ιδεολογίας και μιας πρακτικής*. Αθήνα: Ίδρυμα Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης. Ανακτήθηκε από: <https://www.openbook.gr/ratsismos-koinwnikes-psychologikes-kai-paidagwgikes-opseis-mias-ideologias-kai-mias-praktikis/>.
- Γώγου, Λ. (2017). *Κοινωνικές αλληλεπιδράσεις σχολείου οικογένειας. Τι λένε οι δάσκαλοι για τους γονείς*; (3η έκδ.). Αθήνα: Πορεία.
- Δημητριάδου, Α. (2016). *Νέοι Προσανατολισμοί της Διδακτικής: Προσαρμογή της Διδασκαλίας στις Εκπαιδευτικές Προκλήσεις του 21^{ου} αιώνα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία. (2008). *Η Κοινωνία τοποθετείται για την Αναπηρία και απαιτεί τη Λήψη Μέτρων για την Προστασία των Ατόμων με Αναπηρία από τις Διακρίσεις και τον Αποκλεισμό*. Ανακτήθηκε από: http://www.esaea.gr/files/december/104/3rdDec_2008.pdf.



- Ευρωπαϊκός Φορέας Ειδικής Αγωγής. (2003). *Ειδική Αγωγή στην Ευρώπη*. Βρυξέλλες: Ευρωπαϊκή Επιτροπή, Γενική Διεύθυνση Παιδείας και Πολιτισμού. Ανακτήθηκε από: https://www.european-agency.org/sites/default/files/special-needs-education-in-europe_sne_europe_el.pdf.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (1998). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2006). Ένταξη: Μια εκπαιδευτική προοπτική για το σημερινό σχολείο. Στο Ε. Φτιάκα (Επιμ.), *Η σύγχρονη εκπαιδευτική έρευνα στην Κύπρο: προτεραιότητες και πρακτικές, Πρακτικά ΙΧ Παγκυπρίου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου & ΚΟΕΕ* (σσ. 755-768). Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Θωίδης, Ι., Πνευματικός, Δ., & Χαϊτίδου, Π. (2014). Ο ελεύθερος χρόνος των παιδιών με ειδικές ανάγκες: Η περίπτωση παιδιών με αυτισμό, νοητική ανεπάρκεια και μαθησιακές δυσκολίες. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 58, 67-88.
- Θωίδης, Ι., & Χανιωτάκης, Ν. (2015). *Ολοήμερο Σχολείο: Παιδαγωγικές και Κοινωνικές Διαστάσεις* (Έκδοση Β'). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές Μέθοδοι Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Καβρουλάκη, Ν. (2016). Κοινωνικές Στάσεις Απέναντι στα ΑμΑ & στα ΑμΕΕΑ. Αλληλεπίδραση & Συνεργασία Σχολείου, Γονέων και Συλλογικοτήτων της Τοπικής Κοινωνίας. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 71, 74-80.
- Καρτασίδου, Λ. (2004). *Μουσική Εκπαίδευση στην Ειδική Αγωγή. Εκπαιδευτικές-θεραπευτικές προσεγγίσεις της μουσικής στην ευρύτερή της σημασία σε άτομα με ειδικές ανάγκες*. Αθήνα: Τυπωθήτω/Δαρδανός.
- Κρουσταλάκης, Γ. (2005). *Παιδιά με Ιδιαίτερες Ανάγκες στην Οικογένεια και το Σχολείο. Ψυχοπαιδαγωγική παρέμβαση για μια συμβουλευτική γονέων και εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Αθηνά.
- Κυπριωτάκης, Α. (1997). *Τα αυτιστικά παιδιά και η αγωγή τους*. Ηράκλειο: Ιδιωτική έκδοση.
- Κυρίδης, Α. (1999). *Η Πειθαρχία στο Σχολείο. Θεωρία και Έρευνα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Λυδάκη, Ά. (2001). *Ποιοτικές μέθοδοι της κοινωνικής έρευνας*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Μαρκοπούλου, Χ. (2006). *Η Κοινωνική Διάσταση της Ειδικής Αγωγής: Ο Ρόλος του Κοινωνικού Λειτουργού*. Αθήνα: Διάπλαση.
- Μπεζεβέγκης, Η., Καλαντζή-Αζίζι, Α., & Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (1997). Απόψεις και στάσεις γονέων φυσιολογικών παιδιών απέναντι σε παιδιά με ειδικές ανάγκες. Στο Μ. Καϊλά (Επιμ.), *Άτομα με Ειδικές Ανάγκες* (σσ. 706-711). Τόμος Β'. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2009). *Συνεργασία Σχολείου, Οικογένειας και Κοινότητας. Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Πρακτικές Εφαρμογές*. Αθήνα: Παπαζήση ΑΕΒΕ.
- Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2010). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης* (Επιμ. Χ. Σταυρόπουλος). Αθήνα: Gutenberg.
- Παπαζαρή, Α. (2012). *Η Μουσική στην Εκπαιδευτική Διαδικασία. Θέματα Παιδαγωγικής της Μουσικής, Διδακτικής και Μάθησης*. Αθήνα: Παπαρηγορίου-Νάκας.
- Παπαναστασίου, Έ., & Παπαναστασίου, Κ. (2016). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας* (3^η έκδ.). Λευκωσία: Καΐλας Τυπογραφεία & Λιθογραφεία Λτδ.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2003). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες. Σύγχρονες τάσεις εκπαίδευσης και ειδικής υποστήριξης*. Τόμος Α'. Αθήνα: Ατραπός.
- Σακελλαρίου, Μ. (2005). Η συνεργασία οικογένειας, σχολείου, κοινωνίας στα πλαίσια της προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης. *Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού*



- Τμήματος Νηπιαγωγών της σχολής Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 3, 133-148. Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.12681/jret.971>.
- Σούλης, Σ. (2013). *Εκπαίδευση και αναπηρία*. Τεύχος 3. Αθήνα: Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία (Ε.Σ.Α.με.Α). Ανακτήθηκε από: <https://www.openbook.gr/ekpaideysi-kai-anapiria/>.
- Τζουριάδου, Μ. (1995). *Παιδιά με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (Μια ψυχο-παιδαγωγική προσέγγιση)*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.
- Τσιμπιδάκη, Α. (2007). *Παιδί με Ειδικές Ανάγκες, Οικογένεια και Σχολείο. Μια σχέση σε αλληλεπίδραση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας & Θρησκευμάτων. (2008). *Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Ν. 3699/2008, ΦΕΚ 199 Α'/2-10-2008)*. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.



«Η Ζωντανή Γλώσσα των Ανθρώπων»: Ένα Θεατρικό Εργαστήριο Εκπαιδευτικού Δράματος

Μαρία Βουβούση

Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου 3ο ΠΕΚΕΣ ΑΤΤΙΚΗΣ
vounousi@yahoo.gr

Περίληψη

Στο συγκεκριμένο εργαστήριο εφαρμόζονται οι τεχνικές και η μέθοδος του Εκπαιδευτικού Δράματος. Το Εκπαιδευτικό Δράμα είναι μια διαδικασία ενεργούς μάθησης, που εμπλέκει τους συμμετέχοντες, έτσι, ώστε να δουν, μέσα από διαφορετικούς ρόλους, διαφορετικές οπτικές των διδακτικών αντικειμένων. Το κατευθυντήριο ερώτημα του συγκεκριμένου σχεδιασμού διερευνά τη δύναμη της χρήσης της γλώσσας στην καθημερινή μας ζωή. Οι βασικοί στόχοι του σχεδιασμού εστιάζονται στο να εμβαθύνουν τις γνώσεις τους οι συμμετέχοντες, αναπτύσσοντας την κριτική τους σκέψη πάνω στο συγκεκριμένο θέμα. Το φανταστικό πλαίσιο διαδραματίζεται «Στη Χώρα της Γνώσης και της Επικοινωνίας», όπου οι άνθρωποι εκμεταλλεύονται τα γράμματά της και τα χρησιμοποιούν, φτιάχνοντας συνεχώς δυσάρεστες λέξεις. Τα γράμματα επαναστατούν και επιβάλλουν στους ανθρώπους να λένε και ευχάριστες. Τα πράγματα χειροτερεύουν, όταν οι άνθρωποι ανακατεύουν τις ευχάριστες με τις δυσάρεστες λέξεις και η κούραση και η θλίψη τους μεγαλώνει. Τα γράμματα σε απάντηση σταματούν να εργάζονται. Οι άνθρωποι σιωπούν και παλεύουν να βρουν νέους τρόπους να μάθουν και να επικοινωνήσουν. Τι έχασαν; Τι κέρδισαν; Οι συμμετέχοντες περνούν μέσα από τον ρόλο των ανθρώπων και των γραμμάτων αυτής της χώρας. Μαζί δομούν τον σχεδιασμό ενός δράματος, ενώ, περνώντας μέσα από συμβάσεις-τεχνικές, γίνεται μια προσπάθεια να επιτευχθούν οι στόχοι αυτού του σχεδιασμού.

Λέξεις-κλειδιά: γλώσσα, γνώση, επικοινωνία, σιωπή.

Abstract

This Workshop uses the method and conventions of Educational Drama. Drama is an active learning process in which the participants are engaged themselves in order to see, - within different roles-, different options of teaching subjects. The leading question issue of this particular Drama explores the power of language use in our daily life. The underlying goals of its planning focus on deepening participants' knowledge in order to develop their own perspective thought in the particular subject. The imaginary frame set in the 'Country of Knowledge and Communication' where people exploit letters resulting always in unpleasant words. The letters rebel and force people to say pleasant (words). Things get worse when people mix up the unpleasant words with pleasant one so sadness and fatigue grow up. The letters stop working. People become silent and struggle to find new ways to learn and communicate. What did they lose? What did they gain? The participants get into the roles of letters and people of this country. They work together the planning of a Drama and at the same time there is an effort to achieve the goals of this planning through conventions.

Keywords: language, knowledge, communication, silence.

1. Εισαγωγή

1.1. Τι είναι το Εκπαιδευτικό Δράμα;

Το Εκπαιδευτικό Δράμα είναι μια στρατηγική ενεργούς μάθησης για τη διδασκαλία διδακτικών αντικειμένων (Ο' Sullivan, 2005), που σχεδιάζεται από τον δάσκαλο με τα παιδιά. Ενδιαφέρεται για την ολική εμπλοκή των παιδιών, όπου το επίκεντρο είναι η διαδικασία και όχι το αποτέλεσμα. Ακόμη, έχει συνέπειες στη σχέση μαθητή και δασκάλου, αφού αλλάζουν ρόλοι κύρους. Επίσης, βοηθά τους συμμετέχοντες να αναζητούν πληροφορίες, αναλογιζόμενοι διαφορετικές οπτικές γωνίες. Σαν ένα μέσο μάθησης διασκεδάζει τα παιδιά. Καθώς λειτουργεί σε φανταστικό πλαίσιο, προσφέρει ασφάλεια για κάθε εξερεύνηση. Με τη



φανταστική του δράση κάνει πιο υπαρκτές τις δύσκολες αφηρημένες έννοιες. Δρα διαθεματικά, αφού διεισδύει σε όλα τα πεδία του Αναλυτικού Προγράμματος. Ακόμη, κάνει το μάθημα πιο ενδιαφέρον, γιατί τα παιδιά επενδύουν συναισθηματικά στη φανταστική κατάσταση που έχουν δημιουργήσει (Davis, 1990). Τέλος, προσφέρει «ένταση που πηγάζει από την αίσθηση της κατανόησης» (Heathcote, 1995).

Ο δάσκαλος πρέπει να γνωρίζει ότι: «Το κλειδί για ένα καλό δράμα δεν είναι να έχεις ένα εκατομμύριο και μία ιδέες, αλλά να βρίσκεις εκείνες τις δραματικές καταστάσεις που πρόκειται να αιχμαλωτίσουν τα παιδιά και να εξελίξουν τη σκέψη τους».

- Καταστάσεις οι οποίες εμπεριέχουν σπέρματα δύσκολων διλημμάτων.
- Καταστάσεις με τις οποίες τα παιδιά μπορούν να βρουν σημείο αναφοράς.
- Καταστάσεις που τα ενθαρρύνουν να συλλογιστούν για τον κόσμο μέσα στον οποίο ζουν και που ενδυναμώνουν την ανθρώπινη ύπαρξή τους» (Wooland, 1999).

2. Το Κατευθυντήριο Ερώτημα

Για τον σχεδιασμό κάθε Εκπαιδευτικού Δράματος θέτουμε ένα κατευθυντήριο ερώτημα σαν επίκεντρο προβληματισμού, έτσι, ώστε να αποτελεί τη βάση της διαδικασίας αλλά και της εξέλιξης των δραστηριοτήτων. Ο σχεδιασμός του συγκεκριμένου εργαστηρίου βασίζεται στο ερώτημα: Πώς είναι όταν κατανοείς την επίδραση της δύναμης της χρήσης της γλώσσας στην καθημερινή ζωή;

Εδώ είναι ανάγκη να κατανοήσουμε τις δυνατότητες που μας δίνει η χρήση της στην καθημερινή μας ζωή. Φτιάχνει η ίδια τα πράγματα, την ίδια τη ζωή. Μιλάει με το στόμα μας και προκαλεί συναισθήματα, δοκιμάζει και λαξεύει τη σκέψη μας. Άρα, όχι μόνο φτιάχνει τη ζωή, αλλά την αλλάζει και την ανατρέπει ανά πάσα στιγμή.

Είναι αυτό που ο Ελύτης, ο κατεξοχήν «ποιητής της γλώσσας», λέει ότι η γλώσσα είναι ένα «εργαλείο μαγείας» αλλά «και μια ηθική δύναμη που η ανθρώπινη διάνοια την κινητοποιεί», ενώ συμπληρώνει λέγοντας ότι «τριάντα αιώνες και πλέον ο άνθρωπος πασχίζει να βάλει τη μία λέξη κοντά στην άλλη, με τέτοιο τρόπο που η σκέψη να εξαναγκάζεται να παίρνει καινούργιες, αδοκίμαστες στροφές».

3. Το Δραματικό Πλαίσιο Δράσης και οι Ρόλοι

3.1. Ο χώρος

Κάθε Δράμα διαδραματίζεται σε έναν «χώρο», ο οποίος καθορίζεται από τις ανάγκες του σχεδιασμού. Τις περισσότερες φορές, περιλαμβάνει όλα εκείνα τα στοιχεία, τα οποία θα αποτελέσουν την αφετηρία για το ξεκίνημα. Στο δράμα αυτό ο φανταστικός χώρος είναι μια χώρα, η «Χώρα της Γνώσης και της Επικοινωνίας». Ανάλογα με τις προτάσεις των συμμετεχόντων θα διαμορφωθεί η κοινωνική, πολιτική και γεωγραφική δομή της χώρας αυτής. Έτσι, κάτω από αυτή τη διαμόρφωση, θα λάβει χώρα η ιστορία των κατοίκων της.

3.2. Ο χρόνος

Ο χρόνος μπορεί να είναι αληθινός, μυθικός ή ιστορικός. Μπορεί να αναφέρεται στο παρόν, στο παρελθόν ή ακόμη και στο μέλλον. Εδώ, σε αυτόν τον σχεδιασμό, ο χρόνος είναι μυθικός, έτσι εξαρτάται και πάλι από τις προτάσεις των συμμετεχόντων κι από την προηγούμενη διαμόρφωση που αφορά στον χώρο. Μπορεί να «ζήσουμε» σε μια χώρα του παρελθόντος, του παρόντος ή του μέλλοντος.

3.3. Οι ρόλοι



Όσοι συμμετέχουν σε ένα δράμα έχουν την ευκαιρία να δοκιμάσουν ρόλους διαφορετικούς, να «μπουν» μέσα σε αυτούς και να μάθουν πολλά για αυτούς. Οι ρόλοι των συμμετεχόντων σε αυτό το δράμα είναι αυτοί των κατοίκων αυτής της χώρας, τα «Γράμματα» και οι «Άνθρωποι». Μέσα από αυτούς τους ρόλους, θα γίνει η βίωση όλων των καταστάσεων, ενώ, ταυτόχρονα, θα ερευνηθούν όλα αυτά που θέτουν οι στόχοι αυτού σχεδιασμού.

4. Ο Σχεδιασμός

Ηλικία αναφοράς: 5-9 ετών

Περιοχή μάθησης: Γλώσσα

Εκπαιδευτικοί στόχοι:

- Να αναγνωρίσουν τη δύναμη της χρήσης της γλώσσας στην καθημερινή ζωή.
- Να αναγνωρίσουν τη γλώσσα ως επικοινωνία.
- Να προσπαθήσουν να κατανοήσουν την επίδραση που έχει η χρήση της στα συναισθήματα των άλλων.
- Να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη.
- Να προβληματιστούν και να λάβουν αποφάσεις.

Βασική Οργανωτική Ερώτηση:

Πώς είναι όταν κατανοείς την επίδραση της δύναμης της χρήσης της γλώσσας στην καθημερινή ζωή;

Δραματικό Πλαίσιο Δράσης:

Πού; Σε μια φανταστική χώρα στην «Χώρα της Γνώσης και της Επικοινωνίας».

Πότε; Σ' έναν μυθικό χρόνο.

Ποιος; Οι κάτοικοι της χώρας.

Τι; Στη «Χώρα της Γνώσης και της Επικοινωνίας», οι άνθρωποι εκμεταλλεύονται τα γράμματα και τα χρησιμοποιούν, φτιάχνοντας συνεχώς δυσάρεστες λέξεις και κουβέντες, με αποτέλεσμα να νιώθουν όλοι μόνο κούραση και θλίψη. Τα γράμματα επαναστατούν και επιβάλουν στους ανθρώπους να λένε ευχάριστες. Τα πράγματα χειροτερεύουν, όταν οι άνθρωποι χρησιμοποιούν τις ευχάριστες, ανακατεύοντάς τες με τις δυσάρεστες και η κούραση και η θλίψη τους μεγαλώνει. Τα γράμματα σε απάντηση σταματούν να εργάζονται. Οι άνθρωποι σιωπούν και παλεύουν να βρουν νέους τρόπους να μάθουν και να επικοινωνήσουν. Τι έχασαν; Τι κέρδισαν;

Οπτική Γωνία/Ρόλος για Μαθητές: Οι κάτοικοι της «Χώρας της Γνώσης και της Επικοινωνίας», «Άνθρωποι και Γράμματα».

Ρόλος για τον Δάσκαλο: Αγγελιοφόρος των Ανθρώπων, κάτοικος της «Χώρας της Γνώσης και της Επικοινωνίας», «Άνθρωπος και Γράμμα».

4.1. Χαρτογράφηση

Η Χαρτογράφηση της «Χώρας της Γνώσης και της Επικοινωνίας» μπορεί να γίνει με τη χρήση διαφόρων υλικών αλλά και με απλή ζωγραφική, όπως τη φαντάζεται η ομάδα των συμμετεχόντων κάθε φορά.

4.2. Αφήγηση

«Στη χώρα αυτή, όλοι οι Άνθρωποι είναι πολύ μορφωμένοι, μιλούν πολύ, ξέρουν πάρα πολλές λέξεις και χρησιμοποιούν τη γλώσσα με κάθε τρόπο. Για να επικοινωνήσουν, για να γράψουν, για να διαβάσουν, για να τραγουδήσουν. Αυτός είναι ο λόγος που θέτουν στην υπηρεσία τους όλα τα Γράμματα, μικρά και μεγάλα. Τα Γράμματα, από την άλλη, δεν



παίρνουν ανάσα. Στρατιωτάκια κανονικά, δουλεύουν νύχτα-μέρα, υπηρετώντας τους Ανθρώπους. Πότε μπαίνουν το ένα δίπλα στο άλλο να φτιάξουν λέξεις, πότε ομάδες-ομάδες φτιάχνουν προτάσεις, πότε πολλά-πολλά μαζί γίνονται κείμενα ολόκληρα. Άλλοτε περπατάνε στον ρυθμό που τους δίνουν, άλλοτε τρέχουν, άλλοτε πάλι χορεύουν αναγκαστικά, όταν οι Άνθρωποι τραγουδάνε.

4.3. Διευθέτηση του χώρου / χτίσιμο ρόλου

Διαχωρισμός ομάδων ανάλογα με τον ρόλο που θέλουν να επιλέξουν, «Γράμματα» ή «Άνθρωποι». Διαμόρφωση του χώρου της κάθε ομάδας.

4.4. Δραματικό παιχνίδι

Ζητάμε να παίζουν η κάθε ομάδα μια καθημερινή μέρα των κατοίκων, «Ανθρώπων» και «Γραμμάτων», το πρωί αλλά και το βράδυ.

4.5. Παγωμένες εικόνες

Φτιάχνουν παγωμένες εικόνες με τις σκέψεις τους για την καθημερινή μέρα, το πρωί αλλά και για το βράδυ.

4.6. Ανίχνευση σκέψεων

Ξεπαγώνουμε έναν - έναν και ακούμε τις σκέψεις τους.

4.7. Αφήγηση

«Κι ο καιρός περνούσε κι η ζωή στην πόλη συνεχιζόταν... Οι Άνθρωποι έδιναν τις εντολές τους και τα Γράμματα στρατιωτάκια εκτελούσαν. Μια μέρα, ένα γράμμα, εκεί που δούλευε και ένιωθε πολύ κουρασμένο, κάθισε να ξαποστάσει, είδε μπροστά του ένα όμορφο χαρτί διπλωμένο σαν να είχε πέσει από τα χέρια κάποιου. Το άνοιξε και το διάβασε: «Άνοιξε διάπλατα τα μάτια σου. Θλίψη και κούραση θα δεις μονάχα στα σπίτια των ανθρώπων και φταις εσύ για αυτό». Πήρε το σημείωμα και το διάβασε στα άλλα γράμματα. Κάποιος τους έλεγε την αλήθεια, αφού οι άνθρωποι, τον τελευταίο καιρό, τους έβαζαν να δουλεύουν όλο και πιο πολύ και η θλίψη στα μάτια των Γραμμάτων και των Ανθρώπων γίνονταν πολύ μεγάλη....».

4.8. Ιδεοθύελλα

Εκτός ρόλου γράφουμε μια λίστα από λέξεις οι οποίες, όταν τις ακούμε, μας επηρεάζουν αρνητικά.

4.9. Δραματικό παιχνίδι

Ο εμπυχωτής φωνάζει τις λέξεις και οι συμμετέχοντες με κινήσεις δείχνουν τη μορφή που μπορεί να πάρει το σώμα όταν «ακούει» αυτές τις λέξεις. Στη συνέχεια, χωρίζονται στις ομάδες «Γράμματα - Άνθρωποι». Οι Άνθρωποι μακριά από τα Γράμματα. Εξηγούμε ότι πρέπει να θυμούνται και τις λέξεις και τις κινήσεις.

4.10. Δάσκαλος σε ρόλο / Αγγελιοφόρος των Ανθρώπων

(Απευθύνεται στα Γράμματα και τούς αναγγέλλει την άφιξη των Ανθρώπων)

«Ακούσατε!! Ακούσατε!! Σε λίγο καταφτάνουν οι Άνθρωποι. Ετοιμαστείτε να ακολουθήσετε τις εντολές τους».



4.11. Τελετουργία / Δάσκαλος σε ρόλο / Υποβολέας Άνθρωπος

Οι Άνθρωποι φωνάζουν όλοι μαζί λέξεις αρνητικές και τα Γράμματα επαναλαμβάνουν. Με την επανάληψη των λέξεων, οι Άνθρωποι κάνουν και την κίνηση που είχαν δοκιμάσει στο προηγούμενο παιχνίδι. Εδώ, ο εμπυχωτής, σε ρόλο υποβολέα, με τη λίστα λέξεων που έχουν ειπωθεί πριν, βοηθάει στην εκφώνηση των λέξεων.

4.12. Αφήγηση

«Και τότε ήταν που τα Γράμματα θύμωσαν και αποφάσισαν να μην ακολουθούν τις οδηγίες των Ανθρώπων. Όταν, λοιπόν, οι Άνθρωποι θα τους επέβαλαν αρνητικές λέξεις, αυτοί θα έλεγαν θετικές λέξεις, που προκαλούν ευχάριστα συναισθήματα. Έπρεπε να αλλάξουν τα δεδομένα...».

4.13. Ιδεοθύελλα

Εκτός ρόλου γράφουμε μια λίστα από λέξεις που, όταν τις ακούμε, μας επηρεάζουν θετικά και νιώθουμε ευχάριστα.

4.14. Δραματικό παιχνίδι

Όπως και στο προηγούμενο παιχνίδι, ο εμπυχωτής φωνάζει τις λέξεις και οι συμμετέχοντες με κινήσεις δείχνουν τη μορφή που μπορεί να πάρει το σώμα όταν «ακούει» αυτές τις λέξεις. Στη συνέχεια, χωρίζονται στις ομάδες «Γράμματα - Άνθρωποι». Οι Άνθρωποι μακριά από τα Γράμματα. Τους εξηγούμε ότι πρέπει να θυμούνται και τις λέξεις και τις κινήσεις.

4.15. Δάσκαλος σε ρόλο / Αγγελιοφόρος των Ανθρώπων

(Απευθύνεται στα Γράμματα και τούς αναγγέλλει την άφιξη των Ανθρώπων)

«Ακούσατε!! Ακούσατε!! Σε λίγο καταφτάνουν οι άνθρωποι. Ετοιμαστείτε να ακολουθήσετε τις εντολές τους».

4.16. Τελετουργία / Δάσκαλος σε ρόλο / Υποβολέας Γράμμα - Άνθρωπος

Οι Άνθρωποι φωνάζουν όλοι μαζί λέξεις αρνητικές και τα Γράμματα επαναλαμβάνουν λέγοντας θετικές. Με την επανάληψη των θετικών λέξεων, οι Άνθρωποι μπερδεύονται και δεν ξέρουν τι κινήσεις να κάνουν... Εδώ, ο εμπυχωτής, σε ρόλο, με τη λίστα λέξεων που έχουν ειπωθεί πριν, βοηθάει στην εκφώνηση των λέξεων κι από τη μεριά των Ανθρώπων αλλά και από τη μεριά των Γραμμάτων. Τους αφήνει να κάνουν μπερδεμένα τις κινήσεις.

4.17. Αφήγηση / Αναστοχασμός

Κι η ζωή στη «Χώρα της Γνώσης και της Επικοινωνίας» συνεχιζόταν και τα πράγματα, μέρα με τη μέρα, γίνονταν και πιο τραγικά. Οι Άνθρωποι έδιναν εντολές για αρνητικές λέξεις, τα Γράμματα έφτιαχναν θετικές κι όλοι ήταν, εκτός από κουρασμένοι, θλιμμένοι τώρα και μπερδεμένοι. Συνέβαιναν διάφορες καταστάσεις που δυσκόλευαν τη ζωή τους στην πόλη....».

4.18. Φράσεις στον κύκλο

Ζητάμε από τους συμμετέχοντες που βρίσκονται σε κύκλο να μας πουν ένα - ένα ξεχωριστά τι πιθανές καταστάσεις να έχουν δημιουργηθεί στην πόλη εξαιτίας αυτών των μπερδεμάτων. Τις γράφουμε και, στη συνέχεια, τις ανακεφαλαιώνουμε. Αυτό γίνεται για να δώσουμε κίνητρα για τη συνέχιση της εξέλιξης του δράματος.

4.19. Ομαδικό γλυπτό



Οι συμμετέχοντες αποτυπώνουν με το σώμα τους αυτές τις καταστάσεις που συμβαίνουν στην πόλη σε ένα ομαδικό γλυπτό. Ξεπαγώνουμε σταδιακά έναν – έναν, για να δει πώς είναι διαμορφωμένο το ομαδικό γλυπτό και μετά τον ξανατοποθετούμε στη θέση του.

4.20. Αφήγηση

«Δύσκολα τα πράγματα στη «Χώρα της Γνώσης και της Επικοινωνίας» και κάποιος έπρεπε να πάρει την ευθύνη για να αλλάξει τα δεδομένα. Τα Γράμματα βρήκαν τη λύση: Θα σταματούσαν να δουλεύουν. Δε θα άκουγαν καμιά εντολή και θα ανάγκαζαν τους Ανθρώπους να σιωπήσουν. Ναι, η μόνη λύση για όλα αυτά τα προβλήματα ήταν η σιωπή. Από εκείνη τη μέρα, τα Γράμματα σταμάτησαν να δουλεύουν κι όλη η χώρα βυθίστηκε στη σιωπή».

4.21. Σκηνές από τη Σιωπηλή «Χώρα της Γνώσης και της Επικοινωνίας»

Όσοι συμμετέχουν δείχνουν σκηνές από την καθημερινή ζωή της χώρας, χωρίς να έχουν τη δυνατότητα να μιλήσουν. Ψάχνουν διαφορετικούς τρόπους επικοινωνίας.

4.22. Συζήτηση εκτός ρόλου

Συζητάμε για τα συναισθήματα που νιώθουν στη χώρα, τώρα που η σιωπή δυσκολεύει την επικοινωνία.

4.23. Αφήγηση

«Κάθε βράδυ, οι κάτοικοι έπεφταν για ύπνο και έβλεπαν όνειρα για το μέλλον της χώρας τους....».

4.24. Σκηνές των ονείρων του μέλλοντος της «Χώρας της Γνώσης και Επικοινωνίας»

Συζητάμε για τα πιθανά όνειρα των ανθρώπων για το μέλλον της χώρας τους. Στη συνέχεια, δείχνουν σκηνές από αυτά.

4.25. Αναστοχαστική συζήτηση / φράσεις τέλους

Ποιο άραγε να είναι το μέλλον αυτής της χώρας; Μέχρι τότε θα κρατήσει αυτή η σιωπή; Τι κέρδιζαν και τι έχαναν από αυτήν τη σιωπή; Όλοι δίνουν απάντηση στις ερωτήσεις. Το εργαστήριο κλείνει, καθώς ακούγονται φράσεις για το μέλλον αυτής της χώρας, που οι συμμετέχοντες έχουν γράψει από πριν σε πρώτο πρόσωπο.

5. Συμπεράσματα

Κάθε σχεδιασμός Εκπαιδευτικού Δράματος δίνει την ευκαιρία στον εκπαιδευτικό να δημιουργήσει ένα πεδίο μαθησιακής διαδικασίας χωρίς όρια. Τα παιδιά, μέσα από την ασφάλεια του ρόλου, «ανοίγονται» και συμμετέχουν ενεργητικά με τον πιο παιγνιώδη τρόπο. Μέσα από κάθε τεχνική - σύμβαση του Εκπαιδευτικού Δράματος, συντελείται ουσιαστικά η γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών, την ώρα που η προσέγγιση της μάθησης πραγματοποιείται με ολιστικό τρόπο. Τα παιδιά δίνουν νόημα και δημιουργούν συνδέσεις με την καθημερινή τους πραγματικότητα μέσα από μια ιστορία, για να χτίσουν καινούριες ιστορίες.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ackroud, J., & Boulton, M. (2001). *Drama Lessons for 5-11 years old*. London: David Fulton.
Heathcote, D., & Bolton, G. (1995). *Drama for Learning. D. Heathcote's Mantle of the Expert Approach to Education*. Portsmouth, NH: Heinemann.



- Morgan, N., & Saxton, J. (1996). *Teaching Drama. A mind of many wonders*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Neelands, J. (1991). *Structuring Drama Work*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O' Sullivan. (2005). *Presentation for Greek Association for Drama in Education*. Athens.
- Wooland, B. (1999). *Η διδασκαλία του δράματος στο Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Αυδή, Α., & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η Τέχνη του Δράματος στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Αυδή, Α., & Χατζηγεωργίου, Μ. (2018). *Όταν ο Δάσκαλος μπαίνει σε Ρόλο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2000). Ελύτης ο «ποιητής της γλώσσας». *Βήμα on-line*.



Κυνήγι Θησαυρού στο Κάστρο της Χίου - Μαθαίνοντας την τοπική ιστορία παίζοντας

Ανατολή Βροχαρίδου

Εκπαιδευτικός ΠΕ 06, PhD στα Κοινωνικά Δίκτυα

anatoli_vro@yahoo.gr

Περίληψη

Το «Κυνήγι Θησαυρού στο Κάστρο της Χίου» ήταν ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα που υλοποιήθηκε για δυο χρονιές, το 2015 και το 2016, από το Γραφείο Σχολικών Δραστηριοτήτων της Διεύθυνσης Α/θμιας Π.Ε Εκπαίδευσης Χίου, διαμέσου της υπεύθυνης, Ανατολής Βροχαρίδου, σε συνεργασία με το 1ο Σύστημα Προσκόπων Χίου, και αφορούσε σε μαθητές των ΣΤ' τάξεων των Δημοτικών Σχολείων της Χίου. Ο βασικός στόχος του εκπαιδευτικού προγράμματος ήταν η γνωριμία των μαθητών με την τοπική ιστορία και τα μνημεία του Κάστρου της Χίου. Επιπλέον, αποτέλεσε μια προσπάθεια γνωριμίας των μαθητών με τα μνημεία και την ιστορία του Κάστρου της Χίου, όπως, επίσης, και μια προσπάθεια ανάδειξης της ιστορίας του Κάστρου της Χίου, το οποίο αποτελούσε παλαιότερα το πολιτικό, οικονομικό και κοινωνικό κέντρο της πόλης. Επιπροσθέτως, αποτέλεσε μια προσπάθεια διάχυσης της δράσης αυτής και στην ευρύτερη κοινότητα με την προσδοκία να συνεχιστούν τέτοιου τύπου δράσεις και πρακτικές γνωριμίας με ιστορικούς τόπους, μέσα από διαδραστικές, παιγνιώδεις μεθόδους, όπου εμπλέκονται εθελοντικά πολλοί φορείς. Η υλοποίηση του εκπαιδευτικού προγράμματος είχε διττή μορφή. Η πρώτη φάση υλοποίησης που διήρκεσε περίπου δυο μήνες βασίστηκε στη μεθοδολογία της μεικτής μάθησης και, συγκεκριμένα, στη μεθοδολογία της ανεστραμμένης τάξης και δεύτερη φάση υλοποίησης έγινε δια ζώσης δυο μέρες με το «Κυνήγι Θησαυρού στο Κάστρο της Χίου». Και στις δυο φάσεις υλοποίησης εφαρμόστηκε μεθοδολογία της βιωματικής μάθησης.

Λέξεις-κλειδιά: τοπική ιστορία, παιχνίδι, κυνήγι θησαυρού, ανεστραμμένη τάξη, βιωματική μάθηση.

1. Εισαγωγή

Το μάθημα της Ιστορίας, για να απελευθερωθεί από τα δεσμά της μετωπικής αφήγησης και της μηχανικής αποστήθισης, θα πρέπει να αναμορφωθεί με βάση τις σύγχρονες θεωρίες μάθησης. Οι σύγχρονες θεωρίες μάθησης υποστηρίζουν ότι ο άνθρωπος κατακτά, ουσιαστικά, τη γνώση με ενεργητικό τρόπο, ερευνώντας, ανακαλύπτοντας και στοχαζόμενος, ενταγμένος σε ομάδες, όπου αλληλεπιδρά, προχωρώντας βήμα προς βήμα από τα γνωστά στα άγνωστα. Και τα κάνει όλα αυτά, όταν τον ενδιαφέρει και έχει κίνητρο, όταν και επειδή επιθυμεί να εμπλακεί σε μια διαδικασία αναζήτησης, για να λύσει ένα πρόβλημα, μια γνωστική απορία, όταν αποκτά νόημα γι' αυτόν η διαδικασία.

Για την κατανόηση της τοπικής ιστορίας και τη γνωριμία με το Κάστρο της Χίου και τα μνημεία του υλοποιήθηκε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα με τίτλο «Κυνήγι Θησαυρού στο Κάστρο της Χίου», που βασίστηκε στις αρχές της βιωματικής μάθησης. Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα βασίστηκε στην άποψη ότι, αντί για συσσώρευση πληροφοριών, η διδασκαλία της τοπικής ιστορίας απαιτεί την ενεργοποίηση της φαντασίας, την ανάπτυξη της συνδυαστικής ικανότητας, την καλλιέργεια της κριτικής ματιάς και της ενσυναίσθησης, που επιτρέπει στα παιδιά να ανασυνθέσουν την πολύτιμη ιστορία των ανθρώπων του παρελθόντος και να έρθουν στη θέση τους και, βέβαια, μέσα από όλα αυτά, στην απόκτηση γνώσεων.

Για την υλοποίηση του βασικού στόχου και των επιδιώξεων του εκπαιδευτικού προγράμματος αξιοποιήθηκαν το μοντέλο της ανεστραμμένης τάξης και οι αρχές της βιωματικής μάθησης. Για την αξιοποίηση περισσότερου χρόνου και τη μεγαλύτερη εμπλοκή



των μαθητών κατά την υλοποίηση του εκπαιδευτικού προγράμματος δημιουργήθηκε ιστότοπος με πλούσιο, διαδραστικό υλικό που αφορούσαν στην ιστορία και τα μνημεία του Κάστρου και υποστήριξαν την υλοποίηση του εκπαιδευτικού παιχνιδιού. Με την αξιοποίηση της ανεστραμμένης τάξης «επεκτάθηκε» ο σχολικός χρόνος και δόθηκε δυνατότητα στους μαθητές να παρακολουθήσουν το υλικό που αναρτήθηκε στην ιστοσελίδα του προγράμματος από το σπίτι τους και, στη συνέχεια, να ασχοληθούν και στη σχολική τάξη με την εκτέλεση βιωματικών δραστηριοτήτων και τη συνεργατική μάθηση.

2. Στοιχεία υλοποίησης του εκπαιδευτικού προγράμματος

Το «Κυνήγι θησαυρού στο Κάστρο της Χίου» ήταν ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα που υλοποιήθηκε για δυο χρονιές, το 2015 και το 2016, από το Γραφείο Σχολικών Δραστηριοτήτων της Διεύθυνσης Α/θμιας Π.Ε Εκπαίδευσης Χίου, διαμέσου της υπεύθυνης, Ανατολής Βροχαρίδου, σε συνεργασία με το 1ο Σύστημα Προσκόπων Χίου και στο οποίο συμμετείχαν 450 μαθητές των ΣΤ' τάξεων των Δημοτικών Σχολείων.

Η υλοποίηση του εκπαιδευτικού προγράμματος είχε διττή μορφή. Η πρώτη φάση υλοποίησης, που διήρκεσε περίπου δυο μήνες, βασίστηκε στη μεθοδολογία της μεικτής μάθησης και, συγκεκριμένα, στη μεθοδολογία της ανεστραμμένης τάξης και η δεύτερη φάση υλοποίησης έγινε δια ζώσης, δυο μέρες, με το «Κυνήγι Θησαυρού στο Κάστρο της Χίου». Και στις δυο φάσεις υλοποίησης εφαρμόστηκε μεθοδολογία της βιωματικής μάθησης.

3. Στόχοι – Επιδιώξεις

Ο βασικός στόχος του εκπαιδευτικού προγράμματος ήταν η γνωριμία των μαθητών με την τοπική ιστορία και τα μνημεία του Κάστρου της Χίου. Επιπλέον, η υλοποίηση του εκπαιδευτικού προγράμματος ήταν μια προσπάθεια ανάδειξης της ιστορίας του Κάστρου της Χίου, το οποίο αποτελούσε παλαιότερα το πολιτικό, οικονομικό και κοινωνικό κέντρο της πόλης, όπως και μια προσπάθεια διάχυσης της δράσης αυτής και στην ευρύτερη κοινότητα με την προσδοκία να συνεχιστούν τέτοιου τύπου δράσεις και πρακτικές γνωριμίας με ιστορικούς τόπους.

Περαιτέρω επιδιώξεις του εκπαιδευτικού προγράμματος ήταν:

1. Η ανάπτυξη της ιστορικής-κριτικής σκέψης των μαθητών.
2. Η ανάπτυξη δεξιοτήτων ιστορικής ερμηνείας.
3. Καλλιέργεια ιστορικής συνείδησης.
4. Η διαμόρφωση ιστορικής οπτικής και η κατανόηση του παρελθόντος σε σχέση με τα διαφορετικά κοινωνικά, νοητικά και ακόμα και τα διαφορετικά συναισθηματικά πλαίσια που επηρέασαν τις ζωές και τις πράξεις των ανθρώπων.
5. Η καλλιέργεια στάσεων και αντιλήψεων για την υποστήριξη της αειφορικής διαχείρισης του Κάστρου της Χίου.
6. Η καλλιέργεια θετικής στάσης για τη συμμετοχή στα κοινά και για την προστασία του περιβάλλοντος, του δημόσιου χώρου και της πολιτιστικής κληρονομιάς.
7. Η ανάπτυξη της ομαδικής εργασίας και της συνεργασίας.
8. Η ανάπτυξη συναισθηματικού δεσμού με τα Κάστρο της Χίου και τα μνημεία του (αίσθηση του ανήκειν).
9. Η έκφραση μέσω της δημιουργίας εικαστικών έργων, θεατρικών δρώμενων κτλ.
10. Η ανάπτυξη της πολυτροπικότητας και του γραμματισμού (literacy) στη γλώσσα (προφορικός λόγος, ανάγνωση, γραφή, κατανόηση, παραγωγή και κριτική επεξεργασία ποικίλων προφορικών και γραπτών κειμένων).
11. Η ανάπτυξη του κοινωνικού, πολιτισμικού και τεχνολογικού γραμματισμού.



4. Μεθοδολογία

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα βασίστηκε στην άποψη ότι, αντί για συσσώρευση πληροφοριών, η διδασκαλία της Ιστορίας απαιτεί την ενεργοποίηση της φαντασίας, την ανάπτυξη της συνδυαστικής ικανότητας, την καλλιέργεια της κριτικής ματιάς και της ενσυναίσθησης, που επιτρέπει στα παιδιά να ανασυνθέσουν την πολύτιμη ιστορία των ανθρώπων του παρελθόντος και να έρθουν στη θέση τους και βέβαια μέσα από όλα αυτά στην απόκτηση γνώσεων. Επιπλέον, το εκπαιδευτικό πρόγραμμα υποστήριξε την ανασυγκρότηση της μνήμης και στη μετατροπή της οδυνηρής μνήμης σε ευεργετική ιστορική κατανόηση, μέσα από την επεξεργασία οριακών καταστάσεων της ανθρώπινης ύπαρξης, όπως είναι οι καταστροφές, οι πόλεμοι, οι ξεριζωμοί.

Η υλοποίηση του εκπαιδευτικού προγράμματος είχε διττή μορφή. Η πρώτη φάση υλοποίησης που διήρκεσε περίπου δυο μήνες βασίστηκε στη μεθοδολογία της μεικτής μάθησης και, συγκεκριμένα, στη μεθοδολογία της ανεστραμμένης τάξης και δεύτερη φάση υλοποίησης έγινε δια ζώσης, δυο μέρες, με το «Κυνήγι Θησαυρού στο Κάστρο της Χίου». Και στις δυο φάσεις υλοποίησης εφαρμόστηκε μεθοδολογία της βιωματικής μάθησης.

4.1. Ανεστραμμένη τάξη

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα βασίστηκε στο μοντέλο της ανεστραμμένης τάξης. Η ανεστραμμένη τάξη αποτελεί ένα μοντέλο μικτής μάθησης, σύμφωνα με τους Makrodimos, Papadakis & Koutsouba (2017: 179).

Η ανεστραμμένη τάξη μπορεί να είναι μια βιώσιμη εναλλακτική λύση για τη διευκόλυνση της ενεργού διδασκαλίας στην τάξη. Σύμφωνα με τους Bishop και Verleger (2013), η ανεστραμμένη τάξη είναι μια μαθησιακή μέθοδος που αποτελείται από δύο μέρη με διαδραστικές δραστηριότητες μάθησης κατά τη διάρκεια του μαθήματος και ατομικές βάσεις διδασκαλίας απευθείας στον υπολογιστή από το μάθημα. Πιο αναλυτικά, ο δάσκαλος προετοιμάζει βίντεο με τη θεωρία του μαθήματος, οι μαθητές τα παρακολουθούν από το σπίτι τους και, όταν έρχονται στην τάξη, επιδίδονται σε ομαδοσυνεργατικού τύπου μαθησιακές δραστηριότητες με στόχο την κατανόηση του προς εξέταση/ μελέτη φαινομένου (Makrodimos et al., 2017: 179).

Σύμφωνα με τον Milman (2012), η προσέγγιση αυτή στοχεύει στην αποτελεσματικότητα των μαθημάτων με τη μεταφορά πληροφοριών στους μαθητές, οι οποίες, στη συνέχεια, μετουσιώνονται σε γνώση, μέσω βίντεο, συζητήσεων, ομαδικών εργασιών και εφαρμογών πριν και κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Οι Toto και Nguyen (2009) εξέφρασαν την άποψη ότι η ανεστραμμένη τάξη είναι μια προσέγγιση που αυξάνει τις ενεργητικές δραστηριότητες μάθησης και δίνει τη δυνατότητα στον μαθητή να χρησιμοποιήσει τις γνώσεις του στην τάξη με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού. Οι εναλλαγές χρωμάτων και ήχων, τα παιχνίδια, τα βίντεο είναι μερικά από όσα μπορούν να προσελκύσουν το ενδιαφέρον τους και, με τη σωστή χρήση τους, μπορούν να συντελέσουν στην ενεργό συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία.

4.2. Βιωματική Μάθηση

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, τόσο στην εξ αποστάσεως υλοποίησή του, όσο και στη δια ζώσης υλοποίησή του βασίστηκε στις αρχές της βιωματικής μάθησης.

Στις αρχές της δεκαετίας του '80, η έννοια της "βιωματικής μάθησης" έγινε ένας αναγνωρισμένος όρος στην εκπαίδευση (Hobbs, 1987). Η βιωματική μάθηση αποτελεί τόσο μια φιλοσοφία όσο και μια μεθοδολογία, όπου οι εκπαιδευτικοί εμπλέκουν τους μαθητές σε μια άμεση εμπειρία και εστιάζονται στον αναστοχασμό, έτσι, ώστε να αναπτύξουν τη γνώση



και τις δεξιότητες και να αποσαφηνίσουν τις αξίες. Τη μεγάλη σημασία που έχει η εμπειρία στην εκπαίδευση τονίζει και ο Kadlec (2007), ο οποίος δηλώνει πως, σύμφωνα με τον Dewey, η εκπαίδευση δε μας προετοιμάζει για τίποτε αλλά αποτελεί περισσότερο μια διαδικασία, με την οποία αναπτύσσουμε τις δυνατότητές μας ως αυτόνομοι άνθρωποι, ικανοί για δημιουργική συνεργασία σε έναν κόσμο που συνεχώς αλλάζει (p. 56).

Ο Kolb το 1984 εισήγαγε για πρώτη φορά τον πλέον γνωστό κύκλο της μάθησης. Ο Kolb υποστηρίζει πως ότι οι μαθητές πρέπει να έχουν μια εμπειρία, να αναστοχάζονται πάνω σε αυτή την εμπειρία, να κάνουν μεγαλύτερες γενικεύσεις, βασιζόμενοι στον αναστοχασμό τους και τις παρατηρήσεις τους, και να βρίσκουν τρόπους να εφαρμόζουν το νέο νόημα σε άλλες όψεις της ζωής τους. Ο Itin δηλώνει, επίσης, πως αν θέλουμε να αναπτύξουμε κριτικά σκεπτόμενα άτομα, τα οποία μπορούν να συμμετάσχουν ενεργά στις κοινότητές τους, θα πρέπει να έχουμε ένα εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο υποστηρίζει αυτή τη θέση (σ. 94).

Στη θεωρία και μεθοδολογία της βιωματικής μάθησης, ο διακριτικός ρόλος του δασκάλου είναι απαραίτητος. Οι Charman, McPhee και Proudman (2008) επισημαίνουν πως ο ρόλος του δασκάλου είναι να ορίσει τα πλαίσια για ένα ασφαλές μαθησιακό περιβάλλον (σε φυσικό, συναισθηματικό και πνευματικό επίπεδο), στο οποίο θα μπορούν οι μαθητές να βυθιστούν πραγματικά (σ. 9). Ο Itin (1999) προσθέτει πως βασικό πυλώνα της φιλοσοφίας της βιωματικής μάθησης αποτελεί η ευθύνη του δασκάλου για παρουσίαση ευκαιριών για εμπειρίες και η βοήθειά του για την αξιοποίησή τους από τους μαθητές. Προσθέτει, επίσης, πως ο δάσκαλος θα πρέπει να θέσει τα πλαίσια των εκπαιδευτικών στόχων και να παράσχει τις απαραίτητες πληροφορίες για τη διευκόλυνση της μάθησης (σ. 93). Ο εκπαιδευτικός δε θα πρέπει να λειτουργεί ως προμηθευτής γνώσεων αλλά να ενεργοποιεί τους μαθητές, να καλλιεργεί την αντιληπτική τους εγρήγορση, να συντονίζει τη διαδικασία γνώσης.

Η βιωματική μάθηση αναφέρεται στην οργάνωση της μαθησιακής διαδικασίας με βάση το “learning by doing”, που συνεπάγεται την ενεργό συμμετοχή των μαθητών σε δραστηριότητες, όπως το παιχνίδι, η έρευνα, η εργασία πεδίου, η παρατήρηση, οι συνεντεύξεις, οι προσομοιώσεις, οι δημιουργικές συνθέσεις, μυθοπλασία κ.ά.

Δίνοντας έμφαση στην ανάπτυξη μαθησιακών δεξιοτήτων (τα παιδιά μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν), ενδυναμώνουμε πρακτικές, τις οποίες πιθανά να υιοθετήσουν και στην ενήλικη ζωή τους σε μια διαδικασία δια βίου μάθησης.

4.3. Διδακτικό υλικό

Για την προετοιμασία των εκπαιδευτικών και των μαθητών δημιουργήθηκε ο ιστότοπος <https://karenin33.wixsite.com/the-castle-of-chios> με τη μυθοπλαστική ιστορία της αφόρμησης του εκπαιδευτικού παιχνιδιού, παιχνίδια online, quizzes, διαδραστικό χάρτη, πληροφορίες για τα μνημεία του Κάστρου και διάφορες άλλες δραστηριότητες για την υποστήριξη της υλοποίησης του εκπαιδευτικού παιχνιδιού.

4.4. Παρουσίαση των δραστηριοτήτων

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα υλοποιήθηκε για δυο μήνες διαδικτυακά και δια ζώσης σε δυο μέρες. Κάθε εβδομάδα αποστέλλονταν από την Υπεύθυνη Σχολικών Δραστηριοτήτων κείμενα σχετικά με τα μνημεία, τα οποία συνοδεύονταν από προτάσεις δραστηριοτήτων μέχρι την ημέρα της υλοποίησής του. Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα ξεκίνησε με την αποστολή της ιστορίας «Η Άννα η Κομνηνή και η μηχανή του χρόνου» για την ενεργοποίηση των μαθητών και τη συναισθηματική εμπλοκή τους σε αυτό.

Στον ιστότοπο υπήρχαν οι οδηγίες για την υλοποίηση του παιχνιδιού:



«Η Άννα μάλλον θα χρειαστεί τη βοήθειά σας για να ταξιδέψει μέσα στον χρόνο και να μάθει την ιστορία του Κάστρου της Χίου. Για να μπορέσετε να τη βοηθήσετε, θα πρέπει, πρώτα, να ενημερωθείτε για τα μνημεία του κάστρου και να περιηγηθείτε με τη βοήθεια χάρτη. Η ιστοσελίδα αυτή κατασκευάστηκε για αυτόν τον σκοπό. Μπορείτε να τη χρησιμοποιείτε τόσο στην τάξη σας όσο και στο σπίτι σας, για να μπορέσετε να έχετε αρκετές πληροφορίες, έτσι, ώστε να βοηθήσετε την Άννα να κάνει το ταξίδι της στον χρόνο.

Στην αρχική σελίδα μπορείτε να επιλέξετε στο μενού το "Το Κάστρο της Χίου" και να πάρετε πληροφορίες για τα μνημεία του. Επίσης, μπορείτε να παίξετε διάφορα παιχνίδια και quizzes που θα δημιουργήσουμε για εσάς, έτσι, ώστε την ημέρα που θα πραγματοποιηθεί το κυνήγι του θησαυρού να είστε οι καλύτεροι βοηθοί για την Άννα. Έχετε στη διάθεσή σας περίπου δύο μήνες για να λάβετε τις πληροφορίες που θα σας χρειαστούν, να δημιουργήσετε τις ομάδες σας (η κάθε ομάδα πρέπει να αποτελείται από 8-10 άτομα) και να κατασκευάσετε τα λάβάρά σας. Οι ομάδες θα πρέπει να έχουν ονόματα με Βυζαντινή, Γενουατική και Οθωμανική καταγωγή».

Επιπλέον, στον ιστότοπο αναρτήθηκε τρέιλερ για το «Κυνήγι του Θησαυρού στο Κάστρο της Χίου», παρουσιάσεις με την ιστορία του Κάστρου και τις φορεσιές της Χίου στο διάνυσμα της ιστορίας, διαδραστικός χάρτης και χρονολογικός πίνακας κ.ά. Ακόμη, στον ιστότοπο αναρτήθηκαν πολλές δημιουργικές προτάσεις δραστηριοτήτων ανάλογες με τα μνημεία, όπως ψηφιακά puzzles, προτάσεις για τη δημιουργία QR codes, προτάσεις για εικαστικές δημιουργίες κ.ά.

Στη δια ζώσης υλοποίησή του σε συνεργασία με το 1ο Σύστημα Προσκόπων Χίου στήθηκε η χρονομηχανή με τις χρονοκάψουλες στην πλατεία του Κάστρου. Οι χρονοκάψουλες περιείχαν μυθολογικές ιστορίες ανθρώπων που πέρασαν από τα μνημεία του Κάστρου και είχαν μια σύνδεση με αυτά τα μνημεία και λειτουργούσαν ως γρίφοι για την εντόπιση των μνημείων. Σε κάθε μνημείο, υπήρχαν συντονιστές, ντυμένοι ανάλογα με την ιστορική περίοδο που ανήκε το συγκεκριμένο μνημείο, και ανέθεταν στην κάθε ομάδα των μαθητών που επισκεπτόταν το μνημείο μια δραστηριότητα. Οι ομάδες των μαθητών έπρεπε να συνεργαστούν για να λύσουν τον γρίφο και να μπορέσουν να βρουν το κλειδί του Κάστρου, έτσι, ώστε να βοηθήσουν την Άννα Κομνηνή να βρει το γρανάζι που λείπει από τη «Μηχανή του Χρόνου» και να επιστρέψει στον πατέρα της τον Αλέξιο Α΄ Κομνηνό. Στη δια ζώσης υλοποίηση του «κυνηγιού» συμμετείχαν εθελοντικά συνάδελφοι εκπαιδευτικοί μαζί με τους προσκόπους, ντυμένοι ανάλογα με τις ιστορικές εποχές του Κάστρου, όπου υποστήριξαν την υλοποίηση του εκπαιδευτικού παιχνιδιού.

Η ομάδα που κατάφερε να περάσει από όλους τους σταθμούς - μνημεία, να λύσει τους γρίφους και να ολοκληρώσει τη διαδικασία κέρδισε το κλειδί του Κάστρου της Χίου, το Χρυσόβουλο του Αλεξίου του Κομνηνού και μαζί με αυτά την ευθύνη να είναι συνυπεύθυνη για την αειφορική διαχείριση του Κάστρου της Χίου.

5. Αξιολόγηση

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα που υλοποιήθηκε για δυο συνεχόμενες χρονιές με επιτυχία και με τη συμμετοχή μιας μεγάλης σχολικής κοινότητας. Οι μαθητές, «παίζοντας» για δυο συνεχόμενους μήνες, εξ αποστάσεως και δια ζώσης για δυο συνεχόμενες μέρες στο Κάστρο της Χίου, μπόρεσαν να προσεγγίσουν την τοπική ιστορία με βιωματικό τρόπο και αμείωτο ενδιαφέρον.

Στην εξ αποστάσεως φάση του τούς δόθηκε η δυνατότητα με αυτονομία να επεξεργαστούν τα οπτικά, τεχνολογικά, πληροφοριακά, αισθητικά, γλωσσικά ερεθίσματα που προσέφερε ο δημιουργημένος ιστότοπος. Στη δια ζώσης φάση υλοποίησης του



προγράμματος τούς δόθηκε η ευκαιρία να μεταφερθούν σε διαφορετικές περιόδους της ιστορίας, με σκηνικό και ανθρώπους που υποστήριζαν τη διαμόρφωση του ιστορικού πλαισίου των διαφορετικών εποχών. Με ενεργοποιημένη τη φαντασία και τη διάθεση συνεργασίας απέκτησαν κατανόηση του παρελθόντος σε σχέση με τα διαφορετικά κοινωνικά, νοητικά και ακόμα και τα διαφορετικά συναισθηματικά πλαίσια που επηρέασαν τις ζωές και τις πράξεις των ανθρώπων. Η ομαδική εργασία και η συνεργασία ήταν απαραίτητο στοιχείο σε όλη τη διάρκεια της υλοποίησης του εκπαιδευτικού προγράμματος και σημαντικό στοιχείο για την ολοκλήρωσή του.

Η μυθοπλασία που αξιοποιήθηκε ως τεχνική της βιωματικής μάθησης τόσο με την αποστολή της ιστορίας της Άννα Κομνηνής και της μηχανής του χρόνου, όσο και με την αξιοποίηση των γρίφων-μυθοπλαστικών ιστοριών συνετέλεσε στην πλήρη συναισθηματική εμπλοκή των μαθητών και την ενεργοποίησή τους να «βοηθήσουν» την Άννα Κομνηνή να επισκευάσει τη μηχανή του χρόνου. Τη «βοήθεια» την προσέφεραν με την γνωριμία τους με τα μνημεία του Κάστρου της Χίου, την τοπική ιστορία και την ανάγκη της αιεφορικής διαχείρισής τους.

Με την υλοποίηση του εκπαιδευτικού προγράμματος έγινε προσπάθεια για την ανάδειξη της ιστορίας του Κάστρου της Χίου, το οποίο αποτελούσε παλαιότερα το πολιτικό, οικονομικό και κοινωνικό κέντρο της πόλης. Επιπροσθέτως, αποτέλεσε μια προσπάθεια διάχυσης της δράσης αυτής και στην ευρύτερη κοινότητα με την προσδοκία να συνεχιστούν τέτοιου τύπου δράσεις και πρακτικές γνωριμίας με ιστορικούς τόπους, μέσα από διαδραστικές, παιγνιώδεις μεθόδους, όπου εμπλέκονται εθελοντικά πολλοί φορείς.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Bishop, J. L., & Verleger, M. A. (2013). *The Flipped Classroom: A Survey of the Research*. 120th ASEE Annual Conference & Exposition. Atlanta: GA. Ανακτήθηκε από: <https://www.asee.org/public/conferences/20/papers/6219/view>.
- Chapman, S., McPhee, P., & Proudman, B. (2008). What is experiential education? In K. Warren, D. Mitten, & T.A. Loeffler (Eds.), *Theory and practice of experiential education* (pp. 315). Boulder, CO: Association for Experiential Education.
- Hobbs, T. (1987). *Running Workshops*. Croom Helm: London.
- Itin, C.M. (1999). Reasserting the philosophy of experiential education as a vehicle for change in the 21st century. *Journal of Experiential Education*, 22(2), 91-98.
- Kadlec, A. (2007). *Dewey's critical pragmatism*. Lexington Books: Lanham, MD.
- Kim, J., Park, H., & Nam, H. (2017). Exploring flipped classroom effects on second language learners. *Cognitive Processing Foreign Annals*, 50(2), 260-284. Ανακτήθηκε από: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/flan.12260>.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Makrodimos, N., Papadakis, P., & Koutsouba, M. (2017). "Flipped classroom in primary school: a Greek case". *9th International Conference in Open & Distance Learning*. Athens, Greece. Ανακτήθηκε από: <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/viewFile/1031/1319>.
- Mayer, R.E. (2001). *Multimedia learning*. New York: Cambridge University Press.
- Milman, N. (2012). The flipped classroom strategy: what is it and how can it be used?. *Distance Learning*, 9(3), 85- 87.



Toto, R., & Nguyen, H. (2009). Flipping the work design in an industrial engineering course. *FIE' 09 Proceedings of the 39th IEEE international conference on Frontiers in education conference*, San Antonio, Texas, USA — October 18 - 21, 2009, 1066-1069.



Teaching English to Very Young Learners Through Art

Elisavet Veliou

House of English Language School & Research Centre
beliouelisabet@gmail.com

Maria Argiri

House of English Language School & Research Centre
mary.3193@hotmail.com

Evaggelia-Tereza Kontogeorgou

House of English Language School & Research Centre
eveterekon@yahoo.gr

Abstract

Teaching very young learners is one of the most challenging, yet, most rewarding things in the field of TEFL. Teaching kindergarten students and first graders focuses on teaching the language by creating experiences. This paper is about teaching English to very young learners (5-7 years old) through Art. The paper explores some of the key characteristics, needs and strengths of the very young learners and the way some Art forms can be used in order to teach English to them. It focuses on how teaching very young learners through Art, means exposing students to authentic paintings instead of flashcards, turning them into live works of Art, having them create individual and group Art projects and exposing them to performing arts, while learning and producing the target language. Finally, the paper shows how Art places the children in the centre of the learning procedure, giving them reasons to use the language and engages them meaningfully in the learning procedure.

Keywords: Art, pre-junior, phonics, meaningful, learning, experience.

1. Introduction

Teaching very young learners has always been one of the most challenging things in the field of education. The age of the learners in combination with their short attention span and their profile which will be analyzed later on, makes teaching them a demanding task, yet a most rewarding one.

Let's take a look at those very young learners. Who are they? Their age ranges from 3 to 7 years old but there is methodology for teaching 2-year-olds too. Most language schools in Greece have language classes for age groups from 4-5 years old (pre-k groups), 5-6 years old (kindergarten groups) and 6-7 years old (pre-junior groups). In this paper we will focus on pre-junior level students who are taught pre-reading and pre-writing skills along with topic vocabulary and new structures. For the rest of the essay, I shall call those very young learners VYL.

At the beginning of this essay, we will look at the VYL profile, the methodology we use for teaching those age groups and we will explore how those VYL learn. Then we will examine the benefits of using Art as a teaching tool when it comes to those age groups.

Finally, we will look at the activities a language school can incorporate in its syllabus when teaching English to VYL through Art, so as to keep them actively engaged in the learning procedure and achieve the learning objectives for that age group.



2. Theoretical Framework

2.1. Very Young Learners' Profile

Very young learners are kinaesthetic learners which means that they learn while moving around, while being active. They have a very short attention span as well. The average attention span of a 4-year-old ranges between 8-20 minutes, for a 5-year-old between 10-25 minutes, for a 6-year-old between 12-30 minutes and for a 7-year-old between 14-35 minutes. Very young learners are naturalistic learners. They love outdoor activities and whatever has to do with the natural world. They are egocentric and easily bored, that is why the teacher has to prepare a lot of activities for the same learning objective. They are less shy than older learners since school has not deprived them of their spontaneity and they are not afraid to make mistakes. They enjoy imitating and are skillful in listening accurately, that is why it is important that the teacher is a perfect language model for the students.

Moreover, very young learners enjoy learning through playing, acting, making and doing but mostly by exploring and discovering. They are imaginative. They understand language as units not separate words. They interpret meaning without necessarily understanding the individual word and they learn indirectly rather than directly. Very young learners love praise and reward and should be given positive feedback every time they achieve a goal. Finally, they develop physically, mentally and conceptually every day. That is why the activities differ from level to level and the teacher should always pay attention that they are age appropriate. (Ersoz, A., (2007), *Teaching English to Young Learners* and Rodríguez-Lopez B. and R., Varela-Mández, (2004) *Models of Teaching Foreign Languages to Young Children*).

2.2. Methodology for VYL

As regards the basic methodology when teaching very young learners online, the focus should always be on Listening and Speaking. The emphasis should be on the meaning and not on the form for these levels, and this can be achieved through fun, engaging activities that create the need for communication. Authentic material, songs, stories, fairytales, plays, games, movement and interaction are essential to teach VYL online as well as tasks that arouse their curiosity and initiate production – Art can surely achieve this result. Sole use of L2 in the classroom is essential, same as routines since children of that age feel comfortable and safe knowing what follows.

There is a special kind of language we tend to use with those age groups called “Motherese”. You can also find it as parentese, caretaker speech, input language, child-directed speech, baby talk. The teacher uses simple words such as “tummy” for abdomen, “mummy” for mother, “boo-boo” for wound or hurt with a shift in the vocal timbre. When it comes to commands and classroom language, we use the so called “teacherese”, simple commands, with repetitions accompanied by body language. Demanding but manageable and developmentally appropriate activities should be selected and finally the sessions when it comes to online lessons should be short, since children of that age have a short attention span, but frequent.

In general, VYL learn a foreign language when they are actively involved, use their senses to make sense of the environment, practice role play and share their experiences with others. They should gradually be able to solve problems, practice and refine their skills, and imitate others after observing them. The teacher must be a perfect language model since the students will mainly imitate his pronunciation. Students should be exposed to a wide range of materials and activities, be given lots of examples, lots of repetition and practice and they should be given the time to react to any stimulus so as to be able to respond to it. Last but not least, at



an emotional level, VYL must see that someone is interested in what they do or are trying to solve, feel safe and loved and be praised for their effort. (Harmer, J., (2007) *The Practice of English language teaching* and Gardner-Neblett, N and K. C.Gallagher, (2013), *More than baby talk: 10 ways to promote the language and communication skills of infants and toddlers*).

2.3. Teaching Through Art: Literature Review

Art has always played a very important role in language teaching. Many researchers and educators around the world, have been implementing Art-based material into their lessons. In this review, we are going to take a close look at the various research projects that have been conducted on this matter, present and analyze their results.

Visual Arts and aids are very important to language teaching and they are used by many educators. As noted by the National Council for Curriculum and Assessment (1999, p.8) “Children first learn to respond aesthetically to their environment through touch, taste, sound and smell, and their natural curiosity suggests a need for sensory experience”. Art and its various forms are perfect for raising students’ sensory awareness and reinforces their innate curiosity for the world and their needs for exploring and experimenting. Moreover, “Learning in and through art can contribute positively to children’s sense of personal and cultural identity and to their whole development” (1999, p.8). So, through Art, students broaden their horizons, meet new cultures and learn from and about them. All these elements, greatly affect their emotional growth and development, as well as their linguistic identity.

Furthermore, when it comes to visual aids, Andrew Wright illustrated the importance of pictures in his handbook *Pictures of Language Learning*. He explains that “pictures have a major role to play in the development of student skills in listening and reading” and that “the pictures have motivated the students, made the subjects they are dealing with clearer, and illustrated the general idea and forms of an object or action which are particular to a culture” (Wright, 1989, p.1). This is the reason we use a variety of different paintings when presenting topic vocabulary. Paintings have a lot to offer to students and teachers alike, as they provide meaningful context and encourage further discussion. Greek students are not often exposed to works of Art, so paintings and other forms of Art such as sculpting, photography, etc., always attract their attention and make the lesson and the target language more memorable. This is reinforced by a study titled “Using Visual Materials in Teaching Vocabulary in English as a Foreign Language Classrooms with Young Learners”, conducted by Dorela Kaçauni Konomi (2014) in Korça, Albania. According to the data collected from this research, young children enjoy and value their visual-implemented classes.

In a recent article by Jorge Sette (2021), *Teaching English Through Art*, it is noted that “Art, therefore, lends itself perfectly to the job, as it provides a wonderful canvas (pun intended) to design innumerable language activities on. It allows the inclusion, in the English class, of other subjects studied in the curriculum, such as history, geography, mythology, psychology, and literature. So, it makes for great CLIL lessons” (Sette, 2021, para. 7). As we can see, Art is capable of encompassing many themes and subjects. Through Art, students learn about history, geography and talk about books, authors and even, new forms of Art. There is always a specific purpose and students are acquiring language rather than just learning it.

To sum up, Art and its various forms, play a very important role when it comes to language teaching and more specifically when teaching English as a Foreign/Secondary Language. Its benefits and their importance to the students’ linguistic and emotional growth and development are pivotal. We include all forms of Art in our lessons, as all educators



should, since learners and especially VYL tend to get easily bored and our activities should always keep up with their interests and developmental stages.

2.4. Teaching Through Art: Benefits

The benefits of teaching English through Art to VYL are numerous, as they are exposed to a wide range of Art-based materials and practices. In the following paragraphs, I am going to present some of these benefits and, also, expand on them.

First of all, through Art, we can present and discuss difficult concepts and the different characteristics between them. For example, Art movements like Abstract Art and Realism, are presented visually to the VYL, as they are quite difficult to comprehend and analyze for their age. As we can understand, the use of real paintings in a class has many advantages for the students and makes the lesson more memorable for them.

Art projects boost students' critical thinking and help them in developing creative problem-solving skills. Educators can have multiple Art-based projects and give VYL the chance to work together, as teams or pairs, to create their own works of Art, to solve Art-based puzzles or to play creative games.

Moreover, teachers must have a bank of creative activities always in mind. VYL get easily bored and easily distracted. They benefit a lot from kinaesthetic and visual-based activities, although not all of them are the same. They have different developmental stages as well as interests, so the activities should be interesting and engaging for all of them. Through this variety of different Art-based activities and games, students develop their fine and gross motor skills, as well as their risk-taking skills and inventiveness when coming face to face with riddles and puzzles. Also, they are solely exposed to L2, so they develop their language skills as well.

It is advised to have them work together to create something, as at this age they are very egocentric and this is a characteristic trait that all educators should work on. When learning through art students engage constructively with each other. They even teach one another by assigning them different parts of the same project. Students learn to share materials, work with others, help their classmates, comment on others work, thus empowering social skills, collaboration and group learning.

Furthermore, Art education connects VYL with their own culture as well as with the wider world. As mentioned above, students of these ages are very egocentric and feel that everything is for and about them. Through the exposure to many different forms of Art, materials, Art movements, Artists and cultures, they learn about the world around them and how they should be part of it. They come in contact with diversity and learn how to accept it.

Summing up, Art lessons are always very fun and entertaining for students and teachers alike. They offer a variety of benefits that play a major role in VYLs' development in all fields. Children can create their own pieces of Art and learn and understand the world through them. As Julia Cameron wrote "We are, ourselves, creations. And, we, in turn, are meant to continue creativity by being creative ourselves" (Cameron, 2006: 9).

3. Methodology

In our Language School we have designed a program to expose VYL to the English Language through Art. The lessons take place twice a week and we do not use any coursebook.

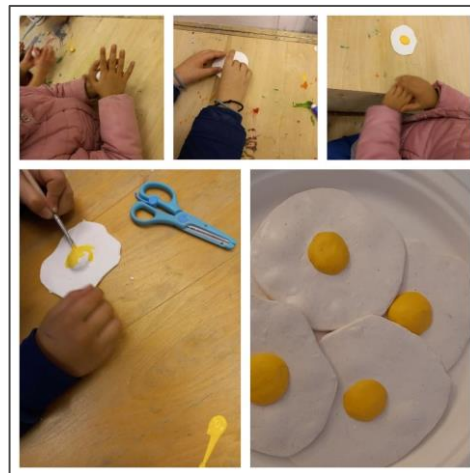
The first session is mainly devoted to the teaching of phonics. Students are taught the first 26 sounds of the English language but not in alphabetical order. We introduce more commonly used letters such as s, c, p, t first, then we add some short vowels so as to move on



to make CVC words, we continue with the less frequently used sounds and then add one more vowel at the end of each set. We also avoid teaching visually similar letters together since children may be easily confused. All letters are presented through authentic paintings or sculptures. The children are presented the new letter/sound, then they have to find the hidden letter in the painting/sculpture and mime the related action (eg. H for Hat: Ss mime that they are wearing a Hat). Finally, students make a craft related to the word and action. You can see examples in the following pictures:



Melted clocks to learn c, k and ck



E for egg

To consolidate the form and sound of the letters students play games to recognize the sounds, such as swat the sound or light the sound (using torches), kinaesthetic/Performing Arts games, and finally they are exposed to many multisensory activities to practice both form and sound.

During the first session students are also taught the topic vocabulary. The teacher presents paintings and works of Art instead of the usual flashcards. For the purpose of this paper, we have carried out research in our school to study the efficiency of the program.



A group of students was taught the topic vocabulary using paintings and works of Art, while the other groups were exposed to it using flashcards. We noticed that although the short-term results were the same in both groups, with students remembering the words during the practice and production stages, the results were different in the long run. Students who were taught the topic vocabulary through Art could recall the words better after a long period of time and had associated them with the corresponding piece of art. That is because Art, when used in teaching, enhances observation skills. Students learn to observe and process better what is in front of them, thus, improves their cognition and memory.

The second session of the week is devoted to the consolidation of the taught language. Students practice and produce language through activities which are related to Art. Examples of the following activities follow:

1. Students recognize the colours in paintings. They learn about cool and warm colours, they mix colours and they make new ones.
2. Students make their own paintings made of shapes. They present them to their classmates. They become alive paintings forming shapes and present their alive painting.



3. Students draw the school objects and then create a wall mural. They present it to their teachers. They also play games such as “What is missing?” using their wall mural.

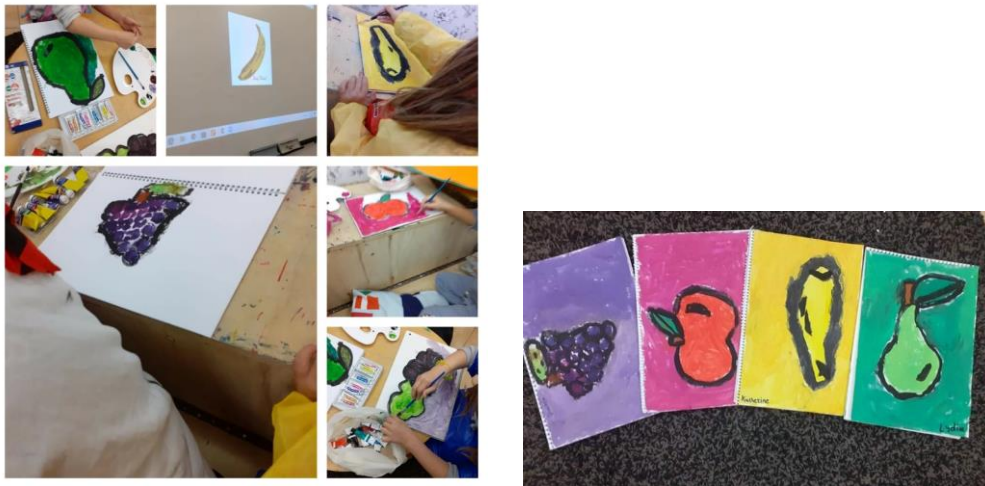


4. Students mold the farm animals and create a farm. They present the farm to their classmates. The handmade farm animals can be used to play vocabulary games as well.



5. Students are inspired by Pop Art and paint fruit and vegetables. They create their own handmade, works of Art flashcards, present them to their classmates and play multiple vocabulary games with them.





6. The four seasons are presented to the students through different kinds of paintings. Students are also called to identify the season when shown different paintings. To consolidate vocabulary, we involve Performing Arts activities where students mime the season according to the piece of music that they listen to after identifying and naming it. At the end of the lesson, students are divided into groups and make their own piece of art based on four different painting techniques and then they present it.





ACTIVITY

Paint a 4-seasons tree using the following paintings as an inspiration!

Art movements:

- Pointillism (Georges Seurat)
- Impressionism (Vincent van Gogh)
- Art Nouveau (Gustav Klimt)
- Cubism (Piet Mondrian)



7. Students associate feelings with colours and are shown examples of paintings. Students realise that sometimes the same colour can provoke different emotions, depending on how the painter has used it. For example, blue can be associated both with calmness and sadness. In their paintings they are encouraged to choose their own interpretations of those colours. They are invited to produce their own works of art according to how they feel and present them using the vocabulary they have already been taught (e.g., a portrait: parts of the face vocabulary).





4. Conclusion

In a 2019 article in the journal Trends in Neuroscience and Education, Dr. Hardiman and her colleagues described the results of a randomized controlled trial looking at students of the fifth grade who were taught science content, some using practices from arts education, and others with more traditional forms of teaching. The researchers came to the conclusion that students with more limited reading skills, remembered more science if they had learned it with the integrated arts methods. We could easily conclude that the same applies to foreign language teaching. Art allows for elaboration and repetition, and memory is surely enhanced



through repetition. Art also allows children to develop in many creative ways on the taught material. So, especially for VYL who have not acquired literacy skills in the foreign language, Art is the perfect way to introduce them to it since learning becomes creative and “visible”.

Acknowledgments

This paper is an output of the research I have conducted in our Language School & Research Centre. So, I would like to express my sincere thanks to the many parents who trusted us and believed in a different Education System, when it comes to teaching English as a foreign language. My gratitude also goes to my colleagues who have been teaching those age groups and helped me carry out this research, Miss Maria Argiri and Miss Evaggelia Tereza Kontogeorgou. Finally, I am very grateful to my students who helped me see through their eyes, made me want to become a better person and a better educator and have always helped me choose “the road not taken”, and that has made the difference in my life and theirs as well.

Bibliographical references

- Cameron, J. (2006). *The Artist’s Way Workbook*. England: Penguin Books Ltd.
- Ersoz, A. (2007). *Teaching English to Young Learners*. Ankara: EDM Publishing.
- Gardner-Neblett, N., & Gallagher, K.C. (2013). More than baby talk: 10 ways to promote the language and communication skills of infants and toddlers. Chapel Hill: The University of North Carolina, FPG child Development Institute, North Carolina, pg. 2.
- Harmer, J. (2007). *The Practice of English language teaching*. Essex: Pearson Longman.
- Hardiman, M. (2019, April). *The effects of arts-integrated instruction on memory for science content*. Retrieved from: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S2211949317300558>.
- Konomi, D. K. (n.d.). *Using visual materials in teaching vocabulary in English ...* Retrieved on February 25, 2022 from: <https://conference.pixel-online.net/NPSE/files/npse/ed0003/FP/0311-SERA209-FP-NPSE3.pdf>.
- Rodríguez-Lopez, B., & Varela-Mández, R. (2004). *Models of Teaching Foreign Languages to Young Children*, *Didáctica (Lengua y Literatura)* (Vol. 16), 163-175, 167-168.
- Sette, J. (2021, March 8). *Neurolanguage Collective Magazine*. Retrieved February 25, 2022, from: <https://neurolanguagecollective.com/edition-6-march-2021/teaching-english-throughart/?fbclid=IwAR0wLQuczB4lylT9ofmS6ROCh9lIEk9zs7nvYBkGbJVbvRRA63z2WHw7sl>.
- THE STATIONERY OFFICE. (n.d.). *Visual arts - curriculum*. Retrieved on February 25, 2022 from https://curriculumonline.ie/getmedia/b47c06be-46d9-4e98-828b-ff69537d7670/PSEC04A_Visual_Arts_Guidelines.pdf.
- Wright, A. (n.d.). *Cambridge University Press 978-0-521-35800-2 - assets*. Retrieved on February 25, 2022 from: https://assets.cambridge.org/97805213/58002/excerpt/9780521358002_excerpt.pdf.



Το επαγγελματικό κύρος και η κοινωνική θέση των δασκάλων στη Ρόδο την περίοδο 1870-1920

Σταύρος Παπαδόπουλος
Διδάκτωρ Ιστορίας της Εκπαίδευσης
spapadop@rhodes.aegean.gr

Περίληψη

Στην εισήγηση μας παρουσιάζουμε το επαγγελματικό κύρος και την κοινωνική θέση των δασκάλων στη Ρόδο την περίοδο 1870- 1920. Είναι μια περίοδος που τα Δωδεκάνησα ήταν υπό Οθωμανική κατοχή (1880-1912) και, στη συνέχεια, αποτέλεσαν τμήμα του Ιταλικού κράτους (1912-1943). Το χρονικό αυτό διάστημα συστηματοποιείται και επεκτείνεται ο θεσμός της εκπαίδευσης στα Δωδεκάνησα και, ειδικότερα, στη Ρόδο. Μέσω πρωτογενούς αρχειακού υλικού, παρουσιάζεται ο τρόπος πρόσληψης των δασκάλων, όπου διαφαίνεται ο κυρίαρχος ρόλος του Μητροπολίτη και των δημογερόντων, αναλύονται ο τρόπος και οι συνθήκες εργασίας των δασκάλων σε όλη αυτήν την πενήνταετία και διαπιστώνονται οι αλλαγές προς τη θετική κατεύθυνση που συνέβησαν την περίοδο της Ιταλοκρατίας. Ένα σημείο που αναδεικνύεται μέσω πηγών και αρχειακού υλικού είναι η αναφορά στα προσόντα και τις αμοιβές των δασκάλων καθώς και στις υποχρεώσεις τους που πολλές δεν σχετίζονταν καθόλου με την εκπαίδευση. Οι εκθέσεις των εποπτών παιδείας της περιόδου παρουσιάζουν ανάγλυφα τη σχέση εξάρτησης των δασκάλων, όχι μόνο από τον επιθεωρητή παιδείας, αλλά και από άλλους παράγοντες. Κατανοούμε, επίσης, το επαγγελματικό κύρος και τη θέση του στην κοινωνία της εποχής, που, στα τέλη του 19^{ου} αιώνα, ήταν πολύ χαμηλή, με χαμηλή εκτίμηση και τη σταδιακή αλλαγή που επήλθε την πρώτη εικοσαετία του 20^{ου} αιώνα.

Λέξεις-κλειδιά: επαγγελματικό κύρος, δάσκαλοι, Ρόδος, κοινωνική θέση.

1. Εισαγωγή

Η παιδεία στη Ρόδο συστηματοποιήθηκε από τα τέλη του 19^{ου} και τις αρχές του 20^{ου} αιώνα. Σε όλη τη χρονική αυτή περίοδο (1870-1920), το κύριο πρόβλημα της παιδείας ήταν το οικονομικό. Μείζον ζήτημα ήταν η εύρεση πόρων για να πληρωθούν οι δάσκαλοι για το έργο που προσέφεραν. Την ύστερη περίοδο της Οθωμανοκρατίας, ο μητροπολίτης της Ρόδου είχε, ως «Έξαρχος πασών των Κυκλάδων νήσων», τον ρόλο όχι μόνο του θρησκευτικού ηγέτη αλλά και του πολιτικού αρχηγού των ορθόδοξων Ελλήνων με αυξημένες αρμοδιότητες, οι οποίες μεταξύ άλλων ήταν:

- A. οργάνωνε και διηύθυνε την εκπαίδευση των Ελλήνων, όντας πρόεδρος των σχολικών Εφορειών, τόσο στην πόλη της Ρόδου όσο και στα χωριά του νησιού.
- B. προήδρευε στο δωδεκαμελές σώμα της Δημογεροντίας. Η Δημογεροντία χωριζόταν σε τρία τμήματα: α) το Μικτό Δικαστήριο, β) την Εκπαιδευτική Επιτροπή και γ) τη Μοναστηριακή επιτροπή. Η παρουσία και η δράση μητροπολιτών, όπως, αρχικά, του Ιωακείμ και, μετέπειτα, του Απόστολου συνέβαλε στη βελτίωση της παιδείας στο νησί της Ρόδου.

2. Τρόπος πρόσληψης των δασκάλων

2.1. Αδιαφάνεια και ρουσφετολογία στις προσλήψεις

Από το 1850 μέχρι και το 1900, ο τρόπος πρόσληψης των δασκάλων δεν παρουσιάζει διαφοροποιήσεις. Οι κοινότητες στα χωριά και οι ενορίες στην πόλη της Ρόδου ήταν εκείνες που προσελάμβαναν το διδακτικό προσωπικό. Οι προσλήψεις την περίοδο αυτή δεν είχαν απολύτως καμιά διαφάνεια και ήταν αποκλειστικά και μόνον «ρουσφετολογικές».



Παρόμοια, παρουσιάζεται η κατάσταση και στο νησί της Κω. Οι σχολικοί έφοροι στην Κω ανήκαν, κατεξοχήν, στις τάξεις των προκρίτων και μέσω της θέσης που κατείχαν ως έφοροι εύρισκαν την ευκαιρία προβολής της δύναμής τους (Σαβοριαννάκης, 2002).

Συνηγορούσε στην κατάσταση αυτή το γεγονός ότι -ειδικά την περίοδο 1850-1890- οι προσοντούχοι δάσκαλοι στα Δωδεκάνησα και, ειδικότερα, στη Ρόδο ήταν ελάχιστοι και η επιλογή που είχαν να κάνουν οι υπεύθυνοι των κοινοτήτων ή των ενοριών γινόταν, όχι με βάση τα προσόντα που η πλειοψηφία των δασκάλων δεν είχε αλλά με βάση τη γνωριμία και τη συγγένεια των υποψηφίων δασκάλων με τους υπευθύνους. Οι διορισμοί δεν γίνονταν με αντικειμενικά κριτήρια, γιατί οι έφοροι φρόντιζαν πολλές φορές να προσλαμβάνονται συγγενείς ή ευνοούμενοί τους, χωρίς να δίνουν προσοχή σε τίτλους σπουδών, καταστρατηγώντας μάλιστα τον σχετικό σχολικό κανονισμό. Είναι ενδεικτικό το γεγονός ότι σε πολλές περιπτώσεις διορίστηκαν ως δάσκαλοι άνθρωποι που δεν είχαν καμία σχέση με το επάγγελμα (Παπαδόπουλος, 2015).

2.2. Αρχαιακό υλικό για τον τρόπο πρόσληψης

Παραθέτουμε βιβλιογραφικές αναφορές και πρωτογενές αρχαιακό υλικό που δίνουν ανάγλυφα το κλίμα της εποχής. Ο δάσκαλος και μετέπειτα διευθυντής και εκδότης της εφημερίδας «Ροδιακή», Εμμανουήλ Καλαμπίχης, αναφέρει χαρακτηριστικά ότι: «Ήρθε κάποτε στο χωριό μας (την Μαλώνα) ένας Κρητικός που επαγγελλόταν τον γιατρό. Έξυπνος, υπηρέτης σε κάποιο φαρμακείο, κατάφερε να πείσει τους χωρικούς και να αποκτήσει την εμπιστοσύνη τους. Άλλως τε έξυπνος ήταν, καλήν εμφάνισιν είχε, παντελόνια φορούσε και ομιλούσε λίγο καθαρεύουσα. Για τίτλους δεν ενδιαφερόταν η Κυβέρνηση και πολύ ολιγώτερον οι αρχές του χωριού, που έβλεπαν στο πρόσωπο του γιατρού έναν άνθρωπο γραμματισμένο, που μπορούσαν να τον χρησιμοποιήσουν και για δάσκαλο. Ύστερα από σχετική σύσκεψη ο προεστός του χωριού του έκαμε σχετική πρότασι που έγινε ευχαρίστως δεκτή, γιατί μαζί με τις απολαβές και το μισθό του δασκάλου θα είχε το ενοίκι του σπιτιού και τις προσφορές των παιδιών. Τι ήταν δυνατόν να περιμένη κανείς από έναν άνθρωπο, που δεν είχε καμιά σχέση με το διδασκαλικό επάγγελμα; Ως τόσο οι χωρικοί μας ήσαν ευχαριστημένοι, γιατί οπωσδήποτε συμμαζεύτηκαν τα παιδιά από τους δρόμους και έλειψαν μερικοί κίνδυνοι». Το περιστατικό συνέβη στο χωριό Μαλώνα στα τέλη του 1890» (Καλαμπίχης, 1962).

Η δύσκολη θέση στην οποία βρισκόταν ο δάσκαλος αποτυπώνεται εξαιρετικά στην πρώτη έκθεση του επόπτη παιδείας, Αυγερινού Πανηγύρη. Ο επόπτης αναφέρεται με πολλές λεπτομέρειες και πολύ γλαφυρά στο τι προηγείτο της πρόσληψης του δασκάλου στο σχολείο του χωριού. Αναφέρει ο επόπτης χαρακτηριστικά: «Φαντασθώμεν τον διδάσκαλον καθήμενον εις το καφενείον του χωριού, περικυκλούμενον υπό πάντων των εχόντων τέκνα διά το σχολείον, διότι όλοι πρέπει να είναι σύμφωνοι, και ερωτώμενον πόσα θέλει διά να δουλέψη. Αρχίζει το παζάρεμα. Άλλοι στρέφουν το πρόσωπον με ένα μορφασμόν ειρωνικόν άμα και αποδοκιμαστικόν. Άλλοι βλέπουν καταγής ενώ οι αύριον μαθηταί ιστάμενοι περίξ παρακολουθούν το παζάρεμα του διδασκάλου. Δάσκαλε θα βοηθής και τον Παπά στην εκκλησία την Κυριακήν και την εορτήν δεν θα φεύγης. Και ο δυστυχής διδάσκαλος αποβάλλων πλέον παν ίχνος ανθρωπίνης υποστάσεως, παν ίχνος λέγω, είνε υποχρεωμένος να ακούη ταύτα, να συζητή μικρολόγως και μικροπρεπώς, να εγκαταλείπεται υφ' όλων διότι ζητεί πολλά, να φεύγη και πάλιν να προσκαλήται, έως ότου επί τέλους κλεισθή η συμφωνία με το επιφώνημα: μας γέλασες Δάσκαλε, μα τέλος πάντων» (Πανηγύρης, 1915).

Ακόμα πιο χαρακτηριστική του κλίματος που επικρατούσε στην πρόσληψη των δασκάλων και στο τι προηγούνταν αυτής είναι η αφήγηση ενός δασκάλου που



συνταξιοδοτήθηκε στη δεκαετία του 1960 και μας παρουσιάζει περιστατικά που του αφηγήθηκαν παλιότεροι συνάδελφοι του, δάσκαλοι την περίοδο που αναλύουμε. Σημειώνει ο δάσκαλος Ευστάθιος Διακογεωργίου τα εξής: «Ο παπάς του χωριού υπέβαλλεν εις τον υποψήφιον διδάσκαλον τας ακολούθους ερωτήσεις: τι θα πη, δάσκαλε η λέξη αγνοώ; Δεν γνωρίζω απαντά χωρίς δυσκολία ο δάσκαλος. Τι θα πη ουκ οίδα; Δεν γνωρίζω ήταν πάλι η απάντηση. Τι θα πη ουκ επίσταμαι; Δεν γνωρίζω απαντά για τρίτη φορά ο δάσκαλος. Τότε ο παπάς κτυπά θριαμβευτικά το μπαστούνι του στο λιθόστρωτο της αυλής και ορθώνεται λέγοντας στους αφελείς κι αγράμματους χωρικούς: «ε χωριανοί ακούσατε και με τα ίδια σας τ' αυτιά. Τρεις φορές του έκαμα ερώτηση και σε καμιά δεν ήξερε να απαντήσει! Τέτοιο δάσκαλο τι να τον κάνουμε; Αφού αυτός δεν ξέρει, τι γράμματα θα μάθη στα παιδιά μας;» (Διακογεωργίου, 1970). Αποτυπώνεται χαρακτηριστικά στο άρθρο αυτό η αναξιοπρεπής συμπεριφορά προς τον δάσκαλο, οι δυσκολίες, οι ταπεινώσεις και οι εξευτελισμοί που υφίσταται, προκειμένου να πετύχει την πρόσληψή του, η οποία θα τον βοηθούσε να λύσει το βιοποριστικό του πρόβλημα.

3. Κοινωνική θέση του δασκάλου

3.1. Παρεμβάσεις και επεμβάσεις στο έργο του δασκάλου

Την ίδια περίοδο, η θέση του δασκάλου χαρακτηρίζεται τραγική μιας και ο διορισμός του εξαρτιόταν από τις συμπάθειες των ισχυρών του χωριού και της εφορείας. Δεν γνώριζε, αν το τέλος του σχολικού έτους θα τον εύρισκε στη θέση του. Ο Αντώνης Ρώσσης αναγκάζεται να αποχωρήσει στο μέσο του σχολικού έτους από το σχολείο της Κατταβιάς, επειδή διχάστηκαν οι χωρικοί και μια μερίδα ζητούσε άλλο δάσκαλο» (Πρακτικά Ιεράς Μητροπόλεως Ρόδου, 1884). Οι τοπικοί παράγοντες (δημογεροντία) έκαναν συχνά επεμβάσεις στο έργο του δασκάλου. Χαρακτηριστικά αναφέρουμε ότι οι δημογέροντες επενέβαιναν μέχρι και στο Αναλυτικό Πρόγραμμα. Στο χωριό Κατταβιά, οι δημογέροντες απειλούσαν και εκβίαζαν το δάσκαλο να μη διδάσκει χειροτεχνία και ωδική αλλά να διδάσκει μαθηματικά και ελληνικά (Φίνας, 1999).

Πολλές φορές, οι χωρικοί επενέβαιναν στο έργο του δασκάλου, με αποτέλεσμα να παίρνουν τα παιδιά από το σχολείο, επειδή διαφωνούσαν με τη διδακτέα ύλη. Η ίδια κατάσταση υπήρχε και στην ανεξάρτητη Ελλάδα, όπου η θέση του δασκάλου ήταν εξαιρετικά δυσχερής. Ο παιδαγωγός Παναγιώτης Οικονόμου ανέφερε τα εξής που δείχνουν τη θέση και το κύρος του δασκάλου την εποχή εκείνη: «Ουδείς δημοδιδάσκαλος ήτο εν ασφαλεία. Ο βουλευτής, ο κομματάρχης, ο παντοπώλης ηδύνατο να τον μεταθέσουν, να τον παύσουν. Ένας βουλευτής είχε πει: τι βουλευτής είμαι εγώ, όταν δεν δύναμαι να παύσω ούτε έναν δημοδιδάσκαλον (Κάτσικας & Θεριανός, 2004).

3.2. Συμβόλαια και διορισμοί δασκάλων

Οι διορισμοί των δασκάλων και καθηγητών γίνονταν με ενιαύσια συμβόλαια από τις σχολικές εφορείες στο διάστημα των θερινών διακοπών. Η εφορεία των Κεντρικών Σχολών διόριζε το προσωπικό του γυμνασίου και των άλλων σχολείων της δικαιοδοσίας της, της «Αστικής Σχολής» και του «Παρθεναγωγείου» και αυτή καθόριζε τους μισθούς, ανάλογα με τα προσόντα και την υπηρεσία του καθενός. Περισσότερο, όμως, έπαιζε ρόλο και η ζήτηση. Στις ειδικότητες που δεν εύρισκαν εύκολα προσωπικό, όπως ήταν οι μαθηματικοί, έδιναν περισσότερα. Στο Νιοχώρι υπήρχε άλλη εφορεία.

Όλες οι εφορείες υπάγονταν στην «Κεντρική Εκπαιδευτική Επιτροπή». Η «Κεντρική Επιτροπή» συνέτασσε καταλόγους των εκπαιδευτικών και των σχολείων με τις ανάγκες του καθενός σε προσωπικό (Παπαχριστοδούλου, 1998). Κάθε εφορεία διόριζε το προσωπικό του



σχολείου της και συνήθως άφηνε τον ίδιο δάσκαλο ή έπαιρνε δάσκαλο από άλλο χωριό ανάλογα με την προσφορά και τη ζήτηση. Τους διορισμούς η σχολική εφορεία τους ανέφερε στην «Κεντρική Εκπαιδευτική Επιτροπή», που μαζί με το μητροπολίτη, είχε το δικαίωμα «βέτο», τους αναγνώριζε ή τους ακύρωνε -σπάνια βέβαια-. Όσες κοινότητες δεν εύρισκαν προσωπικό ζητούσαν από τη μητρόπολη ή διόριζε η «Κεντρική Εκπαιδευτική Επιτροπή», αν οι κοινότητες δεν ειδοποιούσαν έως τον Αύγουστο. Ο διορισμός του δασκάλου ήταν έγκυρος μόνο όταν τον επικύρωνε ο μητροπολίτης (Μπακίρης, 1985).

Για την άσκηση του διδασκαλικού επαγγέλματος στη Ρόδο έπρεπε ο υποψήφιος να υποβάλει τον τίτλο σπουδών του στη μητρόπολη και, αν αυτή τον ενέκρινε, τότε ο υποψήφιος εγγραφόταν στον πίνακα διοριστέων. Από τον πίνακα αυτό έπρεπε να διορίζουν οι έφοροι. Ο μητροπολίτης είχε το δικαίωμα να διαγράψει από τον κατάλογο όποιο δάσκαλο, κατά τη γνώμη του, δεν ήταν συνεπής στην αποστολή του. Ο κατάλογος συντασσόταν κάθε χρόνο.

3.3. Ενέργειες του Μητροπολίτη Αποστόλου

Ο μητροπολίτης Απόστολος προσπάθησε να αφαιρέσει το δικαίωμα του διορισμού των δασκάλων από τις εφορείες των χωριών. Στα περισσότερα χωριά το πέτυχε, υπήρχαν, όμως, και περιπτώσεις που οι χωρικοί αντέδρασαν. Ο δήμαρχος Παραδεισίου διόρισε δημογεροντία για το διορισμό δασκάλων. Ο μητροπολίτης Απόστολος συνάντησε σφοδρή αντίδραση από τους κατοίκους των χωριών. Προσπάθησε να διασφαλίσει τον δάσκαλο και να διορίζει εκείνος το διδακτικό προσωπικό των σχολείων. Στο χωριό Παραδείσι οι δημογέροντες αμφισβήτησαν την επιλογή του μητροπολίτη στο θέμα του διορισμού των δασκάλων και δεν δέχτηκαν το δάσκαλο που τους έστειλε. Ο δήμαρχος Παραδεισίου διόρισε δικό του, άλλον δάσκαλο. Ο μητροπολίτης κάλεσε τον δήμαρχο και τον γραμματέα της κοινότητας και τους υπόδειξε ότι η ενέργειά του θίγει τα προνόμιά τους και πρέπει να συμμορφωθούν.

Η εφορεία δεν πειθαρχούσε πάντοτε στις υποδείξεις της μητρόπολης. Έχουμε περιπτώσεις που η διάσταση μεταξύ τοπικής κοινωνίας και μητρόπολης σχετικά με το ποιος θα διοριστεί δημιουργούσε σοβαρά προβλήματα. «Το 1884-1885 στ' Αφάντου διορίζεται δάσκαλος από τη μητρόπολη. Οι προύχοντες και οι επίτροποι κλείνουν το σχολείο και δεν επιτρέπουν την είσοδο στο δάσκαλο και ζητούν διορισμό άλλου δασκάλου. Ο μητροπολίτης σ' έντονο ύφος απάντησε ότι δάσκαλος είχε διορισθεί ο Γ. Συμεών και διατάσσει να του δοθούν τα κλειδιά. Βλέπουμε τις συγκρούσεις μεταξύ των δύο φορέων και την τελική επικράτηση του μητροπολίτη Η επιτροπή υποχώρησε (Μπακίρης, 1986).

4. Αποδοχές δασκάλων

4.1. Αποδοχές την περίοδο της Οθωμανοκρατίας

Ο μισθός του δασκάλου ήταν ανάλογος με τα προσόντα του. Το 1875, ο μισθός ενός δασκάλου που ήταν τελειόφοιτος γυμνασίου ήταν περίπου 1700-1800 γρόσια, ενώ στα τέλη του 19^{ου} αιώνα ήταν περίπου 2.000-2.500 γρόσια (20-25 εικοσόφραγκα) (Πρακτικά σχολικής εφορείας Αφάντου, 1882). Στην πόλη, οι αμοιβές των δασκάλων ήταν σαφώς καλύτερες και αυξημένες. Το 1890, οι δάσκαλοι που δίδασκαν στην Αστική Σχολή της Ρόδου είχαν ετήσιες αποδοχές 55 εικοσόφραγκα, δηλαδή 5.225 γρόσια, ενώ ο διευθυντής της Αστικής Σχολής, απόφοιτος φιλολογίας, είχε ετήσια αμοιβή 90 εικοσόφραγκα δηλαδή 8.550 γρόσια (Μαϊλλης, Σκανδαλίδης, & Τσαλαχούρης, 2002).

Στο δημοτικό σχολείο του Νιοχωρίου, ο δάσκαλος αμειβόταν με 2.850 γρόσια το χρόνο. Το ίδιο έτος, μεγάλες αποκλίσεις είχαμε στην αμοιβή των δασκάλων που εργάζονταν σε διάφορα χωριά. Υψηλές αποδοχές είχαν ο δάσκαλος στη Λίνδο και στην Κρεμαστή, των



οποίων οι αποδοχές ήταν 5.000 και 5.700 γρόσια αντίστοιχα. Το χωριό Κρεμαστή έδινε τον πιο μεγάλο μισθό στο δάσκαλο, γιατί είχε πολλά εισοδήματα λόγω της περίφημης εκκλησίας της Παναγίας που υπάρχει στο χωριό. Αντίθετα, εξαιρετικά χαμηλές ήταν οι αποδοχές των δασκάλων που εργάζονταν σε μικρά χωριά, όπως στην Αρνίθα και στα Πλατάνια με 800 γρόσια τον χρόνο. Τα χρήματα που έπαιρνε ως αμοιβή ο δάσκαλος ήταν λίγα συγκριτικά με τους μισθούς και τις αποδοχές της εποχής.

Οι αποδοχές των δασκάλων της Ρόδου ήταν λιγότερες, συγκρινόμενες και με τις αποδοχές άλλων νησιών της Δωδεκανήσου, όπως, για παράδειγμα, της Καλύμνου. Στην Καλύμνο, ακριβώς την ίδια χρονολογία (1890), οι αποδοχές των δασκάλων ήταν σημαντικά μεγαλύτερες σε σχέση με αυτές της Ρόδου. Συγκεκριμένα στο «Ελληνικό Σχολείο» της Καλύμνου ο διευθυντής το 1890 είχε αποδοχές 11.000 γρόσια και οι δάσκαλοι 9.000 γρόσια. Στο αλληλοδιδασκτικό σχολείο της Χώρας της Καλύμνου, ο διευθυντής είχε αποδοχές 5.500 γρόσια και οι δάσκαλοι 4.000 γρόσια. Οι υψηλότερες αποδοχές των δασκάλων στην Καλύμνο εξηγούνται από την μεγάλη οικονομική άνθηση που είχε το νησί λόγω του εμπορίου των σφουγγαριών (Τροικίλης, 2007).

4.2. Αποδοχές την περίοδο της Ιταλοκρατίας

Σχετικά με τις αποδοχές του δασκάλου, στην πρώτη περίοδο της Ιταλοκρατίας, ο μισθός κυμαινόταν από 500-600 λιρέτες για τους δημοδιδάσκλους. Για τους δευτεροβάθμιους δασκάλους, ο μισθός ήταν 450 λιρέτες, ενώ για τους υποδιδάσκλους ο μισθός ήταν 300-350 λιρέτες. Οι διευθυντές των σχολείων είχαν ένα μικρό επίδομα κάθε μήνα από 15-30 λιρέτες, ανάλογα με τις τάξεις που λειτουργούσε το σχολείο (Μπακίρης, 1985). Στο εξατάξιο σχολείο το επίδομα ήταν 30 λιρέτες, του πεντατάξιου σχολείου 25 λιρέτες, του τετρατάξιου και τριτάξιου 20 λιρέτες, του διθέσιου και του μονοταξίου 15 λιρέτες. Κάθε τριετία αυξανόταν ο μισθός των πρωτοβάθμιων δασκάλων κατά 30 λιρέτες, των δευτεροβάθμιων δασκάλων κατά 20 λιρέτες.

4.3. Αμοιβή σε είδος - «Τυχηρά»

Η αμοιβή των εκπαιδευτικών ήταν σε χρήμα αλλά και σε είδος. Κάθε παιδί, κατά τη συνήθεια των χωριών, πρόσφερε ένα ποσό σε λάδι, σύκα, φαγητό με τη σειρά και ό,τι άλλο ήθελε η οικογένεια, αυγά, κρέας, χοιρινό, τα Χριστούγεννα, σταφύλια και άλλους καρπούς. Κάθε οικοδέσποινα ετοίμαζε για ολόκληρη την εβδομάδα την απαιτούμενη ποσότητα άρτου για το σπιτικό της. Μεταξύ των τεμαχίων άρτου, το πρώτο που ετοίμαζε ήταν αυτό που προοριζόταν για τον δάσκαλο. Για τον λόγο αυτό, στα χωριά της Ρόδου, οι άρτοι που δίδονταν στον εκπαιδευτικό λέγονταν «πρώτα» ή και «πρόσφορα» σαν και αυτά που προσφέρονε στους ιερείς. Στη Σύμη αποκαλούνταν «Δευτεριάτικα», γιατί οι μαθητές προσκόμιζαν τον άρτο κάθε Δευτέρα. Στη Σύμη, μάλιστα, λειτουργούσε σχολείο που ονομαζόταν «Κουλουράδικο», επειδή προσέφεραν στο δάσκαλο κουλούρα – ψωμί (Φίνας, 1999). Το ίδιο ίσχυε και στο χωριό Μαριτσά. Εκτός από τον μισθό τους, σε μερικά χωριά, οι οικογένειες που είχαν παιδιά στο σχολείο πήγαιναν κατά διαστήματα και από μια αγκαλιά ξύλα για τις προσωπικές του ανάγκες (Φύλλης, 1998).

Οι προσφορές αυτές δεν είχαν προαιρετικό χαρακτήρα, αλλά είχαν αποκτήσει ουσιαστικά υποχρεωτικό χαρακτήρα για τους μαθητές και τις οικογένειές τους. «Πολλάκις, οι διδάσκαλοι, μη λαμβάνοντας τα υποσχεθέντα, ηναγκάζοντο ή να αποπέμπουν εκ του σχολείου τους, καθυστερώντας δημιουργώντας ζητήματα και σκάνδαλα, τα οποία εξέσπιν εις βάρος της εκπαίδευσως». Όλες οι προσφορές προς τους δασκάλους χαρακτηρίζονταν ως «τυχηρά» (Πανηγύρης, 1915).



Μάλιστα, ο μητροπολίτης Ιωακείμ είχε συνειδητοποιήσει ότι το «έθιμο των τυχερών» και η «υλική ενίσχυση των μαθητών απευθείας στον δάσκαλο λειτουργούσε ως πρόσκομμα εις την παρακολούθησιν των μαθημάτων εκ μέρους των μαθητών και συνέστησε την τέλειαν αποχήν των διδασκάλων από της απ' ευθείας μισθοδοσίας αυτών εν μέρει υπό των μαθητών, οπότε δεν είνε δυνατόν να μένουν ανεπηρέαστοι» (Πρακτικά Εκπαιδευτικής Επιτροπής, 1909, συνεδρίαση στις 28 Νοεμβρίου 1909).

Σχετικά με το έθιμο των «τυχερών» ο επόπτης των σχολείων Αυγερινός Πανηγύρης σημείωνε στην έκθεσή του: «Να καταργηθώσι τα υπό των μαθητών καταβαλλόμενα εις είδη και να αναλάβωσι τα ταμεία των κοινοτήτων την διά την κατάργησιν αυτών αποζημιώσιν των διδασκάλων. Διότι, ως και πέρυσι ετόνισα, πλην του εξευτελισμού, εις ον υποβάλλεται ο διδάσκαλος ζητών παρά των μαθητών του το ψωμί πλην της δυσαρέστου ψυχικής καταστάσεως, εις ην περιέρχεται ο μη δυνάμενος να καταβάλλη τούτο μαθητής και μάλιστα κατά τας νυν δυσκόλους περιστάσεις, πολλοί αποφεύγουσι να εγγράψωσι τα τέκνα των ένεκα της υποχρεώσεως ταύτης. Παρατηρήθη δ' εφέτος ότι εις κοινότητας όπου εξέλιπον τα τυχηρά ή κατέστησαν προαιρετικά ο αριθμός των μαθητών ηυξήθη. Οι δε διδάσκαλοι να υποχρεωθώσι να συνάπτωσι συμβόλαια, υπό τον όρον ουδένα να έχωσι μετά των μαθητών λογαριασμόν» (Πανηγύρης, 1917).

Ο επόπτης μας παρουσιάζει την πραγματικότητα στην οποία ο δάσκαλος επιζητούσε από τους μαθητές του το ψωμί που ήταν υποχρεωμένοι να του φέρνουν και τη δυσάρεστη θέση που βρίσκονταν και οι γονείς, αλλά και οι ίδιοι οι δάσκαλοι. Αναλυτικά, ο επόπτης εκπαίδευσης περιγράφει με τα μελανότερα χρώματα την κατάσταση σχετικά με το έθιμο των τυχερών. Συγκεκριμένα, στην έκθεσή του αναφέρει: «Μεταξύ των προς τινα βελτιώσιν των εκπαιδευτικών της νήσου ληφθεισών αποφάσεων της Κεντρικής Εκπαιδευτικής Επιτροπής ήτο και η περί καταργήσεως των εις είδη υπό των μαθητών απευθείας εις τους διδασκάλους, καταβαλλομένων των συνήθως τυχηρών καλουμένων. Ομολογουμένως, απόφασις καλύτερα ταύτης, δι ης ο διδάσκαλος τίθεται εις την προσήκουσαν απέναντι των μαθητών του θέσιν, δεν ηδύνατο να υπάρξη. Διά ταύτης παύει πλέον ούτος ων ο καθ' εβδομάδα ψωμοζήτητης, χαρακτηρισμός βεβαίως πικρός πλην αληθής και αναμφισβήτητος, ο κρατών κατάλογον των ελεούντων και καθυστερούντων, ο απαιτητικός επαίτης, ο κατερχόμενος εις το σημείον να τείνη χείρα, ίνα δεχθή παρά των μαθητών του τον άρτον ενιαχού δε και το προσφάγιον, ο καθιστάμενος ούτω δούλος ευτελής τροφοδοτούμενος υπ'εκείνων, ους εκλήθη να μορφώση, να διαπλάση και να αναδείξη διά του ιδίου παραδείγματος χαρακτήρας υψηλόφρονας και γενναίους. Οιος τώνοντι εξευτελισμός! Οία κατάπτωσις! Οία του υψηλοτέρου των επαγγελματών καταρράκωσις!» (Πανηγύρης, 1915).

Πολύ σωστά επισημαίνει ότι οι δάσκαλοι δεν θα έπρεπε να είχαν καμιά οικονομική και χρηματική συνδιαλλαγή με τους ίδιους τους μαθητές τους. Το «έθιμο του τυχερού» ο επόπτης Πανηγύρης επισήμανε ότι συνέβαινε και σε άλλες περιοχές, όμως, «τώρα αποτελεί πλέον παρελθόν», ενώ στη Ρόδο η κατάσταση αυτή συνεχιζόταν. Ενίσχυε την άποψη αυτή σημειώνοντας: «Διότι, ότε προ διετίας έσχον την τιμήν να αναλάβω τα καθήκοντα της επιθεωρήσεως των σχολείων, εκ των 43 κοινοτήτων της νήσου μόνον τρεις είχαν απηλλαγμένην την εκπαίδευσίν των του απρεπούς τούτου μέτρου, ήτοι η της πρωτευούσης, των Τριάντα και της Κρεμαστής. Εκ τούτων εις μεν την πρωτεύουσαν επεβάλλοντο εισιτηριακά δικαιώματα εισπραττόμενα παρά της Εφορείας, εις δε τας άλλας η εκπαίδευσις παρείχετο δωρεάν. Εις τα λοιπάς έπρεπε οι διδάσκαλοι καθ' εβδομάδα να θεωρώσι τους λογαριασμούς των μετά των μαθητών, να ζητώσιν εξόφλησιν παρά των οφειλόντων, να διαμαρτύρονται κατά των καθυστερούντων, να φιλονικώσι με τους δυστρόπους γονείς» (Πανηγύρης, 1917).



Οι αποδοχές των εκπαιδευτικών παρέμειναν χαμηλές και, κατ' αυτήν την περίοδο, και αυτό αποτυπώνεται και στην έκθεση του επόμενου επόπτη παιδείας, του Γεωργίου Παπαϊωάννου, ο οποίος σημείωνε τα εξής σχετικά με την κοινωνική θέση και τις οικονομικές απολαβές των δασκάλων: «Πολλάκις και κατά κόρον ελέχθη ότι ο διδάσκαλος εισερχόμενος εις την παράδοσιν πρέπει να έχη γαλήνην σκέψεων. Εν δε εκ των απασχολούντων την ανθρωπότητα ζητημάτων είναι η εξοικονόμησις του επιουσίου άρτου. Ήδη ερωτώμεν δεν είναι σκληρόν να εργάζηται τις μετά τόσης προθυμίας και ευσυνειδησίας, να έχη τόσας και τόσας υποχρεώσεις και εξελέγξεις του επαγγέλματος, εις δε το τέλος του έτους να ευρίσκεται με δάνειον, το οποίον ηναγκάσθη να συνάψη προς εξοικονόμησιν των απολύτων αυτού οικογενειακών αναγκών; (Παπαϊωάννου, 1919).

Ο επόπτης μας περιέγραψε τη θέση του δασκάλου σε συνάρτηση με τις αποδοχές του. Παραδεχόταν ότι οι αποδοχές του δεν ήταν αυτές που θα έπρεπε και που επέβαλλε το λειτουργήμα του δασκάλου, με αποτέλεσμα ο δάσκαλος να μην είναι αφοσιωμένος στη δουλειά του και να μην κάνει απερίσπαστος το έργο του. Αντίθετα, σκεφτόταν τους πιστωτές του, τα δάνειά του, τα κτήματά του και τις άλλες ασχολίες που του εξασφάλιζαν τα προς το ζην, με αποτέλεσμα το εκπαιδευτικό του έργο να έρχεται σε δεύτερη μοίρα.

Τη δύσκολη θέση του δασκάλου την επισήμανε πάλι ο επόπτης Παπαϊωάννου σε άλλο του κείμενο, αναφέροντας τα εξής: «Εις την δικαίαν παρατήρησιν ότι οι μισθοί οι σημερινοί δεν αναταποκρίνονται εις τας ανάγκας ου μόνον των διδασκάλων των κατωτέρων τάξεων, αλλά και των ανωτέρων, απροκαλύπτως λέγομεν ότι πράγματι ουδείς κλάδος είνε τόσο ηδικημένος εν τη υλική του απολαβή, ίνα μην είπωμεν και τη ηθική, όσον ο ημέτερος ο διδάσκαλος» (Παπαϊωάννου, 1919).

4.4. Προβλήματα στην καταβολή των πληρωμών

Πέρα από το χαμηλό της αμοιβής τους οι δάσκαλοι δεν είχαν και τακτικότητα στις πληρωμές τους και αυτό ήταν, επίσης, πολύ μεγάλο πρόβλημα. Η καταβολή των μισθών τους δεν ήταν κανονική. Ο δάσκαλος Αντώνης Ρώσσης παραιτήθηκε από το σχολείο της Κατταβιάς, γιατί επί τρία χρόνια δεν είχε πληρωθεί τον μισθό του (Μπακίρης, 1986). Άλλη περίπτωση ήταν ο δάσκαλος Γ. Καληδόνης, που πήρε τον μισθό του προηγούμενου σχολικού έτους μετά το πέρας του νέου. Υπήρχαν περιπτώσεις στα τέλη του 19^{ου} αιώνα, όπως στην Τήλο, όπου ο δάσκαλος Σταύρος Χαριτωνίδης αποχώρησε αγανακτισμένος από το σχολείο και το νησί «ένεκα της αχαριστίας και αγροικίας των κατοίκων» (Κώδικες Ιεράς Μητρόπολης Ρόδου», 1884: 135).

Οι δάσκαλοι προέρχονταν από διάφορα μέρη και του ελεύθερου και του υπόδουλου ελληνισμού. Κατάγονταν από την Πελοπόννησο, τη Μακεδονία και από γειτονικά νησιά, όπως η Κάλυμνος και η Σύμη. Εκεί, λειτουργούσε σχολή, οι απόφοιτοι της οποίας ήταν «τελειοδίδακτοι των εγκυκλοπαιδικών μαθημάτων και δυναμένων μετελθείν τον διδάσκαλον», όπως γράφει στον μητροπολίτη Ρόδου ο διευθυντής της σχολής, συνιστώντας απόφοιτο της σχολής για διορισμό είτε στο σχολαρχείο είτε στο Παρθεναγωγείο (Πρακτικά Ιεράς Μητρόπολης Ρόδου, 1882, έγγραφο 74: 55).

Προς το τέλος της δεκαετίας 1910-1920, αρκετοί δάσκαλοι ήταν ροδιακής καταγωγής, οι οποίοι ήταν απόφοιτοι του «Βενετοκλείου» που εργάζονταν ως εκπαιδευτικοί. Την περίοδο που αναλούμε συνέβη και μια ακόμη σημαντική αλλαγή. Η Κεντρική Εκπαιδευτική Επιτροπή κατάφερε την κατάργηση του εθίμου των «τυχερών». Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να βελτιωθεί η κοινωνική θέση και το γόητρο του δασκάλου και να μην θυμίζει τον επαίτη που περιμένει τα δώρα και τις προσφορές των μαθητών του. Στις οικογενειακές γιορτές προστατών αγίων, που γινόταν τραπέζι το βράδυ και το πρωί, στους γάμους και τα βαφτίσια



ο δάσκαλος είχε τιμητική πρόσκληση μαζί με τον παπά, τον προεστό, τους επιτρόπους και άλλους καλεσμένους.

5. Άλλες υποχρεώσεις των δασκάλων

Πέρα από τις εκπαιδευτικές του αρμοδιότητες ο δάσκαλος είχε και άλλες υποχρεώσεις, όταν αναλάμβανε υπηρεσία σε σχολείο. Ήταν υποχρεωμένος, προκειμένου να προσληφθεί στην κοινότητα να διεκπεραιώνει μια σειρά από άλλα καθήκοντα και για αυτούς τους λόγους «ο διδάσκαλος της εποχής εκείνης δεν ήταν απλώς εκπαιδευτικός εργάτης. Ήταν συγχρόνως κοινωνικός λειτουργός και εξυπηρετούσε το χωριό και ως σύνολον και τον καθένα από τους κατοίκους»:

- 1) ως γραμματέας της εκκλησιαστικής επιτροπής κρατούσε τα βιβλία της διαχείρισεως της εκκλησιαστικής περιουσίας. Έπαιρνε μέρος στις διάφορες συσκέψεις και συντελούσε για μια καλύτερη και ωφελιμότερη διαχείριση και για την αύξηση της εκκλησιαστικής περιουσίας.
- 2) σοβαρή, επίσης, εξωτερική απασχόληση ήταν η αλληλογραφία του δημάρχου και τα ιδιωτικά έγγραφα (Καλαμπίχης, 1962). Ο κάθε δάσκαλος ήταν, ταυτόχρονα, και ψάλτης. Δίδασκε τους μαθητές πώς να ψάλλουν και τους ανέβαζε στο αναλόγιο να κανοναρχούν και να ψάλλουν και, με τον τρόπο αυτό, να προετοιμάζονται νέοι ψάλτες. Οι ψάλτες ήταν άμισθοι και έπαιρναν μερικά μόνο τυχερά στους γάμους και στα βαφτίσια. Όταν ένας δάσκαλος ήξερε να ψάλλει τον προτιμούσαν, γιατί μέσα στην αμοιβή του ήταν και οι υποχρεώσεις του ψάλτη για τις οποίες δεν αμειβόταν (Φύλλης, 1998).

Σύμφωνα με τον σχολικό Κανονισμό του 1915, μεταξύ των αρμοδιοτήτων των δασκάλων ήταν η «υποχρέωση κάθε Κυριακή και στις εορτές να συνοδεύουν τους μαθητές στην εκκλησία και να έχουν την εποπτεία και την ευθύνην τους» (Κανονισμός των Σχολών της Ελληνικής Ορθοδόξου Κοινότητας Ρόδου, άρθρο 41, 1915). Ακόμα οριζόταν το ωράριο του διδασκάλου σε 30-34 ώρες, μετά από συμφωνία με την Εφορία και το διευθυντή του σχολείου. Υπήρχαν και άλλες υποχρεώσεις, όπως ότι: «Εκαστος διδάσκαλος οφείλει κατά τας επετείους μεγάλων ιστορικών γεγονότων Θρησκευτικών ή Εθνικών να υπομιμνήσκη ταύτα τοις μαθηταίς εν αρχή του μαθήματος προς αναπλήρωσιν του θρησκευτικού και Εθνικού αισθήματος αυτών» (Κανονισμός των Σχολών της Ελληνικής Ορθοδόξου Κοινότητας Ρόδου, άρθρο 46, 1915).

6. Παράγοντες επίλυσης του οικονομικού προβλήματος

Την περίοδο 1915-1920, το οικονομικό πρόβλημα άρχισε να βρίσκει τη λύση του και για τα σχολεία της πόλης και των χωριών. Συνέβαλαν στη λύση του οι δωρεές από διάφορους φορείς, αλλά τη λύση, κυρίως, έδωσε η συγχώνευση που έγινε από τον μητροπολίτη Απόστολο των εκκλησιαστικών επιτροπών και σχολικών εφορειών σε μία, την Εφοροεπιτροπή με κοινό ταμείο. Ακόμα, σημαντικό ρόλο στην επίλυση του οικονομικού προβλήματος έπαιξαν οι συνεχείς επιχορηγήσεις που είχαν τα σχολεία της Ρόδου από την ελληνική κυβέρνηση μέσω του προξενείου (Φίνας, 1999).

Το ελληνικό κράτος είχε αναλάβει από το 1870 σε μεγάλο ποσοστό τη μέριμνα για την οργάνωση και τη διάδοση της ελληνικής εκπαίδευσεως στην Ήπειρο, τη Μακεδονία, τη Θράκη και τα νησιά. Κάθε χρόνο στον προϋπολογισμό δαπανών του Υπουργείου των Εξωτερικών υπήρχαν ειδικά κονδύλια, για την ενίσχυση της εκκλησίας και της παιδείας στις επαρχίες αυτές και στις οποίες συμπεριλαμβάνονταν και τα Δωδεκάνησα. Σημαντική βοήθεια



παρείχαν στα δύσκολα χρόνια και τα δωδεκανησιακά σωματεία της διασποράς ειδικά από την Αίγυπτο και την Αμερική.

Η αύξηση των αποδοχών των δασκάλων επιβεβαιώνεται και από την αρχειακή έρευνα. Παραθέτουμε χαρακτηριστικά τις αποδοχές των δασκάλων στο χωριό Αφάντου την περίοδο 1915-1920. Συγκεκριμένα, το σχολικό έτος 1915-1916, οι δύο δημοδιδάσκαλοι και ο ένας βοηθός δασκάλου είχαν συνολικές αποδοχές 2.080 λιρέτες. Την επόμενη χρονιά, οι δύο δάσκαλοι και δύο βοηθοί είχαν συνολικές αποδοχές 2.590 λιρέτες. Το σχολικό έτος 1917-1918 το ίδιο εκπαιδευτικό δυναμικό είχε συνολικές αποδοχές 3.020 λιρέτες και την επόμενη χρονιά (1918-1919) ο ίδιος αριθμός εκπαιδευτικών είχε αποδοχές 3.900 λιρέτες. Παρατηρούμε μια σαφή αύξηση των μισθών των δασκάλων (Σχολική Εφορεία Αφάντου, 1915-1920).

Την περίοδο 1910-1920, υπήρχε ένας συναγωνισμός για το ποια κοινότητα θα έκανε το καλύτερο σχολείο και ποια κοινότητα θα έπαιρνε τους καλύτερους δασκάλους. Κάθε χωριό είχε τη σχολική του εφορεία που συνεργαζόταν με την εκκλησιαστική επιτροπή και οι εκκλησιαστικές περιουσίες επιδοτούσαν τα σχολικά ταμεία ή αναλάμβαναν όλη τη δαπάνη.

Παρόλα αυτά, ο επόπτης της παιδείας στην έκθεσή του σημειώνει ότι: «Και είνε μεν αληθές ότι φέτος ηυξήθησαν κάπως οι μισθοί των διδασκάλων, αλλά δεν δυνάμεθα να θεωρήσωμεν την αύξησιν τιαούτην, ώστε να ικανοποιεί αυτούς και μάλιστα εις τας δυσκόλους ταύτας περιστάσεις, εφ' όσον εξακολουθεί το ισχύον σύστημα των διορισμών». Ο θεσμικός προϊστάμενος των δασκάλων παραδέχεται ότι οι αποδοχές των συναδέλφων του ήταν μικρές και λίγο ικανοποιούσαν οικονομικά τους δασκάλους. Οπότε, συμπεραίνουμε ότι η οικονομική κατάσταση του δασκάλου την περίοδο αυτή ήταν σχετικά ικανοποιητική, αλλά και πάλι παρέμενε χαμηλή.

7. Κατηγοριοποίηση δασκάλων

Όπως έχουμε αναφέρει και σε άλλες ενότητες, η «Κεντρική Εκπαιδευτική Επιτροπή» είχε κατηγοριοποιήσει τους δασκάλους και τους είχε διαβαθμίσει ανάλογα με τα προσόντα τους. Η διαβάθμιση αυτή έγινε το 1915 και οι δάσκαλοι διαβαθμίστηκαν σε τέσσερις κατηγορίες. Στην πρώτη κατηγορία, τους λεγόμενους πρωτοβάθμιους ανήκαν αυτοί που είχαν απολυτήριο Διδασκαλείου ή Ιεροδιδασκαλείου Σάμου ή Κρήτης. Η δεύτερη κατηγορία περιλάμβανε τους δευτεροβάθμιους δασκάλους, οι οποίοι είχαν απολυτήριο δημοσίου ή αναγνωρισμένου γυμνασίου. Στην τρίτη κατηγορία, ανήκαν οι τριτοβάθμιοι, οι οποίοι είχαν ενδεικτικό Β', Γ', Δ', πεντατάξιου γυμνασίου και, τέλος, στην τέταρτη κατηγορία ανήκαν όσοι είχαν ενδεικτικό Α' γυμνασίου ή Ζ' ή Στ' τάξης του Καζουλλείου Παρθεναγωγείου. Οι δάσκαλοι της τέταρτης κατηγορίας αποκαλούνταν και «βοηθοί». Λίγα χρόνια αργότερα και συγκεκριμένα το 1922, έγινε νέα διαβάθμιση στην οποία λαμβάνονταν υπόψη οι σπουδές, ο βαθμός απολυτηρίου ή ενδεικτικού, τα χρόνια υπηρεσίας, καθώς και το διδασκαλείο στο οποίο υπηρέτησαν.

8. Συμπέρασμα

Καταλήγουμε ότι μόνο αξιοζήλευτη δεν ήταν την περίοδο αυτή η θέση του δασκάλου. Στις αρχές του 20^{ου} αιώνα, οι δάσκαλοι ήταν στο μεγαλύτερο ποσοστό ανεπαρκείς και με ελλιπή κατάρτιση και ήταν έρμαιο των διαθέσεων και των προσωπικών συμπαθειών ή αντιπαθειών των μελών της σχολικής εφορίας της κάθε κοινότητας. Δεν υπήρχαν αντικειμενικά και μετρήσιμα στοιχεία για την πρόσληψή τους και γι' αυτό αυτή γινόταν σε καθεστώς αδιαφάνειας και πελατειακών σχέσεων. Ο δάσκαλος υπέμενε εξευτελισμούς, προκειμένου



να εργαστεί σε κάποια κοινότητα και οι επεμβάσεις στο εκπαιδευτικό έργο ήταν σύνθηρες φαινόμενο.

Στη δεκαετία 1910- 1920, η κατάσταση σαφέστατα βελτιώθηκε. Η κατηγοριοποίηση και η διαβάθμιση των διδασκάλων έφερε αλλαγές στη μισθοδοσία τους. Η αμοιβή του κάθε δασκάλου γινόταν βάση προσόντων και άλλων μετρήσιμων στοιχείων. Ο δάσκαλος και πάλι ήταν υποχρεωμένος να εκπληρώνει και άλλα καθήκοντα που δεν είχαν σχέση με το επάγγελμά του, αλλά σχετιζόνταν με υποχρεώσεις της κοινότητας. Η απεμπλοκή της πρόσληψης και της πληρωμής του δασκάλου από την κοινότητα και η εφαρμογή της πληρωμής του κεντρικά από την «Κεντρική Εκπαιδευτική Επιτροπή» οπωσδήποτε βελτίωσε τις συνθήκες. Είχαμε αύξηση των αποδοχών του, οι οποίες έγιναν καλύτερες. Το κύρος του εκπαιδευτικού βελτιώθηκε, γιατί και ο ίδιος βελτιώθηκε στην επαγγελματική του κατάρτιση, αλλά και με το τέλος του «εθίμου» των τυχερών απέκτησε μέρος από την τρωθείσα του αξιοπρέπεια. Άρχισε από τη δεκαετία αυτή να υπολογίζεται περισσότερο από την τοπική κοινωνία και να αποκτά επιστημονικό κύρος, μιας και είχε πλέον τέτοιες σπουδές, που δικαιολογούσαν αυτή την αλλαγή στη στάση και την αντίληψη της τοπικής κοινωνίας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Διακογεωργίου, Ε. (1970). περιοδικό «*Τέχνη*» τεύχος 1, Ιανουάριος 1970 (σσ. 13-15). Ρόδος.
- Καλαμπίχης, Ε. (1962). *Από την ζωή μου* (σ. 12). Ρόδος.
- Κάτσικας, Χ., & Θεριανός, Κ. (2004). *Ιστορία της Νεοελληνικής εκπαίδευσης, από την ίδρυση του ελληνικού κράτους μέχρι το 2004*. Αθήνα: Εκδόσεις Σαββάλα.
- Μαϊλλης, Α., & Σκανδαλίδης, Κ., & Τσαλαχούρης, Κ. (2002). «*Η Ρόδος τον 19^ο αιώνα*». Ρόδος: Εκδόσεις Θυμέλη – Τ.Ε.Δ.Κ. Δωδεκανήσου.
- Μπακίρης, Ε. (1985). *Τα γράμματα στ' Αφάντου στα χρόνια της σκλαβιάς*. Ρόδος: Έκδοση Εκκλησιαστικής Επιτροπής Αφάντου.
- Πανήγυρης, Α. (1915). Πρώτη έκθεση του επόπτη της εκπαίδευσης. Δημοσιευμένη στο περιοδικό «*Ορθόδοξος Διδαχή*», σσ. 102-103.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2011). *Η εκπαίδευση στα Δωδεκάνησα κατά την πρώτη περίοδο της Ιταλοκρατίας - το παράδειγμα της πόλης της Ρόδου* (Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή). Τμήμα των Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2015). *Τα Κατηχητικά Σχολεία στην Ρόδο την περίοδο 1935-1947*. Περιοδικό «*Τέχνη*», Ρόδος.
- Παπαϊωάννου, Γ. (1919). *Εκπαιδευτική Ανασκόπησης της Νήσου Ρόδου*. Περιοδικό «*Ορθόδοξος Διδαχή*», σ. 190.
- Παπαχριστοδούλου, Χ. (1994). *Ιστορία της Ρόδου, από τους προϊστορικούς χρόνους έως την ενσωμάτωση της Δωδεκανήσου 1948*, Αθήνα: Έκδοση Δήμου Ρόδου – Στέγης Γραμμάτων και Τεχνών Δωδεκανήσου (2η έκδ. Συμπληρωμένη).
- Σαβοριαννάκης, Π. (2002). «*Νησιωτικές κοινωνίες στο Αιγαίο πριν και μετά τις Οθωμανικές Μεταρρυθμίσεις. Η περίπτωση των Ελλήνων της Ρόδου και της Κω*» (σ. 202). Τροχαλία: Αθήνα.
- Τροικίλης, Σ. (2007). «*Νεότερη Ιστορία της Καλύμνου – κοινωνική διαστρωμάτωση*». Αθήνα: Εκδόσεις Λιβάνη.
- Φίνας, Κ. (1999). *Τα Δωδεκάνησα τον 20^ο αιώνα, τα σημαντικότερα γεγονότα των περασμένων 100 χρόνων*. Ρόδος: Αυτοέκδοση.
- Φύλλης, Σ. (1998). *Οι ρίζες μας*. Ρόδος: Αυτοέκδοση.



Κανονισμοί, Κώδικες και Πρακτικά

Κανονισμός των Σχολών της Ελληνικής Ορθοδόξου Κοινότητας Ρόδου, άρθρο 41, Ρόδος, 1915.

Κανονισμός των Σχολών της Ελληνικής Ορθοδόξου Κοινότητας Ρόδου, άρθρο 46, Ρόδος, 1915.

Κώδικες Ιεράς Μητρόπολης Ρόδου, έτους 1884, σ. 135.

Πρακτικά Ιεράς Μητρόπολης Ρόδου, έτους 1888, έγγραφο 474, σ. 160.

Πρακτικά Ιεράς Μητρόπολης Ρόδου, έτους 1889, έγγραφο 413, σ. 212.

Πρακτικά Ιεράς Μητρόπολης Ρόδου, έτους 1882, έγγραφο 74, σ. 55.

Πρακτικά «Σχολικής Εφορείας του Αφάντου», περίοδος 1890-1905.

Πρακτικά Εκπαιδευτικής Επιτροπής, έτους 1909, συνεδρίαση στις 28 Νοεμβρίου 1909.



Εσωτερική Εκπαιδευτική Πολιτική Σχολικής Μονάδας

Αναστασία Τσαβδάρη

MSc, Νηπιαγωγός, Συντονίστρια

Εκπαιδευτικού Έργου

tsavdarian@gmail.com

Περίληψη

Σήμερα, το αίτημα για ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης γίνεται επιτακτική ανάγκη όλο και περισσότερο. Οι μεταρρυθμίσεις και οι καινοτομίες που πραγματοποιήθηκαν τα προηγούμενα χρόνια δεν απέφεραν τα αναμενόμενα αποτελέσματα, παρότι δόθηκε μεγάλη έμφαση στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η αποτυχία των μεταρρυθμίσεων αυτών οφείλεται στην εκπαιδευτική πολιτική που χαρακτήριζε από την κεντρική εξουσία, χωρίς να λάβει υπόψη τις κοινωνικοπολιτισμικές αλλαγές και τις ιδιαιτερότητες κάθε σχολικής μονάδας. Έτσι, το ενδιαφέρον στράφηκε στην εκπαιδευτική μονάδα, ως βασικό παράγοντα αναβάθμισης της ποιότητας της εκπαίδευσης, και τονίστηκε η σημασία της αυτονομίας και της αυτοδιοίκησης των σχολικών μονάδων (Χατζηπαναγιώτου, 2003).

Λέξεις-κλειδιά: εκπαιδευτική πολιτική, εκπαιδευτική μονάδα, αυτονομία, προγραμματισμός, λήψη απόφασης.

1. Εισαγωγή

Ολοένα και μεγαλύτερη είναι η ανάγκη στην κοινωνία μας το σχολείο να προσαρμόζεται αποτελεσματικά στο συνεχώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον. Δε χρειάζεται να καταναλώσει κάποιος πολλή στατιστική για να διακρίνει ορισμένες αλλαγές στα «μεγέθη» της ελληνικής εκπαίδευσης τα τελευταία χρόνια. Είναι αλήθεια ότι την τελευταία εικοσαετία το εκπαιδευτικό τοπίο άλλαξε με γοργούς ρυθμούς. Γίνεται προσπάθεια να εκπληρωθεί το αίτημα για την ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης με την εισαγωγή μεταρρυθμίσεων και καινοτομιών στην κατεύθυνση της βελτίωσης και αναβάθμισης της εκπαίδευσης. Ανάμεσα στις «καινοτομίες» που εισήχθησαν καταλαμβάνει σημαντική θέση σε όλη την εκπαιδευτική διαδικασία, η αναβάθμιση της σχολικής μονάδας και η αυτονομία αυτής. Η σχολική μονάδα αποτελεί σημαντικό «νευρώνα» του εκπαιδευτικού συστήματος και, λόγω του ότι αποτελεί «εργαστήριο» παραγωγής έργου, βρίσκεται στο επίκεντρο διαδικασιών που προσπαθούν να καθορίσουν την ποιότητα και να αξιολογήσουν το παραγόμενο εκπαιδευτικό έργο. Το σχολείο ως ανοιχτό κοινωνικό σύστημα είναι συνεχώς μεταβαλλόμενο και οι παράγοντες που υπεισέρχονται σε αυτό το επηρεάζουν και δημιουργούν την ανάγκη συνεχούς ανατροφοδότησης και προσαρμογής, ώστε αυτό να είναι ικανό να πετύχει τους σκοπούς του (Πασιαρδής, 2004).

Τίθεται το ερώτημα το οποίο αποτελεί τον σκοπό αυτής της εργασίας, σε ποιο βαθμό η εκπαιδευτική μονάδα μπορεί να συμμετέχει στη διαμόρφωση και στην άσκηση της εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής; Μπορεί να είναι εντελώς αυτόνομη και να διαμορφώνει η ίδια ένα είδος εσωτερικής πολιτικής ή να δέχεται κριτικά την εθνική εκπαιδευτική πολιτική και να την τροποποιεί ανάλογα με τις ανάγκες της και τις ιδιαιτερότητες που έχει. Κατά πόσο ο προγραμματισμός και η λήψη αποφάσεων συντελούν στη διαμόρφωση αυτή;

2. Εκπαιδευτικός οργανισμός και Εκπαίδευση

Ο Εκπαιδευτικός Οργανισμός είναι μία ομάδα ανθρώπων που εργάζονται με σκοπό την παροχή εκπαίδευσης (Κουτούζης, 1999: 41). Ο όρος εκπαίδευση είναι ευρύτατος και



περιλαμβάνει διάφορες παραμέτρους, όπως η παροχή γνώσεων, η ανάπτυξη δεξιοτήτων, η μετάδοση ηθικών αξιών, η εξασφάλιση της πνευματικής και σωματικής ανάπτυξης των εκπαιδευομένων, η κοινωνικοποίηση, η παραγωγή κατάλληλου δυναμικού για τις ανάγκες της κοινωνίας (Κουτούζης, 1999: 26).

Οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί χαρακτηρίζονται για την ιδιομορφία τους και την πολυπλοκότητά τους. Η αποτελεσματικότητα με την οποία λειτουργεί ένας εκπαιδευτικός οργανισμός καθορίζει τον τρόπο διοίκησης. Μεταξύ άλλων, τέτοιοι εκπαιδευτικοί οργανισμοί είναι οι σχολικές μονάδες. Σύγχρονες έρευνες έχουν δείξει ότι ο τρόπος διοίκησης μιας εκπαιδευτικής μονάδας έχει τη δυνατότητα να επηρεάσει την πρόοδο των μαθητών (Κουτούζης, 1999: 29).

Η διοίκηση ενός εκπαιδευτικού οργανισμού έχει να αντιμετωπίσει δύο σημαντικά σημεία, τους στόχους που επιθυμεί να κατακτήσει και τον καθορισμό των ρόλων, για την καλύτερη λειτουργία του. Η διοίκηση είναι μία διαδικασία, κατά την οποία πραγματώνεται συντονισμός ατόμων, όπως: των μαθητών, των εκπαιδευτικών, των γονέων, του βοηθητικού προσωπικού καθώς και των μέσων που διατίθενται στον συγκεκριμένο εκπαιδευτικό οργανισμό για την αποτελεσματικότερη απόδοσή του. Σε κάθε εκπαιδευτική μονάδα διαμορφώνεται ο προγραμματισμός του σχολικού έτους με την έναρξή του και καθορίζονται οι στόχοι της σχολικής μονάδας. Χρέος της διοίκησης είναι να οργανώνει σωστά, δίκαια και δημοκρατικά τις δραστηριότητες της σχολικής μονάδας. Να καθορίζει τις αρμοδιότητες και τις υποχρεώσεις των εκπαιδευτικών, του προσωπικού γενικότερα μέσα σε κλίμα αμοιβαιότητας. Να διαμορφώνει την πολιτική της σχολικής μονάδας σε σχέση με τους γονείς και τον ευρύτερο κοινωνικό περίγυρο.

«Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι ένα συγκεντρωτικό σύστημα, όπου στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση ελάχιστες ουσιαστικές αρμοδιότητες διοίκησης έχουν μεταφερθεί σε τοπικό/σχολικό επίπεδο. Αν λάβει κανείς υπόψη του και το γεγονός ότι παρατηρείται μία πληθώρα νόμων, διατάξεων και εγκυκλίων που αφορούν τη διοίκηση των δημόσιων σχολικών μονάδων, γίνεται φανερό ότι τα περιθώρια ουσιαστικής άσκησης διοίκησης είναι αρκετά περιορισμένα» (Κουτούζης, 1999: 37-38).

3. Η σχολική μονάδα στην ελληνική πραγματικότητα

Σύμφωνα με την Χατζηπαναγιώτου (2007), το σχολείο είναι ένας οργανισμός που διέπεται από τις παρακάτω διεργασίες:

- α) έχει συγκεκριμένους σκοπούς και στόχους για την προώθηση των οποίων διαθέτει κατάλληλη δομή και οργάνωση,
- β) διέπεται από ένα σύνολο διακανονισμών στο οποίο κυριαρχούν νομικές ρυθμίσεις,
- γ) παράγει προϊόντα ή παρέχει υπηρεσίες που θεωρούνται σημαντικά,
- δ) δεν μπορεί να υπάρξει χωρίς άτομα που αποδέχονται και φέρουν εις πέρας τους επιδιωκόμενους στόχους, και
- ε) αναπτύσσει άτυπα δίκτυα σχέσεων, καθώς και ανεπίσημους κανόνες οι οποίοι προκύπτουν από τις αλληλεπιδράσεις των ατόμων και των ομάδων.

Η ιδιαιτερότητα της ελληνικής σχολικής μονάδας βρίσκεται κυρίως σε εξάρτησή της από την κρατική εξουσία και στις ελάχιστες δυνατότητες που έχει στο να ασκήσει τη δική της πολιτική (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994). Στη σημερινή πραγματικότητα, εξετάζοντας την εκπαιδευτική μονάδα και την άσκηση εσωτερικής πολιτικής της, σύμφωνα με τον Μαυρογιώργο (1999: 145), διαπιστώνεται ότι:

- α) Υπάρχει ο κλειστός χαρακτήρας της σχολικής μονάδας με την απουσία σχέσεων με τους γονείς και τους ευρύτερους κοινωνικούς φορείς.



- β) Η εκπαιδευτική ιεραρχία διέπεται κυρίως από τη μετάθεση ευθυνών προς τα πάνω.
- γ) Η παρουσία του εκπαιδευτικού στη χάραξη της εσωτερικής πολιτικής της μονάδας είναι τυπική κυρίως και ως προς την εκτέλεση των καθηκόντων του έχει την τάση για απομόνωση.
- δ) Σε ελάχιστες περιπτώσεις γίνεται οργανωμένη προσπάθεια άσκησης εσωτερικής πολιτικής από τη σχολική μονάδα και διαμορφώνεται ένα διαφορετικό πλαίσιο λειτουργίας.

Από τα ανωτέρω είναι εμφανής η αδυναμία των σχολικών μονάδων να αναπτύξουν την επικοινωνιακή τους πολιτική και να την αξιοποιήσουν στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία. Για την ανατροπή της κατάστασης αυτής καθοριστικός είναι ο ρόλος της σχολικής μονάδας και ιδιαίτερα της «κουλτούρας» που διαμορφώνεται σε αυτήν, όπως χαρακτηριστικά επισημαίνει η Ανθοπούλου (1999). Κουλτούρα είναι τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που διακρίνουν τη μονάδα και καθορίζουν την ατμόσφαιρα η οποία επικρατεί μέσα σε αυτήν, δημιουργώντας το κλίμα της. Το κλίμα αυτό μπορεί να είναι είτε ευχάριστο είτε δημιουργικό ή ακόμη και απωθητικό. Μπορεί να δίνει την αίσθηση της δημιουργίας, της ελευθερίας, της έμπνευσης ή της στατικότητας και της απογοήτευσης. Οι καλές ανθρώπινες σχέσεις δημιουργούν το κατάλληλο κλίμα στη σχολική μονάδα και δίνουν το κίνητρο στους εκπαιδευτικούς να δουλεύουν με ειλικρινή διάθεση και να διεκπεραιώνουν ακόμα και τις επιπλέον δραστηριότητες με το σκεπτικό ότι επιτελούν ένα κοινό σκοπό (Ανθοπούλου, 1999).

Οι εμπλεκόμενοι στην εκπαιδευτική διαδικασία, ο Διευθυντής/ντρια, ο/η Προϊστάμενος/νη, το διδακτικό προσωπικό, οι μαθητές και οι γονείς αποτελούν επιμέρους υποσυστήματα, τα οποία βρίσκονται σε μία σχέση αλληλεπίδρασης μεταξύ τους, η οποία διέπεται από ένα σύνολο κανόνων και αξιών (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2000). Η σχολική μονάδα συναναστρέφεται εκτός του μόνιμου προσωπικού της, με αναπληρωτές και αποσπασμένους εκπαιδευτικούς καθώς βοηθητικό προσωπικό, όπως: ΕΒΠ (ειδικό βοηθητικό προσωπικό, σχολικός νοσηλεύτης, καθαριστές). Ιδιαίτερα, οι γονείς των μαθητών αποτελούν μία δυναμική ομάδα, η οποία μπορεί να επηρεάσει το έργο της σχολικής μονάδας σε μεγάλο βαθμό (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994; Everard & Morris, 1999: 174). Η ευρύτερη σχολική κοινότητα η οποία αποτελείται από τον Δήμο (Αντιδημαρχία Παιδείας, Σχολική Επιτροπή) και τους υποστηρικτικούς φορείς του εκάστοτε Δήμου (ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί) αποτελεί ένα σημαντικό υποσύστημα, το οποίο συνδιαμορφώνει τη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Όλα τα υποσυστήματα αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και συνυπάρχουν στην ευρύτερη σχολική κοινότητα, με απώτερο στόχο την ολοκληρωμένη λειτουργία της σχολικής μονάδας.

Αυτό θα μπορούσε να είναι έναυσμα για την αλλαγή του σχολικού κλίματος και γενικότερα του εκπαιδευτικού συστήματος ως προς την ανάπτυξη συνεργασιών εντός και εκτός του σχολείου. Αποτελεί, λοιπόν, απαραίτητη προϋπόθεση η συνεργασία με τους γονείς, φορείς για την εξέλιξη και τη βελτίωση της σχολικής μονάδας. Να αποκτήσει η σχολική μονάδα μια σχετική αυτονομία στη διαμόρφωση της εσωτερικής πολιτικής της (Μαυρογιώργος, 1999: 141-142). Η αλλαγή θα αφορούσε τη διαχείριση της σχολικής μονάδας, την οργάνωση και διοίκηση με μία ιεραρχική δομή παρά με ένα σύστημα εξουσίας, στο πλαίσιο του οποίου είναι η επιβίωση και να διαπνέεται από σεβασμό και ευγενή ιδεώδη.

4. Άσκηση εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής σχολικής μονάδας

Κατά τις τελευταίες δεκαετίες, επικρατεί ιδιαίτερο επιστημονικό ενδιαφέρον για τη μελέτη της εκπαιδευτικής πολιτικής. Πληθαίνουν όλο και πιο πολύ οι έρευνες που γίνονται πάνω στο



θέμα αυτό. Η αύξηση του ενδιαφέροντος συνδέεται με το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί εκτίθενται όλο και περισσότερο με τον τρόπο που ασκείται.

Η διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής είναι πολυσύνθετη υπόθεση και προβάλλεται συχνά ως υπουργική απόφαση. Στη διαδικασία αυτή, αναδεικνύονται δύο ομάδες (Μαυρογιώργος, 1999). Από τη μια, είναι αυτοί που αποφασίζουν και διαμορφώνουν την εκπαιδευτική πολιτική και, από την άλλη, αυτοί που καλούνται να την εφαρμόσουν. Στην πρώτη ομάδα ανήκει η ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας και στη δεύτερη ομάδα οι εκπαιδευτικοί. Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα είναι προφανές ότι οι δυο αυτές ομάδες δεν επικοινωνούν. Οι εκπαιδευτικοί έχουν τη γνώμη ότι οι εκπαιδευτικές αλλαγές γίνονται από στελέχη που δεν έχουν σχέση με την εκπαιδευτική πραγματικότητα. Απλώς προτείνουν τις αλλαγές ερήμην της εκπαιδευτικής κοινότητας, η οποία καλείται να τις εφαρμόσει. Η χάραξη και η άσκηση εκπαιδευτικής πολιτικής αναφέρεται σε ζητήματα, όπως τα προγράμματα σπουδών, τα μέσα διδασκαλίας, τη μεθοδολογία του προγράμματος, τη διευθέτηση του σχολικού χρόνου, το κλίμα της μονάδας, τις σχέσεις του διδακτικού προσωπικού και τη συνεργασία με τους κοινωνικούς φορείς. Εκπαιδευτική μονάδα είναι το σχολείο Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης που αποτελείται από τον διευθυντή, το διδακτικό προσωπικό, τους μαθητές, τους γονείς, το βοηθητικό προσωπικό, την τοπική κοινότητα. Κάθε εκπαιδευτική μονάδα διαδραματίζει σημαντικό ρόλο. Αποτελεί παράγοντα – κλειδί τόσο για την αποτελεσματική άσκηση της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής όσο και για τη διαμόρφωση εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής, για την αντιμετώπιση των ιδιαίτερων αναγκών του σχολείου και τη σύνδεσή του με την τοπική κοινωνία (Μαυρογιώργος, 1999).

Σημαντικά δεδομένα που καθιστούν την εκπαιδευτική μονάδα στο προσκήνιο είναι τα ακόλουθα:

α) Η πολυπολιτισμικότητα της κοινωνίας με την αθρόα εισαγωγή και εγκατάσταση αλλοδαπών και παλιννοστούντων, η οποία θέτει σε νέα βάση την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών αναγκών κάποιων κοινωνικών ομάδων,

β) Οι επιρροές από την επιστημονική διοίκηση και το management,

γ) Η εισαγωγή καινοτόμων προγραμμάτων, των σχολικών δραστηριοτήτων (περιβαλλοντική εκπαίδευση, αγωγή υγείας, πολιτισμική εκπαίδευση) στην κατεύθυνση της διασύνδεσης του σχολείου με την καθημερινή ζωή και το περιβάλλον,

δ) Η συζήτηση για την εισαγωγή νέων προγραμμάτων σπουδών στην κατεύθυνση της καλλιέργειας δεξιοτήτων, σύμφωνα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες της τοπικής κοινωνίας και

ε) Η διοικητική αποκέντρωση με τη θεσμοθέτηση του β' βαθμού τοπικής αυτοδιοίκησης και τις περιφερειακές διευθύνσεις εκπαίδευσης (Μαυρογιώργος, 1999).

Στην ίδια κατεύθυνση κινείται και η θεσμοθέτηση συμβουλίων και επιτροπών, οι οποίες μπορούν να συμβάλλουν στην ανάδειξη του σχολείου ως φορέα διαμόρφωσης εκπαιδευτικής πολιτικής. Παραδείγματα τέτοιων «συμμετοχικών» συμβουλίων και επιτροπών είναι η νομαρχιακή και η δημοτική επιτροπή παιδείας, το σχολικό συμβούλιο, η σχολική επιτροπή και ο σύλλογος διδασκόντων. Όμως, οι θεσμοί αυτοί έχουν περισσότερο χαρακτήρα εκτελεστικό – διαχειριστικό και λιγότερο αποφασιστικό. Μάλιστα, ορισμένες φορές τα συμβούλια αυτά υπολειτουργούν ή δεν λειτουργούν καθόλου. Έτσι, η συμμετοχή του σχολείου στη λήψη καίριων αποφάσεων που συνιστούν βασικούς άξονες της εκπαιδευτικής πολιτικής περιορίζεται σε επίπεδο διακηρυκτικού λόγου (ρητορική της συμμετοχής) (Μαυρογιώργος, 1986).

Ο Μ. Κασσωτάκης δίνει μια ευρύτατη διάσταση στον όρο «εκπαιδευτικό έργο», ορίζοντάς το ως: «το σύνολο των ποικιλόμορφων δραστηριοτήτων που πραγματοποιούνται



σε μια χώρα κατά τρόπο οργανωμένο και συστηματικό, οι οποίες στοχεύουν στην υλοποίηση των καθιερωμένων σκοπών της εκπαίδευσης και διαλαμβάνει όλα τα προϊόντα του εκπαιδευτικού συστήματος» (Κασσωτάκης, 1992). Ο Κ. Μπαλάσκας ορίζει το εκπαιδευτικό έργο ως: «το σύνολο των ενεργειών που καταβάλλουν η πολιτεία, οι τοπικοί παράγοντες, και όλοι οι εργαζόμενοι στη σχολική μονάδα, προκειμένου να επιτευχθούν οι σκοποί και οι στόχοι της εκπαίδευσης, προκειμένου να αναβαθμιστεί η εκπαιδευτική διαδικασία» (Μπαλάσκας, 1992).

Ωστόσο, όταν ο εκπαιδευτικός κλείνει την πόρτα της αίθουσας διδασκαλίας, για να κάνει το μάθημά του ή να συμμετέχει στον σύλλογο διδασκόντων, εκφράζει τα περιθώρια αυτονομίας που έχει για την άσκηση του παιδαγωγικού και διδακτικού του έργου. Ο σύλλογος διδασκόντων είναι δυνατό να παίρνει σημαντικές αποφάσεις οι οποίες αφορούν την εσωτερική λειτουργία του σχολείου, τον προγραμματισμό – σχεδιασμό – υλοποίηση και αξιολόγηση του διδακτικού έργου, τις επιμορφωτικές προτεραιότητες, την επικοινωνία του σχολείου με τον εξωτερικό τοπικό περίγυρο, τη συμμετοχή σε προγράμματα καινοτόμων δράσεων. Αυτό σημαίνει ότι η εκπαιδευτική μονάδα έχει τα περιθώρια διαμόρφωσης και άσκησης εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Είναι σε θέση να σχεδιάζει, να προγραμματίζει, να κατανέμει πόρους, να αποφασίζει, να αξιολογεί και να λογοδοτεί για τα ιδιαίτερα ζητήματα που προσδιορίζουν την εκπαιδευτική της λειτουργία (Μαυρογιώργος, 1999).

5. Αυτονομία σχολικής μονάδας

Το ερώτημα που τίθεται είναι σε ποιο βαθμό η εκπαιδευτική μονάδα μπορεί να είναι αυτόνομη και να χαράσσει η ίδια ένα είδος εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής ή να δέχεται κριτικά την εθνική εκπαιδευτική πολιτική και να την αναπροσαρμόζει ανάλογα με τις ανάγκες της. Η εκπαιδευτική μονάδα δεν μπορεί να έχει απεριόριστες δυνατότητες στην άσκηση εκπαιδευτικής πολιτικής. Το κράτος ενδιαφέρεται για θεσμικές αλλαγές σε όλα τα σχολεία της επικράτειάς του και όχι σε μεμονωμένα. Η πολιτική που ασκεί επηρεάζει γενικότερα το εκπαιδευτικό σύστημα (αναλυτικά προγράμματα, μέσα διδασκαλίας κ.ά.). Πρέπει να υπάρχει ένα γενικό πλαίσιο εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής, το οποίο θα δίνει τις κατευθυντήριες γραμμές για τη διαμόρφωση μιας εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής, η οποία θα αναδεικνύει τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες της σχολικής μονάδας. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικές μονάδες μπορούν να συμμετέχουν στη χάραξη της εθνικής πολιτικής, υποβάλλοντας προτάσεις (σύλλογος διδασκόντων) στα πλαίσια ενός εθνικού διαλόγου για την εκπαίδευση.

Στον νέο ρόλο που καλείται να ανταποκριθεί το σχολείο πρέπει να πληρούνται οι κάτωθι προϋποθέσεις: α) Μια αποκεντρωμένη διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος με προωθημένες αρμοδιότητες της εκπαιδευτικής μονάδας, τόσο στον τομέα της διδακτικής όσο και στον τομέα της διοίκησης, β) κοινούς στόχους για την εκπαίδευση μέσα από συλλογικές διαδικασίες, όπου εμπλέκονται όλοι οι παράγοντες (εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς, τοπική κοινωνία), γ) ένα συνεκτικό σύστημα συμβουλευτικής υποστήριξης και καθοδήγησης της εκπαιδευτικής μονάδας σε ζητήματα που αποτελούν βασικούς άξονες της εκπαιδευτικής πολιτικής του σχολείου, όπως η ποιοτική αναβάθμιση της διδασκαλίας, η μείωση της υποεπίδοσης των μαθητών, ο προγραμματισμός του παιδαγωγικού έργου, η επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών, οι σχέσεις της μονάδας με την τοπική κοινωνία.

Με τον πρόσφατο νόμο υπ' αριθμ. 4823/2021, ΦΕΚ 136/Α/3-8-2021: «Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις», στο άρθρο 2, αναφέρεται: «Σκοπός του Δ' Μέρους είναι η ενίσχυση της αυτονομίας των σχολικών μονάδων της



Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και η αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου μέσω της απόδοσης μεγαλύτερης ελευθερίας στην οργάνωση της διδασκαλίας, της ενίσχυσης του ρόλου του Διευθυντή/Προϊσταμένου της σχολικής μονάδας και των εκπαιδευτικών σε θέσεις ευθύνης και της θέσπισης ενός πλαισίου αυξημένης διαφάνειας και λογοδοσίας». Είναι εμφανές η στόχευση του Υπουργείου Παιδείας προς την ενίσχυση της αυτονομίας της σχολικής μονάδας με μία σειρά νομοθετικών διατάξεων.

6. Προγραμματισμός της σχολικής μονάδας

Σημαντική είναι η συνεισφορά του προγραμματισμού στην οργάνωση και λειτουργία της εκπαιδευτικής μονάδας. Προγραμματισμός είναι μία προσπάθεια να ελέγξουμε το μέλλον. Μπορεί να χαρακτηριστεί ως μία κατευθυντήρια γραμμή για οποιαδήποτε μονάδα. Παίζει τον ρόλο «πυξίδας» και καθορίζει τους στόχους αλλά και τις δραστηριότητες με τις οποίες θα τους εκπληρώσει. Ο προγραμματισμός εκφράζει την αποστολή κάθε εκπαιδευτικής μονάδας και μπορεί να πάρει τη μορφή του στρατηγικού και του λειτουργικού προγραμματισμού. Ο στρατηγικός προγραμματισμός καθορίζει τους μακροπρόθεσμους στόχους που διαμορφώνονται από το εκπαιδευτικό σύστημα και την κεντρική του διοίκηση. Επηρεάζει λιγότερο ή περισσότερο ανάλογα με τον τύπο της εκπαιδευτικής μονάδας και την εκπαίδευση που αυτή προσφέρει. Αντιθέτως, ο λειτουργικός προγραμματισμός σχετίζεται με τους βραχυπρόθεσμους στόχους μιας εκπαιδευτικής μονάδας και δεν έχει ισχυρές δεσμεύσεις. Είναι ο ενδιαμέσος «σταθμός» για την επίτευξη του στρατηγικού προγραμματισμού. Οι δυο μορφές προγραμματισμού δε λειτουργούν ανεξάρτητα η μία από την άλλη, αλλά αλληλοσυμπληρώνονται.

Κατά την άσκηση εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής, με τον όρο «στρατηγικός προγραμματισμός» νοείται η διαμόρφωση και η χάραξη μιας μακρόπνοης και ολοκληρωμένης στρατηγικής από την ίδια τη σχολική μονάδα, αναφορικά με τον γενικό σκοπό του σχολείου και τις πολιτικές που πρέπει να εφαρμόσει για την επίτευξή του, μετά από συστηματική διερεύνηση του εσωτερικού και του εξωτερικού περιβάλλοντος και μετά από πρόβλεψη των μελλοντικών εξελίξεων. Ο «λειτουργικός προγραμματισμός» αφορά τον βραχυπρόθεσμο προγραμματισμό της δράσης του σχολείου (τρίμηνο, εξάμηνο ή ένα έτος) με τη διατύπωση των αντικειμενικών στόχων και τους τρόπους υλοποίησής τους. Ο προγραμματισμός του έργου της σχολικής μονάδας συνιστά κεντρικό σημείο της διοίκησης, δεδομένου ότι αυτός θα προσανατολίσει και θα καθορίσει την πορεία δράσης της, ενώ, ταυτόχρονα, θα προσδιορίσει και τον βαθμό ανάμειξης των μελών της. Το έργο του σχολείου οριοθετείται και συστηματοποιείται, ενώ, ταυτόχρονα, ενθαρρύνεται η συμμετοχή όλων των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σ' αυτό. Η επιτυχία του προγραμματισμού έγκειται στον καθορισμό των αντικειμενικών στόχων, εντοπίζοντας τις δυνατότητες και τις αδυναμίες της σχολικής μονάδας. Συντονίζει τις ενέργειες των εκπαιδευτικών για την επίτευξη κοινών στόχων και καλλιεργεί κλίμα συνεργασίας, αλληλεπίδρασης και δημιουργικότητας.

Στη βάση αυτή δρομολογήθηκε η αξιολόγηση σχολικής μονάδας με την Υπουργική απόφαση αριθμ. 108906/ΓΔ4/10-9-2021 «Συλλογικός προγραμματισμός, εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο». Το άρθρο 1 της απόφασης αναφέρει: «Σκοπός και στόχοι της εσωτερικής αξιολόγησης - αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας: Σκοπός της εσωτερικής αξιολόγησης είναι η συνεχής βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας και, κατ' επέκταση, στο σύνολο του εκπαιδευτικού συστήματος. Η αξιολόγηση είναι μια διαρκής και δυναμική διαδικασία, στην οποία εμπλέκεται το σύνολο της σχολικής κοινότητας για τον εντοπισμό των θετικών σημείων, των αδυναμιών, των περιθωρίων



βελτίωσης και των αναγκών που συνδέονται με το έργο που παρέχει η σχολική μονάδα. Η διαδικασία αυτή αποτελεί τη βάση για τον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου, καθώς και για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση δράσεων». Κυρίως, επικεντρώνεται στην αποτίμηση των λειτουργιών, δηλαδή του έργου και των διαδικασιών του σχολείου, οι οποίες στοχεύουν στην εκπαίδευση των μαθητών και μαθητριών και δεν εστιάζει στο αποτέλεσμα αυτό καθ' αυτό, το οποίο μπορεί να εξαρτάται από ποικίλους άλλους εξωτερικούς παράγοντες (π.χ. κοινωνικο - οικονομικό επίπεδο μαθητών και μαθητριών, υποδομές του σχολείου, συνθήκες λειτουργίας του κ.λπ.).

7. Λήψη αποφάσεων

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι συγκεντρωτικό, δεδομένου ότι οι αποφάσεις και οι κατευθυντήριες γραμμές για την οργάνωση και τη διοίκηση των εκπαιδευτικών μονάδων λαμβάνονται από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. Πιο συγκεκριμένα, οι διορισμοί των εκπαιδευτικών, τα βιβλία του μαθητή και του δασκάλου, τα προγράμματα σπουδών, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η εισαγωγή των νέων τεχνολογιών, όλα αποφασίζονται από το Υπουργείο Παιδείας και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Παρόλα αυτά, γίνονται βήματα στην κατεύθυνση της αυτονομίας των σχολείων και της ενεργότερης συμμετοχής τους στη λήψη αποφάσεων σε θέματα οργάνωσης και λειτουργίας. Η λήψη και η εφαρμογή αποφάσεων, με συνέπεια δεν είναι εύκολη υπόθεση. Τα συστατικά της επιτυχίας περιλαμβάνουν την αυτοπειθαρχία, την οξυδέρκεια, τη δημιουργικότητα, τον δυναμισμό και την αξιόλογη δεξιότητα στον χειρισμό ατόμων αλλά και ομάδων (Everard & Morris, 1999).

Η αναποφασιστικότητα είναι συχνά ο μεγαλύτερος κίνδυνος για μία εκπαιδευτική μονάδα, όταν δεν κάνει τις απαραίτητες αλλαγές στις σχολικές δράσεις και στο γενικότερο σχολικό κλίμα, έτσι, ώστε, το έμπυχο υλικό (οι μαθητές) να προετοιμάζονται για την πραγματική διάσταση της κοινωνίας.

Ο Simon θεωρεί τη διαδικασία της λήψης αποφάσεων ταυτόσημη με την άσκηση του διοικητικού έργου. Γι' αυτό, οι γρήγορες, αποτελεσματικές και δημιουργικές επεξεργασίες για τη λήψη αποφάσεων αποτελούν βασικά εργαλεία στα χέρια των διευθυντών (Ζαβλανός, 1984). Η αποδοτική λήψη αποφάσεων απαιτεί μία σημαντική διεργασία που αφορά στη συλλογή μεγάλου αριθμού απόψεων, εναλλακτικών λύσεων, συνεκτίμηση όλων των κριτηρίων και αξιολόγηση των εναλλακτικών τρόπων δράσης. Ο Lipham θεωρεί ότι για τη λήψη μιας απόφασης σημαντικό ρόλο διαδραματίζει το περιεχόμενο, σε «τι» αναφέρεται η απόφαση, τα στάδια «πώς» λαμβάνεται η απόφαση και οι συμμετέχοντες «ποιοι» συμμετέχουν στη λήψη της απόφασης.

Κυρίως, το ωρολόγιο πρόγραμμα μαθημάτων, η συμμετοχή και επίλυση διάφορων προγραμμάτων, η αξιοποίηση των μαθησιακών εμπειριών από τα παιδιά, οι σχέσεις του συλλόγου διδασκόντων και των μαθητών, η οικονομική διαχείριση, οι σχέσεις σχολείου με την οικογένεια και την κοινωνία είναι θέματα για τα οποία λαμβάνονται αποφάσεις για μια αποτελεσματική άσκηση «εσωτερικής» εκπαιδευτικής πολιτικής. Η λήψη των σχετικών αποφάσεων θα πρέπει να είναι όχι μόνο αποτέλεσμα δημοκρατικών διαδικασιών και δικαιοσύνης, αλλά, συγχρόνως, να είναι αποτελεσματική, να συμβάλλει στην πραγματοποίηση των σκοπών του σχολείου. Σε κάποιες περιπτώσεις επικρατεί συμβιβασμός σαν μια ενδιάμεση λύση. Αυτό εξαρτάται τόσο από την προσωπικότητα του διευθυντή όσο και από τη διάθεση του συλλόγου των διδασκόντων για ειλικρινή συνεργασία. Τα θέματα πρέπει να αντιμετωπίζονται σφαιρικά και οι αποφάσεις να εξυπηρετούν διδάσκοντες και διδασκόμενους.



8. Συμπεράσματα

Στο σημερινό συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας, η εκπαιδευτική μονάδα παραμένει εκτελεστή των αποφάσεων της κεντρικής διοίκησης, μολονότι επιχειρείται να δοθεί μεγαλύτερη ελευθερία στην άσκηση του εκπαιδευτικού έργου. Η ανάδειξη της εκπαιδευτικής μονάδας σε φορέα διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής φαίνεται ότι αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο για μια αποτελεσματική μεταρρύθμιση στο χώρο της εκπαίδευσης.

Τελευταία, γίνονται μεγάλες προσπάθειες (Ν. 4692/2020) για τον απεγκλωβισμό του σχολείου από τις παραδοσιακές μορφές διοίκησης και διδασκαλίας με άξονα ένα αποκεντρωμένο εκπαιδευτικό σύστημα. Αυτόνομες εκπαιδευτικές μονάδες με δυνατότητα άσκησης εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Αλλαγή στάσης και φιλοσοφίας των εκπαιδευτικών και ανατροφοδότηση των ενεργειών τους. Ανάπτυξη πρωτοβουλιών, λύση προβλημάτων, αξιολόγηση των προσπαθειών. Καλλιέργεια ικανοτήτων και δεξιοτήτων, με απώτερο σκοπό τη συνεργατικότητα και τη συμμετοχικότητα. Δημοκρατικές διαδικασίες, δικαιοσύνη και αποτελεσματικότητα να χαρακτηρίζουν τη λήψη των αποφάσεών τους. Μόνο εάν η διοίκηση και η λειτουργία της εκπαιδευτικής μονάδας μετασηματιστεί από ατομοκεντρική σε συμμετοχική τότε η εκπαιδευτική μονάδα θα μπορέσει να διαμορφώσει εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική (Χατζηπαναγιώτου, 2003).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Everard & Morris, (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση* (σσ. 67-78). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Αθανασούλα – Ρέππα, Α. (1999). *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων* (σσ. 67-113), Τόμος Α. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Αθανασούλα - Ρέππα, Μ., & Κουτούζης, Γ., & Χατζηευστρατίου, Ι. (1999). *Κοινωνική και Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαιδευτικής Διοίκησης*, Τόμος Γ. Πάτρα.
- Αθανασούλα - Ρέππα, Μ., Κουτούζης, Γ., Μαυρογιώργος, Β., Ντισόπουλος, Δ., & Χαλκιώτης. (1999). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*, Τόμος Α. Πάτρα.
- Αθανασούλα - Ρέππα, Σ., Ανθοπούλου, Σ., Κατσουλάκης, Σ., & Μαυρογιώργος, Γ. (1999). *Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*, Τόμος Β. Πάτρα.
- Ανδρέου, Α., συνεργασία: Μαντζούρης, Π. (1999). *Θέματα Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης και της Σχολικής Μονάδας*. Αθήνα: Λιβάνη, Σειρά: Νέα Σύνορα.
- Ανδρέου, Α., & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). *Εξουσία και οργάνωση – Διοίκηση Του Εκπαιδευτικού Συστήματος*. Αθήνα: Λιβάνη, Σειρά: Νέα Σύνορα.
- Ανθοπούλου, Σ. (1999). *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Ζαβλανός, Μ. (1984). *Οργάνωση και Διοίκηση* (σσ. 173, 175- 176), Τόμος Α. Αθήνα: εκδ. Έλλην.
- Ζαβλανός, Μ. (1984). *Οργάνωση και Διοίκηση* (σσ. 145-155). Τόμος Β. Αθήνα: εκδ. Έλλην.
- Κιτσαράς, Γ. (2004). *Προγράμματα Διδακτική Μεθοδολογία Προσχολικής Αγωγής*. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.
- Κουτούζης, Μ. (1999). *Η εκπαιδευτική μονάδα ως οργανισμός. Στο Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων* (Γ'). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κουτούζης, Μ. (1999). *Γενικές Αρχές Μάνατζμεντ* (σσ. 43, 46-47), Τόμος Α. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Μαυρογιώργος, Μ. (1999). *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων* (σσ. 128, 129-137), Τόμος Α. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.



- Μαυρογιώργος, Γ. (1999). *Η Εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας Διαμόρφωσης και άσκησης Εκπαιδευτικής πολιτικής στο Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων*. Πάτρα: ΕΑΠ (Α).
- Πασιαρδής, Π., & Πασιαρδή, Γ. (2000). *Αποτελεσματική σχολική πραγματικότητα ή ουτοπία;* Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Σαίτης, Χ. (1992). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης* (σσ. 44-48, 66-67, 126, 147-150).
- Σαίτης, Χ. (2001). *Μάνατζμεντ στη δημόσια Εκπαίδευση: η περίπτωση χρηματοδότησης των σχολικών μονάδων*. Αθήνα: Νέα Παιδεία.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2003). *Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων* (σσ. 66-73, 165- 173). Θεσσαλονίκη: εκδ. Κυριακίδη.

Νόμοι και Υπουργικές Αποφάσεις

- Νόμος υπ' αριθμ. 4823/2021, ΦΕΚ 136/Α/3-8-2021: «Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις».
- Υπουργική απόφαση αριθμ. 108906/ΓΔ4/10-9-2021: «Συλλογικός προγραμματισμός, εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο».





Culture

Journal of Culture in
Tourism, Art and Education



© Εθνικό Κέντρο Έρευνας και Διάσωσης Σχολικού Υλικού
Έτος έκδοσης: 2022
ISSN: 2732-8511