

# Culture



Journal of Culture in  
Tourism, Art and Education



Vol.: 2 Issue: 1

Ιανουάριος 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 Ερέυνης της Ελληνικής Λαογραφίας της Ακαδημίας Αθηνών, Μέλος της Εθνικής Επιτροπής Αθήνα 2021, Πρόεδρος της Επιτροπής Χειροτεχνίας του Υπουργείου Ανάπτυξης

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

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

**Μάργαρη Ζωή**, Κύρια Ερευνήτρια, Κέντρον Ερέυνης 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



# Culture



Journal of Culture in  
Tourism, Art and Education



## Περιεχόμενα

### A. ΜΕΛΕΤΕΣ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΕΣ

*Panagiotis Ioakimidis, Triantafillos Chatzidimou*

Tourism, Culture and Creative Industries. Case study "Thessaloniki Cinema Museum"

*Nikolaos Zikos*

Post-secondary/vocational education in Greece

*Ανδρέας Μαυρίδης*

Η "covid εποχή" στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση:

το πέρασμα από τη δια ζώσης στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση

*Μάρθα Ηλιοπούλου, Νίκη Ζάβρα*

Προφορική και Γραπτή έκφραση για Γυμνάσιο και Λύκειο

*Παναγιώτα Χουλιάρη-Σιδερά*

Η γονεϊκή συμμετοχή/εμπλοκή για την επιτυχή μάθηση των παιδιών

*Κατερίνα Κοκκινάκη*

Η σύνδεση της προσχολικής εκπαίδευσης του Froebel με το προκαταρκτικό μάθημα του Johanne's Itten στο Bauhaus. Οι επιρροές της διδακτικής του στη μοντέρνα τέχνη και αρχιτεκτονική

*Δήμητρα Κωτσιοπούλου*

Ο ρόλος του Νηπιαγωγείου στη διατήρηση ή μη στερεοτυπικών αντιλήψεων

*Ευαγγελία Γαζιώτου, Ευαγγελία Ταούλα, Μαρία Μπεγλοπούλου, Ευθαλία Μπακή, Σοφία Λουτσοπούλου, Γλυκερία Μάρκου, Ελένη Σταυρουλάκη*

«Με την μάσκα μου μπορώ, να ταξιδέψω τον κόσμο αυτό»: Μουσείο Μάσκας για το Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης

*Φωτεινή Γριτσοπούλου*

Διαθεματική προσέγγιση στη διδασκαλία των παραδοσιακών χορών

*Ιωάννης – Ευάγγελος Χασαπογιάννης*

Ο θεσμός των Παιδαγωγικών Ακαδημιών – Η Παιδαγωγική Ακαδημία της Τρίπολης



*Χαρίκλεια Γρηγορίου*

Ο Μύθος της Ψυχής στον πλατωνικό Φαίδρο

*Dimitra Longinou*

The Teaching of Mathematics through Minecraft: The case of problem-solving via the reduction of the unit

*Ευρύκλεια Καραγιαννίδου*

Το παιχνίδι στην αρχαία Ελλάδα

## **B. ΒΙΒΛΙΟΚΡΙΣΙΑ**

*Βασίλης Ασβεστάς*

Τα παιχνίδια των Ελλήνων του Ανατολικού Πόντου και του Κυβερνείου του Καρς κατά την περίοδο 1880-1923.

Λαογραφική προσέγγιση του παιχνιδιού ως διαχρονικό πολιτισμικό στοιχείο των Ελλήνων τ





# Culture



Journal of Culture in  
Tourism, Art and Education



# ΜΕΛΕΤΕΣ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΕΣ



## Tourism, Culture and Creative Industries. Case study “Thessaloniki Cinema Museum”

**Panagiotis Ioakimidis**

*Museum Collection of the Ionian University*  
ioakimidisp@yahoo.gr

**Triantafillos Chatzidimou**

*Laboratory Teaching Staff University of Thessaly, Department of History, Archaeology and Social Anthropology*  
chatzidimou@uth.gr

### Summary

Greece is famous for its culture. The Greek civilization has been known worldwide from ancient times. So, innumerable museums and historical places have been founded in the country. The investments of this aspect of life have transformed culture into tourism. The attraction of visitors to meet Greek civilization and its characteristics have been a major aim not only for the entrepreneurs, but also for the government itself, which presents the country's image in this way. Moreover, tourism has been reinforced by the delightful travel, the sun, the sea, and the beautiful landscapes of the country. The combination of the characteristics above has raised Greece to an attractive and popular destination for vacation and educational travel. For such reason, many industries have been founded with the aim to promote tourism and the country's unique beauties. Cultural and creative enterprises in Greek tourism constitute a part of its heavy industry and contribute the best to the Greek economy. Thus, the government has to assist such industries and create programs and policies which promote their action and advertisement globally. This campaign of promoting tourism and its functional factors creates the general image of Greece worldwide. An example of such an industry, is Thessaloniki's Cinema Museum, which is the unique Museum of its kind in the whole country and presents the history of Greek cinema through the ages. It includes a variety of collections and huge posters of films, information and exhibitions of cinematic material from all over the world, and generally, everything relative to cinematic life and its implementation to the Greek reality. It is a member of the International Federation of Cinematheque [FIAPF], while administratively it appertains to Thessaloniki's Cinema Festival. The Museum, thus, constitutes one of the most unique and significant historical places of the whole country.

**Keywords:** culture, creative industries, Thessaloniki Cinema Museum.

### 1. Introduction

Greek tourism has been a basic element of economic activity and constitutes the heavy industry in the country. Greece is a major touristic destination, as it is famous for its culture and history, being one of the most popular heritages worldwide, as well as the most beautiful landscapes (Unesco, 2021; Hellanger & Armostrong, 2006). The Ministry of Tourism in Greece makes constant efforts to improve the cultural facilities for visitors. Its projects aim to provide an environmentally and culturally friendly atmosphere, so that tourists can visit and admire every monument of Greek history. So, visitors in Greece can have one image in their minds: the sun, the sea, and the culture.

As tourism in Greece is a very productive activity, on which the biggest part of the Greek economy is based, many enterprises have invested in this sector. So, cultural and creative industries have been founded and created a new category of tourism, cultural and creative



tourism (CCT). Such firms have as their occupation events, festivals, marathon festivals, and others, with which they attract tourists to interact with the local community and share great experiences in the whole country, and especially, in the Greek islands. These activities also include the acquaintance with Greek culture and natural beauty. They try to exchange knowledge and share experiences through the implementation of creative and cultural tourism and its state programs, by adopting the best strategies and opinions (CET, 2020).

During the years of crisis since 2009 until today, enterprises have been founded aiming to increase tourism and improve the Greek cultural heritage (Moscardo, 2008). They are characterized by new ideas, making good use of the museums and several touristic projects. So, creative industries in tourism are a significant part of our economy. They participate in the development of the country's living conditions and economic profile, as well as the overall image that it shows abroad.

Especially, the Cinema Museum of Thessaloniki is an example of such creative industries. It constitutes the unique Cinema Museum in Greece. It has many collections of cinema records and a collection of huge posters. Also, the Museum hosts the room of projection Takis Kanellopoulos, where films from Thessaloniki's Cinematheque are collected. In the context of its educational action, it provides a variety of educational programs to students of all levels of education. These programs have been designed based on educational needs and interests (Ministry of Culture and Sports, 2012). It aims to provide the teachers with new educational tools, in order to create interactive methods of education (Thessaloniki's Film Festival, n.d). By having such a variety of educational programs, the Museum contributes to the supplying of knowledge to adolescents and children in an enjoyable way (Nikonanou, 2017).

Moreover, it has many collections, such as the collection "HELLAFFI", "Konstantinou Arvanitidi", "Nikolaou and Aikaterinis Bilili", "Vasileiou Papadopoulou", and other collections, which consist of educational films, mostly of Greek production, but also American, as well as trailers from English movies. Finally, it constitutes one of the most unique and significant historical places in the whole country.

## 2. Tourism and Culture in Greece

Greek culture dates from ancient times. It has participated in all kinds of human activity. Greece has contributed to philosophy, mathematics, astronomy, and medicine (Khan Academy, n.d). Moreover, it has created literature, theatre, and culture. It made remarkable efforts to sculpture and architecture too. In general, the Greeks were developed to all aspects of life from the early years. They influenced the Romans and others and their characteristics have become a part of many modern cultures.

Greek philosophy has been based on logic and the idea of impartial and rational observation of nature (Khan Academy, n.d). Also, geometry and mathematics owe their existence to great Greek scientists, such as Pythagoras, Euclid, and Archimedes. Literature and theatre were important in ancient Greek society too. Tragedies, comedy plays, and philosophical dialogues were very popular. Sophocles and Aristophanes formed the foundation of modern theatre (Khan Academy, n.d). In these manufactures, Greek poetry has been added, which were characterized by innovations.

Furthermore, the beautiful landscapes of the country make it even more attractive to visit it. It is characterized by the endless sea, forests and trees, raw natural beauty, innumerable



islands, and the sun. All touristic projects support the basic principles of Greek tourism: continuity, harmony, interaction, and learning (Foreign Ministry, 2021).

Greek tourism has been a basic element of economic activity and constitutes the heavy industry in the country. Greece is a major touristic destination, as it is famous for its culture and history, being one of the most popular heritages worldwide, as well as the most beautiful landscapes (Unesco, 2021; Hellanger & Armstrong, 2006). In 2019, Greece has attracted almost 31,3 million visitors from all over the world and in 2015, 24 million, making the place one of the most visited countries globally and raising the Gross Domestic Product of the country approximately 25% (APE-MPE, 2019; Vasilikos, 2019).

The Ministry of Tourism in Greece makes constant efforts to improve the cultural facilities for visitors. Its projects aim to provide an environmentally and culturally friendly atmosphere, so that tourists can visit and admire every monument of Greek history. It also aims to create conscience either for the Greeks or the tourists to protect the country's cultural and natural resources (Foreign Ministry, 2021). In order to attract more tourists and visitors, it has been made an effort to create a permanent network of the museum all over the country, as well as cultural heritage organizations (Foreign Ministry, 2021). The cultural heritage is preserved not only naturally, but also in a digital form, as digital collections. Also, many programs are active in musical events, theatrical productions, film and documentary festivals, museum exhibitions, culinary events and conferences (Foreign Ministry, 2021).

Moreover, visitors in Greece have one image in their minds: the sun and the sea. Despite the history and the museums, Greek culture is based on its landscapes. The most part of Greek tourism concerns its places, the beautiful sea, and the constant sun, especially in the summer. Recent studies have shown that almost 63% of all tourists have visited a cultural or archaeological site during their trip, percentage low, if someone examines the same percentages from other European countries (Efstathiou, 2019). This happens to a significant degree, due to the choice of most tourists to visit Greece in order to enjoy their vacations in front of the sea, eating Greek food and enjoying Greek nature, but not culture. For this reason, many efforts have been made, so that cultural initiative can take place in Greek islands. The addition of new cultural dimensions to tourism in Greece can enrich tourists' experience with knowledge and familiarization with the Greek civilization.

For example, in 2019, Samos was organized the Young Artists Festival, which presented musical references to the refugees who stayed there. Under the support of the Schwarz Foundation, the festival concentrated on many musicians from all over the world. In the same way, in Syros the same year, was organized the 7<sup>th</sup> International Film Festival, which promoted the cultural heritage of the place, by presenting a variety of cultural happenings (Efstathiou, 2019). In Santorini, Oia Vineyard occurs to combine art with local wine production (Efstathiou, 2019). In Andros, International Festival was organized in 2019 to attract tourists by showing the local art. However, remarkable cultural initiatives are made to promote Greek culture in combination with Greek natural beauty. So, when such efforts are made with consistency, they become modern annual traditions (Efstathiou, 2019).

Thus, tourism and culture in Greece are immediately related to each other, as most tourists visit the country by combining Greek culture and natural beauty. Systematic efforts can transfer Greek islands into hot spots of cultural tourism and enact a new representative stereotype of visiting: "sun, sea, and culture".



### 3. Creative Industries of Tourism in Greece

As tourism in Greece is a very productive activity, on which the biggest part of the Greek economy is based, many enterprises have invested on this sector. So, cultural and creative industries have been founded and created a new category of tourism, cultural and creative tourism (CCT). Such firms have as their occupation events, festivals, marathon festivals, and others, with which they attract tourists to interact with the local community and share great experiences in the whole country, and especially, in the Greek islands. These activities also include the acquaintance with Greek culture and natural beauty.

The cultural and creative industry in Greece has been a major priority for the state. The Ministry of Culture and Sports organizes programs and actions, in order to support strategies to promote these industries for their contribution to the economy, employment, and society generally (Ministry of Culture and Sports, 2020). So, Greece signed the Partnership Agreement for the European Development Framework 2014-2020, which allowed the study of cultural and creative industry in Greece and its benefits (Ministry of Culture and Sports, 2020). This study was conducted by the Panteion University of Athens, with the support of the Ministry of Culture and Sports. Through this study, the state aims to collect information about strategies and policies to grow the potential of such a kind of tourism. It concerns administrative actions and bodies, cultural organizations or professionals, researchers, and other interested parties (Ministry of Culture and Sports, 2020).

Furthermore, creative industries of tourism in Greece have a special mission. They try to exchange knowledge and share experiences through the implementation of creative and cultural tourism and its state programs, by adopting the best strategies and opinions (CET, 2020). They do not only apply every part of innovative tourism, but also co-create such one, by promoting relative products and services. Thus, they make a remarkable effort to cover the space that Covid-19 pandemic crisis has caused in the last almost two years and suggest alternative ways of visiting Greece and enjoying its beauties with safety (CET, 2020).

The beginning of the financial crisis in Greece in 2009, affected significantly the creative and cultural industries. For example, during 2008-2014, added value decreased by 55,1% and employees reduced by 29,5%, while enterprises also decreased by 27,9% (Tsangaris, 2020). In the same period, enterprises in Europe have been raised by 36,5% and consequently raised added value by 28,6% (Tsangaris, 2020). This negative situation began to retreat in 2014, where coward signs of recovery started appearing. However, the recession has strongly affected creative and cultural tourism much more than the whole economy of Greece (Tsangaris, 2020). For example, research has shown that in 2015-2016, many sectors have been developed, such as software publishing, design, architecture, and library museums (Tsangaris, 2020). Advertising and printing handicrafts were at their top of popularity, while radio and television were losing their strength.

However, the economic crisis in Greece has led to a huge collapse of its local market. Tourism has been affected, fortunately not very significantly. After almost six years of recession, tourism was one of the first sectors which appeared optimistic and positive to increase again by supporting international arrivals (Lagos, 2017). Competitiveness and reorganization of tourism worldwide would influence positively the development of Greek tourism, as they would lead to the improvement of traditional kinds of tourism, destinations, and products (Lagos, 2017). A sift of such a purpose has been very promising, as it can lead to



a general gradual alteration of the country's image and transfer it to a tourist destination of culture and resort, in order to be worthy of international competition (Tsartas, 2017).

All these years, enterprises have been founded aiming to increase tourism and improve the Greek cultural heritage (Moscardo, 2008). They are characterized by new ideas, making good use of the museums and several touristic projects. Through the internet, these efforts become known, so that all visitors who search for qualitative travels, discover new alternative perspectives of Greece and its characteristics (Moscardo, 2008).

As it has been proved, a spherical social theory about tourism is difficult to happen, as many sciences have to be involved (Holden, 2004). The psychological factors which influence tourists' choices are many and depend on the aspect that everyone approaches them. So, there are the psychometric factors, which are dependable, and the allocentric ones, which are verturer (Plog, 2001). Some researchers have supported that the modern era is post-tourist, namely because people choose voluntarily to experience constantly different things and to change psychographic positions (Feifer, 1985). There are many incentives, experiences, and environments, which promote two different models of tourism, developing creatively and not conflicting (Uriely, 1997). Both theories analyze the hyper-real experience (Urry, 1994), and show the postmodern tourism under the authentic, referring to urban and rural authentic attractiveness of the country (Munt, 1994). Most attractive is for tourists everything they see (Urry, 1990). So, by improving this part of tourism, it can be transformed into art (Adler, 1989). However, it has been proved that political philosophies tourism contribute to many tourism research and assist in the conduction of valuable findings (Tolkach, 2017).

Thus, creative industries in tourism are a significant part of our economy. They participate in the development of the country's living conditions and economic profile, as well as the overall image that it shows abroad. So, the government and the state generally have to assist such industries and promote their existence, in order to make an even more competitive and remarkable Greek market globally.

### **3.1. Case study "Thessaloniki Cinema Museum"**

The Cinema Museum of Thessaloniki is a unique cinema museum in Greece. It is placed in the storage room of the city's Port to the end of the beach, near Aristotle's Square. It was founded in 1997 as an independent part of Thessaloniki's Cinema Festival. In 2003 became a legal entity of private law under the control of the Ministry of Culture. In 2010, it was merged with Thessaloniki's Cinema Festival (Ministry of Culture and Sports, 2012). Since 2016, the principal of the Museum is Eliz Zalado. Its subjects concern the development of cinema in Greece.

Especially, it has many collections of cinema records and a collection of huge posters. Also, the Museum hosts the room of projection Takis Kanellopoulos, where films from Thessaloniki's Cinematheque are collected.

The aim of its foundation is the concentration and preservation of cinema life in Greece (Government Gazette 271/24.12.1997). For such a reason, the Museum accommodates the study and research of data, which is relative to cinematic art, as well as to the organization of research and educative programs, in cooperation with other sectors (Ministry of Culture and Sports, 2015).

The museological study of N. Chourmouziadi of the Museum provides the place with a special architectural form. As someone walks through its rooms, he/she experiences a scene from a film, becoming from a film reel (Stoli, 2019). This presents the effort to create a place,





where both the connection with cinema and the organization in such a way can be a reality (Mouliou, 2016). Especially, in the huge window of the Museum there are old engines of show and slights, film reels and variable cinematic equipment, which has as an aim to emphasize to visitors that cinema is mostly the people who exist in front of and behind the screen and not only the objects (Stoli, 2019). If the cinema has to be a part of a Museum, it will happen by implementing its unique terms and preconditions, and leaving behind the display cases of glass (Thessaloniki's Cinema Museum, 2009).

In the context of its educational action, it provides a variety of educational programs to students of Grade School and Secondary Education. These programs have been designed based on the educational needs and interests (Ministry of Culture and Sports, 2012). It aims to provide the teachers with new educational tools, in order to create interactive methods of education (Thessaloniki's Film Festival, n.d). They also supply to students the opportunity to examine new cognitive objects, by putting available educational material. So, they transform the learning into a new sensory experience. They address every team of age (Kakouri-Chroni, 2006). For example, students of the preliminary age, include programs about fairy tales, images, and colors, as well as visual actions of huge posters (Thessaloniki's Film Festival, n.d). For students of elementary school, they include programs about experimental actions, crisis, discovery, and inspiration for the creation of a movie, animated film, trips to magical places and images, and musical and theatrical pedagogical actions (Thessaloniki's Film Festival, n.d). For the students of High school, the Museum hosts programs of experimental actions and lessons about the creation of the first cinematic engine, educational tools about the promotion of teaching Literature, historical research, arguments about the school life, cinematic efforts to approach refugees, and research tools about the interest of adolescents (Thessaloniki's Film Festival, n.d). Finally, for the students of Lyceum, it hosts programs about the good use of engines which are inside the Museum, the relationship between the two genders during the decades, Literature, school bullying, different characteristics and origin, occupations of older years and era, refugees and immigrants, civil images of everyday life, the global use of cinema, and the application of research programs and studies about specialized projects and actions (Thessaloniki's Cinema Festival, n.d).

By having such a variety of educational programs, the Museum contributes to the supplying of knowledge to adolescents and children in an enjoyable way (Nikonanou, 2017). It presents the history of Greek cinema and its development until today by teaching students the value of this kind of art, as well as the way of being open-minded and acceptable to the difference, leaving behind racism, stereotypes, and prejudices. Moreover, it has many collections. Ostensive are referred:

- The collection "HELLAFFI", which is globally unique and consists of huge posters, drawn by hand, drafts with pencils, lithography, paintings with aquarelle, ink, and crayon. It has been characterized as a monument in 2016, as it consists of 274 artworks and 29 photography (Stoli, 2019). It has a special historical value and is a document of Greek cinematic history (Government Gazette 2927/B/14-9-2016).
- The collection "Konstantinou Arvanitidi", which consists of handmade huge posters of the Greek and foreign cinema, as well as documents of the Painters/Sign-makers/Designers/Advertisers' Union named "The Apellis".





- The collection “Nikolaou and Aikaterinis Bilili”, which consists of 55 films, mostly Greek, made between 1962 and 1972, as well as foreign productions, French documenters, silent films, American animation, Greek concerts, trailers, advertisements, etc.
- The collection “Vasileiou Papadopoulou”, which consists of films, animation, modern issues, books, trailers, documenters, etc. from America and Europe.
- Other collections, which consist of educational films, mostly of Greek production, but also American, as well as trailers from English movies.

The Museum also hosts a permanent exhibition of Greek cinema’s history. It concerns bucolic drama, Modern Greek realism, comedies, musicals, the Modern Greek Cinema of 1970 named “cinema of creators”, and films played nowadays. It also has the Cinema Library of Thessaloniki, which has Greek and foreign cinematic books and magazines by the collections of the Museum, the non-profitable cinematic organization “STUDIO- parallel network”, and Thessaloniki’s Cinema Festival.

Finally, the Museum organizes multi-education programs, as mentioned above. It is a member of the International Federation of Cinematheque [FIAC], while administratively it appertains to Thessaloniki’s Cinema Festival. The Museum, thus, constitutes one of the most unique and significant historical places of the whole country.

#### 4. Conclusion

In conclusion, culture is closely relative to tourism in Greece. The Greek civilization concerns every aspect of life, such as philosophy and mathematics. This rich knowledge and culture cannot be unused. If someone considers that all these elements are combined with the natural beauty of the country, the sun, and the sea, Greece is a major touristic resort for millions of visitors every year.

Creative industries have been found, so that this cultural material is transformed into an attractive touristic suggestion to visitors internationally. Their aim to promote the basic principles of Greek tourism, such as the exhibition of Greek monuments and historical places, and the enjoyment of the sea and its facilities, in a comfortable and safe for the tourists’ way, has become main target for the Greek government to develop its economy and level of life. Moreover, these enterprises have a specific very helpful and optimistic mission to cover the space that the Covid-19 pandemic crisis has caused in the last almost two years and suggest alternative ways of visiting Greece and enjoying its beauties with safety (CET, 2020). So, this kind of Greek industry plays an important role in Greek reality and contributes to the country’s development.

Furthermore, these industries concern every part of art. A characteristic example is Thessaloniki’s Cinema Museum. Its aim of foundation about the concentration and preservation of cinema’s life in Greece protects a huge part of Greek art. For such a reason, the Museum accommodates the study and research of data, which is relative to cinematic art, as well as to the organization of research and educative programs, in cooperation with other sectors (Ministry of Culture and Sports, 2015). Its value to Greek art is precious, as it constitutes the unique Cinema Museum of its kind in the whole country and provides the citizens with significant information about cinematic life through the ages not only from Greece, but also from other countries.

In conclusion, cultural and creative industries are very important to the country’s economy. Moreover, they contribute to the presentation of the country’s image globally, as



well as to its level of facilities in everyday life. Their advertisement and financial help by the state is necessary, as it concerns not only these enterprises, but also the country as a whole and its position at the international level. So, by implementing the appropriate programs and strategies, the tourists of Greece can have only one representative line in their head when they visit Greece: the sun, the sea, and the culture.

### **Bibliographical references**

- Adler, J. (1989). "Travel as performed art". *American Journal of Sociology*, 94(6), 1366-1391.
- APE-MPE. (2019). "Εντυπωσιάζουν τα στοιχεία του Υπουργείου Τουρισμού: Τα έσοδα ξεπερνούν τα 21 δισ. ευρώ". *Hellas Journal*. Retrieved September 25, 2021 from <https://hellasjournal.com/2019/01/entyposiazoy-n-ta-stoicheia-toy-ypourgeioy-toyrismoy-ta-esoda-xepernoyn-ta-21-dis-eyro/>.
- CET. (2020). "Cultural and Creative Industries 4 Tourism". *Europa*. Retrieved November 2, 2021 from [https://europa.eu/regions-and-cities/programme/sessions/1469\\_en](https://europa.eu/regions-and-cities/programme/sessions/1469_en).
- Efstathiou, N. (2019). "Cultural tourism on the rise on the Greek islands". *ekathimerini.com*. Retrieved October 3, 2021 from <https://www.ekathimerini.com/culture/243568/cultural-tourism-on-the-rise-on-the-greek-islands/>.
- Feifer, M. (1985). *Going places. The ways of the tourist from Imperial Rome to the present day*. London, UK: MacMillan.
- Foreign Ministry. (2021). *Tourism and Culture*. Retrieved October 3, 2021 from <https://www.mfa.gr/missionsabroad/en/about-greece/tourism/tourism-and-culture.html>.
- Hellanger, P., & Armstrong, K. (2006). *Greece*. Athens: Lonely Planet. ISBN: 1740597508, 9781740597500.
- Holden, A. (1984). *Alternative Tourism: Report on the Workshop on Alternative Tourism with Focus in Asia*. Bangkok, Thai: ECTW.
- Kakouri-Chroni, G. (2006). *Museum-School*. Athens: Patakis Publications.
- Khan Academy. (n.d). *Classical Greek Culture*. Retrieved October 3, 2021 from <https://www.khanacademy.org/humanities/world-history/ancient-medieval/classical-greece/a/greek-culture>.
- Lagos, D. (2017). "Greek tourism policy and economic crisis". In P. Tsartas & P. Lytras (Eds.), *Tourism, Tourism Development*. Athens, GR: Papazisis.
- Ministry of Culture and Sports. (2012). *Thessaloniki's Cinema Museum*. Retrieved November 2, 2021 from [http://odysseus.culture.gr/h/1/gh151.jsp?obj\\_id=3280](http://odysseus.culture.gr/h/1/gh151.jsp?obj_id=3280).
- Ministry of Culture and Sports. (2020). *Executive Unit-Partnership Agreement for the Development Framework 2014-2020*. Retrieved November 2, 2021 from <http://ep.culture.gr/el/Documents/%CE%9F%CE%94%CE%97%CE%93%CE%9F%CE%99%CE%95%CE%93%CE%9A%CE%A5%CE%9A%CE%9B%CE%99%CE%9F%CE%99/%CE%9C%CE%95%CE%9B%CE%95%CE%A4%CE%95%CE%A3/Xartografisi.Short.ENG.pdf>.
- Moscardo, G. (2008). "Sustainable tourism innovation: Challenging basic assumptions". *Tourism and Hospitality Research*, (8), 4–13.
- Mouliou, M. (2016). "Occupation: Museologist. Investigating the Greek reality". *Museologia*, issue 122, 93-103.



- Munt, I. (1994). "The Other Postmodern Tourism: Culture, Travel and the new Middle Class". *Theory, Culture and Society* 1: 101-123.
- Nikonanou, N. (2017). "Museopedagogy". *From theory to action*. Athens: Patakis Publications.
- Plog, S. C. (2001). "Why destination areas rise and fall in popularity: An update of a Cornell Quarterly classic". *Cornell hotel and restaurant administration quarterly*, 42(3), 13-24.
- Stoli, I. (2019). "Museum Educational Programs in Thessaloniki during the financial crisis. A critical report". Thesis. Aristotle University of Thessaloniki. Journalism and Media Part. Communication and Culture. Retrieved October 20, 2021 from <http://ikee.lib.auth.gr/record/306522/files/GRI-2019-25259.pdf>.
- Thessaloniki's Cinema Museum. (2009). "Catalogue, no 46". Thessaloniki.
- Thessaloniki's Cinema Festival. (n.d). "Cinema Museum". *Thessaloniki's Cinema Festival. Educational*. Retrieved November 2, 2021 from <https://www.filmfestival.gr/el/museum/educational/195-cinema-museum>.
- Tolkach, D. (2017). "Tourism and anarchism". *Tourism recreation research*, 42(3), 284-298.
- Tsangaris, M. (2020). "New Models of Cultural Tourism: Investigating Alternative Athens". *HAL, archives-ouvertes.fr*. Retrieved from <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02422725/document>.
- Tsartas, P. (2017). "Greek tourism development, Politics, Characteristics, Trends". In P. Tsartas (Ed.), "Greek tourism development, Characteristics, Investigators, Suggestions". Athens: Kritiki.
- Unesco. (2021). "Greece". Retrieved October 3, 2021 from <https://whc.unesco.org/en/statesparties/gr>.
- Uriely, N. (1997). "Theories of modern and postmodern tourism". *Annals of Tourism research*, 24(4), 982-985.
- Urry, J. (1990). "The tourist gaze: Leisure and travel in contemporary societies". London, UK: Sage.
- Urry, J. (1994). "Economies of Signs and Space". London, UK: Sage.
- Vasilikos, A. (2019). "Ο τουρισμός είναι υπόθεση όλων μας". *Marketing Greece*. Retrieved October 20, 2021 from <https://www.marketinggreece.com/blog/o-toyrismos-einai-yprothesi-olon-mas>.



## Post-secondary/vocational education in Greece

Nikolaos Zikos

*Chemistry Department, University of Athens*

*nzikos@chem.uoa.gr*

### Abstract

Post-secondary education in the Greek educational system is mainly represented by Vocational Training Institutes (V.T.I.) public and private, which have existed in this area for almost thirty years. Their main purpose is the basic training of students (the majority of whom are adults), through a wide variety of specialties they provide and then their smooth transition to the labor market. In the article, first a bibliographic review is made, mainly in post-secondary education (institutional framework, sectors - specialties, apprenticeship, N.O.C.Q.V.Q. certification) and then a series of actions are proposed which have as main goal strengthening this sector of education.

**Keywords:** V.T.I., post-secondary education, labor market.

### 1. Introduction

The main characteristic of Greek family and consequently of the society was and is the demand for general education and university level studies. Vocational education was not in high demand, unlike in other European countries. between students. It was often considered a solution of necessity, especially for students with low performance or expectations, with the result that vocational schools are in a way "stigmatized". In this way the level of quality of vocational education was reduced, as it was not properly promoted in Greek society (Hanushek et al., 2008). Statistics show that over 70% of students choose general education and the prejudice regarding vocational education is constantly increasing (Ioannidou & Stavrou, 2013).

More specifically, according to A.Q.A.A.H.E. (Agency of Quality Assurance and Certification in Higher Education) Greece continues to record a continuous increase in the percentage of the population that has higher education in the ages from 25 to 34 years. In 2016 the percentage amounted to 41% and our country, together with Spain, Finland and Estonia, was slightly above the European average, which is around 40%. In a total of 28 countries of European Union, Greece, with a percentage of 6.58%, holds the highest position in terms of the proportion of students in relation to the general population and is much higher than the European average (3, 84%).

Unfortunately, our country, unlike the previous ones, is included in the countries with high unemployment rates for young people aged 25-34. During the period 2000 - 2016, unemployment in Greece increased by more than 10 percentage points, from 13.7% in 2000 to 28% in 2016, in contrast to all O.E.C.D. countries, where unemployment increased by only 1, 4%, ie from 5.2% in 2000, to 6.6% in 2016. In conclusion, Greece has the highest unemployment rate (28%) among university graduates (25-34) compared to O.E.C.D. countries, a fact that may be related to the time-limited demand for higher education of staff in Greece, a phenomenon more intense after the recent economic crisis (A.Q.A.A.H.E., 2018).



## 2. Post-secondary Education

During twenty-first and twenty-first centuries, there is an increasing rate of changes in most sectors of industry, the economy, the family and society. These changes naturally affect vocational and general education in many ways. The whole situation is very unstable and is obvious to any outside observer, especially in Greece (Needs Analysis for Greece, 2015). Vocational schools can be made more attractive to students and should not contain negative stereotypes.

In general, Greek society itself must understand that sometimes the prospects of finding a job are better for people with technical qualifications - degrees (CEDEFOP, 2014). And we must not overlook the fact that vocational education has some differences and special features compared to general education. Unfortunately, it has developed mainly through foreign influences, taking into account the needs and trends of other countries (Patiniotis & Stavroulakis, 1997).

In Greek reality in the early 1990s vocational education was extended to a post-secondary level, with the creation of the first (public or private) Vocational Training Institutes (V.T.I.). The primary goal was the institution to have great flexibility in the frequent changes observed in labor market, a fact that is achieved by creating new specialties, which can be modified - reformed every year (Ioannidou & Stavrou, 2013).

At this point it is appropriate to mention that in the educational system of the Republic of Cyprus, which has several similarities with the corresponding Greek, there is a corresponding level of education, the Post-Secondary Institutes of Vocational Education and Training which offers education and training programs, two years, in developing sectors, providing citizens with the opportunity to acquire, improve or upgrade their professional qualifications and skills.

Their purpose is to offer modern study programs, which are characterized by great flexibility and adaptability to rapidly changes in employment, economy, professions and the content of professions and change according to demand, the needs of labor market ([http://www.moec.gov.cy/mtee/mieek\\_genikes\\_plirofories.html](http://www.moec.gov.cy/mtee/mieek_genikes_plirofories.html)).

In relation to post-secondary education and always in terms of Greek literature there is a lack of scientific articles, while on the contrary there is plenty for adult education in all its other forms (Vocational Training Centers, Second Chance Schools, Parents' Schools etc.). In V.T.I. which are part of the standard post-secondary education are attended by adults with the exception of specific specialties that are accepted and high school graduates.

Of course, in relation to adult education, the need at European level for continuing education and vocational training to update this knowledge has prompted the Member States of the European Union to design and implement new policies in the field of adult education. In Greece, the competent institution for this effort is Y.L.L.F "Youth and Lifelong Learning Foundation" which aims to implement actions for Lifelong Learning with emphasis on supporting young people in their educational and professional path (Law No. 4115).

## 3. Specialties - Students

Specialties provided by public V.T.I., must meet the needs of labor market and be immediately adapted to changes. Knowing that one of the main pillars of Greek economy is agricultural production, tourism and shipping, some of the specialties must be related to these sectors. Also, the geographical distribution of the specialties should be done carefully, always based



on the needs of the local community, but also the special geographical relief of Greece (mountainous isolated areas and isolated islands).

At the same time, it would be advisable to announce the specialties at the end of the previous training year (end of June). With this schedule, students will know in time the specialties that will work (especially important information, especially for students in the province). At the same time, the management of each V.T.I. will have the opportunity to inform the prospective students earlier and to proceed with the planning of the educational project (composition of departments and selection of instructors) of the next year more smoothly.

We must not forget the fact that at the end of June the grades of the students participating in the national exams are announced at the same time, with some of them continuing their studies at the V.T.I. Of course, the key point for their selection is the announcement of the bases of the schools, usually at the end of August.

#### **4. Internship - Apprenticeship**

The students of V.T.I. carry out an internship either in parallel with their studies in the third or fourth semester of study (something that is done by most students), or after the completion of their fourth semester of studies. In correspondence with vocational schools where from school year 2017-2018 a pilot study program was implemented for certain specialties (lasting one year) for the Preparatory Program for the Certification of Graduates of Post-Secondary Year - Apprenticeship Class (educational system in which the study time alternates between workplace and training structure). The corresponding practice could be applied in V.T.I. reforming the internship framework to allow students to complete their education, and then integrate more smoothly into job market.

#### **5. Future prospects**

Initially, the offered specialties and the respective study programs of V.T.I. at local and at the same time at regional level. Of course, a long-term research is needed to achieve such a plan. In this way, a significant reorientation of high school education towards technical education will be achieved, which currently gathers the minority of students in contrast to the general one.

Greek society must realize that, unfortunately, people with higher education have high levels of unemployment. According to studies in 2017, the unemployed with higher education (including in this category holders of master's or doctoral degree) almost tripled from 94,000 to 260,000, an increase of about 180%. (Education and labor market in Greece: Impact of the crisis and challenges, 2018). Important in this direction would be the creation of V.T.I. supervised by the Ministry of Rural Development and Food with the respective specialties related to agricultural production and the processing of its products and V.T.I. supervised by the Ministry of Maritime Affairs and Island Policy with specialties related to navigation where Greece has a long tradition.

Students should also be given the opportunity to continue their studies in higher education (we are referring mainly to university departments that are relevant to the specialty they are attending), through a fair selection system. At this point it is worth mentioning that based on the new draft law for higher education universities will be able after a decision of Minister of Education and Religious Affairs, which is issued after the consent of the Senate of





the relevant Institution to organize two-year study programs for graduates of Vocational Junior High Schools which will lead to level 5 diplomas of National and European Qualifications Framework. The specific level 5 already includes the graduates with a Technical-Vocational High School Diploma with apprenticeship, V.T.I. Degree and Post-Secondary Education Degree. The graduates of V.T.I. can also attend these programs. (Draft Law "Organization and operation of Higher Education, regulations for Research and other provisions").

It would also be important to include vocational guidance course in fourth semester of studies in all specialties. The specific subject should be taught by instructors specializing in vocational guidance and aimed at providing students with information about the labor market, but also more specialized knowledge such as making a CV, cover letter, and interview techniques. At the same time, taking advantage of the internet services offered by the portal of N.O.C.Q.V.Q. (more specifically the Adolescent and Youth Vocational Guidance Counseling Portal) students could take an online vocational guidance test and build an individual skills portfolio. (<https://www.eoppep.gr/teens/>). These activities are stored and accessible to students at all times for future use. Finally, it would be useful to contact professionals in the field, whose experience is particularly important.

In the framework of law 4547 Reorganization of support structures of primary and secondary education and other provisions'' and more specifically in the establishment of Educational and Counseling Support Centers (E.C.S.C.) which have an educational orientation and one of their responsibility is provision of vocational guidance services. This action could be extended to post-secondary education for the graduates of V.T.I. (Law No. 4547). They should be informed about the existing specialties but also the prospects that exist for them in the labor market. At this point, an important parameter would be the cooperation with the local services of L.A. which also provide consulting services for career management, job search and entrepreneurship. Also in the EURES Advisors Network of L.A.. Students have the opportunity to be informed immediately about job opportunities that exist in another European countries ([https://www.eoppep.gr/teens/images/eoppep\\_syep\\_triptyxo.pdf](https://www.eoppep.gr/teens/images/eoppep_syep_triptyxo.pdf)).

It is worth mentioning in general that regarding the counseling in the secondary education that precedes the post-secondary one, we had the abolition of teaching of the didactic subject of S.V.O. (School Vocational Orientation) in the 3rd Class of Junior High School (teaching took place throughout the year) but also in the 1st Class of High School (teaching took place only in the 2nd semester). The only contact between students and vocational guidance is realized through the Career Education programs which are voluntary, refer to a part of the student potential and are not realized in all school.

Vocational Guidance aims to provide support to students during the various stages of their development, in order to realize their inclinations, to develop their skills and to claim their participation in social becoming (Law 1566/1985). In addition, it offers them opportunities for continuous self-development because the data prove the need to meet these needs of the student community by the school process itself (Korfiati & Brouzos, 2013).

In the context of a wider reorganization, it is now deemed necessary to teach the teaching subject of S.V.O. and in the third class of the High School but also in the corresponding class of Vocational High School, in order to inform students about the selection of V.T.I. and post-secondary education in general. Of course, in any case, the best information should be provided by the competent School Vocational Centers which are staffed by professionally oriented personnel.



Certification exams should be held twice a year (preferably November and April) on specific dates to enable a larger portion of students to participate. Also, in the standards of the institution of apprenticeship for the graduates of Vocational High Schools where certification exams are conducted (for the first time in the period 2017-2018) this institution could be extended to the internship of graduates of V.T.I. upgrading it.

It would also be important in parallel with studying at V.T.I. for students to obtain certification in basic skills (indicatively mentioned is the proof of language proficiency and use of computer). Regarding the proof of language proficiency, students could participate in examinations for the State Certificate of Language Proficiency, the examinations for which are taken twice a year. (Ministerial Decision 14420 / KB / 4-2-2008 Examinations - Exam bodies for the acquisition of the State Certificate of Language Proficiency) in parallel with their admission to the V.T.I. In relation to the certification of PC and more specifically the knowledge of handling the objects: a) word processing, b) spreadsheets, c) internet services. According to laws of Ministry of Interior the certification for graduates of University or Technological education is confirmed by qualifications from the analytical which shows that the candidate has attended at least four courses in Informatics or computer skills. In the case of V.T.I., in order to achieve it, it is necessary to reform the study programs and to teach a course related to computers in each semester for all specialties.

In the case of students from the province who are forced for a period of at least two years to move to another city, with the corresponding financial burden, the possibility of being hosted in a dormitory according to the standards of university students could be explored.

It would be important to gradually write books for all specialties. According to the current framework, the students of V.T.I. study notes, the writing of which is undertaken by the instructors based on the material proposed by the study guide for each specialty. The existence of manuals, the writing of which will be undertaken by Y.L.L.F. in collaboration with the instructors of each specialty, ensures the best preparation of all candidates and the greatest reliability of certification exams, because now all students nationwide will be taught the same subject.

A necessary element in any upgrade should be the development of innovative ideas and new companies for the graduates of V.T.I.. At this point it should be mentioned that in Vocational High Schools for school year 2018-2019 is planned the Creation of Action Plans, funded projects that will promote innovation, creativity, entrepreneurship and will promote science, technology and culture (the action was piloted in a small number of highschools in school year 2017-2018). The action is managed and coordinated by the "Science Dissemination Center - Noisis", a supervised body of Ministry of Education. In the V.T.I. could be supervised by the Y.E.A. (Youth Entrepreneurship Association) (Government Gazette 3622, Issue Two).

Finally, the most crucial reform would be the gradual transition of the students of V.T.I. into labor market. Many EU countries are struggling with the transition from education to employment, especially as unemployment rates, and in particular youth unemployment rates, have started to rise. The term "transition" refers to various ways in which the education system is linked to the labor market. Countries such as Germany have established a strong link between education system and labor market, mainly because there are many career paths and choices that students can follow to have a normal transition (McKenzie, 2008).





In these standards, Greece must utilize the Institution of Apprenticeship, Strengthening companies that absorb young people who are employed in them through European programs. The first steps in this direction are already being carried out with the elaboration by the Institute of Educational Policy (I.E.P.) of a training plan which will include the selection of Vocational High Schools teachers. and V.T.I. instructors, who will be trained in apprenticeship issues. The aim of the act is the strengthening and the effective implementation of the institution of apprenticeship (<http://www.iep.edu.gr/el/component/k2/508-prosklisi-01-mis-93949-neo>).

## 6. Conclusions

Post-secondary education employs a large number of students each year, but also offers vocational rehabilitation opportunities to thousands of students who have successfully and certifiably completed their training. Also, in V.T.I. are employed every year part-time teachers with degrees of high academic qualifications, offering training of a corresponding level. A possible upgrade would improve the quality of education provided, creating graduates able to cope with the ever-changing conditions of the labor market in Greece and beyond. Of course, in-depth research is required in which officials from the Ministry of Education and Y.L.L.F., directors, deputy principals, trainers and students of V.T.I. productive bodies with the aim of its more complete reform.

## 7. Acronyms

- A.Q.A.A.H.E.: Agency for Quality Assurance and Accreditation in Higher Education
- J.A.G.: Junior Achievement Greece
- N.O.C.Q.V.Q.: National Organization for the Certification of Qualifications and Vocational Guidance
- O.E.C.D.: Organization for Economic Co-operation and Development
- S.C.R.C.P.S.: Supreme Council for Civil Personnel Selection
- Y.L.L.F.: Youth and Lifelong Learning Foundation

## Bibliographical references

Announcement of Admission of trainees in I.E.K. of the Ministry of Tourism for the training year 2018-2019.

Announcement of Specialties for the Recruitment of Hourly Paid Teaching Staff in the IEK of OAED 2017-2018.

CEDEFOP. (2014). "Vocational education and training in Greece, Short description". In *European Centre for the Development of Vocational Training*. Retrieved March 13, 2008 from: <http://www.cedefop.europa.eu/el/publications-and-resources/publications/4130>.

Draft Law: *Organization and operation of Higher Education, regulations for Research and other provisions 2018-2019*.

Education and labor market in Greece. (2018). *Impact of the crisis and challenges. Foundation for Economic and Industrial Research*.

E.E. C 155/02 της 8.7.2009.

Government Gazette 3622. (2018). Issue Two.



- Hanushek, E. A., Lavy, V., & Hitomi, K. (2008). "Do Students Care about School Quality? Determinants of Dropout Behavior in Developing Countries". *Journal of Human Capital*, 2(1), 69-105. University of Chicago Press.
- Ioannidou, A., & Stavrou, S. (2013). *Prospects for vocational education reform in Greece*.
- Korfiati, A., & Brouzos, A. (2013). Perceptions of Greek High School students about the need to redefine the role and operation of the modern Greek school. *Counseling - Orientation Inspection, Vol 101*.
- Law No. 4115.
- Law No. 4547. *Reorganization of the support structures of primary and secondary education and other provisions*.
- McKenzie, P. (1998). "The transition from education to work in Australia compared to selected OECD countries". *Sixth International Conference on Post-compulsory Education and Training*. Retrieved from: [http://works.bepress.com/phil\\_mckenzie/36/](http://works.bepress.com/phil_mckenzie/36/).
- Ministerial Decision 14420 / KB / 4-2-2008. Exams - Exam bodies for obtaining the State Certificate of Language Proficiency.
- Needs Analysis for Greece. (2015). "NET not NEET", Hellenic Republic, Ministry of Culture, Education and Religious Affairs. Retrieved June 10, 2018 from: [http://thess.pde.sch.gr/jn/eu\\_progs/nnn/NNN\\_Need%20Analysis%20Report\\_GR2.pdf](http://thess.pde.sch.gr/jn/eu_progs/nnn/NNN_Need%20Analysis%20Report_GR2.pdf).
- Patiniotis, N., & Stavroulakis, D. (1997). "The development of vocational education policy in Greece: a critical approach". *Journal of European Industrial Training*, 21(6/7), 192-202.
- Principle of Quality Assurance and Certification in Higher Education. (2018). *Higher Education Quality Report 2017*.
- Regulation of issues concerning the organization, operation, staff as well as any necessary details concerning the Public Vocational Training Institutes (DIEK) of Law 4186/2013, under the responsibility of the Ministry of Health.
- Specialties of Public Vocational Training Institutes 2017B.  
<https://www.eoppep.gr/teens/> on 05/09/2018  
[https://www.eoppep.gr/teens/images/eoppep\\_syep\\_triptyxo.pdf](https://www.eoppep.gr/teens/images/eoppep_syep_triptyxo.pdf) on 01/09/2018  
<http://www.iep.edu.gr/el/component/k2/508-prosklisi-01-mis-93949-neo> on 14/09/2018  
[http://www.moec.gov.cy/mtee/mieek\\_genikes\\_plirofories.html](http://www.moec.gov.cy/mtee/mieek_genikes_plirofories.html) on 20/08/2018



## Η “covid εποχή” στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: το πέρασμα από τη δια ζώσης στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση

**Ανδρέας Μαυρίδης**  
*Phd Νεότερη Ιστορία*  
andreas mav1964@gmail.com

### Περίληψη

Το παρόν άρθρο αποτελεί μία σύντομη παρουσίαση της θεσμοθέτησης της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στην “covid εποχή”. Η κήρυξη της πανδημίας επέβαλε τη λήψη αποφάσεων για τη θεσμοθέτηση νέων μέτρων και αλλαγών στο εκπαιδευτικό σύστημα. Η αναστολή των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων στη χώρα, πολλαπλώς, κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2020-21, με σκοπό τη διασφάλιση της δημόσιας υγείας, οδήγησε το Υπουργείο Παιδείας να προσαρμοστεί στα νέα δεδομένα και να βρει τρόπους για την υποκατάσταση της δια ζώσης εκπαίδευσης με την εξ αποστάσεως, αλλά και να κατοχυρώσει τους μη δυνάμενους να παρακολουθήσουν με φυσική παρουσία την εκπαιδευτική διαδικασία στο να τους παρέχεται σύγχρονη εξ αποστάσεως διδασκαλία, με σκοπό την ισότιμη παροχή εκπαίδευσης σε όλους/όλες τους/τις μαθητές/τριες. Με την έκδοση Υπουργικών Αποφάσεων και εγκυκλίων το ΥΠΑΙΘ, κατέβαλε προσπάθειες, τα τρία τελευταία σχολικά έτη, να διασφαλίσει την απρόσκοπτη συνέχιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Με το πέρασμα του χρόνου, τα δεδομένα και οι δείκτες της πανδημίας τροποποιήθηκαν με την εφαρμογή του εμβολιασμού κατά της COVID-19, καθώς και την ευρεία χρήση των αυτοδιαγνωστικών τεστ σε μαθητές/τριες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, οπότε και τροποποιήθηκαν ριζικά τα κριτήρια για την παροχή σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Η εκπαιδευτική κοινότητα ανταποκρίθηκε άμεσα στις πρωτόγνωρες συνθήκες και, με εξαιρετικά ανταντακλαστικά, προχώρησε γρήγορα και υλοποίησε καινοτομίες στη διαδικασία παροχής της νέας γνώσης στους/στις μαθητές/τριές της.

**Λέξεις-κλειδιά:** εξ αποστάσεως εκπαίδευση, δια ζώσης εκπαίδευση, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, COVID-19.

### 1. Εισαγωγή

Μέχρι τον Δεκέμβριο του 2019, οπότε και εντοπίστηκε το πρώτο επιβεβαιωμένο κρούσμα της επιδημίας Covid-19 στη Wuhan της Κίνας και λίγες εβδομάδες αργότερα οπότε και άρχισε να εξαπλώνεται σε όλη την υφήλιο (WHO Director, 2020), ουδείς μπορούσε να διανοηθεί πως η παροχή της εκπαίδευσης στους/στις μαθητές/τριες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, να πραγματοποιούνταν αποκλειστικά μέσω της τεχνολογίας, απέχοντας, έστω και προσωρινά, από τη δια ζώσης με φυσική παρουσία εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών διδασκαλία.

Η κήρυξη της πανδημίας του ιού Sars-Cov-2 ή Covid-19 από τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας, συνετέλεσε στο να αντιληφθούμε πόσο αναγκαίο είναι να ενσωματώσουμε τις Τ.Π.Ε. και την εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην εκπαιδευτική διαδικασία και επέβαλε τη λήψη αποφάσεων για τη θεσμοθέτηση νέων μέτρων και αλλαγών στο εκπαιδευτικό σύστημα. Σύμφωνα με την ελληνική εκπαιδευτική νομοθεσία, η φοίτηση των μαθητών/τριών είναι υποχρεωτική στο νηπιαγωγείο, στο δημοτικό σχολείο και στο γυμνάσιο, εφόσον ο μαθητής δεν έχει υπερβεί το 16ο έτος της ηλικίας του και παρέχεται διδασκαλία αποκλειστικά δια ζώσης (άρθρο 2 παρ. 3 του Νόμου υπ’ αριθμ. 1566/1985 και Προεδρικό Διάταγμα υπ’ αριθμ. 79/2017).

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευσης αποτελεί μία μορφή εκπαίδευσης στην οποία τα κύρια στοιχεία περιλαμβάνουν τον φυσικό διαχωρισμό εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και τη χρήση διαφόρων τεχνολογιών για τη διευκόλυνση της



επικοινωνίας μεταξύ τους. Αναφέρεται σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα που έχει ως στόχο την παροχή ίσων ευκαιριών μάθησης στους ανθρώπους που αδυνατούν να συμμετέχουν στο παραδοσιακό μοντέλο εκπαίδευσης εντός μιας διδακτικής αίθουσας (Αβούρης, Σολωμός, & Τσέλιος, 2001; Holmberg, 1977).

Στην εποχή μας η χρήση του Διαδικτύου είναι ευρέως διαδεδομένη και η εξ αποστάσεως εκπαίδευση έχει χρησιμοποιηθεί τόσο στο εξωτερικό όσο και στην Ελλάδα για την επιμόρφωση πάνω σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα. Συχνά συναντάμε τη χρήση της σε υπαλλήλους επιχειρήσεων, σε εκπαιδευτικούς, σε μαθητές και φοιτητές, αλλά και άλλες ομάδες ανθρώπων που ενδιαφέρονται να επεκτείνουν την γνώση τους πάνω σε κάποιο μαθησιακό αντικείμενο (Κόμης, 2005). Βέβαια, στο εξωτερικό χρησιμοποιείται εδώ και χρόνια σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, ενώ στην Ελλάδα βρισκόταν με την έναρξη της πανδημίας ακόμα σε πολύ πρώιμο επίπεδο ακόμα και στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (Βεργίδης, Λιοναράκης, Λυκουργιώτης, Μακράκης, & Ματραλής, 1998).

## 2. Η παροχή εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στον καιρό της πανδημίας

Έπειτα από την επιβολή της αναστολής λειτουργίας όλων των σχολικών μονάδων στις 10 Μαρτίου 2020, από τις 23 Μαρτίου, το Υπουργείο Παιδείας προσπάθησε να λάβει μέτρα αποτελεσματικής αντιμετώπισης της πρόκλησης της πανδημίας Covid-19. Εξεδόθησαν οι υπ' αριθμ. Φ8/38091/Δ4/16-03-2020 και Φ8/38092/Δ4/16-03-2020 Εγκύκλιοι, όπου υπήρχαν Οδηγίες για την Υλοποίηση Προγραμμάτων Εξ αποστάσεων Εκπαίδευσης.

Εφαρμόστηκε η υποχρεωτική ασύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση, με τη χρήση ψηφιακών εργαλείων που επιτρέπουν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε όλη την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (CEDEFOP, 2020). Προβλέφθηκε, επίσης, και η παροχή σύγχρονης εξ αποστάσεως διδασκαλίας σε πραγματικό χρόνο μέσω της πλατφόρμας webex, η οποία εξασφαλίστηκε από το Υπουργείο Παιδείας. Αξίζει να σημειωθεί πως οι οδηγίες αυτές αποτελούσαν πρόταση προς όλη την εκπαιδευτική κοινότητα και είχαν προαιρετικό χαρακτήρα (GEM Report, 2020).

Το σχολικό έτος 2019-20 έληξε, αλλά η πανδημία ήταν παρούσα, οπότε με την έναρξη της επόμενης σχολικής χρονιάς 2020-21, το ΥΠΑΙΘ προέβη στην έκδοση της υπ' αριθμ. 120126/ΓΔ4/12-09-2020 Υπουργικής Απόφασης με τίτλο «Παροχή σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης για το σχολικό έτος 2020-2021.». Σύμφωνα με αυτήν, ορίστηκε πως οι σχολικές μονάδες της Π/θμιας εκπαίδευσης υποχρεούνται να παρέχουν σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε μαθητές/τριες, που δεν εδύναντο να παρακολουθήσουν με φυσική παρουσία, την εκπαιδευτική διαδικασία, για όσο καιρό θα παρέμενε ο κίνδυνος διασποράς του κορωνοϊού COVID-19.

Οι μαθητές/τριες που είχαν δικαίωμα να μην παρακολουθούν με φυσική παρουσία την εκπαιδευτική διαδικασία και να ενταχθούν στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση ήταν: **(α)** Μαθητές/τριες τμημάτων σχολικών μονάδων ή ολόκληρων σχολικών μονάδων που τελούσαν σε καθεστώς προσωρινής αναστολής ή απαγόρευσης λειτουργίας, ως μέτρο για την αντιμετώπιση του κορωνοϊού COVID-19 και για όσο χρονικό διάστημα παρέμεναν σε αυτό το καθεστώς. **(β)** Μαθητές/τριες τμημάτων σχολικών μονάδων ή ολόκληρων σχολικών μονάδων που λειτουργούσαν κανονικά, ήτοι δεν τελούσαν σε καθεστώς προσωρινής αναστολής ή απαγόρευσης λειτουργίας, αλλά δεν εδύναντο να παρακολουθήσουν με φυσική παρουσία την εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς: **(i)** ανήκαν σε ομάδες αυξημένου κινδύνου,



(ii) συνοικούσαν με πρόσωπο το οποίο νοσεί από κορωνοϊό COVID-19, (iii) νοσούσαν οι ίδιοι/ες από κορωνοϊό COVID-19 ή (iv) είχαν υποβληθεί σε μοριακή διαγνωστική εξέταση για τον κορωνοϊό COVID-19 και για όσο χρόνο ανέμεναν την έκδοση του αποτελέσματος.

Το ωρολόγιο πρόγραμμα παροχής σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης από τα Νηπιαγωγεία και Δημοτικά Σχολεία της χώρας ορίστηκε, κατά παρέκκλιση κάθε άλλης διάταξης, με την Υπουργική Απόφαση υπ' αριθμ. 155689/ΓΔ4/14-11-2020 με τίτλο «Τροποποίηση της υπό στοιχεία 120126/ΓΔ4/12-09-2020 κοινής απόφασης της Υπουργού και της Υφυπουργού Παιδείας και Θρησκευμάτων με θέμα: «Σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση για το σχολικό έτος 2020-21» (Β' 3882)». Στην περίπτωση, λοιπόν, που τμήματα σχολικών μονάδων ή ολόκληρες σχολικές μονάδες τελούσαν σε καθεστώς προσωρινής αναστολής ή απαγόρευσης λειτουργίας, το ωράριο των Νηπιαγωγείων και Δημοτικών Σχολείων καθορίστηκε όπως φαίνεται κάτωθι:

ΩΡΑΡΙΟ ΔΗΜΟΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ		
Ώρα διδασκαλίας	Από	Έως
1η	14:10	14:40
2η	14:50	15:20
3η	15:30	16:00
4η	16:10	16:40
5η	16:50	17:20
ΩΡΑΡΙΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ		
Ώρα διδασκαλίας	Από	Έως
1η	14:10	14:40
2η	15:00	15:30
3η	15:50	16:20

Συγχρόνως και συνεπικουρικά με την πλατφόρμα σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης Cisco Webex, χρησιμοποιήθηκαν και οι πλατφόρμες ασύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (e-class και e-me).

Λίγο αργότερα, με τις εγκυκλίους υπ' αριθμ. 153336/Δ1/10-11-2020 με τίτλο «Διαβίβαση ενημερωτικού σημειώματος αναφορικά με χρήσιμα εργαλεία και οδηγίες για την ασύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατά το σχολικό έτος 2020-2021» και την υπ' αριθμ. 154837/Δ3/12-11-2020 με τίτλο «Χρήσιμα εργαλεία και οδηγίες για την ασύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατά το σχολικό έτος 2020-2021» εγκυκλίους, δόθηκαν οδηγίες προς τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για χρήση στην καθημερινή διδασκαλία, ακόμα και όταν αυτή πραγματοποιείται δια ζώσης, χρήσιμων εργαλείων για την εφαρμογή της ασύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευση μέσω των δυνατοτήτων που παρέχονται από το διαδίκτυο.

Καθώς οι δείκτες της πανδημίας ολοένα και αυξάνονταν στη χώρα μας, υπήρξαν πολλοί/ές μαθητές/τριες οι οποίοι επειδή συνοικούσαν με άτομα που ανήκαν σε ευπαθείς ομάδες, κυρίως λόγω φόβου, δεν φοιτούσαν στις σχολικές μονάδες κατ' επιλογήν, χωρίς,





όμως, να δικαιούνται να παρακολουθήσουν εξ αποστάσεως εκπαίδευση, σύμφωνα με τις ανωτέρω εγκυκλίους.

Το ΥΠΑΙΘ, λοιπόν, εξέδωσε την Κοινή Υπουργική Απόφαση υπ' αριθμ. 14109/ΓΔ4/2021 (ΦΕΚ 455/Β/6-2-2021) με τίτλο «*Σύσταση και συγκρότηση πενταμελούς επιτροπής για μαθητές/τριες που συνοικούν με άτομα που πάσχουν από σοβαρό/ά υποκείμενο/α νόσημα/τα, προκειμένου οι μαθητές/τριες αυτοί να συμμετάσχουν στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση*», σύμφωνα με την οποία μαθητές/τριες, οι οποίοι δεν έπασχαν οι ίδιοι/ίδιες από κάποιο σοβαρό νόσημα πλην όμως συνοικούσαν με άτομα, τα οποία ανήκαν σε ομάδες αυξημένου κινδύνου σχετικά με τη λοίμωξη COVID - 19, δικαιούνταν να δικαιολογήσουν τις απουσίες τους κατά το πρώτο τετράμηνο του σχολικού έτους 2020- 2021, έπειτα από αιτιολογημένη απόφαση ειδικής επιστημονικής Επιτροπής, καθώς και να παρακολουθήσουν μαθήματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης κατά τις κείμενες διατάξεις.

Ως άτομα συνοικούντα με τους μαθητές/τριες ορίστηκαν οι κηδεμόνες και οι συγγενείς μέχρι δευτέρου βαθμού ευθέως ή εκ πλαγίου των μαθητών/τριών, ενώ ως υποκείμενα νοσήματα ατόμων που συγκατοικούν με μαθητή/τρια, τα οποία μπορεί να συνιστούσαν αιτία για προσεκτική στάθμιση του ενδεχομένου μακρόχρονης αποχής του παιδιού από το σχολείο ήταν ιδίως οι κάτωθι περιπτώσεις: 1) άτομα με μεταμόσχευση συμπαγούς οργάνου που λαμβάνει δύο ή περισσότερα ανοσοκατασταλτικά φάρμακα, 2) άτομα με μεταμόσχευση μυελού των οστών το τελευταίο έτος ή που λαμβάνει δύο ή περισσότερα ανοσοκατασταλτικά φάρμακα, 3) άτομα με διάγνωση νεοπλασίας ή αιματολογικής κακοήθειας που βρίσκεται υπό χημειοθεραπεία ή ακτινοθεραπεία ή ανοσοθεραπεία, 4) άτομα με βαριά πνευμονοπάθεια (κυστική ίνωση, χρόνιο αναπνευστικό νόσημα που απαιτεί χρήση οξυγόνου κατ' οίκον, χρόνια αποφρακτική πνευμονοπάθεια με FEV1.

Το επόμενο σχολικό έτος 2021-22 τα δεδομένα πλέον και οι δείκτες της πανδημίας είχαν τροποποιηθεί σε ουσιαστικό επίπεδο, με την εφαρμογή του εμβολιασμού κατά της COVID-19, καθώς και την ευρεία χρήση των αυτοδιαγνωστικών τεστ σε μαθητές/τριες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Έτσι, το Σεπτέμβριο του 2021 εξεδόθησαν οι με αριθμ. πρωτ. Δ1α/Γ.Π.οικ. 55254/09-09-2021 Κ.Υ.Α. (Φ.Ε.Κ. 4187/Β` 10.9.2021) με τίτλο «*Λειτουργία των εκπαιδευτικών μονάδων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, εργαστηριακών κέντρων και σχολικών εργαστηρίων, Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας, Ινστιτούτων Επαγγελματικής Κατάρτισης, Μεταλυκειακού έτους – τάξης Μαθητείας ΕΠΑ.Λ., Κέντρων Διά Βίου Μάθησης, δομών Ε.Ε.Κ. και Δ.Β.Μ. της Σιβιτανιδείου Δημόσιας Σχολής Τεχνών και Επαγγελματιών, φροντιστηρίων, κέντρων ξένων γλωσσών, φορέων παροχής εκπαίδευσης και πιστοποίησης δεξιοτήτων, ξενόγλωσσων ινστιτούτων εκπαίδευσης και πάσης φύσεως συναφών δομών, Δημοσίων και Ιδιωτικών, Δημοσίων Βιβλιοθηκών, της Εθνικής Βιβλιοθήκης της Ελλάδος και των Γενικών Αρχείων του Κράτους κατά την έναρξη του σχολικού έτους 2021-2022 και μέτρα για την αποφυγή διάδοσης του κορωνοϊού COVID-19 κατά τη λειτουργία τους*» και η με αριθμ. πρωτ. 111525/ΓΔ4/09-09-2021 ΚΥΑ (Φ.Ε.Κ. 4188/Β` 10.9.2021) με τίτλο «*Παροχή σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης για το σχολικό έτος 2021-2022.*».

Σύμφωνα με αυτές, οι σχολικές μονάδες της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης υποχρεούνται πλέον να παρέχουν σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε μαθητές που δεν δύνανται να παρακολουθήσουν με φυσική παρουσία την εκπαιδευτική διαδικασία στις κάτωθι περιπτώσεις: Α. Στους/στις μαθητές/τριες τμημάτων σχολικών μονάδων που τελούν σε καθεστώς προσωρινής αναστολής ή απαγόρευσης λειτουργίας, ως



μέτρο για την αντιμετώπιση του κορωνοϊού COVID-19, και για όσο χρονικό διάστημα παραμένουν σε αυτό το καθεστώς. Β. Στους/στις μαθητές/τριες τμημάτων σχολικών μονάδων που λειτουργούν κανονικά, ήτοι δεν τελούν σε καθεστώς προσωρινής αναστολής ή απαγόρευσης λειτουργίας, οι οποίοι δεν δύνανται να παρακολουθήσουν με φυσική παρουσία την εκπαιδευτική διαδικασία και συγκεκριμένα: i) Σε μαθητές/τριες ηλικίας κάτω των δώδεκα (12) ετών που πάσχουν από σοβαρά υποκείμενα νοσήματα. ii) Σε μαθητές/τριες άνω των δώδεκα (12) ετών, οι οποίοι/ες πάσχουν από υποκείμενα νοσήματα, ύστερα από σχετική γνωμάτευση του θεράποντος ιατρού. Τα παραπάνω αιτήματα εξετάζονται από αρμόδια Επιτροπή της παρ. 3 του άρθρου 9 της υπό στοιχεία Δ1α/ΠΓ.οικ. 55254/09-09-2021 κοινής υπουργικής απόφασης (Β' 4187), ανάλογης της Επιτροπής που συστάθηκε με την υπ' αριθμ. 14109/ΓΔ4/2021 (ΦΕΚ 455/Β/6-2-2021) Κοινή Υπουργική Απόφαση. iii) Σε μαθητές/τριες που συνοικούν με άτομο/άτομα που πάσχει/πάσχουν από υποκείμενο νόσημα που οδηγεί σε σοβαρή ανοσοκαταστολή. Τα παραπάνω αιτήματα εξετάζονται από αρμόδια Επιτροπή της παρ. 3 του άρθρου 9 της υπό στοιχεία Δ1α/ ΠΓ.οικ. 55254/09-09-2021 κοινής υπουργικής απόφασης (Β' 4187).

### 3. Επίλογος – Συμπεράσματα

Αν και η δια ζώσης διδασκαλία αποτελεί τη ραχοκοκαλιά της παραδοσιακής εκπαίδευσης, η πανδημία της COVID-19 οδήγησε στην επιβολή της μέτρων με βασικό την κοινωνική απόσταση και την προσωρινή αναστολή λειτουργίας των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς έπρεπε να προσαρμοστούν γρήγορα σε ένα νέο εκπαιδευτικό πλαίσιο: την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Η χρήση του Διαδικτύου στη σύγχρονη εποχή είναι ευρέως διαδεδομένη και οι νέες, πρωτόγνωρες συνθήκες που προκλήθηκαν από τη διασπορά της COVID-19 παγκοσμίως οδήγησαν σε καινοτομίες και μεταρρυθμίσεις και στον τομέα της εκπαίδευσης.

Βέβαια, σύμφωνα με έρευνες της UNESCO και της UNICEF, αλλά και του ΠΟΥ η αναστολή λειτουργίας των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων είχε επιζήμια επίδραση στην εκπαίδευση και στην κοινωνική και ψυχική ευημερία των παιδιών μας και των νέων μας και θα είναι ίσως αδύνατο να εμποδιστεί η αναπόφευκτη επίπτωση που θα υποστούν τα παιδιά και οι νέοι που δεν είχαν την δυνατότητα να πάνε στο σχολείο. Είτε πρόκειται για απώλεια μάθησης, ψυχολογικό στρες, έκθεση στη βία και τις καταχρήσεις, για απώλεια σχολικών γευμάτων και εμβολιασμών ή απουσία κοινωνικοποίησης, οι συνέπειες για τα παιδιά θα γίνουν αισθητές παντού: Στις σχολικές τους επιδόσεις, στην κοινωνικοποίησή τους και στη σωματική και την ψυχική υγεία», επισημαίνουν στην ανακοίνωσή τους.

Σε κάθε περίπτωση, το Υπουργείο Παιδείας κατέβαλε προσπάθειες, καθώς η διασπορά της πανδημίας επέβαλε την αναστολή των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων στη χώρα πολλάκις κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2020-21, να προσαρμοστεί στα νέα δεδομένα, με σκοπό τη διασφάλιση της δημόσιας υγείας. Θεσμοθέτησε για πρώτη φορά την υποκατάσταση της δια ζώσης εκπαίδευσης με την εξ αποστάσεως, καθ' όλη τη διάρκεια μη λειτουργίας τους, αλλά και κατοχύρωσε τους μη δυνάμενους να παρακολουθήσουν με φυσική παρουσία την εκπαιδευτική διαδικασία, στο να τους παρέχεται σύγχρονη εξ αποστάσεως διδασκαλία, με σκοπό την ισότιμη παροχή εκπαίδευσης σε όλους/όλες τους/τις μαθητές/τριες.

Αξιοσημείωτο να αναφερθεί πως το νέο σχολικό έτος 2021-22, οι αλλαγές στα κριτήρια για την παροχή σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης τροποποιήθηκαν σε πολλά σημεία ριζικά. Κατ' αρχάς οι μαθητές/τριες που νοσούν οι ίδιοι/ες ή συνοικούν με άτομο που νοσεί



από την COVID-19 αποκλείστηκαν από το δικαίωμά τους να παρακολουθούν μαθήματα εξ αποστάσεως. Περαιτέρω, περιορίστηκαν οι κατηγορίες των μαθητών/τριών άνω των 12 ετών με υποκείμενο νόσημα, καθώς και των μαθητών/τριών που συνοικούν με άτομο που έχει υποκείμενο νόσημα. Αυτό οφείλεται κυρίως στο γεγονός δυνατότητας εμβολιασμού των ανωτέρω και θωράκισης της υγείας τους σε περίπτωση νόσησης, οπότε και θεωρήθηκε πως θα πρέπει να επιστρέψουν στη δια ζώσης εκπαίδευση.

Μόνο μέσω της παρόδου του χρόνου θα μπορέσει να καταδειχθεί η αποτελεσματικότητα της θεσμοθέτησης της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην Ελλάδα, αλλά σίγουρα η καινοτομία αυτή επιβαλλόταν από τις πρωτόγνωρες συνθήκες που επικράτησαν λόγω της πανδημίας, όχι μόνο στη χώρα μας, αλλά και παγκοσμίως...

### **Βιβλιογραφικές αναφορές**

- CEDEFOP. (2020). *Greece: responses to the Covid-19 outbreak*. Ανακτήθηκε στις 11 Σεπτεμβρίου 2021, από: [www.cedefop.europa.eu:https://www.cedefop.europa.eu/en/news-and-press/news/greece-responses-covid-19-outbreak](http://www.cedefop.europa.eu:https://www.cedefop.europa.eu/en/news-and-press/news/greece-responses-covid-19-outbreak).
- GEM Report. (2020). *Covid-19: How is Greece coping with school closure?* Ανακτήθηκε στις 11 Σεπτεμβρίου 2021, από: <https://gemreportunesco.wordpress.com/2020/04/14/covid-19-how-is-greece-coping-with-school-closure/>.
- Holmberg, B. (1977). *Distance Education: A Survey and Bibliography*. London: Kogan Page.
- WHO Director. (2020). *General's opening remarks at the media briefing on COVID19- 15 April 2020*. Ανακτημένο από: <https://www.who.int/directorgeneral/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-themedia-briefing-on-covid-19---15-april-2020>.
- Αβούρης, Ν., Σολωμός, Κ., & Τσέλιος, Ν. (2001). Το διαδίκτυο ως εργαλείο παροχής ανοιχτής και εξ απόστάσεως εκπαίδευσης: εναλλακτικοί μηχανισμοί ελέγχου ποιότητας. Πρακτικά 1<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Πάτρα, 25-27 Μαΐου.
- Βεργίδης, Δ., Λιοναράκης, Α., Λυκουργιώτης, Α., Μακράκης, Β., & Ματραλής, Χ. (1998). *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Θεσμοί και Λειτουργίες*. Τόμος Α'. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Εγκύκλιος ΥΠΑΙΘ υπ' αριθμ. Φ8/38091/Δ4/16-03-2020. (2020). *Διαβίβαση Οδηγιών Υλοποίησης Προγραμμάτων Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης*. Ανακτημένο από: <http://dipe.ach.sch.gr/attachments/article/3698/2020.pdf>.
- Εγκύκλιος ΥΠΑΙΘ υπ' αριθμ. 153336/Δ1/10-11-2020. (2020). *Διαβίβαση ενημερωτικού σημειώματος αναφορικά με χρήσιμα εργαλεία και οδηγίες για την ασύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατά το σχολικό έτος 2020-2021*. Ανακτημένο από <https://blogs.sch.gr/dipearg/files/2020/11/%CE%95%CE%9E%CE%95-153336-2020-%CE%94%CE%B9%CE%B1%CE%B2%CE%AF%CE%B2%CE%B1%CF%83%CE%B7-%CE%B5%CE%BD%CE%B7%CE%BC%CE%B5%CF%81%CF%89%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CF%8D-%CF%83%CE%B7%CE%BC%CE%B5%CE%B9%CF%8E%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%BF%CF%82-%CE%B1%CE%BD%CE%B1%CF%86%CE%BF%CF%81%CE%B9%CE%BA%CE%AC-%CE%BC%CE%B5-%CF%87%CF%81%CE%AE%CF%83%CE%B9%CE%BC%CE%B1-%CE%B5%CF%81%CE%B3%CE%B1%CE%BB%CE%B5%CE%AF%CE%B1-%CE%BA%CE%B1%CE%B9->





[https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy/iep\\_asyghroni\\_1.pdf](https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy/iep_asyghroni_1.pdf)

Εγκύκλιος ΥΠΑΙΘ υπ' αριθμ. Πρωτ. 154837/Δ3/12-11-2020. (2020). *Χρήσιμα εργαλεία και οδηγίες για την ασύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατά το σχολικό έτος 2020-2021.* Ανακτημένο από: [https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy/iep\\_asyghroni\\_1.pdf](https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy/iep_asyghroni_1.pdf).

Κοινή Υπουργική Απόφαση υπ' αριθμ. Δ1α/ΓΠ.οικ. 55339. (2020). *Λειτουργία των εκπαιδευτικών μονάδων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, εργαστηριακών κέντρων και σχολικών εργαστηρίων, Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας, Ινστιτούτων Επαγγελματικής Κατάρτισης, Μεταλυκειακού έτους - τάξης Μαθητείας ΕΠΑΛ, Κολλεγίων, Κέντρα Διά Βίου Μάθησης, δομών Ε.Ε.Κ. & Δ.Β.Μ. της Σιβιτανιδείου Δημόσιας Σχολής Τεχνών και Επαγγελμάτων, φροντιστηρίων, κέντρων ξένων γλωσσών, φορέων παροχής εκπαίδευσης και πιστοποίησης δεξιοτήτων, ξενόγλωσσων ινστιτούτων εκπαίδευσης και πάσης φύσεως συναφών δομών, δημοσίων και ιδιωτικών, Δημοσίων Βιβλιοθηκών, της Εθνικής Βιβλιοθήκης της Ελλάδος και των Γενικών Αρχείων του Κράτους κατά την έναρξη του σχολικού έτους 2020 - 2021 και μέτρα για την αποφυγή διάδοσης του κορωνοϊού COVID-19 κατά τη λειτουργία τους.* Δημοσιευμένη στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως με ΦΕΚ 3780/Β/8-9-2020. Ανακτημένο από: <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ygeia/astheneies/koine-upourgike-apophase-d1a-gp-oik-55339.html>.

Κόμης, Β. (2005). *Εισαγωγή στη Διδακτική της Πληροφορικής*. Αθήνα: Εκδόσεις Κλειδάριθμος. Νόμος υπ' αριθμ. 1566. (1985). *Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.* Δημοσιευμένο στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως με Φ.Ε.Κ. Α' 167/30.9.1985. Ανακτημένο από: <https://www.kodiko.gr/nomothesia/document/276374/nomos-1566-1985>.

Προεδρικό Διάταγμα υπ' αριθμ. 79. (2017). *Οργάνωση και λειτουργία νηπιαγωγείων και δημοτικών σχολείων.* Δημοσιευμένο στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως με ΦΕΚ Α' 109/01.08.2017. Ανακτημένο από: <https://www.kodiko.gr/nomothesia/document/292297/p.d.-79-2017>.

Υπουργική Απόφαση υπ' αριθμ. 120126/ΓΔ4/12-09-2020 (2020). *Παροχή σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης για το σχολικό έτος 2020-2021.* Δημοσιευμένη στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως με Φ.Ε.Κ. Τ. Β. 3882/12-09-2020. Ανακτημένο από: [https://www.esos.gr/sites/default/files/articleslegacy/parohi\\_syghronis\\_ex\\_apostaseos\\_ekpaideysis\\_gia\\_to\\_sholiko\\_etos\\_2020-2021.pdf](https://www.esos.gr/sites/default/files/articleslegacy/parohi_syghronis_ex_apostaseos_ekpaideysis_gia_to_sholiko_etos_2020-2021.pdf).

Υπουργική Απόφαση υπ' αριθμ. 155689/ΓΔ4/14-11-2020. (2020). *Τροποποίηση της υπό στοιχεία 120126/ΓΔ4/ 12-09-2020 κοινής απόφασης της Υπουργού και της Υφυπουργού Παιδείας και Θρησκευμάτων με θέμα: «Σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση για το σχολικό έτος 2020-21» (Β' 3882).* Δημοσιευμένη στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως με Φ.Ε.Κ. Τ. Β. 5044/14-11-2020. Ανακτημένο από: [https://www.kodiko.gr/nomologia/download fek?f=fek/2020/b/fek\\_b\\_5044\\_2020.pdf&t=0c1189d926838e6f90aa7d4cb1e9d259](https://www.kodiko.gr/nomologia/download fek?f=fek/2020/b/fek_b_5044_2020.pdf&t=0c1189d926838e6f90aa7d4cb1e9d259).



- Υπουργική Κοινή Απόφαση υπ' αριθμ. 14109/ΓΔ4/2021. (2021). *Σύσταση και συγκρότηση πενταμελούς επιτροπής για μαθητές/τριες που συνοικούν με άτομα που πάσχουν από σοβαρό/ά υποκείμενο/α νόσημα/τα, προκειμένου οι μαθητές/τριες αυτοί να συμμετάσχουν στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση.* Δημοσιευμένη στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως με ΦΕΚ 455/Β/6-2-2021. Ανακτημένο από: <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/deuterothymia-ekpaideuse/koine-upourgike-apophase-14109-gd4-2021.html>.
- Υπουργική Κοινή Απόφαση υπ' αριθμ. Δ1α/Γ.Π.οικ. 55254/2021. (2021). *Λειτουργία των εκπαιδευτικών μονάδων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, εργαστηριακών κέντρων και σχολικών εργαστηρίων, Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας, Ινστιτούτων Επαγγελματικής Κατάρτισης, Μεταλυκειακού έτους – τάξης Μαθητείας ΕΠΑ.Λ., Κέντρων Διά Βίου Μάθησης, δομών Ε.Ε.Κ. και Δ.Β.Μ. της Σιβιτανιδείου Δημόσιας Σχολής Τεχνών και Επαγγελμάτων, φροντιστηρίων, κέντρων ξένων γλωσσών, φορέων παροχής εκπαίδευσης και πιστοποίησης δεξιοτήτων, ξενόγλωσσων ινστιτούτων εκπαίδευσης και πάσης φύσεως συναφών δομών, Δημοσίων και Ιδιωτικών, Δημοσίων Βιβλιοθηκών, της Εθνικής Βιβλιοθήκης της Ελλάδος και των Γενικών Αρχείων του Κράτους κατά την έναρξη του σχολικού έτους 2021-2022 και μέτρα για την αποφυγή διάδοσης του κορωνοϊού COVID-19 κατά τη λειτουργία τους.* Δημοσιευμένη στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως με Φ.Ε.Κ. 4187/Β` 10.9.2021. Ανακτημένο από: <https://www.elinyae.gr/ethniki-nomothesia/ya-d1agpoik-55254-2021-fek-4187b-1092021>.
- Υπουργική Κοινή Απόφαση υπ' αριθμ. 111525/ΓΔ4/2021. (2021). *Παροχή σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης για το σχολικό έτος 2021-2022.* Δημοσιευμένη στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως με Φ.Ε.Κ. 4188/Β/10-9-2021. Ανακτημένο από: <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/koine-upourgike-apophase-111525-gd4-2021.html>.



## Προφορική και Γραπτή έκφραση για Γυμνάσιο και Λύκειο

**Μάρθα Ηλιοπούλου**  
Φιλολόγος-Ειδική Παιδαγωγός  
misparth@hotmail.gr

**Νίκη Ζάβρα**  
Φιλολόγος  
nikizavra@gmail.com

### Περίληψη

Ο προφορικός και ο γραπτός λόγος σχετίζονται με τα ίδια γλωσσολογικά πεδία, όσον αφορά τη δομή (φωνολογία – μορφολογία - συντακτικό), το περιεχόμενο (σημασιολογία), καθώς και τη χρήση του λόγου (πραγματολογία). Η διαφορά τους έγκειται στο γεγονός πως στον γραπτό λόγο προστίθεται η γραφοφωνημική αντιστοιχία. Ταυτόχρονα, τα γράμματα είναι η γραπτή απεικόνιση των ήχων/φθόγγων και, τέλος, σε μορφολογικό επίπεδο εισάγεται η ορθογραφία. Αξίζει να σημειωθεί πως για να μπορέσει ένα παιδί να κατακτήσει τον γραπτό λόγο χρειάζεται να έχει ήδη κατακτήσει κανόνες του προφορικού λόγου. Η μετάβαση, λοιπόν, από τον προφορικό στον γραπτό λόγο προϋποθέτει την ωρίμανση των εγκεφαλικών λειτουργιών που συνδέονται με τα κέντρα του λόγου αλλά και την ψυχοσυναισθηματική ωρίμανση του παιδιού. Αναλογιζόμενοι τις ανάγκες των μαθητών γυμνασίου και λυκείου με γλωσσικές δυσκολίες, καθώς και των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες σχεδιάστηκε το παρόν διδακτικό υλικό. Ταυτόχρονα, απευθύνεται σε παιδιά με αυτισμό και δυσλεξία, τα οποία έχουν λάβει απαλλαγή από γραπτές εξετάσεις, με στόχο τη βελτίωση του προφορικού τους λόγου, καθώς και την ενίσχυση των δεξιοτήτων τους στις προφορικές εξετάσεις. Μέσα από την οργανωμένη δόμησή του καλείται να λειτουργήσει συμπληρωματικά στη διδακτική μεθοδολογία των γλωσσικών μαθημάτων. Περιέχει μία διαβαθμισμένη προσέγγιση των γλωσσικών δεξιοτήτων μέσω του προφορικού και του γραπτού λόγου. Συγκεκριμένα, διδάσκονται συστηματικά οι δεξιότητες προφορικής έκφρασης και παραγωγής προφορικού λόγου. Έπειτα, επεξεργάζεται βασικές έννοιες και την παραγωγή εννοιών μέσα από τον προφορικό λόγο. Στη συνέχεια, σταδιακά ασχολείται με τη δόμηση λόγου μέσω της μορφοσύνταξης. Τέλος, παρουσιάζει μία αναλυτική προσέγγιση των κειμενικών ειδών και της παραγωγής γραπτού λόγου μέσω της δόμησης και της παραγωγής έκθεσης.

**Λέξεις-κλειδιά:** προφορικός και γραπτός λόγος, προφορική και γραπτή έκφραση.

### 1. Εισαγωγή

#### 1.1. Μαθησιακές δυσκολίες

Η έννοια των μαθησιακών δυσκολιών χαρακτηρίζεται ως μία κατηγορία στην οποία εντάσσονται τα παιδιά με δυσκολίες στη μαθησιακή διαδικασία. Προκειμένου να αναγνωρισθεί η ύπαρξη των μαθησιακών δυσκολιών, τίθενται ορισμένα κριτήρια. Αρχικά, η σχολική μάθηση είναι μία απαιτητική δραστηριότητα που προϋποθέτει την ανταπόκριση του παιδιού σε συγκεκριμένους διδακτικούς στόχους. Απαιτείται η ύπαρξη τεκμηριωμένων αποδείξεων, που να αποδεικνύουν πως το εκπαιδευτικό πρόγραμμα δεν προσανατολίζεται στις ανάγκες του κάθε παιδιού. Επιπρόσθετα, χρειάζεται η ύπαρξη ενδείξεων σε ψυχολογικές/νοητικές λειτουργίες, καθώς και το γεγονός πως οι μαθησιακές δυσκολίες δεν οφείλονται σε προβληματικές συμπεριφορές ή μειονεξίες (Αλεξόπουλος, 2011).

### 2. Είδη μαθησιακών δυσκολιών



- Διαταραχές ανάγνωσης ή δυσλεξία: Αποτελεί το πιο σημαντικό ζήτημα το οποίο αντιμετωπίζουν οι μαθητές με δυσκολίες. Βέβαια, η δυσλεξία συνδέεται με ποικίλα συμπτώματα που εμφανίζονται σε μαθησιακό επίπεδο, όπως η αφομοίωση κειμενικών εννοιών, η προφορική απόδοση μαθημάτων, δυσκολίες στον γραπτό λόγο και στις αριθμητικές ικανότητες (Καρπαθίου, 2007).
- Διαταραχή γραπτής έκφρασης ή δυσορθογραφία: Αφορά προβλήματα στην παραγωγή γραπτού λόγου, καθώς και ένα είδος αδυναμίας του νοητικού δυναμικού παρά τη χρονολογική ηλικία του ατόμου (Παντελιάδου, 2000).
- Διαταραχή μαθηματικών ή δυσαριθμσία: Σχετίζεται με την αδυναμία πραγματοποίησης αριθμητικών πράξεων και επίλυσης μαθηματικών προβλημάτων με κριτήριο τη χρονολογική ηλικία του ατόμου, την εκπαίδευση που αντιστοιχεί στην ηλικία αυτή και τη μετρηθείσα νοημοσύνη (Νικολόπουλος, 2016).
- Μαθησιακή διαταραχή μη προσδιοριζόμενη αλλιώς: Περιλαμβάνει συμπτώματα των τριών μορφών που αναφέρθηκαν παραπάνω και παρεμποδίζουν από κοινού την ακαδημαϊκή επίδοση, ακόμη και αν η απόδοση στις μαθησιακές δοκιμασίες δεν είναι ουσιαστικά κάτω από το αναμενόμενο των δεδομένων της χρονολογικής ηλικίας του ατόμου (Αμερικανική Ψυχιατρική Εταιρεία, 2004).

### 3. Προβλήματα γραπτής έκφρασης

Οι μαθητές με προβλήματα στον γραπτό λόγο αποτελούν μία ανομοιογενή ομάδα με διαφοροποιημένες δυσκολίες, η οποία αντιστοιχεί στο 10-34% των μαθητών. Συγκεκριμένα, οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και ιδιαίτερα δυσλεξία παρουσιάζουν αδυναμίες σε επίπεδο ανάγνωσης, κατανόησης και γραπτού λόγου. Η παθητική ανάγνωση και η μη επισκόπηση του κειμένου (οργάνωση-δομή) δε συμβάλλουν στην αναγνώριση του νοήματος ενός κειμένου, καθώς και στην εξαγωγή κατάλληλων συμπερασμάτων. Παράλληλα, η δυσκολία στην εύρεση άγνωστων λέξεων και η μη δόμηση ολοκληρωμένων προτάσεων δεν τους βοηθά να κατανοήσουν το γραπτό νόημα ενός κειμένου. Τόσο η ανάγνωση όσο και η γραφή προϋποθέτουν μια σύνθετη γνωστική διεργασία, που εμπλέκει το οπτικοακουστικό αντιληπτικό σύστημα, τη συμβολική λειτουργία της σκέψης, τη διαμόρφωση εννοιών, όπως και τη λειτουργία της μνήμης και την ομαλή λειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος (Δράκος, 2003).

### 4. Μορφές δυσκολιών

Οι δυσκολίες που σχετίζονται με τη γραμματικο-συντακτική δομή της γλώσσας εντοπίζονται:

- Στη χρήση των γραμματικο-συντακτικών κανόνων (λ.χ. λανθασμένη χρήση της γενικής ενικού και πληθυντικού).
- Στον σχηματισμό και μορφολογία των λέξεων.
- Στη συγκρότηση των προτάσεων (λ.χ. έλλειψη λογικής αλληλουχίας, ασυνέπεια στους χρόνους των ρημάτων).

Οι δυσκολίες που αναφέρονται στο λεξιλογικό επίπεδο είναι οι ακόλουθες:

- Βραδύτητα στην απόκτηση νέων λέξεων
- Αδυναμία επαρκούς συγκράτησής τους στη μνήμη
- Αδυναμία ανάκλησης και χρήσης των κατάλληλων λέξεων
- Στοιχεία προφορικότητας (γράφουν όπως μιλούν)



- Λεξιπενία
- Χρήση κοινόχρηστων λέξεων
- Επαναλήψεις ίδιων λέξεων κ.ά. (Σπαντιδάκης, 2011).

### **5. Πιθανά αιτία και αντιμετώπιση δυσκολιών**

Τα αίτια των δυσκολιών τόσο στον προφορικό όσο και στον γραπτό λόγο ποικίλουν. Ορισμένα από αυτά αφορούν νευρολογικά και άλλα οργανικής φύσης αίτια (αισθητηριακές αδυναμίες). Επίσης, πιθανές εγκεφαλικές βλάβες ή οργανικές διαταραχές οδηγούν σε δυσλειτουργίες (διάσπαση προσοχής, δακτυλική αγνωσία). Τέλος, τα γνωστικά ελλείμματα, οι ψυχοσυναισθηματικές δυσχέρειες αλλά και παιδαγωγικοί παράγοντες ενισχύουν τις αδυναμίες (Πόρποδας, 2003).

Οι διαταραχές αυτές μπορούν να αντιμετωπιστούν με συγκεκριμένα βήματα: 1) Έγκαιρη διάγνωση. Η λέξη κλειδί για την έγκαιρη πρόσληψη, καθώς ορισμένα στοιχεία δεν προειδοποιούν την ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών, είναι η «παρατήρηση». Τα πεδία που απαιτούν προσοχή σχετίζονται με την οργάνωση, την ακολουθία, την αλληλεπίδραση, τη γλώσσα, την κατανόηση και τέλος την ανάγνωση (Τάνταρος, 2011). 2) Διδακτικές παρεμβάσεις ανάπτυξης προφορικού λόγου και κατ' επέκταση γραπτού λόγου. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να εφαρμόσουν ιδιαίτερες στρατηγικές, έτσι ώστε να βοηθήσουν τους μαθητές να αναπτύξουν γνωστικές και μεταγνωστικές δεξιότητες με στόχο την αποτελεσματική αντιμετώπιση των δυσκολιών τους και την αποφυγή της σχολικής αποτυχίας. 3) Αξιοποίηση στρατηγικών κατανόησης κειμένου, η οποία μπορεί να γίνει σταδιακά με τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου (Μπαμπινιώτης & Παρασκευόπουλος, 2000; Σιμπιλίρης, Λαμπάτος, & Αζέλης, 2017).

### **6. Σκοπός - Συμβολή**

Αναγνωρίζοντας τις δυσκολίες κατανόησης και παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου, δημιουργήθηκε μία ολοκληρωμένη σειρά ενίσχυσης βασικών δεξιοτήτων προφορικού και γραπτού λόγου. Λαμβάνοντας υπόψη τα χαρακτηριστικά μάθησης των εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες, διαμορφώθηκε ένα υλικό με βασικό άξονα τη δόμηση, έτσι, ώστε να αποκτηθούν σταδιακά οι γνωστικές λειτουργίες του προφορικού και του γραπτού λόγου. Η συμβολή του παρόντος διδακτικού υλικού είναι πως βασίστηκε σε συγκεκριμένους άξονες προσέγγισης της προφορικής και γραπτής έκφρασης, οι οποίοι είναι διαμορφωμένοι σε εκπαιδευτικές αρχές.

### **7. Μεθοδολογία**

Το συγκεκριμένο υλικό/e-book είναι ειδικά διαμορφωμένο για μαθητές γυμνασίου και λυκείου που εμφανίζουν μαθησιακές και γλωσσικές δυσκολίες, δυσλεξία, ΔΕΠ-Υ και αυτισμό. Μέσα από την οργανωμένη δόμησή του καλείται να λειτουργήσει συμπληρωματικά στη διδακτική μεθοδολογία των γλωσσικών μαθημάτων. Περιέχει μία διαβαθμισμένη προσέγγιση των γλωσσικών δεξιοτήτων μέσω του προφορικού και του γραπτού λόγου.

Συγκεκριμένα, διδάσκονται συστηματικά οι δεξιότητες προφορικής έκφρασης και παραγωγής προφορικού λόγου. Έπειτα, επεξεργάζεται βασικές έννοιες και την παραγωγή εννοιών μέσα από τον προφορικό λόγο. Στη συνέχεια, σταδιακά ασχολείται με τη δόμηση λόγου μέσω της μορφοσύνταξης. Τέλος, παρουσιάζει μία αναλυτική προσέγγιση των





κειμενικών ειδών και της παραγωγής γραπτού λόγου μέσω της δόμησης και της παραγωγής έκθεσης.

Η μεθοδολογία διαμόρφωσης του παρόντος υλικού βασίστηκε σε κάποιους βασικούς άξονες προσέγγισης του προφορικού και γραπτού λόγου ως εξής:

- Αφηγηματικές δομές
- Ανάκληση πληροφοριών (ανεπτυγμένης δράσης)
- Λεξιλόγιο δράσης
- Κειμενικότητα/συνοχικοί δεσμοί → σύνδεση προτάσεων/επίγνωση ορίων, πρόταση → καλοί μορφοσυντακτικοί δεσμοί → κειμενικότητα/οργάνωση ιδεών (Σπανός & Μιχάλης, 2012)

Ακολουθώντας συγκεκριμένες εκπαιδευτικές αρχές για τον σχεδιασμό περιβαλλόντων γραπτού λόγου, εφαρμόστηκαν:

- Δόμηση του πλαισίου
- Μοντελοποίηση και απόδοση του κειμένου
- Συνεργατική δόμηση του κειμένου
- Αυτόνομη δόμηση του κειμένου
- Σύνδεση με συσχετιζόμενα κείμενα (Humphrey & Feez, 2016).

Ο κύκλος στην παρακάτω εικόνα δε λειτουργεί γραμμικά. Ανάλογα με τις μαθησιακές ανάγκες και τις προγενέστερες γνώσεις και δεξιότητες, ο εκπαιδευτικός μπορεί να γυρίσει σε κάποιες από τις περιγραφόμενες φάσεις, αν προκύψει ανάγκη (Watkins & Knapp, 2005).



Εικόνα 1. Βασικές αρχές για τον σχεδιασμό περιβαλλόντων γραπτού λόγου

## 8. Δομή

### 8.1. Μορφή εκπαιδευτικού υλικού

Οι διαδικασίες της ανάγνωσης και της γραφής λέξεων απαιτούν την ενεργοποίηση και συλλειτουργία σε χιλιοστά του δευτερολέπτου πολύπλοκων γλωσσικών συστημάτων. Να



γίνει, δηλαδή, η επεξεργασία, η κωδικοποίηση και η αναπαράσταση φωνολογικών, γραφημικών, μορφοσυντακτικών και σημασιολογικών δεδομένων, έτσι, ώστε να πραγματοποιηθεί η πρόσβαση στην έννοια της λέξης ή να γίνει δυνατή η γραφή μιας έννοιας. Το διδακτικό υλικό οργανώθηκε σε δύο μέρη:

- Προφορικός λόγος (εννοιολογική προσέγγιση, δημιουργία συμφράσεων, συμπλήρωση κενών, δημιουργία και ανάπτυξη προτάσεων) (Τριανταφυλλίδης, 1948).
- Γραπτός λόγος (δομή παραγράφου και έκθεσης, τρόποι ανάπτυξης παραγράφου, κειμενικά είδη και ανάλυση αυτών μέσω συγκεκριμένων φάσεων σχεδιασμού του γραπτού λόγου) (Δημητρακόπουλος, 1983).

### **8.2. Περιεχόμενο διδακτικού υλικού**

- Προφορική και γραπτή σύνταξη και έκφραση
- Δόμηση προφορικού και γραπτού λόγου
- Αναγνωστική ικανότητα
- Οπτική/ακουστική επεξεργασία
- Μνημονικές δεξιότητες
- Δεξιότητες Γραφής
- Παραγωγή επιχειρημάτων

Το συγκεκριμένο υλικό βασίζεται στη διαμόρφωση ενός αποκαταστασιακού προγράμματος παρέμβασης για μαθητές γυμνασίου και λυκείου με γλωσσικές δυσκολίες, καθώς και για μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (δυσλεξία, αυτισμό, ΔΕΠ-Υ). Σχεδιάστηκε, λοιπόν, ένα διδακτικό πρόγραμμα το οποίο είναι εύκολο στη χρήση βασίζεται στην ενεργητική συμμετοχή όλων των παιδιών.

### **8.3. Εκπαιδευτικές μέθοδοι**

Η άμεση διδασκαλία αποτέλεσε χρήσιμο τρόπο αξιοποίησης κατά τη διάρκεια αξιοποίησης του διδακτικού υλικού, καθώς συνέβαλε σημαντικά στον σχεδιασμό του προγράμματος και στην αποτελεσματικότερη σχολική επίδοση των μαθητών. Η προετοιμασία των μαθητών, όσον αφορά του στόχους της διδασκαλίας, η χρήση πλήθους παραδειγμάτων και η συνεχής ενθάρρυνση βοήθησε 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. Επιπλέον, η αξιοποίηση της εξατομικευμένης μάθησης βοήθησε στην εστίαση στις ατομικές ανάγκες και ενδιαφέροντα των μαθητών, λαμβάνοντας υπόψη τις δεξιότητες και τα χαρακτηριστικά τους.

Τέλος, αξιοποιήθηκε ο ομαδοσυνεργατικός τρόπος διδασκαλίας μέσω συγκεκριμένων διδακτικών εργαλείων για την κατανόηση τόσο του προφορικού όσο και του γραπτού λόγου. Ειδικότερα, ενσωματώθηκαν οι εκπαιδευτικές μέθοδοι του καταιγισμού ιδεών, των ερωτοαποκρίσεων και, κατ' επέκταση, της παραγωγής επιχειρημάτων, τα παιχνίδια ρόλων και οι ομάδες εργασίας. Τα παραπάνω συνέβαλαν στην ενεργή συμμετοχή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία, αφού καλλιεργούν τις δεξιότητες της συνεργασίας και της επικέντρωσης σε κοινούς αλλά και σε ατομικούς στόχους.

### **8.4. Διδακτικές στρατηγικές**



Αρχικά, ο εκπαιδευτικός δημιουργεί ένα μαθησιακό συμβόλαιο με κάθε μαθητή προκειμένου να γίνουν ακριβείς οι στόχοι και τα προσδοκώμενα αποτελέσματα. Παρουσιάζεται, λοιπόν, το γνωστικό αντικείμενο με το οποίο πρόκειται να εξασκηθούν.

Ύστερα, ο εκπαιδευτικός προχωρά στη δόμηση του πλαισίου με βάση το οποίο οργανώνονται οι προτάσεις και ο λόγος. Στη φάση αυτή παρουσιάζονται τα χαρακτηριστικά του προφορικού λόγου, προκειμένου οι μαθητές να είναι ικανοί να τα αξιοποιήσουν στον γραπτό τους λόγο. Έπειτα από την κατανόηση των μορφοσυντακτικών και σημασιολογικών δεδομένων, μελετάται ένα κειμενικό είδος, καθώς και τα περιβάλλοντα στα οποία πραγματώνεται, σχολιάζοντάς το και, στη συνέχεια, αναζητώντας το πλαίσιο βάσει του οποίου δομήθηκε το ύφος, τα λεξιλογικά του χαρακτηριστικά και το περιεχόμενό του.

Μετέπειτα, μέσω της ομαδοσυνεργατικής μάθησης, ο εκπαιδευτικός αναλύει το κείμενο μαζί με τους μαθητές, έτσι, ώστε να εντοπιστεί ο σκοπός και τα δομικά του στοιχεία και τους παροτρύνει να δημιουργήσουν δικά τους κείμενα βάσει των αρχών που χαρακτηρίζουν το συγκεκριμένο κειμενικό είδος και διαπραγματεύτηκαν στις προηγούμενες φάσεις. Οι μαθητές, λοιπόν, αποτυπώνουν γραπτά τα δικά τους κείμενα και ο εκπαιδευτικός κάθε φορά παρέχει την κατάλληλη ανατροφοδότηση.

Τέλος, η αυτόνομη διαδικασία δόμησης ενός κειμένου πρόσφερε στα παιδιά την ευκαιρία να συμμετέχουν ενεργά για την υλοποίηση όσων διδάχθηκαν.

### 8.5. Εφαρμογή

Το υλικό εφαρμόστηκε σε μαθητές με γλωσσικές δυσκολίες, με ειδικές μαθησιακές αδυναμίες και σε μαθητές που έχουν απαλλαγεί από τις γραπτές εξετάσεις και επιθυμούν να ενισχύσουν τις δεξιότητες του προφορικού τους λόγου. Αρχικά, έγινε αξιολόγηση των μαθησιακών αναγκών των μαθητών έτσι ώστε να προσαρμοστεί η εκπαιδευτική μέθοδος σε αυτές.

Ύστερα, οι μαθητές εργάζονταν ατομικά για 45', αξιοποιώντας το υλικό αποκατάστασης 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, έτσι, ώστε να γίνουν σαφείς προς τους μαθητές οι διδακτικοί στόχοι. Στη συνέχεια, εφαρμόστηκε υποδειγματική 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 μέσω της εξατομικευμένης διδασκαλίας και ύστερα με τον ομαδοσυνεργατικό τρόπο διδασκαλίας πραγματοποιούσε μαθησιακές δραστηριότητες βασισμένες στις βασικές αρχές της προφορικής έκφρασης και του σχεδιασμού περιβαλλόντων του γραπτού λόγου. Σειρά είχε η υλοποίηση εργασίας όπου το παιδί λειτουργούσε αυτόνομα και η παροχή υλικού ανατροφοδότησης και αυτό-αξιολόγησης του μαθητή (Γρηγοριάδης, 1994).

Πίνακας 1. Καταγραφή εφαρμογής

Ημερομηνία:		
Τομείς Μάθησης	Δεξιότητες-Ικανότητες	Πρόοδος
Σήμερα μου άρεσε:		
Σήμερα έμαθα:		
Θα προσπαθήσω να:		





### 9. Αξιολόγηση-Αποτελέσματα

Ύστερα από την εφαρμογή του προγράμματος, την επαναξιολόγηση των μαθητών γυμνασίου και λυκείου και τη συλλογή δεδομένων με τη μέθοδο της ποιοτικής έρευνας, η οποία υλοποιήθηκε μέσω συνεντεύξεων σε εκπαιδευτικούς, διαπιστώθηκε πως οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, ΔΕΠ-Υ, δυσλεξία και νοητική υστέρηση βελτίωσαν τον τρόπο προφορικής τους έκφρασης με αποτέλεσμα να εξοικειωθούν εύκολα με τον γραπτό λόγο. Ιδιαίτερη βελτίωση αποδείχθηκε σε μαθητές με αυτισμό.

Ταυτόχρονα, αναδείχτηκε πως το παρόν πρόγραμμα παρέμβασης ήταν σημαντικό για τη γραφο-φωνολογική επίγνωση, την αναγνωστική κατανόηση/ικανότητα, τις μνημονικές δεξιότητες και, κατ' επέκταση, την ενίσχυση των δεξιοτήτων γραφής λόγω του εμπλουτισμού του λεξιλογίου των μαθητών.

Μέσα από τα δεδομένα αξιολόγησης τονίστηκε η διασύνδεση της προφορικής διόδου ως μέσου βελτίωσης του γραπτού λόγου, ενώ ταυτόχρονα η διδακτική μεθοδολογία φάνηκε ότι λειτουργήσε βοηθητικά. Επιπρόσθετα, η συνδυαστική χρήση του υλικού λειτουργήσε ενισχυτικά και το διδακτικό υλικό δεν αξιοποιήθηκε με στείρα εφαρμογή αλλά χαρακτηρίστηκε από την ευελιξία του και την εφαρμογή του με βάση το ατομικό προφίλ κάθε μαθητή (Συλλογικό, 2017).

Πίνακας 2. Μεταγνωστική αξιολόγηση

ΕΞΥΠΝΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	ΜΑΘΗΤΗΣ		ΣΧΟΛΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ
<b>ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ</b>	ΝΑΙ	ΟΧΙ	
<b>Διάβασα καλά το θέμα μου;</b>			
<b>Έχω επιλέξει το ακροατήριο για το οποίο γράφω το κείμενό μου;</b>			
<b>Ξέρω τι θέλει να μάθει το ακροατήριό μου;</b>			
<b>Κατέγραψα όλες τις ιδέες μου σε ένα πρόχειρο χαρτί;</b>			
<b>Έχω επιλέξει τι είδους κείμενο θέλω να γράψω;</b>			
<b>Ξέρω ποια δομικά στοιχεία περιλαμβάνει το κείμενο που έχω επιλέξει;</b>			



---

Έχω φτιάξει πρόγραμμα για  
το τι θα πω;

#### ΟΡΓΑΝΩΣΗ

Διάλεξα τι θα γράψω;

Διέγραψα τις όμοιες ιδέες;

Διάλεξα τις καλύτερες  
ιδέες;

#### ΠΡΩΤΗ ΚΑΤΑΓΡΑΦΗ

Κατέγραψα τις ιδέες σε  
ολοκληρωμένες προτάσεις;

Έχει κάθε παράγραφος  
θεματική πρόταση;

Έχει κάθε παράγραφος  
υποστηρικτικές προτάσεις;

Έχω γράψει σε κάθε  
παράγραφο την πρόταση-  
κατακλείδα;

Έγραψα χωρίς να ανησυχώ  
για τα λάθη;

Ζήτησα βοήθεια από τον  
δάσκαλό;

Αναζήτησα πληροφορίες  
από βιβλίο;

#### ΒΕΛΤΙΩΣΗ

Είμαι σίγουρος ότι έχω  
γράψει όλα όσα είχα  
αρχικά στο μυαλό μου;

Ξαναδιάβασα το κείμενό  
μου;

---



**Είμαι σίγουρος ότι θα  
αρέσει στο ακροατήριό  
μου;**

Πίνακας 3. Ερωτηματολόγιο για Μεθοδολογία Παρέμβασης

Φύλο	Γυναίκα	/	Άντρας		
Ηλικία					
Διδακτική Εμπειρία					
Γνώσεις για γλωσσικές δυσκολίες	Μέτριες Πολύ καλές		Καλές Άριστες		
Δουλεύετε με παιδιά γυμνασίου- λυκείου που παρουσιάζουν δυσκολίες στον γραπτό και προφορικό λόγο;	Πολύ συχνά Συχνά		Μερικές φορές Σπάνια		
Σε ποιο βαθμό επηρεάζουν οι δυσκολίες την ανταπόκριση των παιδιών απέναντι στον γραπτό και προφορικό λόγο;	1	2	3	4	5
Ποια μεθοδολογία ακολουθείτε στην παρέμβαση σας με τα παιδιά αυτά; Ανταποκρίθηκαν τα παιδιά με βάση τη μέθοδο αυτή στην κατάκτηση του προφορικού και γραπτού λόγου;					
Σε ποιο βαθμό σας βοήθησε το διδασκτικό πρόγραμμα προφορικής και γραπτής έκφρασης;	1	2	3	4	5
Τι χαρακτηριστικά του βρήκατε χρήσιμα;					
Ποιοι τομείς ενισχύθηκαν περισσότερο;			Προφορική και γραπτή σύνταξη και έκφραση Δόμηση προφορικού και γραπτού λόγου Αναγνωστική ικανότητα Οπτική/ακουστική επεξεργασία Μνημονικές δεξιότητες Δεξιότητες Γραφής Παραγωγή επιχειρημάτων		
Πώς βρήκαν το υλικό τα παιδιά; Τι τους άρεσε περισσότερο;	Ωραίο		Ενδιαφέρον		Βαρετό

## 10. Συζήτηση-Συμπεράσματα



Ο προφορικός και ο γραπτός λόγος αποτελούν δύο ισότιμες μορφές επικοινωνίας. Συγκεκριμένα, ο προφορικός λόγος αποτελεί τη συνηθέστερη επικοινωνιακή μορφή, γεγονός που του προσδίδει ιδιαίτερη αξία και καθιστά καίριας σημασίας την ενίσχυσή του στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η κατάκτησή του, λοιπόν, αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την ανάπτυξη του γραπτού λόγου μέσω του οποίου επιτυγχάνεται η εκφραστική ποιότητα ενός μαθητή (Δράκος, 2003).

Το παρόν διδακτικό υλικό βασίστηκε στη βελτίωση των γλωσσικών δυσκολιών των μαθητών. Βέβαια, αξίζει να επισημανθεί πως η βελτίωση της κάθε δυσκολίας εξαρτάται από την έγκαιρη διάγνωση, τη διάρκεια της παρέμβασης, καθώς και τη σοβαρότητα της εκάστοτε κατάστασης. Ο εκπαιδευτικός, λοιπόν, σε συνεργασία με τους γονείς και τους ειδικούς επιστήμονες οφείλει να αξιοποιεί μεθόδους να είναι σαφής ως προς τις πληροφορίες που μεταδίδει και να αξιοποιεί κατάλληλες διδακτικές στρατηγικές ανάπτυξης ορθού λόγου.

Τέλος, προτείνεται η διευρυμένη εφαρμογή της συγκεκριμένης διδακτικής μεθοδολογίας σε μεγαλύτερο δείγμα παιδιών και εκπαιδευτικών για περαιτέρω μελέτη και διερεύνηση του βαθμού αποτελεσματικότητάς του.

### Βιβλιογραφικές αναφορές

- Humphrey, S., & Feez, S. (2016). Direct instruction fit for purpose: applying a metalinguistic toolkit to enhance creative writing in the early secondary years. *Australian Journal of Language and Literacy*, 39(3), 207-219.
- Watkins, M., & Knapp, P. (2005). *Genre, text, grammar: technologies for teaching and assessing writing*. Sydney, N.S.W: UNSW Press.
- Αλεξόπουλος, Χ. (2011). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Ειδικοπαιδαγωγική Παρέμβαση*. Ανακτήθηκε από: [http://reader.ekt.gr/bookReader/show/index.php?lib=EDULLL&item=1065&bitstream=1065\\_01#page/1/mode/1up](http://reader.ekt.gr/bookReader/show/index.php?lib=EDULLL&item=1065&bitstream=1065_01#page/1/mode/1up).
- Αμερικανική Ψυχιατρική Εταιρεία. (2004). *Διαγνωστικά Κριτήρια DSM-IV TR. DSM-V & ICD-10* (Μτφ. Κ. Γκοτζαμάνης). Αθήνα: Ιατρικές Εκδόσεις Λίτσας.
- Γρηγοριάδης, Ν. (1994). *Το δημιουργικό γράψιμο – Η τέχνη και η τεχνική του*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
- Δημητρακόπουλος, Γ. (1983). *Η τεχνική των εκθέσεων*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δράκος, Γ. Δ. (2003). *Ειδική Παιδαγωγική των Προβλημάτων Λόγου και Ομιλίας*. Αθήνα: Ατραπός.
- Καρπαθίου, Εμμ. Χ. (2007). *Διαγνωστική Κλίμακα Δυσλεξίας*. Αθήνα: Καραμέτος.
- Μπαμπινιώτης, Γ., & Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. (2000). *Κείμενο – Επικοινωνία. Πώς γράφουμε και πώς κατανοούμε τα κείμενα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νικολόπουλος, Γ. (2016). Μαθησιακές Δυσκολίες στα Μαθηματικά, αναγκαία η δημιουργία λεξιλογίου εννοιών. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2015(2), 1001-1015. Ανακτήθηκε από: <http://www.specialeducation.gr/files4users/files/pdf/ennoiologio2017.pdf>.
- Παντελιάδου, Σ. (2000). *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πόρποδας, Κ. (2003). *Η Μάθηση και οι Δυσκολίες της*. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.
- Σιμπιλίρης, Γ., Λαμπάτος, Γ., & Αζέλης, Α. (2017). *Γραπτός Λόγος – Κατανόηση και Παραγωγή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.



- Σπανός, Γ., & Μιχάλης, Α. (2012). *Η νεοελληνική γλώσσα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Διδακτική μεθοδολογία και αξιολόγηση αναλυτικού προγράμματος*. Αθήνα: Κρητική.
- Σπαντιδάκης, Ι. Ι. (2011). *Προβλήματα Παραγωγής Γραπτού Λόγου Παιδιών Σχολικής Ηλικίας*. Αθήνα: Πεδίο.
- Συλλογικό. (2017). *Διδακτική της Νεοελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Τάνταρος, Σ. (2011). *Δυσκολίες Μάθησης Αναπτυξιακές, εκπαιδευτικές και κλινικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Πεδίο.
- Τριανταφυλλίδης, Μ. (1948). *Λεξιλογικές Ασκήσεις*. Αθήνα: Μ. Δ. Μυρτίδης.



## Η γονεϊκή συμμετοχή/εμπλοκή για την επιτυχή μάθηση των παιδιών

**Παναγιώτα Χουλιάρα-Σιδερά**  
*Msc, Ανθρωπιστικών Σπουδών*  
sidera1965@gmail.com

### Περίληψη

Η οικογένεια καθορίζει σε σημαντικό βαθμό πολλά στοιχεία της αναπτυξιακής πορείας του παιδιού, αφού, μέσα στα πλαίσιά της, δημιουργούνται τα πρώτα στηρίγματα για την κοινωνική, ψυχική, συναισθηματική και πνευματική του ανάπτυξη. Η κατανόηση του κόσμου από τα παιδιά και η πορεία τους μέσα σε αυτόν επιτυγχάνεται με τη διαπαιδαγώγηση που λαμβάνουν από τους γονείς. Φτάνοντας στη σχολική ηλικία, το σχολικό σύστημα, μέσα από την παιδαγωγική του μορφή και οργάνωση, συνεχίζει το έργο της οικογένειας και συμβάλλει στην κοινωνικοποίηση και την εκπαίδευσή τους. Η συνεργασία σχολείου-οικογένειας αναδεικνύεται ως ιδιαίτερα σημαντικός παράγοντας για την επιτυχή μάθηση των παιδιών.

**Λέξεις-κλειδιά:** γονεϊκή εμπλοκή, γονεϊκή συμμετοχή, μάθηση.

### 1. Εισαγωγή

Η οικογένεια είναι ένας σημαντικός παράγοντας που συμβάλλει στην ανάπτυξη του παιδιού. Για το παιδί, η οικογένεια είναι το πρώτο κοινωνικό και μαθησιακό περιβάλλον. Ως εκ τούτου, οι γονείς είναι οι πρώτοι δάσκαλοι των παιδιών και θα παίξουν καθοριστικό ρόλο στις αρχικές απόψεις που θα σχηματίσουν για τη μάθηση. Οι πεποιθήσεις των γονιών, οι προσδοκίες και η γενικότερη στάση τους σχετικά με την εκπαίδευση έχουν μια βαθιά επίδραση στην αντίληψη που θα διαμορφώσει το παιδί για το σχολείο. Το οικογενειακό περιβάλλον που στηρίζει, ενθαρρύνει και τρέφει την επιδίωξη της μάθησης, είναι συχνά ο πιο καθοριστικός παράγοντας της σχολικής επιτυχίας. Η μάθηση είναι αποτελεσματικότερη, σταθερότερη και ευκολότερη όταν συνοδεύεται από ευχάριστο συναίσθημα.

Είναι σπουδαίο να διδάσκεται το παιδί από το γονιό που είναι το πιο κοντινό και αγαπημένο του πρόσωπο. Με αυτά τα δεδομένα θα πρέπει ο γονιός, τις ώρες που είναι με το παιδί του στο σπίτι να οδηγηθεί στην επινόηση παιχνιδιών που θα δώσουν χαρά στο παιδί, θα το απασχολήσουν δημιουργικά και θα του καλλιεργήσουν τις νοητικές λειτουργίες και τις σωματικές δεξιότητες. Η σχέση σχολείου και οικογένειας αποτελεί παραδοσιακά ένα πεδίο πλούσιου θεωρητικού διαλόγου και ερευνητικού ενδιαφέροντος γιατί έχει συνδεθεί με τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης, την προαγωγή των ακαδημαϊκών, κυρίως, επιτευγμάτων των παιδιών και γενικότερα την ενίσχυση της αποτελεσματικότητας τόσο της οικογένειας όσο και του σχολείου ως φορέων εκπαίδευσης και κοινωνικοποίησης.

Η γονεϊκή εμπλοκή, όρος που έχει ταυτιστεί με τη μελέτη της σύνδεσης ανάμεσα στο οικογενειακό και το εκπαιδευτικό πλαίσιο, περιγράφοντας τον τρόπο που οι γονείς συμμετέχουν στις μαθησιακές εμπειρίες του παιδιού, χρειάζεται να ενισχυθεί με δραστηριότητες, ώστε να εξελιχθεί σε γονεϊκή συμμετοχή για να επιτευχθεί ολόπλευρα η μάθηση και εκπαίδευση των παιδιών.





## 2. Γονεϊκή συμμετοχή/εμπλοκή

Η *γονεϊκή εμπλοκή* (parental involvement) αποτελεί αντικείμενο έρευνας όχι μόνο επειδή είναι μια ενδιαφέρουσα όψη της συμπεριφοράς των γονέων, αλλά και επειδή φαίνεται να επηρεάζει ποικιλότροπα την ανάπτυξη του παιδιού. Ο όρος έχει ταυτιστεί με τη μελέτη της σύνδεσης ανάμεσα στο οικογενειακό και το εκπαιδευτικό πλαίσιο, περιγράφοντας τον τρόπο που οι γονείς συμμετέχουν στις μαθησιακές εμπειρίες των παιδιών τους. Η γονική εμπλοκή αποτελεί σίγουρα προϋπόθεση για τη δόμηση της σχέσης σχολείου-οικογένειας.

Οι όροι *γονεϊκή εμπλοκή* και *γονεϊκή συμμετοχή* αν και έχουν χρησιμοποιηθεί κατά καιρούς σαν συνώνυμα η μία της άλλης, στην πραγματικότητα εμπεριέχουν δύο διαφορετικές έννοιες. Η έννοια της *γονεϊκής εμπλοκής* έχει προσεγγιστεί με πολλούς τρόπους από διάφορους ερευνητές. Αναφέρεται σε διαδικασίες που δίνουν τη δυνατότητα στους γονείς να έχουν ρόλο στο τι γίνεται στη σχολική μονάδα, αλλά μόνο στο βαθμό και με τον τρόπο που θα καθορίσει το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου. Έτσι, οι γονείς περιορίζονται σε ρόλο θεατή εκδηλώσεων ή δραστηριοτήτων, που διοργανώνονται από το σχολείο για αυτούς, ή σε δραστηριότητες που μπορούν να περιγραφούν ως «γονεϊκά καθήκοντα» ή «εθελοντική εργασία»<sup>1</sup>. Το φαινόμενο της εμπλοκής των γονέων δεν είναι μονοδιάστατο, αλλά έχει πολλές μορφές. Οι πιο συνηθισμένοι τύποι γονεϊκής εμπλοκής είναι: η εποπτεία της σχολικής και εξωσχολικής συμπεριφοράς του παιδιού, η βοήθεια στις εργασίες για το σπίτι, η ανάπτυξη των ενδιαφερόντων και της ευρύτερης προσωπικότητας του παιδιού και τέλος η επαφή των γονέων με το σχολείο<sup>2</sup>.

Αντίθετα, η έννοια της γονεϊκής συμμετοχής περιλαμβάνει ένα ευρύτερο φάσμα σχέσεων και δραστηριοτήτων που διαφοροποιούνται τόσο ως προς το περιεχόμενο και ως προς το στόχο, καθώς πρόκειται για μια πιο ουσιαστική σχέση που σχετίζεται με το μοίρασμα γνώσης, ευθυνών και εξουσίας. Συνεπάγεται την ισότητα ανάμεσα στα συμβαλλόμενα μέλη (εκπαιδευτικούς και γονείς) και προϋποθέτει αμοιβαίο σεβασμό, ανταλλαγή πληροφοριών, αισθημάτων καθώς και την από κοινού συμμετοχή στη διοίκηση του σχολείου και στη λήψη αποφάσεων σε όλο το φάσμα της εκπαίδευσης, τόσο σε επίπεδο τάξης του σχολείου όσο και στο επίπεδο της πολιτείας (Δαβαζόγλου & Κόκκινος, 2003). Στην περίπτωση αυτή οι γονείς ενδιαφέρονται για το συμφέρον ολόκληρου του σχολείου και του συνόλου των παιδιών που φοιτούν σε αυτό. Για τον λόγο αυτό, απαιτείται ο καθορισμός των δικαιωμάτων και ευθυνών των δύο εταίρων, η διευκρίνιση ρόλων, διαδικασιών και κοινών λογοδοτήσεων και η διαπραγμάτευση πολιτικής, που να διασφαλίζουν την ενεργό και πλήρη συμμετοχή των γονιών στη διοίκηση και στη λήψη απόφασης (Stapes & Morris 1993; Soliman, 1995). Η μετατόπιση αυτή της ευθύνης, πολύ πιθανό να προαπαιτεί σε ένα βαθμό την επίσημη αναπροσαρμογή της διαχείρισης και λειτουργίας του σχολικού ή εκπαιδευτικού συστήματος<sup>3</sup>.

Σύμφωνα με την τρέχουσα βιβλιογραφία, δύο είναι οι κυριότεροι μηχανισμοί, σύμφωνα με τους οποίους η γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαίδευση των παιδιών προωθεί τη σχολική τους επίδοση. Σύμφωνα με το *πρώτο*, η εμπλοκή των γονέων αυξάνει τις γονεϊκές τους ικανότητες οι οποίες τους εφοδιάζουν καλύτερα για να βοηθήσουν τα παιδιά τους σε

<sup>1</sup> Συμεού, Λ. (2002). *Εμπλοκή των γονιών στο σχολείο: Η προοπτική των διευθυντών δημοτικής*. Πρακτικά VII Παγκύπριου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου, 1, σσ. 263-273.

<sup>2</sup> Γεωργίου, Σ. «Παράμετροι και συνέπειες της γονεϊκής εμπλοκής στην εκπαιδευτική διαδικασία των παιδιών τους» στη: *Σύγχρονη Εκπαίδευση* (2000 β), σσ. 57-64.

<sup>3</sup> Συμεού, Λ. (2002).ό.π., σσ. 263-273.



διάφορες δραστηριότητες, οι οποίες σχετίζονται με το σχολείο. Έτσι, ως γονείς, αναπτύσσουν σχέσεις συνεργασίας με το προσωπικό του σχολείου, μαθαίνουν σημαντικές πληροφορίες για τις προσδοκίες του σχολείου για τη συμπεριφορά και για την αποτελεσματικότητα τους στα μαθήματα. Επιπλέον, μαθαίνουν πώς να βοηθάνε τα παιδιά τους με τα μαθήματα τους, έχοντας ως απώτερο στόχο να αυξήσουν τις επιδόσεις τους. Όταν οι γονείς αναμειγνύονται στις σχολικές δραστηριότητες των παιδιών τους, συναντούν άλλους γονείς οι οποίοι τους παρέχουν πληροφορίες για τις σχολικές πρακτικές και πολιτικές που ακολουθούν οι ίδιοι και ανταλλάσσουν απόψεις για τις εξωσχολικές δραστηριότητες των παιδιών τους. Οι γονείς μπορούν να πληροφορηθούν από άλλους γονείς ποιοι είναι καλοί και συνεργάσιμοι εκπαιδευτικοί και πως μπορούν να αντιμετωπίσουν με επιτυχία δύσκολες καταστάσεις (Pino – Pusternak et al., 2010).

Ο δεύτερος μηχανισμός ο οποίος είναι πολύ σημαντικός για την ενίσχυση της επίδοσης των παιδιών είναι ο κοινωνικός έλεγχος. Ο κοινωνικός έλεγχος εμφανίζεται κυρίως όταν το σχολείο και η οικογένεια συνεργάζονται αρμονικά για την επίτευξη κατάλληλων συμπεριφορών οι οποίες μπορεί να είναι εξίσου αποτελεσματικές για τα παιδιά στα πλαίσια του σχολείου και του σπιτιού (McNeal, 1999). Οι γονείς των παιδιών μπορεί να γνωριστούν μεταξύ τους, να γνωρίσουν τους εκπαιδευτικούς και να συμφωνήσουν ως προς τους στόχους τόσο τους συμπεριφορικούς όσο και τους ακαδημαϊκούς, έχοντας ως απώτερο στόχο τη μείωση των συμπεριφορικών προβλημάτων και την ακαδημαϊκή πρόοδο των παιδιών τους. Όταν τα παιδιά και οι συνομήλικόι τους λαμβάνουν τα ίδια μηνύματα από τον κοινωνικό τους περίγυρο για την επίδειξη κατάλληλης συμπεριφοράς σε διάφορες καταστάσεις, τα μηνύματα αυτά μπορούν να γίνουν πιο ξεκάθαρα και εύκολα επιτεύξιμα από τα ίδια τα παιδιά. Επιπλέον, όταν οι οικογένειες δε συμφωνούν μεταξύ τους ή με το σχολείο για κάποιες συγκεκριμένες συμπεριφορές, η αποτελεσματικότητα των δασκάλων, των γονέων και άλλων ενηλίκων που εμπλέκονται με τα συγκεκριμένα παιδιά μπορεί να μειωθεί. Συμπερασματικά, οι δύο αυτοί μηχανισμοί, όταν λειτουργούν αρμονικά, ενισχύουν το ρόλο του σχολείου, αυξάνουν την ικανότητα των παιδιών, τα κίνητρό τους για μάθηση και τη δέσμευσή τους με το πλαίσιο του σχολείου (Pino – Pusternak et al., 2010) <sup>4</sup>.

### 3. Επισκόπηση ερευνητικών στοιχείων

Σύμφωνα με πολλούς ερευνητές δεν είναι εύκολο να ορισθεί η γονεϊκή εμπλοκή ως έννοια καθώς πρέπει να εξετάζεται ποιες διαστάσεις της μελετώνται και ποια μεθοδολογία εφαρμόζεται κάθε φορά. Διάφοροι ορισμοί έχουν διατυπωθεί για την έννοια της γονεϊκής εμπλοκής στην εκπαίδευση των παιδιών και αυτό αποδεικνύει ότι αποτελεί μία πολυδιάστατη εννοιολογική κατασκευή, η οποία μπορεί να ερμηνευτεί και να ορισθεί με ποικίλους τρόπους και οι τρόποι αυτοί μπορεί να διαφέρουν στο κάθε ερευνητή. Σύμφωνα με τους Fan & Chen (2001), μπορεί να ορισθεί ως η ενασχόληση των γονέων με θέματα και δραστηριότητες που αφορούν την εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, οι δραστηριότητες αυτές περιλαμβάνουν την επικοινωνία τους με τους εκπαιδευτικούς, τη συμμετοχή τους σε εκδηλώσεις που διοργανώνει το σχολείο, και τις προσδοκίες των γονέων για την σχολική επίδοση των παιδιών τους. Στη διεθνή βιβλιογραφία, η πολυσημία του όρου διαπιστώνεται από τη διαφορετική νοηματοδότηση του όρου μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών. Οι γονείς αντιλαμβάνονται τη γονεϊκή εμπλοκή ως την πραγμάτωση της επιθυμίας τους να έχουν λόγο

<sup>4</sup> Μασούρου, Β. (2012). ό.π., σσ. 21-23.



στα τεκταινόμενα στην τάξη και στο σχολείο, περισσότερο από ό,τι οι δάσκαλοι και οι διοικούντες είναι πρόθυμοι να επιτρέψουν (Chavkin & Williams, 1988) <sup>5</sup>. Στην πραγματικότητα, ο όρος είναι τόσο ασαφής που μπορεί να σημαίνει οτιδήποτε. Σε μια προσπάθεια για την αναζήτηση του καλύτερου ορισμού, ορισμένοι ερευνητές (Hoover – Demsey et al., 1987) προχώρησαν σε μια διχοτομία σε σχέση με τις δραστηριότητες των γονέων. Τις διαχώρισαν σε εκείνες τις δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα στο σπίτι, όπως, για παράδειγμα, η βοήθεια του παιδιού στη σχολική εργασία, και σε εκείνες τις δραστηριότητες που αφορούν τους γονείς και λαμβάνουν χώρα στο σχολείο: από μια απλή επίσκεψη του γονιού στο σχολείο μια φορά το χρόνο μέχρι συχνές επαφές και συνεργασία γονιού – δασκάλου ή ακόμα και την πραγματική συμμετοχή του γονιού σε αποφάσεις που αφορούν τη διοίκηση του σχολείου (Britto & Waller, 1994) <sup>6</sup>. Σύμφωνα με τον Γεωργίου (Γεωργίου, 2000), η γονεϊκή εμπλοκή ορίζεται ως ο τρόπος, με τον οποίο ο γονέας συμμετέχει στην εκπαιδευτική διαδικασία του παιδιού του στο σπίτι και στο σχολείο <sup>7</sup>.

Ο Marjoribanks (1983) και ο Watson με τους συνεργάτες του (1983) μιλούν για εμπλοκή αλλά αναφέρονται μόνο στην προφορική ενίσχυση του γονιού προς το παιδί, όσον αφορά τη σχολική του εργασία. Οι Hess κ.ά (1984) χρησιμοποιούν τον όρο γονεϊκή εμπλοκή, αλλά εννοούν τις γονεϊκές προσδοκίες. Ο Bloom (1984) αναφέρεται στους τρόπους με τους οποίους οι γονείς βοηθούν τα παιδιά τους να αναπτύξουν κίνητρα για μάθηση και άλλες θετικές στάσεις. Οι Keith κ.ά. (1986) συζητούν για την εποπτεία της καθημερινής δραστηριότητας και της σχολικής εργασίας του παιδιού και όχι για άλλα είδη γονεϊκής εμπλοκής <sup>8</sup>. Σύμφωνα με τον Baker και τους συνεργάτες του (Baker, Denessen, & BrusLaeven, 2007), η γονεϊκή εμπλοκή μπορεί να ορισθεί σύμφωνα με πέντε διαστάσεις, συγκεκριμένα, με την επίδραση που πιθανόν ασκούν οι γονείς στις συνήθειες τακτικές του σχολείου, την επικοινωνία των γονέων με τους εκπαιδευτικούς, την ενημέρωσή τους για τα θέματα που αφορούν το παιδί τους και το σχολικό πλαίσιο και την εμπλοκή τους σε σχολικές δραστηριότητες των παιδιών στο σπίτι.

Επιπλέον, η Epstein (1995) όρισε τη γονεϊκή εμπλοκή περιγράφοντας έξι τρόπους με τους οποίους οι γονείς θα ενισχύσουν τη μάθηση και τη σχολική επιτυχία των παιδιών τους οι οποίοι έχουν ως εξής:

- *Άσκηση του γονεϊκού ρόλου*, που σχετίζεται με την ανατροφή των παιδιών και με απαραίτητες δεξιότητες που πρέπει οι γονείς να κατέχουν. Το σχολείο πρέπει, σε συνεργασία με τους γονείς, να καταλήγει σε ένα οικογενειακό περιβάλλον, το οποίο υποστηρίζει τις διαδικασίες μάθησης, ενημερώνοντας τους γονείς υπεύθυνα σχετικά με ζητήματα που αφορούν την υγεία των παιδιών, τις διατροφικές τους ανάγκες, ζητήματα πειθαρχίας, τις βασικές ανάγκες τους, την απαιτούμενη καθοδήγηση ως προς την οργάνωση του διαβάσματος στο σπίτι και τις πιθανές γονεϊκές προσεγγίσεις.

<sup>5</sup> Chavkin, N., & Williams, D. (1988). Critical issues in teacher training for parent involvement. *Educational Horizons*, 66, 164.

<sup>6</sup> Μασούρου, Β. (2012). *Η Γονεϊκή Εμπλοκή ως βασικός παράγοντας διαμόρφωσης της σχολικής αποτελεσματικότητας σε Σχολεία Ενιάιου Αναμορφωμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος*. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, σσ. 16-17.

<sup>7</sup> Γεωργίου, Σ. «Παράμετροι και συνέπειες της γονεϊκής εμπλοκής στην εκπαιδευτική διαδικασία των παιδιών τους» στη: *Σύγχρονη Εκπαίδευση* (2000 β), σ. 56.

<sup>8</sup> Γεωργίου, Σ. ό.π., σσ. 70- 73,128.



- *Επικοινωνία*, η οποία στοχεύει στην ανάπτυξη αποτελεσματικών επικοινωνιακών σχέσεων μεταξύ σχολείου και οικογένειας. Συνήθως, τα σχολεία τα οποία εστιάζουν στην αποτελεσματική επικοινωνία των δύο φορέων, ξεκινούν με μία συνάντηση των δύο μερών στην αρχή της σχολικής χρονιάς, πριν καν τα παιδιά εμφανίσουν κάποιο πρόβλημα στην επίδοση ή τη συμπεριφορά τους, ώστε η αρχική φύση της συνάντησης γονέων και σχολείου να έχει θετικό χαρακτήρα. Μέσα από τακτικές τηλεφωνικές και δια ζώσης επικοινωνίες, αλλά και σε κάποιες περιπτώσεις γραπτές ενημερώσεις, οι γονείς ενημερώνονται άμεσα από το σχολείο αναφορικά με την πρόοδο των παιδιών τους, με σημαντικές αποφάσεις που επηρεάζουν τα παιδιά τους αλλά και αναφορικά με το σχολικό πρόγραμμα γενικότερα.
- *Εθελοντισμός*, μέσα από την εθελοντική δραστηριότητα των γονέων στη σχολική μονάδα, δίνεται η ευκαιρία στο κάθε γονιό να καταφέρει να συνεισφέρει με τις γνώσεις του και την προσφορά του στη προώθηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Έτσι, οι γονείς θα μπορέσουν να αναπτύξουν επικοινωνιακές σχέσεις με το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου, αλλά και τα ίδια τα παιδιά θα εξοικειωθούν με το χαρακτήρα και την έννοια του εθελοντισμού.
- *Μάθηση στο σπίτι*, μέσα από σχετικές δραστηριότητες οι γονείς ενημερώνονται καλύτερα αναφορικά με τους εκπαιδευτικούς στόχους του σχολείου, έτσι ώστε να ακολουθούν μία κοινή γραμμή με τους δασκάλους και να μην υπάρχει σύγχυση στους μαθητές. Επίσης, μέσα από τέτοιες δραστηριότητες οι γονείς θα μπορέσουν να γεφυρώσουν τυχόν πολιτισμικές διαφορές με τις οποίες έρχεται το παιδί σε επαφή στο σχολείο, και να υιοθετήσουν κατάλληλες τεχνικές ώστε να προωθήσουν τα παιδιά τους στη λήψη σωστών αποφάσεων και το καθορισμό συγκεκριμένων εφικτών στόχων οι οποίοι είναι αρμονικοί με τα ταλέντα και τις αδυναμίες τους.
- *Λήψη αποφάσεων*, μέσα από τη συμμετοχή σε συμβούλια και συλλόγους. Με αυτό τον τρόπο οι μαθητές συνειδητοποιούν τη δύναμη της οικογενειακής εμπλοκής στις σημαντικές σχολικές αποφάσεις, ενώ όταν οι γονείς τους συμμετέχουν ενεργά στη λήψη αποφάσεων τότε αυξάνονται οι πιθανότητες να τοποθετηθούν οι ίδιοι οι μαθητές στο επίκεντρο των εξελίξεων και η προώθηση των δικών τους συμφερόντων, όπως αυτά θα ενισχυθούν από τους γονείς τους.
- *Συνεργασία με την κοινότητα*, μέσα από τις δραστηριότητες που περιλαμβάνονται στον τελευταίο τύπο γονεϊκής εμπλοκής κυρίως θα επωφεληθούν τα παιδιά εκείνα τα οποία έχουν ανεπτυγμένες εξωσχολικές δραστηριότητες, ενώ όλοι οι μαθητές θα μπορέσουν να έχουν μία πιο ολοκληρωμένη εικόνα για τον πραγματικό κόσμο, για την αγορά εργασίας και τις δικές τους προοπτικές σε αυτήν (Erstein, 1995) <sup>9</sup>.

#### **4. Η σύνδεση της γονεϊκής εμπλοκής με τις μαθησιακές επιδόσεις των μικρών παιδιών**

Πληθώρα ερευνών επιβεβαιώνουν τον καθοριστικό ρόλο που διαδραματίζει η γονεϊκή εμπλοκή στην σχολική επιτυχία. Σύμφωνα με έρευνες, οι γονείς παιδιών με καλές επιδόσεις έχουν περισσότερες πιθανότητες να εμπλακούν. Σύμφωνα με άλλους ερευνητές, όμως, υπάρχει μια αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στη σχολική επιτυχία και τη συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών, διότι η τελευταία πραγματοποιείται όταν υπάρχουν προβλήματα. Παρ'

<sup>9</sup> Σταυρίδου, Κ. (2015). *Γονεϊκή εμπλοκή στη σχολική επίδοση και στην κοινωνική προσαρμογή του παιδιού και ο ρόλος του πατέρα*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.



όλα αυτά, η εμπλοκή των γονέων έχει συνδυαστεί με την υψηλή ακαδημαϊκή επίδοση και την επιτυχημένη εκπαιδευτική σταδιοδρομία των μαθητών, σε συνδυασμό με την επιβράβευση των χαρακτηριστικών τους που συμβάλουν στην κατεύθυνση αυτή. Τέτοια χαρακτηριστικά είναι το κλίμα του σχολείου, η βελτιωμένη σχολική παρουσία και συμπεριφορά, οι καλύτερες δεξιότητες αυτό-ρύθμισης, οι θετικές αντιλήψεις για την τάξη, οι υψηλότερες εκπαιδευτικές φιλοδοξίες και ο υψηλότερος προσανατολισμός στην εργασία.

Σύμφωνα με ερευνητές, όταν οι γονείς εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία επηρεάζουν τα κίνητρα των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, μεταφέρουν στα παιδιά την αίσθηση πως αξίζουν, αυξάνοντας έτσι τις πεποιθήσεις επάρκειάς τους και την αίσθηση προσωπικής ευθύνης απέναντι στη σχολική μάθηση, χαρακτηριστικά μαθητών με υψηλές επιδόσεις. Ταυτόχρονα, άλλοι καταλήγουν, επίσης, στο συμπέρασμα πως η γονεϊκή εμπλοκή στηρίζει και αυξάνει τη συμμετοχή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία, το ενδιαφέρον τους για τη μάθηση, ενώ, ταυτόχρονα, συμβάλλει στη διαμόρφωση μιας θετικότερης εικόνας για τις ικανότητες τους και την αίσθηση προσωπικής ευθύνης για τη μάθησή τους<sup>10</sup>.

### **5. Σχέση σχολείου-οικογένειας: από τη γονεϊκή συμμετοχή / εμπλοκή**

Το σχολείο και η οικογένεια αποτελούν τους πρώτους φορείς κοινωνικοποίησης του νεαρού ατόμου και συχνά λειτουργούν συμπληρωματικά<sup>11</sup>. Τα πρώτα ερεθίσματα που λαμβάνει το παιδί, από την γέννησή του μέχρι να ενηλικιωθεί, αποτελούν μέρος του άξονα επιρροής των γονέων. Η αποστολή και η ευθύνη των γονέων είναι σημαντική και συνδέεται με τους γενικούς σκοπούς της παρεχόμενης εκπαίδευσης από το σχολείο<sup>12</sup>. Για τα ελληνικά δεδομένα, οι γονείς αν και θεωρούνται υπεύθυνοι για τη μόρφωση των παιδιών τους, επιβλέποντας και επιδιώκοντας την εννιάχρονη υποχρεωτική φοίτησή τους στο σχολείο, δεν προβλέπεται τυπικά από τη νομοθεσία να εμπλακούν ενεργά στην εκπαίδευση<sup>13</sup>. Μέχρι πρόσφατα, το σχολείο και η οικογένεια θεωρούνταν πεδία με περιορισμένες δυνατότητες επικοινωνίας και συνεργασίας. Το δικαίωμα λόγου στην εκπαιδευτική διαδικασία παραδοσιακά κατείχαν ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές, ενώ οι γονείς παρέμεναν αποκομμένοι από τις σχολικές διεργασίες. Ο διαχωρισμός αυτός καλλιέργησε την αμοιβαία καχυποψία με τις σχέσεις εκπαιδευτικού και γονέων να χαρακτηρίζονται εχθρικές<sup>14</sup>.

<sup>10</sup> Αγγελοπούλου, Ι. (2009). *Πρακτικές συνεργασίας σχολείου – οικογένειας: ο ρόλος των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών για τη γονεϊκή εμπλοκή της εμπιστοσύνης τους προς τους γονείς και των πεποιθήσεων αυτο-αποτελεσματικότητάς τους*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, Θεσσαλονίκη, σσ. 23-24.

<sup>11</sup> Παπάζογλου Μ., (1984). *Σχέσεις σχολείου-οικογένειας. Τα δικαιώματα εκπαιδευτικών, γονέων, μαθητών*, σσ. 11-13.

<sup>12</sup> Χαραλαμπίδης, Γ. Ν. (1984). *Θεωρία της Παιδείας (Γενική Παιδαγωγική)*, σσ. 162-164.

<sup>13</sup> Παπάζογλου Μ., ό.π., σσ. 13-15.

<sup>14</sup> Συμεού, Λ., (2003). «Σχέσεις σχολείου-οικογένειας: έννοιες, μορφές και εκπαιδευτικές συνεπαγωγές». Στο *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, σσ. 1-2.





Η καλή συνεργασία εξασφαλίζεται με τη συνεχή επαφή, την ανάπτυξη κλίματος εμπιστοσύνης και αμοιβαίου σεβασμού και την ενεργητική ακρόαση όλων των εμπλεκόμενων μελών, γονέων, εκπαιδευτικών, μαθητών. Έχει αποδειχθεί ερευνητικά ότι η συνεργασία γονιών-σχολείου επιδρά θετικά στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών (Erstein, 2001; Shumow & Harris 2000; Secada, 1989), στη συμπεριφορά του μαθητή στο σχολείο, στην αλλαγή στις απόψεις των μαθητών σχετικά με το κλίμα στην τάξη, στην αύξηση των κινήτρων για μάθηση (Secada, 1989), στη θετική στάση και συμπεριφορά των μαθητών (Greenwood & Hickman, 1991) στη βελτίωση της σχέσης γονιών-μαθητή (Oaks & Lipton, 1990).

*Τα οφέλη για τους γονείς είναι:*

- Η επικοινωνία και οι σχέσεις με τα παιδιά τους βελτιώνονται .
- Σωστή εκτίμηση των ικανοτήτων και των αδυναμιών των παιδιών τους.
- Αυτοϊδέα Γονέων.
- Οικειότητα και κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης.
- Βελτίωση των γνώσεων τους.

*Τα οφέλη για τους εκπαιδευτικούς είναι:*

- Στήριξη του εκπαιδευτικού τους έργου από τους ίδιους τους γονείς.
- Θετική αξιολόγηση του έργου τους.

*Προβλήματα στη συνεργασία Γονέων – Σχολείου.*

Οι γονείς πολλές φορές αδιαφορούν ή αντιδρούν σε οποιαδήποτε προσπάθεια εμπλοκής τους. Η έλλειψη χρόνου, η έλλειψη γνώσεων και ικανοτήτων, προσωπικές αρνητικές εμπειρίες από την επαφή τους με το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς αποτελούν κάποιες αιτίες που δικαιολογούν τη στάση τους (Greenwood & Hickman, 1991). Από την άλλη πλευρά, οι δάσκαλοι θεωρούν πολλές φορές τη συμμετοχή των γονιών απειλή για τους ίδιους, αφού αισθάνονται την παρουσία των γονιών ως έλεγχο και όχι ως βοήθεια στο έργο τους. Τα βασικότερα από τα προβλήματα συνεργασίας που βλέπουν οι γονείς εντοπίζονται στους παρακάτω τρεις τομείς:

- Στον τρόπο επικοινωνίας του σχολείου με την οικογένεια
- Στη στάση των εκπαιδευτικών
- Μη παραγωγική Ενημέρωση

Οι εκπαιδευτικοί τώρα από μέρους του βλέπουν διαφορετικά προβλήματα στην συνεργασία με τους γονείς ως βοήθεια στο έργο τους. Έχει παρατηρηθεί ότι ενώ πολλές φορές οι γονείς ανταποκρίνονται με ενθουσιασμό στην πρόκληση του σχολείου για συνεργασία, η επιτυχία του σχολείου για συνεργασία και η αποτελεσματικότητά της εξαρτάται κυρίως από την προσωπικότητα και την ευαισθησία του εκπαιδευτικού (Erstein, 1986).

## **6. Συμπεράσματα**

Η οικογένεια και η εκπαίδευση είναι ίσως οι σημαντικότεροι θεσμοί που αναπτύχθηκαν στις κοινωνίες και συντελούν με μοναδικό τρόπο στη διατήρηση αλλά και στην οργάνωσή της. Η εκπαίδευση συμβάλλει στην ολόπλευρη και πνευματική ανάπτυξη των γνωστικών, συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών με στόχο την κοινωνική τους ένταξη. Η οικογένεια διαμορφώνει την προσωπικότητα, το χαρακτήρα, τις ηθικές αξίες, τον τρόπο σκέψης αλλά και τις συνήθειες του παιδιού και είναι υπεύθυνη για τη σχέση που θα αποκτήσει το παιδί με το σχολικό περιβάλλον. Το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, οι στάσεις





και οι προσδοκίες τους, τα μορφωτικά ερεθίσματα που παρέχουν στο παιδί, καθώς και ο βαθμός εμπλοκής και συνεργασίας τους με το σχολικό περιβάλλον είναι παράγοντες που επιδρούν θετικά ή αρνητικά στη σχολική επίδοση του παιδιού.

Η αποτελεσματική συνεργασία οικογένειας και σχολείου, που βασίζεται στον αμοιβαίο σεβασμό και την εμπιστοσύνη, προωθεί τη γονεϊκή ενδυνάμωση μέσα από τη θετική, ουσιαστική, αμφίδρομη επικοινωνία, ανάμεσα στο σχολείο και στο σπίτι. Η εμπλοκή των γονέων δεν θα πρέπει να περιορίζεται μόνο στις τακτικές επισκέψεις ενημέρωσης που οργανώνονται από τον εκπαιδευτικό της τάξης αλλά και στη συνεργασία μαζί του για τη βελτίωση της επίδοσης του παιδιού ή την αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς. Η καλή συνεργασία εξασφαλίζεται με τη συνεχή επαφή, την ανάπτυξη κλίματος εμπιστοσύνης και αμοιβαίου σεβασμού και την ενεργητική ακρόαση όλων των εμπλεκόμενων μελών, γονέων, εκπαιδευτικών, μαθητών.

Αν θέλουμε να δώσουμε αυθεντικές εκπαιδευτικές εμπειρίες σε όλα τα παιδιά, θα πρέπει να επανεξετάσουμε το μοντέλο της γονεϊκής συμμετοχής και να υποστηρίξουμε εκείνο το μοντέλο που δίνει αξία στη συμμετοχή των γονέων μέσα από διαφορετικές προοπτικές και προσδιορίζει ως γονεϊκή συμμετοχή κάθε συμμετοχή που επηρεάζει το παρόν και το μέλλον των παιδιών, μακριά από τους τοίχους της αίθουσας του σχολείου. Μέσα από τέτοιες πρακτικές και καθώς θα μαθαίνουμε από τις οικογένειες και τα ίδια τα παιδιά, θα εισάγουμε συνεχώς καινούργια ευρήματα στην πορεία της γνώσης, επανεξετάζοντας τις πολλαπλές επιλογές και τους ορισμούς της γονεϊκής συμμετοχής<sup>15</sup>.

### Βιβλιογραφικές αναφορές

- Bandura, A. (1973). *Aggression: a social learning analysis*. Prentice- Hall (Englewood Cliffs, N.J).
- Chavkin, N., & Williams, D. (1988). Critical issues in teacher training for parent involvement. *Educational Horizons*, 66.
- Clay, M. (1991). *Becoming literate. The construction of inner control*. Auckland: Heinemann.
- Gardner, H. (2006). *Πως το παιδί αντιλαμβάνεται τον κόσμο. Μέθοδοι διδασκαλίας σε αρμονία με τους τρόπους σκέψης του παιδιού* (Εισαγωγή – Επιμέλεια Ε. Κουτσουβάνου, Σ. Πανταζής). Αθήνα: Ατραπός.
- Goodman, Y. (1986). Children coming to know literacy. Στο W. Teale & E. Sulzby (Eds.), *Emergent literacy: Writing and reading*. Norwood: N. J. Ablex.
- Sulzby, E. (1991). *The development of the young child and the emergence of literacy. Handbook of research on the teaching of the English language Arts*. N.Y.: Macmillan Publishing Company.
- Αγγελοπούλου, Ι. (2009). *Πρακτικές συνεργασίας σχολείου – οικογένειας: ο ρόλος των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών για τη γονεϊκή εμπλοκή της εμπιστοσύνης τους προς τους γονείς και των πεποιθήσεων αυτο-αποτελεσματικότητάς τους*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Αποστόλου, Ε., Ιωακειμίδου, Ρ., & Λαμπριανίδου, Ε. (2015). Η παρέμβαση των γονέων στη Σχολική μονάδα – θεωρητική προσέγγιση (σσ. 15-16). Αλεξανδρούπολη: Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης. Ανακτήθηκε στις 28 Αυγούστου 2017 από:

<sup>15</sup> Σακελαρίου, Μ. (2014). ό.π.



- [http://83.212.168.214/jspui/bitstream/123456789/10489/1/Apostolou%20E.%20Ioaki%20midou%20R.%20Lamprianidou%20E.\\_2015.pdf](http://83.212.168.214/jspui/bitstream/123456789/10489/1/Apostolou%20E.%20Ioaki%20midou%20R.%20Lamprianidou%20E._2015.pdf).
- Βεργιοπούλου, Α. (2016). *Σχέση σχολείου-οικογένειας και η στάση των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης απέναντι σε αυτή*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Γεωργίου, Σ. (2000). *Σχέση σχολείου-οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γεωργίου, Σ. (2000β). «Παράμετροι και συνέπειες της γονεϊκής εμπλοκής στην εκπαιδευτική διαδικασία των παιδιών τους». *Σύγχρονη Εκπαίδευση*.
- Γιαννικοπούλου, Α. (1998). *Από την προανάγνωση στην ανάγνωση. Οδηγός για γονείς και εκπαιδευτικούς*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Γκλιάου, Ν. (2003). Βιβλιοθήκη στο νηπιαγωγείο. Χώρος δημιουργικών και πολιτιστικών δραστηριοτήτων. *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, τχ. 35, 14-21.
- Καψάλης, Α. (1996, 1998). *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ένωση Εκδοτών Βιβλίου Θεσσαλονίκης.
- Κωστούλη, Τ. (1999). «Ο γραπτός λόγος στο Δημοτικό Σχολείο: Προς μια κειμενογλωσσολογική προσέγγιση», εισήγηση στο συνέδριο για την ελληνική γλώσσα 1976-1996. Αθήνα: Νοέμβριος-Δεκέμβριος 1996.
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2001). *Αυτοαντίληψη και Αυτοεκτίμηση: Μοντέλα, ανάπτυξη, λειτουργικός ρόλος και αξιολόγηση*.
- Μασούρου, Β. (2012). Η Γονεϊκή Εμπλοκή ως βασικός παράγοντας διαμόρφωσης της σχολικής αποτελεσματικότητας σε Σχολεία Ενιαίου Αναμορφωμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος (σσ. 16-17). Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Ανακτήθηκε στις 12 Αυγούστου 2017, από: <http://www.pre.uth.gr/new/el/content/1251-i-goneiki-emploki-os-vasikos-paragontas-diamorfosis-tis>.
- Μαυρουδή, Χ. Ανακτήθηκε στις 12 Αυγούστου 2017 από: <https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/MEDIA153/diplomatikes/Mavroudi-2011.pdf>.
- Λίπα, Β., & Τσουκνάκη, Μ., (2010). «Μουσειακή αγωγή σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Μουσείο – όχι μαυσωλείο!». Στο *2ο Διεθνές Συνέδριο Προσχολικής Αγωγής «Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές στην προσχολική αγωγή και εκπαίδευση του 21ου αιώνα»*, 22-24 Οκτωβρίου, Ιωάννινα.
- Παπάζογλου, Μ. (1984). *Σχέσεις σχολείου-οικογένειας. Τα δικαιώματα εκπαιδευτικών, γονέων, μαθητών*.
- Παρασκευόπουλος, Α. (1993). *Εξελικτική Ψυχολογία*. Τόμος Α'. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.
- Σακελαρίου, Μ. (2014). *Θεωρητική και Ερευνητική Προσέγγιση: «Προσχολική παιδαγωγική. Συνεργασία Οικογένειας-Σχολείου-Κοινότητας»*. Ιωάννινα: Έκδοση: 1.0. Διαθέσιμο στο: <http://ecourse.uoi.gr/course/view.php?id=1300>.
- Σταυρίδου, Κ. (2015). Γονεϊκή εμπλοκή στη σχολική επίδοση και στην κοινωνική προσαρμογή του παιδιού και ο ρόλος του πατέρα. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Ανακτήθηκε στις 30 Αυγούστου 2017 από: <https://ikee.lib.auth.gr/record/267442/files/GRI-2015-14422.pdf>.
- Συμεού, Λ. (2003). «Σχέσεις σχολείου-οικογένειας: έννοιες, μορφές και εκπαιδευτικές συνεπαγωγές». Στο *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*.



- Συμεού, Λ. (2002). Εμπλοκή των γονιών στο σχολείο: Η προοπτική των διευθυντών δημοτικής. *Πρακτικά VII Παγκύπριου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου*. ΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ τεύχος 107-108 «Γονεϊκό στυλ διαπαιδαγώγησης και επιδόσεις μαθητών σχολικής ηλικίας: θεωρητικές και πρακτικές όψεις».
- Τριλιανός, Α. (2003). *Μεθοδολογία της Σύγχρονης Διδασκαλίας. Καινοτόμες επιστημονικές προσεγγίσεις στη Διδακτική Πράξη*. Τόμος Α'. Αθήνα: Αθανάσιος Τριλιανός.
- Χαραλαμπίδης, Γ. Ν. (1984). *Θεωρία της Παιδείας (Γενική Παιδαγωγική)*, σσ. 162-164.
- Χατζηρήστου, Χ. (2011). *Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο: Πρόγραμμα για την προαγωγή της ψυχικής υγείας και της μάθησης στη σχολική κοινότητα. Δεξιότητες επικοινωνίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω.



# Η σύνδεση της προσχολικής εκπαίδευσης του Froebel με το προκαταρκτικό μάθημα του Johanne's Itten στο Bauhaus Οι επιρροές της διδακτικής του στη μοντέρνα τέχνη και αρχιτεκτονική

Κατερίνα Κοκκινάκη

Καθηγήτρια εικαστικών, Υποψήφια Διδάκτωρ, Τμήμα Εσωτερικής Αρχιτεκτονικής ΠΑΔΑ  
catykatis@gmail.com

## Περίληψη

Ο Friedrich Froebel, πριν τρεις αιώνες, έκανε μια δυναμική εισαγωγή στην προσχολική ζωή του παιδιού, με μεθόδους οι οποίες θεωρούνται, ακόμα και τώρα, οι πιο σύγχρονες, όπως το παιχνίδι, η αυτενέργεια αλλά και η σύνδεση του νηπίου με τον φυσικό κόσμο και η συνειδητοποίηση της οντότητας του μέσω ενός συστήματος ενεργοποίησης των αισθήσεων του. Έναν αιώνα αργότερα ιδρύεται η ακαδημία του Bauhaus και εισάγει τους σπουδαστές στο πρόγραμμα της σχολής με μια παρόμοια παιδαγωγική προσαρμοσμένη σε ενήλικες. Ο Johannes Itten στο προκαταρκτικό μάθημα του Bauhaus συστήνει τους σπουδαστές στα οπτικά και απτικά στοιχεία της τέχνης με παιγνιώδεις ασκήσεις, δίνοντας ιδιαίτερη σημασία στη πολυαισθητηριακή αντίληψη αλλά και στα γεωμετρικά στοιχεία της φύσης, στην ανάλυση του χρώματος και τη σύνθεση. Ο Itten, έχοντας υπάρξει μαθητής του Froebel φέρνει τις παιδαγωγικές ιδέες του και τις εφαρμόζει στην ακαδημία δημιουργώντας αναταραχή με τις καινοτόμες μεθόδους του στην εικαστική εκπαίδευση. Το Bauhaus, η πιο σύγχρονη και μεταρρυθμιστική σχολή απαρτίζεται από εικαστικούς και αρχιτέκτονες, καθηγητές και μαθητές, οι οποίοι θα σχηματίσουν τους πυλώνες της μοντέρνας αισθητικής. Τα βασικά χαρακτηριστικά και το περιεχόμενο της παιδαγωγικής του Froebel θα συναντηθούν με τις μεγάλες ιδέες της μοντέρνας τέχνης, όπως η γεωμετρία, η σύνθεση, η αφαίρεση, η απλοποίηση, η ανάλυση των στοιχείων, αλλά, επίσης, και με όρους, όπως αισθητική εμπειρία, συναίσθηση, ενσυναίσθηση και πολυαισθητηριακή αντίληψη.

**Λέξεις-κλειδιά:** Friedrich Froebel, Φρομπελιανά νηπιαγωγεία, Σύγχρονη τέχνη και παιδί, Bauhaus, Johannes Itten.

## 1. Εισαγωγή

Μελετώντας τα «Δώρα και τα Επαγγέλματα» του Froebel, μια σειρά από έξυπνα επινοήματα, συσκευές και δραστηριότητες οι οποίες αποσκοπούν στη γνωριμία των παιδιών με τις φυσικές μορφές και τις αρμονίες της φύσης, είναι ξεκάθαρη η πετυχημένη προσπάθεια που έχει συμβεί για την απλοποίηση της νοητής γεωμετρίας των πραγμάτων, φυσικών και μη. Κάποιος εικαστικός καλλιτέχνης της μοντέρνας τέχνης και ειδικά διδασκων της σχολής του Bauhaus μπορεί και να τον ζήτησε για τις επινοήσεις του αλλά και τη σύγχρονη ματιά του να προοιωνίσει ουσιαστικά τα στοιχεία αυτά που απαρτίζουν τη σύγχρονη τέχνη από τον κυβισμό και μετά.

## 2. Η παιδαγωγική του Froebel

### 2.1. Ο Friedrich Froebel και το σύγχρονο Κίνημα του Νηπιαγωγείου

Ο Friedrich Froebel υπήρξε μία από τις πιο σημαντικές προσωπικότητες στον χώρο της παιδαγωγικής θεωρίας και δημιουργός ενός από τα πιο πρωτοποριακά εκπαιδευτικά συστήματα, ιδρύοντας το σύγχρονο Κίνημα του Νηπιαγωγείου. Στα πενήντα πέντε του, το έτος 1837, ίδρυσε το πρώτο σχολείο για μικρά παιδιά στο Bad Blankenburg της Γερμανίας.



Πριν από αυτό δεν προβλεπόταν κάποια εκπαίδευση για τα παιδιά κάτω των 7 ετών, διότι εκείνη την εποχή πίστευαν ότι τα παιδιά αυτών των μικρών ηλικιών δεν είχαν την ικανότητα να αποκτήσουν κοινωνικές ή πνευματικές δεξιότητες.

Για τον Froebel κρίνεται απαραίτητο το παιδί να αποκτήσει συνείδηση του εαυτού του στην προσχολική ηλικία, με την προσωπική του δραστηριότητα, την εύρεση λύσεων σε προβλήματα και τη χαρά της ελεύθερης δημιουργίας (Χαρίτος, 1998), αναπτύσσοντας μια θεωρία παιχνιδιού, βασισμένη σε αυτό που πίστευε ότι ήταν η φυσική ανάγκη του κάθε παιδιού για δραστηριότητα. Η εφεύρεση του Froebel για το νηπιαγωγείο ήταν ουσιαστικά μια σύνθεση των ιδεών των Fichte του Pestalozzi και του Rousseau, ενώ, ταυτόχρονα, είναι ο πρώτος ο οποίος διατύπωσε μια θεωρία για την προσχολική ηλικία με λεπτομερή εφαρμογή.

Ο Froebel πίστευε ότι πριν σχηματιστούν στη διάνοια του μικρού παιδιού οι έννοιες, πρέπει να προηγηθούν οι εντυπώσεις, οι απόψεις, οι αντιλήψεις και οι αναπαραστάσεις της φαντασίας, ειδάλλως οι έννοιες αποτελούν μια απλή αποδοχή ξένων επιδράσεων (Γαβαλάς, 1969).

## **2.2. Η οργανική σύνδεση του παιδιού με το σύμπαν**

Ο Froebel πίστευε ότι η ζωή στο σύμπαν είναι ενιαία και ότι η ανθρώπινη ανάπτυξη ως σύνολο θεμελιωνόταν πάνω στον νόμο της ενότητας. Η έννοια της «εσωτερικής σύνδεσης» αποτέλεσε κομβικό σημείο στη θεωρητική θεμελίωση του Φρομπελιανού συστήματος. Η δυνατότητα αμοιβαίας σύνδεσης όλων των πραγμάτων, παρά την ποικιλία και διαφοροποίηση των επί μέρους στοιχείων, και η ενότητα που επιτυγχάνεται μέσα από το συγκερασμό των αντιθέσεων υπήρξε η κυρίαρχη δύναμη στη φιλοσοφία της παιδαγωγικής του Froebel, που, έχοντας δεχτεί την επίδραση του Hegel, σκεφτόταν στο επίπεδο αυτό με όρους εγγελιανής διαλεκτικής: Φύση - Άνθρωπος - Θεός (Χατζηστεφανίδου, 2008).

Η φιλοσοφία του Froebel αγκάλιασε έναν χριστιανικό πανθεϊσμό, που υπέθεσε ότι όλα τα πράγματα στη φύση (ζώα, φυτά και ορυκτά) συνδέονται και παρουσίασε τις αλληλένδετες σχέσεις μεταξύ ζωντανών και άψυχων πραγμάτων, ενσταλάζοντας στα παιδιά μια εκτίμηση για τις φυσικές μορφές και τις αρμονίες. Έτσι, ένα παιδί μπορεί να αναγνωρίζει τη συμφωνία της διανοητικά οργανικής σύνδεσής του με τον υλικό κόσμο (Κυργιαννή, 2014).

## **2.3. Παιχνίδι και αυτενέργεια**

Ο Froebel ήταν πεπεισμένος ότι πρωταρχικός στόχος του νηπιαγωγείου θα πρέπει να είναι το παιχνίδι, η διαδικασία με την οποία πίστευε ότι τα παιδιά εξέφραζαν τις ενδόμυχες σκέψεις και ανάγκες τους (Κιαμίλη, 2007). Η ανταμοιβή της ενασχόλησης με το παιχνίδι για τον Froebel έχει να συνεισφέρει σε πολλαπλά επίπεδα, όπως ότι το παιδί θα αρχίσει να κατανοεί τόσο τις εσωτερικές όσο και εξωτερικές ιδιότητες των πραγμάτων καθώς κινείται μέσα από τα αναπτυξιακά στάδια της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Κιαμίλη, 2007).

Ο Froebel πίστευε ότι η τόνωση της εθελοντικής αυτό-δραστηριότητας οδηγεί στην ανάπτυξη των προτερημάτων και των δεξιοτήτων που καθιστούν δυνατό να λάβει μια αόρατη ιδέα και να την κάνει πραγματικότητα (Κιαμίλη, 2007). Αυτό-δραστηριότητα, για τον Froebel, είναι η αυθόρμητη δραστηριότητα κατά την οποία το παιδί διενεργεί με τη δική του παρόρμηση και τα κίνητρά του και αυτενέργεια είναι η αυτοπραγμάτωση μέσα από την οποία το παιδί μαθαίνει για τον εαυτό του καθώς και τη ζωή γύρω του (Kumar, 2008).





Υπάρχει μια θεωρία, η οποία αναφέρει ότι ένα παιδί καταλαβαίνει τις ανάγκες και τους στόχους του ενώ παίζει, εξωτερικεύει τον ψυχικό του κόσμο και έρχεται σε επαφή με το περιβάλλον και τις αισθήσεις που του προκαλεί, επιτυγχάνεται μια πολιτιστική επικοινωνία και κοινωνικοποίηση. Έχει αποδειχθεί ότι τα παιδιά έχουν τη μέγιστη αποτελεσματικότητα της μάθησης, παίζοντας παιχνίδια μέσα από τη χαλαρότητα της διαδικασίας, όπου η μάθηση γίνεται ενδιαφέρουσα και διασκεδαστική, ενώ η άτυπη και ελεύθερη ατμόσφαιρα δίνει στα παιδιά την ευκαιρία να μάθουν τις έννοιες, τις ιδέες, τα μαθηματικά ακόμα και τη γλώσσα (Kumar, 2008), χωρίς να τους ενοχλεί το συναισθηματικό κόστος που θα έχει ίσως ένα αποτυχημένο πείραμα.

#### **2.4. Τα Δώρα - Η λογική της φύσης και η σύνδεση του παιδιού με τον υλικό κόσμο**

Η πεποίθηση ότι ένα παιδί έπρεπε να είναι ενεργό και να ασχολείται με ουσιαστικό παιχνίδι οδήγησε τον Froebel να δημιουργήσει αυτό που πολλοί θεωρούν ως τη σημαντικότερη συνεισφορά του στην εκπαίδευση: «Τα δώρα και επαγγέλματα». Τα δώρα και τα επαγγέλματα ήταν μια σειρά από είκοσι συσκευές και δραστηριότητες, ουσιαστικά ένα πρακτικό σύστημα σπουδών, που αποσκοπεί στην εισαγωγή των παιδιών στις φυσικές μορφές και σχέσεις που βρίσκονται στη φύση. Αυτά τα απτά αντικείμενα και δραστηριότητες υπέθεταν ότι υπήρχε μια μαθηματική και φυσική λογική που κρύβεται πίσω από όλα τα πράγματα στη φύση. Τα δώρα λειτουργούσαν κυριολεκτικά ως εργαλεία για να ξυπνήσουν και να αναπτυχθεί η αναγνώριση των παιδιών στα στοιχεία που βρίσκονται στη φύση (Provenzo, 2019), υποδεικνύοντας τη θεωρία του Pestalozzi για τη σημαντικότητα της αισθητηριακής εμπειρίας μέσα από την παρατήρηση (Pound, 2014).

Τα δώρα ήταν στερεά, σφαίρες, κύβοι, παραλληλεπίπεδα, κύλινδροι, κομμένοι κύβοι σε μικρότερους, τούβλα, σπόνδυλοι και τόξα, τα οποία προσφέρονταν στα νήπια μέσα σε κουτιά. Αποκαλώντας τα «δώρα», ο Froebel προοιδαίνει για κάτι ευχάριστο και επιπρόσθετα το νήπιο μυείται στην έννοια της «προσφοράς», ακόμα κι αν δεν είναι έτοιμο ηλικιακά να την υλοποιήσει. Το κάθε δώρο είχε σκοπό να βοηθήσει το παιδί να κατανοήσει τις έννοιες του σχήματος, του μεγέθους, και τις σχέσεις μεταξύ τους. Τα δώρα του Froebel δεν ήταν μόνο έξυπνες εφευρέσεις αλλά αποτέλεσαν και κατάλληλες πρακτικές για τις γνωστικές και αναπτυξιακές ανάγκες των παιδιών. Το πρώτο δώρο, για παράδειγμα, ήταν ένα μάλλινο τόπι και αμέσως μετά μια συλλογή από έξι μαλακές μπάλες στα βασικά και συμπληρωματικά χρώματα. Η μπάλα, ένα τέλεια στρογγυλό σχήμα ή σφαίρα, είναι μια εξιδανικευμένη μορφή εξίσου αναλογική από όλες τις πλευρές, χωρίς τέλος ή αρχή, ως προς τη δική της επιφάνεια. Από πρακτική άποψη, το πρώτο δώρο χρησιμοποιήθηκε για την εισαγωγή των παιδιών σε βασικές έννοιες στον κόσμο γύρω τους. Πιάνοντας, ταλαντεύοντας, κυλώντας, ρίχνοντας, κρύβοντας την μπάλα και ούτω καθεξής, τα παιδιά έμαθαν για έννοιες, όπως π.χ. εδώ, εκεί, πάνω, κάτω, δεξιά, αριστερά. Με αυτόν τον τρόπο, ένα παιδί αναγνωρίζει τη συμφωνία μεταξύ της διανοητικά οργανικής σύνδεσης του δικού του όντος με αυτό του υλικού κόσμου (Provenzo, 2019).

Στην περίπτωση της σφαίρας, όλες οι πλευρές του αντικειμένου είναι στρογγυλές. Στην περίπτωση του κύβου, όλες οι πλευρές είναι ευθείες ή τετράγωνο. Ο συνδυασμός αυτών των δύο φαινομενικά αντίθετων αντικειμένων δημιουργεί μια σύνθετη μορφή του κυλίνδρου, η οποία περιλαμβάνει τόσο επίπεδες όσο και στρογγυλεμένες πλευρές. Σε κάθε μια από τις στερεές μορφές (σφαίρα, κύβος, κύλινδρος), ο Froebel άνοιξε τρύπες στο κέντρο. Πιέζοντας έναν μακρύ πείρο σε κάθε φόρμα, τα μέρη του δεύτερου δώρου έγιναν κορυφές.





Περιστρέφοντας γρήγορα τον κύλινδρο, θα εμφανιστεί η εικόνα μιας σφαίρας. Έτσι, τα παιδιά θα ανακαλύψουν πως ένα σχήμα μεταμορφώνεται σε ένα άλλο όταν τίθεται σε κίνηση και με αυτόν τον τρόπο αντίθετα πράγματα φαίνεται να μπορούν να συντεθούν ή να συνδυαστούν μαζί μέσω της διαλεκτικής διαδικασίας για τη δημιουργία μιας νέας ενότητας.

Σκοπός μέσα από αυτή τη συνάντηση με τη διαφορετικότητα των υλικών, των σχημάτων, των χρωμάτων και των μεγεθών-αναλογιών ήταν τα παιδιά να συγκρίνουν μέσα από αντιθέσεις και να αναπτύξουν την αισθητική τους αντίληψη. Καθώς τα νήπια μεγαλώνουν τα δώρα γίνονται όλο και πιο πολύπλοκα, διαιρούνται σε κομμάτια, τα μικρά παιδιά καλούνται να έρθουν σε επαφή με γεωμετρικές και μαθηματικές έννοιες (Provenzo, 2019).

Τα πρώτα έξι από τα δώρα του Froebel έδωσαν έμφαση σε τρισδιάστατα αντικείμενα. Το έβδομο δώρο, το «Παρκέτ», αντιπροσώπευε μια μετάβαση στο αφηρημένο. Τα υπόλοιπα Φρομπελιανά δώρα αφορούσαν διαφορετικές πτυχές της γραμμής, του μοτίβου, του χρώματος και της δομής: ογκομετρικές μορφές που θα μπορούσαν, επίσης, να παρέχουν σκελετικά στηρίγματα για δομές και αντικείμενα που θα δημιουργούσαν τα παιδιά. Το σύστημά του, όμως, σκόπιμα μετακινήθηκε από το απλό στο σύνθετο, από το συμπαγές, στο επίπεδο, στη γραμμή, στο σημείο και, στη συνέχεια, αντιστράφηκε για να φτάσει πίσω στις τρεις διαστάσεις με δραστηριότητες, όπως η συναρμογή σκελετών πάνω σε αποξηραμένα «μπιζέλια» και μοντελοποίηση του πηλού. Το «Peas-Work», το δέκατο δώρο, ήταν ένας λαμπρός τρόπος για να εισέρθουν τα παιδιά στις εισαγωγικές βασικές αρχές της μηχανικής, μια κατασκευή δομικής διαμόρφωσης με ξυλάκια και αποξηραμένα μπιζέλια.

Τα δώρα μας παρέχουν τα μέσα για να καταλάβουμε πόσο οι αφηρημένες έννοιες και, γενικά, οι φιλοσοφικές ιδέες μπορούν να συνδέονται με την πρακτική στην καθημερινή δημιουργική ρουτίνα των παιδιών (Provenzo, 2019). Τα δώρα του Froebel μπορούν να χρησιμοποιηθούν με στόχο την ανάπτυξη της δύναμης των χεριών, την κινητική δεξιότητα, τη μυϊκή δύναμη, την όραση, την ανάπτυξη συντονισμού ματιού-χειριού, τη σύγκριση και την αντίθεση αλλά και τον προφορικό λόγο, αφού η χρήση τους απαιτεί συζήτηση. Έχουν ως στόχο να βοηθήσουν το παιδί να κατανοήσει την εσωτερική σχέση και την ενότητα μεταξύ μαθηματικών, επιστήμης και αισθητικής.

Στην πραγματικότητα, εξακολουθούμε να χρησιμοποιούμε πολλές από τις ιδέες και τα υλικά του Froebel στην προσχολική εκπαίδευση, όπως, για παράδειγμα, τα «τουβλάκια-lego», για να ενισχύσουμε τις λεπτές δεξιότητες ή την αντίληψη του όγκου και του σχήματος αλλά και τα ατελείωτα παιχνίδια δομικού σχεδιασμού που μας προσφέρουν. Το παιδί είναι δημιουργικό από τη φύση, οπότε αν του δοθεί κάποιο υλικό, θα προσπαθήσει να δημιουργήσει νέες μορφές και συνδυασμούς με αυτό το υλικό (Provenzo, 2019).

### **2.5. Νηπιακοί Κήποι. Η σύνδεση με τη φύση**

Οι γονείς του μικρού Froebel όταν ήταν δεκαπέντε ετών και για δύο χρόνια το έστειλαν να μαθητεύσει τα φυτά και δέντρα, με σκοπό να γίνει δασολόγος. Από αυτήν την εμπειρία και αργότερα, δουλεύοντας ως ορυκτολόγος και μελετητής κρυστάλλων στο Βασιλικό Μουσείο στο Βερολίνο, κατανόησε σε βάθος τη φύση. Θεωρεί ότι η μελέτη της φύσης βοηθάει το παιδί να κατανοήσει τον κόσμο. Έτσι, ιδρύει τον θεσμό: «Νηπιακός Κήπος» ή αλλιώς τα «κηπαράκια», ο οποίος εντάσσεται μέσα στους νηπιακούς σταθμούς. Ο όρος αυτός σχετίζεται με τη νατουραλιστική εικόνα του παιδιού «ως λουλουδιού που μεγαλώνει ελεύθερα», μας λέει η Κυργιαννή (2014), ενώ ο Froebel υποστήριζε ότι «όταν το παιδί παίζει



ελεύθερα στο χώμα, δεν κάνει τίποτα άλλο από το να ακολουθεί τον φυσικό νόμο της εξέλιξης της ανθρωπότητας, αναζητώντας τη φύση του». Τα «Δώρα» προσομοιάζουν τους κανόνες και τις ισορροπίες της φύσης μέσα από τις σχηματικές φόρμες τους, με σκοπό να συνδέσουν το παιδί με τον κόσμο, οπότε τα «κηπαράκια» λειτουργούν ως συνδετικός κρίκος μεταξύ των συσκευών και της πραγματικής ζωής. Ο Froebel εφηύρε ένα σύστημα παιχνιδιού και μάθησης που στην πραγματικότητα φέρνει το παιδί κοντά στη φύση, δείχνοντάς του πώς συνδέονται τα πράγματα στον κόσμο (Κυργιαννή, 2014). Το παιδί δε χρειάζεται να κοπιάσει με στείρες μεθόδους, για να γνωρίσει την αρμονία των κανόνων της φύσης, αλλά να τη βιώσει με φυσικότητα.

### **3. Η σύνδεση της εκπαίδευσης του Froebel με το Bauhaus και οι επιρροές της διδακτικής του στη μοντέρνα τέχνη και αρχιτεκτονική**

#### **3.1. Η επιρροή του Froebel στο Bauhaus**

Τον Μάρτιο του 1919, λίγους μήνες μετά την ήττα της Γερμανίας στον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο και μέσα σε μια χαώδη κατάσταση, ο τριανταεξάχρονος αρχιτέκτονας, Walter Gropius, ίδρυσε στην προσωρινή πρωτεύουσα της Βαϊμάρης, το Bauhaus, μια πρωτότυπη σχολή αρχιτεκτονικής, πλαστικών και εφαρμοσμένων τεχνών, από τις σημαντικότερες εικαστικές πρωτοβουλίες των αρχών του 20ου αιώνα, μετατρέποντας την αισθητική αγωγή άξονα του εκπαιδευτικού συστήματος (Χαραλαμπίδης, 1993). Αυτή η μεταρρυθμιστική σχολή, συνέβαλε ουσιαστικά στην επεξεργασία των βασικών αρχών του μοντέρνου Design. Ο Gropius δημιούργησε μια ενιαία ακαδημία που θα αποτελείτο από την Ανωτάτη Σχολή Καλών Τεχνών, από τη Σχολή Εικαστικών Επαγγελματιών και από την Αρχιτεκτονική Σχολή (Rainer, 1997:15), υπερβαίνοντας, έτσι, τον διαχωρισμό ανάμεσα σε τέχνη, τεχνική και θεωρία.

Ο Gropius παραδέχτηκε την επιρροή του νηπιαγωγείου στο Bauhaus, λέγοντας: «Οι νέοι τύποι σχολείων που δίνουν έμφαση στις πρακτικές ασκήσεις (...) παρέχουν μια εξαιρετική προετοιμασία για το εποικοδομητικό πρόγραμμα του Bauhaus, αφού αναπτύσσουν ολόκληρο τον ανθρώπινο οργανισμό και ζητούσε από τους σπουδαστές του να επικαλεστούν τη παιδική τους ηλικία για τη δημιουργία μιας ολοκαίνουργιας οπτικής γλώσσας (KyongKim, 2004). Στα εργαστήρια του Bauhaus διδάσκονταν μαθήματα από επιφανείς καλλιτέχνες και αρχιτέκτονες, όπως: «Διδασκαλία της Φόρμας, μέσω των εικόνων» με διδάσκων τον P. Klee, «Σεμινάριο των χρωμάτων» με διδάσκων τον W. Kadinsky, «Αφηρημένα μορφολογικά στοιχεία», με διδάσκων τον W. Gropius. Διδάσκοντες ήταν, επίσης, ο Johannes Itten, ο Gerhard Marcks, ο Lyonel Feininger, ο Adolf Meyer, ο Georg Muche, ο Oskar Schlemmer και ο Laslo Moholy-Nagy (Χαραλαμπίδης, 1993).

Παρατηρούμε ότι τα οπτικά στοιχεία που παρατηρήθηκαν σε έργα δασκάλων και μαθητών στο Bauhaus είναι παρόμοια με τις σχηματικές φόρμες και τη δομή στα δώρα και τα επαγγέλματα του Froebel, όπως τα βασικά γεωμετρικά σχήματα, η χρωματική ανάλυση ως προς τα βασικά και συμπληρωματικά χρώματα, το σημείο και η γραμμή αλλά και η τρισδιάστατη προσέγγιση, είναι ιδέες οι οποίες προβάλλουν ένα κοινό τρόπο σκέψης στην προσπάθεια για μια ουσιαστική ένωση όλων των πραγμάτων και τη συνοχή μεταξύ τους.

Οι «βασικές μορφές», η «μελέτη στο χρώμα», η λεπτομερή «μελέτη της φύσης μέσω υλικών» και οι «πλαστικές μελέτες σύνθεσης» προέκυψαν από την επιθυμία του Bauhaus να βρει μια ουσιαστική και καθολική οπτική γλώσσα και να ανακαλύψει μια χαμένη ενότητα των πολιτισμικών αναπαραστάσεων σε σχέση με τη πραγματική ζωή (KyongKim, 2004).



### **3.2. Η συνάφεια της παιδαγωγικής του Froebel με το προκαταρκτικό μάθημα του Johannes Itten στο Bauhaus**

Η μεγαλύτερη και μονιμότερη ιστορική προσφορά του Johannes Itten στο Bauhaus ήταν αναμφίβολα η εισαγωγή του Προκαταρκτικού Κύκλου Μαθημάτων (Vorkurs), η οποία στόχευε στην ολιστική, σφαιρική εκπαίδευση (Rainer, 1997: 10-11), προοιωνίζοντας σύγχρονες εκπαιδευτικές μεθόδους σε σχέση με τη την εικαστική παιδαγωγική. Η επίδραση των διδακτικών ιδεών του Froebel στη διδασκαλία του Itten ήταν καταλυτικές, καθώς ο ίδιος είχε υπάρξει μαθητής του και είχε ήδη εφαρμόσει τις Φρομπελιανές ιδέες, στους μικρούς του μαθητές όταν δίδασκε σε δημοτικό σχολείο. Σύμφωνα με τον Johannes Itten, το πρώτο του καθήκον ήταν να απελευθερώσει τις δημιουργικές δυνάμεις και τα ξεχωριστά χαρίσματα των σπουδαστών στο Bauhaus, σαν μια προσπάθεια επιστροφής στην παιδική σκέψη και αντίληψη, χωρίς «προκαθορισμένες συνταγές» (Itten, 1963).

Ο Itten λέει ότι οι ασκήσεις με τη σύνθεση αφαιρετικών μορφών χρησιμεύουν στη βελτίωση της σκέψης και, ταυτόχρονα, στη μελέτη νέων τρόπων αναπαράστασης. Οι τρεις βασικές μορφές, το τετράγωνο, το τρίγωνο και ο κύκλος, αντιπροσωπεύουν τις διαφορετικές κατευθύνσεις στον χώρο. Ο Itten ζητούσε από τους σπουδαστές του να βιώσουν πραγματικά τις βασικές μορφές μέσα από σωματικές ασκήσεις ή ασκήσεις στον χώρο. Με τα χέρια τους να νιώσουν την ταλάντωση του κύκλου και με το περπάτημα στις γωνίες του δωματίου να σωματοποιήσουν τον τετράγωνο χώρο. Κατά τη διάρκεια του μαθήματος, βασικό ήταν οι σπουδαστές να μπορέσουν να «βιώσουν» τον χαρακτήρα της φόρμας κινήσιολογικά μέσω του σώματος, «καθώς η κάθε μια απελευθερώνει ένα άλλο συναίσθημα μέσα μας» (Rainer, 1997: 45).

Ο Rainer (1997:34) ισχυρίζεται ότι αυτό είναι το ουσιαστικό κομμάτι της εικαστικής φιλοσοφίας και παιδαγωγικής του Itten στο Προκαταρκτικό μάθημα, η σχέση ανάμεσα στην κίνηση και τη φόρμα, η παράλληλη παρατήρηση του σώματος και του πνεύματος, η εμπειρία και το συναίσθημα πριν τη νόηση. Στη συνέχεια, δούλευαν τις αναλογίες στους όγκους, τις κλίμακες, τη χρυσή τομή, τον ρυθμό. Για τη μελέτη μιας τρισδιάστατης εμπειρίας, οι φοιτητές καλούνταν να πλάσουν σφαίρες, κύβους, πυραμίδες, κώνους και κυλίνδρους από πηλό, έτσι, ώστε να νιώσουν τις στοιχειώδεις γεωμετρικές μορφές στις τρεις διαστάσεις (Itten, 1975).

Εκτός από τη βασική γεωμετρία των πραγμάτων και την εμπειρία της «σύνθεσης», δύο πεδία στα οποία συμφωνεί ο Itten με τον Froebel ένα ακόμα σημείο ταύτισης είναι και η θεωρία των αντιθέσεων. Όπως ο Froebel πίστευε ότι αντίθετα σχήματα συνυπάρχουν το ένα μέσα στο άλλο, έτσι, και ο Itten δούλευε μέσα από ένα απεριόριστο φάσμα αντιθέσεων. Από τη θεωρία των αντιθέσεων στα χρώματα, προχώρησε στις αντιθέσεις: βάρους, υφής, επιφάνειας, όγκου, υλικού, όπως για παράδειγμα: απαλό-τραχύ, συνεχές-διακεκομμένο, ρευστό-στερεό, γλυκό-ξινό, αναπτύσσοντας την πολυαισθητηριακή αντίληψη και την εμπειρία των αισθήσεων των σπουδαστών. Στα ημερολόγια του Itten εμφανίζονται συχνά οι όροι: «εμπειρία», «συναίσθημα», «αίσθηση», «συναίσθηση». Η εικαστικοπαιδαγωγική «θεωρία» και πρακτική του, παρ' όλα τα ορθολογιστικά στοιχεία, ήταν βασισμένες σε μεγάλο βαθμό στο συναίσθημα και είχαν ως στόχο τη σύνθεση πνεύματος, σώματος και ψυχής, τη σύνθεση σκέψης, αίσθησης και ενέργειας και τη σύνθεση όρασης, αναγνώρισης και βιώματος (Rainer, 1997: 5).

Στη «Μελέτη Υλικών» έλεγε ότι οι σπουδαστές με κλειστά τα μάτια και με τις άκρες των δακτύλων τους έπρεπε να νιώσουν τις υφές και να σχηματίσουν συνθέσεις με τα υλικά: «Σιγά σιγά η αίσθηση της αφής βελτιωνόταν. Είχαμε σαν αποτέλεσμα φανταστικές δημιουργίες με



εντελώς καινούρια αισθητική επίδραση για τα δεδομένα της εποχής» (Rainer, 1997: 47). Όπως, επίσης, προκαλούσε τους σπουδαστές να προσπαθήσουν να συναισθανθούν την πορεία των αγκαθιών ενός γαϊδουράγκαθου για τον πιο πετυχημένο σχεδιασμό του (Itten, 1963). Ο Itten με μια μέθοδο προσωπική και ταυτόχρονα επηρεασμένη άλλες διδακτικές εισάγει την πολυαισθητηριακή αντίληψη των υλικών και του χώρου. Για να εμβαθύνουν και να μπορούν να ελέγχουν την αντίληψή τους, οι σπουδαστές έπρεπε να κοιτάζουν, να αγγίζουν και να σχεδιάζουν υλικά, όπως τον φλοιό του δέντρου ή τη γούνα. Σε αυτές τις ασκήσεις «αντίληψης και παρατηρητικότητας», ο Itten (1975: 37) ζητούσε από τους μαθητές να αναζητούν υλικά, ψάχνοντας στα ντουλάπια των γιαγιάδων και στους σκουπιδότοπους, ανακαλύπτοντας ξανά το περιβάλλον τους, δείχνοντάς μας τον δρόμο της συνειδητής ανανέωσης της ταυτότητας των υλικών, σύμφωνα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους.

Ο Itten ανέφερε ότι οι μέθοδοι διδασκαλίας του επηρεάστηκαν από την «εκπαίδευση μέσω παιχνιδιού» του Froebel και αποκαλύπτει, λέγοντας: «Το παιχνίδι γίνεται χαρά, η χαρά γίνεται δουλειά, η δουλειά γίνεται παιχνίδι» (Ambler, 2018). Στη σχολή του Bauhaus το προκαταρκτικό μάθημα του Itten ήταν γνωστό για τις ιδιαιτερότητες του διδάσκων στις παιγνιώδεις μορφές διδασκαλίας, ο ίδιος σε γράμμα του αναφέρει: «Πρότεινα να οργανώσουμε κάθε λογής παιχνίδια για τις επόμενες εβδομάδες. Έτσι, με μια κίνηση χτύπησα την παραδοσιακή ζωγραφική και ακαδημαϊκή προσέγγιση, οδηγώντας όλη τη δημιουργική δραστηριότητα στις ρίζες της, το παιχνίδι. Όσοι δεν μπορούν να το κάνουν αυτό αποτυγχάνουν ως σπουδαστές ή καλλιτέχνες. Κοντολογίς, έχω μετατρέψει το ίδρυμα σε μιαν ευλύγιστη οντότητα και καθήκον μου τώρα είναι, απ' αυτήν την κινούμενη ευπλαστότητα, να δημιουργήσω κατεύθυνση και τάξη. Αυτό με χαροποιεί» (Forgas, 1999: 64).

### **3.3. Οι επιρροές των νηπιαγωγείων “Froebel” στη μοντέρνα τέχνη και αρχιτεκτονική**

Αυτό που υποστηρίζει ο Norman Brosterman στο βιβλίο του «Inventing kindergarten» (2002) είναι ότι οι θεμέλιοι λίθοι στη σκηνή της σύγχρονης τέχνης, αρχιτεκτονικής και design χτίστηκαν από καλλιτέχνες και αρχιτέκτονες οι οποίοι είχαν ήδη μνηθεί στο Φρομπελιανό σύστημα παιδαγωγικής σκέψης, δηλαδή ήταν μαθητές των πρώτων νηπιαγωγείων τα οποία, μάλιστα, ήταν και Φρομπελιανά. Ακόμα, όμως, και αν δεν υπήρξε μια κάποια τόσο άμεση επιρροή εξακολουθεί να εντυπωσιάζει η παρατήρηση ότι το νέο κίνημα του «Νηπιαγωγείου», όπως σχηματίστηκε από τον Froebel μετά από έναν αιώνα περίπου, μοιάζει σαν τρόπος σκέψης με τις βασικές αρχές της σύγχρονης τέχνης αλλά και με την παιδαγωγική πορεία της ακαδημίας του Bauhaus, το οποίο επηρέασε άμεσα τη μοντέρνα τέχνη και αρχιτεκτονική.

Ο Brosterman (2002) στο σύγγραμμά του: «Επινοώντας το Νηπιαγωγείο», υποστήριξε ότι αρκετοί σημαντικοί καλλιτέχνες, σχεδιαστές και αρχιτέκτονες, όπως ο Buckminster Fuller, ο Georges Braque, ο Piet Mondrian, ο Paul Klee, ο Wassily Kandinsky, ο Frank Lloyd Wright και ο Le Corbusier επηρεάστηκαν ως μικροί μαθητές τις προσχολικής εκπαίδευσης στα Φρομπελιανά νηπιαγωγεία (Provenzo, 2019). Για τον Brosterman, η ιδέα του Froebel ήταν: «Ο σπόρος της σύγχρονης εποχής», ο οποίος άγγιξε τους «Μορφοδότες», οι οποίοι ενθουσιάστηκαν, στην πραγματικότητα, από την «Πνευματική γεωμετρία» του Φρομπελιανού νηπιαγωγείου, μετά την έκθεσή τους στην αφηρημένη γλώσσα αυτής της παιδαγωγικής (Reitzes, 1998).

Ο Frank Lloyd Wright στην αυτοβιογραφία του μας μιλάει για το πώς είχε ανακαλύψει η μητέρα του τα «Φρομπελιανά Δώρα» το 1876 στην έκθεση εκατονταετηρίδας στη Φιλαδέλφεια. Μετά την επιστροφή της από την έκθεση η μητέρα του Wright αγόρασε ένα





σύνολο «δώρων» για να τα χρησιμοποιήσει μαζί με τους δύο μικρούς γιους της. Ο Wright μας διηγείται για τη βαθιά επίδραση που είχε το σετ στις εμπειρίες του: «Ένας μικρός εσωτερικός κόσμος χρώματος και μορφών ήρθε τώρα στα χέρια των μικρών δακτύλων μου». Σύμφωνα με τον Wright, οι γνώσεις του για το χρώμα οφείλονταν στα «δώρα», όπως και ότι μέσα από την ενασχόληση του με το «Peas-Work» πίστευε ότι είχε εισαχθεί στη σκελετική δομή των αντικειμένων αλλά και στην οργανική ένωση της αρχιτεκτονικής δομής με το περιβάλλον (Frampton, 1999). Όπως και ο αρχιτέκτονας Buckminster Fuller, πρωτοπόρος στους γεωδαιτικούς θόλους, ανακάλυψε τα δικτυώματα στη μηχανική, παίζοντας και συνδέοντας μπιζέλια και ράβδους, ακριβώς όπως στο «Peas-Work» του Froebel. Ο Χαραλαμπίδης (1993) μας λέει για τον Le Corbusier ότι ακολούθησε μια πιο «οργανική» και «γεωγραφική» αντίληψη στην αρχιτεκτονική του, που επέτρεπε στη γραμμή των κτιρίων να παρακολουθεί τα περιγράμματα του τοπίου, υπογραμμίζοντας τη σημασία που έδωσε η μοντέρνα αρχιτεκτονική στη συνοχή και τη σύνδεση της με το φυσικό τοπίο και σε αυτό το σημείο αναρωτιόμαστε για το πόσο μεγάλο ρολό έπαιξε ο Φρομπελιανός νηπιακός κήπος στη διαμόρφωση των μοντέρνων σχεδιαστών. Σύμφωνα με τον Wright, τα Φρομπελιανά παιχνίδια ήταν: «Η αφύπνιση του παιδικού μυαλού στη ρυθμική δομή της φύσης» (Brosterman, 2002).

Ο Le Corbusier στο περιοδικό «L' Esprit Nouveau» διατυπώνει τις βασικές του θέσεις, λέγοντας ότι στην τέχνη υπάρχουν νόμοι, όπως και στη φυσική, η πρώτη επαφή με τα πράγματα είναι στοιχειώδης για όλους τους ανθρώπους και καθορίζεται από το παιχνίδι ανάμεσα στις απλές φόρμες και τα βασικά χρώματα (Χαραλαμπίδης, 1993).

Ενώ ο Wassily Kandinsky (2013), ως ο πρώτος αφηρημένος ζωγράφος στη μοντέρνα τέχνη, κυκλοφόρησε το βιβλίο «Σημείο, Γραμμή, Επίπεδο», όπου ανέπτυξε τη θεωρία του για τα αυτόνομα εκφραστικά στοιχεία και τις αρμονίες στη γεωμετρία της φύσης. Ο Kandinsky μιλάει για τα πνευματικά αρώματα που εκπέμπουν τα σχήματα αλλά και για τις μουσικές τους εντάσεις και ισχυριζόταν ότι όλες οι φόρμες μεταφέρουν μια εσωτερική δόνηση στον άνθρωπο, παράγοντας αρμονικές δομές μέσα από αρχετυπικές ιδέες. Ο Kandinsky, όπως και ο Froebel συναισθανόταν τη δύναμη των πραγμάτων γύρω του και δούλευε μέσα στον χώρο να είναι κι αυτός ένα «σημείο» της πραγματικής σύνθεσης του κόσμου. Όπως και ο Froebel, πίστευε στην ενιαία πραγματικότητα με το σύμπαν και στην αμοιβαία σύνδεση με το άτομο για την αρμονία και την ανάπτυξη του.

Ο Klee περιγράφει για ένα σχέδιό του: «Μια γραμμή που πηγαίνει για έναν περίπατο» (Bourneuf, 2015) και ορισμένοι κριτικοί θα έλεγαν ότι τα έργα του έχουν μια πολύτιμη και εύθραυστη «παιδική» ιδιότητα, παρατηρώντας γεωμετρικές μορφές, όπως βέλη, αριθμούς και γράμματα, να κατοικούν συνήθως στους πίνακές του μαζί με φιγούρες ανθρώπων και ζώων.

Ένας μαθητής του Klee μας λέει: «Μας έδειχνε τη σύνθεση που αγκαλιάζει ολόκληρη τη ζωή, οργανική ή ανόργανη. Ζωολογία, βιολογία, χημεία, φυσική, αστρονομία, λογοτεχνία, τυπογραφία, όλα μας βοηθούσαν να καταλάβουμε πως με κάθε μόριο της ύπαρξης μας και με κάθε δραστηριότητά μας είμαστε μέρος της ανθρωπότητας και του ρυθμού του κόσμου» (Χαραλαμπίδης, 1993). Από τα μαθήματα του Klee στο Bauhaus αλλά και από ένα πλήθος σημειώσεων και καταγράφων του ιδίου για τον τρόπο που αντιλαμβάνεται την τέχνη και την πραγματικότητα καταλαβαίνουμε ότι στον πυρήνα της πλαστικής του σκέψης υπήρχε η πεποίθηση ότι η τέχνη είναι λειτουργία γενετική, παράλληλη με τη φυσική και ο καλλιτέχνης, ακολουθώντας μια μορφογενετική διαδικασία αποβλέπει στη δημιουργία νέων αρχετύπων,



δε μιμείται τη φύση αλλά εργάζεται, όπως αυτή (Χαραλαμπίδης, 1993). Εδώ, βλέπουμε μια υπέροχη συμφωνία του Klee με τον Froebel, ο οποίος υποστήριζε σε μια πιο ρεαλιστική βάση για τα μικρά παιδιά ότι πρέπει να μαθαίνουν τη φύση και τους νομούς της μέσα στο φυσικό περιβάλλον και αποτέλεσμα αυτής της σκέψης ήταν τα «Κηπαράκια», μέσα στα οποία το παιδί ταυτιζόταν, καταρχήν, με την οντότητά του και μετά σχημάτιζε τη σύνδεση της ύπαρξής του με τον κόσμο.

Στο «Παιδαγωγικό Σημειωματάριο» (1978), ο Klee εκμυστηρεύεται ότι «Για τον καλλιτέχνη η επικοινωνία με τη φύση εξακολουθεί να είναι ο βασικότερος όρος. Ο καλλιτέχνης είναι άνθρωπος· φύση αυτός ο ίδιος· τμήμα της φύσης, μέσα στο φυσικό διάστημα».

#### 4. Συμπεράσματα

Τα «Αφηρημένα μαθήματα» του Φρομπελιανού νηπιαγωγείου καλλιέργησαν και γονιμοποίησαν το έδαφος, προοιωνίζοντας την «αφαίρεση» στην τέχνη και την αρχιτεκτονική, σημειώνει ο Brosterman (2002), ανοίγοντας τον δρόμο για την αποδοχή του Μοντερνισμού. Η συμφωνία της παιδαγωγικής του Froebel με τη μοντέρνα τέχνη, εκπλήσσει για τον σύγχρονο τρόπο που δείχνει να σκέφτεται ένας παιδαγωγός, δημιουργώντας μια αδιάσπαστη ενότητα μεταξύ ζωής, μάθησης και αισθητικής, μέσα από την παιγνιώδη διδασκαλία, την επαφή με τις αισθήσεις της φύσης και τις αρμονίες.

Η προσέγγιση του Froebel στα νήπια, με τα εντοιχισμένα δώρα μέσα στα ξύλινα κουτιά, μάς λέει πολλά όχι μόνο για τον δημιουργικό τρόπο σκέψης του, αλλά και για την ευαισθησία που τον χαρακτηρίζει και τον κάνει να θέλει να βρει έναν τρόπο να μυήσει το νήπιο στον κόσμο στον οποίο θα μεγαλώσει αλλά και στη φύση από την οποία προέρχεται. Ένας κριτικός τέχνης θα μπορούσε να πει ότι ο συμβολικός αυτός τρόπος της προσφοράς μιας «μάλλινης μπάλας» μέσα σε ένα ξύλινο κουτί έχει προεκτάσεις εννοιολογικές στη φιλοσοφία και στη τέχνη.

Ο Froebel, έχοντας ανακαλύψει τα βασικά σημεία με τα οποία θα διαμορφωθεί η μοντέρνα, η αφηρημένη και η γεωμετρική τέχνη, αλλά και αρχιτεκτονική, κρατάει μόνο ό,τι είναι απαραίτητο σαν βασικό συστατικό της ιδέας του: γεωμετρία, σύνθεση, αρμονία, αφαίρεση. Επιστρέφει στα πρωταρχικά στοιχεία της ζωής, όπως έκαναν και οι μοντέρνοι καλλιτέχνες, για να παρατηρήσουν τη ζωγραφική των παιδιών και να απεμπλακούν από «διακοσμητικά» στοιχεία και «φίλτρα», τα οποία τους αποπροσανατόλισαν, προσπαθώντας να ανακαλύψουν ξανά το «νόημα» της ζωής.

Συμπερασματικά, αντιλαμβανόμαστε ότι η παιδαγωγική της αισθητικής μπορεί να ξεκινάει ακόμα και από την προσχολική ηλικία, όταν παρέχει τις δυνατότητες να δημιουργεί συνδέσεις με την πραγματική ζωή. Ένας μικρός άνθρωπος είναι έτοιμος από πολύ νωρίς να ανακαλύψει στον μικρόκοσμό του μεγάλες αλήθειες για την προσωπική του αρμονία με έναν τρόπο πολύ προσωπικό και εξατομικευμένο.

#### Βιβλιογραφικές αναφορές

Ambler, F. (2018). *The story of Bauhaus*. UK: Ilex Press.

Bourneuf, A. (2015). *Paul Klee: The Visible and the Legible*. Chicago: University of Chicago Press.

Brosterman, N. (2002). *Inventing Kindergarten*. New York: Harry N. Abrams.

Forgas, E. (1999). *Bauhaus. Ιδέες & Πραγματικότητα*. Αθήνα: Νησίδες.





- Frampton, K. (1999). *Μοντέρνα αρχιτεκτονική. Ιστορία και κριτική*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Girard, X. (2005). *Μπαουχάους*. Αθήνα: Άγρα.
- Itten, J. (1975). Σύνθεση και μορφή. Το βασικό μάθημα στο Bauhaus και αργότερα. Αθήνα: Αντύλη.
- Itten, J. (1963). *'My Preliminary Course' in estaltungs-Formenlehre*. Vol 53.
- Kandinsky, W. (2013). *Σημείο Γραμμή Επίπεδο*. Αθήνα: Δωδώνη.
- Klee, P. (1978). *Παιδαγωγικό Σημειωματάριο*. Αθήνα: Πάνας.
- Kohlstedt, K. (2019). Froebel Gifts. Ανακτήθηκε από: <https://99percentinvisible.org/episode/froebels-gifts/>.
- Kumar, S. (2008). Comprehensive Essay on Froebel's Educational Philosophy. *Education, I* (10), 1-15.
- KyongKim, J. (2004). *The Bauhaus or the childhood design* (Thesis). Kookmin University.
- Pound, L. (2014). *Πώς μαθαίνουν τα παιδιά*. Αθήνα: Πατάκη.
- Provenzo, E. F. (2019). Friedrich Froebel's Gifts. Connecting the Spiritual and Aesthetic to the Real World of Play and Learning. *American journal of Play, Board of Trustees of the University of Illinois*, 85-99.
- Rainer, K. W. (2000). Γιοχάννες Ίπτεν. Η εικαστική παιδαγωγική ως ολιστική εκπαίδευση. *Κείμενα Εικαστικών Καλλιτεχνών 6, Ένωση Καθηγητών Καλλιτεχνικών Μαθημάτων*.
- Reitzes, L. B. (1998). Review of the book: *Inventing Kindergarten* by Norman Brosterman, *Journal of the Society of Architectural Historians, Vol 57* (No 4), 477-480. Published by: University of California Press on behalf of the Society of Architectural Historians.
- Γαβαλάς, Λ. (1976). *Το Ελληνικό Νηπιαγωγείο, Πρώτο Σχολείο Ζωής, Η Ελληνίδα Νηπιαγωγός και το Έργο της*. Αθήνα: Δίπτυχο.
- Κιαμίλη, Φ., Νικολακάκη, Μ., & Σωφρονά, Ε. (2007). *Αγωγή προσχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Οργανισμός εκδόσεων διδακτικών βιβλίων.
- Κυργιαννή, Μ. (2014). *Οι παιδαγωγικές απόψεις του Fr. Fröbel και της M. Montessori για την προσχολική αγωγή και η διάχυσή τους στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα (Μεταπτυχιακή διατριβή)*, Φιλοσοφική Σχολή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.
- Λασκαρίδου, Ε., Λασκαρίδου, Α., & Εξαρχόπουλος, Ν. (1933). *Πώς να μορφώσωμεν ανθρώπους*. Αθήνα: Εστία.
- Χαραλαμπίδης, Α. (1993). *Η τέχνη του εικοστού αιώνα*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Χαρίτος, Χ. Γ. (1998). *Το Ελληνικό Νηπιαγωγείο και οι ρίζες του, Συμβολή στην Ιστορία της Προσχολικής Αγωγής*. Αθήνα: Gutenberg.
- Χατζηστεφανίδου, Σ. (2008). *Ιστορία της Προσχολικής Αγωγής Ανθρωπολογικές και Παιδαγωγικές αντιλήψεις .Πρακτικές ανατροφής. Θεσμοί φροντίδας και εκπαίδευσης. Τόμος Α΄*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.



## Ο ρόλος του Νηπιαγωγείου στη διατήρηση ή μη στερεοτυπικών αντιλήψεων

Δήμητρα Κωτσιοπούλου

Εκπαιδευτικός Π60

Med στη Θεωρία Πρακτική και Αξιολόγηση

MSc στη Δημόσια Διοίκηση

Med στην Ψηφιακή Αφήγηση

d.kotsiopolou@gmail.com

### Περίληψη

Το εν λόγω άρθρο αφορά στον ρόλο της προσχολικής εκπαίδευσης στη διατήρηση των στερεοτυπικών αντιλήψεων της έμφυλης ταυτότητας και, παράλληλα, επιχειρεί, με βάση τη σύγχρονη βιβλιογραφία, να καταδείξει τη σημασία της ανατροπής της υπάρχουσας κατάστασης, με στόχο να αποφευχθούν ανώφελοι περιορισμοί στην ομαλή εξέλιξη των παιδιών. Γίνεται λόγος για τη συμβολή των εκπαιδευτικών στη διατήρηση των έμφυλων στερεοτύπων μέσω της συμπεριφοράς τους, καθώς, επίσης, και για τη σημασία της επιλογής κατάλληλου παιδαγωγικού υλικού και εκπαιδευτικών προσεγγίσεων στην προσπάθεια αποκατάστασης της ομαλότητας και της ισότητας των φύλων.

**Λέξεις-κλειδιά:** στερεοτυπικές αντιλήψεις, έμφυλη ταυτότητα, προσχολική εκπαίδευση.

### 1. Εισαγωγή

Η ταυτότητα του φύλου διαδραματίζει κρίσιμο ρόλο στη ζωή των μικρών παιδιών, διαμορφώνοντας τις αντιλήψεις και τη συμπεριφορά τους, με βάση το τι πραγματικά θεωρούν ότι σημαίνει να είναι κανείς κορίτσι ή αγόρι. Πολλοί κοινωνικοί παράγοντες, όπως οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί και οι συνομήλικοι, συμβάλλουν στην ενίσχυση των στερεοτυπικών αντιλήψεων για το φύλο. Η έμφυλη κοινωνικοποίηση, η οποία αποτελεί κοινωνικά κατασκευασμένο φαινόμενο, επιδρά σε όλα τα άτομα στη σύγχρονη κοινωνία (Chick, Heilman-Houser, & Hunter, 2002). Η κοινωνική κατασκευή της έμφυλης ταυτότητας ξεκινά να γίνεται αντιληπτή από τα παιδιά κατά την προσχολική ηλικία και μάλιστα αρκετά νωρίς, με ορισμένους ερευνητές να σημειώνουν ότι ξεκινά ήδη από τους πρώτους μήνες της ζωής, εφόσον οι γονείς δίνουν το όνομα στο παιδί και αποφασίζουν τον τρόπο με τον οποίο θα του συμπεριφέρονται αναφορικά με το φύλο. Κατά κάποιον τρόπο, οι γονείς μεταφέρουν και επικοινωνούν τις δικές τους απόψεις και αντιλήψεις σε σχέση με τους έμφυλους ρόλους, στο παιδί, χωρίς να του δίνουν τη δυνατότητα να διαμορφώσει τις δικές του (Zosuls, Miller, Ruble, Martin, & Fabes, 2011).

Στη συνέχεια, τόσο οι συνομήλικοι όσο και οι εκπαιδευτικοί συμβάλλουν σε μεγάλο βαθμό στη διαμόρφωση των απόψεων των παιδιών για τη θηλυκότητα και την αρρενωπότητα, την οποία καλούνται να αναπτύξουν για να συμβαδίσουν με το βιολογικό τους φύλο. Οι επιλογές των κειμένων, ο τρόπος υλοποίησης του Αναλυτικού Προγράμματος, τα παιχνίδια και οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες και, ειδικά, η ενίσχυση συγκεκριμένων συμπεριφορών επιδρά με πολύ ισχυρό τρόπο στη διαμόρφωση των αντιλήψεων των παιδιών



για τις αποδεκτές συμπεριφορές με βάση το φύλο τους και, κατά συνέπεια, διαμορφώνει, τελικά, τη συμπεριφορά τους (Halim, Ruble, Tamis-LeMonda, & Shrout, 2013).

## 2. Ταυτότητες φύλου και παιδιά προσχολικής ηλικίας

Στη βιβλιογραφία συναντώνται αρκετές προσεγγίσεις αναφορικά με την κατανόηση των τρόπων, μέσω των οποίων τα παιδιά ξεκινούν να αναγνωρίζουν και να βιώνουν το φύλο. Η επιστημονική έρευνα γύρω από την έννοια της ανάπτυξης της ταυτότητας του φύλου στα παιδιά έχει τις ρίζες της σε ένα εύρος άλλων επιστημών και, συγκεκριμένα, της ψυχολογίας, της κοινωνιολογίας και της παιδαγωγικής.

Τα παιδιά φαίνεται πως ξεκινούν να αντιλαμβάνονται τις έμφυλες συμπεριφορές κατά την ηλικία των 2 με 3 ετών (Bhana, 2016). Η κατανόηση του φύλου, όμως, δείχνει να αναπτύσσεται, να εξελίσσεται και σταδιακά να παγιώνεται, καθ' όλη τη διάρκεια της πρώτης παιδικής ηλικίας. Σύμφωνα με έρευνες, τα παιδιά ξεκινούν να αντιλαμβάνονται, να κατηγοριοποιούν, να συντάσσονται και να διαχωρίζονται από τους συνομηλίκους τους με βάση το φύλο και τις σχετικές προσδοκίες, οι οποίες αντιλαμβάνονται ότι συνδέονται με αυτό (Farago, 2016). Η κατανόηση των παιδιών για τη θηλυκότητα και την αρρενωπότητα αποτελεί μια διαδικασία ατομική και εσωτερική και τα παιδιά ξεκινούν να καταλαβαίνουν το φύλο μέσω από αλληλεπιδράσεις και συζητήσεις με άλλα άτομα, καθώς, επίσης, και μέσα από την παρατήρηση των ατόμων γύρω τους, της κοινωνίας αλλά και τις αναπαραστάσεις του φύλου στην εμπορική κουλτούρα (Blaise, 2009).

Τα παιδιά συχνά υιοθετούν και ενδύονται τις στερεοτυπικές ταυτότητες του φύλου με βάση αυτές τις εμπειρίες, τις οποίες, στη συνέχεια, συνεχίζουν να κατανοούν με τον ίδιο τρόπο το τι θα πρέπει να συνεπάγονται οι ρόλοι των φύλων (Bhana, 2016). Η εκμάθηση του φύλου ενδέχεται να αποτελεί έναν συνεχή αγώνα για τα παιδιά, προκειμένου να ερμηνεύσουν και να κατανοήσουν τα μηνύματα γύρω τους (Farago, 2016). Η προσπάθεια αυτή είναι ορατή στο εκπαιδευτικό πλαίσιο της προσχολικής εκπαίδευσης και η συγκεκριμένη κατανόηση των φύλων ενισχύεται από τους εκπαιδευτικούς όταν τα παιδιά επιβραβεύονται, επειδή συμπεριφέρονται με τρόπο «κατάλληλο» αναφορικά με το φύλο τους, ενώ έρχονται αντιμέτωπα με συνέπειες όταν αποκλίνουν (Ewing & Taylor, 2009). Η τάση αυτή των εκπαιδευτικών ενδεχομένως να είναι και περισσότερο διακριτική ή και ανεπαίσθητη, υπό την έννοια του ότι ένας εκπαιδευτικός μπορεί να ανέχεται συγκεκριμένες συμπεριφορές από ένα παιδί αλλά όχι από ένα άλλο.

Είναι, επομένως, ιδιαίτερα σημαντικό οι εκπαιδευτικοί της προσχολικής ηλικίας να είναι σε θέση να εντοπίζουν και να αναγνωρίζουν στη συμπεριφορά τους πιθανά περιοριστικά στερεότυπα, τα οποία συνηθίζουν να επικρατούν στον εκπαιδευτικό χώρο. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να γνωρίζουν τον τρόπο με τον οποίο θα μπορούν να αντιτάξουν μη περιοριστικά μηνύματα στις στερεοτυπικές τάσεις του σχολικού περιβάλλοντος, έτσι, ώστε, να επιτρέπουν στα παιδιά να διερευνούν και να ανακαλύπτουν σταδιακά την προσωπική τους ταυτότητα σε σχέση με το φύλο, δίχως να περιορίζονται από τις προϋπάρχουσες ιδέες του περιβάλλοντός τους σε σχέση με τις προσδοκίες των φύλων. Ο εντοπισμός αυτών φαίνεται να είναι το κλειδί για το ξεκίνημα της προσπάθειας ανατροπής τους. Βέβαια, πρόκειται για μια εξαιρετικά δύσκολη προσπάθεια, καθότι τα παιδιά έχουν ήδη υιοθετήσει αρκετές στερεοτυπικές συμπεριφορές ακούσια μέσω της οικογένειας αλλά και μέσα από την ποπ (δημοφιλή) κουλτούρα της σύγχρονης εποχής, η οποία προβάλλεται συνεχώς από την πληθώρα των Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης καθώς και τα κοινωνικά δίκτυα.



Πιο αναλυτικά, η ποπ κουλτούρα μπορεί να έχει ισχυρή επιρροή στη διαμόρφωση της ταυτότητας του φύλου των μικρών παιδιών (Prioletta, 2015). Μέσα από την παρακολούθηση ταινιών, τηλεοπτικών εκπομπών, παιχνιδιών, βιβλίων και πολλών άλλων, τα παιδιά κατακλύζονται καθημερινά από στερεοτυπικά μηνύματα, τα οποία εμπεριέχουν έμφυλες προσδοκίες, ενώ σε πολλές περιπτώσεις είναι και αντιφατικά μεταξύ τους, όπως, λόγου χάρη, στη δημοφιλή παιδική ταινία «Ψυχρά και Ανάποδα» (“Frozen”), στην οποία προβάλλονται στερεότυπα φύλου, ενώ, παράλληλα, μεταδίδονται φεμινιστικά μηνύματα (Rudloff, 2016). Αναμφίβολα, αντιθέσεις, όπως αυτή, είναι δυνατόν να μπερδέψουν τα παιδιά αλλά, γενικότερα, η προβολή στερεοτυπικών συμπεριφορών σε σχέση με το φύλο στην ποπ κουλτούρα είναι πολύ πιθανόν να οδηγήσει τα μικρά παιδιά στο συμπέρασμα ότι υπάρχει τρόπος να συμπεριφέρονται για να "ανήκουν" σε ένα συγκεκριμένο φύλο. Κάτι τέτοιο αφορά και το σχολικό πλαίσιο, εφόσον, ακόμα και μέσα σε αυτό, η ποπ κουλτούρα αναπαράγεται και είναι πιθανόν να προκαλέσει στρες στα παιδιά, τα οποία αισθάνονται ότι πρέπει να αναμετρηθούν με τις προβαλλόμενες προσδοκίες που συνδέονται με τις έμφυλες συμπεριφορές (Servos, Dewar, Bosacki, & Coplan, 2016).

### 3. Εκπαιδευτικοί και έμφυλες διακρίσεις

Η συμβολή των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας στον περιορισμό των στερεοτύπων σε σχέση με το φύλο κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική. Παρόλα αυτά, οι εκπαιδευτικοί φέρνουν μαζί τους τις δικές τους εμπειρίες ζωής, τις αντιλήψεις τους για τον κόσμο και τον δικό τους προσωπικό τρόπο, με τον οποίο κατανοούν το φύλο. Ένας παράγοντας που επηρεάζει τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την ταυτότητα φύλου των παιδιών προσχολικής ηλικίας είναι οι προκαταλήψεις του φύλου, οι οποίες προέρχονται από βαθιά ριζωμένες αξίες και πεποιθήσεις (Snowmanetal, 2009). Οι αντιλήψεις και οι προκαταλήψεις των εκπαιδευτικών μπορούν να επηρεάσουν την ίδια την επίγνωση των εκπαιδευτικών σχετικά με τα ζητήματα φύλου αλλά και τον αριθμό των ευκαιριών μέσω των οποίων μπορούν να ενθαρρύνουν τα παιδιά να θέσουν σε αμφισβήτηση τους περιορισμούς τους στερεοτυπικού προτύπου του φύλου. Για τον λόγο αυτό, είναι απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί να εξετάσουν τις προσωπικές τους προκαταλήψεις και να ασχοληθούν συνειδητά, έτσι, ώστε οι ευκαιρίες που δίνουν στα παιδιά μέσα από το παιχνίδι και οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες να μην περιορίζουν και να μη θέτουν στενά όρια, κατευθύνοντας τα παιδιά στις στερεοτυπικές προσδοκίες του κοινωνικού φύλου. Επιπλέον, είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να εξετάσουν τους τρόπους, με τους οποίους οι πρακτικές τους ενδέχεται να ενθαρρύνουν ή να αποθαρρύνουν τη συμμετοχή των παιδιών σε δραστηριότητες ανεξάρτητα από το βιολογικό τους φύλο (Tonigan & Howes, 2003).

Οι Davis και Robinson (2010) υποστήριξαν ότι από τη στιγμή που γεννιούνται τα παιδιά τοποθετούνται αυτόματα μέσα σε ένα σύστημα γεμάτο από σημάδια, τα οποία προωθούν την ετεροφυλοφιλία και τις κανονιστικές εκφράσεις του φύλου. Ο Blaise (2009) τόνισε ότι εκπαιδευτικοί της προσχολικής ηλικίας συχνά δεν παρατηρούν την απόλαυση και την ευχαρίστηση που βιώνουν τα παιδιά, ενώ εκφράζονται και διατυπώνουν ελεύθερα τις δικές τους απόψεις και προσπαθούν να συνθέσουν τη δική τους προσωπική οπτική για τις διαστάσεις της θηλυκότητας και της αρρενωπότητας και, τελικά, το τι σημαίνει για εκείνα να είναι κανείς κορίτσι και αγόρι. Για τον λόγο αυτό, οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να εμποδίσουν την παγίωση των στερεοτυπικών προτύπων του φύλου.



Επιπλέον, η μη ενασχόληση με τις διαφορετικές εκφάνσεις του φύλου και της σεξουαλικότητας στο σχολείο κρίνεται μάλλον προβληματική, καθώς τα παιδιά ενδέχεται να μεγαλώσουν, έχοντας αποδεχτεί παραπλανητικές υποθέσεις και έχοντας, παράλληλα, χάσει τη δυνατότητα να αποδέχονται οποιεσδήποτε σχετικές αποκλίσεις. Ακόμα, είναι πιθανόν τα παιδιά, τα οποία αγωνίζονται να βρουν και να κατανοήσουν τη δική τους ταυτότητα και αναρωτιούνται πού ανήκουν τα ίδια ή το οικογενειακό τους πλαίσιο, να βιώσουν εκφοβισμό, βία και αυτό-αμφισβήτηση, όλα βασισμένα στην έμφυλη ταυτότητα (Ferfolja & Robinson, 2004). Οι εκπαιδευτικοί, έχοντας αποδεχτεί τα πορίσματα της σύγχρονης έρευνας, σύμφωνα με την οποία τα παιδιά θα πρέπει και μπορούν να συμμετέχουν ενεργά στη δόμηση των προσωπικών νοητικών κατασκευών για τις ταυτότητες του φύλου και της σεξουαλικότητας, φαίνεται να είναι περισσότερο πρόθυμοι να προωθήσουν την κριτική στάση των παιδιών απέναντι στα στερεοτυπικά πρότυπα και τις παραδοσιακές σχέσεις δύναμης, τις οποίες τα παιδιά θα πρέπει να βοηθηθούν, έτσι, ώστε να τις διακρίνουν ξεκάθαρα (De Palma & Atkinson, 2010).

Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί βιώνουν και τις δικές τους προσωπικές μάχες και εσωτερικές συγκρούσεις και είναι δύσκολο και, ενίοτε, αδύνατο να υλοποιήσουν την ιδεατή προώθηση της κριτικής σκέψης αναφορικά με τις έμφυλες ταυτότητες, δίχως τη στήριξη ενός Αναλυτικού Προγράμματος, το οποίο υποστηρίζει αυτήν την προσπάθεια (Janmohamed, 2010). Η αμφισβήτηση των στερεοτύπων και των σχετικών περιοριστικών προσδοκιών στην προσχολική εκπαίδευση, οι οποίες συνδέονται με τις έμφυλες ταυτότητες, δεν αποτελεί μια απλή υπόθεση, καθώς δεν πρόκειται για απλές συζητήσεις με τα παιδιά μικρών ηλικιών, στις οποίες προτρέπονται να σκεφτούν κριτικά σε σχέση με την έμφυλη ταυτότητα, τους ρόλους των φύλων και τους διαφορετικούς τύπους οικογένειας, ακόμα, όμως, κι αυτές οι συζητήσεις δε γίνονται στην πραγματικότητα, λόγω των προαναφερθέντων εμποδίων (Martino & Cumming-Potvin, 2011).

Οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τα κορίτσια ως παιδιά με καλύτερη συμπεριφορά, υψηλότερα κίνητρα, λιγότερο απαιτητικά και, άρα, συγκεντρώνουν λιγότερη προσοχή σε σχέση με τα αγόρια (Gray & Leath, 2004). Επιπλέον, είναι γεγονός πως οι εκπαιδευτικοί με τη στάση και τη συμπεριφορά τους στηρίζουν και διατηρούν την κοινή πεποίθηση ότι τα χαρακτηριστικά της νοημοσύνης εφευρετικότητα είναι ιδιότητες περισσότερο των αγοριών. Αυτό πιθανότατα έχει ως αποτέλεσμα τα κορίτσια με τον καιρό να αποφεύγουν συγκεκριμένες δραστηριότητες, διότι έχουν σχεδόν πεισθεί ότι δεν μπορεί να είναι πάρα πολύ ευφυή (Bian, Leslie, & Cimpian, 2017). Η διατήρηση των στερεοτύπων, τα οποία υπαγορεύουν την ανδρική ευφυΐα στα μαθηματικά και τις φυσικές επιστήμες και τη γυναικεία υπεροχή στα μαθήματα που σχετίζονται με τη γλώσσα, είναι πιθανό να περιορίσει μελλοντικές επαγγελματικές προοπτικές, καθώς τα σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα αποδεικνύουν ότι οι γυναίκες ασχολούνται σε πολύ μικρότερο βαθμό με αντικείμενα, όπως τα μαθηματικά, η φυσική και η μηχανική (Retelsdorf, Schwartz, & Asbrock, 2015). Οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα και θα πρέπει να προσπαθούν να προτρέψουν τα παιδιά να παίξουν ή να ασχοληθούν με κατάλληλο παιδαγωγικό υλικό, το οποίο να παραβλέπει τα κανονιστικά πρότυπα του φύλου και να ανταποκρίνεται στα ευρύτερα ενδιαφέροντα των παιδιών, προωθώντας την ανάπτυξή τους (Bianetal, 2017).

#### 4. Αναλυτικό πρόγραμμα - Παιδαγωγικό υλικό





Σύμφωνα με το Ν.1566/85, ο οποίος υπαγορεύει το θεσμικό πλαίσιο της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ο σκοπός και των δύο αυτών βαθμίδων είναι να συμβάλλουν κατά το δυνατόν, έτσι, ώστε όλοι οι μαθητές, ανεξάρτητα από τα χαρακτηριστικά του φύλου και της καταγωγής, να αναπτυχθούν ολόπλευρα, ομαλά και αρμονικά, αναφορικά με τις διανοητικές και ψυχοσωματικές τους δυνάμεις και, κατά συνέπεια και εν καιρώ, να επιτύχουν την εξέλιξή τους ως ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να αποτελέσουν ενεργοί και χρήσιμοι πολίτες του αύριο.

Η διδακτική πράξη στο νηπιαγωγείο υλοποιείται καθημερινά μέσα από δραστηριότητες οι οποίες σχεδιάζονται με βάση το Αναλυτικό Πρόγραμμα, το οποίο ορίζει ένα γενικό πλαίσιο και ένα σύνολο στόχων, οι οποίοι αναφέρονται στην προσχολική εκπαίδευση. Ως εκ τούτου, το Υπουργείο Παιδείας δεν ορίζει συγκεκριμένα σχολικά βιβλία για το νηπιαγωγείο. Ωστόσο, ενδείκνυται η αξιοποίηση λογοτεχνικών κειμένων, μικρών ιστοριών και παραμυθιών, μέσα από τη διδακτική επεξεργασία των οποίων πραγματοποιείται η προώθηση της γλωσσικής και γνωστικής ανάπτυξης των νηπίων, η καλλιέργεια της αισθητικής τους και, εν τέλει, η επίτευξη των αντίστοιχων παιδαγωγικών στόχων. Για τον λόγο αυτό, το βιβλίο θεωρείται θεμελιώδες στοιχείο του εκπαιδευτικού προγράμματος του νηπιαγωγείου (Κοτρωνίδου, 2012).

Η επιστημονική βιβλιογραφία έχει ασχοληθεί εκτενώς με το ζήτημα του φύλου στην παιδική λογοτεχνία. Οι παλαιότερες σχετικές μελέτες, οι οποίες επικεντρώνονται στο χαρακτηριστικό του φύλου των χαρακτήρων, διερευνούν τους ρόλους που οι χαρακτήρες αναλαμβάνουν στην πλοκή. Όμως, ο τρόπος απεικόνισης των αγοριών και κοριτσιών ή των ανδρών και γυναικών αντανακλά και την αντιληπτή θέση τους στο κοινωνικό σύστημα. Συνήθως, οι ρόλοι αυτοί είναι στερεοτυπικοί και αυστηροί κι, έτσι, οι ανδρικοί χαρακτήρες παρουσιάζονται ως δυνατοί, σκληροί, επιθετικοί, ανεξάρτητοι, ευφυείς και με περιορισμένα συναισθήματα. Αντίθετα, στους θηλυκούς χαρακτήρες τονίζεται έντονα η ομορφιά, η ηρεμία, ο συναισθηματισμός, η ευαλωτότητα και η παθητικότητα (Nikolajeva, 2005).

Εντούτοις, οι πιο σύγχρονοι συγγραφείς δείχνουν να απομακρύνονται από τη στερεοτυπική απεικόνιση των φύλων και αποτολμούν να προωθήσουν την ισότητα μεταξύ αυτών. Η συμπεριφορά του αγοριού και του κοριτσιού δεν τίθεται σε αυστηρά όρια, ενώ σε πολλές περιπτώσεις οι γυναικείοι χαρακτήρες παρουσιάζονται να διαθέτουν γνώρισμα, τα οποία στερεοτυπικά αποδίδονται στους άνδρες, χωρίς, ωστόσο, να συναντάται το αντίστροφο (Κανατσούλη, 1999).

Η επίδραση της παιδικής λογοτεχνίας κρίνεται ισχυρή και συνήθως οι χαρακτήρες των ιστοριών και των παραμυθιών λειτουργούν ως πρότυπα ανδρισμού και θηλυκότητας για τα μικρά παιδιά, τα οποία, όπως δείχνουν οι σχετικές έρευνες, διδάσκονται άτυπα τις κοινωνικές νόρμες μέσω των παιδικών βιβλίων (Aina & Cameron, 2011). Αναμφίβολα, η διαίωση, ακόμα και ακούσια από την πλευρά του εκπαιδευτικού των αναχρονιστικών απόψεων και στάσεων, αναφορικά με τα δύο φύλα και την υπεροχή του ενός έναντι του άλλου, μέσω της μη κατάλληλης επιλογής παιδαγωγικού υλικού, ειδικά, σε ό, τι αφορά την παιδική λογοτεχνία, αποτελεί τροχοπέδη για την ομαλή ανάπτυξη της προσωπικότητας και του συναισθηματικού κόσμου των παιδιών.

## 5. Το παιχνίδι στο περιβάλλον του νηπιαγωγείου

Ο φυσικός χώρος και το παιδαγωγικό υλικό του νηπιαγωγείου αποτελούν τις απαραίτητες συνθήκες και προϋποθέσεις για παιχνίδι και εκπαιδευτικές δράσεις. Στα νήπια προσφέρονται ασφαλείς παιχνιδιές εμπειρίες, οι οποίες τα ενθουσιάζουν, τα κινητοποιούν, τα





ψυχαγωγούν, τα διασκεδάζουν και τα χαλαρώνουν. Για τον λόγο αυτό, το παιχνίδι είναι ένας σημαντικότερος παράγοντας μάθησης στην παιδική ηλικία και ιδιαίτερα στην προσχολική εκπαίδευση (Wisneski & Reifel, 2012). Το παιχνίδι στον χώρο του νηπιαγωγείου είναι άκρως σημαντικό εργαλείο για τη μάθηση, τη γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη και, φυσικά, ως σωματική δραστηριότητα ενισχύει την υγεία. Η δόμηση του περιβάλλοντος του νηπιαγωγείου, το οποίο αποτελεί τον χώρο στον οποίο εφαρμόζονται όλες οι παιδαγωγικές δράσεις, καθορίζει και το εάν έχει σχεδιαστεί για όλα τα παιδιά. Κάτι τέτοιο σημαίνει ότι το περιβάλλον του νηπιαγωγείου μπορεί να αξιοποιείται απευθυνόμενο στα παιδιά με ισότιμο τρόπο, υποστηρίζοντας τη διαφορετικότητα του φύλου ή διατηρώντας τα στερεότυπα. Η σύγχρονη έρευνα έχει ασχοληθεί εκτεταμένα με τη σημασία του φυσικού περιβάλλοντος του νηπιαγωγείου και την επίδρασή του στο παιδικό παιχνίδι (Hewes, 2014). Έχει αποδειχθεί ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται το παιχνίδι των παιδιών στον χώρο του νηπιαγωγείου υπό το πρίσμα του φύλου, κυρίως, όσον αφορά την επιλογή των περιοχών του παιχνιδιού, οι οποίες στο νηπιαγωγείο ονομάζονται γωνιές και, ακολούθως, όσον αφορά την επιλογή του ομαδικού ή ατομικού παιχνιδιού (Hardardottir & Petursdottir, 2014).

Σύμφωνα με την έρευνα, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται πως αντιλαμβάνονται τα αγόρια και τα κορίτσια με την παρωχημένη θεώρηση, ως ετερόνυμες οντότητες δηλαδή. Όπως φαίνεται, οι παιγνιώδεις διαδικασίες, όταν αφορούν τα αγόρια, απαιτούν περισσότερο τη χρήση του σώματος και της φωνής, τα οποία δύο χαρακτηριστικά συνδέονται εξίσου με την αρρενωπότητα. Σε αντίθεση με τα αγόρια, τα κορίτσια περιγράφονται από τους εκπαιδευτικούς ως πιο ήρεμα και ήσυχια και, για τον λόγο αυτό, το παιχνίδι τους προτιμούνταν να είναι σε άλλο σημείο της τάξης ή της αυλής και μακριά στον χώρο σε σχέση με το παιχνίδι των αγοριών. Ακόμα φαίνεται πως τα παιδιά επαινούνται περισσότερο όταν παίζουν με παιχνίδια ανάλογα με το φύλο τους, δηλαδή τα αγόρια με τα τουβλάκια, ενώ τα κορίτσια με παιχνίδια που αφορούν το νοικοκυριό. Κάτι τέτοιο μεταδίδει ένα συγκεκριμένο μήνυμα στα παιδιά αναφορικά με τη στερεοτυπική έμφυλη ταυτότητα και συμβάλλει στην καλλιέργεια μεροληπτικών απόψεων σε σχέση με την αποδεκτή εικόνα του φύλου στα παιδιά (Clark, 2010).

Ωστόσο, παρά την παραπάνω αντίθεση, όπως αποδείχθηκε σε πρόσφατη έρευνα, οι εκπαιδευτικοί αντιδρούσαν θετικά, όταν κάποιο παιδί επιχειρούσε να ασχοληθεί με διαφορετική περιοχή και είδος παιχνιδιού, τα οποία «αντιστοιχούσαν», καθότι είχαν συνδεθεί με παιχνίδια παιδιών του άλλου φύλου. Οι ερευνητές παρατήρησαν ότι τα αγόρια και τα κορίτσια, τα οποία αψηφούσαν τα στερεοτυπικά στεγανά των παιχνιδιών ανάλογα με το φύλο, ακολουθούσαν τους άτυπους κανόνες σε συνάρτηση με τα συγκεκριμένα παιχνίδια και κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά έχουν την ικανότητα να προσαρμόζονται στις απαιτήσεις κάθε χώρου κι, επομένως, ο διαχωρισμός των τμημάτων της τάξης για παιχνίδια συγκεκριμένου φύλου αποδεικνύεται μάλλον ανώφελος (Borve & Borve, 2017).

## 6. Εκπαιδευτικές προσεγγίσεις

Καθότι η κύρια εκπαιδευτική προσέγγιση της προσχολικής εκπαίδευσης είναι το παιχνίδι και, ταυτόχρονα, η αλληλεπίδραση των παιδιών με τους συνομηλικούς συμμαθητές τους, η αναζήτηση της έμφυλης ταυτότητάς τους δεν μπορεί παρά να ξεκινήσει μέσα από παιγνιώδεις διαδικασίες και την καθημερινότητα. Ενώ το ελληνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα για το νηπιαγωγείο δεν κάνει κάποια αναφορά στην έμφυλη ταυτότητα των νηπίων, το канаδικό Αναλυτικό Πρόγραμμα του Οντάριο σημειώνει ότι μέσα από τη διαδικασία του παιχνιδιού τα



παιδιά μαθαίνουν να αναπαριστούν τον πραγματικό και φανταστικό τους κόσμο, μιλώντας, ακούγοντας, διαβάζοντας, γράφοντας, ζωγραφίζοντας, παίζοντας ρόλους, χτίζοντας, μετρώντας, υπολογίζοντας και ανακαλύπτοντας. Μάλιστα, προτείνει συγκεκριμένα παιγνιώδη σενάρια, τα οποία επιδεικνύουν κοινές απόψεις για τις έμφυλες ταυτότητες, όπως είναι η άποψη ότι μόνο τα αγόρια παίζουν με το οικοδομικό υλικό. Στο συγκεκριμένο σενάριο, ένα αγόρι καλεί κάποια κορίτσια να παίξουν μαζί διότι είναι «ΟΚ» να παίζουν και τα κορίτσια με τα τουβλάκια, επειδή, όπως λέει το αγόρι, η μητέρα του επισκευάζει πράγματα όλη την ώρα. Ένα άλλο σενάριο αφορά ένα παιχνίδι ρόλων σε ένα υποτιθέμενο συνεργείο. Ένα κορίτσι επιθυμεί να συμμετάσχει και αυτόματα της ανατίθεται ο ρόλος του πελάτη «επειδή είναι κορίτσι». Τα υπόλοιπα παιδιά διαμαρτύρονται, λέγοντας ότι κάτι τέτοιο δεν είναι δίκαιο, καθώς τα κορίτσια μπορούν να επισκευάσουν αυτοκίνητα (Clarke, 2016).

Τα υποθετικά αυτά σενάρια παρέχονται για να επιδείξουν επιθυμητούς διαλόγους και συμπεριφορές οι οποίες είναι συμπεριληπτικές. Προσφέρουν την ευκαιρία για συζητήσεις, οι οποίες καλλιεργούν την κριτική σκέψη και βοηθούν τα παιδιά να συνειδητοποιήσουν και να ανακατασκευάσουν ορισμένες συνηθισμένες αλλά μη επιθυμητές συμπεριφορές, οι οποίες αποκλείουν τα παιδιά από συγκεκριμένες δραστηριότητες, οι οποίες αναχρονιστικά συνδέονται με το φύλο.

Μια διδακτική πρακτική, η οποία εφαρμόστηκε πρόσφατα σε ελληνικό νηπιαγωγείο, με τίτλο «Λέξεις που μας πληγώνουν», περιλάμβανε ένα πλήθος διασκεδαστικών για τα παιδιά βιωματικών και διαδραστικών μεθόδων, όπως είναι η ομαδική συζήτηση, το παιχνίδι ρόλων, οι ελεύθεροι συνειρμοί, η διατύπωση υποθέσεων και η δημιουργία ψηφιακής αφήγησης. Το πρόγραμμα αυτό βοήθησε τα παιδιά να μάθουν μέσα από την ενεργή συμμετοχή τους για τις έμφυλες διακρίσεις, οι οποίες συμβαίνουν, χωρίς να το αντιληφθούμε, ακόμα και μέσα στη σχολική τάξη του νηπιαγωγείου. Δόθηκε η δυνατότητα στα παιδιά να γίνουν, στην ουσία, οι δημιουργοί των μηνυμάτων, τα οποία το πρόγραμμα αποσκοπούσε να μεταδώσει στα παιδιά, έτσι, ώστε να αισθάνονται ότι κατέκτησαν μόνα τους τη σχετική γνώση. Οι κύριοι στόχοι του προγράμματος ήταν, πρώτον, να προβληματιστούν τα παιδιά σχετικά με τις αιτίες και τις συνέπειες της γλώσσας, η οποία πληγώνει, δεύτερον, να συνειδητοποιήσουν ότι ελεύθερη έκφραση έχει όρια και, τρίτον, να καλλιεργήσουν την ικανότητα να αντιμάχονται τη γλώσσα που πληγώνει.

Όπως φάνηκε, κατά την υλοποίηση των δραστηριοτήτων, τα παιδιά προσχολικής ηλικίας έχουν, δυστυχώς, υιοθετήσει ήδη ορισμένα από τα στερεότυπα του κοινωνικού φύλου, όπως, για παράδειγμα, τη θεώρηση ότι τα αγόρια δεν κλαίνε ή δεν πρέπει να κλαίνε, ενώ τα κορίτσια είναι «κλαψιάρες». Το πρόγραμμα ήταν μια καλή ευκαιρία να ακούσουν και να προβληματιστούν σχετικά με την αντίθετη άποψη, η οποία δε διαχωρίζει τα ανθρώπινα συναισθήματα και τις εκδηλώσεις τους σε σχέση με το φύλο. Επιπλέον, τα παιδιά κλήθηκαν να επανεξετάσουν, πάντοτε σε βάθος ανάλογο του αναπτυξιακού τους επιπέδου, την ελευθερία της έκφρασης των απόψεων τις οποίες σε άλλες δραστηριότητες του προγράμματος συνειδητοποίησαν ότι είναι δυνατόν να πληγώνουν τους γύρω τους, μεγάλο μέρος των οποίων αποτελούν και οι αυστηρές και περιοριστικές απόψεις για τα χαρακτηριστικά και τη συμπεριφορά των παιδιών ανάλογα με το βιολογικό τους φύλο.

## 7. Συμπεράσματα

Ο χρόνος, τον οποίο κάθε παιδί περνά στο νηπιαγωγείο, αποτελεί σημαντικό μέρος των πολύ σημαντικών ετών ανάπτυξης, κατά τον οποίο τα παιδιά κατακτούν σταδιακά τις βασικές



κοινωνικές δεξιότητες και την αυτονομία τους. Κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας, τα παιδιά διαμορφώνουν την έμφυλή τους ταυτότητα και σταδιακά υιοθετούν την αντίληψη του πολύ αυστηρού διαχωρισμού ανάμεσα στα δύο φύλα, τον οποίο η κοινωνία κι ως μέρος αυτής κι η εκπαίδευση, δυστυχώς, υπαγορεύει. Με τον τρόπο αυτό, περιορίζουν τη συμπεριφορά τους, έτσι, ώστε να ταιριάζει στο αντίστοιχο στερεοτυπικό έμφυλο πρότυπο, απορρίπτοντας και, στην πορεία, χάνοντας προφανώς χαρακτηριστικά τους, τα οποία δεν ταιριάζουν με τα υπαγορευόμενα πρότυπα (Halimetal, 2013).

Οι εκπαιδευτικοί και, ειδικά, οι νηπιαγωγοί θα πρέπει να συνειδητοποιήσουν τις προσωπικές τους αντιλήψεις και στάσεις και να αναστοχαστούν πάνω στις αντίστοιχες συμπεριφορές τους στο πλαίσιο του σχολείου, εντός και εκτός της σχολικής τάξης. Η επιλογή περισσότερο σύγχρονων παιδαγωγικών κειμένων και βιβλίων, τα οποία άπτονται της ισότητας των φύλων και της ελευθερίας της έκφρασης, οι συζητήσεις πάνω στην ισότητα και τον σεβασμό της διαφορετικότητας και βέβαια η συνειδητή αντιμετώπιση των παιδιών με βάση το σύνολο των χαρακτηριστικών της προσωπικότητάς τους κι όχι με βάση τις υποθέσεις και τις γενικεύσεις αναφορικά με το φύλο, φαίνεται να αποτελούν σημαντικά όπλα στη φαρέτρα του σύγχρονου εκπαιδευτικού για τη σταδιακή ανατροπή των έμφυλων στερεοτύπων. Σταδιακά, η στάση αυτή των εκπαιδευτικών αναμένεται να επηρεάσει και τους άλλους σημαντικούς παράγοντες διαμόρφωσης της έμφυλης ταυτότητας, δηλαδή τους συνομηλικούς και ιδιαίτερα τους γονείς, έτσι, ώστε να υποστηρίζουν και να προσπαθούν να μεταδώσουν στα παιδιά την πολυπόθητη ισότητα των φύλων.

### **Βιβλιογραφικές αναφορές**

- Aina, O. E., & Cameron, P. A. (2011). Why does gender matter? Counteracting stereotypes with young children. *Dimensions of early childhood*, 39(3), 11-19.
- Bhana, D. (2016). Children Are Children: Gender Doesn't Matter?. In *Gender and Childhood Sexuality in Primary School* (pp. 25-43). Singapore: Springer.
- Bian, L., Leslie, S. J., & Cimpian, A. (2017). Gender stereotypes about intellectual ability emerge early and influence children's interests. *Science*, 355, 389-391.
- Blaise, M. (2009). "What a girl wants, what a girl needs": Responding to sex, gender, and sexuality in the early childhood classroom. *Journal of Research in Childhood Education*, 23(4), 450-460.
- Børve, H. E., & Børve, E. (2017). Rooms with gender: physical environment and play culture in kindergarten. *Early Child Development and Care*, 187(5-6), 1069-1081.
- Chick, K., Heilman-Houser, R., & Hunter, M. (2002). The impact of childcare on gender role development and gender stereotypes. *Early Childhood Education Journal*, 29(3), 149-154.
- Clark, A. (2010). *Transforming children's spaces: Children's and adult's participation in designing learning environment*. London: Routledge.
- Clarke, S. (2016). *Creating Gender-Inclusive Classrooms for Students of All Genders*. TSpace: University of Toronto.
- DePalma, R., & Atkinson, E. (2010). *Undoing homophobia in primary schools*. Stoke onTrent, UK: Trentham.
- Ewing, A. R., & Taylor, A. R. (2009). The role of child gender and ethnicity in teacher –child relationship quality and children's behavioural adjustment in preschool. *Early Childhood Research Quarterly*, 24(1), 92-105.



- Farago, F. (2016). *Early childhood educators' beliefs, attitudes, and classroom practices regarding race and gender*. Arizona, USA: Arizona State University.
- Ferfolja, T., & Robinson, K. H. (2004). Why anti-homophobia education in teacher education? Perspectives from Australian teacher educators. *Teaching Education, 15*, 9-25.
- Gray, C., & Leith, H. (2004). Perpetuating gender stereotypes in the classroom: A teacher perspective. *Educational Studies, 30*(1), 3-17.
- Halim, M., Ruble, D., Tamis-LeMonda, C., & Shrout, P. (2013). Rigidity in gender-typed behaviors in early childhood: A longitudinal study of ethnic minority children. *Child Development, 84*(4), 1269-1284.
- Hardardottir, G. A., & Petursdottir, G. M. (2014). Gendering in one Icelandic preschool. *Nordisk barnehageforskning, 7*(9), 1–14.
- Hewes, J. (2014). Seeking balance in motion: The role of spontaneous free play in promoting social and emotional health in early childhood care and education. *Children, 1*(3), 280–301.
- Janmohamed, Z. (2010). Queering early childhood studies: Challenging the discourse of developmentally appropriate practice. *The Alberta Journal of Educational Research, 56*(3), 304-318.
- Martino, W., & Cumming-Potvin, W. (2011). “They didn’t have out there gay parents—they just looked like normal regular parents”: Investigating teachers’ approaches to addressing same-sex parenting and non-normative sexuality in the elementary school classroom. *Curriculum Inquiry, 41*(4), 480-501.
- Nikolajeva, M. (2005). *Aesthetic approaches to children's literature: An introduction*. Scarecrow Press.
- Prioletta, J. (2015). *Gender and Early Childhood Education: A Critical Feminist Analysis of Teacher Practice and Preschool Play in Montreal Schools*. Canada: McGill University (Canada).
- Retelsdorf, J., Schwaiz, K., & Asbrock, F. (2015). Michael can't read! Teachers' gender stereotypes and boys' reading self-concept. *Journal of Educational Psychology, 107*(1), 186-194.
- Rudloff, M. (2016). (Post)feminist paradoxes: The sensibilities of gender representation in Disney’s Frozen. *Outskirts, 35*, 1-20.
- Servos, J. E., Dewar, B. A., Bosacki, S. L., & Coplan, R. J. (2016). Canadian early childhood educators’ perceptions of young children’s gender-role play and cultural identity. *Journal of Early Childhood Research, 14*(3), 324-332.
- Snowman, J., Dobozy, E., Scevak, J., Bryer, F., Bartlett, B., & Biehler, R. F. (2009). *Psychology applied to teaching* (1 Australian ed.). Milton, Australia: John Wiley & Sons Australia.
- Tonyan, H. A., & Howes, C. (2003). Exploring patterns in time children spend in a variety of child care activities: Associations with environmental quality, ethnicity and gender. *Early Childhood Research Quarterly, 18*(1), 121-142.
- Wisneski, D. B., & Reifel, S. (2012). The place of play in early childhood curriculum. In *Curriculum in early childhood education* (pp. 187-199). Routledge.
- Zosuls, K., Miller, C., Ruble, D., Martin, C., & Fabes, R. (2011). Gender development research in sex roles: Historical trends and future directions”. *Sex Roles, 64*(11/12), 826-842.
- Κανατσούλη, Μ. (1999). *Πρόσωπα γυναικών σε παιδικά λογοτεχνήματα όψεις και απόψεις*. Αθήνα: Πατάκης.



Κοτρωνίδου, Ι. (2012). Παιδαγωγικές πρακτικές και ταυτότητες φύλου στο Νηπιαγωγείο. *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης, 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 5-7 Οκτωβρίου.*



## **«Με την μάσκα μου μπορώ, να ταξιδέψω τον κόσμο αυτό»: Μουσείο Μάσκας για το Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης**

**Ευαγγελία Γαζιώτου**

*Νηπιαγωγός ΠΕ60*

*litsagaziotou@gmail.com*

**Ευαγγελία Ταούλα**

*Νηπιαγωγός ΠΕ60*

*tevangel@sch.gr*

**Μαρία Μπεγλοπούλου**

*Νηπιαγωγός ΠΕ60, Μsc Παιδαγωγικής*

*mabeglorou@sch.gr*

**Ευθαλία Μπακή**

*Νηπιαγωγός ΠΕ60, Επιμορφώτρια Β' Επιπέδου Τ.Π.Ε.*

*efthbaki@gmail.com*

**Σοφία Λουτσοπούλου**

*Νηπιαγωγός ΠΕ60*

*sloutso@sch.gr*

**Γλυκερία Μάρκου**

*Νηπιαγωγός ΠΕ60*

*glikamarkou@gmail.com*

**Ελένη Σταυρουλάκη**

*Νηπιαγωγός ΠΕ60*

*elenhstavroulakh@gmail.com*

### **Περίληψη**

Στο παρόν άρθρο παρουσιάζεται συνεργατική δράση του eTwinning έργου “Με την μάσκα μου μπορώ..” το οποίο υλοποιήθηκε κατά τη σχολική χρονιά 2020/2021 με μαθητές προσχολικής αγωγής. Η δράση έλαβε χώρα τον Ιανουάριο του 2021 και φέρει τον τίτλο “Με την μάσκα μου μπορώ, να ταξιδέψω τον κόσμο αυτό”. Στόχος ήταν οι μαθητές να εξερευνήσουν και να ανακαλύψουν μάσκες διάφορων πολιτισμών, να κατανοήσουν τη χρήση και τον συμβολισμό τους και να γνωρίσουν ποικίλα υλικά και τεχνικές, προκειμένου να κατασκευάσουν μία αντιπροσωπευτική μάσκα του πολιτισμού που επεξεργάστηκαν, με σκοπό τη δημιουργία ενός εικονικού μουσείου. Η συνεργασία των ομάδων νηπιαγωγείων, η ενεργός συμμετοχή των μαθητών στη δημιουργία των εκθεμάτων και, κατά συνέπεια, του μουσείου, καθώς και η περιήγησή τους σε αυτό, ενίσχυσε το ενδιαφέρον των παιδιών για μάθηση, απέκτησαν νέες γνώσεις και δεξιότητες και, επιπλέον, καλλιέργησαν τον σεβασμό και την κατανόηση σε διαφορετικούς πολιτισμούς.

**Λέξεις-κλειδιά:** eTwinning, προσχολική αγωγή, μάσκες, πολιτισμός, εικονικό μουσείο, μουσειοπαιδαγωγική.





## 1. Εισαγωγή

Το πρόγραμμα «Φορώντας τη μάσκα μου μπορώ» υλοποιείται τη σχολική χρονιά 2020-21 μέσω eTwinning. Μέσα από ποικίλες δράσεις κάθε μήνα, τα συνεργαζόμενα Νηπιαγωγεία: 31ο Θεσσαλονίκης, Πιπεριάς Πέλλας, 10ο Νεάπολης, 1ο Προσοτσάνης Δράμας, 14ο Πτολεμαΐδας, 1ο Ρεθύμνου και Παστίδας Ρόδου υλοποιούν συνεργατικές δράσεις με κύριο αντικείμενο τη μάσκα.

Έναυσμα για την επιλογή του θέματος ήταν η σκέψη πως τη σχολική χρονιά 2020-2021 καθιερωνόταν η υποχρεωτικότητα της χρήσης της μάσκας στην καθημερινότητα της σχολικής αίθουσας και το πρόγραμμα θα αποτελούσε το μέσο, ώστε τα νήπια μέσα από ποικίλες μαθησιακές δραστηριότητες, που ανταποκρίνονται στις ανάγκες της ηλικίας τους, να γνωρίσουν τη μάσκα ως μέσο προστασίας, αλλά, παράλληλα, να γίνει επέκταση στη χρήση και το ρόλο της μάσκας σε όλες τις χρονικές περιόδους με διαφοροποίηση σε χρήση, εμφάνιση και συμβολισμό. Οι δραστηριότητες του προγράμματος στοχεύουν στην:

- Ανάπτυξη και καλλιέργεια των γλωσσικών δεξιοτήτων
- Καλλιέργεια των συναισθηματικών δεξιοτήτων
- Δημιουργική αξιοποίηση των πολιτισμικών στοιχείων
- Επαφή με δημιουργίες παγκόσμιων πολιτισμών
- Ανάπτυξη της δημιουργικότητας και έκφρασης των νηπίων

Όλα αυτά προσεγγίζονται με παιγνιώδεις δραστηριότητες μέσα από την τέχνη και τη λογοτεχνία και με συνεργατικά εργαλεία ΤΠΕ, διαμοιράζονται και εμπλουτίζονται από τα σχολεία εταίρους, με σκοπό τη διάχυση καλών πρακτικών στην εκπαιδευτική κοινότητα και την τοπική κοινωνία.

## 2. Η μουσειακή εκπαίδευση στην προσχολική ηλικία

Η προσχολική εκπαίδευση προάγει την ανάπτυξη μιας σειράς δεξιοτήτων και ικανοτήτων στα παιδιά. Αυτές οι ικανότητες σχετίζονται συχνά με τομείς όπως η αισθητική, η επικοινωνία, η δημιουργικότητα, η πολιτιστική συνείδηση, η αυτογνωσία και οι κοινωνικές δεξιότητες. Οι δεξιότητες για την οικοδόμηση των γνώσεων που αποκτούν οι μαθητές στην προσχολική εκπαίδευση προάγουν την κριτική και δημιουργική σκέψη. Μέσα από την τέχνη δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές του Νηπιαγωγείου να διερευνήσουν, να εκφράζονται, να επικοινωνούν και να δημιουργούν. Επιπλέον, η τέχνη παίζει σημαντικό ρόλο στην απόκτηση βασικών δεξιοτήτων όπως η ομαδική εργασία, η επίλυση προβλημάτων, η κριτική και προσανατολισμένη στην επίλυση προβλημάτων σκέψη, η αυτοπειθαρχία και τα κίνητρα (Acer, 2015).

Μια μορφή τέχνης είναι και τα μουσεία. Αναγνωρίζεται πλέον ότι είναι πολύ σημαντικό για τα παιδιά να αλληλεπιδρούν με έργα τέχνης σε περιβάλλοντα, όπως μουσεία και γκαλερί (Hancock & Cox, 2002; Sanderson & Savva, 2004). Το μουσείο είναι ένας χώρος μάθησης και ψυχαγωγίας με σημαντικό ρόλο στη σχολική εκπαίδευση. Η μουσειακή εκπαίδευση είναι η μάθηση που πραγματοποιείται στο χώρο των μουσείων και στοχεύει στη βιωματική μάθηση και την αυτενέργεια των μικρών μαθητών, ανάλογα με τα ενδιαφέροντά τους. Οι μαθητές που βρίσκονται στο ίδιο μουσειακό περιβάλλον θα έχουν την ευκαιρία να γνωρίσουν ο ένας τον άλλο και τις πολιτισμικές τους αξίες καλύτερα, αλλά και να κοινωνικοποιηθούν με τη συμμετοχή τους σε πολλές και διαφορετικές δραστηριότητες στα μουσεία. Σε αυτό το πλαίσιο, τα μουσεία όχι μόνο υποστηρίζουν το πρόγραμμα σπουδών, αλλά μπορούν, επίσης,



να συμβάλουν στην κοινωνικοποίηση των μαθητών. Κατά τη διάρκεια της μουσειακής εκπαίδευσης, οι μαθητές μπορούν να παρατηρήσουν, να σχετίζονται με τα αντικείμενα μέσω των αισθήσεων τους, να εκφράζουν καλύτερα τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους, να κατανοούν την προοπτική του μουσείου και το μήνυμά του και να είναι πιο πρόθυμοι να μοιραστούν πολιτιστικές αξίες (Tas, 2012). Επίσης, μπορούν να γνωρίσουν τον πολιτισμό άλλων εποχών (Οικονομίδης, 2011) και να αναπτυχθούν κοινωνικά μέσω της επαφής με τα δημιουργήματα άλλων εποχών.

### 3. Μουσειακή εκπαίδευση και Νέες Τεχνολογίες

Στις μέρες μας, τα μουσεία προσπαθούν να ανταποκριθούν στις ανάγκες ενός κόσμου, ο οποίος γίνεται όλο και πιο ψηφιακός. Οι νέες τεχνολογίες έχουν επηρεάσει κάθε πτυχή της ζωής των ανθρώπων, συμπεριλαμβανομένων και των μουσείων. Τα μουσεία έχουν πλέον τη δυνατότητα να προσελκύσουν τον επισκέπτη με νέους τρόπους και να δημιουργήσουν μια αξέχαστη εμπειρία. Οι ψηφιακές τεχνολογίες μπορούν να προσφέρουν ποικίλες και εξατομικευμένες πληροφορίες για να καλύψουν τις διαφορετικές απαιτήσεις μάθησης των επισκεπτών.

Η χρήση νέων τεχνολογιών προσφέρει στα μουσεία τη δυνατότητα προώθησης και προβολής των εκθεμάτων τους σε ποικίλες ομάδες κοινού μέσω διαφορετικών τύπων κωδικοποιημένης πληροφορίας. Στην ουσία, πρόκειται για τη χρήση πολυμέσων και διαδραστικών εφαρμογών, είτε στο φυσικό περιβάλλον του μουσείου είτε στο εικονικό διαδικτυακό περιβάλλον. Οι Νέες Τεχνολογίες εξασφαλίζουν:

- τη στενότερη εμπλοκή των επισκεπτών με το περιβάλλον του Μουσείου, αφού καλύπτουν με σύγχρονο και ευέλικτο τρόπο τις ανάγκες των διαφορετικών ομάδων,
- τη δυνατότητα ανεξάρτητης περιήγησης του κάθε επισκέπτη,
- την παροχή εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων που πολλαπλασιάζουν την αποτελεσματικότητα και την ποιότητα της εκπαίδευσης,
- την διεύρυνση περαιτέρω του κοινού στο οποίο απευθύνεται το Μουσείο.

Λαμβάνοντας υπόψη ότι οι Νέες Τεχνολογίες συνδέονται άρρηκτα με τα σύγχρονα εκπαιδευτικά προγράμματα, έχουν ως στόχο την εμπλοκή της διδασκαλίας για την παροχή ποιοτικών γνώσεων και τη σύνδεσή τους με την καθημερινότητα.

Μέσα από το πρόγραμμα, στοχεύουμε οι μικροί μαθητές να έρθουν σε επαφή με το ψηφιακό Μουσείο και να κατανοήσουν την αξία των ιστορικών αντικειμένων και της πολιτιστικής κληρονομιάς, καθώς και τον σεβασμό στους διαφορετικούς πολιτισμούς.

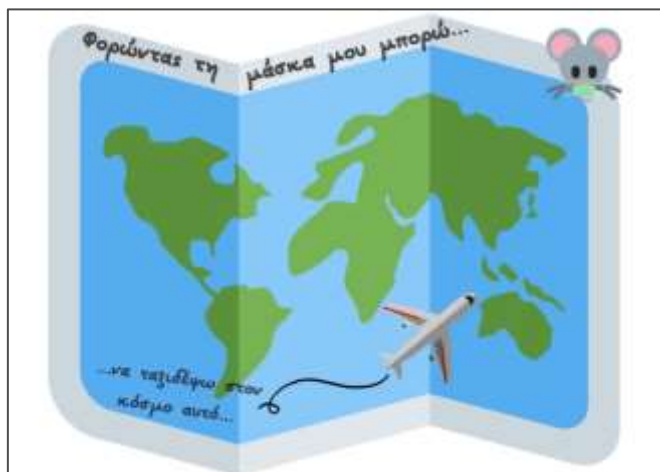
Το Μουσείο της Μάσκας είναι μία ψηφιακή περιήγηση ενός μουσείου με τη μορφή εκτελέσιμου προγράμματος στον υπολογιστή. Αποτελεί έναν εικονικό χώρο, στον οποίο ο χρήστης μπορεί να περιηγηθεί στην κεντρική αίθουσα, αφού εισέλθει από τον χώρο υποδοχής, δίνοντας την αίσθηση ότι βρίσκεται σε ένα καλλιτεχνικό χώρο, σε ένα μουσείο. Εκεί μπορεί να θαυμάσει τις δημιουργίες των σχολείων μας και, κατά την έξοδό του, να αποτυπώσει τις εντυπώσεις του στο βιβλίο επισκέπτη.

### 4. Υλοποίηση των δράσεων

Τα συνεργαζόμενα Νηπιαγωγεία, στα πλαίσια του Προγράμματος, «Φορώντας τη μάσκα μου μπορώ...», ασχοληθήκαμε κατά τη δράση του μήνα Ιανουαρίου, με τις μάσκες των πολιτισμών, με στόχο να γνωρίσουν οι μικροί μαθητές τη χρήση της μάσκας σε διαφορετικούς πολιτισμούς, τον τρόπο κατασκευής και τον συμβολισμό της.



Κάθε ομάδα ετοίμασε μια ενδεικτική παρουσίαση του πολιτισμού που έχει αναλάβει με ιδιαίτερη έμφαση στη χρήση της μάσκας σε αυτόν. Στις παρουσιάσεις συμπεριλήφθηκαν στοιχεία που είχαν καταθέσει οι γονείς των συμμετεχόντων νηπίων σε σχετικό φύλλο εργασίας, καθώς και οι ζωγραφιές των παιδιών με μάσκες από τον ίδιο πολιτισμό. Ταξιδέψαμε από τη μακρινή Άπω Ανατολή, στην Ευρώπη, στην Αφρική, στην Βόρειο και Νότιο Αμερική (Εικόνα 1.).



Εικόνα 1. Ταξίδι στους πολιτισμούς

Μέσα από αυτό το ταξίδι, τα νήπια ήρθαν σε επαφή με παγκόσμιους πολιτισμούς, γνώρισαν κουλτούρες και παραδόσεις που χάθηκαν στο πέρασμα του χρόνου καθώς και τα είδη μάσκας, τα υλικά κατασκευής τους και τη χρήση τους από τα μέλη αυτών των πολιτισμών. Τα νήπια κατασκεύασαν μάσκες, χρησιμοποιώντας ποικίλα υλικά, προσπαθώντας να αναπαράγουν, κατά το δυνατόν, αντίγραφα των πρωτότυπων κλασικών μασκών του κάθε πολιτισμού. Οι μάσκες αυτές αποτυπώθηκαν ψηφιακά και εκτέθηκαν σε ένα ψηφιακό μουσείο κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, που έλαβε χώρα λόγω της αναστολής λειτουργίας των σχολείων για τον περιορισμό της διασποράς του COVID-19. Παίξαμε διαδικτυακά παιχνίδια, μεταμφιεστήκαμε, ταξιδέψαμε, δημιουργήσαμε ψηφιακό μουσείο με βιβλίο εντυπώσεων στο τέλος (Εικόνα 2.).



Εικόνα 2. Ψηφιακό Μουσείο

### 5. Εικονική περιήγηση σε Μουσείο

<https://www.artsteps.com/view/6010464295bba4307bc48767?currentUser>

Τα νήπια έλαβαν μήνυμα από τις μάσκες του προγράμματος Μήνυμα από την ποντικοπαρέα. Οι μάσκες μπήκαν σε ψηφοφορία και τα νήπια ψήφισαν αυτή που τους άρεσε περισσότερο. Οι μάσκες που επιλέχθηκαν από την πλειοψηφία των μαθητών έγιναν γραμματόσημα μέσω της εφαρμογής των ΕΛΤΑ και ταξίδεψαν στα συνεργαζόμενα Νηπιαγωγεία.



Εικόνα 3. Γραμματόσημα με τη μάσκα του Τουταγχαμών, Ν/γείο Πιπεριάς Πέλλας



Εικόνα 4. Γραμματόσημα με την βενετσιάνικη μάσκα, Ν/γείο Παστίδας Ρόδου

Όλες οι δραστηριότητες υλοποιήθηκαν συνεργατικά, ανά ομάδες Νηπιαγωγείων. Τα νήπια είχαν την ευκαιρία να έρθουν σε επαφή και να συνεργαστούν με συμμαθητές τους από Νηπιαγωγεία, από διάφορα μέρη της Ελλάδας και να παίξουν παιχνίδια μεταξύ τους, σχετικά με τις μάσκες του πολιτισμού που είχαν αναλάβει να παρουσιάσουν. Για τις ανάγκες τις δράσεις δημιουργήθηκαν, επίσης, και online παιχνίδια με περιεχόμενα από διάφορους πολιτισμούς και κουλτούρες. Οι παρουσιάσεις ταξίδεψαν σε όλα τα Νηπιαγωγεία, προκειμένου όλα τα παιδιά να γνωρίσουν άλλους πολιτισμούς και να δουν τα παράγωγα των άλλων νηπιαγωγείων.



## 6. Συμπεράσματα

Το πρόγραμμα «Φορώντας τη μάσκα μου μπορώ...» κινήθηκε μέσα στις αρχές και τη φιλοσοφία της μουσειακής αγωγής, καθώς προσέφερε στα παιδιά μια ανεκτίμητη βιωματική εμπειρία. Οι μαθητές είχαν τη δυνατότητα να συμμετέχουν ενεργά στη μάθηση, να ενεργοποιήσουν όλες τους τις αισθήσεις, να αποκτήσουν επαφή με άλλα παιδιά και να συνεργαστούν όλα μαζί.

Ήρθαν σε επαφή με τους πολιτισμούς της γης μέσα από τις μάσκες και γνώρισαν τις διάφορες τέχνες γλυπτική, ζωγραφική κ.ά. Οι δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν είχαν παιγνιώδη μορφή, με αποτέλεσμα τα παιδιά να συμμετέχουν με χαρά και να μάθουν ακούραστα και ευχάριστα. Δημιούργησαν το δικό τους ψηφιακό μουσείο, αλλά εξίσου σημαντικό παρουσίασαν τα έργα τέχνης τους ζωντανά στην gallery Ρω στη Θεσσαλονίκη.

[Έκθεση μάσκας συνεργαζόμενων Νηπιαγωγείων σε Γκαλερί](#)

[Βιβλίο Επισκεπτών](#)

Η επαφή των παιδιών με το μουσείο παρέχει τη δυνατότητα να εξοικειωθούν με αυτό και να ικανοποιούν την περιέργειά τους για τον κόσμο που τα περιβάλλει, να αναπτύσσουν τη δημιουργικότητα τους, να συνδυάζουν τη θεωρία με την εμπειρία και την πρακτική. Κλείνοντας, η συνεργασία μουσείου - σχολείου εξασφαλίζει σε μεγάλο βαθμό όλους τους μαθησιακούς στόχους ενός εκπαιδευτικού προγράμματος και αποτελεί μια ξεχωριστή εμπειρία για μαθητές και εκπαιδευτικούς.

## Βιβλιογραφικές αναφορές

- Acer, D. (2015). The arts in Turkish preschool education. *Arts Education Policy Review*, 116(1), 43-50. Retrieved from: <https://doi.org/10.1080/10632913.2015.970102>.
- Hancock, R., & Cox, A. (2002). I Would Have Worried About Her Being a Nuisance: Workshops for children under three and their parents at Tate Britain. *Early Years: An International Journal of Research and Development*, 22(2), 105-118. Retrieved from: <https://doi.org/10.1080/09575140220151459>.
- Sanderson, P., & Savva, A. (2004). Artists in Cypriot primary schools: The pupils' perspective. *Music Education Research*, 6(1), 5-22. Retrieved from: <https://doi.org/10.1080/1461380032000182812>.
- Tas, A. M. (2012). Primary-Grade Teacher Candidates' Views on Museum Education. *Online Submission*.

## Διαδίκτυο

- <https://www.thinglink.com/scene/1404066636780011521> Τελευταία προσπέλαση 17/06/2021
- [https://docs.google.com/presentation/d/e/2PACX-1vT0GVZJJrV-kofQF1u5KxBXwB3cYkXrblkK-lpzx59RHZc6FAhy9fQ87\\_u18sK60dxiOjpuDFjIUczJ/pub?start=false&loop=false&delayms=3000&slide=id.gb3209c9c2a\\_0\\_0](https://docs.google.com/presentation/d/e/2PACX-1vT0GVZJJrV-kofQF1u5KxBXwB3cYkXrblkK-lpzx59RHZc6FAhy9fQ87_u18sK60dxiOjpuDFjIUczJ/pub?start=false&loop=false&delayms=3000&slide=id.gb3209c9c2a_0_0) Τελευταία προσπέλαση 17/06/2021
- <https://www.artsteps.com/view/6010464295bba4307bc48767?currentUser> Τελευταία προσπέλαση 17/06/2021



<https://youtu.be/kk62RDBLLuI> Τελευταία προσπέλαση 17/06/2021

<https://docplayer.gr/16196617-Nees-tehnologies-kai-moyseia-ergaleio-trohopedi-i-syruos.html>

<https://youtu.be/MGYxLCQwvHo> Τελευταία προσπέλαση 17/06/2021

<https://youtu.be/gMCbxboXFaU> Τελευταία προσπέλαση 17/06/2021





## Διαθεματική προσέγγιση στη διδασκαλία των παραδοσιακών χορών

Φωτεινή Γριτσοπούλου

Καθηγήτρια Φυσικής Αγωγής, Θεατρικών Σπουδών, MSc, Υποψήφια διδάκτωρ,  
fgrits79@gmail.com

### Περίληψη

Στη συγκεκριμένη εργασία γίνεται μια θεωρητική προσέγγιση της διαθεματικής μεθόδου διδασκαλίας στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής και, συγκεκριμένα, στο διδακτικό αντικείμενο των ελληνικών παραδοσιακών χορών. Αρχικά, γίνεται μια αναφορά στα πλεονεκτήματα της διαθεματικής προσέγγισης γενικά στην εκπαίδευση μέσα από τη σχετική βιβλιογραφία, ενώ, στη συνέχεια, μελετάται η σημασία της προσέγγισης αυτής στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής. Αφού μελετηθεί και ο τρόπος με τον οποίο διδάσκεται ο ελληνικός παραδοσιακός χορός στη σχολική εκπαίδευση, διερευνάται η διαδικασία με την οποία η διαθεματική διδασκαλία του χορού μπορεί να επιδράσει θετικά στην επίτευξη των στόχων της Φυσικής Αγωγής. Τέλος, μέσα από την ανασκόπηση εμπειρικών ερευνών πάνω στο θέμα της διαθεματικής προσέγγισης στη Φυσική Αγωγή, μελετάται η αποτελεσματικότητα της μάθησης, όσον αφορά τη γνώση και την ικανοποίηση των μαθητών από τη συμμετοχή τους στο μάθημα.

**Λέξεις-κλειδιά:** διαθεματική προσέγγιση, διδασκαλία Φυσικής Αγωγής, ελληνικοί παραδοσιακοί χοροί.

### 1. Εισαγωγή

Μπροστά στα σύγχρονα προβλήματα που ολοένα αυξάνονται και επιζητούν λύσεις, το σχολείο καλείται να τροφοδοτήσει τους μαθητές με γνώσεις, ικανότητες, δεξιότητες, στάσεις και συμπεριφορές με τις οποίες θα μπορέσουν να ανταπεξέλθουν στα σύγχρονα προβλήματα με ομαδική δράση, με κριτική στάση και ικανότητα να διερευνούν και να έχουν δική τους άποψη. Η δημιουργία ενός σύγχρονου και αποτελεσματικού εκπαιδευτικού συστήματος είναι από τις μεγαλύτερες προκλήσεις που αντιμετωπίζει η κάθε χώρα. Ωστόσο, ένα από τα χαρακτηριστικά του σύγχρονου εκπαιδευτικού συστήματος είναι ο αποσπασματικός χαρακτήρας της σχολικής γνώσης, η οποία προσφέρεται κατακερματισμένη μέσα σε «πλαίσια» που είναι τα χωριστά διακριτά μαθήματα (Καπρίνης, 2009: 91). Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μια προσπάθεια αλλαγής του σχολείου με σκοπό να γίνει μαθητοκεντρικό, κοινωνιοκεντρικό και βιωματικό, με όλους τους συντελεστές τους συμμετόχους, χώρος καλλιέργειας της δημιουργικότητας του μαθητή και όχι μόνο χώρος στερεότυπης διδασκαλίας (Αλαχιώτης, 2004). Στο πλαίσιο αυτό, εντάσσεται και η συζήτηση για τη διαθεματική προσέγγιση. Με τον όρο «διαθεματικότητα» ή «διαθεματική διδασκαλία» περιγράφεται μια σειρά από εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που επιχειρούν την «ενιαιοποίηση» της σχολικής γνώσης μέσω της κατάργησης των ξεχωριστών μαθημάτων και της αντικατάστασής τους από εργασίες που καλύπτουν διαφορετικά μαθήματα του Αναλυτικού Προγράμματος (Μυλώσης, 2006: 184).

### 2. Η διαθεματική προσέγγιση και η σημασία της

Η διαθεματικότητα προσφέρει πολλά πλεονεκτήματα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι υποστηρικτές της διαθεματικότητας «παραθέτουν επιχειρήματα επιστημολογικού



περιεχομένου, που αφορούν στη γνώση και στον τρόπο απόκτησής της (διερευνητικός, συλλογικός, βιωματικός), για να είναι αφομοιώσιμη και χρήσιμη στους μαθητές. Άλλα επιχειρήματα είναι ψυχολογικού περιεχομένου και αφορούν στην αντιμετώπιση του παιδιού ως ολότητα (κινητικά, συναισθηματικά, πνευματικά) και στηρίζονται στη θεωρία των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης» (Στιβακτάκη, Μουντάκης, & Μπουρνέλλη, 2008: 23).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, η επιστημολογική αντίληψη για την αυτονομία και την ανεξαρτησία των επιστημών παραχώρησε τη θέση της στην αντίληψη της συμπληρωματικότητας των επιστημών (Παπαγούνος, 2000: 39), αφού ο κόσμος, σύμφωνα με τη συστημική λογική, είναι οργανωμένος σε συστήματα αυξανόμενης πολυπλοκότητας. Ως εκ τούτου, η εξειδίκευση με τον κατακερματισμό, την απομόνωση και τις γραμμικές αιτιώδεις σχέσεις, αποδεικνύεται ανεπαρκής να αντιμετωπίσει τα πολύπλοκα προβλήματα στις πραγματικές τους διαστάσεις και στη φυσική τους κατάσταση. Η αποδοχή των παραπάνω είχε ως αποτέλεσμα την αναγνώριση της διεπιστημονικής φύσης της επιστήμης και την προσφυγή στη διεπιστημονική συνεργασία, προκειμένου να κατανοηθούν στη σφαιρικότητά τους τα προβλήματα και να σχεδιαστούν διεπιστημονικές παρεμβάσεις για την επίλυσή τους (Ματσαγγούρας, 2002: 33, 34). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η εκπαίδευση δεν μπορούσε να μείνει ανεπηρέαστη. Σύμφωνα με τις κυρίαρχες επιστημολογικές αντιλήψεις, η γνώση στην ενιαιοποιημένη και διεπιστημονική της μορφή αποκτά νόημα και γίνεται αποτελεσματική στην επίλυση προβλημάτων (Ματσαγγούρας, 2002: 33).

Οι εκπρόσωποι της Μορφολογικής Ψυχολογίας και της Ψυχολογίας του Παιδιού υποστήριξαν την ενιαία προσέγγιση της γνώσης. Οι πρώτοι τόνισαν την ολιστική λειτουργία της αντίληψης και οι δεύτεροι αναφέρθηκαν στο ενιαίο και αδιαίρετο του ψυχικού κόσμου του παιδιού, στον οποίο ασφαλώς δεν ανταποκρίνεται το πολυμερισμένο σε ανεξάρτητα μαθήματα Αναλυτικό Πρόγραμμα (Ματσαγγούρας, 2002: 24). Στα διαθεματικά προγράμματα, η γνώση δεν εμφανίζεται πολυμερισμένη στα πλαίσια ανεξάρτητων μαθημάτων αλλά ενιαιοποιημένη γύρω από ερωτήματα, προβλήματα και ενδιαφέροντα (Μυλώσης, 2006: 184). Ακόμα και στο πλαίσιο της βιολογίας της μάθησης, υποστηρίζεται ότι οι πληροφορίες που δέχεται και επεξεργάζεται ο εγκέφαλος του μαθητή κατά τη μάθηση αποτυπώνονται σε ολοκληρωμένα, ολιστικά σχήματα νοημάτων, δομώντας τους αντίστοιχους εννοιολογικούς χάρτες. Αυτή η λειτουργία του εγκεφάλου είναι συμβατή με τη διαθεματική προσέγγιση, η οποία προσφέρει τη γνώση ενοποιημένη (Erickson, όπως παρατίθεται στο Αλαχιώτης, 2004).

Η αναγκαιότητα διασύνδεσης - ενιαιοποίησης της γνώσης απασχόλησε την ανθρώπινη σκέψη ήδη από την αρχαιότητα. Σύμφωνα με τον Πλάτωνα, «τα χύδην μαθήματα παισιν εν τη παιδεία γεγόμεναν τούτοις συνακτέον εις σύνοψιν οικειότητός τε αλλήλων των μαθημάτων και της του οντος φύσεως» δηλαδή, «τα κοινά μαθήματα πρέπει να σχετίζονται και να διδάσκονται με διασυνδέσεις μεταξύ τους με στόχο την κατανόηση της πραγματικότητας» (Αλαχιώτης, Καρατζιά-Σταυλιώτη, 2009: 144).

Η Διαθεματική Προσέγγιση δίνει τη δυνατότητα στον μαθητή «να συγκροτήσει ένα ενιαίο σύνολο γνώσεων και δεξιοτήτων, μια ολιστική εν πολλοίς αντίληψη της γνώσης, που θα του επιτρέπει να διαμορφώνει προσωπική άποψη για θέματα των επιστημών τα οποία σχετίζονται μεταξύ τους καθώς και με ζητήματα της καθημερινής ζωής. Υποστηρίζεται δε, η προσπάθεια αυτή από μεθόδους ενεργητικής απόκτησης της γνώσης» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Δ.Ε.Π.Π.Σ, ΦΕΚ τευχ. Β' 303/13-3-2003). Αυτό υποστηρίζεται και από τον Τριλιανό (στο: Αλαχιώτης, Καρατζιά-Σταυλιώτη, 2009: 146), σύμφωνα με τον οποίο «είναι αναγκαία η



*πολυπρισματική κατάκτηση της γνώσης, συνδεδεμένη με την καθημερινή ζωή, ώστε να προκαλεί ευκολότερα το ενδιαφέρον του μαθητή στη μάθηση».*

Τη σημασία του περιβάλλοντος στη μάθηση υποστήριζε και ο Vygotsky, που εισήγαγε την ιδέα της «Ζώνης Επικείμενης Ανάπτυξης» (ZEA), σύμφωνα με την οποία τα παιδιά μπορούν να βοηθηθούν, ώστε να μεγιστοποιήσουν τη μάθησή τους, υποστηριζόμενα από ένα κατάλληλο κοινωνικό πλαίσιο. Σύμφωνα με τον Vygotsky, η μάθηση ενεργοποιεί, μια ποικιλία από εσωτερικές διαδικασίες ανάπτυξης που είναι δυνατό να λειτουργήσουν μόνο μέσα σε ένα περιβάλλον αλληλεπίδρασης και συνεργασίας του παιδιού (Κολέζα, 2000: 76).

Έτσι, στα πλαίσια της διαθεματικότητας, τα διακριτά μαθήματα καταργούνται ως πλαίσια οργάνωσης της σχολικής γνώσης, εξακολουθώντας βέβαια να αποτελούν τον χώρο άντλησης της σχολικής γνώσης, και αξιοποιούνται θέματα που παρουσιάζουν γενικότερο ενδιαφέρον για την κοινωνία και τον πολιτισμό (Ματσαγγούρας, 2002: 137). Εφόσον οι δραστηριότητες επιλέγονται με βάση τα ενδιαφέροντα, τις ανάγκες και τις κλίσεις των μαθητών, όλοι οι μαθητές μπορούν να μάθουν με επιτυχία και αυτό αποτελεί βασική παράμετρο του αποτελεσματικού σχολείου. Η ενεργητική συμμετοχή των μαθητών εξασφαλίζεται με την ενθάρρυνσή τους να μελετήσουν τα θέματα σε βάθος μέσω της ανάγνωσης ποικίλων διαφορετικών πηγών στο πλαίσιο διαφόρων δραστηριοτήτων (Μακρή-Μπότσαρη, 2006: 8). Παράλληλα, η μέθοδος εργασίας που ακολουθείται βοηθά τους μαθητές να γνωρίζουν πώς να διευκρινίζουν και να εξειδικεύουν το θέμα που τους έχει τεθεί για μελέτη, πώς να συλλέγουν δεδομένα, πώς να τα ταξινομούν και να τα επεξεργάζονται, πώς να ερμηνεύουν τα αποτελέσματα με κατανοητό και πρακτικό τρόπο και πώς να χρησιμοποιούν τις γνώσεις για την επίλυση νέων προβλημάτων (Μυλώσης, 2006).

Η εμπλοκή του μαθητή σε δραστηριότητες που δεν έχουν ανταγωνιστικό αλλά συνεργατικό χαρακτήρα, αυξάνει την εσωτερική παρακίνηση του μαθητή. Η εσωτερική παρακίνηση είναι απαραίτητη για τη συνεχή ενασχόληση με τη δραστηριότητα σε αντίθεση με την εξωτερική, όπου μόλις εκλείψουν οι αμοιβές το άτομο σταματάει τη δραστηριότητα (Παπαϊωάννου, Θεοδωράκης, & Γούδας, 1999: 51). Αυτά δημιουργούν ένα ευνοϊκό κλίμα μάθησης που αποτελεί, επίσης, βασική παράμετρο για το αποτελεσματικό σχολείο. Επίσης, με τη διαθεματική προσέγγιση τα παιδιά μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν. Αναπτύσσουν δεξιότητες σχετικές με τη λύση του προβλήματος, δεξιότητες επικοινωνίας και δεξιότητες οργάνωσης της μελέτης (Θεοφιλίδης, 1997: 23).

### **3. Η αναγκαιότητα της διαθεματικής προσέγγισης στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής**

Στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής, τις τελευταίες δεκαετίες συζητείται έντονα από τους ερευνητές ότι κατά τη διάρκεια της Β/βαθμιας Εκπαίδευσης υπάρχει φθίνουσα πορεία στο ενδιαφέρον, στην προσπάθεια και στη διασκέδαση των μαθητών στο μάθημα της φυσικής αγωγής και ότι όσο αυξάνεται η ηλικία των μαθητών τόσο μειώνεται η συμμετοχή τους σε προγράμματα φυσικής δραστηριότητας μέσα και έξω από το σχολείο (Παπαϊωάννου κ.ά, 1999: 264). Μειωμένο ενδιαφέρον, λοιπόν, παρουσιάζεται και για τους ελληνικούς παραδοσιακούς χορούς που εκφράζουν σε σημαντικό βαθμό τη λαϊκή μας παράδοση. Η παραδοχή αυτή καθιστά αναγκαία την αναζήτηση διδακτικών μεθόδων που θα μπορούσαν να αυξήσουν το ενδιαφέρον των μαθητών για τους χορούς αυτούς, συμβάλλοντας, έτσι, και στην εκμάθησή τους.

Ο λαϊκός παραδοσιακός χορός μαζί με τη μουσική και το τραγούδι που τον συνοδεύουν αποτελούν ένα μεγάλο κομμάτι του λαϊκού πολιτισμού. Σύμφωνα με τον Δήμα (Δήμας,



2001:42) «με τον όρο παραδοσιακό χορό, αναφερόμαστε στον χορό που διαμορφώθηκε και υιοθετήθηκε από συμβιωτικές κοινωνικές ομάδες, αποτελεί δε αναπόσπαστο στοιχείο της συγκεκριμένης ομάδας και μεταδίδεται άμεσα από τη μια γενιά στην άλλη». Ο χορός είναι ένας τρόπος επικοινωνίας, ίσως και ισχυρότερος από τον λόγο, αφού κατά την τέλεση της χορευτικής πράξης «συνεργούν» σχεδόν όλες οι αισθήσεις (ακοή, όραση, αφή, οσμή κ.λπ.) (Ζωγράφου, 1999: 17). Σύμφωνα με τη Ζωγράφου (Ζωγράφου, 2003: 48), ο χορός «είναι ένα σύστημα επικοινωνίας που δημιουργεί και μεταφράζει ό,τι στην κοινωνία περιπλέκεται» και μια μορφή έκφρασης με τον δικό της κώδικα που εξωτερικεύει συναισθήματα, ψυχική διάθεση, εκπέμπει μηνύματα κατανοητά από τα μέλη της συμβιωτικής κοινωνικής ομάδας που τη χρησιμοποιεί. Βασικό γνώρισμα του ελληνικού παραδοσιακού χορού είναι η τρισδιάστατη ενότητα κίνηση, μουσική, ποίηση (Ζωγράφου, 2003: 48). Τα λόγια του τραγουδιού, η μελωδία και οι χορευτικές κινήσεις αποτελούν στο μυαλό των ανθρώπων ένα ενιαίο σύνολο (Ράφτης, 1985: 19). Σήμερα, ο παραδοσιακός χορός είναι ακόμα ζωντανός, εξακολουθεί να μας εκφράζει ως Έλληνες και είναι δεμένος με την καθημερινή ζωή του τόπου (Cowan, 1998: 11).

#### 4. Η διδασκαλία του παραδοσιακού χορού στο ελληνικό σχολείο

Στην παραδοσιακή κοινωνία, η εκμάθηση του χορού ήταν μια φυσική διαδικασία που ακολουθούσε την εξέλιξη των παιδιών και την ένταξή τους στην τοπική κοινωνία (Δήμας, 1993: 65-66). Με αυτόν τον τρόπο, κάθε μέλος της κοινότητας, με την παρατήρηση των άλλων που χόρευαν και με τη συμμετοχή στον κύκλο του χορού, διαμόρφωνε τη χορευτική του συμπεριφορά, αφομοιώνοντας όλα εκείνα τα στοιχεία (βήματα, πιάσιμο χεριών, παραλλαγές, αποκλίσεις από τον ρυθμό, χειρονομίες, ταλαντεύσεις κ.λπ.) που χαρακτήριζαν κάθε χορό και συνέθεταν το τοπικό χορευτικό ιδίωμα (Δήμας, 1993: 66).

Το παραδοσιακό χοροστάσι αλλά και η παραδοσιακή διαδικασία εκμάθησης του χορού, σήμερα, έχουν εκλείψει και σε πολύ λίγα χωριά υπάρχει ακόμα ζωντανός λαϊκός πολιτισμός (Καρφής & Ζιάκα, 2009: 15). Η διδασκαλία του χορού έχει περάσει από την παραδοσιακή «βιωματική» διδασκαλία στο χοροδιδασκαλείο και την ευθύνη εκμάθησης την έχει ο δάσκαλος. Ο παραδοσιακός χορός αποτελεί διδακτικό αντικείμενο του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών για τη Φυσική Αγωγή τόσο στην Πρωτοβάθμια όσο και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Ο σκοπός του διδακτικού αντικειμένου των παραδοσιακών χορών στο σχολείο, σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών είναι (Αγαλιανού κ.ά., 2020: 129):

- Να κατανοήσουν οι μαθητές τη σημασία του χορού για την ανθρώπινη ζωή και τη σχέση του με τη φύση, την κοινωνία και τον πολιτισμό.
- Να μυήσει τους μαθητές στα ειδικά γνωρίσματα του χορού, όπως ορίζει η τρισυπόστατη ενότητά του (κίνηση, μελωδία, λόγος).
- Να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές ότι ο χορός δεν είναι μόνο μια μορφή έκφρασης που αφορά αποκλειστικά το ταλέντο του πρωτοχορευτή, αλλά μια συλλογική δημιουργία, ένας συμβολικός τρόπος έκφρασης και επικοινωνίας.

Σύμφωνα με τον Ζήκο (Στιβακτάκη, Μουντάκης, & Μπουρνέλλη, 2008: 17), από την έρευνα διαπιστώνεται ότι η έως σήμερα διδακτική πρακτική κατευθύνεται από την κινητική-φορμαλιστική αντίληψη, σύμφωνα με την οποία, ο χορός προσεγγίζεται περισσότερο κινησιολογικά-μορφολογικά και λιγότερο ως προς τη σχέση του και τη λειτουργία του με το περιβάλλον λειτουργίας του. Έτσι, ο παραδοσιακός χορός διδάσκεται μέσα από μια



δασκαλοκεντρικού τύπου εκπαιδευτική διαδικασία κατά την οποία κυριαρχεί η μιμητική μέθοδος. Κατά τη μιμητική μέθοδο, η εκμάθηση του χορού γίνεται μέσω της παρατήρησης και της μίμησης, είτε δείχνοντας ολόκληρο τον χορό (ολική μέθοδος), είτε διαιρώντας τον χορό (μερική μέθοδος) (Καρφής & Ζιάκα, 2009: 16).

Τα μειονεκτήματα από την έμφαση της διδασκαλίας στην κινητική διάσταση του χορού είναι τα εξής:

- Δε δίνεται έμφαση στις βασικές λειτουργίες του χορού (επικοινωνία, έκφραση, δημιουργία, αισθητική) αλλά στην εκμάθηση απλών βημάτων και ρυθμικής μετακίνησης των μαθητών, πρακτική η οποία δεν είναι επαρκής για την προσέλκυση του ενδιαφέροντος των μαθητών (Στιβακτάκη κ.ά., 2008: 18).
- Ο χορός αποδυναμώνεται από το κοινωνικό περιβάλλον με αποτέλεσμα να μην αξιοποιείται η εγγενής δυναμική του ως μορφή τέχνης και πολιτισμού (Στιβακτάκη κ.ά., 2008: 18).
- Κατά τη διδασκαλία δεν γίνεται συστηματική διάκριση μεταξύ βασικών χορών που λειτουργούν στο γλέντι και εθιμικών χορών με αποτέλεσμα να δημιουργείται σύγχυση στον τρόπο χορευτικής έκφρασης των μαθητών (Ζήκος, 2001). Αυτό στερεί τη δυνατότητα βιωματικής προσέγγισης των εθιμικών χορών και του λειτουργικού πλαισίου της παράδοσής τους και, άρα, τη δυνατότητα σύνδεσης με ζητήματα της καθημερινής ζωής των ανθρώπων (αξίες, πράξεις, συμπεριφορές) (Στιβακτάκη κ.ά., 2008: 18).

Από τα παραπάνω διαπιστώνουμε ότι ο χορός δεν είναι απλά μια κινητική δεξιότητα, είναι έκφραση και επικοινωνία και, άρα, η έμφαση της διδασκαλίας του μόνο στην κινητική της διάσταση δεν αρκεί. Παρακάτω θα εξετάσουμε κατά πόσο η διαθεματική προσέγγιση μπορεί να αξιοποιήσει την πολιτισμική διάσταση του χορού και να συμβάλλει στην υλοποίηση των στόχων της Φυσικής Αγωγής και, ειδικότερα, στην αύξηση της θεωρητικής και πρακτικής γνώσης των μαθητών αλλά και την αύξηση της ικανοποίησής τους από τη συμμετοχή τους στο μάθημα.

### **5. Διαθεματική διδασκαλία του παραδοσιακού χορού**

Με τη διαθεματική προσέγγιση του χορού, τα παιδιά μπορούν να γνωρίσουν στοιχεία του λαϊκού πολιτισμού (φορεσιά, χορούς, μουσική, τραγούδια, λαϊκά δρώμενα), να κατανοήσουν τη διαφορετικότητα κάθε περιοχής, να μελετήσουν το ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο του χορού, μέσα από την έρευνα, συγκέντρωση και καταγραφή του αντίστοιχου υλικού (Καρφής, 2009: 13). Η ενεργός εμπλοκή και η ολιστική προσέγγιση της γνώσης του χορού εξασφαλίζει την κατανόηση σε βάθος των υπό μελέτη θεμάτων του λαϊκού πολιτισμού (Μακρή-Μπότσαρη, 2006: 8). Με αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές καλλιεργούνται πνευματικά, σύμφωνα με τον Rogers (1974), (Αρχοντάκη & Φιλίππου, 2003: 27-28), αφού μαθαίνουν να σκέφτονται και, συγχρόνως, να αισθάνονται και να πράττουν. Επίσης, οι μαθητές μαθαίνουν να επιλύουν προβλήματα της ατομικής και κοινοτικής ζωής, χωρίς ανταγωνιστικό πνεύμα (Ζήκος & Παναγιωτοπούλου, 1990: 145-152). Με τη διαθεματική, λοιπόν, διδασκαλία του χορού αυξάνεται η γνωστική και πνευματική ανάπτυξη των μαθητών.

Με τη διαθεματική προσέγγιση του χορού, επίσης, προκαλείται το ενδιαφέρον και η συμμετοχή των μαθητών, οι μαθητές αποκτούν βιωματικές εμπειρίες και συναισθηματική ικανοποίηση, ακούγοντας σκοπούς και τραγουδώντας τραγούδια που τους αρέσουν και οδηγούνται σε προσωπικές επιλογές. Βιώνοντας την ικανοποίηση της συμμετοχής,





μαθαίνουν ότι ο χορός είναι ένας τρόπος έκφρασης και επικοινωνίας και θα επιδιώξουν και στο μέλλον να ψυχαγωγηθούν, χορεύοντας σε χορευτικές εκδηλώσεις. Μέσω του ομαδικού χαρακτήρα που προωθεί η διαθεματικότητα, ενισχύεται η καλλιέργεια των διαπροσωπικών σχέσεων των μαθητών. Αυτή η συνειδητοποίηση της συλλογικότητας οδηγεί τους μαθητές στη δημιουργική ενασχόληση με τον χορό, ικανοποιώντας τις εσωτερικές τους ανάγκες για ψυχική ένωση, επικοινωνία και φιλία (Στιβακτάκη κ.ά, 2008: 29). Αυξάνεται, λοιπόν, η ψυχική τους ικανοποίηση από το μάθημα.

Εδώ, βέβαια θα πρέπει να αναφέρουμε ότι, κατά τη διαθεματική διδασκαλία, ο χρόνος πρακτικής άσκησης των μαθητών μειώνεται έναντι της παραδοσιακής διδασκαλίας κατά 10% κι αυτός ο χρόνος αφιερώνεται σε άλλες μη κινητικές δραστηριότητες κι αυτό, συνεπώς, οδηγεί στην ελλιπέστερη μάθηση των χορών. Ωστόσο, όμως, επειδή στη διαθεματική διδασκαλία οι μαθητές συμμετέχουν με περισσότερο ενδιαφέρον και είναι περισσότερο ενεργοποιημένοι απ' ότι στην παραδοσιακή διδασκαλία, ενδεχομένως να αντισταθμίζονται οι απώλειες του χρόνου κατά 10% (Στιβακτάκη κ.ά, 2008: 28).

Από τα παραπάνω διαπιστώνουμε ότι η διαθεματική διδασκαλία του χορού μπορεί να επιδράσει θετικά στην επίτευξη των στόχων της Φυσικής Αγωγής, επιδρώντας στο συναισθηματικό και γνωστικό τομέα των μαθητών καθώς και στην καλλιέργεια θετικής στάσης για το μάθημα των παραδοσιακών χορών (Στιβακτάκη κ.ά, 2008: 28-31).

## **6. Εμπειρικές έρευνες για τη διαθεματικότητα στη Φυσική Αγωγή**

Με βάση την παραπάνω θεωρητική ανάλυση, η οποία αφορά τη διαθεματικότητα, έχει υποστηριχθεί ότι η εφαρμογή των διαθεματικών αναλυτικών προγραμμάτων προσφέρει πολλά στην αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης των μαθητών, όσον αφορά την αύξηση της γνώσης και της ικανοποίησης από τη συμμετοχή τους στο μάθημα. Εξαιτίας της δυσκολίας στον σχεδιασμό τους, υπάρχει περιορισμένος αριθμός ερευνών που είχαν σκοπό την επαλήθευση αυτών.

Ειδικά για τον ελληνικό παραδοσιακό χορό δεν υπάρχουν ερευνητικά δεδομένα εφαρμογής και αξιολόγησης κάποιας διαθεματικής διδασκαλίας του στην εκπαίδευση (Στιβακτάκη κ.ά, 2008: 25). Όμως, εδώ αξίζει να αναφέρουμε μια ποιοτική έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε μαθητές λυκείου (Rhodes, 2006) και ανέδειξε τη σημαντικότητα του χορού κατά τη διαθεματική προσέγγιση αλλά και τη συμβολή της διαθεματικής προσέγγισης στην απόκτηση της γνώσης και αύξηση της επίδοσης που στο πλαίσιο της σχολικής αποτελεσματικότητας αποτελεί βασική εκκρότη του εκπαιδευτικού συστήματος. Η αφετηρία της έρευνας ήταν η κατανόηση ενός σύνθετου ερωτήματος: τι συμβαίνει σε ένα συγκεκριμένο είδος αμερικάνικου χορού (hip hop), καθώς αφομοιώνεται από την κάθε χώρα; Βασικό, λοιπόν, ερευνητικό ερώτημα ήταν: η παγκοσμιοποίηση του χορού hip hop γίνεται με αφομοίωση - ομογενοποίηση (της αμερικάνικης κουλτούρας) ή αφομοίωση ανάλογα με τις αξίες της κάθε κοινωνίας ή μήπως και τα δύο; Για την κατανόηση του ερωτήματος αυτού χρησιμοποιήθηκαν τα μαθήματα του χορού και της ανθρωπολογίας. Οι μαθητές, στο τέλος του προγράμματος, αναγνώρισαν τη σπουδαιότητα της διαθεματικής προσέγγισης στη γνωστική κατάκτηση. Κατανόησαν καλύτερα ότι ο χορός είναι η έκφραση του κάθε πολιτισμού. Επίσης, βρήκαν αυτή τη διαθεματική διδασκαλία πολύ ενδιαφέρουσα αφού σχετιζόταν με ένα θέμα τόσο κοντινό στα ενδιαφέροντά τους, βασικό χαρακτηριστικό για τη δημιουργία ευνοϊκού κλίματος. Άρα, ο χορός στην έρευνα αυτή χρησιμοποιήθηκε κατά τη διαθεματική μέθοδο, με αποτελεσματικό τρόπο, στην αύξηση της γνώσης των μαθητών σε





θέματα πολιτισμού και ανθρωπολογίας και της θετικής στάσης τους απέναντι στο μάθημα της ανθρωπολογίας και της διδασκαλίας του παραδοσιακού χορού.

Η σημασία της κίνησης στη σχολική επίδοση και στην καλλιέργεια θετικής στάσης απέναντι στα μαθήματα που διδάσκονται με τη διαθεματική προσέγγιση φαίνεται και από την έρευνα των Cone και Cone (2007). Στη συγκεκριμένη έρευνα, μια καθηγήτρια Φυσικής Αγωγής συνεργάστηκε με μια δασκάλα για την εφαρμογή ενός διαθεματικού προγράμματος που σκοπός του ήταν η αύξηση της επίδοσης στα μαθηματικά (υπολογισμοί και μετρήσεις) με ευχάριστο για τους μαθητές τρόπο. Το περιεχόμενό του ήταν η χρησιμοποίηση κινήσεων στη Φυσική Αγωγή για τη μάθηση της μέτρησης στα μαθηματικά. Έλαβαν υπόψη τους την προηγούμενη γνώση των μαθητών και τα ενδιαφέροντά τους και σχεδίασαν ανάλογα το πρόγραμμα. Χρησιμοποίησαν οικεία γλώσσα και ορολογία στους μαθητές, στους οποίους δόθηκε η δυνατότητα να επιλέξουν μόνοι τους τα όργανα μέτρησης που ήθελαν (χάρακας, άβακας, μεζούρα, ξυλάκια αρίθμησης κ.λπ.) και να συνεργαστούν μεταξύ τους. Όπως φάνηκε από τις συνεντεύξεις των δυο καθηγητριών, και οι δυο αναγνώρισαν την αξία της κίνησης στην κατανόηση αφηρημένων εννοιών και υποστήριξαν ότι η σύνδεση γνωστικών αντικειμένων είναι απαραίτητη για να αποκτήσει σημασία η μάθηση για τους μαθητές και να κάνει το μάθημα ενδιαφέρον.

Σύμφωνα με τους Γώτη, Δέρρη και Κιουμουρτζόγλου (2006), ένα διαθεματικό πρόγραμμα Φυσικής Αγωγής μπορεί να εφαρμοστεί αποτελεσματικά για τη γλωσσική καλλιέργεια παιδιών προσχολικής ηλικίας. Σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνηθεί η επίδραση ενός διαθεματικού προγράμματος Φυσικής Αγωγής και Γλώσσας στην ανάπτυξη του προφορικού και του γραπτού λόγου, που σχετίζεται με κινητικές έννοιες, βασικές κινητικές δεξιότητες και δεξιότητες της καθημερινής ζωής παιδιών προσχολικής ηλικίας. Στην έρευνα συμμετείχαν 67 παιδιά νηπιαγωγείου (34 κορίτσια και 33 αγόρια), ηλικίας 4-6 ετών, τα οποία χωρίστηκαν τυχαία σε δύο ομάδες (πειραματική-ελέγχου). Η πειραματική ομάδα συμμετείχε σε ένα διαθεματικό κινητικό πρόγραμμα πέντε εβδομάδων, το οποίο εφαρμοζόταν τέσσερις φορές την εβδομάδα για 40' κάθε φορά. Στην ομάδα ελέγχου εφαρμόστηκε το ίδιο γλωσσικό πρόγραμμα αλλά με την τυπική μέθοδο διδασκαλίας. Για την αξιολόγηση της γλωσσικής επίδοσης των παιδιών κατασκευάστηκε ειδικό εργαλείο 19 έργων/κριτηρίων που συνδύαζε ερωτήσεις προφορικού και γραπτού λόγου. Από τα αποτελέσματα διαπιστώθηκε ότι η πειραματική ομάδα, μετά την εφαρμογή του προγράμματος, παρουσίασε καλύτερη επίδοση στη γλώσσα από την ομάδα ελέγχου. Τα ευρήματα της έρευνας παρόλο που το αντικείμενο της μάθησης ήταν διαφορετικό συμπίπτουν με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών που συμπεραίνουν ότι τα κινητικά διαθεματικά προγράμματα παρουσιάζουν καλύτερα αποτελέσματα στην ακαδημαϊκή γνώση απ' ό,τι τα διαθεματικά θεωρητικά (Schnirring, 1999; Werner, 1996, 1999; Winker, 1998).

Υπάρχουν, ωστόσο, έρευνες που δεν επιβεβαίωσαν τη σχέση κινητικής δραστηριότητας και αύξηση της σχολικής επίδοσης. Μια τέτοια έρευνα είναι και των Ζερβού, Δερρή, Πατερράκη (2004), σκοπός της οποίας ήταν η σύγκριση δύο διαθεματικών προγραμμάτων (με κινητική και θεωρητική προσέγγιση) στην ανάπτυξη της γνώσης των παιδιών σχετικά με τους Αρχαίους Ολυμπιακούς Αγώνες. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τόσο οι μαθητές που ακολούθησαν το κινητικό διαθεματικό πρόγραμμα όσο και αυτοί που ακολούθησαν το θεωρητικό διαθεματικό πρόγραμμα βελτίωσαν σημαντικά την απόδοσή τους και διατήρησαν αυτή τη βελτίωση. Επομένως, η υπόθεση ότι η ομάδα που ακολούθησε το κινητικό διαθεματικό πρόγραμμα θα παρουσίαζε μεγαλύτερη βελτίωση της γνώσης από την ομάδα



που ακολούθησε το θεωρητικό διαθεματικό πρόγραμμα δεν επιβεβαιώθηκε. Σε αυτήν την έρευνα δεν αξιολογήθηκε η ευχαρίστηση των παιδιών, όμως, αξίζει να σημειωθεί, ότι τα παιδιά που παρακολούθησαν το πρόγραμμα στην αίθουσα, εξέφρασαν την επιθυμία να συμμετέχουν σε αντίστοιχο κινητικό πρόγραμμα. Αυτό δείχνει ότι οι κινητικές δραστηριότητες ελκύουν τα παιδιά και τους δημιουργούν θετικά συναισθήματα για το μάθημα της Φυσικής Αγωγής (Ζερβού, Δέρρη, & Πατεράκης, 2004: 152).

Σύμφωνα με τους Cope και τους συνεργάτες του (Γκοτζαρίδης, Παπαϊωάννου, Αντωνίου, & Αλμπανίδης, 2007: 53), η πρόκληση του ενδιαφέροντος σε ένα μάθημα Φυσικής Αγωγής μπορεί να γίνει με νέες πρωτότυπες προσεγγίσεις: αποφυγή ανταγωνισμού και εμπλουτισμό του μαθήματος με γνώση και αναφορές στην καθημερινή ζωή. Δραστηριότητες προσανατολισμένες στη διαθεματικότητα έχουν πολύ μεγάλη πιθανότητα να πετύχουν προς αυτή την κατεύθυνση. Σε έρευνα των Γκοτζαρίδη, Παπαϊωάννου, Αντωνίου, Αλμπανίδη (2007) εξετάστηκε η επίδραση της διαθεματικής προσέγγισης με θέματα φυσικής στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής, στην παρακίνηση μαθητών της Α' τάξης του Γυμνασίου. Από την ανάλυση προέκυψε ότι η διδασκαλία με διαθεματικές προεκτάσεις έχει θετική επίδραση στην παρακίνηση των μαθητών και στην ικανοποίηση από το μάθημα, ενώ δεν αξιολογήθηκε το γνωστικό αποτέλεσμα της παρέμβασης.

Υπάρχουν πολλοί ερευνητές που υποστηρίζουν την παραπάνω άποψη, ότι, δηλαδή, οι βιωματικές εμπειρίες κινητικών δραστηριοτήτων, με ευχάριστο και ψυχαγωγικό περιεχόμενο και οι διαδικασίες κοινωνικής αλληλεπίδρασης μπορούν να συμβάλλουν στην ανάπτυξη θετικών στάσεων προς τις κινητικές δραστηριότητες και το μάθημα της Φυσικής Αγωγής. Σε έρευνα των Γράμψα-Τζούπη, Αντωνίου, Δέρρη, Γουργούλη (2002), εξετάστηκε αν η αντιπέριση μπορεί να διαμορφώσει θετικές στάσεις για το μάθημα της Φυσικής Αγωγής στην Α' βαθμια και Β' βαθμια, όταν το μάθημα διδάσκεται με κύριο σκοπό το παιχνίδι και την κίνηση. Από την ανάλυση προέκυψε ότι όταν η διδασκαλία στη Φυσική Αγωγή παρέχει ευκαιρίες για διασκέδαση, κίνηση, κοινωνική επαφή, αυτοέκφραση και συνεργασία (χαρακτηριστικά ενός διαθεματικού προγράμματος), τότε αυξάνεται και η γνώση αλλά και η θετική στάση απέναντι στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής.

## **7. Αποτελέσματα της εφαρμογής της Διαθεματικής προσέγγισης στη γνώση και στην ικανοποίηση των μαθητών**

Όπως αναφέρθηκε, στο πλαίσιο της σχολικής αποτελεσματικότητας η εκπαίδευση θεωρείται ως μια παραγωγική διαδικασία, η οποία έχει ορισμένες εισροές οι οποίες μετατρέπονται σε ανάλογες εκροές (Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2006: 273). Αν θεωρήσουμε την εφαρμογή μιας μεθόδου διδασκαλίας σε ένα μάθημα ως εισροή και τα αποτελέσματα της- εκροές είναι η αύξηση θεωρητική και κινησιολογικής γνώσης και η αύξηση της ικανοποίησης απέναντι στο συγκεκριμένο μάθημα, τότε μπορούμε να θεωρήσουμε ότι η μέθοδος αυτή συμβάλλει στην εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα. Αυτό προκύπτει από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, κατά την οποία διαπιστώθηκε ότι η εφαρμογή διαθεματικών προγραμμάτων συμβάλλει στην αύξηση της θεωρητικής και κινησιολογικής γνώσης των μαθητών καθώς και αύξηση της ικανοποίησής τους από τη συμμετοχή σε αυτό. Άρα, τα διαθεματικά προγράμματα είναι αποτελεσματικά.

Από τις παραπάνω έρευνες, εκτός από την έρευνα των Ζερβού κ.ά. (2004), κατά την οποία δεν μελετήθηκε η ευχαρίστηση των παιδιών, διαπιστώνουμε ότι η κίνηση στη διαθεματική προσέγγιση οδηγεί στην αύξηση της ικανοποίησης των μαθητών από το



μάθημα. Οι μαθητές παρακινούνται θετικά όταν βρίσκουν το μάθημα ενδιαφέρον και του αποδίδουν αξία στην προσωπική τους ζωή. Άρα, λοιπόν, τα κινητικά διαθεματικά προγράμματα είναι αποτελεσματικά ως προς την αύξηση της ικανοποίησης απέναντι στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής.

Επιπλέον, από τις έρευνες αυτές, εκτός από την έρευνα των Γκοτζαρίδη κ.ά. (2007) που δεν εξετάστηκε το γνωστικό αποτέλεσμα της διαθεματικής προσέγγισης, παρατηρήθηκε αύξηση της επίδοσης των μαθητών στα μαθήματα που διδάχθηκαν μέσω κάποιας κινητικής δραστηριότητας.

## 8. Συμπεράσματα

Σύμφωνα με τα παραπάνω, λαμβάνοντας υπόψη μας την αποτελεσματικότητα της διαθεματικής προσέγγισης στη διδασκαλία, δημιουργούνται προτάσεις για τις οποίες πρέπει τα σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης να ενημερωθούν για την σημαντική επίδραση της διαθεματικής προσέγγισης στην διδασκαλία των παραδοσιακών χορών αλλά και να πραγματοποιηθεί μια πρώτη απόπειρα εισαγωγής αυτής της μεθόδου στα σχολεία.

Η διαθεματική προσέγγιση προτείνεται να εφαρμοσθεί στα ελληνικά σχολεία σε πανελλήνια κλίμακα. Απαραίτητη προϋπόθεση για τη διάδοση της συγκεκριμένης μεθόδου διδασκαλίας είναι η πραγμάτωση επιμορφωτικών σεμιναρίων για καθηγητές Φυσικής Αγωγής, ώστε να ενημερωθούν πλήρως για την παιδαγωγική και διδακτική συμβολή της μεθόδου αυτής. Επίσης, θα πρέπει να εξασφαλιστεί κατάλληλος σχολικός εξοπλισμός για την υποστήριξη αυτής της μεθόδου αλλά και η αυτενέργεια των καθηγητών, ώστε να δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να παίρνουν πρωτοβουλίες και να εκφράζουν τη γνώμη τους πάνω σε ζητήματα διδασκαλίας.

Παράλληλα, πρέπει να αναθεωρηθούν οι στόχοι και οι σκοποί της διδασκαλίας των ελληνικών παραδοσιακών χορών στα σχολεία και να γίνουν γνωστοί με κατανοητό τρόπο στους μαθητές, ώστε να γίνει πιο ευχάριστος ο τρόπος διδασκαλίας κι εκμάθησης των εντός κι εκτός των σχολείων.

Τέλος, κρίνεται απαραίτητο να αναγνωρισθούν οι ελληνικοί παραδοσιακοί χοροί κι επίσημα από το κράτος αλλά και από τους καθηγητές/δασκάλους, ως ένα αναπόσπαστο κομμάτι της ελληνικής λαογραφικής παράδοσης, παρά ως ένα μέσο βελτίωσης της σωματικής επιδεξιότητας που διδάσκεται μόνο στα πλαίσια του μαθήματος Φυσικής Αγωγής.

## Βιβλιογραφικές αναφορές

- Cone, T. P., & Cone, S. (2007). "A Collaborative Approach to Developing an Interdisciplinary Unit". In *Journal of Teaching in Physical Education*, 26, 103-124.
- Cowan, J. (1998). *Η Πολιτική του Σώματος: Χορός και Κοινωνικότητα στη Βόρεια Ελλάδα*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Rhodes, M., & Alison. (2006). "Dance in Interdisciplinary Teaching and Learning". In *Journal of Teaching in Physical Education*, 6(2), 48-56.
- Werner, P. (1996). "Interdisciplinary programming. An idea whose time has gone again". In *Teaching Elementary Physical Education*, Vol. 6, 28-30.
- Winker, D. (1998). "Integration at the Primary level". In *Teaching Elementary Physical Education*, Vol. 9, 19-20.



- Αγαλιανού, Ο., Ζωγράφου, Μ., Κουτσούκη, Δ., Μαριδάκη, Μ., Μπουρνέλλη, Π., & Χατζοπουλος, Δ. (2020). *Φυσική Αγωγή Α' και Β' Δημοτικού- Βιβλίο Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ».
- Αλαχιώτης, Σ. Ν. (2004). «Για ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα. Η Διαθεματικότητα και η Ευέλικτη Ζώνη αλλάζουν την παιδεία και αναβαθμίζουν την ποιότητα της εκπαίδευσης». Στο Π. Α. Αγγελίδη & Γ. Γ. Μαυροειδή (Επιμ.), *Εκπαιδευτικές Καινοτομίες για το Σχολείο του Μέλλοντος*. Τ. Α'. Αθήνα: Τυπωθήτω- Δαρδανός.
- Αλαχιώτης, Σ. Ν., & Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε. (2009). *Διαθεματική και Βιοπαιδαγωγική Θεώρηση της μάθησης και της αξιολόγησης*. Αθήνα: Λιβάνη.
- Αρχοντάκη, Ζ., & Φιλίππου, Δ. (2003). *205 βιωματικές ασκήσεις για εμπύχωση ομάδων ψυχοθεραπείας, κοινωνικής εργασίας, εκπαίδευσης*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Γκοτζαρίδης, Χ., Παπαϊωάννου, Α, Αντωνίου, Π., & Αλμπανίδης, Ε. (2007). «Επίδραση ενός Διαθεματικού Προγράμματος στην Παρακίνηση Μαθητών της Α' Τάξης Γυμνασίου στο Μάθημα της Φυσικής Αγωγής». Στο *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή και τον Αθλητισμό*, τχ. 4, σσ. 182-197. Ανακτήθηκε στις 10 Σεπτεμβρίου 2021, από: <https://docplayer.gr/6732300-Epidrasi-enos-diathematikoy-programmatos-stinparakinisi-mathiton-tis-a-taxis-gymnasiou-sto-mathima-tis-fysikis-agogis.html>.
- Γράμψα-Τζούπη, Μ., Αντωνίου, Π., Δέρρη, Β., & Γουργούλης, Β. (2002). «Η επίδραση ενός προγράμματος διδασκαλίας αντιπτέρησης στις στάσεις των μαθητών έναντι των αθλητικών δραστηριοτήτων». Στο *Φυσική Αγωγή-Αθλητισμός-Υγεία*, τχ. 12/13, σσ. 41-49.
- Γώτη, Ε., Δέρρη, Β., & Κιουμουρτζόγλου, Ε. (2006). «Γλωσσική Ανάπτυξη Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας μέσω της Φυσικής Αγωγής». Στο *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, τχ. 4, σσ. 371-378. Ανακτήθηκε στις 9 Σεπτεμβρίου 2021, από: <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/dialogoi/article/view/15821/16964>.
- Δήμας, Η. (2001). *Λαϊκή Μουσικοχορευτική Παράδοση. Χορευτικές συνήθειες των φοιτητών-τριων της Ελλάδας*. Αθήνα: ART WORK.
- Δήμας, Η. (1993) *Η Χορευτική Παράδοση της Ηπείρου*.
- Ζερβού, Ε., Δέρρη, Β., & Πατεράκης, Α. (2004). Μία διαθεματική προσέγγιση για την ανάπτυξη της γνώσης μαθητών Δ' τάξης για τους αρχαίους Ολυμπιακούς αγώνες. Στο *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή και τον Αθλητισμό*, τχ. 2, σσ. 148-154. Ανακτήθηκε στις 20 Σεπτεμβρίου 2021, από: <https://www.pess.gr/attachments/article/256/%CE%91%20%CE%A4%CF%8C%CE%BC%CE%BF%CF%82%20%CE%A0%CF%81%CE%B1%CE%BA%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8E%CE%BD%20%CE%BF%CF%85%20%CE%A3%CF%85%CE%BD%CE%B5%CE%B4%CF%81%CE%AF%CE%BF%CF%85.pdf>.
- Ζήκος, Γ. (2001). Μεθοδολογικός τόπος κατά τη διδασκαλία του Ελληνικού Παραδοσιακού Χορού. Διάκριση λόγου- μελωδίας- κίνησης. *Πρακτικά 2<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου Λαϊκού Πολιτισμού*. Δήμος Σερρών.
- Ζήκος, Γ., & Παναγιωτοπούλου, Α. (1990). *Η φαινομενολογία του Ελληνικού Παραδοσιακού χορού*. Αθήνα: Τελέθριον.
- Ζωγράφου, Μ. (1999). Η διαδικασία παραγωγής και αναπαραγωγής της Ελληνικής Χορευτικής δημιουργίας. *7ο Διεθνές Συνέδριο Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού*, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Κομοτηνή.
- Ζωγράφου, Μ. (2003). *Ο Χορός στην Ελληνική Παράδοση*. Αθήνα: ART WORK.



- Καπρίνης, Σ., Διγγελίδης, Ν., & Παπαϊωάννου, Α. (2009). "Διαθεματικότητα στη Φυσική Αγωγή: Παρακίνηση και Ακαδημαϊκές Επιδόσεις στα Μαθηματικά". *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή και τον Αθλητισμό* (τ. 7 .2009).
- Καρφής, Β. (2009). *Ο Ελληνικός παραδοσιακός χορός στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Διάπλους.
- Καρφής, Β., & Ζιάκα, Μ. (2009). *Ο Ελληνικός Παραδοσιακός Χορός στην Εκπαίδευση. Προτάσεις διδασκαλίας*. Θεσσαλονίκη: Βιβλιοδιάπλους.
- Κολέζα. (2000). *Γνωσιολογική και Διδακτική Προσέγγιση των Στοιχειωδών Μαθηματικών Εννοιών*. Αθήνα: Leader Books.
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2006). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση. Εννοιοκεντρική αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μυλώσης, Δ. (2006). «Η Διαθεματική Προσέγγιση στη Διδασκαλία της Φυσικής Αγωγής». Στο *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή και τον Αθλητισμό* , τχ. 4, σσ. 182-197. Ανακτήθηκε στις 15 Σεπτεμβρίου 2021, από: <http://www.fa3.gr/arthra/27c-Diathematiko-Physical-education.htm>.
- Παπαγούνος, Γ. (2000). *Φιλοσοφικές Αναλύσεις*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Παπαϊωάννου, Α., Θεοδωράκης, Γ., & Γούδας, Μ. (1999). *Για Μια Καλύτερη Διδασκαλία της Φυσικής Αγωγής*. Θεσσαλονίκη: SALTO.
- Ράφτης, Α. (1985). *Ο Κόσμος του Ελληνικού Χορού*. Αθήνα: Πολύτυπο.
- Στιβακτάκη, Χ., Μουντάκης, Κ., & Μπουρνέλλη, Π. (2008). «Διαθεματική διδασκαλία και παραδοσιακός χορός στο σχολείο με βάση το εννοιολογικό μοντέλο του χορού». Στο *Φυσική Αγωγή – Αθλητισμός- Υγεία*, τχ. 22-23, σσ. 11-36.





## Ο θεσμός των Παιδαγωγικών Ακαδημιών – Η Παιδαγωγική Ακαδημία της Τρίπολης

Ιωάννης – Ευάγγελος Χασαπογιάννης  
Εκπαιδευτικός ΠΕ 70, ΠΕ Ν. Αρκαδίας  
Msc Ηθικής Φιλοσοφίας  
Med Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης  
ghasapogiannis@gmail.com

### Περίληψη

Στην παρούσα εργασία επιχειρείται η διερεύνηση του ρόλου που διαδραμάτισαν οι Παιδαγωγικές Ακαδημίες στην Ελλάδα, η περιγραφή του τρόπου λειτουργίας τους, η συνοπτική παρουσίαση της ιστορικής τους εξέλιξης, η διάρθρωση του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών τους και η συμβολή τους στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής. Ιδιαίτερη αναφορά γίνεται στην Π.Α. της Τρίπολης η οποία, για μεγάλη χρονική περίοδο, σημάδεψε με το έργο της την εκπαίδευση των δασκάλων ολόκληρης της Πελοποννήσου και όχι μόνο.

**Λέξεις-κλειδιά:** Διδασκαλεία, Παιδαγωγικές Ακαδημίες, Παιδαγωγική Ακαδημία Τρίπολης, Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών.

### Abstract

This paper attempts to investigate the role played by the Pedagogical Academies in Greece, the description of their mode of operation, the brief presentation of their historical development, the structure of their curriculum and their contribution to the formation of educational policy. Special reference is made to the PA. of Tripoli which, for a long period of time, marked with its work the education of teachers of the whole Peloponnese and not only.

**Keywords:** Teaching, Pedagogical Academies, Pedagogical Academy of Tripoli, Curriculum.

### 1. Εισαγωγή

Η μόρφωση του ελληνικού έθνους και, ειδικότερα, η ουσιαστική εκπαίδευση των Ελλήνων δασκάλων και νηπιαγωγών θεωρήθηκε θέμα πρωταρχικής σημασίας και άμεσης προτεραιότητας των κυβερνήσεων του ελληνικού κράτους από τα πρώτα κιόλας χρόνια της ίδρυσής του. Οι συχνές, όμως, εναλλαγές των κομμάτων στην εξουσία και η πολιτική αβεβαιότητα της εποχής δυσχέραινε όλο και περισσότερο τη δημιουργία μιας σταθερής εκπαιδευτικής πολιτικής, προσανατολισμένης στην άριστη και ανελλιπή επιστημονική κατάρτιση των λειτουργών της εκπαίδευσης. Λόγοι κοινωνικοί, ηθικοί και παιδαγωγικοί επέβαλαν την αλλαγή του υπάρχοντος συστήματος επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με την καθιέρωση ενός νέου συστήματος διετούς παιδαγωγικής κατάρτισης. Είχε γίνει κατανοητό πλέον, τόσο από την κεντρική εξουσία όσο και από το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο, ότι για να αναβαθμιστεί η ποιότητα της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών πρέπει πρώτα-πρώτα να βελτιωθεί ο τρόπος επιλογής και επιμόρφωσής τους. Αποτέλεσμα όλων αυτών των αλλαγών ήταν να καταργηθούν τα Διδασκαλεία και να ιδρυθούν στη θέση τους νέες σχολές, πιο οργανωμένες, οι Παιδαγωγικές Ακαδημίες. Στην προσπάθεια αυτή σημαντική ήταν η συνδρομή των μορφωμένων πατριωτών της εποχής, οι





οποίοι μετά τις σπουδές τους στην Ευρώπη, προσέφεραν τις υπηρεσίες τους στα διάφορα ιδρύματα εκπαίδευσης των Δασκάλων της χώρας μας (Αντωνίου, 2011).

## 2. Η Εκπαίδευση των δασκάλων πριν από τις Παιδαγωγικές Ακαδημίες

Το 1824, λίγα χρόνια μετά την επανάσταση, ειδική επιτροπή βουλευτών υπέβαλε στη Βουλή σχέδιο για την κοινή παιδεία του Έθνους. Το σχέδιο, που εγκρίθηκε από το βουλευτικό σώμα, περιλάμβανε εκτός από τη σύσταση τριών ειδών σχολείων στην ελληνική επικράτεια (Αλληλοδιδασκτικά, Λύκεια, Πανεπιστήμιο) και την ίδρυση ενός Διδασκαλείου στο Άργος για την εκπαίδευση δασκάλων. Οι νέοι που φοιτούσαν εκεί, ύστερα από ένα χρονικό διάστημα έξι ή δώδεκα μηνών, θα επέστρεφαν στις επαρχίες τους ως δάσκαλοι αλληλοδιδασκτικών σχολείων. Μια πιο οργανωμένη προσπάθεια εκπαίδευσης των δασκάλων παρατηρείται την περίοδο διακυβέρνησης της χώρας από τον Ι. Καποδίστρια. Με δική του απόφαση ιδρύεται, το 1830, δίπλα στο Ορφανοτροφείο της Αίγινας, ένα Διδασκαλείο για την κατάρτιση δασκάλων και την εξάσκησή τους στην αλληλοδιδασκτική μέθοδο. Μετά τη δολοφονία του, όμως, τη διακυβέρνηση της χώρας αναλαμβάνει η αντιβασιλεία του Όθωνα, η οποία προσπάθησε να προσαρμόσει την παιδεία σε πρότυπα και απόψεις που επικρατούσαν εκείνη την εποχή στη Δυτική Ευρώπη (Ευαγγελόπουλος, 1998).

Το 1834 ιδρύεται, πρώτα, στο Ναύπλιο και ύστερα, λόγω μεταφοράς της πρωτεύουσας, στην Αθήνα, συστηματικότερο Διδασκαλείο με σκοπό να εκπαιδεύει τους δασκάλους και να εξετάζει όσους επιθυμούσαν την απόκτηση πτυχίου δασκάλου. Στο Διδασκαλείο ήταν δυνατόν να φοιτούν και κοπέλες, όμως, λόγω αδυναμίας παρακολούθησης των μαθημάτων από αυτές, οι σπουδές τους περιορίζονταν μόνο στην πτυχιακή τους εξέταση και όχι στη μόρφωσή τους. Το 1861 διευρύνεται ο αριθμός των Διδασκαλείων, αφού πλέον δικαίωμα επιμόρφωσης δασκάλων αποκτούν τα παρθεναγωγεία της Φιλεκπαιδευτικής εταιρείας στην Αθήνα, την Κέρκυρα, τη Λάρισα, την Πάτρα. Τρία χρόνια αργότερα, το 1864, ο θεσμός αμφισβητείται έντονα με αποτέλεσμα η Εθνοσυνέλευση να αναστείλει τη λειτουργία τους. Από εκεί και έπειτα, πτυχία δασκάλων χορηγούσαν επιτροπές που είχαν συσταθεί κατά νομό. Το 1878, ύστερα από συνεχείς προτροπές γονέων, δασκάλων, επιστημόνων και πολιτικών, επαναλειτούργησε το Διδασκαλείο Αθηνών οργανωμένο σε νέες βάσεις. Η φοίτηση τώρα είχε αυξηθεί κατά ένα έτος, η διδακτέα ύλη είχε αναβαθμιστεί και οι εξετάσεις εισαγωγής ήταν πιο απαιτητικές. Παρόμοια Διδασκαλεία ιδρύθηκαν στην Τρίπολη, την Κέρκυρα, τη Λάρισα με περιορισμένο, όμως, χρονικό ορίζοντα, αφού η Κυβέρνηση ανέστειλε τη λειτουργία τους για λόγους οικονομικούς. Το μόνο που συνέχισε τη λειτουργία του ήταν το Διδασκαλείο των Αθηνών, το οποίο μεταρρυθμίστηκε σε τετρατάξιο, εγκαταστάθηκε στο κτίριο του ομογενούς Μαρασλή και μετονομάστηκε σε «Μαράσλειο» (Λέφας, 1942).

Ύστερα από τους Βαλκανικούς πολέμους και μετά την προσάρτηση των Νέων Χωρών, οι ανάγκες σε εκπαιδευτικό προσωπικό άρχισαν να μεγαλώνουν, κάνοντας ολοένα πιο επιτακτική την ίδρυση νέων Διδασκαλείων. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα το 1914, επί υπουργίας Ι. Τσιριμώκου, να ψηφιστεί ο Ν.381 βάσει του οποίου λειτούργησαν σε πολλές πόλεις της επικράτειας τριτάξια Διδασκαλεία. Αργότερα, μετά τη Μικρασιατική καταστροφή και τη συρροή προσφύγων, η πολιτεία αναζήτησε για διορισμό πρόσφυγες δασκάλους με σκοπό να καλύψει τα κενά που είχαν δημιουργηθεί από την αύξηση του μαθητικού πληθυσμού. Ωστόσο, οι ανάγκες συνεχώς αυξάνονταν. Έτσι, το 1924 ιδρύθηκαν στην παλαιά Ελλάδα, Ήπειρο και, γενικά, όπου λειτουργούσαν Σχολαρχεία πεντατάξια Διδασκαλεία και εξατάξια στις Νέες Χώρες, Μακεδονία, Κρήτη, νησιά Αιγαίου Πελάγους. Με την παραπάνω πληθώρα



Διδασκαλείων άρχισε να δημιουργείται πλεόνασμα δασκάλων διαφορετικής μόρφωσης και ικανότητας με αποτέλεσμα να μην μπορεί να ασκηθεί κοινή εκπαιδευτική πολιτική. Εξαιτίας αυτής της κατάστασης ήταν αναγκαίο κάτι να αλλάξει και αυτό έγινε με τη μεταρρύθμιση του 1929, όπου καταργήθηκαν τα μονοτάξια Διδασκαλεία και όλα τα πολυτάξια μεταρρυθμίστηκαν σε πεντατάξια. Η μεταρρυθμιστική αλλαγή του 1929 αποτέλεσε την πιο αξιόλογη προσπάθεια για ριζική αναδιοργάνωση και αναβάθμιση των Διδασκαλείων από την εποχή της σύστασης του ελληνικού κράτους ως τότε, προαναγγέλλοντας, παράλληλα, τη δημιουργία ενός νέου εκπαιδευτικού θεσμού, αυτού των Παιδαγωγικών Ακαδημιών (Ευαγγελόπουλος, 1998).

### 3. Οι Παιδαγωγικές Ακαδημίες

Μετά την ήττα των Φιλελευθέρων, το 1932, αλλάζει ραγδαία το πολιτικό σκηνικό της χώρας και δρομολογούνται άμεσες αλλαγές στον τρόπο εκπαίδευσης των Ελλήνων δασκάλων. Το νέο εκπαιδευτικό πλαίσιο, γέννημα της εκπαιδευτικής πολιτικής του κυβερνώντος Λαϊκού κόμματος, προσανατολίζεται στην καλλιέργεια της καθαρεύουσας και στην παροχή μιας Κλασικής Εκπαίδευσης που θα βασίζεται στην Παιδαγωγική, τη Φιλοσοφία και την Ψυχολογία. Με πρόσχημα τη βελτίωση του μορφωτικού επιπέδου των δασκάλων στα πρότυπα των ξένων χωρών και την περικοπή των δαπανών καταργούνται, το 1933, τα ενιαίου τύπου πεντατάξια Διδασκαλεία και ιδρύονται οι Παιδαγωγικές Ακαδημίες διετούς φοίτησης (Αντωνίου, 2002). Εισηγητής του νέου νόμου ήταν ο τότε Υπουργός Παιδείας, Θ. Τουρκοβασίλης, αλλά είναι βέβαιο ότι συντάκτης του ήταν ο Γ. Παλαιολόγος. Βασικός στόχος του νομοσχεδίου είναι ο χωρισμός της γενικής από την επαγγελματική μόρφωση των δασκάλων και η προσαρμογή της εκπαίδευσής τους σε νέα πρότυπα, λαμβάνοντας υπόψιν τις ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας, τα πορίσματα της παιδαγωγικής επιστήμης και το συμφέρον του έθνους. Στις βασικές διατάξεις του νομοσχεδίου οριζόταν ο αριθμός των Π. Α. σε έξι, γινόταν εκτενής αναφορά στο αναλυτικό πρόγραμμα των Ακαδημιών, περιγράφονταν τα απαραίτητα προσόντα του διδακτικού προσωπικού καθώς και οι ακαδημαϊκές υποχρεώσεις των σπουδαστών (Μπουζάκης, Τζήκας, & Ανθόπουλος, 1998).

Κατά τη διάρκεια του πολέμου του 1940, το έργο των Παιδαγωγικών Ακαδημιών γινόταν όλο και πιο δύσκολο. Πολλές Π. Α. διέκοψαν τη λειτουργία τους, άλλες υπολειπορούσαν, καθηγητές και μαθητές συλλαμβάνονταν και πολλά μαθήματα αναβάλλονταν. Μέσα σε τούτο τον αναβρασμό η εκπαίδευση των δασκάλων περνούσε σε δεύτερη μοίρα. Γενικότερα, κυριαρχούσε ένα κλίμα αναστάτωσης και τρομοκρατίας που λειτουργούσε ως ανασταλτικός παράγοντας σε κάθε μορφή κοινωνικής ζωής και δημιουργίας (Ευαγγελόπουλος, 1998). Η πρώτη αμφισβήτηση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος, γενικά, αλλά και της εκπαίδευσης των δασκάλων, ειδικότερα, σημειώνεται στα τέλη του 1950. Τότε, με εντολή του πρωθυπουργού, Κ. Καραμανλή, συγκροτείται Επιτροπή Παιδείας, η οποία προτείνει τη χάραξη νέας εκπαιδευτικής πολιτικής, με προσανατολισμό τόσο στην Κλασική Παιδεία όσο και στις Θετικές Επιστήμες. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, ενσωματώνονται στο Πρόγραμμα των Π. Α. τα μαθήματα των Οικοκυρικών, των Μαθηματικών και των Φυσιογνωστικών. Στόχος του Υπουργείου Παιδείας ήταν η παροχή όσο το δυνατόν μιας πιο ολοκληρωμένης επαγγελματικής κατάρτισης στους μελλοντικούς δασκάλους. Οι αλλαγές αυτές, όμως, δεν κράτησαν για πολύ. Το 1964, μετά την επικράτηση των δυνάμεων της Ένωσης Κέντρου, επιχειρείται μία ριζική μεταρρύθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος. Εκφραστές και δημιουργοί του νέου προγράμματος ήταν ο



Υπουργός Παιδείας και Πρωθυπουργός, Γ. Παπανδρέου, ο Υφυπουργός, Λ. Ακρίτας, και ο Γενικός Γραμματέας, Ε. Παπανούτσος. Με τον νέο Νόμο η διάρκεια φοίτησης στις Π. Α. γίνεται τριετής, αναθεωρείται το Πρόγραμμα Σπουδών, αναβαθμίζεται το διδακτικό προσωπικό και εμπλουτίζεται με νέες οργανικές θέσεις, αλλάζει ο τρόπος εισαγωγής των σπουδαστών και ιδρύεται το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Η αδυναμία της Ένωσης Κέντρου να παραμείνει στο τιμόνι της χώρας για μεγάλο χρονικό διάστημα είχε ως αποτέλεσμα το εκπαιδευτικό της πρόγραμμα να μείνει ανολοκλήρωτο (Αντωνίου, 2002). Μετά την άνοδο της Χούντας στην εξουσία, η προσπάθεια εκσυγχρονισμού της παιδείας ανακόπηκε το 1967. Ειδικότερα, ο Θεσμός των Π.Α. υποβαθμίστηκε, καθώς, με νόμο, μειώθηκαν τα έτη φοίτησης από τρία σε δύο, καταργήθηκαν μαθήματα, συγχωνεύθηκαν Ακαδημίες, πολλοί καθηγητές μετατέθηκαν ή έμειναν βαθμολογικά στάσιμοι και επιβλήθηκαν αυστηρότεροι κανονισμοί κοινωνικού και ιδεολογικού ελέγχου των σπουδαστών μέσα και έξω από τις σχολές (Μπουζάκης, Τζήκας, & Ανθόπουλος, 1998).

Μετά την πτώση της δικτατορίας, πολλοί παιδαγωγοί και αξιόλογοι συγγραφείς υπογράμμισαν την ανάγκη για μια καλύτερη κατάρτιση των Εκπαιδευτικών της Δημοτικής Εκπαίδευσης. Με νόμο, επανιδρύθηκαν οι Ακαδημίες που είχαν καταργηθεί, ρυθμίζονται τα θέματα εξετάσεων των σπουδαστών με δημοκρατικότερο τρόπο, προτείνεται η αναβάθμισή τους σε ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης και οργανώνονται σε κάθε Π.Α. σπουδαστήρια - εργαστήρια παιδαγωγικής- ψυχολογίας, φυσικών- μαθηματικών, τεχνικών, μουσικής και σωματικής αγωγής. Παρόλα αυτά, οι αγώνες και η επιμονή των δασκάλων δεν κατόρθωσαν να αναγκάσουν την κυβέρνηση να ικανοποιήσει το βασικό τους αίτημα για αναβάθμιση των Π.Α. σε πανεπιστημιακά τμήματα.

Τελικά, το ζήτημα της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης των δασκάλων λύθηκε το 1982, με τον νόμο 1268 «Για τη δομή και λειτουργία των Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων». Με τον νόμο αυτό θεσπίστηκε η ίδρυση Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης και Νηπιαγωγών τετραετούς φοίτησης. Παράλληλα, συνέχισαν να λειτουργούν ως το ακαδημαϊκό έτος 1988-89 για την τακτοποίηση εκκρεμοτήτων παλιών σπουδαστών τους. Οι πόρτες τους έκλεισαν οριστικά τον Ιούλιο του 1991 (Ευαγγελόπουλος, 1998).

#### **4. Το Πρόγραμμα Σπουδών των Παιδαγωγικών Ακαδημιών**

Το πρώτο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών των Π. Α. περιγράφεται ξεκάθαρα στο Άρθρο 5 του Νόμου 5802 «Περί Ιδρύσεως των Παιδαγωγικών Ακαδημιών» που έφερε στη Βουλή προς ψήφιση στις 29 Σεπτεμβρίου του 1933 ο τότε Υπουργός Παιδείας, Θ. Τουρκοβασίλης, και διήρκησε τριάντα δύο έτη. Σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία, τα μαθήματα που διδάσκονταν στις Π.Α. χωρίζονταν σε τρεις μεγάλες κατηγορίες: Παιδαγωγικής, Ψυχολογίας και Φιλοσοφίας. Ιδιαίτερο βάρος είχε δοθεί στον τομέα της Παιδαγωγικής, όπου περιλαμβάνονταν μαθήματα Γενικής Παιδαγωγικής και Διδακτικής. Χαρακτηριστικά αναφέρονται: Η Παιδαγωγική ως επιστήμη, η Σχολική Ζωή, Ατομική – Κοινωνική Παιδαγωγική, Ερβατιανή Παιδαγωγική, το Σχολείο Εργασίας, Πειραματική- Θεωρητική Παιδαγωγική. Η Διδασκαλία, ο σκοπός και η έννοια της, η Αυτενέργεια. Μέσα διδασκαλίας, επιλογή – διάταξη της ύλης, το πρόγραμμα του δημοτικού σχολείου, Μέθοδοι διδασκαλίας, η Διδακτική Εργασία στα δημοτικά σχολεία, σύντομη Ιστορία της Παιδαγωγικής, σύγχρονες στάσεις της Παιδαγωγικής και χαρακτηριστικοί εκπρόσωποί της. Στον τομέα Ψυχολογίας διδάσκονταν μαθήματα Γενικής και Ειδικής Ψυχολογίας: Η ψυχολογία ως επιστήμη, διαιρέσεις της ψυχολογίας, μέθοδοι έρευνας, το πείραμα, το νευρικό σύστημα, αίσθημα,



αντίληψη, παρατήρηση, φαντασία, γλώσσα και σκέψη, χαρακτήρας, προσωπικότητα. Η ψυχολογία του παιδιού, η σωματική του ανάπτυξη, οι πρώτες συναισθηματικές κινήσεις, η συνείδηση, η προσοχή, η κρίση, ο συλλογισμός, η μάθηση της γλώσσας, το βάδισμα. Η ψυχολογία του εφήβου, η ψυχολογία των ατομικών διαφορών, τα αίτιά τους, οι διάφορες τυπολογίες. Τέλος, στην κατεύθυνση της φιλοσοφίας διδάσκονταν μαθήματα, όπως Φιλοσοφία και Επιστήμη, Γνωσιολογία, Μεταφυσική, Στοιχεία Ηθικής, Στοιχεία Αισθητικής, Γενική Μεταφυσική, Θεωρία του κόσμου και της ζωής.

Εκτός από τα παραπάνω βασικά μαθήματα, διδάσκονταν και τα εξής: Σχολική Νομοθεσία, Στοιχεία Δημοσίου Δικαίου, Πολιτικής Οικονομίας και Κοινωνιολογίας, Υγιεινή και Σωματολογία, Ιστορία των Θρησκειών, Αρχαία και Νεοελληνική Λογοτεχνία, Νεότερα Ξένα Γλώσσα, Μουσική, Τεχνικά. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα των Π.Α. ισχύει με τις τροποποιήσεις που επήλθαν κατά το χρονικό διάστημα 1959-1963, ως το 1966, για τριάντα δύο χρόνια. Το 1966, έπειτα από πολλά χρόνια, επιχειρείται μια προσπάθεια τροποποίησης του περιεχομένου σπουδών των υποψηφίων δασκάλων, όμως, η έλευση της δικτατορίας σταματά κάθε προσπάθεια ανανέωσης. Το νέο καθεστώς, συνειδητοποιώντας την ανάγκη για εναρμόνιση της εκπαίδευσης των υποψηφίων δασκάλων με τις ραγδαίες αλλαγές που συντελούνται στη σύγχρονη ελληνική κοινωνία, προχωρεί στη σύνταξη του Προγράμματος του 1972, το οποίο, παρά τις αλλαγές στην πολιτική σκηνή της χώρας, παραμένει σε ισχύ ως το 1984. Το νέο πρόγραμμα του 1984 είναι προσανατολισμένο τόσο σε επίπεδο σπουδών όσο και σε ιδεολογικό επίπεδο προς τη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα και παραμένει σε ισχύ ως τέλος της λειτουργίας τους το 1990 (Παλαιολόγου, 1939).

Παρά τις ουσιαστικές και ιδεολογικές τους διαφορές όλα τα Αναλυτικά Προγράμματα των Παιδαγωγικών Ακαδημιών έχουν ορισμένα κοινά στοιχεία, καθώς δίνουν βάση τόσο στη θεωρητική μελέτη και στα πορίσματα της παιδαγωγικής έρευνας όσο και στην κατοχή των διδακτέων γνωστικών αντικειμένων. Βασικός τους στόχος είναι να εκπαιδεύσουν έναν τεχνοκράτη δάσκαλο, με ρόλο καθαρά διεκπεραιωτικό, αφοσιωμένο πλήρως στο διδασκαλικό του έργο χωρίς να μπορεί να πει ελεύθερα τη γνώμη του και να στοχαστεί πάνω στο παιδαγωγικό του έργο.

### **5. Η Παιδαγωγική Ακαδημία της Τρίπολης**

Η Παιδαγωγική Ακαδημία της Τρίπολης ιδρύθηκε το 1934, με τον Νόμο 5802 περί ιδρύσεως των Π.Α., συνεχίζοντας το έργο του Διδασκαλείου Τρίπολης, και ολοκλήρωσε το έργο της το 1990, με την κατάργηση των Παιδαγωγικών Ακαδημιών. Αρχικά, λειτούργησε με ένα τμήμα των 40 σπουδαστών και, στη συνέχεια, από το σχολικό έτος 1937-1938, με δύο μεικτά τμήματα (αρρένων και θηλέων). Ο κύκλος σπουδών είχε διάρκεια δύο χρόνια, με εξαίρεση την τριετία 1964 – 1967, όπου η υποχρεωτική φοίτηση διαρκούσε τρία χρόνια. Ο χώρος στέγασής της ήταν το κτίριο του παλιού διδακτηρίου του Διδασκαλείου Τρίπολης. Τα μαθήματα γίνονταν στον δεύτερο όροφο του κτιρίου, όπου και στεγάζονταν τα γραφεία του διδακτικού προσωπικού. Οι υπάρχουσες, όμως, εγκαταστάσεις δεν επαρκούσαν και αποτελούσε επιτακτική ανάγκη η εύρεση νέων χώρων. Το 1937, έπειτα από πολλές και επίμονες προσπάθειες των υπεύθυνων του Ιδρύματος, άρχισαν εργασίες για την ανέγερση νέας πτέρυγας ανατολικά του υπάρχοντος κτιρίου. Η πτέρυγα αυτή συμπεριλάμβανε στο υπόγειο μία αίθουσα εστιατορίου, τρεις αίθουσες διδασκαλίας στον πρώτο όροφο, δύο ακόμη στον δεύτερο και το γραφείο του Διευθυντή. Κατά τη διάρκεια της γερμανικής κατοχής η Π.Α., μεταφέρθηκε στο οίκημα Βαφιοπούλου στην οδό Νικηταρά. Στη συνέχεια, από τα





τέλη της δεκαετίας του '50 ως τις αρχές του 1970, το διδακτήριο εκσυγχρονίζεται και οι εγκαταστάσεις του βελτιώνονται με μια σειρά από κατασκευαστικά έργα. Αρωγός στην όλη προσπάθεια στάθηκε το υπουργείο Παιδείας, ο Οργανισμός Σχολικών Κτιρίων και η Ομοσπονδία των Αρκάδων της Αμερικής.

Τα μαθήματα που διδάσκονταν στη σχολή, όπως και στις υπόλοιπες Π.Α., ήταν αυτά που όριζαν οι διατάξεις του Ν.5802/1933. Πιο συγκεκριμένα ήταν τα εξής: Παιδαγωγικά, Ψυχολογία, Φιλοσοφικά, Υγιεινή, Θρησκευτικά, Αρχαία και Νέα Ελληνική Λογοτεχνία, Ξένες Γλώσσες, Στοιχεία Γεωπονίας, Σωματική Αγωγή, Μουσικά, Τεχνικά. Η διδακτέα ύλη των μαθημάτων ήταν πλήρως προσανατολισμένη με τις επιδιώξεις και τους διδακτικούς στόχους της σχολής και εξυπηρετούσε τις ανάγκες της σύγχρονης ελληνικής κοινωνίας. Περιλάμβανε τα τελευταία πορίσματα της φιλοσοφίας, της ανθρωπολογίας, των επιστημών της αγωγής και των άλλων θεωρητικών και θετικών επιστημών. Το διδακτικό προσωπικό αποτελούσαν ο Διευθυντής, ο Υποδιευθυντής και οι Καθηγητές της Μουσικής, των Τεχνικών, της Γυμναστικής και της Γεωπονίας. Τα υπόλοιπα μαθήματα δίδασκαν ωρομίσθιοι καθηγητές μέσης εκπαίδευσης ή ειδικοί επιστήμονες. Οι ώρες διδασκαλίας κάθε εβδομάδας ήταν 32 για τους πρωτοετείς και 36 για τους δευτεροετείς σπουδαστές. Από αυτές, ο διευθυντής δίδασκε 12 ώρες την εβδομάδα, ο υποδιευθυντής 16 και καθένας από τους καθηγητές ξεχωριστά 18 ώρες. Οι πρακτικές ασκήσεις των φοιτητών πραγματοποιούνταν στα πρότυπα δημοτικά σχολεία της πόλης και οι γεωπονικές ασκήσεις στο αγροκήπιο της σχολής. Ιδιαίτερη βαρύτητα δίνεται στη διδασκαλία των μαθημάτων του Δημοτικού Σχολείου, στην οργάνωση της σχολικής ζωής, στη διοίκηση της σχολικής μονάδας, στην προετοιμασία εξωσχολικών δραστηριοτήτων και στην κατασκευή εποπτικών μέσων και οργάνων διδασκαλίας. Οι φοιτητές της Π.Α., που εισάγονταν κατόπιν εξετάσεων, στην πλειοψηφία τους προέρχονταν από τους νομούς της Πελοποννήσου και ανήκαν σε αγροτικές και μεσοαστικές οικογένειες. Κάθε χρόνο υπολογίζεται ότι εκατό δάσκαλοι κατά μέσο όρο αποφοιτούσαν από τη σχολή, με αποτέλεσμα από την ίδρυση της Ακαδημίας έως το 1969 ο αριθμός των αποφοίτων να φτάνει τους τρεις χιλιάδες.

Εντός της Π.Α. και σε συγκεκριμένη αίθουσα λειτουργούσε η Βιβλιοθήκη της σχολής, η οποία αριθμούσε χιλιάδες βιβλία και περιοδικά Ελλήνων αλλά και ξένων συγγραφέων, κυρίως από τον χώρο των επιστημών της Αγωγής. Εκεί, οι φοιτητές και το διδακτικό προσωπικό μπορούσαν να δανείζονται και να διαβάζουν βιβλία καθ' όλη τη διάρκεια του διδακτικού έτους ακόμη και τις απογευματινές ώρες. Επίσης, για τη μύηση των σπουδαστών στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα, την καλλιέργεια της φιλομάθειάς τους και την εξοικείωσή τους με τις καινοτόμες δράσεις λειτουργούσαν στην Π.Α. εργαστήρια ψυχοπαιδαγωγικών ερευνών, φυσικής, χημείας, γεωπονίας, χειροτεχνίας, οικοκυρικών, μουσικής και σωματικής αγωγής. Σημαντικό και πλούσιο ήταν το επιστημονικό έργο του εκπαιδευτικού προσωπικού της σχολής. Από τα πρώτα κιόλας χρόνια της λειτουργίας της πολλοί καθηγητές, παράλληλα με τα διδακτικά τους καθήκοντα, παρουσίασαν πολλές επιστημονικές μελέτες, αξιόλογο συγγραφικό έργο και πληθώρα δημοσιεύσεων σε παιδαγωγικά περιοδικά. Γνωστά συγγράμματα είναι των Β. Βήκα, Ν. Κακούρη, Αν. Τσιρίμπα, Ε. Παπανούτσου, Π. Μόρφη, Αλ. Παρασκευόπουλου, Μ. Αγγελόπουλου, Αθ. Μπίκου.

Κάθε Κυριακή πρωί πραγματοποιούνταν ο εκκλησιασμός των φοιτητών, στις εθνικές γιορτές και στις επίσημες εκδηλώσεις οι σπουδαστές και οι σπουδάστριες της σχολής φορούσαν επίσημη ενδυμασία. Η στολή των φοιτητών και των φοιτητριών ήταν ένα βαθύ μπλε κουστόμι, ένα βελούδινο σπουδαστικό πηλήκιο ίδιου χρώματος για τα αγόρια και



ένας μπερές για τα κορίτσια που είχε το διακριτικό σήμα «Π.Α.Τ.», τα αρχικά των λέξεων Παιδαγωγική Ακαδημία Τρίπολης. Τέλος, η Π.Α. Τρίπολης διέθετε σπουδαστική χορωδία και ορχήστρα, η οποία ήταν απαραίτητη όχι μόνο για την ειδική άσκηση των σπουδαστών στα διάφορα τραγούδια, αλλά και για τις ανάγκες του Ιδρύματος κατά την περίοδο των εορταστικών εκδηλώσεών του. Η χορωδία των σπουδαστών ήταν μεικτή, αριθμούσε πολλά μέλη και το μουσικό της πρόγραμμα διαπραγματευόταν έργα Ελλήνων και ξένων συνθετών. Στη λήξη κάθε γιορτής έψαλλε πάντα τον Ύμνο της Ακαδημίας, που είχε γράψει ο Β. Αποστολόπουλος και είχε συνθέσει ο Δ. Μαργέτης.

Παρόλο που οι κοινωνικές και πολιτιστικές συνθήκες δεν ήταν πάντοτε ευνοϊκές, η Π.Α. της Τρίπολης δίνει την εντύπωση ενός φροντισμένου και καλά οργανωμένου συστήματος που εκπαίδευε ικανότατους και πλήρως καταρτισμένους δασκάλους. Η φήμη που την συνόδευε ήταν τόσο καλή που την καθιστούσε μία από τις πρώτες Ακαδημίες την Ελλάδα. Βέβαια, δεν πρέπει να παραλείψουμε ότι μεγάλο μέρος της πετυχημένης πορείας της ανήκε στους Διευθυντές και τους καθηγητές της Ακαδημίας, που με τη φιλοτιμία τους, την εργατικότητα τους και την ευσυνειδησία τους, έδειξαν μεγάλο ενδιαφέρον για το έργο της σχολής, αντιμετωπίζοντας με επιτυχία κάθε φορά τις όποιες δυσκολίες παρουσιάζονταν (Κίτσου & Μαρινόπουλου, 1970).

## 6. Συμπεράσματα

Οι Π.Α. λειτούργησαν πάνω από πενήντα χρόνια και προσέφεραν στο ελληνικό κράτος ανεκτίμητες υπηρεσίες, μορφώνοντας έναν μεγάλο αριθμό από δασκάλους και δασκάλες που υπηρέτησαν στα δημοτικά σχολεία όλης της επικράτειας. Αν και σε ορισμένες χρονικές περιόδους λόγω αδιαφορίας της πολιτείας, πολέμων, κατοχής και της δικτατορίας ο θεσμός των Π.Α. πέρασε από κρίση, παρόλα αυτά έμεινε ζωντανός, παρουσιάζοντας ένα σοβαρό και υπεύθυνο έργο. Οι Π.Α., με την ίδρυσή τους, συνέβαλαν στη δημιουργία ενός νέου τύπου δασκάλου, ο οποίος, έχοντας πλήρη γενική μόρφωση και διετή μεταγυμνασιακή επαγγελματική κατάρτιση, ανύψωσε το φρόνημα και τη μορφωτική στάθμη του λαού, αποκτώντας ο ίδιος καλύτερη κοινωνική θέση και επιβολή.

Με την πάροδο, όμως, του χρόνου και ιδιαίτερα μετά τον πόλεμο, είχε καταστεί επιτακτική η ανάγκη για εκσυγχρονισμό και αναβάθμιση των ιδρυμάτων κατάρτισης των δασκάλων. Το αίτημα για μια πανεπιστημιακή Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση προτάσσεται από το σύνολο του κλάδου, ο οποίος διεκδικεί με αξιώσεις υψηλότερο κοινωνικό κύρος και γόητρο. Η δικαίωση όλων αυτών των αγώνων δεν άργησε να έρθει. Τα πρώτα Παιδαγωγικά Τμήματα ιδρύονται και ο δάσκαλος εξισώνεται με τους αποφοίτους των πανεπιστημίων τετραετούς φοίτησης. Με τον τρόπο αυτό, επιτυγχάνεται, ταυτόχρονα, η επαγγελματική και κοινωνική του καταξίωση καθώς και η αποτελεσματικότερη προσφορά υπηρεσιών του στην παιδεία, την οικονομία, την κοινωνία και το έθνος.

Παρ' όλες τις αδυναμίες τους, τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν και τις ελλείψεις σε εκπαιδευτικό προσωπικό και υλικοτεχνική υποδομή αποτέλεσαν τον πρόδρομο των μετέπειτα Παιδαγωγικών Τμημάτων και το εκκολαπήριο πολλών γενεών δασκάλων. Η συμβολή τους κρίνεται τεράστια και το έργο τους αναμφισβήτητα σημαντικό.

## Βιβλιογραφικές αναφορές

Αντωνίου, Χ. (2002). «Ο ρόλος των Παιδαγωγικών Ακαδημιών και των Παιδαγωγικών Τμημάτων στην εδραίωση της Παιδαγωγικής ως Επιστήμης στην Ελλάδα (1933 –





- 2000)». Πρακτικά Συνεδρίου, «*Η εξέλιξη της Παιδαγωγικής Επιστήμης στην Ελλάδα τα τελευταία 50 χρόνια*», Εργαστήριο Διδακτικής Μεθοδολογίας, Πανεπιστήμιο Θράκης. Αθήνα: Αφοί Κυριακίδη.
- Αντωνίου, Χ. (2011). *Παιδαγωγοί και παιδαγωγική στην Ελλάδα*. Αθήνα: Πατάκης.
- Αντωνίου, Χ. (2002). *Η Εκπαίδευση των Ελλήνων Δασκάλων (1828-2000)*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ευαγγελόπουλος, Σπ. (1998). *Οι Παιδαγωγικές Ακαδημίες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κίτσου, Κ., & Μαρινόπουλου, Χ. (1970). *Ιστορία του Διδασκαλείου Πελοποννήσου και της Παιδαγωγικής Ακαδημίας Τριπόλεως (1880-1970)*. Αθήνα: Επτάλοφος Ε.Π.Ε.
- Λέφας, Χ. (1942). *Ιστορία της Εκπαιδύσεως*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Σχολικών Βιβλίων.
- Μπουζάκης, Σ., Τζήκας Χ., & Ανθόπουλος, Κ. (1998). *Η κατάρτιση των δασκάλων – διδασκαλισσών και των νηπιαγωγών στην Ελλάδα. Τόμος Β΄. Η περίοδος των Παιδαγωγικών Ακαδημιών και των Σχολών Νηπιαγωγών 1933-1990*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παλαιολόγου, Γ. (1939). *Ο Θεσμός των Παιδαγωγικών Ακαδημιών και η Μαράσλειος Παιδαγωγική Ακαδημία*. Αθήνα: Αρχαίος Εκδοτικός Οίκος Δ. Δημητράκου Α.Ε.



## Ο Μύθος της Ψυχής στον πλατωνικό Φαίδρο

Χαρίκλεια Γρηγορίου

Καθηγήτρια Φιλολόγος Γυμνάσιο Τεγέας – Δ.Δ.Ε. Αρκαδίας

chgrigoriou@sch.gr

### Περίληψη

Ο Φαίδρος είναι ένα από τα έργα του Πλάτωνα στην ώριμη ηλικία του και πιθανολογείται ότι γράφτηκε πριν από το 370 π.Χ. Το πρώτο μέρος του έργου συνδέεται με το Συμπόσιο, ενώ το δεύτερο μέρος του θυμίζει στους αναγνώστες τον Γοργία. Στον Φαίδρο παρουσιάζονται, φανερά και ουσιαστικά, δύο από τα βασικά στοιχεία της διαλεκτικής του Πλάτωνα, η διαίρεσις και η συναγωγή. Το έργο αναλύεται και κινείται σε δύο βασικά μέρη. Το πρώτο περιέχει τρεις λόγους, που έχουν σαν κύριο και βασικό θέμα τους την πραγμάτευση του έρωτα. Ο Φαίδρος απευθύνεται, καταρχάς, στον Λυσία και, στη συνέχεια, πάνω στο θέμα τοποθετείται και ο Σωκράτης, ακολουθώντας στον λόγο του το ίδιο πνεύμα και περιγράφοντας τον έρωτα σαν μια τρέλα που δεν μπορεί γιατρευτεί<sup>16</sup>. Η σταδιακή, διαλεκτική κριτική του Σωκράτη σχετικά με την άποψη του Λυσία και το είδος του λόγου του, υπαγορεύει τη συνέχεια του διαλόγου και προσδιορίζει το φιλοσοφικό στίγμα του<sup>17</sup>. Στον τρίτο λόγο, όμως, που ακολουθεί, υπάρχει η παλινωδία, γιατί ο Σωκράτης τώρα, που και ο ίδιος είναι ένας άνθρωπος που τον έχει πλημμυρίσει ο έρωτας, μπορεί να τον εξυμνήσει μόνο σαν θεϊκή τρέλα, καθώς συνδέεται στενά με τον μαντικό, καθαρτικό και ποιητικό ενθουσιασμό. Σε αυτό το σημείο, ο Πλάτωνας έχει πλάσει την εικόνα με το άρμα των ψυχών, με τα δύο φτερωτά άλογα, τα οποία τα εξουσιάζει το «καλύτερο μέρος» της ψυχής και το οποίο οδηγεί στο Αιώνιο, όταν είναι αρκετά ισχυρό, ώστε να κυριαρχήσει στο ακάθαρτο μέρος της ψυχής<sup>18</sup>. Εξάλλου, ο νοητός κόσμος των ιδεών είναι το αγαπημένο θέμα του Πλάτωνα και αποτελεί το απαύγασμα της φιλοσοφικής του σκέψης. Η έννοια του έρωτα, λοιπόν, κατέχει σημαντική θέση στον διάλογο και, συγκεκριμένα, το κατά πόσο ο έρωτας αποτελεί κάτι καλό ή κακό, κατά πόσο είναι ωφέλιμος ή καταστροφικός. Ο Σωκράτης με τον δικό του ιδιαίτερο διαλεκτικό τρόπο πραγματεύεται το συγκεκριμένο ζήτημα, αφού, πρώτα, παρουσιάσει έναν σαφή ορισμό σε σχέση με το τι θεωρεί ότι είναι ο έρωτας και συμφωνήσει μαζί του ο Φαίδρος. Μετά την ανάλυση των λόγων αυτών, χωρίς, ωστόσο, να στηρίξει καμία από τις δύο απόψεις, αφήνει τον ακροατή να αποφασίσει, χρησιμοποιώντας τα δικά του κριτήρια. Τέλος, ο Σωκράτης προσεύχεται στον θεό Πάνα και στους άλλους θεούς, ενώ ο Φαίδρος του ζητάει να προσευχηθεί εκ μέρους του και να πει όσα είπε για τον εαυτό του, δεδομένου ότι τα ζητήματα μεταξύ των φίλων είναι τα ίδια<sup>19</sup>.

**Λέξεις-κλειδιά:** Πλατωνική Διαλεκτική, Έρωτας, ψυχή, Διαλεκτική Κριτική Σωκράτη, Φαίδρος.

### 1. Εισαγωγή

#### 1.1. Η έννοια της ψυχής

Μέσα από το διάλογο του Φαίδρου γίνονται αντιληπτά όλα τα στάδια που περνάει η ψυχή, με όπλο της τον έρωτα, για να κατακτήσει το φιλοσοφικό τρόπο σκέψης. Η ψυχή παρουσιάζεται ως ένα ζεύγος από φτερωτά άλογα και έναν ηνίοχο, ο οποίος αντικατοπτρίζει το λογιστικό μέρος της ψυχής, ενώ από την άλλη μεριά τα άλογα αντιστοιχούν στο θυμοειδές και στο επιθυμητικό μέρος της ψυχής. Τα φτερά των αλόγων δείχνουν ότι η ψυχή δεν βρίσκεται στη γη αλλά στον κόσμο των Ιδεών. Από τη στιγμή που μπήκε μέσα στο θνητό

<sup>16</sup> Lesky, 2001, σ. 737.

<sup>17</sup> Δόικος, 2001, Πλάτων Φαίδρος, Ζήτηρος, Θεσσαλονίκη, σ. 11

<sup>18</sup> Lesky, 2001, σ. 737.

<sup>19</sup> Δόικος, 2001, σ. 11.



σώμα, τα όσα γνώριζε καλύφθηκαν από τη λήθη και τώρα είναι σε θέση να βλέπει μόνο τις σκιές των πραγμάτων και όχι την ουσία τους. Η πάλη που συντελείται ανάμεσα στα μέρη της ψυχής είναι άρρηκτα δεμένη με τη «*διαβαθμισμένη δυνατότητα να ελέγχεται η αισθησιακή έλξη από τη μανία για το ιδεατό κάλλος και παρακολουθείται σε όλα τα επίπεδα έκφρασης του προσωπικού έρωτα-από το πόθο της μη ενσώματης ψυχής για τη θέαση του ωραίου, ως την ερωτική σχέση στον αισθητό κόσμο*»<sup>20</sup>.

Η ψυχή στο *Φαίδρο* αποτελεί μια έννοια ταυτόσημη με την έννοια της ύπαρξης, καθώς δεδομένης της αυτοκίνησής της, αποτελεί την αρχή κάθε άλλης κίνησης. Αποτελεί μια σύνθετη ολότητα, η οποία συνίσταται σε τρία μέρη, δηλαδή στο λογιστικό, το θυμοειδές και το επιθυμητικό. Η ισορροπία της ψυχής εξαρτάται άμεσα από την ισορροπία των μερών της και κυρίως από την υπόταξη των δύο κατώτερων μερών στο νου. Η εσωτερική πάλη της ψυχής μάλιστα περιγράφεται χαρακτηριστικά στο ίδιο το έργο και συγκεκριμένα στη μυθική παλινωδία του ηνίοχου, ο οποίος προσπαθεί να χαλιναγωγήσει τα δύο άλογα. (253e-254e). Ο ηνίοχος λοιπόν, αποτελεί το λογιστικό μέρος της ψυχής, ενώ τα δύο άλογα, το θυμοειδές και το επιθυμητικό. Ήδη από το προοίμιο βέβαια, η αναφορά του Τύφωνα, προιδεάζει τον αναγνώστη για την πολυπλοκότητα της ψυχής.<sup>21</sup>

Μια από τις βασικές ιδιότητες της ψυχής στον πλατωνικό *Φαίδρο* αποτελεί η κίνησή της, η οποία προέρχεται από την ίδια την ψυχή και διαρκεί για πάντα και έτσι βάση αυτής ερμηνεύεται το σύμπαν και η κίνησή του. Το γεγονός αυτό προσδίδει στην ψυχή την αθανασία: «*τὸ γὰρ ἀεικίνητον ἀθάνατον*»[245c]. Αντιθέτως, οτιδήποτε κινεί κάτι άλλο, ή κινείται από κάτι άλλο, έχει τέλος και στην κίνηση και στη ζωή του: «*τὸ δ' ἄλλο κινουῦν καὶ ὑπ' ἄλλου κινούμενον, παῦλαν ἔχον κινήσεως, παῦλαν ἔχει ζωῆς*»[ 245c]. Δεδομένου λοιπόν ότι η ψυχή αποτελεί την κινούσα αρχή των πάντων, φανερώνει ότι είναι αγέννητη, δε γεννιέται ποτέ και δεν μπορεί να αναχθεί σε τίποτα άλλο. Συγκεκριμένα αναφέρεται ότι «*ἀρχὴ δὲ ἀγέννητον. ἐξ ἀρχῆς γὰρ ἀνάγκη πᾶν τὸ γινόμενον γίνεσθαι, αὐτὴν δὲ μηδ' ἐξ ἑνός*» [245d]. Σε αντίθετη περίπτωση θα επερχόταν η αποκαθήλωσή της ως αρχή: «*εἰ γὰρ ἔκ του ἀρχῆ γίγνοιτο, οὐκ ἂν ἔτι ἀρχὴ γίγνοιτο*»[245d]. Συνακολούτως, η ψυχή είναι και άφθαρτη: «*ἐπειδὴ δὲ ἀγέννητόν ἐστιν, καὶ ἀδιάφθορον αὐτὸ ἀνάγκη εἶναι*» [245d].<sup>22</sup>

Αντιλαμβάνεται λοιπόν κανείς ότι πρόκειται για την αρχή της ζωής του κόσμου και του γίνεσθαι των πάντων, καθώς κινεί τα σώματα όπως και τον εαυτό της τον ίδιο: «*εἰ δ' ἔστιν τοῦτο οὕτως ἔχον, μὴ ἄλλο τι εἶναι τὸ αὐτὸ ἑαυτὸ κινουῦν ἢ ψυχὴν, ἐξ ἀνάγκης ἀγέννητόν τε καὶ ἀθάνατον ψυχὴ ἂν εἴη*» [245e-246a].<sup>23</sup>

Κατόπιν της αναφοράς στην κίνηση και την αθανασία της, ο Πλάτων προβαίνει στη μυθική απεικόνισή της, χρησιμοποιώντας τα σύμβολα της ορφικής μυστηριακής σοφίας, με αποτέλεσμα να παρουσιάζει την ψυχή να αποχωρίζεται από το σώμα και να απελευθερώνεται από αυτό. Με αυτόν τον τρόπο αποκτά την εσωτερική της ενότητα και στρέφεται στην κατανόηση των ιδεών.

## 2. Ο μύθος της ψυχής στον πλατωνικό *Φαίδρο*

<sup>20</sup> Δόικος, 2001, σσ. 11-12.

<sup>21</sup> Θεοδωρακόπουλος, 2000, *Πλάτωνος Φαίδρος*, Βιβλιοπωλείον της Εστίας, Αθήνα, σ. 76.

<sup>22</sup> Θεοδωρακόπουλος, 2000, 245c-245d.

<sup>23</sup> Θεοδωρακόπουλος, 2000, 245e-246a.



Ο Πλάτων στο διάλογο *Φαίδρος* προκειμένου να ορίσει την ψυχή προβαίνει στην παράθεση ενός μύθου, μέσω του οποίου την ταυτίζει με ένα φτερωτό άρμα. Σύμφωνα με αυτόν, το άρμα παριστάνει ένα ενιαίο όλο, ενώ τα άλογα με τον ηνίοχο αναπαριστούν την τριπλή διάσταση της ψυχής.<sup>24</sup> Πιο αναλυτικά, στον πλατωνικό *Φαίδρο*, η ψυχή παριστάνεται ως ένα άρμα, το οποίο σέρνουν δυο φτερωτά άλογα και οδηγείται από έναν ηνίοχο: «*ταύτη οὖν λέγωμεν εοικέτω δὴ συμφύτω δυνάμει ὑποπτέρου ζεύγους τε καὶ ἡνιόχου*»[246a]. Με αυτόν τον τρόπο, ο Πλάτωνας επιχειρεί να εκδηλώσει την σύμφυτη ενότητα της ψυχής, καθώς και τη φυγόκεντρη τάση της. Αποδίδεται η ολότητα της ύπαρξής της, το νοητικό της κέντρο και οι συνυφασμένες με αυτήν βουλητικές και επιθυμητικές δυνάμεις, οι οποίες το αντιμάχονται. Ο ηνίοχος αποτελεί το λογιστικό μέρος της ψυχής, ενώ τα δύο άλογα αναπαριστούν την τιμή και την επιθυμία, δηλαδή το θυμοειδές και το επιθυμητικό μέρος της ψυχής αντίστοιχα.<sup>25</sup>

Πιο αναλυτικά, τα φτερά της ψυχής την κατατάσσουν στον κόσμο των νοητών, με αποτέλεσμα να γνωρίζει τις ιδέες και να διοικεί όλο τον κόσμο. Συγκεκριμένα γνωρίζει την ιδέα της δικαιοσύνης και την πραγματική γνώση, δηλαδή την επιστήμη. Φαίνεται λοιπόν, ότι αντικείμενο της ψυχής ήταν τα θεία πράγματα και η ουσία των αληθινών πραγμάτων. Ωστόσο η αδυναμία που επέδειξε να συνεχίσει να βρίσκεται κοντά στο θεό, την έκανε να βαρύνει, να γεμίσει από λήθη και από κακία και να χάσει εν τέλει τα φτερά της. Έτσι έπεσε στο γήινο περιβάλλον και ενώθηκε με το ανθρώπινο σώμα. Σταδιακά λοιπόν δημιουργήθηκε ο άνθρωπος, ο οποίος απετέλεσε τη συνένωση της ψυχής με το σώμα.

Όταν η ψυχή ενσωματώθηκε στο σώμα, ξέχασε τη γνώση των ιδεών και οδηγήθηκε στη λήθη και στην πλάνη, καθώς μάλιστα μπορούσε να γνωρίζει πλέον μόνο τις σκιές των πραγμάτων και όχι την ουσία τους. Η γνώση αποτελεί την ανάμνηση των ιδεών, καθώς οι ιδέες αποτελούν τις αλήθειες των πραγμάτων. Πρόκειται μάλιστα για το σύνολο της αλήθειας των πραγμάτων και την οντολογική και γνωσιολογική αιτία των αισθητών πραγμάτων, δηλαδή την πραγματική γνώση των αισθητών πραγμάτων. Έτσι λοιπόν, η ιδέα συνδέεται με την έννοια της ψυχής, η οποία προσπαθεί να φτάσει στη θέαση της ιδέας.

Ο Πλάτων αναφέρεται τόσο στη θεϊκή όσο και στην ανθρώπινη ψυχή. Η θεϊκή ψυχή μοιάζει σε ορισμένα σημεία με την ανθρώπινη, δεδομένου ότι έχει επιθυμία, θυμοειδές και νου, ενώ διαφέρει από τα ανθρώπινη, καθώς είναι καθαρή, κινείται με το νόμο της αρμονίας και οδεύει προς την ιδέα. Παράλληλα, στη θεϊκή ψυχή δεν ανιχνεύονται φιλονικίες ανάμεσα στα μέρη της. Η αναπαράσταση της ψυχής των θεών διαφέρει από αυτή των ανθρώπων, καθώς οι ίπποι και οι ηνίοχοί τους είναι αγαθοί, ενώ στα υπόλοιπα άρματα είναι ανάμεικτοι. Έτσι, στην ανθρώπινη ψυχή ο ηνίοχος διευθύνει ένα αγαθό και ένα άγριο άλογο, με αποτέλεσμα η διαδικασία να καθίσταται επίπονη. Συγκεκριμένα, τα άλογα της ανθρώπινης ψυχής είναι μεικτής γενιάς και έτσι από τα δύο, το πρώτο αναπαρίσταται με λευκό χρώμα και είναι ωραίο και καλό, επιθυμεί τις τιμές με διάθεση σωφροσύνης, η οποία προωθείται και από τα λόγια του ίδιου του αναβάτη, ενώ το δεύτερο άλογο είναι μαύρο, σκληροτράχηλο, άγριο, αυθάδες, αλαζονικό και χρειάζεται χαλιναγωγήση από μέρους του ηνίοχου με τα μαστιγώματα. Έτσι λοιπόν, το μαύρο άλογο καθώς προέρχεται από κακή γενιά τραβάει το δρόμο του και επιθυμεί να διασπάσει την αρμονία και την ενότητα της ανθρώπινης ψυχής, ενώ ο ηνίοχος της ίδιας ψυχής κυβερνάει δύο άλογα, σε αντίθεση με τον ηνίοχο της θεϊκής

<sup>24</sup> Ράμφος, 2003, *Μεταφυσική του Κάλλους*, Αρμός, Αθήνα, σ. 65.

<sup>25</sup> Θεοδωρακόπουλος, 2000, 246a.



ψυχής που κυβερνά περισσότερα: «θεῶν μὲν οὖν ἵπποι τε καὶ ἡνίοχοι πάντες αὐτοὶ τε ἀγαθοὶ καὶ ἐξ ἀγαθῶν, τὸ δὲ τῶν ἄλλων μέμικται. καὶ πρῶτον μὲν ἡμῶν ὁ ἄρχων συνωρίδος ἡνιοχεῖ, εἶτα τῶν ἵππων ὁ μὲν αὐτῷ καλὸς τε καὶ ἀγαθὸς καὶ ἐκ τοιούτων, ὁ δ' ἐξ ἐναντίων τε καὶ ἐναντίος· χαλεπὴ δὴ καὶ δύσκολος ἐξ ἀνάγκης ἢ περὶ ἡμᾶς ἡνιόχης» [246a-b].<sup>26</sup>

Στα πλαίσια της διαφοροποίησης των ψυχῶν ανάμεσα σε θνητούς και αθάνατους, ο Πλάτων επιχειρεί να αναφερθεί στη διαφοροποίηση ανάμεσα στο θνητό και το αθάνατο ζῶον, δηλαδή στο αθάνατο ἐμψυχο ον από το θνητό ἐμψυχο ον, αναφέροντας ότι «πῆ δὴ οὖν θνητόν τε καὶ ἀθάνατον ζῶον ἐκλήθη πειρατέον εἰπεῖν» [246b]. Λίγο παρακάτω δίνεται η απάντηση ότι: «Ψυχὴ πᾶσα παντὸς ἐπιμελεῖται τοῦ ἀψύχου» [246b]. Συγκεκριμένα, παρουσιάζεται η άποψη ότι η ψυχή ούσα τέλεια και φτερωτή είναι σε θέση να κυριεύσει ολόκληρο τον κόσμο, καθώς κινείται σε μεγάλα ύψη. Στα άψυχα μέρη εμφυσά ζωή και τα κοσμεί, καθώς από μόνα τους δεν έχουν ούτε τάξη, ούτε ζωή, ούτε κάλλος. Διατρέχει λοιπόν ολόκληρο το γίγνεσθαι και λαμβάνει αρκετές μορφές. Οι παρακάτω στίχοι είναι χαρακτηριστικοί: «πάντα δὲ οὐρανὸν περιπολεῖ, ἄλλοτ' ἐν ἄλλοις εἶδεσι γιγνομένη» [246b], «τελέα μὲν οὖν οὔσα καὶ ἐπτερωμένη μετεωροπορεῖ τε καὶ πάντα τὸν κόσμον διοικεῖ» [246b-246c].<sup>27</sup>

Ωστόσο γίνεται αναφορά και στην ψυχή, η οποία χάνοντας τα φτερά της γυροφέρνει συνεχώς και σταδιακά επέρχεται η πτώση της, ώσπου τελικά πιάνεται από ένα στερεό σώμα, εγκαθίσταται σε αυτό και αποκτά μια περισσότερο γήινη διάσταση. Το δε σώμα από την άλλη, κινούμενο με την ψυχή που είναι εγκλωβισμένη μέσα του, έχει την εντύπωση ότι κινείται από μόνο του: «ἢ δὲ πτερορρηήσασα φέρεται ἕως ἂν στερεοῦ τινος ἀντιλάβηται, οὔ κατοικισθεῖσα, σῶμα γήϊνον λαβοῦσα, αὐτὸ αὐτὸ δοκοῦν κινεῖν διὰ τὴν ἐκείνης δύναμιν» [246c]. Αποτέλεσμα αυτού είναι τελικά η ενότητα του σώματος και της ψυχής στο θνητό ζῶον, η σύμφυση δηλαδή των δυνάμεών της: «ζῶον τὸ σύμπαν ἐκλήθη, ψυχὴ καὶ σῶμα παγέν, θνητόν τ' ἔσχεν ἐπωνυμίαν» [246c], γεγονός που αποτελεί ακόμη μια διαφοροποίηση με το αθάνατο ον.<sup>28</sup>

Η διαφορά λοιπόν του θνητού με το αθάνατο ζῶον, ως προς αυτή τη διάσταση, έγκειται στο γεγονός ότι στο αθάνατο, δηλαδή στο θεϊκό ον, η ψυχή και το σώμα είναι αιωνίως συνδεδεμένα, χωρίς να προηγείται η πτώση της ψυχής και κατόπιν η ενσωμάτωσή της στο σώμα. Ωστόσο, ο προσδιορισμός του αθάνατου δεν μπορεί να οριστεί με ορθολογιστικά κριτήρια: «ἀθάνατον δὲ οὐδ' ἐξ ἑνὸς λόγου λελογισμένου, ἀλλὰ πλάττομεν οὔτε ἰδόντες οὔτε ἰκανῶς νοήσαντες θεόν, ἀθάνατόν τι ζῶον, ἔχον μὲν ψυχὴν, ἔχον δὲ σῶμα, τὸν αἰεὶ δὲ χρόνον ταῦτα συμπεφυκότα. ἀλλὰ ταῦτα μὲν δὴ, ὅπη τῷ θεῷ φίλον, ταῦτη ἐχέτω τε καὶ λεγέσθω» [246c-246d].<sup>29</sup>

Επιπλέον, αξίζει να σημειωθεί ότι οι ψυχές με φτερά έχουν θεϊκά στοιχεία, αλλά δεν περιορίζονται μόνο στους θεούς, καθώς μπορεί να είναι και ανθρώπινες, μέχρι τουλάχιστον το σημείο που θα κατέλθουν και θα ενωθούν με το σώμα και ονομάζονται δαίμονες,

<sup>26</sup> Θεοδωρακόπουλος, 2000, 246a-b.

<sup>27</sup> Θεοδωρακόπουλος, 2000, 246b -246c.

<sup>28</sup> Θεοδωρακόπουλος, 2000, 246c.

<sup>29</sup> Θεοδωρακόπουλος, 2000, 246c-246d.





«δαιμόνων»[246e]. Οπότε ως αθάνατα ζώα, ως σύμφυτα ψυχής και σώματος, θα ήταν περιοριστικό να οριστούν μόνο οι θεοί.

Ο Πλάτων δεν παραλείπει να αναφερθεί και στους λόγους κατά τους οποίους η ψυχή χάνει τα φτερά της, με αποτέλεσμα την αλλοίωση της αρχικής της μορφής: «τὴν δὲ αἰτίαν τῆς τῶν πτερῶν ἀποβολῆς, δι' ἣν ψυχῆς ἀπορρεῖ, λάβωμεν»[246d]. Πιο αναλυτικά, πρόκειται για τη δύναμη των φτερών να ανεβάζουν το πνεύμα εκεί που κατοικεί το γένος των θεών: «πέφυκεν ἡ πτεροῦ δύναμις τὸ ἐμβριθῆς ἄγειν ἄνω μετεωρίζουσα ἢ τὸ τῶν θεῶν γένος οἰκεῖ»[246d]. Η άνοδος της ψυχής, η αύξηση των φτερών της και η ενδυνάμωσή της εξαρτάται άμεσα από την ύπαρξη της ομορφιάς, της αγαθότητας και της σοφίας «κεκοινώνηκε δέ πη μάλιστα τῶν περὶ τὸ σῶμα τοῦ θεοῦ [ψυχῆ], τὸ δὲ θεῖον καλόν, σοφόν, ἀγαθόν, καὶ πᾶν ὅτι τοιοῦτον» [246d-246e], ενώ από την άλλη η ασχήμια και η αισχροτήτητα την φθείρουν και την καταστρέφουν: «τούτοις δὴ τρέφεται τε καὶ αὔξεται μάλιστά γε τὸ τῆς ψυχῆς πτέρωμα, αἰσχροῦ δὲ καὶ κακῶ καὶ τοῖς ἐναντίοις φθίνει τε καὶ διόλλυται» [246e].<sup>30</sup>

Σε αυτό το πλαίσιο φαίνεται ότι το περιβάλλον των θεών εμπεριέχει όλες εκείνες τις ιδιότητες που ανατρέφουν την ψυχή με τελικό αποτέλεσμα την «ομοίωσιν τῷ θεῷ». Γι αυτό το λόγο μάλιστα ο Πλάτωνας προβαίνει στην αναλυτική περιγραφή των ουρανίων δρωμένων δηλαδή των οίκων των θεών, των έργων τους, των γευμάτων και της αρμονίας που περιβάλλει όλα τα προαναφερθέντα, με αποτέλεσμα την κορύφωση των περασμάτων τους στην πλάτη του ουράνιου θόλου. Πρόκειται για την κρισιμότερη κίνηση της ψυχικής εσωτερικότητας, η οποία μάλιστα καθορίζει και το βαθμό διατήρησης ή πλήξης των ψυχών να ίπτανται. Με αυτόν τον τρόπο μάλιστα καθορίζεται και η ισορροπία μεταξύ των μερών της κάθε ψυχής, η ικανότητά της να αντισταθμίζει τα κακά στοιχεία της και η ενσωμάτωσή της με το σώμα. Ωστόσο, η πλήρης ισορροπία επιτυγχάνεται κατά βάση από τις θεϊκές ψυχές, οι οποίες ακολουθούν την περιφερική κίνηση και δύνανται εν τέλει να ατενίσουν τις ιδεατές ουσίες, επικοινωνώντας έτσι με το χώρο του όντως όντος.<sup>31</sup>

Η πορεία των ψυχών περιγράφεται στον πλατωνικό μύθο ως εξής: ὁ μὲν δὴ μέγας ἡγεμὼν ἐν οὐρανῷ Ζεὺς, ἐλαύνων πτηνὸν ἄρμα, πρῶτος πορεύεται, διακοσμῶν πάντα καὶ ἐπιμελούμενος· τῷ δ' ἔπεται στρατιὰ θεῶν τε καὶ δαιμόνων»[246e-247a] δηλαδή ο Δίας ελαύνει πρώτος και από πίσω του ελαύνουν οι υπόλοιποι θεοί και οι δαίμονες<sup>32</sup>, δηλαδή οι ανθρώπινες ψυχές, καθεμία εκ των οποίων ακολουθεί το θεό που συμφωνεί με το χαρακτήρα της. Οι ιδέες βρίσκονται πιο ψηλά και από τους ίδιους τους θεούς και αυτοί με τα άρματα τραβούν προς εκεί που εδράζουν.

Ακίνητη στον οίκο των θεών βρίσκεται η Εστία, η οποία συμβολίζει το ήρεμο και ακίνητο κέντρο της πορείας των ψυχών και αποτελεί την πρώτη αρχή: «μένει γὰρ Ἑστία ἐν θεῶν οἴκῳ μόνη»[247a]. Ακολουθεί η περιγραφή της πορείας των αθάνατων και θνητών όντων και ψυχών: «τῶν δὲ ἄλλων ὅσοι ἐν τῷ τῶν δώδεκα ἀριθμῶ τεταγμένοι θεοὶ ἄρχοντες ἡγοῦνται κατὰ τάξιν ἦν ἕκαστος ἐτάχθη. πολλὰ μὲν οὖν καὶ μακάριαι θέαι τε καὶ διέξοδοι ἐντὸς οὐρανοῦ» [247a]. Η τοποθέτηση της χορείας γίνεται εντός του ουρανού όπως φαίνεται από τους παραπάνω στίχους, όπου τοποθετούνται οι θεοί. Από την άλλη, στον υπερουράνιο τόπο τοποθετούνται σύμφωνα με τον Πλάτωνα οι ιδέες, οι οποίες συμβολίζουν το αιώνιο νόημα,

<sup>30</sup> Θεοδωρακόπουλος, 2000, 246e.

<sup>31</sup> Θεοδωρακόπουλος, 2000, 246e.

<sup>32</sup> Jowett, 1892, *Phaedrus by Plato*, Clarendon Press, Oxford.





το οποίο για να το αντιληφθεί, μέσω της θέωσης η ανθρώπινη ψυχή, πρέπει να απαλλαχθεί από κάθε έννοια υλικότητας και σωματικότητας.<sup>33</sup>

Η πορεία των θεϊκών ψυχών γίνεται με άνεση, με τα ευγενή τους άλογα και φτάνει μέχρι την άκρη της αψίδας του ουρανού, όπου απολαμβάνουν την ομορφιά των ιδεών, διαθέτοντας οντολογική πληρότητα: «*ὅταν δὲ δὴ πρὸς δαΐτα καὶ ἐπὶ θοίνην ἴωσιν, ἄκραν ἐπὶ τὴν ὑπουράνιον ἀψίδα πορεύονται πρὸς ἄναντες, ἧ δὴ τὰ μὲν θεῶν ὀχήματα ἰσορρόπως εὐήνια ὄντα ῥαδίως πορεύεται*»[247a-247b]. Ἐτσι σε αυτό το σημείο, οι αθάνατες ψυχές των θεών μπορούν να θεαθούν και ό,τι υπάρχει πέρα από τον ουρανό, δηλαδή τις ιδέες και τα αιώνια οράματα «*αὶ μὲν γὰρ ἀθάνατοι καλούμεναι, ἡνίκ' ἂν πρὸς ἄκρῳ γένωνται, ἔξω πορευθεῖσαι ἔστησαν ἐπὶ τῷ τοῦ οὐρανοῦ, νώτῳ, στάσας δὲ αὐτὰς περιάγει ἡ περιφορά, αὶ δὲ θεωροῦσι τὰ ἔξω τοῦ οὐρανοῦ*» [247b-247c].<sup>34</sup>

Πρόκειται για την αντιπαράθεση με τα ἄρματα των ανθρώπινων ψυχών, τα οποία δεν χαρακτηρίζονται από αρμονία και ισορροπία, όπως αυτά των θεών, αλλά από δυσκολία και κόπο, καθώς το ἄλογό τους είναι κακότροπο και ρέπει προς τη γη. Χαρακτηριστική είναι η λέξη «*μόγις*»[247b], που χρησιμοποιεί ο Πλάτων και αναπαριστά τον κόπο και το μόχθο των ανθρώπινων ψυχών: «*βρίθει γὰρ ὁ τῆς κάκης ἵππος μετέχων, ἐπὶ τὴν γῆν ῥέπων τε καὶ βαρύνων ᾧ μὴ καλῶς ἦν τεθραμμένος τῶν ἡνίοχων ἔνθα δὴ πόνος τε καὶ ἀγών ἔσχατος ψυχῆ πρόκειται*»[247b]. Ο αγώνας των ανθρώπινων ψυχών να θεαθούν, δηλαδή να έρθουν στον τόπο των ιδεών, ο οποίος χαρακτηρίζεται ως υπερουράνιος, υμνείται από τον Πλάτωνα, προφανώς επειδή κανένας ποιητής μέχρι εκείνη τη στιγμή δεν τον ὕμνησε όπως πρέπει: «*τὸν δὲ ὑπερουράνιον τόπον οὔτε τις ὕμνησέ πω τῶν τῆδε ποιητῆς οὔτε ποτὲ ὕμνήσει κατ' ἀξίαν*»[247c].

Με την περιγραφή της ψυχής και τον παραλληλισμό της με ένα ἄρμα, ο Πλάτων βρίσκει την ευκαιρία να αναφερθεί στην ἀμορφη και ἀνέγγιχτη, την πραγματική ουσία, η οποία αποτελεί τον φορέα της αλήθειας και μπορεί να γίνει αντιληπτή από τον κυβερνήτη της ψυχής, δηλαδή το νου: «*ἢ γὰρ ἀχρώματός τε καὶ ἀσχημάτιστος καὶ ἀναφῆς οὐσία ὄντως οὔσα, ψυχῆς κυβερνήτη μόνῳ θεατῆ νῶ, περὶ ἣν τὸ τῆς ἀληθοῦς ἐπιστήμης γένος, τοῦτον ἔχει τὸν τόπον*» [247c-247d].

Σκοπός της περιφοράς αυτής αποτελεί η θέαση των ιδεών της δικαιοσύνης, της σωφροσύνης και της αλήθειας, ενώ όταν η ψυχή, αντικρύσει ξανά τον ὄν, το αγαπά, το θεωρεῖ αληθινά, τρέφεται και ευφραίνεται από αυτό<sup>35</sup>. Τότε είναι πλέον σε θέση να ξαναβυθιστεί στο μέσα μέρος του ουρανού και να επιστρέψει στη συνέχεια στον οίκο της: «*ἰδοῦσα διὰ χρόνου τὸ ὄν ἀγαπᾷ τε καὶ θεωροῦσα τάληθῆ τρέφεται καὶ εὐπαθεῖ, ἕως ἂν κύκλῳ ἢ περιφορά εἰς ταῦτόν περιενέγκῃ ἐν δὲ τῇ περιόδῳ καθορᾷ μὲν αὐτὴν δικαιοσύνην, καθορᾷ δὲ σωφροσύνην, καθορᾷ δὲ ἐπιστήμην.... τὴν ἐν τῷ ὅ ἐστιν ὄν ὄντως ἐπιστήμην οὔσαν· καὶ τᾶλλα ὡσαύτως τὰ ὄντα ὄντως θεασαμένη καὶ ἐστιαθεῖσα, δῦσα πάλιν εἰς τὸ εἶσω τοῦ οὐρανοῦ, οἴκαδε ἦλθεν*»[247d-247e]. Στη συνέχεια, ο ηνίοχος-νους αυτοσυγκεντρώνεται και ποτίζει τα ἄλογα με «*νέκταρ και ἀμβροσία*», διαποτίζοντας δηλαδή το θυμοειδές και το επιθυμητικό, με τους χυμούς, με τα μακάρια θεάματα των ιδεών, «*ἐλθούσης δὲ αὐτῆς ὁ*

<sup>33</sup> Θεοδωρακόπουλος, 2000, 247a.

<sup>34</sup> Θεοδωρακόπουλος, 2000, 247b-247c.

<sup>35</sup> Jowett, 1892.



ήνίοχος πρὸς τὴν φάτιν τούς ἵππους στήσας παρέβαλεν ἀμβροσίαν τε καὶ ἐπ' αὐτῇ νέκταρ ἐπότισεν»[247e].<sup>36</sup>

Μετά την περιγραφή των θεϊκών ψυχών «καὶ οὗτος μὲν θεῶν βίος» [248a], ο Πλάτων αναφέρεται διεξοδικά στις ψυχές των ανθρώπων. Συγκεκριμένα, αναφέρει ότι όποια ανθρώπινη ψυχή ακολουθεί τα χνάρια του θεού της, τότε ο ηνίοχός της είναι σε θέση να υψώσει το κεφάλι του προς τον εξωτερικό τόπο του ουρανού και να προχωρήσει σε μια περιφορά μαζί με το θεό, χωρίς ωστόσο να μειωθεί η επίπονη ηνιόχησή του: «αὶ δὲ ἄλλαι ψυχαί, ἢ μὲν ἄριστα θεῶ ἐπομένη καὶ εἰκασμένη ὑπερῆρεν εἰς τὸν ἔξω τόπον τὴν τοῦ ἡνίοχου κεφαλὴν, καὶ συμπεριηρέχθη τὴν περιφορὰν, θορυβουμένη ὑπὸ τῶν ἵππων καὶ μόγις καθορώσα τὰ ὄντα» [248a]. Ωστόσο, θεωρούνται σπάνιες οι ψυχές που καταφέρνουν κάτι τέτοιο και, επομένως, χρειάζεται μεγάλος μόχθος για να μπορέσει η ανθρώπινη ψυχή να θεαθεί τον υπερουράνιο τόπο.

Πρόκειται, λοιπόν, για έναν αγώνα των ψυχών να ανέβουν ψηλά, για μια ανάβαση επίπονη και δύσκολη, η οποία δεν επιτυγχάνεται από όλες τις ψυχές: «ἢ δὲ τοτὲ μὲν ἦρεν, τοτὲ δ' ἔδου, βιαζομένων δὲ τῶν ἵππων τὰ μὲν εἶδεν, τὰ δ' οὐ»[248a]. «αὶ δὲ δὴ ἄλλαι γλιχόμεναι μὲν ἅπασαι τοῦ ἄνω ἔπονται, ἀδυνατοῦσαι δέ», με αποτέλεσμα να υπάρχει συνωστισμός κάτω από το θόλο του ουρανού και ανταγωνισμός για να περάσει η μια την άλλη «ὑποβρύχια συμπεριφέρονται, πατοῦσαι ἀλλήλας καὶ ἐπιβάλλουσαι, ἑτέρα πρὸ τῆς ἑτέρας πειρωμένη γενέσθαι» [248a-248b]. Αποτέλεσμα αυτών είναι πολλές φορές οι ψυχές να γίνονται ανάπηρες και να χάνουν τα φτερά τους: «θόρυβος οὖν καὶ ἄμιλλα καὶ ἰδρῶς ἔσχατος γίνεταί, οὗ δὴ κακία ἡνιόχων πολλὰ μὲν χωλεύονται, πολλὰ δὲ πολλὰ πτερὰ θραύονται»[248a-248b].<sup>37</sup>

Ο καθοδηγητής στη διαδικασία αυτή είναι ο ίδιος ο Δίας, έπονται οι θεοί και οι δαίμονες και από πίσω υπάρχουν οι ψυχές, καθεμιά εκ των οποίων ακολουθεί το δικό της θεό. Παράλληλα, είναι καθοριστικός ο ρόλος του ηνιόχου που καθοδηγεί, καθώς η αδυναμία του να κρατήσει καλά το άρμα μπορεί συχνά να κάνει τη ψυχή να σπάσει τα φτερά της: «τοῦ ἵππου τῆς κάκης μετέχων, ἐπὶ τὴν γῆν ρέπων τε καὶ βαρύνων». Έτσι λοιπόν, οι ψυχές που έχουν δύστροπα άλογα ή κακό ηνιόχο δεν καταφέρνουν τελικά να θεαθούν τις ιδέες και έτσι ξαναγυρνούν στον οίκο τους, χωρίς να αποκτήσουν τις καθαρές παραστάσεις των όντων και έχοντας μια αβέβαιη αίσθηση αυτών: «πᾶσαι δὲ πολὺν ἔχουσαι πόνον ἀτελεῖς τῆς τοῦ ὄντος θέας ἀπέρχονται, καὶ ἀπελθοῦσαι τροφῇ δοξαστῆ χρῶνται»[248b].<sup>38</sup>

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι, σύμφωνα με τον πλατωνικό Φαίδρο, η κάθε ψυχή επιθυμεί την ανάβαση και τη θέαση του ιδεατού κόσμου, καθώς ορέγεται την αλήθεια, η οποία τρέφει το νου: «οὗ δ' ἔνεχ' ἢ πολλὴ σπουδὴ τὸ ἀληθείας ἰδεῖν πεδίον οὗ ἔστιν, ἢ τε δὴ προσήκουσα ψυχῆς τῷ ἀρίστῳ νομῇ ἐκ τοῦ ἐκεῖ λειμῶνος τυγχάνει οὔσα, ἢ τε τοῦ πτεροῦ φύσις, ᾧ ψυχή κουφίζεται, τούτῳ τρέφεται» [248b-248c]. Έτσι λοιπόν σε όλη αυτή την κίνηση χαρακτηριστική είναι η θέση του νου, ο οποίος αποτελεί το φτέρωμα της ψυχής και επιθυμεί να γευτεί την αλήθεια, καθώς τρέφεται από αυτήν και στη συνέχεια τροφοδοτεί την ψυχή. Παράλληλα κινείται από τον εσώτατο έρωτα της ψυχής και έτσι ο νους και ο έρωτας φαίνεται ότι έχουν κοινή μεταφυσική μεταβολή.

<sup>36</sup> Θεοδωρακόπουλος, 2000, 247c-e.

<sup>37</sup> Θεοδωρακόπουλος, 2000, 248a-248b.

<sup>38</sup> Θεοδωρακόπουλος, 2000, 248b.



Ο μύθος της Αδράστειας, που παρεμβάλλεται στον μύθο της ψυχής, συμβολίζει τη γενική τάξη του κόσμου και, κυρίως, της σχέσης της ψυχής με το χρονικό και το άχρονο, όσο και τη δύναμη του αναπόφευκτου, του αναπόδραστο<sup>39</sup>. Ο νόμος της Αδράστειας, λοιπόν, αναφέρεται στο αναπόδραστο σε σχέση με τον τελικό προορισμό των ψυχών. Συγκεκριμένα, η ψυχή η οποία θα μπορέσει να συμπορευτεί το θεό και, έτσι, θα μπορέσει να θεωρήσει τα αληθινά, μένει απείραχτη και ελεύθερη στο πέρασμα των χρόνων: «*θεσμός τε Άδραστείας ὄδε ἦτις ἂν ψυχὴ θεῶ συνοπαδὸς γενομένη κατίδη τι τῶν ἀληθῶν, μέχρι τε τῆς ἐτέρας περιόδου εἶναι ἀπήμονα, κἂν αἰεὶ τοῦτο δύνηται ποιεῖν, αἰεὶ ἀβλαβῆ εἶναι*»[248c]. Με αυτόν τον τρόπο, μάλιστα, καθορίζεται και η ποιοτική ενσωμάτωση των ψυχών στη γη. Συγκεκριμένα, αναφέρεται πως όποια ψυχή δεν μπόρεσε να δει τα αιώνια θαύματα, τότε χάνει τα φτερά της και ενσωματώνεται σε άνθρωπο κατά την πρώτη της γέννηση: «*ὅταν δὲ ἀδυνατήσασα ἐπισπέσθαι μὴ ἴδῃ, καὶ τινι συντυχίᾳ χρησαμένη λήθῃς τε καὶ κακίας πλησθεῖσα βαρυνθῆ, βαρυνθεῖσα δὲ πτερορρυήσῃ τε καὶ ἐπὶ τὴν γῆν πέσῃ, τότε νόμος ταύτην μὴ φυτεῦσαι εἰς μηδεμίαν θήρειον φύσιν ἐν τῇ πρώτῃ γενέσει*»[ 248c -248d].<sup>40</sup>

Έτσι, λοιπόν, οι ψυχές αναλόγως με την εσωτερική τους σύγκρουση ενσωματώνονται σε διαφορετικής ποιότητας ανθρώπους. Πιο αναλυτικά, με κατιούσα διαβάθμιση, οι ψυχές ενσωματώνονται σε φιλοσόφους, σε βασιλείς, σε πολιτικούς, σε ιατρικούς ή γυμναστικούς, σε μαντικούς ή ιεροτελεστικούς σε ποιητικούς, σε γεωργικούς, σε σοφιστικούς και τέλος σε τυραννικούς: «*ἀλλὰ τὴν μὲν πλεῖστα ἰδοῦσαν εἰς γονὴν ἀνδρὸς γενησομένου φιλοσόφου ἢ φιλοκάλου ἢ μουσικοῦ τινος καὶ ἐρωτικοῦ», τὴν δὲ δευτέραν εἰς βασιλέως ἐνόμου ἢ πολεμικοῦ καὶ ἀρχικοῦ, τρίτην εἰς πολιτικοῦ ἢ τινος οἰκονομικοῦ ἢ χρηματιστικοῦ, τετάρτην εἰς φιλοπόνου <ἢ> γυμναστικοῦ ἢ περὶ σώματος ἰασίν τινος ἐσομένου, πέμπτην μαντικὸν βίον ἢ τινὰ τελεστικὸν ἔξουσαν· ἕκτη ποιητικὸς ἢ τῶν περὶ μίμησίν τις ἄλλος ἀρμόσει, ἐβδόμη δημιουργικὸς ἢ γεωργικὸς, ὄγδῃ σοφιστικὸς ἢ δημοκοπικὸς, ἐνάτῃ τυραννικὸς* [248e].<sup>41</sup>

Δεδομένων των παραπάνω, υπάρχει υψηλή αξιολόγηση για την γνήσια ποίηση, η οποία προέρχεται εκ «*μουσικοῦ*» ενώ χαμηλότερη αξιολόγηση λαμβάνει ο «*ποιητικὸς*». Στην ἕκτη βαθμίδα τοποθετεῖται ο «*ποιητικὸς ἢ τῶν περὶ μίμησίν τις ἄλλος*», δηλαδή ο «*ἐκ τέχνης... ποιητῆς*» ο «*ἄνευ μανίας Μουσῶν*» και «*ἀτελῆς*» και πλάι του κάποιος ἄλλος, που καταγίνεται «*περὶ μίμησίν*» και αυτός, άρα ο καλλιτέχνης εικαστικός<sup>42</sup>.

Παράλληλα, κάθε ψυχή κάνει έναν κύκλο δέκα χιλιάδων χρόνων, ώσπου να αποκτήσει ξανά τα φτερά της, ενώ όσοι αποκτούν το βίο "του φιλοσόφου" ή "του φιλοσοφικού εραστή" οι δέκα χιλιετίες μειώνονται σε τρεις<sup>43</sup> περνώντας τις υπόλοιπες επτά χιλιετίες μακαρίως σε κάποια σημείο του στερεώματος. Οι ψυχές αυτών, λοιπόν, στα τρεις χιλιάδες χρόνια και αφού για τρεις φορές διάλεξαν τον ίδιο βίο, επιστρέφουν στην πηγή τους<sup>44</sup>, «*εἰς μὲν γὰρ τὸ αὐτὸ ὅθεν ἦκει ἡ ψυχὴ ἐκάστη οὐκ ἀφικνεῖται ἐτῶν μυρίων-- οὐ γὰρ πτεροῦται πρὸ τοσοῦτου χρόνου--πλὴν ἢ τοῦ φιλοσοφήσαντος ἀδόλως ἢ παιδεραστήσαντος μετὰ φιλοσοφίας, αὗται δὲ τρίτῃ περιόδῳ τῇ χιλιετεί, ἐὰν ἔλωνται τρεῖς ἐφεξῆς τὸν βίον τοῦτον, οὕτω πτερωθεῖσαι*

<sup>39</sup> Ράμφος, 2003, σ. 74.

<sup>40</sup> Θεοδωρακόπουλος, 2000, 248c -248d.

<sup>41</sup> Θεοδωρακόπουλος, 2000, 248e.

<sup>42</sup> Δεσποτόπουλος, 1997, *Φιλοσοφία του Πλάτωνος*, Ακαδημία Αθηνών, Αθήνα, σ. 161.

<sup>43</sup> Benson, 2006, *A companion to Plato*, Συλλογικό, Blackwell Publishing Ltd, Benson, σ. 204.

<sup>44</sup> Benson, 2006, σ. 204



τρισεχίλιον ἔτει ἀπέρχονται» [248e-249a]. Η ψυχή που ουδέποτε αντίκρουσε την αλήθεια, δε δύναται να λάβει εκ νέου ανθρώπινη ψυχή, « οὐ γὰρ ἢ γε μήποτε ἰδοῦσα τὴν ἀλήθειαν εἰς τόδε ἤξει τὸ σχῆμα» [249b], καθώς ο άνθρωπος πρέπει να μεταβαίνει από τα αισθητά προς μια πνευματική ενέργεια, δηλαδή προς την ανάμνηση εκείνων που είδε κάποτε στον ουρανό: «δεῖ γὰρ ἄνθρωπον συνιέναι κατ' εἶδος λεγόμενον, ἐκ πολλῶν ἰὸν αἰσθήσεων εἰς ἓν λογισμῶ συναιρούμενον· τοῦτο δ' ἐστὶν ἀνάμνησις ἐκείνων ἃ ποτ' εἶδεν ἡμῶν ἢ ψυχὴ συμπορευθεῖσα θεῶ καὶ ὑπεριδοῦσα ἃ νῦν εἶναι φαμεν, καὶ ἀνακύψασα εἰς τὸ ὄν ὄντως» [249b -249c].<sup>45</sup>

Ἔτσι, λοιπόν, η ανάμνηση αποτελεί τη σύνδεση της ψυχής με την ιδέα. Η ψυχή του φιλοσόφου, όμως, πτεροῦται, σε χρόνο ανεξάρτητο από των υπολοίπων ψυχών, γιατί βρίσκεται πάντα κοντά σε εκείνα που είναι και ο θεός: «διὸ δὴ δικαίως μόνη πτεροῦται ἢ τοῦ φιλοσόφου διάνοια· πρὸς γὰρ ἐκείνοις αἰεὶ ἐστὶν μνήμη κατὰ δύναμιν, πρὸς οἷσπερ θεὸς ὢν θεῖός ἐστιν» [249c]. Ο μύθος της ψυχής λοιπόν καταλήγει με την αποδοχή των μυσταγωγιών από μέρος του φιλοσόφου, ο οποίος γεμίζει από θεό και βιώνει μια πνευματική μεταστροφή: «τοῖς δὲ δὴ τοιούτοις ἀνὴρ ὑπομνήμασιν ὀρθῶς χρώμενος, τελέους αἰεὶ τελετὰς τελούμενος, τέλεος ὄντως μόνος γίγνεται· ἐξιστάμενος δὲ τῶν ἀνθρωπίνων σπουδασμάτων καὶ πρὸς τῷ θεῷ γιγνόμενος, νουθετεῖται μὲν ὑπὸ τῶν πολλῶν ὡς παρακινῶν, ἐνθουσιάζων δὲ λέληθεν τοὺς πολλούς» [249d].<sup>46</sup>

### 3. Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, λοιπόν, αξίζει να σημειωθεί ότι στον πλατωνικό *Φαίδρο*, η δύναμη, η οποία συνδέει τους δύο κόσμους, δηλαδή το είναι και το γίνεσθαι, είναι ο Έρωτας, ο οποίος αποτελεί την προαγωγή προς την αλήθεια. Γι' αυτόν τον λόγο, η φιλοσοφία είναι ο έρωτας που διέπει τον φιλόσοφο προς τις ιδέες. Ἔτσι, λοιπόν, ο Πλάτων περιγράφει την κλιμάκωση της αναζήτησης, από το πεπερασμένο στο άπειρο, καθώς, επίσης, και από το μέρος στο όλον. Η ψυχή δραματοποιείται, αποδίδοντας χαρακτηριστικά τον αγώνα ανάμεσα στα μέρη της, προκειμένου να επιτευχθεί η οντολογική ανοδικότητά της. Ο φιλοσοφικός λόγος του Πλάτωνα κατορθώνει, αφενός, να προσεταιριστεί τη μανία του ερωτευμένου ψυχισμού και, αφετέρου, να εκφράσει την εσωτερική όψη του πλατωνικού εγχειρήματος της γνώσης με μοναδικό τρόπο. Δεδομένου αυτού, ο έρωτας αποτελεί την ισχυροποίηση της ανάμνησης των ιδεών, έτσι, ώστε, από τον αισθητό κόσμο να πραγματοποιηθεί η μετάσταση στο κάλλος του νοητού βαθμιαία. Ο έρωτας της γνώσης βρίσκεται στην ανθρώπινη ψυχή, η οποία κινείται μόνη της και κινεί και τα άλλα, συνδέεται άμεσα με τον έρωτα και απηχεί την τριμερή της διάκριση στο Λογιστικόν, το Θυμοειδές και το Επιθυμητικόν. Σε αυτές τις διαστάσεις έγκειται, εξάλλου, και η μοναδικότητα του συγκεκριμένου φιλοσοφικού διαλόγου, ο οποίος περιγράφει τον απώτερο σκοπό της πλατωνικής παιδείας, δηλαδή τη θέα της Ιδέας και τη μετάληψη της ψυχής από αυτήν.

### Βιβλιογραφικές αναφορές

- Benson, H. H. (2006). *A companion to Plato* (Συλλογικό). New Jersey: Blackwell Publishing Ltd.  
 Jowett, B. (1892). *Phaedrus by Plato*. Oxford: Clarendon Press.  
 Lesky, A. (2001). *Ιστορία της αρχαίας ελληνικής λογοτεχνίας* (Μτφ. Α. Τσοπανάκης). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδης.

<sup>45</sup> Θεοδωρακόπουλος, 2000, 248e-249a, 249b -249c.

<sup>46</sup> Θεοδωρακόπουλος, 2000, 249c-d.



- Δεσποτόπουλος, Ι. Κ. (1997). *Φιλοσοφία του Πλάτωνος*. Αθήνα: Ακαδημία Αθηνών.
- Δόικος, Π. (2001). *Πλάτων Φαίδρος*. Θεσσαλονίκη: Ζήτρος.
- Θεοδωρακόπουλος, Ι. (2000). *Πλάτωνος Φαίδρος*. Αθήνα: Βιβλιοπωλείον της Εστίας.
- Κάλφας, Β., & Ζωγραφίδης, Γ. (2011). *Αρχαίοι Έλληνες Φιλόσοφοι*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.
- Ράμφος, Στ. (2003). *Μεταφυσική του Κάλλου*. Αθήνα: Αρμός.





# The Teaching of Mathematics through Minecraft: The case of problem-solving via the reduction of the unit

**Dimitra Longinou**

*30<sup>th</sup> School of Piraeus, Greece*

*dimitralogginou@yahoo.gr*

## **Abstract**

The teaching scenario presented in this article has been applied to the primary school at a 4th-grade level of mathematics and utilizes the intelligent environment - the world of Minecraft digital game to approach the meaning of creative problem solving via the concept of unit reduction method. At the same time, it combines innovative educational technologies with advanced learning processes, techniques, and the promotion of tools and alternative processes that take place at all levels of a modern educational system tailored to the needs and requirements of the digital age.

**Keywords:** Minecraft, mathematics, creativity.

## **1. Introduction**

As a sandbox game, Minecraft embodies the principles of 21st-century learning, including creativity, challenge, problem-solving, and strategic thinking. Within a short period of time, the game succeeded in dominating the field of education and attracting the interest of several scholars. Many researchers have focused on providing ideas on how teachers can use Minecraft to teach the various subjects of the syllabus in the classroom (Gallagher, 2014), while others have focused on how teachers-through this particular game - they learn to use digital media. The present work falls into the first category and touches on the second. The approach can serve as a pool of ideas for the teachers and help them to familiarize themselves with the game environment (Dikkers, 2015).

In addition, the problem-solving method helps children to learn by working on a problematic situation. This enables them to construct their knowledge by facing the problem, while trying to resolve it. The students are expected to observe, understand, analyse, interpret find solutions, and perform applications that lead to a holistic understanding of the concept. A problem is a task for which the solving may involve the handling of the data to provoke changes (Giannoulas, 2009).

The educational approach aims to create and solve a complex problem based on the activities of daily living in the province. The children are divided into three groups. Each team has twenty minutes at Minecraft to collect as many products as possible. Inventories are used for the construction of a house. The specific educational approach analyses the concept of unit reduction by adapting the central question of lesson 44 of the textbook for the 4th-grade Maths to the Minecraft environment (Christou, 2007).

Moreover, it uses a simulated application environment for students. Students have the opportunity to explore and collect data to answer the central research question. Also, it approaches the concept of unit reduction in a holistic way and thus helps students to grasp the totality of a subject in a practical and creative way (Mikropoulos, 2000).



Finally, it develops collaboration between teachers and trainees, since the teaching is designed by the teacher, but implemented by the students, who work with both the teacher and their classmates (Matsagura, 2008).

## 2. Reduction in unit

To implement the educational action, it is necessary to have:

- A computer
- An installation of Minecraft
- A Projector to display the research results to the board,

where everything is validated and checked for good operation before the lesson begins (Roblyer, 2008).

The time needed to implement the educational approach is two hours, (90 minutes) and can be applied as an introduction to lesson 44 of elementary school mathematics textbook (Roblyer, 2008).

At the beginning of the lesson, students discussed what they would like to build in the game. Also, they decided on what materials they would use to complete their task. Through voting, students concluded that they would like to build a home. Through the draw, the children were divided into three groups. The coordinator asked members of the class to determine the main material needed in the game to build the house, and they referred to wood. Then she challenged them to transform the central question of lesson 44 to so that it can respond to the game. The question of the book was: "If 8 vases with quinces cost 16 euros, how much do 5 kilos of quinces cost?" The new question was: "If the 12 tree trunks give 60 planks of wood, how much do the 19 tree trunks give?" To answer the central question, students needed to cut down trees in the Minecraft. Each group had to cut six to seven trunks, depending on the number of members and then record the results in order to begin the construction of the house (Fischbein, 1987).



Figure 1. Pupils look for tree trunks

The other groups observed in the projector the effort of their classmates and planned their own movements in the game (Huttner, 2008). During the time of research, the students encountered the following issues:



- The 7th tree yielded several woods much larger than the previous trees. This did not seem normal to the team which observed the game better, and concluded that the research question had to be concluded again, as Minecraft has many types of tree sizes. Thus, they reworded the question as follows: "If the 12 middle type tree trunks give 60 planks of wood, how much do the 19 middle type tree trunks give?" (Athanasiadis, Salonikidis, & Simotas, 2009).
- While recording of the results, it was observed that some of them had slightly deviated from the dominant trend. After discussion, it was concluded that said specific case fell within the margin of statistical error (Athanasiadis, Salonikidis, & Simotas, 2009).

Table 2. Record of results

Tree trunks	Planks of wood
1 <sup>st</sup> Tree trunk	5 planks of wood
2 <sup>nd</sup> Tree trunk	5 planks of wood
3 <sup>ed</sup> Tree trunk	5 planks of wood
4 <sup>th</sup> Tree trunk	5 woods (4 planks of wood at first)
5 <sup>th</sup> Tree trunk	5 planks of wood
6 <sup>th</sup> Tree trunk	5 planks of wood
7 <sup>th</sup> Tree trunk	5 planks of wood (25 planks of wood at first)
8 <sup>th</sup> Tree trunk	5 planks of wood
9 <sup>th</sup> Tree trunk	5 planks of wood
10 <sup>th</sup> Tree trunk	5 planks of wood
11 <sup>th</sup> Tree trunk	5 planks of wood (7 planks of wood at first)
12 <sup>th</sup> Tree trunk	5 planks of wood
13 <sup>th</sup> Tree trunk	5 planks of wood
14 <sup>th</sup> Tree trunk	5 planks of wood (7 planks of wood at first)
15 <sup>th</sup> Tree trunk	5 planks of wood
16 <sup>th</sup> Tree trunk	5 planks of wood
17 <sup>th</sup> Tree trunk	5 planks of wood
18 <sup>th</sup> Tree trunk	5 planks of wood
19 <sup>th</sup> Tree trunk	5 planks of wood



For the next twenty minutes, the teams utilized the conclusions and with the help of the moderator:

- They investigated the case and calculated the outcome of the research question. Initially, they added 12 times the number 5 and they calculated that the sum is 60 planks of wood. Then, they added 19 times the number 5 and found that the sum is 95 planks of wood (Anand & Ross, 1987).
- They comprehended that all it was needed was to multiply 5 by 12 to check if the assumption was correct, and 5 by 19 to find the solution since multiplication is actually a small addition (Anand & Ross, 1987).
- They found out that if we know that one tree trunk yields 5 planks of wood, we can easily find the result. And they wondered if we could use this number (the number 5) from the research question, without playing the game in advance (Kolese, 2000).
- After experimenting with the figures of the research query, children found out that if we divide the 60 by 12 we take the number 5 (reduction in unit).

At the rest of the time they applied the first case of reduction of the unit to the book's respective activities, exercises, or questions, and students enriched their knowledge (Newby, Stepich, Lehman, & Russel, 2009).

### 3. Conclusions

In summary, this educational approach gave students the opportunity to develop their mathematical thinking, since they were relieved from the ambiguity of large numbers. They were also able to think critically to complete the task assigned to them. In addition, the children discovered the steps needed to apply the first case of reduction to the unit. At the same time, they were able to develop their research skills, through their contact with quantitative research methods (Newby, Stepich, Lehman, & Russel, 2009).

Furthermore, the educational approach has enabled children and teachers to operate within a context which covers the modern educational needs for creativity, strategic planning, innovation, collaboration, and teamwork, while also enabling the development of the intellectual capacity of its teaching potential. Finally, through resolving of a challenging situation, they effectively integrated both foreigners and students with special educational needs into the learning process.

In particular, this educational proposal has given students with learning difficulties the opportunity to participate as equal members in the group as well as enhanced them to work harmoniously with other pupils (Belasco, 1990).

At the same time, students realized that for successful teamwork, it is necessary to allocate responsibilities according to each member's capabilities and finally combine the individual results produced (Hackman, 1990).

### Bibliographical references

- Anand, P. (1987). Using computer – assisted introduction to personalize arithmetic materials for elementary school children. *Journal of educational psychology*, 79, 72-78.
- Belasco, J. (1990). *Teaching the Elephant to Dance: The Manager's Guide to Empowering Change*. Penguin Books: New York.
- Dickers, S. (2015). *TeacherCraft: How Teachers Learn to Use Minecraft in Their Classrooms*. USA: lulu.com.



- Fischbein, E. (1987). *Intuition in science and mathematics: An educational approach*. Dordrecht, The Netherlands: Reider.
- Gallagher, C. (2014). *An Educator's Guide to Using Minecraft® in the Classroom: Ideas, inspiration, and student projects for teachers (1st ed.)*. San Francisco: Peachpit Press.
- Hackman, R. (Ed.) (1990). *Groups that Work (and Those that Don't)*. Jossey-Bass Publishers: San Francisco.
- Huttner, A. (2008). *Διδακτική Τεχνολογικών Μαθημάτων, Μέθοδοι και Διαδικασίες*. Αθήνα: Ίων.
- Newby, J., Stepich, A., Lehman, D., & Russel, D. (Επιμ. Ε. Ντρενογιάννη) (2009). *Εκπαιδευτική Τεχνολογία για Διδασκαλία και Μάθηση*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Roblyer, M. (2008). *Εκπαιδευτική Τεχνολογία και Διδασκαλία*. Αθήνα: Ίων, Έλλην.
- Αθανασιάδης, Κ., Σαλονικίδης, Γ., & Σιμωτάς, Κ. (2009). *Τα εκπαιδευτικά σενάρια στο δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Γιαννούλας, Α. (2009). *Εκπαιδευτικό λογισμικό*. Αθήνα: Καυκάς.
- Κολέζα, Χ. (2000). *Γνωσιολογική και Διδακτική Προσέγγιση των Στοιχειωδών Μαθηματικών Εννοιών*. Αθήνα: Leader Books.
- Ματσαγγούρας, Ι. (2008). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μικρόπουλος, Τ. (2000). *Εκπαιδευτικό λογισμικό. Θέματα σχεδίασης και αξιολόγησης λογισμικού υπερμέσων*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Χρήστου, Ι. (2007). *Παιδί και ηλεκτρονικό παιχνίδι*. Αθήνα: Ταξιδευτής.





## Το παιχνίδι στην αρχαία Ελλάδα

Ευρύκλεια Καραγιαννίδου

Χημικός, Συγγραφέας

evrykleia21@hotmail.com

### Περίληψη

Το παιχνίδι, το πρώτο μέσο επικοινωνίας του ανθρώπου με τον έξω κόσμο, είναι τόσο παλιό όσο και η ιστορία της ανθρωπότητας. Αποτελεί μια από τις κυριότερες δραστηριότητες του ελεύθερου χρόνου σε όλες τις ηλικίες και βρίσκει ιδιαίτερη, αν όχι αποκλειστική, αποδοχή στην παιδική ηλικία. Αναρίθμητα παιχνίδια έχουν βρεθεί σε ανασκαφές σε οικίες, ως κτερίσματα σε τάφους παιδιών, καθώς και σε παραστάσεις αρχαίων ελληνικών αγγείων και ταφικών μνημείων, σε τοιχογραφίες και ψηφιδωτά που απεικονίζουν παιδιά να παίζουν τα αγαπημένα τους παιχνίδια. Οι αρχαιολογικές, εθνογραφικές και λαογραφικές μελέτες αποδεικνύουν πως το παιχνίδι όχι μόνο αποτελούσε μέρος της καθημερινότητας σε όλες τις εποχές και σε όλους τους λαούς, αλλά και πως πολλά από τα βασικά παιχνίδια δεν έχουν αλλάξει με το πέρασμα των αιώνων.

**Λέξεις-κλειδιά:** παιχνίδι, εκπαίδευση, μουσειολογία.

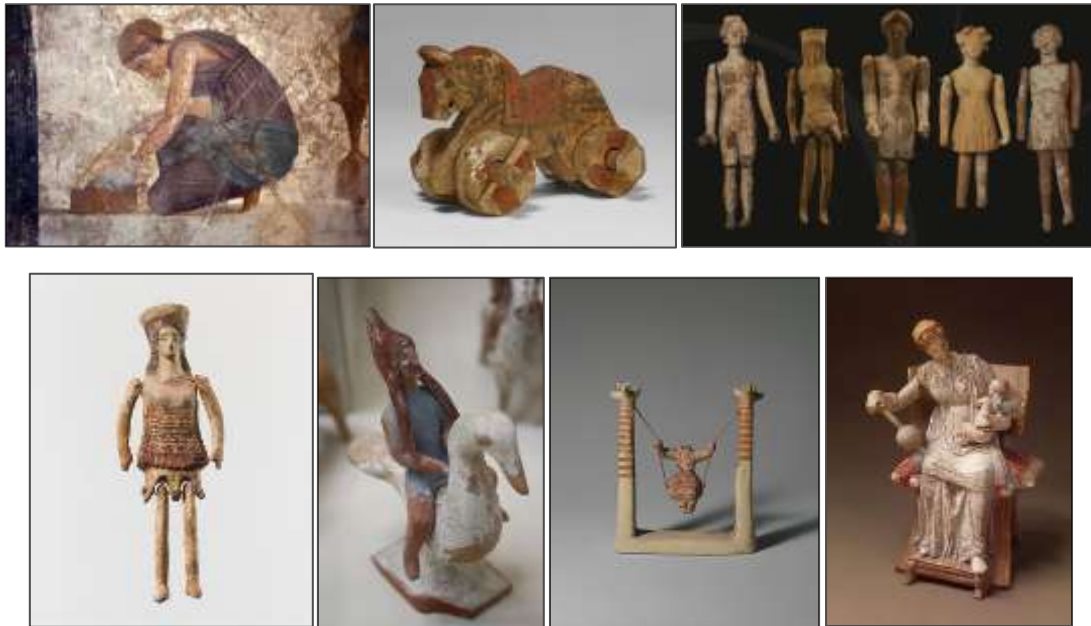
### 1. Εισαγωγή

Οι αρχαίοι Έλληνες λάτρευαν το παιχνίδι κι αυτό φαίνεται από τα πολυάριθμα εκθέματα που διασώθηκαν και που σχετίζονται με χαρακτηριστικά στιγμιότυπα της καθημερινής ζωής. Στη νηπιακή ηλικία, το παιδί παίζει, αρχικά, με τα δάχτυλά του και σιγά - σιγά με άψυχα αντικείμενα (Κυριάκης, 2012). Μεγαλώνοντας, χρησιμοποιεί στα παιχνίδια του τις εμπειρίες και τις γνώσεις που απέκτησε για την κατανόηση του κόσμου που το περιβάλλει. Το παιχνίδι, πράξη μιμητική, μυεί τα παιδιά στους μελλοντικούς τους ρόλους. Το παιδί με το παιχνίδι καλλιεργεί και αναπτύσσει αρετές και δεξιότητες: την κίνηση, την προσοχή, την ανδρεία, τη φαντασία, την ταχύτητα, το ομαδικό πνεύμα και την άμιλλα, την αλληλεγγύη και την ειρηνική συνύπαρξη. Επίσης, κοινωνικοποιείται, ψυχαγωγείται, μορφώνεται ασκεί το πνεύμα και το σώμα του, πειραματίζεται, εκδηλώνει τις υποκριτικές και μιμητικές τάσεις, ικανοποιεί το ένστικτο της ενέργειας δημιουργεί περιέργεια, αναπτύσσει την ενσυναίσθηση, καταστέλλει τον εγωισμό και εξωτερικεύει την ψυχική ένταση (Falk et al., 2000).

### 2. Το Παιχνίδι στην Αρχαιότητα

Στην αρχαιότητα, όσο τα παιδιά ήταν μικρά και έμεναν στο σπίτι, διασκέδαζαν με τα παιχνίδια τους. Πολλά ήταν κατασκευασμένα από ύφασμα ή ξύλο και γι' αυτό δεν σώθηκαν μέχρι τις μέρες μας. Αυτά, που συνήθως βρίσκονται στις ανασκαφές, είναι φτιαγμένα από πηλό και κόκαλο. Το πρώτο δώρο - παιχνίδι για τα νεογέννητα ήταν το σείστρο, η σημερινή κουδουνίστρα, στο οποίο, εκτός από τη χρήση του σαν παιχνίδι, απασχολώντας τα μωρά ώστε να σταματήσουν το κλάμα, απέδιδαν και μαγικές ιδιότητες, γιατί πίστευαν ότι ο ήχος του απομάκρυνε το κακό (Hooper-Greenhill, 1994). Τα μικρά παιδιά, επίσης, έπαιζαν με σβούρες, με κούκλες που ήταν συχνά από πηλό με κινητά ή ακίνητα μέλη, με πήλινα ζωάκια όλων των ειδών: αλογάκια, γουρούνια, κοκόρια, περιστέρια, σκυλάκια κ.λπ. (Αργυριάδη, 1991).





Εικόνες 1. - 7. Παιχνίδια της αρχαιότητας

Αγαπημένο παιχνίδι των κοριτσιών, εκτός από τις κούκλες, με τις οποίες τους άρεσε να αναπαριστούν σημαντικά κοινωνικά γεγονότα, όπως ήταν η βάφτιση και ο γάμος καθώς και να μιμούνται τις εργασίες που έκανε η μητέρα τους στο σπίτι, ήταν τα μικροσκοπικά ομοιώματα αγγείων και επίπλων που συχνά οι αρχαιολόγοι βρίσκουν στις ανασκαφές. Επίσης, πολλά από τα παιχνίδια τα έφτιαχναν μόνο τους τα παιδιά ή μαζί με τους γονείς τους από ξύλο, ύφασμα, πηλό ή δέρμα, ενώ άλλα τα αγόραζαν από τους κοροπλάστες, οι οποίοι τα διέθεταν από τους πάγκους τους σε κεντρικές πλατείες κατά τη διάρκεια μιας γιορτής. Τα παιδιά τοποθετούσαν τα παιχνιδάκια μέσα στον “καλαθίσκο” (Tames, 2003).



Εικόνα 8. Σείστρο

Εικόνες 9. & 10. Αναπαράσταση παιχνιδιών σε αγγεία

Σε μεγαλύτερες ηλικίες, δημοφιλή παιχνίδια ήταν η μπάλα, το γιογιό, το τσέρκι, η τυφλόμυγα, τα μήλα, το κυνηγητό, το κουτσό και το κρυφτό (Κένιγκ, 2010). Παιδιά αλλά και μεγαλύτεροι έκαναν κούνια (αιώρα) ή διαγωνίζονταν, κουβαλώντας στην πλάτη τους έναν φίλο (εφεδρισμός). Έπαιζαν με βώλους ή με καρύδια και αγαπούσαν ιδιαίτερα το παιχνίδι



των αστραγάλων (Λάζος, 2002). Το παιχνίδι αυτό, τα δικά μας πεντόβολα, παιζόταν με αρθρώσεις κασίκας ή αρνιού (κότσια), τα οποία οι παίκτες έπαιζαν με διάφορους τρόπους, όπως, για παράδειγμα, τα πετούσαν ένα-ένα στον αέρα και, στη συνέχεια, τα έπιαναν με την αναστροφή της παλάμης (Hasselin, 2006). Στην αρχαία αγορά έκαναν επιδείξεις της τέχνης τους οι θαυματοποιοί, οι ακροβάτες, οι μίμοι, οι ταχυδακτυλουργοί και οι χορευτές. Υπήρχε ακόμη ένα είδος θεάτρου σκιών και μαριονέτες, πρόδρομοι των σημερινών. Επίσης, επιτραπέζια παιχνίδια και παιχνίδια στρατηγικής, που έπαιζαν οι έφηβοι αλλά και οι ενήλικες είναι γνωστά από την αρχαιότητα. Εξάλλου, οι αρχαίοι Έλληνες φρόντιζαν το παιχνίδι να παίζει σπουδαίο ρόλο όχι μόνο για την ψυχαγωγία των παιδιών αλλά και για την προετοιμασία τους ως πολίτες. Ιδιαίτερα, εκτιμούσαν τα ομαδικά παιχνίδια, καθώς είχαν κανόνες που έπρεπε όλοι να σέβονται και να τηρούν, όπως τους νόμους της πολιτείας (Πλατή κ.ά, 2008, 2009).



Εικόνες 11. & 12. Αναπαραστάσεις παιχνιδιών στη γλυπτική και τη ζωγραφική

### 3. Τα χρώματα στα παιχνίδια

Τα χρώματα είχαν σημαντικό ρόλο στην αρχαιότητα και πάρα πολλά από τα κεραμικά ειδώλια, οι ναοί και τα αγάλματα ήταν διακοσμημένα με έντονα χρώματα (Karagiannidou, 2018). Τα παιχνίδια στην αρχαία Ελλάδα ήταν ιδιαίτερα προσεγμένα, χρωματισμένα και αυτά και φτιαγμένα με πολλή αγάπη. Οι ερευνητές μπορούν, σήμερα, και ανιχνεύουν με διάφορες τεχνικές (μικροσκοπία, φασματοσκοπία, ακτίνες-Χ, χρωματογραφία), τα χρώματα αυτά (Ciliberto et al., 2000; Polland et al., 1996). Έτσι, έχουμε μάθει ότι τα κόκκινα χρώματα παράγονταν με τη χρήση του αιματίτη. Η καλύτερη ποιότητα αιματίτη ήταν ο περσικός και ο ισπανικός. Το κόκκινο χρώμα που χρησιμοποιήθηκε στο παλάτι της Κνωσού στην Κρήτη, κατά τη διάρκεια της Μινωικής περιόδου (2600-1100 π.Χ.), ήταν κυρίως περσικός αιματίτης. Κόκκινο χρώμα υπήρχε και από το κιννάβαρι που υπήρχε σε περιοχές της Ελλάδας και στην Καππαδοκία αλλά και στην ισπανική Ανδαλουσία. Η πορφύρα ήταν, επίσης, σύμβολο των Θεών και των Βασιλέων, από φοινικικά όστρακα, ενώ υπήρξε η ακριβότερη βαφή των αρχαίων χρόνων καθώς για την παραγωγή της απαιτούνταν μεγάλες ποσότητες πρώτης ύλης (Ιωακείμογλου, 2010).





Εικόνες 13. - 19. Τα χρώματα στα παιχνίδια

Το δεύτερο πιο συχνά χρησιμοποιούμενο χρώμα ήταν το κίτρινο από το φυτό κρόκος και από τον κρόκο του αυγού. Στη φύση, υπάρχει ως οξειδίο του σιδήρου και απαντάται στη Μασσαλία, η οποία υπήρξε και ελληνική αποικία. Μεγάλες, σχεδόν επιφανειακές, εκτάσεις “κίτρινης γης” υπήρχαν στην αρχαιότητα στην Προβηγκία, πολύ κοντά στη Μασσαλία. Ο μαλαχίτης, ένα ορυκτό του χαλκού, έδινε το πράσινο χρώμα, ενώ το μπλε χρώμα παραγόταν από τον αζουρίτη, με τη χημική δομή  $Cu_3(CO_3)_2(OH)_2$ , που βρισκόταν, κυρίως, στην Περσία. Το περίφημο και διάσημο αιγυπτιακό μπλε δημιουργούνταν από πυριτικό χαλκό και ασβέστιο ( $CaCuSi_4O_{10}$  ή  $CaOCuO(SiO_2)_4$ ) (Mazzocchin et al., 2004). Πιστεύεται ότι ανακαλύφθηκε τυχαία, στις αρχές της τρίτης χιλιετίας, κατά τη διάρκεια πειραματικών προσπαθειών για αντικατάσταση του σπάνιου και ακριβού *Lapis Lazuli*. Το ορυκτό αυτό χρησιμοποιούνταν στην υαλουργία και, κυρίως, στις φρίττες, δηλαδή στο σμάλτο των κεραμικών.

Λογικά σκεπτόμενοι οι Αιγύπτιοι υαλουργοί, προσπάθησαν να χρωματίσουν μπλε το γυαλί, με άλατα χαλκού. Έτσι, προέκυψε η μοναδική σχεδόν μπλε χρωστική που συνάντησαν οι αρχαιολόγοι στην Αίγυπτο, τη Μεσοποταμία, την Κρήτη, την Τίρυνθα και τη Θήρα. Το ίδιο συμβαίνει και αργότερα στους κλασικούς ιστορικούς χρόνους. Το αιγυπτιακό μπλε βρίσκεται σε όλα τα ζωγραφισμένα ή βαμμένα αντικείμενα όλων των ελληνικών και ρωμαϊκών ευρημάτων. Για όσους θέλουν να δουν το αυθεντικό χρώμα του αιγυπτιακού μπλε, όπως το είχε και το χρησιμοποίησε ο αρχαίος καλλιτέχνης μπορούν να δουν τη γνωστή “Παριζιάνα” και τη “Χορεύτρια”. Στα έργα αυτά φαίνεται καθαρά η αυθεντική ώχρα, ο αιματίτης, ο μαλαχίτης και το αιγυπτιακό μπλε. Το μαύρο παραγόταν από άνθρακα, κυρίως, από την καύση οστών αλλά και ξύλου (Καπετανίδης, 2005).

#### 4. Επίλογος





Ένα μουσείο, ως οργανισμός, συνδέεται άμεσα με την κοινωνία στην οποία εντάσσεται, είναι ανοιχτό στο κοινό, ερευνά τα υλικά αντικείμενα των ανθρώπων και του περιβάλλοντός τους, αποκτά αυτά τα αντικείμενα, τα διατηρεί, τα ερμηνεύει και, πρωτίστως, τα εκθέτει προς όφελος του κοινού, κυρίως, μέσα από διαδικασίες μελέτης, εκπαίδευσης και ψυχαγωγίας (Bennett, 1995). Ο εκπαιδευτικός ρόλος του μουσείου, ο οποίος αναγνωρίζεται, σήμερα, ως μια από τις σημαντικότερες λειτουργίες του, μπορεί να συμβάλει στην ολοκλήρωση και την αυτοεκτίμηση των επισκεπτών του μέσα από την ανάπτυξη εκπαιδευτικών προγραμμάτων, που αποτελούν αντικείμενο μελέτης της μουσειοπαιδαγωγικής. Το παιδί μπορεί να συμμετέχει ενεργά στη μάθηση, ενεργοποιεί όλες του τις αισθήσεις, έρχεται σε επαφή με άλλα παιδιά και συνεργάζεται αβίαστα μαζί τους και μπορεί να εκφραστεί ελεύθερα, χωρίς τον φόβο της κριτικής σκέψης. Ο μουσειακός χώρος και τα εκθέματά του το φέρνουν σε επαφή με το παρελθόν και το καλούν να αντιληφθεί την εξελικτική πορεία των πραγμάτων (King et al., 2016; Hein, 1998). Η μουσειακή εκπαίδευση, μια διαδικασία πολιτιστικής καλλιέργειας που βασίζεται σε παιδαγωγικές μεθόδους ανάπτυξης, πραγμάτωσης και απόκτησης νέων γνώσεων, αξιών και πρακτικών, είναι ανεκτίμητη.

### Βιβλιογραφικές αναφορές

- Bennett, T. (1995). *The Birth of the Museum: History, Theory, Politics*. London: Routledge.
- Ciliberto, E., & Spoto, G. (2000). *Modern Analytical Methods in Art and Archaeology, Chemical Analysis Series, Vol 155*. Wiley, Chichester. ISBN: 047129361X.
- Falk, J., Lynn, H., & Dierking, D. (2000). *Learning from Museums: Visitor Experiences and the making of Meaning*. Walnut Creek: AltaMira Press.
- Hasselin, R. I. (2006). *Τα παιχνίδια στην αρχαιότητα*. Τμήμα Ελληνικών, Ετρουσκικών και Ρωμαϊκών Αρχαιοτήτων. Παρίσι: Μουσείο του Λούβρου.
- Hein, G. E. (1998). *Learning in the Museum*. New York: Routledge.
- Hooper-Greenhill, E. (1994). *The Educational Role of the Museum*. London: Routledge.
- Karagiannidou, E. (2018). *Colors in the Prehistoric and Archaic Era*. Wiley-VCH Verlag GmbH & Co. KGaA. Doi: 10.1002/chemv.201800016.
- King, B., & Lord, B. (2016). *The Manual of Museum Learning*. London: Rowman & Littlefield.
- Mazzocchin, G. A., Rudello, D., Bragato, C., & Agnoli, F. (2004). A short note on Egyptian Blue. *Journal of Cultural Heritage*, 5(1), 129-133.
- Polland, A. M., & Heron, C. (1996). *Archaeological Chemistry*. London, UK: Royal Society of Chemistry. ISBN: 0-85404-523-6.
- Tames, R. (2003). *Τα παιδιά στην αρχαία Ελλάδα*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Αργυριάδη, Μ. (1991). *Η κούκλα από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα*. Αθήνα: Μπρατζιώτη.
- Ιωακείμογλου, Ε. (2010). *Τα Οργανικά Υλικά στην Τέχνη και την Αρχαιολογία, Χημική Σύσταση, Ιδιότητες, Αίτια και Μηχανισμοί Φθοράς, Χημική Ανάλυση*. Αθήνα: Εκδόσεις ΙΩΝ – Σ. Παρίκου και ΣΙΑ Ο.Ε. ISBN: 978-960-411-725-3.
- Καπετανίδης, Ν. (2005). *Χρώματα Ζωγραφικής & Αρχιτεκτονικής, Ιστορική Αναδρομή – Χημεία Χρωμάτων*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ζήτη. ISBN: 960-431-962-0.
- Κένιγκ, Β. (2010). *Η ζωή των παιδιών στην αρχαία Ελλάδα*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Κυριάκης, Κ. (2012). *Θεωρία του Piaget για τη γνωστική ανάπτυξη στη βρεφική και νηπιακή ηλικία. Συμπληρωματικότητα και διαφορετικότητα με τις θεωρίες του πολιτισμικού πλαισίου*. Διαθέσιμο στο: [https://www.academia.edu/5213374/%CE%97\\_%CE%B8%CE%B5%CF%89%CF%81%CE](https://www.academia.edu/5213374/%CE%97_%CE%B8%CE%B5%CF%89%CF%81%CE)



%AF%CE%B1\_%CF%84%CE%BF%CF%85\_Piaget\_%CE%B3%CE%B9%CE%B1\_%CF%84%CE%B7\_%CE%B3%CE%BD%CF%89%CF%83%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE\_%CE%B1%CE%BD%CE%AC%CF%80%CF%84%CF%85%CE%BE%CE%B7\_%CF%83%CF%84%CE%B7\_%CE%B2%CF%81%CE%B5%CF%86%CE%B9%CE%BA%CE%AE\_%CE%BA%CE%B1%CE%B9\_%CE%BD%CE%B7%CF%80%CE%B9%CE%B1%CE%BA%CE%AE\_%CE%B7%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CE%AF%CE%B1\_%CE%A3%CF%85%CE%BC%CF%80%CE%BB%CE%B7%CF%81%CF%89%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C%CF%84%CE%B7%CF%84%CE%B1\_%CE%BA%CE%B1%CE%B9\_%CE%B4%CE%B9%CE%B1%CF%86%CE%BF%CF%81%CE%B5%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C%CF%84%CE%B7%CF%84%CE%B1\_%CE%BC%CE%B5\_%CF%84%CE%B9%CF%82\_%CE%B8%CE%B5%CF%89%CF%81%CE%AF%CE%B5%CF%82\_%CF%84%CE%BF%CF%85\_%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CF%8D\_%CF%80%CE%BB%CE%B1%CE%B9%CF%83%CE%AF%CE%BF%CF%85.

Λάζος, Χ. (2002). *Παίζοντας στον Χρόνο. Αρχαία Ελληνικά και Βυζαντινά Παιχνίδια*. Αθήνα: Αιόλος.

Πλατή, Μ., & Μάρκου, Ε. (2008). *Λέων και Μελίτη: Η καθημερινή ζωή στην αρχαία Αθήνα*. Αθήνα: Μουσείο Κυκλαδικής Τέχνης – Ίδρυμα Ν.Π. Γουλανδρή.

Πλατή, Μ. (2009). *Παίζοντας στην αρχαία Ελλάδα με τον Λούσιν και την Τιμαρέτην*. Αθήνα: Μουσείο Κυκλαδικής Τέχνης – Ίδρυμα Ν.Π. Γουλανδρή.

Πλατή, Μ., & Μάρκου, Ε. (2009). *Πηλός, τροχός, καμίνι*. Αθήνα: Μουσείο Κυκλαδικής Τέχνης – Ίδρυμα Ν.Π. Γουλανδρή.





# ΒΙΒΛΙΟΚΡΙΣΙΑ



## Βιβλιοκρισία

Ασβεστάς, Β., *Τα παιχνίδια των Ελλήνων του Ανατολικού Πόντου και του Κυβερνείου του Καρς κατά την περίοδο 1880-1923. Λαογραφική προσέγγιση του παιχνιδιού ως διαχρονικό πολιτισμικό στοιχείο των Ελλήνων του Πόντου*, Βέροια, σελίδες 237 (ιδιωτική έκδοση)



Το παιδικό παιχνίδι είναι ένα θέμα πολύ αγαπημένο, καθώς κουβαλάει μνήμες από την παιδική μας ηλικία. Το βιβλίο του Βασίλη Ασβεστά ασχολείται με τα παιχνίδια που έπαιζαν τα παιδιά στον Πόντο.

Ο συγγραφέας έκανε συστηματική έρευνα, χρησιμοποιώντας πρωτογενείς και δευτερογενείς πηγές: αρχειακές πηγές, μελέτη οπτικοακουστικού υλικού, μελέτη σχετικής βιβλιογραφίας. Εκείνο, όμως, που κάνει το βιβλίο σημαντική πηγή είναι οι πρωτογενείς πηγές του συγγραφέα που περιλαμβάνουν συνεντεύξεις Ποντίων α', β', και γ' γενιάς. Είναι από τις σπάνιες φορές που συνδυάζονται τα δύο είδη πηγών για να δημιουργηθεί μια εμπειριστατωμένη έρευνα για παιχνίδια και, ειδικότερα, για τα παιχνίδια των περιοχών αυτών που είναι σπάνια.

Ένα άλλο στοιχείο που κάνει το βιβλίο σημαντικό είναι η χρονική περίοδος στην οποία αναφέρεται, δηλαδή από το 1880 έως το 1923, ημερομηνία βέβαια επώδυνη για όλον τον ελληνισμό.

Η συγκίνηση μου, διαβάζοντας το βιβλίο, δεν προέρχεται μόνο λόγω και της προσφυγικής μου καταγωγής (Πόντος και Κωνσταντινούπολη) αλλά του τρόπου με τον οποίο το βιβλίο διαπραγματεύεται ένα αντικείμενο συγκινησιακά φορτισμένο, που έχει να κάνει με τις παιδικές μας μνήμες, τρόπος που δείχνει την ευαισθησία και την αγάπη του συγγραφέα για το συγκεκριμένο αντικείμενο.

Το βιβλίο περιέχει 11 κεφάλαια.

Στο 1<sup>ο</sup> κεφάλαιο υπάρχει μια κατατοπιστική ιστορική αναδρομή της ιστορίας του παιχνιδιού, ξεκινώντας από την αρχαιότητα, τη ρωμαϊκή εποχή και τους βυζαντινούς χρόνους. Στο κεφάλαιο γίνεται σύνδεση των αρχαίων παιχνιδιών με παιχνίδια, τα οποία με διαφοροποιημένες ονομασίες, επέζησαν και παίζονταν από τα παιδιά του Πόντου.

Στο 2<sup>ο</sup> κεφάλαιο περιέχει γενικά στοιχεία για τα παιχνίδια των Ελλήνων του Πόντου: τις κατηγορίες τους, τα λαχνίσματα, πώς τελείωναν, οι τιμωρίες που επιβάλλονταν στους νικημένους.

Το 3<sup>ο</sup> κεφάλαιο αναπτύσσει τα παιχνίδια των αγοριών, ηλικίας 8-16 ετών, που χωρίζονταν σε διάφορες κατηγορίες. Κάποια από αυτά είναι γνωστά ως σήμερα, όπως το «σαμπαντάδιν», που δεν είναι τίποτε άλλο από τη γνωστή σφειοντάνα.

Το 4<sup>ο</sup> κεφάλαιο αναπτύσσει τα παιχνίδια κοριτσιών, ηλικίας 8-16 ετών. Φυσικά, οι κούκλες, οι αρχαίες πλαγγόνες, κυριαρχούν. Αλλά και παιχνίδια εσωτερικού ή εξωτερικού



χώρου. Βόλοι, κουτσό, σχοινάκι, κυνηγητό, παιχνίδια με τόπι, παιχνιδοτράγουδα ήταν αγαπημένα στα κορίτσια των περιοχών του Πόντου.

Στο 5<sup>ο</sup> κεφάλαιο γίνεται αναφορά στα ομαδικά παιχνίδια. Τα παιχνίδια αυτά είναι πάντα από τα αγαπημένα των παιδιών. Με μικρές παραλλαγές, τα παιχνίδια παίζονταν σε όλες τις περιοχές του Πόντου με πολλά από αυτά, επίσης, να έλκουν την καταγωγή τους από την αρχαιότητα. Ένα παιχνίδι που μας άρεσε πολύ και δεν το ξέραμε ήταν το «Κρούομε χαρτιά», που παιζόταν την ώρα του μαθήματος (πάντα εφευρετικοί οι μαθητές).

Στο 6<sup>ο</sup> κεφάλαιο αναπτύσσονται τα παιχνίδια που παίζονται με δύο παίκτες, όπως το γνωστό έως σήμερα «γιάντες» από το κόκκαλο της κότας.

Στο 7<sup>ο</sup> κεφάλαιο παρουσιάζονται τα παιχνίδια βρεφικής και νηπιακής ηλικίας (0-7 ετών). Τα παιχνίδια αυτά συνήθως απαιτούσαν και την εποπτεία ενός μεγάλου, με τη γιαγιά του Πόντου να διαδραματίζει πολύ σημαντικό ρόλο. Δεν έλειπαν και τα παραμύθια και οι ιστορίες που άκουγαν τα παιδιά από τη μαμά ή τη γιαγιά, που μεταδίδουν πανανθρώπινα μηνύματα και αξίες και που είναι αγαπημένα όλων των παιδιών σε όλες τις εποχές.

Στο 8<sup>ο</sup> κεφάλαιο αναφέρονται τα παιχνίδια αγοριών, 0-7 ετών, ενώ στο 9<sup>ο</sup> κεφάλαιο τα παιχνίδια κοριτσιών 0-7 ετών.

Αλλά δεν έπαιζαν μόνο τα μικρά παιδιά. Στο 10<sup>ο</sup> κεφάλαιο υπάρχει, επομένως, αναφορά στα παιχνίδια ενηλίκων που τα έπαιζαν κυρίως τα βράδια, όταν συγκεντρώνονταν σε φιλικά ή συγγενικά σπίτια. Πολύ συνηθισμένα ήταν τα παιχνίδια με χαρτιά.

Στο 11<sup>ο</sup> και τελευταίο κεφάλαιο ο συγγραφέας κάνει αναφορά στα παιχνίδια – έθιμα, όπως τα γνωστά έως σήμερα «χελιδονίσματα» αλλά και σε έθιμα συνδεδεμένα με το Πάσχα ή το Καλοκαίρι και τον Χειμώνα.

Πολύ κατατοπιστικός για τον ερευνητή είναι ο Πίνακας του τέλους με τις κατηγορίες των παιχνιδιών ανά κατηγορία, όπως υπάρχουν σε κάθε κεφάλαιο και ακόμα πιο σημαντικό με τη σχετική βιβλιογραφία ανά κατηγορία, εξαιρετικά χρήσιμη και κατατοπιστική.

Η βιβλιογραφία, πολύ εκτενής, δείχνει τον μόχθο του συγγραφέα να εξαντλήσει κάθε βιβλιογραφική αναφορά. Εξάλλου, το βιογραφικό του φανερώνει την αγάπη και το πάθος του για την παράδοση και τη λαογραφία. Ωραία πινελιά οι χάρτες των περιοχών στις οποίες παίζονταν τα παιχνίδια. Βοηθάει πολύ να κατανοήσουμε και γεωγραφικά πού ακριβώς βρίσκονταν οι περιοχές αυτές με την πλούσια παράδοση και τη σημαντική ιστορία.

Κλείνοντας, να αναφέρουμε ότι το βιβλίο αφορά όχι μόνο τους ερευνητές αλλά διαβάζεται ευχάριστα από τον κάθε αναγνώστη, καθώς θα θυμηθεί κάτι από τα παιδικά του χρόνια και θα του ξυπνήσει όμορφες και παιχνιδιάρικες αναμνήσεις.

**Ευαγγελία Κανταρτζή**

**PhD Παιδαγωγικής, MSc Παιδαγωγικής-Ψυχολογίας**

**Διευθύντρια Μουσείου Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης**





# Culture

Journal of Culture in  
Tourism, Art and Education

© Εθνικό Κέντρο Έρευνας και Διάσωσης Σχολικού Υλικού

Έτος έκδοσης: 2021

ISSN: