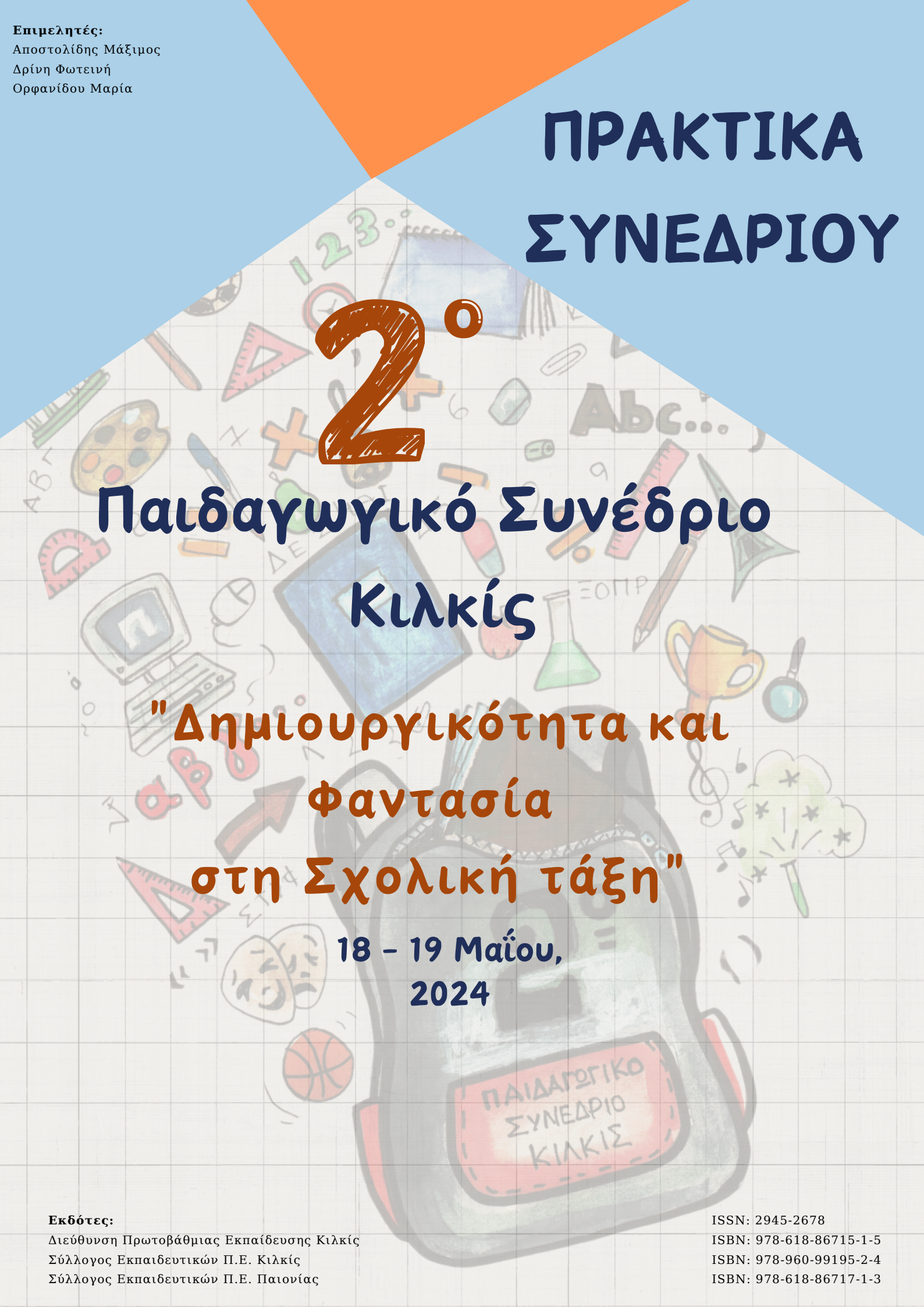
Επιμελητές:
Αποστολίδης Μάξιμος
Δρίνη Φωτεινή
Ορφανίδου Μαρία

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

2ο Παιδαγωγικό Συνέδριο Κιλκίς

"Δημιουργικότητα και Φαντασία στη Σχολική τάξη"

18 - 19 Μαΐου, 2024



Εκδότες:
Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Κιλκίς
Σύλλογος Εκπαιδευτικών Π.Ε. Κιλκίς
Σύλλογος Εκπαιδευτικών Π.Ε. Παιονίας

ISSN: 2945-2678
ISBN: 978-618-86715-1-5
ISBN: 978-960-99195-2-4
ISBN: 978-618-86717-1-3

Contents

Η Τεχνητή Νοημοσύνη ως εργαλείο για την αναβάθμιση της διδασκαλίας του μαθήματος των Θρησκευτικών 12

Ντόλκερα Ανθούλα, Καρολίδου Σωτηρία, Τέλη Αφροδίτη 12

Η δημιουργικότητα των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην αξιοποίηση της λογοτεχνίας στη διδασκαλία των μαθηματικών 18

Μπουγαΐδου Δέσποινα, Δεσλή Δέσποινα 18

Υποστηρίζοντας το δικαίωμα των παιδιών να ακούγονται και να ενεργούν ως δημιουργοί αλλαγών στο σχολείο μας! 24

Βέλκου Κυριακή, Τσιρέμπολου Σταματία, Φαμπρίκη Αγγελική 24

Παραμυθostem στο Νηπιαγωγείο 31

Αραβανή Βαρβάρα, Θεοφίλου Όλγα, Ίσερη Σπυριδούλα, Μπακαλοπούλου Φωτεινή, Μπανάκη Σοφία, Μπούκλα Ελένη, Σκιαδοπούλου Άννη, Παρασκευή Φλούδα, Χατζηιωαννίδου Βασιλική 31

Προσωπικότητες που επηρέασαν θετικά την ανθρωπότητα 39

Δεμερτζής Παύλος 39

Η Σχολική αντίληψη των μαθητών/τριών του Δημοτικού Σχολείου Γαλλικού Ν. Κιλκίς 45

Ξενιδάκη Δωροθέα, Σκαρτσίλα Γρηγορία, Μεταλίδου Σωτήρα 45

Περίληψη 51

«Μία αλλιώτικη ξενάγηση στον τόπο μας»: Ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα για το μάθημα της Μελέτης Περιβάλλοντος με την χρήση των ΤΠΕ 60

Ιωαννίδου Φεβρωνία 60

Εκπαίδευση Steam και η ένταξή της στην εκπαιδευτική διαδικασία. Με Wedo 2.0 και Micro:bit ταξίδι στη ρομποτική 67

Παβέλης Παναγιώτης 67

Ψηφιακά εργαλεία και παραδοσιακά παιχνίδια: Όταν το παρελθόν συναντά το παρόν και το μέλλον 74

Στύλας Περικλής, Τσελεπή Σοφία 74

Η σημασία των Κοινωνικών Ιστοριών στην εκπαίδευση των ατόμων με Αυτισμό 80

Δρ. Απτεσλής Νίκος, Δρ. Ακριτίδης Νίκος 80

Η Τεχνική της Σχολικής Διαπραγμάτευσης & Διαμεσολάβησης 89

Δρ. Χατζηνικολάου Σοφία, Μιχαλούδη Δώρα 89

Στυλ ηγεσίας και τρόποι διευθέτησης συγκρούσεων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Η περίπτωση του Ν. Πέλλας 95

Αγγελίδης Νικόλαος 95

Το mentoring στην εκπαίδευση. Μια αποτελεσματική εφαρμογή σε ειδικό σχολείο 101

Καραμανάκη Μαργαρίτα 101

Ταξίδι στο διάστημα: Μαθαίνουμε μαζί 109
Μακρή Σοφία- Ιωάννα , Γιαννούδη Άννα ,Αναστασίου Δήμητρα, Δουλκερίδου Αστέρω , Χατζοπούλου Μαρίνα 109
«Οι τέσσερις εποχές του χρόνου μέσα από το μύθο της αρπαγής της Περσεφόνης» 115
Μιχαλόπουλος Απόστολος, Κουκουμβρή Αλκιώνη, ... 115
Happy maths 121
Θεοδωρακάκη Θεοπή 121
Οι μαθητές μιλούν για τη Φύση 126
Κλειδαρά Μαρία 126
Μαθαίνουμε Ιστορία παίζοντας…escape room στο σχολείο 134
Φωτίου Άννα 134
Ψηφιακή αφήγηση, φορητή μάθηση και ψηφιακές εφαρμογές για την καλλιέργεια πολυγραμματισμών στο μάθημα της Αγγλικής γλώσσας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση 141
Σιαμήτρα Σταματία 141
Ανάπτυξη του αριθμητικού νοήματος σε παιδιά προσχολικής ηλικίας: Η σημασία του αναπαραστατικού υλικού 148
Τσιγγερλιώτη Άννα 148
Ιστορικός γραμματισμός στην προσχολική εκπαίδευση: Τοπική ιστορία του Όθους Καρπάθου 154
Φίλιππος Μπρέντας 154
Προσεγγίζοντας διάσημους πίνακες ζωγραφικής στο νηπιαγωγείο με τη χρήση ψηφιακών εργαλείων 161
Κοτσαπουικίδου Μαρία 161
Διδασκαλία της ισοδυναμίας κλασμάτων με τη χρήση ΤΠΕ 168
Παπαβασιλείου Γεώργιος 168
«Φανταζόμαστε και δημιουργούμε τη δική μας εικονογραφημένη ιστορία»: Ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα σύζευξης της λογοτεχνίας και των ΤΠΕ. 177
Ιωαννίδου Φεβρωνία 177
Αξιοποίηση της τέχνης στο μάθημα της γλώσσας από μαθητές δημοτικού 185
Κυριακίδου Παρθένα 185
Τεχνητή νοημοσύνη (AI) στην εκπαίδευση. Εργαλεία AI στη διδακτική πράξη. Παραδείγματα εφαρμογής. 191
Τσελεπή Σοφία 191
Παραστατική εθνογραφία και Εκπαίδευση. Το δάσος της Δαδιάς. 197
Ζαρφειάδης Λάζαρος-Φίλιππος 197
Παραγωγή γραπτού λόγου μέσω διδασκαλίας κειμένων αθλητικού λόγου 203
Ζωγράφος Μιλτιάδης, Καμαρούδης Σταύρος, Πορτοκαλίδου Ξένη 203

Χρησιμοποίησε τις Υπερδυνάμεις σου (Use Your Superpowers) 209
Ντίνου Αφροδίτη 209
Πρόγραμμα ένταξης σε μαθητή με δυσκολία προσαρμογής στο σχολικό πλαίσιο 216
Χαραλαμπίδου Κ. Μαρία 216
Σχολική διαρροή και ο ρόλος του σχολείου σε αυτήν 222
Κοκκίνου Κυριακή 222
Ομαδική Αυτορρύθμιση Σχέσεων και Συμπεριφοράς στο Ειδικό Σχολείο 229
Αναστασία Κολιούση 229
Είμαι αυτό που διδάσκω ή ... διδάσκω αυτό που είμαι; 237
Μαγλουσίδου Ξένια, Ταϊγανίδου Σοφία 237
Η προσφυγική ταυτότητα των μαθητών και μαθητριών της πόλης του Κιλκίς, 100 χρόνια μετά την ανταλλαγή των πληθυσμών 242
Ταλαμπίρης Κωνσταντίνος 242
Η χρήση και η επίδραση των επιτραπέζιων παιχνιδιών ρόλων στη διδασκαλία της Ιστορίας 248
Πασσιάς Νικόλαος, Παρθενοπούλου Γεωργία, Θεοχαρίδου Άννα 248
Η μορφοπαιδευτική αξία του παιχνιδιού στην εκπαίδευση 255
Κοκκινάκη Γεωργία, Μπίτου Αναστασία 255
Το παιχνίδι της «Κρεμάλας» αλλιώς: μια διαφορετική προσέγγιση υποστήριξης του γραμματισμού στο νηπιαγωγείο 264
Βέλκου Κυριακή 264
Ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να αντιμετωπίζουν ζητήματα αειφορίας 272
Δαλακλή Ευαγγελία, Μπάμπης Δημήτριος 272
“Around the world… Again!”: Ένα φανταστικό ταξίδι στο παρελθόν και το παρόν... 278
Νίκα Σοφία, Μπεγλοπούλου Μαρία, Ταούλα Ευαγγελία, Γαζιώτου Ευαγγελία, Κλειδαρά Μαρία, Κανέλα Θεσσαλία, Στανούδη Καλλιρόη. 278
Η Παλέτα των συναισθημάτων 284
Ζιώγα Χρυσούλα 284
Climatopia: Μαθαίνοντας για τις αιτίες και τις συνέπειες της κλιματικής αλλαγής μέσα από ένα κόμικ 290
Ιωαννίδης Χρήστος, Σοφιανίδου Μαρία 290
Η Αστροφυσική στο δημοτικό 297
Κουραλίδου Ελένη Μαρία, Μαυροδής Βασίλειος, Θεοχαρίδου Άννα 297
«Πράσινη Εβδομάδα» - Ένα Καινοτόμο Πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Αγωγής κι Εκπαίδευσης, Ετών Τριάντα… 302
Σαούλιας Αναστάσιος, Τερζανίδης Κωνσταντίνος, Μαύρου Μαρία 302

Καινοτόμες Παιδαγωγικές Παρεμβάσεις στη Διδασκαλία Πολιτικών Συστημάτων μέσω του Ρόλου-Παιχνιδιού και της Πολυμεσικής Τεκμηρίωσης 309
Καφαντάρη Ευαγγελία, Χατζητρύφωνος Πασχάλης 309
Μία σύγχρονη διδακτική πρόταση στο πλαίσιο της δασικής εκπαίδευσης, με θέμα: «Τα δάση του Δήμου Πέλλας» 316
Διαμαντόπουλος Ηλίας 316
" Ένα Καινοτόμο Μοντέλο Διαθεματικής Διδασκαλίας της Λογοτεχνίας για την Καλλιέργεια της Φιλαναγνωσίας" Τα 35 χρόνια του προγράμματος φιλαναγνωσίας των Εκπαιδευτηρίων Φρυγανιώτη 322
Σαούλιας Αναστάσιος, Δόβρολη Αγγελική, Θεοδωρίδου Ευτυχία, Φράγκου Ελένη 322
Περιβάλλον - Διατροφή - Υγεία 330
Πετρούλη Ελισάβετ, Ιωαννίδου Ελένη, Δαλακλή Ευαγγελία 330
Χρησιμοποιώντας την τέχνη της φωτογραφίας στην εκπαίδευση 336
Φροσύνης Αθανάσιος, Γιαννούτσου Χριστίνα 336
Το Παραμύθι στις πρώτες βαθμίδες της εκπαίδευσης: Παιδαγωγική αξιοποίηση του παραμυθιού στη διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και δεύτερης ή ξένης γλώσσας . 342
Νταούκα Παρασκευή 342
Άτυπο Εργαλείο Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης 349
Γαλάνη Θεοδώρα, Εφραιμίδου Νικολέτα, Θεοχάρη Ιωάννα, ... 349
Τσότσου Βάϊα, Χαραλαμπίδου Σοφία 349
Ο διαμεσολαβητικός ρόλος του ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. στην ενίσχυση της συνεργασίας Σχολείου – Οικογένειας: Μία μελέτη περίπτωσης στο πλαίσιο σχεδιασμού και εφαρμογής ψυχοπαιδαγωγικής υποστήριξης μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. 356
Μακράκη Φωτεινή 356
«Ανακάλυψε τον δικό σου Υπερήρωα!» - Ένα πρόγραμμα ενίσχυσης της αυτοπεποίθησης, αποδοχής και ενδυνάμωσης παιδιών, γονέων και εκπαιδευτικών 362
Ρούπα Μαγδαληνή, Μήτρου Ελένη, Παπαδοπούλου Αθηνά 362
Παιχνιδοποίηση στο μάθημα της μουσικής: Εμπλουτισμένα τεχνολογικά εκπαιδευτικά παιχνίδια για την ακρόαση ρυθμικών σχημάτων 369
Ματζίρης Χρήστος 369
Συστήνομαι με ένα Πορτραίτο 376
Η Ανεστραμμένη Τάξη στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Μελέτη περίπτωσης στη Φυσική Αγωγή. 382
Αμοιρίδης Βασίλειος, Τσανούσα Ευθαλία 382
Η συμβολή ενός θεατροπαιδαγωγικού προγράμματος με θέμα το περιβάλλον στην εξοικείωση των νηπίων με ζητήματα εναλλαγής των εποχών και κλιματικής αλλαγής 388
Τζήκα Νατάσα, Αντώνης Λενακάκης 388
«Φίλος έδωσε σε φίλο τριαντάφυλλο με φύλλο»: Ένα εκπαιδευτικό σενάριο για τη φιλία. 395

Ιωαννίδου Φεβρωνία 395
Η τέχνη και τα γράμματα στην αρχαϊκή εποχή: Μια σύγχρονη πρόταση διαφοροποιημένης διδασκαλίας 402
Στεργίου Ιορδάνα 402
Ρομποδιαδρομές στη Βόλβη 408
Κοντοπούλου Στυλιανή , Σερασίδου Βέρρα 408
Ένας για Όλους και Όλοι για Έναν! 415
Παπαχαραλάμπους Στυλιανή 415
"ΠΑΙΧΝΟΔΟΛΕΞΑ - Καλλιέργεια του προφορικού λόγου μέσα από το παιχνίδι με τις λέξεις" 421
Ανδρεΐδου Χαρίκλεια 421
"Η τέχνη στη σχολική τάξη για την καλλιέργεια κριτικής σκέψης, δημιουργικότητας και φαντασίας" 427
Τσιτώνα Παρασκευή 427
Παιδική Λέσχη Ανάγνωσης για μαθητές Ε'και ΣΤ'τάξης δημοτικού σχολείου 433
Παυλίδου Νίκη, Χρυσουλίδου Χαρίκλεια 433
Το θεατρικό δρώμενο ως εναλλακτική μορφή πολιτιστικής εκδήλωσης. «Το σιρόπι του Αϊ Βασίλη» του 1ου Δημοτικού Σχολείου Πολυκάστρου 439
Λυμπέρης Γιώργος. 439
E-twinning program: «Η μικρή Ελένη παίζει μαζί μας και mathαίνει!#STEM3 » 446
Καλοκίδου Βασιλική, Ρουσσέτη Κυριακή 446
«Πράσινα Νερά», βιωματικό εργαστήριο σχετικά με τη ζωή και τον πολιτισμό στη θάλασσα 452
Κυριακίδης Νικόλαος, Καζλάρη Ζωή 452
Η δημιουργική γραφή στο σχολείο - Ευτυχισμένα παιδιά σημαίνει πετυχημένοι πολίτες . 458
Πραβήτα Γεωργία 458
Στέργιουμ, έλα κζάνιμ να σι παντρέψουμι.. 462
Μαργαρίτη Γεωργία, Παπαδοπούλου Άννα, Καμπουρούδη Ιωάννα 462
Γη της Ιωνίας: Τι να θυμηθώ, τι να ξεχάσω από όσα πέρασα.. 468
Ελευθεριάδου Ανατολή, Κυριμλίδου Όλγα 468
Βιβλιοπαιχνιδίσματα 473
Γαλάνη Θεοδώρα, Εφραιμίδου Νικολέτα, Θεοχάρη Ιωάννα, ... 473
Πορφυριάδου Ιουλία, Χαραλαμπίδου Σοφία 473
Παίζοντας με τον Μοντριάν 478
Η Μουσικοθεραπεία ως ειδικό πλαίσιο συμπερίληψης των τεχνών στην εκπαίδευση με σκοπό το ευ ζην. 484
Χαμουρούδης Αθανάσιος 484

Η γιορτή της «Πολύχρωμης Αγάπης» 489
Παναγιωτίδου Παρασκευή 489
Εικαστικά Σημειωματάρια (Art Sketchbook) & Εφαρμογές Επαυξημένης Πραγματικότητας για την Διδακτική των Εικαστικών στην μετακόβιντ Εποχή 495
Δρ. Ορφανίδης Δωρόθεος 495
Θέατρο του Ελληνισμού στη διασπορά: Καλλιτεχνική πράξη και εκπαίδευση. Μια πρόσφατη εφαρμογή στην Ουγγαρία 502
Καμαρούδης Σταύρος, Μπασούκου Λίνα 502
Η συμβολή της τεχνητής νοημοσύνης μέσω οπτικών ερεθισμάτων στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου σε μαθητές Ε΄ και Στ΄ Δημοτικού 509
Τσιούκας Κωνσταντίνος, Κώστας Θεοχάρης, Δημητρίου Αγγελική 509
Η πολυτροπική ακρόαση στο μάθημα της μουσικής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Το παράδειγμα του τραγουδιού Dusk till dawn. 515
Καρούμπαλη Ευγενία 515
Μουσικοκινητική προσέγγιση Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων 529
Καζολή Ανθή 529
Οι εκπαιδευτικοί όμιλοι ως πρόσκληση στην τοπική κοινωνία (Η εφαρμογή τους στο 1ο Πειραματικό Δημοτικό σχολείο Θεσσαλονίκης Ενταγμένο στο Α.Π.Θ.) 535
Γεράνη Χρυσάνθη 535
Μία καινοτόμος διδακτική πρόταση για την εξάσκηση των βασικών δεξιοτήτων του κλασσικού αθλητισμού με παιγνιώδη τρόπο. 542
Γιαβρούδης Κωνσταντίνος, Αμπράση Ευαγγελία, Καφτεράνη Αικατερίνη 542
Ένα μύθο θα σας πω και μετά θα γυμναστώ 548
Τρασάνη Βασιλική 548
Αξιοποίηση του εκπαιδευτικού προγράμματος της SAFE WATER SPORTS στην παρακίνηση μαθητών/τριών Γ΄ και Δ΄ τάξης δημοτικού σχολείου 554
Μάγκου Αναστασία, Καραμπετιάν-Νικοτιάν Ελισσάβετ, Βακαδάρης Ιωάννης, Καλαφάτης Χρήστος, Αμπράση Ευαγγελία 554
STEAM Around the World, Η Πολιτιστική Κληρονομιά ως αντικείμενο σχολικής συνεργασίας 561
Σαρμή Πασχαλιά 561
Η μικρή κυκλοφορία του αίματος με ηλεκτρικό κύκλωμα: Εκπαίδευση STEAM και δεξιότητες του 21ου αιώνα 566
Παπαδοπούλου Α. Ελένη, Τσιάντος Βασίλειος, Χατζηκρανιώτης Ευριπίδης, Μαραγκάκης Μιχαήλ 566
Φυσική και Νέες Τεχνολογίες: Μια σύγχρονη διδακτική πρόταση της επίδρασης των δεικτών στα οξέα και τις βάσεις μέσα από τα εικονικά εργαστήρια του ChemNoesis 572
Γαϊτανίδη Μαρία 572

Από την Επιστημολογία στη διδακτική των Φυσικών Επιστημών στο Δημοτικό Σχολείο- Οι δυνάμεις 578
Msc, Πετσάνη Ράιδα Δ. 578
Διδακτικές Προσεγγίσεις των Φυσικών Επιστημών στο Δημοτικό 584
Στάικογλου Βενέτης 584
Οι ψηφιακές δεξιότητες στην εκπαίδευση μαθητών με προβλήματα στην αναγνωστική ικανότητα 590
Μαμαλούδης Απόστολος 590
Γενική εκπαίδευση και μαθητές στο φάσμα του Αυτισμού: Μια μελέτη περίπτωσης 596
Ντινοπούλου Στέλλα, Καμαρούδης Σταύρος 596
Παρουσίαση Παραολυμπιακών Αθλημάτων: Η γιορτή της Συμπερίληψης 602
Γκούμας Σταμάτιος, Κουρεμένου Θεοδώρα 602
Διδάσκοντας το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο με παιχνίδι ρόλων στο Δημοτικό Σχολείο 608
Γκουντρουμάνη Αικατερίνη, Βαζούρας Σπύρος 608
Η ανάπτυξη της δημιουργικότητας μέσα από τον συμμετοχικό ανασχεδιασμό της σχολικής αυλής 613
Πουλτίδης Σταύρος 613
Η επίδραση δύο διαφορετικών εκπαιδευτικών παρεμβάσεων, εικονικής πραγματικότητας πλήρους εμβύθισης και τυπικών δραστηριοτήτων στην αντίληψη βάθους και στην απόλαυση παιδιών ηλικίας 8-10 ετών. 619
Αμπράση Ευαγγελία 619
Η συμβολή των ψηφιακών διαδραστικών παιχνιδιών στη μαθησιακή διαδικασία. Η περίπτωση του Wordwall. 625
Καραγεώργος Χρήστος 625
Μαθήματα ψυχοκινητικής αγωγής στην εσωτερική παρακίνηση μαθητών/τριών Ε΄ και Στ΄ τάξης δημοτικού σχολείου 631
Μάγκου Αναστασία, Πάτρας Ιωάννης, Καλαφάτης Χρήστος , ... 631
Ρόκκα Στέλλα 631
Διερεύνηση της σχέσης του κοινωνικού άγχους και των αυτόματων αρνητικών σκέψεων μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης 638
Παρασκευή Νικηφόρου 638
Τεχνητή Νοημοσύνη στην Εκπαίδευση: Εφαρμογές, Προκλήσεις και Προοπτικές 644
Σακαρέλη Ελπινίκη 644
Η Ολιστική Ανάπτυξη της Ενσυναίσθησης μέσω του eTwinning έργου “The Empathy Turtles: For Me, For You and Nature” 650
Ζαχαρία Μαρίνα , Θεοδωρίδου Γρηγορία, Κερασοβίτη Πηνελόπη 650
'"Ιδιοι κανόνες, ίδια λογική", Ένα συνεργατικό έργο για τα Δικαιώματα και τις Υποχρεώσεις των παιδιών στον ψηφιακό κόσμο 656

Σαββοπούλου Μαρία, Κίκας Ιωάννης 656
ΜΟΥΣΙΚΗ ΚΑΙ ΧΡΩΜΑΤΑ: Η συμβολή της τέχνης στην ανάπτυξη της παιδικής δημιουργικότητας 662
Σκερλέτη Ευαγγελία 662
Παιχνίδια από Επαναχρησιμοποιούμενα Υλικά για την Καλλιέργεια της Λεπτής και Αδρής Κινητικότητας 668
Δρ. Μουσουλή Μαρία, Καρατάσιου Αγγελική, Ευγενειάδης Γιώργος, Γκαϊντατζή Αθανασία, Παπαευαγγέλου Ευαγγελία 668
Μικροί Πράσινοι Καλλιεργητές, μια βιωματική προσέγγιση του κύκλου της υγιεινής διατροφής, από το πιάτο στο τραπέζι 672
Παναγιωτοπούλου Στέλλα, Εφραιμίδου Άννα 672
Αποτελεσματικές διδακτικές πρακτικές στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση 679
Χαραλαμπίδου Ελπίδα 679
"Η Εκπαιδευτική Σταθερά π= παιχνίδι… Μαθαίνω παίζοντας και παίζοντας μαθαίνω… 686
Μαυρουδή Άννα, ... 686
Το βιβλίο της μουσικής και των θαυμάτων 692
Σταματέλου Ευγενία Μαρία, Σταματέλος Ιωάννης Μάριος 692
Η Σχολική Βιβλιοθήκη ως κόμβος πληροφόρησης, μάθησης και πολιτισμού 697
Μαραβελάκη Σωφρονία 697
Διδακτική πρόταση με βάση το μοντέλο των πολυγραμματισμών για το γλωσσικό μάθημα στη ΣΤ΄τάξη του Δημοτικού Σχολείου 704
Παπουτσή Γεωργία 704
Η ρητορική τέχνη ως μέσο ανάπτυξης της αναγνωστικής ικανότητας και των κοινωνικών δεξιοτήτων. Ένα πρόγραμμα φιλαναγνωσίας για την Ε δημοτικού 708
Μάλαμα Βασιλική 708
Η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στο Ελληνοαλβανικό Αρσάκειο Κολλέγιο Τιράνων 715
Zoto Aida 715
«Παίζουμε μαθηματικά; Ανακαλύπτοντας έναν πολύπλευρο κόσμο» 722
Οικονόμου Ευαγγελία 722
Αξιοποίηση του Ψηφιακού Κόμικ ως Εργαλείο Εκμάθησης της Ξένης Γλώσσας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση 729
Μωυσιάδου Σταυρούλα 729
Η ψηφιακή αφήγηση στη διδασκαλία της γραμματικής των αγγλικών με την μέθοδο της ανεστραμμένης τάξης-Πρόταση καινοτόμου δράσης για τα Αγγλικά στην Στ δημοτικού ... 736
Κλάγγου Σταματία, Μαντικού Σταματία, Λιβανίου Ευαγγελία 736
ERASMUS+, H2O, Γαλλικά και τέχνη 742
Μακρυπούλια Σταματούλα 742

Εργαστήρια Δημιουργικής Γραφής στο Δημοτικό Σχολείο 748
Καζταρίδου Αλίκη 748
ΟΙ ΜΥΘΟΙ ΤΟΥ ΑΙΣΩΠΟΥ ΚΑΙ Η ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ 754
Μπλιούμη Ελένη 754
Διδάσκοντας Ιστορία αλλιώς: διδακτική παρέμβαση στο μάθημα της Ιστορίας 763
Ελένη Καραμανώλη 763
Ιστορική Εκπαίδευση και Θεατροπαιδαγωγική: Διερεύνηση ενός ζωντανού και δημιουργικού μαθησιακού δρόμου για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. 770
Φαρδή Κυριακή 770
Τα παιδιά ζωγραφίζουν την Ιστορία: ένα οπτικό ταξίδι στο χρόνο 776
Βίγκου Κατερίνα, Μπεσή Ευαγγελία, Χιουρέα Μαρία 776
100 Χρόνια από από την εγκατάσταση των Ποντίων προσφύγων στην Αλμωπία- Λεύκωμα αναμνήσεων από τους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου 783
Προκοπίδου Μαρία 783
Οι κοινωνικές, πολιτισμικές και συναισθηματικές διδακτικές πρακτικές των νέων Προγραμμάτων Σπουδών και η δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη στο γνωστικό αντικείμενο των Μαθηματικών 789
Καλύβα Αικατερίνη 789
Μέσα στο μουσείο 795
Τσίνα Μαρία 795
Γνωρίζω το Κάστρο της Πόλης μου 803
Κουτσουκτώνη Αθηνά – Κυριακή, Σουλίδου Αικατερίνη 803
Αποκωδικοποιώντας τις Φυσικές Καταστροφές 809
Αστερίου Ιουλία- Μαρία, Πέγιου Αθηνά 809
Παίζω και Μαθαίνω για την Υγιεινή Διατροφή 813
Παπαχαραλάμπους Αναστασία 813
Η μετάβαση των παιδιών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο και η συμβουλευτική των γονέων τους 819
Τοκμακίδου Ελπίς 819
Παρακολούθηση και αξιολόγηση διδασκαλίας με τη χρήση εντύπων παρακολούθησης. Κριτική τοποθέτηση σε σχέση με το περιεχόμενο μιας ολοκληρωμένης αξιολόγησης διδασκαλίας για διαμορφωτικούς σκοπούς 825
Νταρακλίτσα Φωτεινή 825
Αξιολόγηση της συνεργασίας οικογένειας– παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας 833
Μαργαριτοπούλου Θεοδώρα, Τσιτιρίδου Μαρία, Γρηγοριάδης Αθανάσιος, Γραμματικόπουλος Βασίλης 833
Η δημιουργική διαδικασία συγγραφής μιας πολύγλωσσης ιστορίας kamishibai από παιδιά προσχολικής ηλικίας 840

Νάση Βασιλική 840
Δημιουργία ιστορίας με την αξιοποίηση του λογισμικού Pixton στο Νηπιαγωγείο 847
Ζέζου Αναστασία, Λαός Δημήτριος 847
Διδακτική αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών στο Νηπιαγωγείο. Ένα εκπαιδευτικό σενάριο με θέμα τη Μεσόγειο Θάλασσα 853
Παναγιωτίδου Σόνια 853
Η προσφερόμενη αφηγηματική δομή εικονογραφημένων ιστοριών σε παιδιά νηπιαγωγείου, με αφορμή το κείμενο "Ο Λύκος ξαναγύρισε" του Geoffroy de Pennart 858
Τοκμακίδου Ελπίς 858
Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Αειφορία- Καλές πρακτικές στην πρωτοβάθμια Εκπαίδευση 864
Σγούρου Νικολέτα 864
Οι φίλοι μας τα έντομα - Δημιουργία εκπαιδευτικού σεναρίου και εφαρμογή του στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση 870
Τσίνα Μαρία 870
Αναλαμβάνουμε δράση για το κλίμα που αλλάζει, ένα περιβαλλοντικό πρόγραμμα etwinning 878
Παπαμικρούλη Ευγενία 878
«Οι ιστορίες της γιαγιάς….για τη Χώρα της Ελιάς». 884
Δωροθέα Λαμπρίδη 884
Προσανατολισμός στη φύση. Μια πρόταση για εισαγωγή εφαρμογών κινητών σε πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. 890
Δρ. Καραδήμου Δέσποινα, Παπαϊωάννου Θεόδωρος, ... 890
Χριστοφορίδης Ιωάννης 890
Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη (Ε.Α.Α.) και Αγωγή Υγείας 896
Κακλαμάνης Θωμάς, Καψάλη Θέκλα 896
Μόρφωση προσβάσιμη σε όλους μέσα από την τέχνη. Όταν τα εμπόδια εμπνέουν δημιουργικές λύσεις. 902
Αθανασοπούλου Ρένα 902
Υλοποίηση διδακτικής πρότασης για την «ασφάλεια στο διαδίκτυο» με χρήση εργαλείων Τ.Π.Ε. και έρευνα για την αποτελεσματικότητα της πρακτικής. 907
Γούτας Γεώργιος 907
Μέρες Φιλίας, μέρες Φιλαναγνωσίας - αφιέρωμα στην Άλκη Ζέη 913
Ζουζάκογλου Χρυσή, Κρόκου Αναστασία, Μιχαηλίδης Ιωάννης, ... 913
Παπαδοπούλου Ελένη, Ποντίου Σπυριδούλα, Στανίτσας Θεόδωρος 913
Ομαδοσυνεργατική μέθοδος στο νηπιαγωγείο 918
Κολωνιάρη Βενετία, Τσακιρπάλογλου Παναγιώτα 918

Τίτλος Εργασίας (Μαθαίνοντας τους πλανήτες του ηλιακού μας συστήματος με τη χρήση του scratch 3) 923
Μιχαηλίδης Ιωάννης, Στανίτσας Θεόδωρος, Κρόκου Αναστασία, Ποντίου Σπυρέτα, Μενεσελίδου Ιωάννα 923
Η ένταξη του Καραγκιόζη στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και τα πλεονεκτήματα στην ειδική αγωγή. 927
Λαμπρόπουλος Αντώνιος 927
Γίνε κι εσύ ΧΟΠΑ ΗΡΩΑΣ 112 – Δεξιότητες Αυτομέριμνας, Ασφάλειας και Πρόληψης 933
Παπαϊωάννου Αλεξάνδρα, Ροκά Μαλαματή 933
«Μεσολόγγι, Τόπος Πολιτισμού», διδακτικό σενάριο για τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων 939
Παπακωνσταντίνου Αναστασία, Σαρβάνης Γρηγόριος 939
Συμπερίληψη στην κοινωνία: Αναδεικνύοντας την αξία των ανθρώπων με αναπηρία στο Δημοτικό Σχολείο Καμπάνη Ν. Κιλκίς 946
Τσάτσου Ιωάννα, Μάρτζιου Αναστασία, Σκαρτσίλα Γρηγορία 946
Διαχείριση γνώσης και καινοτομίας στην εκπαίδευση. Η διοίκηση και διαχείριση της γνώσης - Μελέτη περίπτωσης νηπιαγωγείου 953
Τσίνα Μαρία 953
Η Επαγγελματική Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας γενικής εκπαίδευσης του νομού Θεσσαλονίκης 959
Χλιοπάνου Αικατερίνη 959
Πρόγραμμα διγλωσσικής διδασκαλίας ποιητικών κειμένων σε μαθητές και μαθήτριες της Α' τάξης Δημοτικού στην ελληνική και αγγλική γλώσσα 965
Πολύζου Δήμητρα, Αντωνιάδου Αικατερίνη 965

Η Τεχνητή Νοημοσύνη ως εργαλείο για την αναβάθμιση της διδασκαλίας του μαθήματος των Θρησκευτικών

Ντόλκερα Ανθούλα, Καρολίδου Σωτηρία, Τέλη Αφροδίτη

Σύμβουλος Εκπαίδευσης ΠΕ70, ΔΠΕ Δυτικής Θεσσαλονίκης
ntolkera@sch.gr

Σύμβουλος Ειδικής Αγωγής και Ενταξιακής Εκπαίδευσης
karolidou.sot@gmail.com

Προϊσταμένη 2ου ΚΕΔΑΣΥ Α΄ Θεσσαλονίκης
2kesyathess@sch.gr

Περίληψη

Στην παρούσα εισήγηση παρουσιάζεται μια διαθεματική πρόταση διδασκαλίας για το Μάθημα των Θρησκευτικών (ΜτΘ) της Γ΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου, προσαρμοσμένο στα Νέα Προγράμματα Σπουδών, στη Θεματική Ενότητα 4 «Χριστούγεννα: Ο Θεός γίνεται άνθρωπος» και συγκεκριμένα στο μάθημα «Ι. Ένα παιδί έρχεται στον κόσμο». Τα Νέα Προγράμματα Σπουδών στα Θρησκευτικά εξελίσσονται, σύμφωνα με τις ανάγκες του σύγχρονου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, με προσανατολισμό εναρμονισμένο στον κοσμοθεωρητικό-θρησκευτικό πλουραλισμό. Η Τεχνητή Νοημοσύνη (ΤΝ) αποτελεί μια δυναμικά αναπτυσσόμενη τεχνολογία με σημαντικές δυνατότητες για την εκπαίδευση. Η χρήση της ΤΝ στην εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να οδηγήσει σε μια σειρά από βελτιώσεις, την εξατομίκευση της μάθησης, την ενίσχυση της δημιουργικότητας, την αξιοποίηση του Καθολικού Σχεδιασμού και την αύξηση της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας. Στο πλαίσιο αυτό, η αξιοποίηση εργαλείων ΤΝ στη διδασκαλία του ΜτΘ προσφέρει μια σειρά από πλεονεκτήματα, όπως στην αξιοποίηση για τη δημιουργία εξατομικευμένων μαθησιακών διαδρομών για κάθε και καθεμία μαθητή/τρια, με βάση τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες του/της αλλά και στην ανάπτυξη νέων εκπαιδευτικών εφαρμογών και πόρων, οι οποίοι μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά να κατανοήσουν καλύτερα τα θρησκευτικά κείμενα και τις έννοιες. Στην εισήγηση αυτή θα εξεταστούν τα πιθανά πλεονεκτήματα της χρήσης εργαλείων ΤΝ στη διδασκαλία του ΜτΘ με την αξιοποίηση του Lumen5 και του aiva.ai. Θα παρουσιαστούν συγκεκριμένα παραδείγματα εφαρμογών ΤΝ που έχουν αναπτυχθεί για το μάθημα αυτό και θα συζητηθούν οι προοπτικές για την περαιτέρω αξιοποίησή της. Αναμένεται η πρόταση διδασκαλίας να είναι χρήσιμη για εκπαιδευτικούς, Διευθυντές σχολείων και άλλους φορείς που ενδιαφέρονται για την εφαρμογή καινοτόμων τεχνολογιών στη διδασκαλία του ΜτΘ.

Λέξεις κλειδιά: Τεχνητή Νοημοσύνη, Νέα Προγράμματα Σπουδών, Μάθημα των Θρησκευτικών

Ταυτότητα Διδακτικού Σεναρίου

- Τίτλος: «Ι. Ένα παιδί έρχεται στον κόσμο»
- Δημιουργοί: Ντόλκερα Ανθούλα, Καρολίδου Σωτηρία, Τέλη Αφροδίτη
- Βαθμίδα – Τάξη: Δημοτικό - Γ΄ τάξη
- Γνωστικό αντικείμενο - Θεματικό πεδίο - Θεματική ενότητα ΠΣ: Θρησκευτικά, Θεματικό πεδίο Χριστιανική Ζωή και Θεματική Ενότητα 4 «Χριστούγεννα: Ο Θεός γίνεται άνθρωπος»
- Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα: Οι μαθητές και μαθήτριες: (1) να βιώσουν μία θετική εμπειρία, η οποία στηρίζεται στην υπάρχουσα γνώση τους, (2) να ακούσουν ενεργητικά, (3) να συνεργαστούν
- Σχέση με άλλες θεματικές ενότητες ή/και θεματικά πεδία του γνωστικού αντικειμένου ή/και άλλα γνωστικά αντικείμενα: Η παρούσα Θεματική Ενότητα σχετίζεται άμεσα με το περιεχόμενο της 2ης Θεματικής Ενότητας, με τις Θεματικές Ενότητες του 4ου Θεματικού πεδίου και με τη 5η Θεματική Ενότητα, καθόσον συμπληρώνει με την Αξία της ανθρώπινης ζωής για την Εκκλησία.
- Χρονική διάρκεια: Ο χρόνος εφαρμογής του σεναρίου είναι μία (1) διδακτική ώρα (45΄)

Σκεπτικό Σεναρίου. Επιστημονικό/Γνωστικό Περιεχόμενο

Το περιεχόμενο της ενότητας θεωρείται οικείο στα παιδιά, καθώς οι μαθητές/ήτριες προσεγγίζουν την έννοια του Θεού ενώ στην τρέχουσα θεματική ασχολούνται με τη Δημιουργία του κόσμου και του ανθρώπου. Η αξιοποίηση της ΤΝ στο ΜτΘ μπορεί να βελτιώσει την εκπαιδευτική διαδικασία, να προετοιμάσει τα παιδιά για το μέλλον, να προάγει την κριτική σκέψη και την αναζήτηση λύσεων, καθώς και να αυξήσει το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή τους για την ενίσχυση της κατανόησης του μαθήματος και τη διεύρυνση των δεξιοτήτων τους.

Προαπαιτούμενες Γνώσεις και Επιθυμητές Δεξιότητες

Οι μαθητές/ήτριες επικοινωνούν και συνεργάζονται στο πλαίσιο ολομέλειας, όπως και στο πλαίσιο ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας αξιοποιώντας και εφαρμόζοντας τις αρχές του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού με έμφαση στον διάλογο (πολιτισμικό εργαλείο) και την κοινωνική διαπραγμάτευση.

Σκοπός Σεναρίου-Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα

Ο σκοπός του ΜτΘ στη Γ΄ τάξη του Δημοτικού με θέμα "Η προσδοκία και η χαρά της γέννησης ενός παιδιού" είναι να ενισχύσει την αίσθηση του θαύματος και της ευλογίας που φέρνει η γέννηση ενός παιδιού, κατανοώντας τη σημασία της ζωής και της γέννησης στο πλαίσιο της χριστιανικής πίστης και παράδοσης, όπως και μέσα από τη

μάθηση των αξιών όπως η αγάπη, η συμπόνια και η φροντίδα για τον εαυτό και τον άλλο, ενθαρρύνονται τα παιδιά να αναγνωρίσουν και να αξιολογήσουν την πολύτιμη δωρεά της ζωής και της γέννησης.
Ειδικότερα τα ΠΜΑ με τη διδασκαλία του σεναρίου αποβλέπουν οι μαθητές/ήτριες:

- Να κατανοήσουν τη σημασία της οικογένειας και της γεννήσεως ενός παιδιού
- Να αναγνωρίσουν τη χαρά και την αξία της ζωής και της γέννησης ενός ανθρώπου
- Να αναπτύξουν την ευαισθησία και τον σεβασμό προς τις γυναίκες και τους γονείς που φέρνουν ζωή στον κόσμο
- Να αναπτύξουν τη σκέψη και την κριτική σκέψη σε θέματα που αφορούν τη γέννηση και την οικογένεια στο πλαίσιο της χριστιανικής πίστης
- Να γνωρίσουν εργαλεία Τεχνητής Νοημοσύνης και τους κανόνες χρήσης
- Να καλλιεργούν τη συνεργατικότητα, την αυτογνωσία, την υπευθυνότητα, την αυτορρύθμιση, την επίλυση προβλημάτων, τη διερευνητική μάθηση και τον ψηφιακό γραμματισμό

Οργάνωση της Διδασκαλίας και Απαιτούμενη Υλικοτεχνική Υποδομή

Οι μαθητές/ήτριες εργάζονται στο πλαίσιο τόσο των ομάδων σε τριάδες όσο και της ολομέλειας της τάξης, αξιοποιώντας τις δραστηριότητες. Έχουμε ζητήσει να φέρουν φωτογραφίες από τη βρεφική τους ηλικία, για να αξιοποιηθούν στο πλαίσιο της διδασκαλίας ούτως ώστε η μάθηση να λάβει βιωματικό πλαίσιο.
Προτείνεται η πρόσβαση στο Διαδίκτυο για την αξιοποίηση πληροφοριών σχετικά με το θέμα του σεναρίου, καθώς και η χρήση είτε βιντεοπροβολέα και ηλεκτρονικού υπολογιστή στη σχολική αίθουσα είτε του εργαστηρίου Πληροφορικής του σχολείου.

Διδακτική Προσέγγιση

Μέσα από ένα υποστηρικτικό παιδοκεντρικό περιβάλλον μάθησης και με τη δυναμική της τάξης προσανατολισμένη σε κοινότητα πρακτικής και μάθησης, ο/η εκπαιδευτικός ενισχύει και ενθαρρύνει την ενεργό εμπλοκή σε ατομικές και ομαδικές δραστηριότητες, δημιουργώντας τις κατάλληλες προσεγγίσεις και συνδέσεις των προ υπαρχουσών γνώσεων με τη νέα γνώση με γνώμονα και άξονα τα ενδιαφέροντα αλλά και τις δυνατότητες των μαθητών/τριών αλλά και με απώτερο σκοπό να αποκτούν εμπειρίες με νόημα. Με τη γνωσιολογική αξιοποίηση του ΜτΘ αποσκοπούμε στην καλλιέργεια της κριτικής και δημιουργικής σκέψης με βάση τη βιωματική μάθηση στηριζόμενη στις εμπειρίες των μαθητών/τριών και στην αξιοποίηση των αυθεντικών δραστηριοτήτων και στον συσχετισμό με αληθινές καταστάσεις ζωής ούτως ώστε να επιτευχθεί η μεταβίβαση της γνώσης και να καλλιεργηθούν οι μεταγνωστικές δεξιότητες, αναδεικνύοντας τις δομικές αρχές του γνωστικού, καθώς και του κοινωνικού εποικοδομισμού. Αξιοποιήσιμες τεχνικές διδασκαλίας (άμεσης, ομαδοσυνεργίας, διαλόγου, επίλυσης προβλημάτων και αξιολόγησης) είναι: Το Συννεφόλεξο (Ιδεοθύελλα), Κολλάζ, Πέντε π και ένα γ, Παιχνίδι ρόλων με θέμα τη γέννηση, Δημιουργία

κολάζ με εικόνες που αντιπροσωπεύουν τις προσδοκίες και τις χαρές της γέννησης ενός παιδιού, Λέξεις, σκέψεις στη σειρά, Οπτικοποίηση, Δελτίο Εξόδου ….
Μέσα από τη διαδικασία των ερωτήσεων (Διερεύνηση προϋπάρχουσας γνώσης μαθητών/τριών-Στάδιο 1ο) και με την επικουρία της τεχνικής «συννεφόλεξο», πραγματοποιείται η βιωματική προπαρασκευή και συνεπώς η αρχική αξιολόγηση (WEB.2: http://www.tagxedo.com/). Η διαμορφωτική αξιολόγηση επιτυγχάνεται με την τεχνική διδασκαλίας «Λέξεις, σκέψεις στη σειρά». Τέλος, για την τελική αξιολόγηση-αναστοχασμό και εμπέδωση της γνώσης θα αξιοποιηθεί το Lumen5 και το aiva ως ψηφιακά εργαλεία της τεχνητής νοημοσύνης. Το Lumen5 μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο αξιοποίησης της ΤΝ για την αξιολόγηση της γνώσης στο ΜτΘ μεταφράζοντας κείμενα σε βίντεο. Η τεχνητή νοημοσύνη του Lumen5 μπορεί να αναγνωρίζει τα βασικά μηνύματα και τις πληροφορίες από ένα κείμενο και να το μετατρέπει σε μία σειρά από εικόνες, βίντεο και κείμενα που αντιπροσωπεύουν αυτά τα μηνύματα. Το aiva.ai είναι μια τεχνητή νοημοσύνη που αναπτύχθηκε για τη δημιουργία μουσικής. Χρησιμοποιεί αλγορίθμους μηχανικής μάθησης και εκπαιδεύθηκε με μεγάλη ποικιλία μουσικών συνθέσεων, προκειμένου να μπορεί να παράγει δημιουργική και πρωτότυπη μουσική σε διάφορα είδη και στυλ. Η μουσική υπόκρουση που ακούγεται στο video είναι το παραγόμενο μουσικό κομμάτι που δημιουργούν με το aiva.
Η τελική αξιολόγηση-αναστοχασμός και εμπέδωσης της γνώσης, εναλλακτικά, μπορεί να επιτευχθεί μέσω της τεχνικής διδασκαλίας «Δελτίο εξόδου… » όπου οι μαθητές/ήτριες αξιολογούν με ερωτήσεις αναστοχασμού την εκπλήρωση των ΠΜΑ (Φύλλο εργασίας 1).

Αναλυτική Περιγραφή Διδακτικής Πορείας

Η διδακτική πορεία του εν λόγω σεναρίου υλοποιείται με τα ακόλουθα στάδια:

1ο Στάδιο. Διερεύνηση προϋπάρχουσας εμπειρίας και γνώσεων (10΄ λεπτά):

Γίνεται η πρώτη παρουσίαση με την αξιοποίηση των φωτογραφιών που έχουν φέρει μαζί τους τα παιδιά από τη βρεφική τους ηλικία, με στόχο να λειτουργήσει ως ερέθισμα όπου τα παιδιά εκφράζουν με σύντομο και χαρακτηριστικό τρόπο οτιδήποτε τα αγγίζει συναισθηματικά, ηθικά, πνευματικά ή λογικά. Αξιοποιείται η τεχνική διδασκαλίας Πέντε π και ένα γ, με ερωτήσεις που αφορούν την προσδοκία και τη χαρά της γέννησης ενός παιδιού και διανομή του στα παιδιά να απαντήσουν (Ποιο; Ποιο είναι το θέμα μας;, Πού: Πού συμβαίνει;, Πότε: Πότε συνέβη;, Γιατί; Γιατί συμβαίνει;, Ποιος/α;: Ποιος/α εμπλέκεται στο θέμα αυτό;, Πώς; Πώς μπορεί να συνεχιστεί η γέννηση;) (Διάρκεια 5΄)
Κατόπιν ο/η εκπαιδευτικός γράφει στον πίνακα μια λέξη-κλειδί και σημειώνει γύρω της κάθε άλλη λέξη που οι μαθητές/τριες θεωρούν σχετική. Η τάξη αποφασίζει ποιες από αυτές (4 ή 5) είναι οι σπουδαιότερες. Αξιοποιείται η τεχνική διδασκαλίας «Συννεφόλεξο» (Ιδεοθύελλα) (WEB.2. http://www.tagxedo.com/) (Διάρκεια 5΄).

2ο στάδιο. Επεξεργασία-Εμπέδωση της γνώσης (25΄)

- Τα παιδιά μελετούν σε ατομικό επίπεδο το μάθημα στις σελίδες 47-50. (Διάρκεια 5΄)
- Εφαρμογή της τεχνικής Κολλάζ. Οι μαθητές/τριες εργάζονται ομαδικά και συνθέτουν σε επιφάνεια ποικίλα στοιχεία (χρώματα, φωτογραφίες, χρωματιστά χαρτιά) εκφράζοντας διαθέσεις, αισθήματα, σκέψεις πάνω σε θέματα που σχετίζονται με το μάθημα. Οι μαθητές/τριες δημιουργούν το κολλάζ με αποκόμματα είτε περιοδικών που τους έχουμε δώσει με σχετικό θέμα για τη γέννηση ανθρώπων. Ακολουθεί παρουσίαση και ερμηνεία των έργων. (Διάρκεια 10΄)
- Εφαρμογή της τεχνικής Λέξεις, σκέψεις στη σειρά: οι μαθητές/ήτριες διατυπώνουν σε ένα χαρτί τη γνώμη, τη σκέψη ή την ευχή τους για το θέμα του διδακτικού σεναρίου. Τα χαρτιά στερεώνονται με μανταλάκια σε ένα κορδόνι/σχοινί που έχει κρεμαστεί στην τάξη. Όλοι/ες μπορούν να τα διαβάσουν και να τα συζητήσουν στην κύρια φάση. (Διάρκεια 5΄)
- Εφαρμογή της τεχνικής Παιχνίδι ρόλων με θέμα τη γέννηση: ενθαρρύνουμε τα παιδιά να υποδυθούν τους γονείς, τα αδέλφια ή τους φίλους σε μια κατάσταση όπου γίνεται η αναβίωση της χαράς και της προσδοκίας.

3ο Στάδιο. Αξιολόγηση-Αναστοχασμός και Εμπέδωση της γνώσης (Διάρκεια 10΄)

Στην κοινή ολομέλεια παρουσιάζεται από τον/την εκπαιδευτικό (αξιοποίηση βιντεοπροβολέα) για δεύτερη φορά το κείμενο του βιβλίου (σελίδες 48-49) και τους/τις ενημερώνει ότι θα δημιουργήσουν video με τη βοήθεια του ψηφιακού εργαλείου Lumen5 και η μουσική υπόκρουση θα παραχθεί από τους μαθητές και τις μαθήτριες με το ψηφιακό εργαλείο τεχνητής νοημοσύνης aiva.ai Το παραχθέν video: https://lumen5.com/user/anthoulantolkera/untitled-video-vm2dn/. Εναλλακτικά, μπορεί να δοθεί και το φύλλο εργασίας, αξιοποιώντας την τεχνική διδασκαλίας «Δελτίου Εξόδου …» όπου οι μαθητές/ήτριες αξιολογούν με ερωτήσεις αναστοχασμού την εκπλήρωση των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Πιθανές Επεκτάσεις-Προσαρμογές Σεναρίου

Το εν λόγω διδακτικό σενάριο μπορεί να αξιοποιηθεί σε εξ αποστάσεως διδασκαλία και με την τεχνική της ανεστραμμένης τάξης με την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας να καθίσταται σημαντική και αναγκαία. Μέσω της τεχνικής διδασκαλίας «Γέφυρες μάθησης μέσω διαδικτύου (Building E-Bridges Project)» μπορεί να πραγματοποιηθεί ακόμα και στο πλαίσιο Ευρωπαϊκών Προγραμμάτων (Erasmus+, e-Twinning), επικοινωνία των μαθητών/τριών με μαθητές/ήτριες άλλων σχολείων στον ελλαδικό χώρο και άλλων χωρών και να συζητήσουν.

Βιβλιογραφία-Δικτυογραφία

Ελληνόγλωσση

Γιαννακόπουλος, Γ. (2021). *Τεχνητή Νοημοσύνη*. Εκδόσεις Ροπή

Μητροπούλου, Β. (2015). *Οι ΤΠΕ στη διδακτική του μαθήματος των Θρησκευτικών.* Θεσσαλονίκη: Ostracon.

Τσιωτάκης, Π. (2023). *Το ChatGPT για εκπαιδευτικούς και μαθητές, πρακτικές εφαρμογές και παραδείγματα.* Εκδόσεις Σαββάλας. ISBN: 9786180602333

Pedró, F., Subosa, M., Rivas, A. & Valverde, P. (2019). Artificial Intelligence in Education: Challenges and Opportunities for Sustainable Development. Στο *Working papers on education policy.* UNESCO. Ανακτήθηκε από https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366994 στις 8-01-2024.

Παράρτημα

Φύλλο Εργασίας 1. Αξιολογώ τι έμαθα στο μάθημα…

- "Κάτι καινούργιο που έμαθα" ……
- " Με δυσκόλεψε" …….
- " Χάρηκα που"…….
- " Θα εφαρμόσω στη ζωή μου"…….
- " Τι ήταν αυτό που δεν καλύφθηκε στο μάθημα ενώ προσδοκούσα ότι θα καλυφθεί;"……..
- Τι ήταν σ' αυτό το μάθημα νέο ή έκπληξη για μένα;…….
- Τι ήταν αυτό που με έκανε να αλλάξω γνώμη, μετά την ολοκλήρωση του μαθήματος;…….
- "Θα ήθελα ακόμα περισσότερες διευκρινήσεις για"……
- '"Ένα πράγμα που μου κέντρισε το ενδιαφέρον και θα ήθελα να το μελετήσω με περισσότερες λεπτομέρειες στο μέλλον"…….

Η δημιουργικότητα των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην αξιοποίηση της λογοτεχνίας στη διδασκαλία των μαθηματικών

Μπουγαΐδου Δέσποινα, Δεσλή Δέσποινα

Υποψήφια διδάκτωρ, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
dbougaidou@gmail.com

Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
ddesli@eled.auth.gr

Περίληψη

Η παρούσα εργασία επιχειρεί να μελετήσει αφενός το επίπεδο δημιουργικότητας των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη χρήση ψηφιακού λογοτεχνικού κειμένου για τη διδασκαλία των μαθηματικών και αφετέρου τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιοποίηση της λογοτεχνίας στη διδασκαλία των μαθηματικών. Για τον σκοπό αυτόν, 66 εν ενεργεία εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να επιλέξουν ένα, ανάμεσα σε δύο, ψηφιακό λογοτεχνικό κείμενο και να εξηγήσουν ποιες μαθηματικές έννοιες θα μπορούσαν να διδάξουν με αυτό. Οι απαντήσεις τους αξιολογήθηκαν ως προς τη δημιουργικότητα σύμφωνα με τα κριτήρια των Torrance και Guilford, που αφορούν την ευχέρεια, την ευελιξία και την πρωτοτυπία. Βρέθηκε ότι οι τρεις δείκτες δημιουργικότητας ήταν σχετικά περιορισμένοι, με την πρωτοτυπία να υπερτερεί από τους άλλους δύο. Τέλος, μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων που πραγματοποιήθηκαν σε 8 συμμετέχοντες, αναδείχθηκαν οι θετικές απόψεις τους για την αξιοποίηση της λογοτεχνίας στη διδασκαλία των μαθηματικών. Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί θεώρησαν δυνητικά δημιουργική τη σύνδεση μεταξύ των δύο πεδίων και διατύπωσαν διαφορετικές απόψεις για το πώς μπορεί να επιτευχθεί. Τα ευρήματα αυτά συζητούνται αναφορικά με τις εκπαιδευτικές προεκτάσεις τους για τη δημιουργικότητα στην εκπαίδευση.

Λέξεις κλειδιά: μαθηματική δημιουργικότητα, λογοτεχνία, εκπαιδευτικοί

Εισαγωγή

Με την αξιοποίηση της λογοτεχνίας στη διδασκαλία των μαθηματικών οι μαθηματικές έννοιες παρουσιάζονται πλαισιωμένες, προσιτές και ενισχύεται η κατανόησή τους (Δεσλής & Δεσλή, 2018). Η σύνδεση των μαθηματικών με τη λογοτεχνία έχει πολλαπλά οφέλη: καθιστά τα μαθηματικά πιο ελκυστικά και ενδιαφέροντα για τους μαθητές (Αθανασίου, 2012; Burns, 2005) και συμβάλλει στη διαμόρφωση θετικών στάσεων απέναντι στα μαθηματικά. Παρόλα αυτά, αφενός η έλλειψη παιδαγωγικής γνώσης των εκπαιδευτικών και αφετέρου οι περιορισμοί σε χρόνο και πόρους συχνά δυσκολεύουν τους εκπαιδευτικούς να εντάξουν τη λογοτεχνία στη διδασκαλία των μαθηματικών (Livy et al., 2023).

Η σύζευξη των δύο πεδίων στην εκπαίδευση δυνητικά προσκαλεί τους εκπαιδευτικούς να επιδείξουν δημιουργικότητα στη διδασκαλία τους. Η δημιουργικότητα στη διδασκαλία των μαθηματικών τα τελευταία χρόνια περιλαμβάνεται στους στόχους της μαθηματικής εκπαίδευσης και η αξιολόγησή της βασίζεται σε κριτήρια όπως η ευχέρεια, η ευελιξία και η πρωτοτυπία, που προτάθηκαν από τους Torrance (1966, στο Silver, 1997) και Guilford (1967, 1973, στο Klavir & Hershkovitz, 2008). Η ευχέρεια αφορά την ικανότητα να προσφέρονται πολλαπλές λύσεις σε ένα ερώτημα, η ευελιξία την ικανότητα εναλλαγής και χρήσης διαφόρων στρατηγικών, και η πρωτοτυπία την πρωτότυπη προσέγγιση σε ένα πρόβλημα. Έρευνες έχουν δείξει ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών περί δημιουργικότητας είναι συχνά περιορισμένες (Desli & Zioga, 2015), και δεν συνάδουν με τις πρακτικές που εφαρμόζουν οι ίδιοι στην τάξη (Ζιώγα & Δεσλή, 2022).

Αναγνωρίζοντας τη σημασία της σύνδεσης της λογοτεχνίας με τα μαθηματικά ως μέσου για δημιουργική και αποτελεσματική διδασκαλία, η παρούσα εργασία, που αποτελεί μέρος μιας ευρύτερης έρευνας, στοχεύει στη μελέτη αφενός του επιπέδου δημιουργικότητας των εν ενεργεία εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην αξιοποίηση ψηφιακού λογοτεχνικού κειμένου για τη διδασκαλία των μαθηματικών και αφετέρου των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιοποίηση της λογοτεχνίας στη διδασκαλία των μαθηματικών.

Μεθοδολογία

Συμμετέχοντες: Συμμετείχαν 66 εν ενεργεία εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, από τους οποίους οι 40 ήταν γυναίκες (60,6%) και οι 26 ήταν άνδρες (39,4%), εργαζόμενοι σε δημόσια και ιδιωτικά δημοτικά σχολεία. Η ηλικία των συμμετεχόντων κυμαινόταν από 28 έως 59 ετών, με τη μέση διδακτική εμπειρία τους να ανέρχεται σε 17 χρόνια. Από τους συμμετέχοντες, οι 51 δίδασκαν σε διάφορες τάξεις του δημοτικού σχολείου, ενώ οι 15 απασχολούνταν σε ρόλους υποστηρικτικού προσωπικού (τμήματα ΖΕΠ, τμήματα ένταξης και παράλληλη στήριξη). Η επιλογή των συμμετεχόντων πραγματοποιήθηκε με τυχαία δειγματοληψία.

Σχεδιασμός – Εργαλείο έρευνας: Για τον σκοπό της παρούσας εργασίας, πραγματοποιήθηκε έρευνα μεικτών μεθόδων με τη χρήση ερωτηματολογίου και ημι-

δομημένης συνέντευξης. Στο ερωτηματολόγιο αρχικά παρουσιάζονταν οι σύνδεσμοι για δύο γνωστά λογοτεχνικά κείμενα με τη μορφή βίντεο που δίνουν ευκαιρίες να διδαχθούν τα μαθηματικά («Ο γύρος του κόσμου σε 80 μέρες» του Ι. Βερν και «Ο λύκος και τα τρία γουρουνάκια» των αδερφών Γκριμ). Στη συνέχεια, οι συμμετέχοντες καλούνταν: α) να επιλέξουν ένα από αυτά, β) να αναφέρουν όσες μαθηματικές έννοιες θεωρούν ότι θα μπορούσαν να διδάξουν μέσα από το κείμενο, και γ) να διατυπώσουν ένα μαθηματικό πρόβλημα. Η παρούσα εργασία, λόγω του περιορισμού στην έκτασή της, επικεντρώνεται στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τα δύο πρώτα σημεία του εργαλείου. Στην ημι-δομημένη συνέντευξη, μετά από τυχαία επιλογή, συμμετείχαν 8 εκπαιδευτικοί, οι οποίοι πρότερα είχαν συμπληρώσει το ερωτηματολόγιο. Σε αυτούς, τέθηκαν ερωτήσεις σχετικά με την προοπτική της αξιοποίησης της λογοτεχνίας στη διδασκαλία των μαθηματικών, την προηγούμενη εμπειρία αξιοποίησης της λογοτεχνίας στη διδασκαλία των μαθηματικών, την κατασκευή μαθηματικών προβλημάτων μέσα από λογοτεχνικό κείμενο και τη δημιουργικότητα ως αποτέλεσμα της σύνδεσης της λογοτεχνίας με τα μαθηματικά.

Διαδικασία: Το ερωτηματολόγιο απεστάλη ηλεκτρονικά στους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι συμμετείχαν ανώνυμα και εθελοντικά. Το ποσοστό των συμπληρωμένων ερωτηματολογίων ανέρχεται περίπου στο 75%. Δύο μήνες μετά τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκαν ηλεκτρονικά οι συνεντεύξεις.

Αποτελέσματα

Τα δύο λογοτεχνικά κείμενα επιλέχθηκαν σχεδόν ισομερώς από τους συμμετέχοντες, ωστόσο, η προτίμηση για το παραμύθι «Ο λύκος και τα τρία γουρουνάκια» ήταν εμφανής τόσο από τους εκπαιδευτικούς των πρώτων δύο τάξεων (91,7%) όσο και από τα μέλη του υποστηρικτικού προσωπικού (73,3%).

Προκειμένου να εξεταστεί το επίπεδο δημιουργικότητας των εκπαιδευτικών, οι απαντήσεις τους βαθμολογήθηκαν και κωδικοποιήθηκαν, σύμφωνα με τους δείκτες δημιουργικότητας, ως προς την ευχέρεια, την ευελιξία και την πρωτοτυπία (για αναλυτική περιγραφή της κωδικοποίησης των απαντήσεων, βλ. Δεσλή & Μπουγαΐδου (2023). Πιο συγκεκριμένα, προσδιορίστηκε η ευχέρεια ως προς το σύνολο των απαντήσεων που έδωσε κάθε συμμετέχοντας («πόσες απαντήσεις;»). Η ανάλυση έδειξε μέτριο βαθμό ευχέρειας (μ.ο.=2,00, τ.α.=,841), ο οποίος δεν επηρεάστηκε από την τάξη διδασκαλίας ($F(3,65)=2,720$, $p=.052$). Παρ' όλα αυτά, οι εκπαιδευτικοί που επέλεξαν το κείμενο «Ο γύρος του κόσμου σε 80 μέρες» κατέγραψαν στατιστικά σημαντικά υψηλότερο επίπεδο ευχέρειας σε σύγκριση με εκείνους που προτίμησαν το παραμύθι ($t(64)=2,103$, $p<.05$).

Η ευελιξία των συμμετεχόντων αφορούσε το είδος των απαντήσεων («τι είδους;») που έδωσαν. Ο μέσος όρος ευελιξίας των συμμετεχόντων βρέθηκε χαμηλός (μ.ο.=1,79, τ.α.=,621) και δεν επηρεάστηκε από την επιλογή του λογοτεχνικού κειμένου ($t(64)=,707$, $p=.482$) ούτε από την τάξη στην οποία δίδασκαν ($F(3,65)=,570$, $p=.637$).

Η πρωτοτυπία των απαντήσεων των εκπαιδευτικών («πόσο συχνή είναι η απάντηση;») εξετάστηκε αναφορικά με τη συχνότητα εμφάνισης καθεμιάς απάντησης. Η μέση τιμή πρωτοτυπίας ήταν αρκετά ικανοποιητική (μ.ο.=2,55, τ.α.=,980) και δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές από την επιλογή των δύο κειμένων (t(64)=,637, p=.526). Ακόμη, ανεξάρτητα από την τάξη στην οποία δίδασκαν, οι εκπαιδευτικοί δεν εμφάνισαν διαφορές στο επίπεδο της πρωτοτυπίας τους (F(3,65)=,066, p=.978).

Τέλος, βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ των τριών δεικτών της δημιουργικότητας. Αναλυτικότερα, υπήρξε στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στην ευχέρεια και την ευελιξία (Pearson's r=.678, p<.01), με τους εκπαιδευτικούς που εκδηλώνουν υψηλά επίπεδα ευχέρειας να τείνουν να διαθέτουν και υψηλά επίπεδα ευελιξίας. Επίσης, υψηλή θετική συσχέτιση βρέθηκε τόσο μεταξύ της ευχέρειας και της πρωτοτυπίας (Pearson's r=.448, p<.01) όσο και μεταξύ της ευελιξίας και της πρωτοτυπίας (Pearson's r=.674, p<.01).

Στις ημιδομημένες συνεντεύξεις συμμετείχαν δύο άντρες (28 και 15 χρόνια προϋπηρεσίας αντίστοιχα) και 6 γυναίκες (με προϋπηρεσία από 5 μήνες έως και 20 χρόνια).

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (οι 6 από τους 8) επέλεξε το παραμύθι "Ο λύκος και τα τρία γουρουνάκια", κυρίως λόγω της εξοικείωσής τους με το κείμενο («Είναι πιο οικείο σε εμένα…πιστεύω είναι και πιο οικείο στα παιδιά») και της ευκολίας που προσφέρει για την κατασκευή μαθηματικών προβλημάτων («Μου ήρθαν περισσότερες ιδέες για δημιουργία προβλημάτων»). Ωστόσο, δύο εκπαιδευτικοί το επέλεξαν ο ένας από τυχαιότητα («Δεν υπήρχε κάποιος λόγος συγκεκριμένος...») και ο άλλος από προσωπικό ενδιαφέρον («Μου άρεσε από παλιά…»). Οι δύο εκπαιδευτικοί που επέλεξαν το κείμενο «Ο γύρος του κόσμου σε 80 ημέρες» αιτιολόγησαν την επιλογή τους ο ένας λόγω των ευκαιριών που δίνει, ώστε να διδαχθούν τα μαθηματικά, ενώ η άλλη λόγω προηγούμενης διδακτικής εμπειρίας με το συγκεκριμένο κείμενο.

Όλοι οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως θα αξιοποιούσαν το λογοτεχνικό κείμενο που επέλεξαν στη διδασκαλία τους. Οι εκπαιδευτικοί που επέλεξαν το παραμύθι δήλωσαν ότι θα το αξιοποιούσαν για τη διδασκαλία βασικών αριθμητικών εννοιών (πράξεις, απόλυτοι και τακτικοί αριθμοί) στις μικρότερες τάξεις. Επιπρόσθετα, δύο εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στη διδασκαλία της γεωμετρίας («Να κάνω μια διδασκαλία για τα σχήματα,…έχοντας τα τετράγωνα παράθυρα, την τρίγωνη σκεπή...») και των κλασμάτων, ενώ μια εκπαιδευτικός ανέφερε ότι θα το αξιοποιούσε και σε μεγαλύτερες τάξεις προσαρμόζοντάς το ανάλογα. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί που επέλεξαν το κείμενο του Βερν το είχαν αξιοποιήσει παλαιότερα στη διδασκαλία τους και εστίασαν σε πιο σύνθετες μαθηματικές έννοιες, όπως η μέτρηση του χρόνου, οι συμμιγείς αριθμοί και η γεωμετρία που προσεγγίζονται σε μεγαλύτερες τάξεις.

Μόνο δύο εκπαιδευτικοί (οι οποίοι επέλεξαν το «Ο γύρος του κόσμου σε 80 ημέρες») ανέφεραν ότι είχαν προηγουμένως αξιοποιήσει λογοτεχνικά κείμενα (π.χ., «Ο λύκος και τα 7 κατσικάκια», «Η Αλίκη στη χώρα των θαυμάτων», «Η μπουγάδα του Άι Βασίλη») για τη διδασκαλία των μαθηματικών. Ωστόσο, υπήρχαν δύο εκπαιδευτικοί οι

οποίοι ανέφεραν πως αξιοποίησαν ευκαιρίες που τυχαία παρουσιάστηκαν με στόχο να συνδέσουν διαθεματικά τα μαθηματικά με άλλα γνωστικά αντικείμενα (Από το βιβλίο της γλώσσας σε μικρή τάξη για τους μήνες…είχα κάνει την προπαίδεια του 12»).

Όλοι οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι η κατασκευή μαθηματικών προβλημάτων μέσα από ένα λογοτεχνικό κείμενο είναι εφικτή, αν και κάποιοι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι απαιτεί επιπλέον σκέψη και χρόνο. Θεώρησαν τη σύνδεση των μαθηματικών με τη λογοτεχνία δημιουργική, με τους περισσότερους (6 εκπαιδευτικοί) να αποδίδουν τη δημιουργικότητα στη διαθεματικότητα, τέσσερις εκπαιδευτικοί στην ανάπτυξη της (κριτικής) σκέψης, ενώ πέντε εκπαιδευτικοί στην ψυχαγωγία. Επιπλέον, ένας εκπαιδευτικός έκανε αναφορά στην ευχέρεια και μία εκπαιδευτικός στην πρωτότυπη λύση και την ευελιξία. Για τους εκπαιδευτικούς, η λογοτεχνία μετριάζει την αυστηρότητα των μαθηματικών και δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να προσεγγίσουν τα μαθηματικά με νόημα και ευχαρίστηση, δημιουργώντας ένα πλαίσιο που κεντρίζει το ενδιαφέρον τους.

Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα αποκάλυψε ότι η δημιουργικότητα των εκπαιδευτικών στην αξιοποίηση ψηφιακού λογοτεχνικού κειμένου για τη διδασκαλία των μαθηματικών είναι περιορισμένη, με χαμηλά επίπεδα ευχέρειας και ευελιξίας, σε αντίθεση με την πρωτοτυπία που ήταν σχετικά υψηλή, εγείροντας αισιόδοξες προοπτικές για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας στα μαθηματικά μέσω της λογοτεχνίας. Στο σύνολό τους, τα αποτελέσματα αυτά επιβεβαιώνουν ευρήματα προηγούμενων ερευνών (π.χ., Desli, & Zioga, 2015) σχετικά με την περιορισμένη δημιουργικότητα των εκπαιδευτικών. Η κατασκευή μαθηματικών προβλημάτων από λογοτεχνικά κείμενα θεωρήθηκε εύκολη από αρκετούς εκπαιδευτικούς, αν και κάποιοι ανέφεραν ότι απαιτεί αρκετή σκέψη και χρόνο. Επιπλέον, ενώ όλοι θεώρησαν τη σύνδεση των δύο αντικειμένων δημιουργική, λίγοι ήταν εκείνοι που είχαν αξιοποιήσει τη λογοτεχνία στη διδασκαλία των μαθηματικών, κάτι το οποίο επιβεβαιώνει εν μέρει και η έρευνα των Livy et al. (2023), στην οποία οι εκπαιδευτικοί λόγω του περιορισμού του χρόνου, των πόρων και της παιδαγωγικής γνώσης αποθαρρύνονταν στο να εντάξουν τη λογοτεχνία στη διδασκαλία τους. Ένας περιορισμός της παρούσας έρευνας αποτελούσε η περιορισμένη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις συνεντεύξεις. Τέλος, είναι σημαντικό να αναγνωριστεί ότι, για την ενίσχυση της δημιουργικότητας στα μαθηματικά, έχει ιδιαίτερη σημασία, όχι μόνο η επιλογή των κατάλληλων μέσων και υλικών αλλά και, ο τρόπος με τον οποίο αυτά παρουσιάζονται και χρησιμοποιούνται από τον εκπαιδευτικό στο πλαίσιο της τάξης (Levenson, 2015), θέμα που αξίζει να μελετηθεί περαιτέρω.

Βιβλιογραφία

Αθανασίου, Ε. (2012). *Η διδακτική αξιοποίηση του ποιήματος στα μαθηματικά*. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Δεσλής, Δ., & Δεσλή, Δ. (2018*).* «Αν όλα τα παιδιά της Γης πιάναν γερά τα χέρια», θα μπορούσαν να αγκαλιάσουν τη Γη; Η επίλυση προβλήματος συναντά τη λογοτεχνία σε μια τάξη Ε' Δημοτικού. Στα *Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης Κ. Μακεδονίας (σελ. 179-187)* Θεσσαλονίκη.

Δεσλή, Δ., & Μπουγαΐδου Δ. (2023). Η δημιουργικότητα των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη χρήση ψηφιακού λογοτεχνικού κειμένου για τη διδασκαλία των μαθηματικών. Στα *Πρακτικά του 38ου Συνεδρίου Μαθηματικής Παιδείας* (σελ. 214-223). Σέρρες: ΔΙΠΑΕ.

Ζιώγα, Μ., & Δεσλή, Δ. (2022*).* Δημιουργικότητα στα μαθηματικά: Εφαρμόζεται η θεωρία στην πράξη;. Στα *Πρακτικά του 9ου Πανελλήνιου Συνεδρίου της Ένωσης Ερευνητών Διδακτικής Μαθηματικών* (σελ. 209-218). Βόλος: Εν.Ε.Δι.Μ

Burns, M. (2005). 3 lessons by Marilyn Burns: Using storybooks to teach math. *Scholastic Instructor*, 114(7), 27-30.

Desli, D., & Zioga, M. (2015). Looking for creativity in primary school mathematical tasks. *Proceedings of the 9th CERME*. Czech: Prague, 989-995.

Klavir, R., & Hershkovitz, S. (2008). Teaching and evaluating open-ended problems. *International Journal for Mathematics Teaching and Learning*, 20(5), 1-24.

Levenson, E. (2015). Exploring Ava's developing sense for tasks that may occasion mathematical creativity. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 18, 1–25.

Livy, S., Muir, T., Trakulphadetkrai, N. V., & Larkin, K. (2023). Australian primary school teachers' perceived barriers to and enablers for the integration of children's literature in mathematics teaching and learning. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 26(1), 5-26.

Silver, E. (1997). Fostering creativity through instruction rich in mathematical problem solving and problem posing. *ZDM: The International Journal on Mathematics Education*, 29(3), 75-80.

Υποστηρίζοντας το δικαίωμα των παιδιών να ακούγονται και να ενεργούν ως δημιουργοί αλλαγών στο σχολείο μας!

Βέλκου Κυριακή, Τσιρέμπολου Σταματία, Φαμπρίκη Αγγελική

Εκπαιδευτικός 12ου Νηπιαγωγείου Κιλκίς
kikivelkou@gmail.com

Προϊσταμένη 12ου Νηπιαγωγείου Κιλκίς
stamtsr@gmail.com

Εκπαιδευτικός 12ου Νηπιαγωγείου Κιλκίς
aggelikifab@yahoo.gr

Περίληψη

Σκοπός της συγκεκριμένης εργασίας είναι να αναδείξει τρόπους με τους οποίους οι νηπιαγωγοί μπορούν να υποστηρίξουν και να προάγουν τη συμμετοχή των παιδιών σε ένα περιβάλλον εκπαιδευτικής πρακτικής στο νηπιαγωγείο. Σε μια διαδρομή αναζήτησης του ρόλου της νηπιαγωγού και οικοδόμησης της δύναμης των παιδιών αναπτύχθηκε το μοντέλο του Treseder (1997) το οποίο χρησιμοποιεί τα πέντε υψηλότερα σκαλοπάτια της σκάλας του Hart (1992) με μια κυκλική λογική παρά ιεραρχική σε επίπεδα. Η τεκμηρίωση των ενεργειών μας βασίστηκε σε μια αρχική και τελική διαδικασία συλλογής, ανάλυσης και ερμηνείας δεδομένων με τη βοήθεια των εργαλείων: ερωτηματολόγιο σε εκπαιδευτικούς και σε παιδιά. Στα αποτελέσματα αναδείχθηκε ότι η συμμετοχή των παιδιών μπορεί να κριθεί ανάλογα με το προφίλ των εμπλεκόμενων παιδιών, το πλαίσιο του έργου, τις συνθήκες, τα ζητήματα και τους στόχους της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Επίσης, έγινε σαφές ότι η κατανόηση από μέρους των εκπαιδευτικών των διαφορετικών επιπέδων συμμετοχής συμβάλλει στη λήψη τεκμηριωμένων αποφάσεων στην πράξη τους. Επιπρόσθετα, παρατηρήθηκε ότι κατά τη διάρκεια της υποστήριξης βελτιώθηκαν ικανότητες των παιδιών όπως: να διαπραγματεύονται τις διαφορές τους, να αναμένουν τη σειρά τους για να εκφραστούν, να μπορούν να μοιράζονται τις ιδέες τους και να λαμβάνουν αποφάσεις αποδεκτές στην ομάδα τους. Τέλος, ο συσχετισμός των αρχικών αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την οπτική της συμμετοχής των παιδιών με τη νέα γνώση που προέκυψε, έδειξε ότι οι νηπιαγωγοί είναι σε θέση να διευκολύνουν τη συμμετοχή των παιδιών βελτιώνοντας τις πρακτικές τους, αρκεί να έχουν την κατάλληλη υποστήριξη μέσα από εστιασμένες ενέργειες ενδοσχολικής επιμόρφωσης και κριτικής εξέτασης των πρακτικών τους.

Λέξεις κλειδιά: προσχολική εκπαίδευση, συμμετοχή των παιδιών, εκπαιδευτική πρακτική

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια ο σύγχρονος παιδαγωγικός λόγος υποστηρίζει σθεναρά το δικαίωμα των παιδιών να ακούγονται και να ενεργούν ως δημιουργοί αλλαγών. Η έννοια της συμμετοχής των παιδιών προβάλλεται ως αναγκαιότητα μέσα από διαφορετικές θεωρίες μάθησης και τον τρόπο που πλαισιώνουν αυτές το νόημα της (Αλεξίου, 2018). Στη συγκεκριμένη εργασία, στόχος μας είναι η ανάδειξη των προσπαθειών των νηπιαγωγών του σχολείου μας να υποστηρίξουν το λόγο των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία υιοθετώντας την προσέγγιση του μοντέλου του Treseder (1997) το οποίο χρησιμοποιεί τα πέντε υψηλότερα σκαλοπάτια της σκάλας του Hart (1992) με μια κυκλική λογική. Λαμβάνοντας υπόψη το γενικότερο πλαίσιο συμμετοχής δόθηκε έμφαση στη σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στις συμμετοχικές πρακτικές των εκπαιδευτικών και τις δράσεις των παιδιών και έγινε προσπάθεια να απαντήσουμε αφενός στον προβληματισμό μας πως οι πρακτικές μας μέσα στο σχολικό πλαίσιο μπορούν να περιορίσουν ή να διευρύνουν τη συμμετοχή των παιδιών και αφετέρου με ποιο τρόπο μπορούν να βελτιωθούν.

Θεωρητικό πλαίσιο

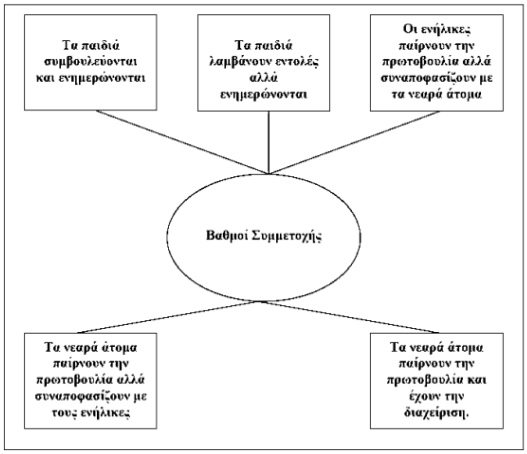
Η προσέγγιση της συμμετοχής αναγνωρίζει το πλήθος περιορισμών και προκλήσεων που αναδύονται κατά τη συμμετοχή των παιδιών και των νεαρών ατόμων στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων, για τους οποίους χρειάζεται να αποδοθεί σημασία προκειμένου να επιτευχθούν ρεαλιστικοί στόχοι (Αλεξίου, 2018). Σε μια ρεαλιστική προοπτική ενίσχυση της συμμετοχής των παιδιών σύμφωνα με την Bae (2009) χρειάζεται να δοθεί έμφαση στην ποιότητα των αλληλεπιδράσεων που αναπτύσσουμε με τα παιδιά και επισημαίνεται ότι η συμμετοχή δε σημαίνει απαραίτητα την ισότιμη συμμετοχή τους και την πλήρη αυτονομία στη λήψη αποφάσεων. Συγκεκριμένα, προτείνεται ο/η εκπαιδευτικός να δίνει συνέχεια στις πρωτοβουλίες τους, να ανταποκρίνεται με συναίσθημα και εκφραστικότητα σε αυτά που λένε ή πράττουν, να εκδηλώνει παιγνιώδη στάση και να προσανατολίζεται στην οπτική τους προσπαθώντας να αλλάξει τη δική του οπτική. Επίσης, μια κατάλληλη πρακτική αφορά τη διδακτική «της παρούσας στιγμής» που αφορά τις περιπτώσεις εκείνες στις οποίες αναπτύσσεται ένα είδος αμοιβαίου συγχρονισμού (Thulin, 2011 όπου αναφ. Παπανδρέου 2020:155). Περιλαμβάνει την ικανότητα του/της εκπαιδευτικού να εντοπίζει συγκεκριμένα μαθησιακά περιεχόμενα και να δίνει την απαιτούμενη προσοχή ώστε τα παιδιά να συμμετέχουν σε αυτό που συμβαίνει και βιώνουν διευρύνοντάς τη μάθηση τους. Αυτό σημαίνει ότι ο/η εκπαιδευτικός είναι πάντα σε ετοιμότητα και χρησιμοποιεί κάθε πληροφορία και ερέθισμα που λαμβάνει από τα παιδιά ώστε να αναδιαμορφώσει το πρόγραμμά του. Η απόφαση όμως ενός εκπαιδευτικού να υποστηρίξει την συμμετοχή των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία με την προοπτική να

ενισχύσει το δικαίωμα τους να ακούγονται και να ενεργούν ως δημιουργοί αλλαγών στο σχολικό πλαίσιο, προϋποθέτει μια εκ βαθέων αναθεώρηση από μέρους του σχετικά με το σκοπό της εκπαίδευσης και τις αντιλήψεις του για τα παιδιά ως δρώντα πρόσωπα στη μαθησιακή διαδικασία (Sandberg & Eriksson 2010). Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τους Pramling, Samuelsson και Sheridan (2003) όταν οι ενήλικες στο νηπιαγωγείο προσανατολίζονται στην οπτική της συμμετοχής, κατανοούν καλύτερα τα παιδιά και προσφέρουν εμπειρίες μέσα από τις οποίες τα ίδια αισθάνονται ότι εισακούγονται οι ανάγκες και τα ενδιαφέροντα τους. Κατά συνέπεια, είναι σημαντικό να σχεδιάζονται προγράμματα τα οποία αυξάνουν τις ευκαιρίες για κάθε παιδί να επιλέξει να συμμετάσχει στο μέγιστο βαθμό που του επιτρέπουν οι ικανότητες που το ίδιο έχει.

Αναφορικά με το μοντέλο του Phil Treseder (1997), υποστηρίζεται ότι αποτελεί έναν επανασχεδιασμό της σκάλας συμμετοχής του Hart (1992), σύμφωνα με το οποίο αναδεικνύονται πέντε βαθμοί συμμετοχής σε μια κυκλική διάταξη (βλ. Διάγραμμα 1) κατά την οποία κάθε βαθμός συμμετοχής έχει την ίδια αξία με το καθένα από τα υπόλοιπα πέντε (Grace & Grace, 2017).

Διάγραμμα 1.

Το μοντέλο συμμετοχής του Treseder(1997)
(Σπύρουκ.α., 2009: 18)



Σύμφωνα με το συγκεκριμένο μοντέλο, ο βαθμός συμμετοχής που επιλέγεται, εξαρτάται από το προτεινόμενο έργο και τις επιθυμίες των εμπλεκόμενων παιδιών και αποτελεί από μόνος του μια πολύπλοκη διαδικασία. Με αυτή την οπτική, στην παρούσα εργασία φιλοδοξούμε να αναδείξουμε προσπάθειες που προσανατολίστηκαν στο να γνωρίσουμε τα παιδιά ως υποκείμενα παρακολουθώντας τον τρόπο με τον οποίο επηρεάζονται από το τι συμβαίνει εδώ και τώρα. Επίσης, επιθυμούμε να προβάλλουμε πρακτικές που σέβονται πραγματικά τις αντιδράσεις των παιδιών, εμπεριέχουν μια κριτική στάση απέναντι στην επικοινωνία μας με αυτά προσπαθώντας να διακρίνουμε πότε αυτή λειτουργεί καταπιεστικά για τα ίδια.

Μεθοδολογία

Αρχικά προηγήθηκε διερεύνηση των αντιλήψεων και της στάσης που είχαν οι νηπιαγωγοί απέναντι στη συμμετοχή των παιδιών. Επίσης, πραγματοποιήθηκε συνέντευξη στα παιδιά με σκοπό τον εντοπισμό του ενδιαφέροντος, των αναγκών τους και των απόψεων τους σχετικά με το ρόλο τους στη λήψη αποφάσεων στο σχολείο τους. Η φάση της διερεύνησης έδειξε ότι οι νηπιαγωγοί στην πλειοψηφία τους ήταν εξοικειωμένες με μορφές προκαθορισμένης συμμετοχής. Εδώ αξίζει να σημειώσουμε ότι αν και οι νηπιαγωγοί έδειχναν ότι στόχευαν στη διασφάλιση μιας όχι κατ΄ επίφαση συμμετοχής, οι πρακτικές τους εμπεριείχαν στρατηγικές που συμφωνούσαν με προδιαγεγραμμένα πλαίσια ενεργειών. Στη φάση της διερεύνησης επίσης, αναδείχθηκε το ενδιαφέρον των παιδιών για αναδιαμόρφωση κάποιων περιοχών της τάξης τους αλλά και της αυλής του σχολείου τους με σκοπό να βελτιωθεί το παιχνίδι τους. Χρησιμοποιήθηκαν συμπληρωματικές ερωτήσεις με σκοπό την επέκταση της σκέψης των παιδιών και την καλύτερη κατανόηση από μέρους μας στο πως αντιλαμβάνονταν τον εαυτό τους στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Εδώ αξίζει να σημειωθεί ότι σχεδόν όλα αντιλαμβάνονταν τον κυρίαρχο ρόλο των νηπιαγωγών σε αυτήν τη διαδικασία.

Στη συνέχεια ακολούθησε διάλογος με τις εκπαιδευτικούς με σκοπό την ανατροφοδότηση τους στα δεδομένα της τεκμηρίωσης που είχε προκύψει κατά τη διερευνητική φάση. Μετέπειτα οργανώθηκε και υλοποιήθηκε εστιασμένη ενδοσχολική επιμόρφωση στη φιλοσοφία της συμμετοχής των παιδιών και σε αντίστοιχες παραδειγματικές αναφορές με σκοπό την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών του σχολείου. Στην πορεία, το δικαίωμα των παιδιών να ακούγονται και να ενεργούν ως δημιουργοί αλλαγών στο σχολείο μας ελήφθη ως δημιουργία ευκαιριών κατά τις οποίες τα παιδιά είχαν τη δυνατότητα είτε να συμμετάσχουν σε project μικρής διάρκειας που τα ίδια εξέφρασαν το ενδιαφέρον τους να ασχοληθούν με τις νηπιαγωγούς να τα εμπλέκουν σε διαδικασίες παιδαγωγικής τεκμηρίωσης, είτε σε οργανωμένες δραστηριότητες στις οποίες συμπεριλαμβάνονταν διαδικασίες συλλογικής επίλυσης προβλημάτων και αναστοχαστικές συζητήσεις. Για παράδειγμα, το ενδιαφέρον τους να αλλάξουν κάποιοι χώροι παιχνιδιού μέσα στην τάξη, έδωσε την αφορμή στις εκπαιδευτικούς να εμπλέξουν τα παιδιά σε διαδικασία έρευνας. Τα παιδιά φωτογράφησαν τις «γωνιές», υποστηρίχθηκαν σε διάλογο μέσα από τον οποίο έθεσαν σε προτεραιότητα τους χώρους που θα ήθελαν να βελτιώσουν τεκμηριώνοντας το λόγο αυτής της αλλαγής και τέλος έλαβαν αποφάσεις για το τι επιθυμούσαν να κάνουν. Σε όλη αυτή τη διαδικασία, οι εκπαιδευτικοί προσπάθησαν να αφουγκραστούν τα παιδιά παρέχοντας τους ευκαιρίες να βιώσουν την έννοια της δημοκρατίας στις αποφάσεις και τις πράξεις τους. Σε αυτό το πλαίσιο το «μαγαζάκι της τάξης» πήρε τη μορφή της ταβέρνας, δόθηκε μια φρέσκια ματιά στη γωνιά του καβαλέτου (βάφτηκε από τα παιδιά, μπήκαν νέα υλικά), εμπλουτίστηκε ο χώρος του παιδαγωγικού υλικού με νέα παιχνίδια, οργανώθηκε η τακτοποίηση τους σύμφωνα με την επιθυμία των παιδιών και το πρόγραμμα παιχνιδιού του ολοήμερου τμήματος κάθε Παρασκευή διαμορφωνόταν με βάση τις ανάγκες τους μετά από διαλογική συζήτηση. Επίσης οργανώθηκαν

δραστηριότητες κατά τις οποίες οι εκπαιδευτικοί προσπάθησαν να παρέχουν χώρο και χρόνο στα παιδιά ώστε να παίρνουν αποφάσεις και να κάνουν επιλογές για διάφορα θέματα. Για παράδειγμα το αγαπημένο τους παιχνίδι με τα τουβλάκια έδωσε την ευκαιρία να οργανωθούν παιχνίδια συλλογικής επίλυσης ανοιχτών προβλημάτων όπως μέτρησης, δημιουργίας διαφόρων κατασκευών κ.ο.κ. μέσα από ομάδες εργασίας όπου τα παιδιά ενθαρρύνονταν να σκέφτονται συλλογικά, να συζητούν, να αναλαμβάνουν ρόλους και να αντιλαμβάνονται την ευθύνη της δικής τους ενέργειας και μάθησης. Μετά από την ολοκλήρωση κάθε δράσης και δραστηριότητας υπήρξε πρόβλεψη υποστήριξης διαλόγου μεταξύ των παιδιών και των εκπαιδευτικών κατά τον οποίο αποτιμούσαν τις προσπάθειες τους σχετικά με το τι είχαν καταφέρει, με ποιόν τρόπο και τα συναισθήματα που είχαν βιώσει.

Γενικότερα, οι παιδαγωγικές μας πρακτικές αναπτύχθηκαν στην προοπτική υποστήριξης δραστηριοτήτων που ξεκινούσαν από τα ενδιαφέροντα των παιδιών και στην πορεία υλοποιούνταν προσπάθειες για να διαμορφωθεί ένα κοινό νόημα μεταξύ των παιδιών για το τι επιδιώκουν να πετύχουν και με ποιο τρόπο. Τα παιδιά κατανοούσαν το σκοπό του έργου στο οποίο είχαν κληθεί να συμμετάσχουν, οι ρόλοι τους ήταν ξεκάθαροι και είχαν ουσιαστικό (και όχι «διακοσμητικό») χαρακτήρα γιατί τα ίδια επέλεγαν να εμπλακούν καθορίζοντας τον τρόπο με τον οποίο ήθελαν να εργαστούν.

Στο πλαίσιο ενεργειών αξιολόγησης δόθηκε σε επανάληψη το ερωτηματολόγιο στις νηπιαγωγούς με σκοπό να εντοπιστούν τυχόν διαφορές που οι ίδιες επεσήμαναν στον τρόπο που σκέφτονταν και ενεργούσαν πλέον. Επίσης επαναλήφθηκε η συνέντευξη στα παιδιά με σκοπό να επισημανθούν τυχόν διαφοροποιήσεις στο πως τα παιδιά κατανοούσαν το δικό τους ρόλο στις αποφάσεις που παίρνονταν μέσα στην τάξη τους. Η ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν από τα εργαλεία τα οποία χρησιμοποιήθηκαν (ερωτηματολόγια αρχικά και τελικά, αρχικές και τελικές συνεντεύξεις σε παιδιά) βασίστηκε στη θεματική ανάλυση περιεχομένου (κωδικοποίηση, μετάβαση από τους κωδικούς στα θέματα, ορισμός των θεμάτων και προσδιορισμός του περιεχομένου τους, με την ανάδειξη ιδιοτήτων, τη σύνδεση των θεμάτων ή των ιδιοτήτων μεταξύ τους). Η διαλογική σχέση που αναπτύχθηκε με τα δεδομένα έδωσε τη δυνατότητα να παραχθούν και να συγκροτηθούν θέματα ως εννοιολογικοί προσδιορισμοί (βλ. και Τσιώλης 2016: 487) σε μια προσπάθεια κατανόησης και συγκρότησης εκδοχής απάντησης στο ζήτημα που εξετάστηκε.

Συμπεράσματα

Από τα αποτελέσματα διαπιστώθηκαν τα εξής:

- η υποστήριξη ενός πραγματικού διαλόγου με τα παιδιά που προωθεί την επικοινωνία μαζί τους, την ανάπτυξη της σκέψης τους και την ουσιαστική αλληλεπίδραση μαζί τους δεν είναι εύκολη υπόθεση, καθώς η πρόκληση της

διάλεξης και των ερωτο-αποκρίσεων που καθοδηγούν τα παιδιά αποτελούσε συνεχή προσπάθεια για υπέρβαση από τις νηπιαγωγούς.

- υπήρξε εμφανής η αύξηση του ενδιαφέροντος των παιδιών στις δραστηριότητες που τα ίδια βίωναν από «πρώτο χέρι». Βελτιώθηκε ο τρόπος που συνεργάζονταν καθώς επιλύαν τις διαφορές τους με λιγότερες συγκρούσεις και επικοινωνούσαν καλυτέρα δίνοντας χρόνο στον άλλον να εκφράσει τη σκέψη του δίχως να τον διακόπτουν. Τα ίδια είδαν τους εαυτούς τους ενεργούς στη λήψη αποφάσεων.
- ανάλογα με τις δυνατότητες των παιδιών και το πλαίσιο της εργασίας κρίθηκε και ο βαθμός συμμετοχής τους στις δράσεις. Για παράδειγμα η συνεισφορά στη συμμετοχή κάποιων πιο έμπειρων και ικανών παιδιών υπήρξε μεγαλύτερη.
- οι νηπιαγωγοί ομολογήσαν ότι η εστίαση της ενδοσχολικής επιμόρφωσης συνέβαλε θετικά την επαγγελματική τους βελτίωση καθώς η γνώση και η πληροφόρηση αφορούσε το ζήτημα που τις απασχόλησε και τις έδωσε τη δυνατότητα άμεσης εφαρμογής της στην πράξη
- οι νηπιαγωγοί υποστήριξαν ότι το γεγονός της μεταξύ τους ανατροφοδότησης και κριτικής εξέτασης των πρακτικών τους συνέβαλε σημαντικά στη λήψη τεκμηριωμένων αποφάσεων στην πράξη τους.

Επιπρόσθετα, διαπιστώθηκε ότι η υποστήριξη διερευνητικής στάσης των νηπιαγωγών στα ενδιαφέροντα των παιδιών συνέβαλε στην καλύτερη κατανόηση και ανάπτυξη ευαισθησίας τους απέναντι στις ιδέες και τις ανάγκες των παιδιών. Επιπλέον, διαπιστώθηκε ως σημαντικό από μέρους των εκπαιδευτικών η κατανόηση της διαφοράς ανάμεσα στο να δίνουμε στα παιδιά τη δυνατότητα να κάνουν ό,τι θέλουν και στο να τους δίνουμε το πλαίσιο ώστε να τα παρακινήσουμε να επικεντρωθούν σε αυτό που φτιάχνουν παίρνοντας μια συλλογική απόφαση.

Εν κατακλείδι, η προώθηση μιας συμμετοχικής κουλτούρας μέσα στο σχολείο απαιτεί συστηματικές προσπάθειες από μέρους των εκπαιδευτικών. Στο νηπιαγωγείο εκεί που υπάρχουν νηπιαγωγοί διατεθειμένοι να κάνουν ένα βήμα πίσω ακολουθώντας τις πρωτοβουλίες των παιδιών και βοηθώντας να αξιοποιηθούν οι προτάσεις και οι λύσεις που σκέφτονται, υπάρχει ελπίδα να ενισχυθεί η συμμετοχή των παιδιών και να μάθουν τα παιδιά να συζητούν παραγωγικά (με επιχειρήματα, ερωτήματα κ.ο.κ.) με τους συμμαθητές τους και να αλληλοεπιδρούν δίχως πάντοτε τη διαμεσολάβηση των εκπαιδευτικών.

Βιβλιογραφία

Αλεξίου, Β. (2018). *Η συμμετοχή των παιδιών του νηπιαγωγείου στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία. Αντιλήψεις και πρακτικές νηπιαγωγών*. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών. Διαθέσιμη στο Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/44164

Παπανδρέου, Μ. (2020). *Συμμετοχική μάθηση στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία.* Θεσσαλονίκη: Σοφία.

Σπύρου, Σ., Νεοκλέους, Γ., Χριστοδούλου, Π. & Καλλή, Μ. (2009). *Η διασφάλιση του Δικαιώματος συμμετοχής των παιδιών που διαμένουν σε ιδρύματα παιδικής προστασίας*.

Επίτροπος Προστασίας των Δικαιωμάτων του Παιδιού. Κύπρος: Κέντρο Μελέτης της Παιδικής και Εφηβικής Ηλικίας.

Τσιώλης Γ., 2016, Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων: διλήμματα, δυνατότητες, Η θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων, διαδικασίες. Στο Γ. Πυργιωτάκης, Χρ. Θεοφιλίδης (επιμ.), *Ερευνητική μεθοδολογία στις κοινωνικές επιστήμες και στην εκπαίδευση. Συμβολή στην επιστημολογική θεωρία και την ερευνητική πράξη*. Αθήνα: Πεδίο, 473-498.

Bae, B. (2009). Childrens rights to participate– challenges in everyday interactions. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17 (3), 391-406.

Grace, J. & Grace, P. (2017). *Participation Youth Handbook*. Ανακτήθηκε από https://www.ungdomogfritid.no/wp-content/uploads/Participation-handbook.pdf

Hart, R.A. (1992). *Children's Participation: from tokenism to citizenship*. Florence, Italy: UNICEF International Child Development Centre.

Sandberg, A. & Eriksson, A. (2010). Children's participation in preschool – on the conditions of the adults? Preschool staff's concepts of children's participation in preschool everyday life. *Early Child Development and Care*, 180(5), 619-631. Doi:10.1080/03004430802181759

Pramling, Samuelsson, I. & Sheridan, S. (2003). Play and Learning in Swedish Early Childhood Education. In I. Pramling-Samuelsson & M. Fleer (Eds), *Play and Learning in Early Childhood Settings. International Perspectives*,1, 35-154.

Treseder, P. (1997). *Empowering Children and Young People: Promoting Involvement in Decision- Making.* London: Save the Children & Children's Rights Office.

Παραμυθostem στο Νηπιαγωγείο

Αραβανή Βαρβάρα, Θεοφίλου Όλγα, Ίσερη Σπυριδούλα, Μπακαλοπούλου Φωτεινή, Μπανάκη Σοφία, Μπούκλα Ελένη, Σκιαδοπούλου Άννη, Παρασκευή Φλούδα, Χατζηιωαννίδου Βασιλική

Νηπιαγωγός, Med.- 1ο Νηπιαγωγείο Ωραιοκάστρου
viviaravani@yahoo.gr

Νηπιαγωγός, Med.- 1ο Νηπιαγωγείο Χαλάστρας
olgthe@gmail.com

Νηπιαγωγός – 1ο Νηπιαγωγείο Κέρκυρας
spiriseri@gmail.com

Νηπιαγωγός, Phd.- 4ο Νηπιαγωγείο Ωραιοκάστρου
fotbak@yahoo.gr

Νηπιαγωγός, Med.- 1ο Νηπιαγωγείο Πανοράματος
bansof4@gmail.com

Νηπιαγωγός, Med – Νηπιαγωγείο Αγίας Τριάδας
mpouklaeleni@gmail.com

Νηπιαγωγός, Med – 1ο Νηπιαγωγείο Κέρκυρας
anskiadopoulou@yahoo.gr

Νηπιαγωγός, Med – 1ο Νηπιαγωγείο Ωραιοκάστρου
evi.flouda@gmail.com

Νηπιαγωγός, Med – 8ο Νηπιαγωγείο Πολίχνης
vasilikihatz11@gmail.com

Περίληψη

Η συγκεκριμένη διδακτική εφαρμογή αφορά σε μια σειρά εκπαιδευτικών δράσεων για την ανάπτυξη διεπιστημονικών δραστηριοτήτων STEM μέσα από την αξιοποίηση κλασικών παραμυθιών. Τα τελευταία χρόνια η εισαγωγή προσεγγίσεων STE(A)M (Επιστήμη, Τεχνολογία, Μηχανική, Μαθηματικά) στο νηπιαγωγείο, κερδίζει ολοένα και περισσότερο το ενδιαφέρον των νηπιαγωγών, καθώς εμπλέκει τα παιδιά σε δραστηριότητες που τα βοηθούν να αναπτύξουν δεξιότητες του 21ου αιώνα όπως η κριτική και δημιουργική σκέψη και η επίλυση προβλήματος μέσα από παιγνιώδεις προκλήσεις. Το παραμύθι παρέχει μια πολύτιμη ευκαιρία για την ανάπτυξη γνώσεων,

δεξιοτήτων και στάσεων, προωθώντας τη γλωσσική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, ενώ ταυτόχρονα ενισχύει την προσέγγιση STE(A)M παρέχοντας ένα υποστηρικτικό γεμάτο νόημα για τα μικρά παιδιά πλαίσιο για την εφαρμογή της. Η διδακτική αυτή εφαρμογή έγινε σε πλαίσιο συνεργατικής μάθησης, εμπλέκοντας μαθητές και νηπιαγωγούς σε μια πολυδιάστατη εμπειρία στην καθημερινή πρακτική στο νηπιαγωγείο.

Λέξεις κλειδιά: stem, κλασικά παραμύθια, ΤΠΕ

Εισαγωγή - Θεωρητικό πλαίσιο

Η απαρχή των προσεγγίσεων που παρουσιάζονται βρίσκεται στη συνεργασία όλων των συμμετεχουσών σε ένα έργο e-twinnign κατά το σχολικό έτος 2021-2022 με τίτλο “How will our fairy tale end?”. Στο πλαίσιο του συγκεκριμένου έργου δόθηκε η ευκαιρία να προσεγγίσουμε τους 17 παγκόσμιους στόχους με κύριο μέσο τα κλασικά παραμύθια, καθώς και διάφορες διδακτικές στρατηγικές STEM. Η εμπειρία που αποκτήθηκε συνέβαλε στη διεύρυνση της προοπτικής μας και οδήγησε σε διαρκή συνεργασία, η οποία απέκτησε τα χαρακτηριστικά της Κοινότητας Μάθησης και Πρακτικής. Η εμπειρία αυτή οδήγησε και στις συστηματοποιημένες προσεγγίσεις τις οποίες παρουσιάζουμε.

Το παραμύθι αποτελεί αναμφισβήτητα μια ανεξάντλητη πηγή παιδαγωγικών ευκαιριών στο πεδίο της εκπαίδευσης, ιδίως στο πλαίσιο του νηπιαγωγείου. Ειδικά, στο πλαίσιο των προγραμμάτων STEM (Επιστήμη, Τεχνολογία, Μηχανική, Μαθηματικά), το παραμύθι μπορεί να αποτελέσει γέφυρα για την κατανόηση σύνθετων εννοιών και την ενθάρρυνση της περιέργειας.

Οι ευκαιρίες που παρέχονται μέσω δραστηριοτήτων STEM στο νηπιαγωγείο επιτρέπουν την ανάπτυξη βασικών δεξιοτήτων όπως είναι η παρατήρηση, η εξερεύνηση, η εξαγωγή συμπερασμάτων, η ερώτηση και ο συλλογισμός (Eshach & Fried, 2005: 332-333, Kallery, 2004, Archer et al., 2010, Campbell, Speldewinde, Howitt & MacDonald, 2018). Ιδιαίτερα, για την περίπτωση της προσχολικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα, η στοχοθεσία της εκπαίδευσης STEM φαίνεται ότι μπορεί να ενσωματωθεί ευκολότερα στο χώρο του νηπιαγωγείου, αφού το πρόγραμμά του αφήνει κάποια ελευθερία στους εκπαιδευτικούς για την υλοποίηση τέτοιου είδους προσεγγίσεων (Ιωάννου, & Μπράτιτσης, 2017).

Πλήθος σχετικών ερευνών συγκλίνουν στην άποψη ότι η παιδική λογοτεχνία και η χρήση γνωστών ιστοριών και χαρακτήρων είναι ένα εξαιρετικό μέσο για τη διδασκαλία των Μαθηματικών (Furner J. M., 2018, Karlsen & al, 2020), αλλά και των Φυσικών Επιστημών προκαλώντας μια δέσμευση διαρκείας (Kucheriavyi, 2022). Σε κάθε περίπτωση, είναι σαφές ότι το παραμύθι αποτελεί ένα πολυδιάστατο εκπαιδευτικό εργαλείο που ενισχύει τη φαντασία, τη γνώση και τη δημιουργικότητα των παιδιών στο νηπιαγωγείο.

Μεθοδολογία - Στόχοι

Η μαθησιακή διαδικασία που ακολουθήθηκε βασίστηκε στη διερευνητική και συνεργατική μάθηση και εξελίχθηκε σε πέντε διαδοχικές φάσεις, σύμφωνα μα το μοντέλο 5Ε (Πεντέρη, κ.ά., 2021). Στο πλαίσιο αυτό εφαρμόστηκαν ποικιλίες διδακτικές στρατηγικές, τεχνικές και πρακτικές όπως είναι η Συζήτηση, οι Ερωτήσεις, η Παρατήρηση, η Ομαδική Κατασκευή, ο Καταιγισμός Ιδεών, η Καταγραφή, η Ομαδική Συναρμολόγηση, η Επίλυση προβλήματος, η Παρουσίαση, η Σύγκριση αρχικών ιδεών και τελικών παραγόμενων. Σε πλαίσιο μαθητοκεντρικό και συνεχούς εμπλοκής των παιδιών, αξιοποιήθηκαν ιδέες και προτάσεις όλων τόσο στον σχεδιασμό των δράσεων όσο και στην ανατροφοδότηση κατά τον διαμοιρασμό των εφαρμογών από κάθε σχολείο προσφέροντας επιπροσθέτως μια μεταγνωστική ευκαιρία.
Ο διδακτικός μας σχεδιασμός έχει στόχο την ανάπτυξη ικανοτήτων, γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων μέσα από την καλλιέργεια δεξιοτήτων 4cs. Κεντρικός άξονας μας είναι η δημιουργία συνεργατικού έργου με σκοπό την επικοινωνία και αλληλεπίδραση με διασχολικές ομάδες.

Υλοποίηση Παραμυθο-stem

Για τον προγραμματισμό, την πορεία και την επιτυχή ολοκλήρωση των προσεγγίσεων πραγματοποιήθηκαν τηλεδιασκέψεις μεταξύ των νηπιαγωγών των οκτώ νηπιαγωγείων από την ευρύτερη περιοχή της Θεσσαλονίκης και της Κέρκυρας. Η λήψη των κοινών αποφάσεων και των στρατηγικών συνεργασίας των εκπαιδευτικών πραγματοποιήθηκε με τηλεδιασκέψεις και με τη χρήση των συνεργατικών εγγράφων Google docs και της πλατφόρμας Digipad.
Στα τέσσερα παραμύθια που επιλέχθηκαν ενσωματώθηκαν δράσεις STEAM, λαμβάνοντας υπόψη τη θεώρηση ότι τα παιδιά είναι γεννημένα επιστήμονες και μηχανικοί (Christenson et al.,2015, Chesloff, 2013).

Η Χιονάτη και η 7 Νάνοι

Μέσα από καταστάσεις επίλυσης προβλήματος και με τη χρήση της Μαθηματικής σκέψης τα συνεργαζόμενα σχολεία κλήθηκαν να ετοιμάσουν γρίφους (Μήλο, Μηλιά, Νάνος) που έπρεπε να αποκρυπτογραφηθούν από τα παιδιά. Ζωγράφισαν την εικόνα σε ένα πλέγμα (εικόνα 1) αποκωδικοποιώντας την, χρησιμοποιώντας ένα είδος δυαδικού συστήματος. Τι θα παρουσιαστεί στο χαρτί αν ζωγραφίσουμε σύμφωνα με τις οδηγίες;

Εικόνα 01-Κώδικας

Εικόνα 02- Ρομποτική

Στον τομέα της ρομποτικής αξιοποιήθηκε το Beebot δίνοντας τη δυνατότητα στα παιδιά να εμπλακούν σε ανάλογες δράσεις. Τα αινίγματα- εικόνες τοποθετούνται στο πλέγμα του Beebot (εικόνα 2). Οι μαθητές προγραμματίζουν το ρομπότ οδηγώντας το από εικόνα σε εικόνα.

Δίνοντας έμφαση σε δεξιότητες Μηχανικής, οι μαθητές κλήθηκαν να δώσουν λύση στο πρόβλημα πώς θα μαζέψουν τα μήλα από τη μηλιά. Έτσι, τα παιδιά δημιούργησαν διαδρομές με ρολά χαρτί υγείας, έκαναν τις απαραίτητες αλλαγές και τις τελικές δοκιμές για το αν τα μήλα κυλούν (εικόνα 3). Η συμπερίληψη της Τέχνης στις STEM δραστηριότητες συνέβαλλε στην προσέγγιση, την επεξεργασία και την ερμηνεία της εμπειρίας από τα παιδιά με βέλτιστο τρόπο. Στη συγκεκριμένη δράση οι μαθητές προτείνουν τρόπους βαψίματος των μήλων χωρίς να τα ακουμπήσουν, χρησιμοποιώντας πλαστικές μπάλες μετά από δοκιμές και πολλές ευφάνταστες προτάσεις (εικόνα 4)

Εικόνα 03- Μηχανική- Μαζεύω τα μήλα

Εικόνα 04- Τέχνη και STEAM

Η μικρή γοργόνα

Το παραμύθι της μικρής Γοργόνας έδωσε στους μικρούς εξερευνητές ποικίλες ευκαιρίες να ασχοληθούν με τον τομέα της Μηχανικής. Τα παιδιά κλήθηκαν να κατασκευάσουν μια μηχανική ουρά για την Γοργόνα που έφτιαξαν από πλαστελίνη και παράλληλα πειραματίστηκαν με κυκλώματα, προκειμένου να αναγνωρίσουν κάποια είδη ενέργειας και να τα αντιστοιχήσουν με τις πηγές τους (Εικόνα 5 και 6).

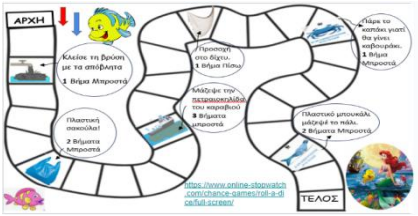
Εικόνα 05. Λειτουργία κυκλωμάτων

Εικόνα 06. Κατασκευή μηχανικής ουράς Γοργόνας

Με παιγνιώδη βιωματικό τρόπο προσέγγισαν το φαινόμενο της πλεύσης και της βύθισης στο νερό, βοηθώντας την Γοργόνα να καθαρίσει την θάλασσα και τον βυθό της από αντικείμενα που την μολύνουν. Πειραματίστηκαν, παρατήρησαν και κατέγραψαν τα συμπεράσματά τους σε φύλλο καταγραφής (Εικόνα 7).

Στον τομέα της τεχνολογίας παίξανε με διαδρομή beebot στο πρόγραμμα scratch, διαδικτυακό παζλ, επιτραπέζιο συνεργατικό παιχνίδι και για την ημέρα ασφαλούς διαδικτύου δημιούργησαν βίντεο με συμβουλές από τους ήρωες του παραμυθιού (Εικόνα 8).

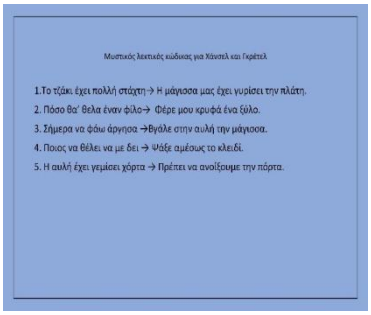
Εικόνα 07. Πειράματα και καταγραφή

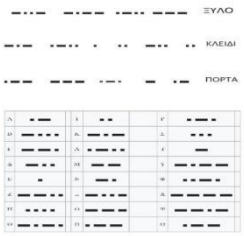


Εικόνα 08. Συνεργατικό παιχνίδι

Χάνσελ και Γκρέτελ

Στο παραμύθι Χάνσελ και Γκρέτελ τα νήπια ασχολήθηκαν κυρίως με την έννοια της κωδικοποίησης και της υπολογιστικής σκέψης. Αρχικά, με την καθοδήγηση της/του νηπιαγωγού τα παιδιά σχηματίζουν προτάσεις-γρίφους, με ομοιοκαταληξία, που όμως κρύβουν ένα νόημα, δημιουργούν έναν μυστικό λεκτικό κώδικα ανάμεσα στον Χάνσελ και την Γκρέτελ προκειμένου να ξεγελάσουν την μάγισσα. Απομνημονεύουν τους γρίφους και παίζουν σε ομάδες και μεταξύ των νηπιαγωγείων, με σκοπό την αποκωδικοποίηση της πρότασης (Εικόνα 9). Εν συνεχεία καλούνται να βρουν τις τρεις λέξεις-κλειδιά της ιστορίας «διαβάζοντας τον κώδικα Μορς» (Εικόνα 10).

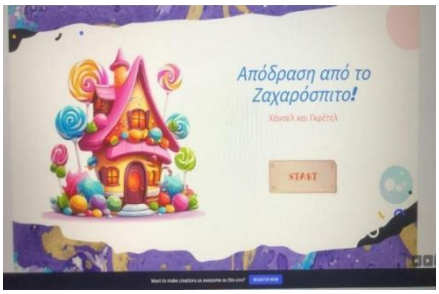




Εικόνα 09. Μυστικός λεκτικός Κώδικας

Εικόνα 10. Κώδικας Μορς

Με τη χρήση της τεχνολογίας δημιουργήθηκε ένα διαδικτυακό παιχνίδι, με σκοπό την απόδραση του Χάνσελ και της Γκρέτελ από το ζαχαρόσπιτο (Εικόνα 11). Οι επιτυχής αποστολή των παιδιών έγκειται στο να απαντήσουν σωστά στις ερωτήσεις-γρίφους που ήδη έχουν μάθει και να πραγματοποιήσουν τις αποστολές με την χρήση μηχανικής και μαθηματικής σκέψης. Καλούνται να ζωγραφίσουν έναν χάρτη απόδρασης από το δάσος, να φτιάξουν μια παγίδα για την μάγισσα, έναν λαβύρινθο και έναν καταπέλτη (Εικόνα 12).



Εικόνα 11. Διαδικτυακό παιχνίδι

Εικόνα 12. Αποστολές με χρήση Μηχανικής και Μαθηματικής σκέψης

Ο Τζακ και η φασολιά

Στο κλασικό παραμύθι “Ο Τζακ και η φασολιά” αναπτύχθηκαν δραστηριότητες από το πεδίο Γεωμετρία και Μετρήσεις και στόχο την «Εισαγωγή στη μέτρηση του μήκους», τα παιδιά μετά την ανάγνωση και νοηματική επεξεργασία του παραμυθιού χωρίστηκαν σε ομάδες και επέλεξαν ελεύθερα τα υλικά τους με σκοπό η 1η ομάδα την κατασκευή του σπιτιού του Τζακ, η 2η ομάδα την κατασκευή σκάλας ή τσουλήθρας και η 3η ομάδα την κατασκευή φασολιάς (Εικόνα 13). Παρατηρώντας την ψηλή φασολιά, και την ψηλή τσουλήθρα ξεκίνησαν αρχικά τους πειραματισμούς με μετρήσεις με τη μέθοδο της δοκιμής και λάθους με διάφορες άτυπες μονάδες μέτρησης. Στη συνέχεια κατάλαβαν πως χρειάζεται να είναι επαναλαμβανόμενη η χρήση της μονάδας μέτρησης και να επικαλύπτεται. Καταγράφοντας τα αποτελέσματά τους κατάλαβαν τη σημασία της ενιαίας μονάδας μέτρησης. Χρησιμοποίησαν μαρκαδόρους, βιβλία, τουβλάκια, κάρτες, αυτοκινητάκια και κατέγραψαν τα αποτελέσματα ώσπου

προέκυψε η ανάγκη ενιαίας μονάδας μέτρησης όπως είναι το μέτρο για συγκρίσιμες και συγκεκριμένες μετρήσεις.

Εικόνα 13: Ο Τζακ και η φασολιά

Εικόνα 14: on line διασχολικό παιχνίδι

Αξιοποιώντας την τεχνολογία σε ένα συνεργατικό παιχνίδι με άλλο σχολείο μέσω google slides τα παιδιά συνεργάστηκαν διασχολικά ώστε να δημιουργήσουν μια σκάλα μετακινώντας τους βράχους και στη συνέχεια να την μετρήσουν με το μέτρο (Εικόνα 14)

Συμπεράσματα

Η υλοποίηση των συγκεκριμένων προσεγγίσεων αποτέλεσε πρόκληση για όλα τα μέλη της Κοινότητας Μάθησης και Πρακτικής και στηρίχθηκε στην πεποίθηση για την αξία των STEM προσεγγίσεων στην εκπαίδευση. Καθοριστική υπήρξε η εύστοχη επιλογή γνωστών κλασικών παραμυθιών, καθώς προκάλεσε και διατήρησε το ενδιαφέρον των παιδιών. Οι συνεργατικές δράσεις, το πρωτότυπο υλικό, αλλά και οι παιγνιώδεις προκλήσεις και αποστολές οδήγησαν στην αναζήτηση λύσεων για πρακτικά προβλήματα που παρουσίαζαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον με αποτέλεσμα τα παιδιά να αναπτύξουν στάσεις, δεξιότητες και συμπεριφορές που τα εφοδίασαν κατάλληλα για τις προκλήσεις που αντιμετώπιζαν. Εργάστηκαν σε ομάδες, ανέλαβαν πρωτοβουλίες διατύπωσαν υποθέσεις τις οποίες εφάρμοσαν για να διαπιστώσουν την ορθότητά τους και πήραν αποφάσεις. Ήρθαν σε επαφή με τα παιδιά των συνεργαζόμενων νηπιαγωγείων και συνεργάστηκαν προκειμένου να επιλύσουν τα προβλήματα που τους απασχολούσαν αναπτύσσοντας αμοιβαίο σεβασμό.

Αντίστοιχα, οι εκπαιδευτικοί μέσα από την ανταλλαγή καλών πρακτικών και την μεταξύ τους αλληλεπίδραση ανέπτυξαν τις επαγγελματικές τους ικανότητες και εμπλούτισαν τις γνώσεις τους. Μια ιδιαίτερη παράμετρος υπήρξε η ανάπτυξη συναισθηματικού δεσμού ανάμεσα στα μέλη της Κοινότητας Μάθησης και Πρακτικής, η οποία επηρέασε θετικά τη γενικότερη ατμόσφαιρα των σχολικών τάξεων, ιδιαίτερα κατά τη διάρκεια των συνεργατικών μαθησιακών διαδικασιών.

Η αποκτηθείσα εμπειρία επικυρώνει την άποψη ότι τα παραμύθια ενδείκνυνται για τη διδασκαλία των STEM θεμάτων, καθώς οι εκπαιδευτικοί μπορούν να δημιουργούν με αυτά μια διασκεδαστική μαθησιακή εμπειρία γεμάτη νόημα που προκαλεί και διατηρεί το ενδιαφέρον και ενθαρρύνει την αγάπη για την επιστήμη και την τεχνολογία.

Βιβλιογραφία

Archer, L., DeWitt, J., Osborne, J., Dillon, J., Willis, B. & Wong, B. (2010*).* 'Doing' science versus 'being' a scientist: Examining 10/11-year-old schoolchildren's constructions of science through the lens of identity. *Science Education,* 94(4), 617-639.

Campbell, C., Speldewinde, C., Howitt, C. J., & MacDonald, A. (2018). STEM practice in the early years. *Creative Education,* 9(1), 11-25.

Chesloff, J. D. (2013). STEM Education Must Start in Early Childhood. *Education Week Online* Ανακτήθηκε 15/12/2024 από https://www.edweek.org/teaching-learning/opinion-stem-education-must-start-in-early-childhood/2013/03.

Christenson, L. A., & James, J. (2015). Building bridges to understanding in a preschool classroom: A morning in the block center. *Young Children,* 70(1), 26.

Eshach, H., & Fried, M. (2005). Should Science Be Taught in Early Childhood? *Journal of Science Education and Technology,* 14, 315-336. https://doi.org/10.1007/s10956-005-7198-9

Furner, J. M. (2018). Using Children's Literature to Teach Mathematics: An Effective Vehicle in a STEM World. *European Journal of STEM Education,* 3(3), 14.

Kallery, M. (2004). Early Years Teachers' Late Concerns and Perceived Needs in Science: An Exploratory Study. *European Journal of Teacher Education,* 27, 147-165. https://doi.org/10.1080/026197604200023024

Karlsen, K. H., Berggren, S. A., Ludvigsen, A. R., & Næsje, R. L. (2020). The Fairy-Tale Forest: Developing Pedagogical Content Knowledge for teaching Primary School Mathematics in The Scottish Storyline Approach. In *Teaching through Stories: Renewing the Scottish Storyline Approach in Teacher Education*, https://www.waxmann.com/?eID=texte&pdf=3986_08.pdf&typ=zusatztext.

Kotsis, K. T., & Tsiouri, E. (2023). Once Upon a Time-Integrating Fairy Tales Into Physics Education: The Case of Mechanics. *European Journal of Education and Pedagogy,4(4), 31-39.*

Kucheriavyi, O. H. (2022). Didactic fairy tale designing as a key to proactive training of Physics and Mathematics at primary schools. *Journal of Physics: Conference Series.* IOP Publishing.

Ιωάννου, Μ., & Μπράτιτσης, Θ. (2017). Πλαίσιο εκπαίδευσης STE(A)M στο νηπιαγωγείο: μια πρώτη διερεύνηση. Στο *Πρακτικά Συνεδρίων της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση*, 747-757.

Πεντέρη, Ε., Χλαπάνα, Ε., Μέλλιου, Κ., Φιλιππίδη, Α., & Μαρινάτου, Θ. (2021). Πρόγραμμα Σπουδών Προσχολικής Εκπαίδευσης Νηπιαγωγείου. *Στο Πλαίσιο της Πράξης Αναβάθμιση των Προγραμμάτων Σπουδών και Δημιουργία Εκπαιδευτικού Υλικού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. ΙΕΠ.

Προσωπικότητες που επηρέασαν θετικά την ανθρωπότητα

Δεμερτζής Παύλος

Νηπιαγωγός, 2ο Νηπιαγωγείο Κιλκίς
pavlakisdem@hotmail.com

Περίληψη

Στην ιστορία της ανθρωπότητας, πολλές προσωπικότητες από τον χώρο των επιστημών, των τεχνών, του αθλητισμού, της πολιτικής, των γραμμάτων και άλλους, επηρέασαν θετικά τον κόσμο. Αφουγκραζόμενοι τον εαυτό τους και τα θέλω τους, κυνήγησαν με πάθος τα όνειρά τους, μετέτρεψαν τις δυσκολίες που συνάντησαν σε κινητήρια δύναμη για την κατάκτηση των στόχων τους και με υπομονή και επιμονή κατάφερε να διακριθεί ο καθένας στον τομέα του και να αποτελέσει παράδειγμα θαυμασμού και έμπνευσης για τις μελλοντικές γενιές.

Με το παρόν εκπαιδευτικό πρόγραμμα, το οποίο υλοποιήθηκε στο πλαίσιο του «Σχεδιασμού και Υλοποίησης Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων 2023-2024», επιχειρείται οι μαθητές/τριες να γνωρίσουν τη ζωή και το έργο είκοσι προσωπικοτήτων, που ανεξάρτητα του πλαισίου δράσης τους, κυνήγησαν με πάθος και πίστη τους στόχους τους και κατάφεραν να τους πετύχουν, αντιμετωπίζοντας τις όποιες προκλήσεις και δυσκολίες με θάρρος. Η γνώση της στάσης ζωής τους αποτελεί πηγή έμπνευσης για τα παιδιά, για να μάθουν να κυνηγούν τα όνειρά τους και να μην τα παρατούν με την πρώτη δυσκολία, συμβάλλοντας στην προσωπική και κοινωνική ανάπτυξή τους.

Τέλος, το πρόγραμμα είναι συμβατό με το ισχύον Πρόγραμμα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση, καθώς μέσα από κατάλληλες αναπτυξιακά δραστηριότητες παιγνιώδους χαρακτήρα προάγεται η διερευνητική μάθηση και η διαφοροποιημένη διδασκαλία, ενθαρρύνεται η συνεργατική και ολιστική προσέγγιση της μάθησης, αναπτύσσονται εσωτερικά κίνητρα για την μαθησιακή διαδικασία, καθώς και ήπιες και ψηφιακές δεξιότητες, συμβαδίζοντας με τις σύγχρονες παιδαγωγικές εξελίξεις.

Λέξεις κλειδιά: Προσωπικότητες, Ανθρωπότητα, Δραστηριότητες Προσχολικής Αγωγής

Σκοπός εκπαιδευτικής δράσης

Οι μαθητές να γνωρίσουν τη ζωή και το έργο είκοσι προσωπικοτήτων και η γνώση της στάσης ζωής τους να αποτελέσει πηγή έμπνευσης για να μάθουν να κυνηγούν τα δικά τους όνειρα και να μην τα παρατούν με την πρώτη δυσκολία.

Παιδαγωγικοί στόχοι

Γνώσεις

- Να γνωρίσουν σημαντικές προσωπικότητες, εμπλουτίζοντας το λεξιλόγιό τους.
- Να αναγνωρίσουν κοινά στοιχεία σε σημαντικούς ανθρώπους.
- Να γνωρίσουν έργα του ανθρώπου (επιτεύγματα και ανακαλύψεις) που έχουν αλλάξει τον τρόπο ζωής, μέσα στον χρόνο.

Δεξιότητες

- Να συλλέγουν στοιχεία για γεγονότα, πρόσωπα και δεδομένα από το παρελθόν και να τα συνδέουν με το παρόν, αναπτύσσοντας μια αίσθηση χρονολόγησης.
- Να επιλέγουν, να αναλύουν και να συνθέτουν πληροφορίες για την κατανόηση και την παραγωγή νοήματος, διατυπώνοντας και ελέγχοντας υποθέσεις.
- Να πειραματίζονται με υλικά, εργαλεία, τεχνοτροπίες για δημιουργική έκφραση.
- Να συνεργάζονται στα πλαίσια της ομάδας για τη δημιουργία ενός κοινού έργου.

Στάσεις

- Να εκτιμήσουν τη συνεισφορά προσωπικοτήτων για την κατανόηση του φυσικού, τεχνολογικού και κοινωνικού κόσμου.
- Να εκτιμήσουν τη σημασία του παρελθόντος στην κατανόηση του παρόντος.
- Να αναπτύξουν θετικές στάσεις προς τις επιστήμες, τις τέχνες και τον αθλητισμό και πανανθρώπινες αξίες, όπως ειρήνη, ελευθερία, σεβασμός και υπευθυνότητα.

Μεθοδολογία υλοποίησης

Η επιλογή των κατάλληλων μεθόδων και παιδαγωγικών εργαλείων αποτελεί μια ιδιαίτερα σημαντική απόφαση, που θα πρέπει να λαμβάνεται με βάση τα επιδιωκόμενα άμεσα και έμμεσα παιδαγωγικά οφέλη. Εν προκειμένω ήταν: καταιγισμός ιδεών, διάλογος, διερευνητική μέθοδος, ομαδοσυνεργατική μέθοδος, πείραμα, μοντελισμός/προσομοίωση, δραματοποίηση και επίλυση προβλήματος.

Υλοποίηση: 1η Φάση (Προετοιμασία πριν τις δραστηριότητες)

Στον χώρο συζήτησης της τάξης, η ερώτηση μια μαθήτριας σχετικά με την απεικόνιση μια ευρέως γνωστής προσωπικότητας, που είχε παρακολουθήσει σε σειρά κινουμένων σχεδίων, πυροδότησε μια συζήτηση για τους ανθρώπους που τους γνωρίζει πάρα

πολύς κόσμος. Τα παιδιά προβληματίστηκαν σχετικά με τον πυρήνα του θέματος αυτού, ανταλλάξανε απόψεις και παροτρύνθηκαν από τον εκπαιδευτικό να απαντήσουν στο ερώτημα: «Γνωρίζετε κάποιον άνθρωπο που να τον ξέρει πάρα πολύς κόσμος;». Το σύνολο των αρχικών ιδεών καταγράφηκε στο αρχικό ιστόγραμμα, ώστε να αποτυπωθεί μια συνολική εικόνα των γνώσεων και των αντιλήψεων των παιδιών και αναρτήθηκε σε εμφανές σημείο του εν λόγω χώρου. Στη συνέχεια, τα παιδιά εξέφρασαν τις προτάσεις τους για το σύνολο των δραστηριοτήτων που θα ήθελαν να υλοποιηθούν, ώστε να μάθουν όλα όσα επιθυμούσαν, γεγονός που καταδεικνύει το ενδιαφέρον και τη δέσμευσή τους για το θέμα. Ακολούθως, οι απαντήσεις καταγράφηκαν σε ιστόγραμμα (πλάνο εργασίας), ώστε να «παρακολουθούνται» οι δραστηριότητες που πραγματοποιούνταν και να προστίθενται νέες, εάν προέκυπταν.

Υλοποίηση: 2η Φάση (Υλοποίηση δραστηριοτήτων)

Μελέτη μακετών

Για τη γνωριμία με τις προσωπικότητες, δημιουργήθηκαν μακέτες προς μελέτη. Η κάθε μακέτα περιείχε: το όνομα της προσωπικότητας, τη χώρα στην οποία γεννήθηκε (σημαία), τη χρονολογία γέννησής της, πληροφορίες για τη ζωή και το έργο της, τα «πρόσωπα-κλειδιά» σε σχέση με αυτή, σχετικό φωτογραφικό υλικό και αντικείμενα που συνδέονται μαζί της. Τα παιδιά επεξεργάστηκαν το υλικό ομαδικά.

Διασκέδαση με παιχνίδια (επιτραπέζια και άλλα)

Τα επιτραπέζια παιχνίδια αποτελούν τόσο πολύτιμα όσο και διασκεδαστικά εργαλεία ώστε τα παιδιά να αποκομίσουν νέες γνώσεις, να αναπτύξουν δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων και να καλλιεργήσουν κοινωνικές δεξιότητες. Για τις ανάγκες του παρόντος προγράμματος δημιουργήθηκαν τα ακόλουθα:

- Τζέιν Γκούντολ: «Ζωή μέσα στη ζούγκλα». Παίζεται από 2 παίκτες, όπου ο καθένας επιλέγει ένα πιόνι διαφορετικού χρώματος (χιμπαντζήδες). Νικητής είναι ο παίκτης που θα «φτάσει» πρώτος το πιόνι του στο σημείο τερματισμού, αποφεύγοντας τους κινδύνους (νερό, άμμο και καταπακτή).
- Ζακ-Υβ Κουστώ: «Ανασαίνοντας κάτω από το νερό». Ο κάθε παίκτης επιλέγει ένα από τα δύο πιόνια (Ζακ-Υβ Κουστώ & Φιλίπ Κουστώ) και το τοποθετεί στην «ΑΡΧΗ». Νικητής του παιχνιδιού είναι ο παίκτης που επιλέγοντας τη διαδρομή, θα «φτάσει» πρώτος στο σημείο τερματισμού (αποφεύγοντας τα άγρια ζώα του ωκεανού και αξιοποιώντας τα φιλικά).
- Μάρκο Πόλο: «Εξερευνώντας την Κίνα». Οι παίκτες επιλέγουν και τοποθετούν ένα από τα δύο πιόνια (Μάρκο & Νίκολο Πόλο) στην «ΑΡΧΗ». Νικητής είναι ο παίκτης που θα «φτάσει» πρώτος στο τέρμα (αξιοποιώντας σκαλωσιές και αποφεύγοντας πλακάκια με ρωγμές).
- Πελέ: «Ο αγώνας ξεκινά». Νικητής του παιχνιδιού είναι ο παίκτης που επιλέγοντας τη διαδρομή, θα «φτάσει» πρώτος στο τέρμα (αποφεύγοντας λάσπες και αξιοποιώντας αστέρια) το πιόνι του.

- «Η πιο γρήγορη προσωπικότητα». Παίζεται από 4 παίκτες, όπου ο καθένας επιλέγει ένα πιόνι διαφορετικού χρώματος, που «ανήκει» σε μία από τις 4 προσωπικότητες. Νικητής είναι ο παίκτης που «φτάνει» πρώτος στο πιόνι του στο ανάλογο σημείο τερματισμού.
- Μαρία Σίβυλλα Μέριαν: «Μελέτη αβγών πεταλούδας». Χρησιμοποιώντας πλαστική λαβίδα ο κάθε παίκτης καλείται να τοποθετήσει τόσα αβγά πεταλούδας (pom poms), όσα αναγράφει ο αριθμός στο φύλλο.
- Μαρί Κιουρί: «Πειράματα στο εργαστήριο». Με βάση το μοτίβο χρωμάτων της καρτέλας, ο κάθε παίκτης χρησιμοποιώντας εκπαιδευτικό πειραματικό υλικό, καλείται να τοποθετήσει αντικείμενα σε κύπελλα.
- Λουί Παστέρ: «Μελέτη μικροβίων». Χρησιμοποιώντας μια κουτάλα, ο κάθε παίκτης καλείται να εντοπίσει και μετά να συγκεντρώσει τα μικρόβια (pom poms), σε ταμπλό (με κριτήριο το χρώμα τους).
- Έλεν Κέλερ: «Παιχνίδι ταύτισης γραμμάτων για δημιουργία λέξεων» & «Παιχνίδι γραφής ονομάτων με το ελληνικό αλφάβητο Braille».
- Αινίγματα. Αξιοποιώντας την ιδέα μαθήτριας, υλοποιήθηκε η δημιουργία καρτελών με αινίγματα για ορισμένες προσωπικότητες. Στο επάνω μέρος των καρτελών υπήρχαν πληροφορίες, που διάβαζε ο εκπαιδευτικός για την προσωπικότητα του αινίγματος. Οι λύσεις, βρίσκονταν καλυμμένες στο κάτω μέρος των καρτελών.
- Puzzles. Δημιουργήθηκαν επιδαπέδια puzzles για τις προσωπικότητες. Αφού προηγήθηκε σχεδιασμός και χρωματισμός τους σε χαρτιά Α5, μεγεθύνθηκαν και εκτυπώθηκαν σε υπερπολλαπλάσιο μέγεθος. Στη συνέχεια, κάποια κόπηκαν σε λωρίδες, ενώ άλλα σε μορφή «jigsaw». Σε κλίμα συνεργασίας και ομαδικότητας, τα παιδιά ολοκλήρωσαν με επιτυχία τα puzzles, τα οποία και παρουσίασαν στην ολομέλεια, ανταλλάσοντας σκέψεις και συναισθήματα.
- Παιχνίδι ερωτήσεων. Στο συγκεκριμένο παιχνίδι, σε κάθε παίκτη τοποθετούνταν στο κεφάλι ένα στεφάνι με μια κάρτα προσωπικότητας, την οποία δεν είχε δει. Σε κάθε γύρο, ο παίκτης καθισμένος στο κέντρο του χώρου, ηγούνταν μιας διαδραστικής διαδικασίας, θέτοντας ερωτήσεις, με στόχο να βρει την προσωπικότητα της κάρτας.
- Παιχνίδι με τις σημαίες των χωρών. Για το παιχνίδι αυτό, χρησιμοποιήθηκαν κάρτες με τις σημαίες χωρών καταγωγής των προσωπικοτήτων. Τα παιδιά προσπαθούσαν να τις αντιστοιχίσουν σωστά (για βοήθεια, υπήρχαν εκτυπωμένες οι φωτογραφίες των μακετών). Μετά την ολοκλήρωση του παιχνιδιού, καταμετρήθηκαν οι προσωπικότητες της κάθε χώρας και εντοπίστηκε αυτή με τις περισσότερες και τις λιγότερες προσωπικότητες.
- Παιχνίδι μνήμης. Κάρτες των προσωπικοτήτων κολλήθηκαν σε πλαστικά πιάτα και τοποθετήθηκαν ανάποδα. Σε κάθε γύρο, ο κάθε παίκτης αποκάλυπτε δύο πιάτα. Σε περίπτωση που ταίριαζαν, τα «μάζευε» στοχεύοντας να συγκεντρώσει τα περισσότερα πιάτα.
- Παιχνίδι σύνδεσης αντικειμένων με προσωπικότητες. Σε αυτό το παιχνίδι αντιστοίχισης, τα παιδιά αξιοποίησαν τις γνώσεις τους, συνδέοντας τα αντικείμενα με τις προσωπικότητες που απεικονίζονταν στις κάρτες.
- Παιχνίδι εύρεσης του άλλου μισού. Τα παιδιά κόψανε κάρτες με τις προσωπικότητες στη μέση και αφού τις ανακάτεψαν, το κάθε παιδί καλούνταν να εντοπίσει και να ενώσει τα δύο μισά, ώστε να «ολοκληρώσει» την εικόνα.

- Παιχνίδι φαντασίας. Έχοντας τοποθετημένες ανάποδα τις κάρτες με τις προσωπικότητες, το κάθε παιδί επέλεγε μία και με τη φαντασία του, απαντούσε στο ερώτημα: «Τι θα έκανες αν μπορούσες να συναντήσεις από κοντά την προσωπικότητα που βλέπεις;».
- Παιχνίδι αντιστοίχισης καρτών προσωπικοτήτων με τα γράμματα της αλφαβήτας, βάσει του αρχικού γράμματος του ονόματός τους (σε χειροποίητο πίνακα).
- Παιχνίδι προσομοίωσης ανασκαφής δεινόσαυρου, χρησιμοποιώντας κατάλληλα εκπαιδευτικά εργαλεία και συναρμολογώντας το απολίθωμα.

Επεξεργασία φύλλων εργασίας

Τα παιδιά επεξεργάστηκαν τα ακόλουθα δημιουργούμενα φύλλα εργασίας:

- «Βαλεντίνα Τερεσκόβα: Άσκηση συμμετρίας - Μπορείς να σχεδιάσεις το άλλο μισό του Βοστόκ 6;»
- «Κύκλωσε και χρωμάτισε μόνο τις εικόνες που σχετίζονται με τον Άλμπερτ Αϊνστάιν»
- «Αμέλια Έρχαρτ: Γράψε όπως μπορείς τη λέξη "ΑΕΡΟΠΟΡΟΣ"»
- «Λούντβιχ Βαν Μπετόβεν: Αντιστοίχιση - Ένωσε με μια γραμμή τις όμοιες νότες»

Εργαστήρια ρομποτικής

Στα εργαστήρια ρομποτικής το κάθε παιδί καλούνταν να πλοηγήσει το ρομπότ (με ενσωματωμένη την εκάστοτε προσωπικότητα) σε μια μοναδική διαδρομή, ώστε να τερματίσει, αποφεύγοντας παράλληλα ορισμένα σημεία του πλέγματος. Ο βαθμός δυσκολίας διαμορφωνόταν, ανάλογα με το επίπεδο του κάθε παίκτη.

Δημιουργίες

- Τζέιν Γκούντολ: Δημιουργία μάσκας χιμπαντζή.
- Βαλεντίνα Τερεσκόβα: Δημιουργία κατασκευής πυραύλου σε διαστημικό τραμπλό (μετακίνηση αποσπώμενου αντικειμένου σε συγκεκριμένη πορεία).
- Άλμπερτ Αϊνστάιν: Δημιουργία μάσκας της προσωπικότητας.
- Αμέλια Έρχαρτ: Δημιουργία κατασκευής φιγούρας αεροπλάνου.
- Λούντβιχ Βαν Μπετόβεν: Αποτυπώματα παλάμης σε πλήκτρα πιάνου.
- Μαρία Κάλλας: Δημιουργία πορτρέτου της προσωπικότητας.
- Μαχάτμα Γκάντι: Δημιουργία διακοσμητικού πιάτου με θέμα την ειρήνη.
- Δημιουργία βιβλίου για τις προσωπικότητες (σταδιακή συμπλήρωση του από τα παιδιά, με αντιγραφές των ονομάτων τους και συνολική διακόσμησή του).

Αξιοποίηση ψηφιακών εργαλείων

- Quizziz - Δημιουργία quiz, που χρησιμοποιεί τεχνικές παιχνιδοποίησης (gamification) (Τζέιν Γκούντολ).
- Kahoot - Δημιουργία quiz, που χρησιμοποιεί τεχνικές παιχνιδοποίησης (Άλμπερτ Αϊνστάιν).
- Nearpod - Δημιουργία διαδραστικού μαθήματος (Λούντβιχ Βαν Μπετόβεν).

- Jamboard - Δημιουργία ψηφιακού πίνακα (Μαίρη Άννινγκ).

Αξιολόγηση/Αποτελέσματα

Αφού ολοκληρώθηκε το πρόγραμμα, πραγματοποιήθηκε μια προσπάθεια τριμερούς αξιολόγησής του: από τους ίδιους τους μαθητές, από τους γονείς και από τον υπεύθυνο εκπαιδευτικό. Μέσα από ομαδικές συζητήσεις, ερωτηματολόγια, φύλλα εργασίας και συνεντεύξεις, οι μαθητές αξιολόγησαν τον βαθμό επίτευξης των επιμέρους στόχων, τα αποτελέσματα των δραστηριοτήτων, το ομαδοσυνεργατικό πνεύμα, την εξέλιξη των αρχικών ιδεών τους, τις δυσκολίες και την αντιμετώπιση τους, καθώς και τα συναισθήματα/στάσεις τους. Οι γονείς, μέσω ανώνυμου ερωτηματολογίου, αξιολόγησαν το πρόγραμμα, παρέχοντας ενεργή ανατροφοδότηση. Ο υπεύθυνος εκπαιδευτικός αξιολογούσε συνεχώς το πρόγραμμα, εστιάζοντας στον βαθμό επίτευξης των στόχων του, στο ενδιαφέρον των μαθητών, στη διαχείριση του χρόνου και στη συνεργασία και τα αποτελέσματα των ομάδων. Η αξιολόγηση έδειξε ότι το πρόγραμμα υλοποιήθηκε με επιτυχία και πέτυχε τους στόχους του.

Βιβλιογραφία

Colombo, M. (2018). *Άτλαντας σπουδαίων προσωπικοτήτων*. Αθήνα: Ψυχογιός.
Murray, L. (2018). *Γυναίκες & άντρες που άλλαξαν τον κόσμο*. Αθήνα: Πατάκης.
Pankhurst, K. (2018). *Υπέροχες γυναίκες που άλλαξαν τον κόσμο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
Santini, G. (2019). *20 σπουδαίοι εξερευνητές που άλλαξαν τον κόσμο*. Αθήνα: Διόπτρα.
Santini, G. (2021*). 20 σπουδαίοι πρωτοπόροι που άλλαξαν τον κόσμο*. Αθήνα: Διόπτρα.
Stabler, D. (2016). *Μεγάλοι ζωγράφοι όταν ήταν παιδιά!.* Αθήνα: Σαββάλας.
Stabler, D. (2018). *Μεγάλοι επιστήμονες όταν ήταν παιδιά*!. Αθήνα: Σαββάλας.
Stevenson, R. (2021). *Μεγάλοι πρωτοπόροι όταν ήταν παιδιά!.* Αθήνα: Σαββάλας.
Troiano, R. (2018). *20 σπουδαία κορίτσια που άλλαξαν τον κόσμο*. Αθήνα: Διόπτρα.

Η Σχολική αντίληψη των μαθητών/τριών του Δημοτικού Σχολείου Γαλλικού Ν. Κιλκίς

Ξενιδάκη Δωροθέα, Σκαρτσίλα Γρηγορία, Μεταλίδου Σωτήρα

Εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής MSc, Δημοτικό Σχολείο Γαλλικού
dora.xe@gmail.com

MSc Κλινική Ψυχολόγος – Ε.Ε.Π., Δημοτικό Σχολείο Γαλλικού
riaskkk@outlook.com.gr

Εκπαιδευτικός ΠΕ 70, Δημοτικό Σχολείο Γαλλικού
roulamet@gmail.com

Περίληψη

Το σχολείο ως χώρος ελεύθερου και δημιουργικού διαλόγου, αποτελεί το πεδίο όπου οι σύγχρονες εκπαιδευτικές πολιτικές καλούνται να βρουν την αποτελεσματική δίοδο για να επιτύχουν την εκπλήρωση ενός οράματος για ποιοτική και ουσιαστική παιδεία. Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, σχεδιάσαμε ένα εργαλείο ανίχνευσης της σχολικής αντίληψης των μαθητών/τριών του Δημοτικού σχολείου Γαλλικού Κιλκίς. Επιχειρήσαμε μια ερευνητική μελέτη για την αντίληψη των μαθητών/τριών γύρω από το σχολείο, στο οποίο φοιτούν.
Σκοπός μας ήταν η αναζήτηση πληροφοριών για την εικόνα που έχουν οι μαθητές για το σχολείο:

- Από υλικοτεχνική σκοπιά,
- Σαν χώρος προσωπικής ανάπτυξης,
- Σαν πεδίο κοινωνικής αλληλεπίδρασης.

Για την προαναφερόμενη μελέτη μοιράσαμε 34 ερωτηματολόγια σε αντίστοιχους μαθητές/τριες Β έως ΣΤ΄ τάξης του σχολείου μας. Για τη σύνταξη του ερωτηματολογίου επιλέξαμε 10 ερωτήσεις κλειστού και ανοιχτού τύπου, που αφορούσαν στην ανίχνευση της εικόνας που έχουν οι μαθητές/τριες για το σχολείο τους, στις κοινωνικές σχέσεις που διατηρούν στο σχολικό περιβάλλον και στις αλλαγές που επιθυμούν για να γίνει το σχολείο τους καλύτερο.
Για την στατιστική ανάλυση των απαντήσεων χρησιμοποιήθηκε το εργαλείο SPSS.
Τα αποτελέσματα των ερωτηματολογίων καταδεικνύουν την επικράτηση ενός φιλικού κλίματος μεταξύ των μαθητών/τριών, καλές σχέσεις με το διδακτικό προσωπικό, ενώ σε υψηλό ποσοστό διατυπώθηκε το αίτημα για έναν πιο ποιοτικό εσωτερικό και εξωτερικό χώρο καθώς και για δημιουργία ποικίλων αθλητικών εγκαταστάσεων.

Συμπερασματικά, θα λέγαμε ότι το σύγχρονο σχολείο μπορεί να αποτελέσει ένα δυναμικό περιβάλλον εξέλιξης και διαλόγου για την πρόοδο και την ευημερία των αυριανών πολιτών και γι αυτό είναι σημαντικό να προσφέρει ευκαιρίες για προσωπική εξέλιξη και πρόοδο.

Λέξεις – κλειδιά: Σχολική αντίληψη, ποιοτικό σχολείο, σχολική ευημερία.

Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία αφορά στο ξεκίνημα μίας έρευνας πάνω σε ένα προσωπικό μας ερώτημα «στο κατά πόσο ο χώρος του σχολείου», μπορεί να μεταμορφωθεί σε ένα περιβάλλον ουσιαστικής μάθησης και επιπλέον κατά πόσο ένας χώρος ο οποίος είναι αρεστός στους μαθητές και μαθήτριες ενός σχολείου, μπορεί να γίνει σημαντικός παράγοντας «αγάπης» προς αυτό και συγχρόνως ένας χώρος δημιουργίας, συνεργασίας, προσωπικής ανάπτυξης και προόδου, όλων των μελών της σχολικής κοινότητας (μαθητές/τριες, εκπαιδευτικοί, γονείς).

Ο σχολικός χώρος αποτελεί μια διαρκής πηγή νέων ερεθισμάτων και δραστηριοτήτων που ενισχύει της διαδικασίες αλληλεπίδρασης του παιδιού με το κοινωνικό και υλικό περιβάλλον του και αυτές οι ιδιότητες θεμελιώνουν την παιδαγωγική του ποιότητα (Μπιτσάκη, 2018).

Το εκπαιδευτικό περιβάλλον και γενικά ο χώρος του σχολείου πρέπει να δίνει ερεθίσματα στο παιδί και να το βοηθάει να βιώσει τη μάθηση (Μπιτσάκη, 2018). Σύμφωνα με τον Dudek (2005), ο σχολικός χώρος αποκτά τη σημασία ενός εκπαιδευτικού βοηθού, ο οποίος επηρεάζει τα παιδιά, τους δίνει ερεθίσματα και δημιουργεί συνθήκες τέτοιες οι οποίες ευνοούν την ανάπτυξη των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων τους.

Έρευνες έδειξαν ότι, όταν τα παιδιά εμπλέκονται στο σχεδιασμό του περιβάλλοντός τους, ενδυναμώνονται ψυχολογικά και αισθάνονται περισσότερο αποτελεσματικά, μια και συμμετέχουν ενεργά στην οργάνωση της καθημερινότητάς τους (Τσεβρένη, Πανταζής, Τούσης & Παναγιωτάτου, 2008).

Σε άλλη έρευνα υποστηρίζεται (Wake, 2007), ότι η συμμετοχή των παιδιών στον σχεδιασμό του σχολικού περιβάλλοντος μπορεί να ενισχύσει αρκετές αναπτυξιακές συμπεριφορές και δεξιότητες, όπως η ενίσχυση της αυτονομίας, της συνεργατικότητας, της αυτοεκτίμησης, του ενθουσιασμού και της εμπιστοσύνης στον εαυτό τους.

Σύμφωνα με την Τσερβένη (2008), τα παιδιά, από τη μέση παιδική ηλικία, δηλαδή από εφτά χρόνων «είναι ικανά να αναγνωρίζουν τις ανάγκες τους και να τις εκφράζουν. Έχουν επίσης τη δυνατότητα να οραματίζονται το μέλλον και να εκφράζουν τις ιδέες τους». Η οπτική τους για τον κόσμο παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον και μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στον αστικό σχεδιασμό, καθώς είναι οξυδερκείς παρατηρητές και αναλυτές του περιβάλλοντός τους (Cunningham 2003 et al, 2003).

Σε άλλη έρευνα που πραγματοποίησε ο Γερμανός (2010) φάνηκε ότι μέσα από την επιρροή που έχει το περιβάλλον, ωφελείται επιπλέον η μάθηση αφού ο χώρος

αποτελεί μια συνεχή πηγή νέων ερεθισμάτων και δραστηριοτήτων που ενισχύει της διαδικασίες αλληλεπίδρασης του παιδιού με το κοινωνικό και υλικό περιβάλλον του. Ένας άλλος πολύ σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει τη σχολική ζωή είναι οι σχέσεις που αναπτύσσονται είτε μεταξύ των μελών της ομάδας-τάξης, είτε μεταξύ των μελών γενικά του σχολείου και της σχολικής κοινότητας.

Επίσης, γενικότερα γνωστό και αντιληπτό ότι οι σχέσεις μεταξύ των μαθητών/τριών, «επιδρούν σε μεγάλο βαθμό στην εξέλιξή τους σε κοινωνικό, ακαδημαϊκό και συναισθηματικό επίπεδο» (Μπίκος, 2011).

Από τα παραπάνω συμπεραίνουμε ότι με το να συμμετέχουν οι μαθητές και οι μαθήτριες στην οργάνωση του σχολικού χώρου και πιο συγκεκριμένα στο περιβάλλον αυτού αλλά και με το να αναπτύσσονται καλές, δημιουργικές και υγιείς σχέσεις μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας, οι μαθητές/τριες, δημιουργούν γύρω τους ένα «περιβάλλον» εμπιστοσύνης, ασφάλειας, δημιουργίας και προόδου.

Μεθοδολογία

Στην έρευνα συμμετείχαν 34 μαθητές και μαθήτριες των τεσσάρων (4) από τις πέντε (5) τάξεις του Δημοτικού Σχολείου Γαλλικού Κιλκίς (17 αγόρια και 17 κορίτσια).

Για τη διερεύνηση της σχολικής αντίληψης σχεδιάσαμε ένα εργαλείο ανίχνευσης της σχολικής αντίληψης με 10 ερωτήσεις κλειστού και ανοιχτού τύπου, που αφορούσαν στην ανίχνευση της εικόνας που έχουν οι μαθητές/τριες για το σχολείο τους, στις κοινωνικές σχέσεις που διατηρούν στο σχολικό περιβάλλον και στις αλλαγές που επιθυμούν για να γίνει το σχολείο τους καλύτερο.

Η στατιστική ανάλυση έγινε με βάση το στατιστικό πακέτο SPSS, προκειμένου να ερευνηθούν οι Στατιστικά Σημαντικές Διαφορές στους μέσους όρους των τιμών στα δέκα (10) θέματα της κλίμακας – ερωτηματολογίου.

Αποτελέσματα

Συγκεκριμένα:

1) Ως προς την ερώτηση: «Έχεις φίλους στο σχολείο;» οι μαθητές στο σύνολό τους απάντησαν «ΝΑΙ»

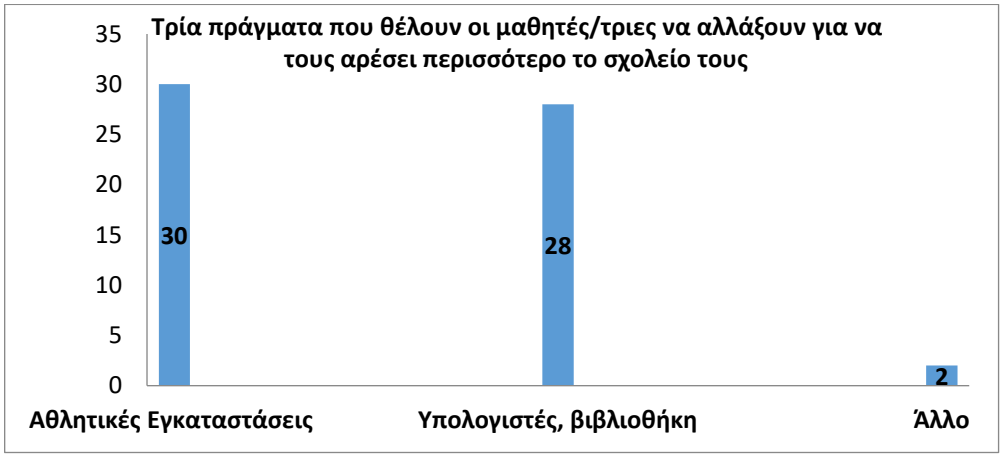
2) Ως προς την ερώτηση: «Οι φίλοι σου είναι από την τάξη σου, τις άλλες τάξεις του σχολείου ή «και τα δύο», οι μαθητές/τριες του σχολείου απάντησαν:

Το 82,35% (28 μαθητές/τριες) των μαθητών/τριών έχουν φίλους και από την τάξη τους και από τις άλλες τάξεις του σχολείου.

Μόνο ένας μαθητής έχει φίλους/ες μόνο από άλλες τάξεις του σχολείου και 5 μαθητές/τριες έχουν φίλους/ες μόνο από της τάξη τους.

3) Ως προς την ερώτηση: «Πώς θα χαρακτήριζες τις σχέσεις με τους/τις συμμαθητές/τριες σου, οι μαθητές/τριες του σχολείου απάντησαν: «Καλές» σε ποσοστό 79,41% (27 μαθητές/τριες), «Μέτριες» σε ποσοστό 17,65% (6 μαθητές/τριες) και ένας (1) μαθητής χαρακτηρίζει «Κακές» τις σχέσεις του με τους υπόλοιπους μαθητές/τριες του σχολείου.

4) Ως προς την ερώτηση: «Σου αρέσει το σχολείο σου;» οι μαθητές/τριες του σχολείου απάντησαν: «Πολύ» σε ποσοστό 82,35% (28 μαθητές/τριες), «Λίγο» σε ποσοστό 11,76% (4 μαθητές/τριες) και «Καθόλου» δύο (2) μαθητές.
5) Ως προς την ερώτηση: «Γράψε τρία (3) πράγματα που θα ήθελες να αλλάξουν στο σχολείο σου για να σου αρέσει περισσότερο» οι μαθητές/τριες απάντησαν κυρίως: «Γυμναστήριο-αθλητικές εγκαταστάσεις» σε ποσοστό 88,24% (30 μαθητές/τριες από τους 34), «Βιβλιοθήκη», «Δέντρα-Φυτά», «Βάψιμο», «Υπολογιστές στις τάξεις σε ποσοστό 82,35% (28 μαθητές/τριες από τους 34) και σε μικρότερα ποσοστά, «Άλλο» (Κυλικείο, παιδική χαρά κ.ά».



Πίνακας 1: Ραβδόγραμμα με τις απαντήσεις των μαθητών/τριών στην ερώτηση 5

6) Ως προς την ερώτηση: «Σου αρέσει το σχολείο σου σαν κτίριο» οι μαθητές/τριες απάντησαν: «Πολύ» 73,53% (25 μαθητές/τριες), «Λίγο» 23,53% (8 μαθητές/τριες) και «Καθόλου» ένας (1) μαθητής.
7) Ως προς την ερώτηση: «Έρχεσαι με καλή διάθεση το πρωί στο σχολείο» οι μαθητές/τριες απάντησαν «Μερικές φορές» σε ποσοστό 64,71% (22 μαθητές/τριες), «Ναι» έντεκα (11) μαθητές/τριες ποσοστό 32,35% και ένας (1) μαθητής απάντησε «Όχι».
8) Ως προς την ερώτηση: «Τι θα μπορούσες να κάνεις εσύ για να γίνει το σχολείο σου πιο όμορφο και να έρχεσαι με περισσότερη διάθεση», οι μαθητές/τριες απάντησαν: «Να το φροντίζουμε και να το διατηρούμε καθαρό» σε ποσοστό 55,88% (19 μαθητές/τριες), «Να βοηθήσουμε να γίνει δενδροφύτευση), σε ποσοστό 29,41% (10 μαθητές/τριες) και «Να έχουμε καλές σχέσεις μεταξύ μας» σε ποσοστό 14,71% (5 μαθητές/τριες).

Πίνακας 2: Γράφημα με τις απαντήσεις των μαθητών/τριών στην ερώτηση 8

9) Ως προς την ερώτηση: «Πώς είναι οι σχέσεις με τις/τους δασκάλες/ους σου, οι μαθητές/τριες, απάντησαν «Καλές» σε ποσοστό 82,35% (28 μαθητές/τριες), «Μέτριες» σε ποσοστό 17,65% (6 μαθητές/τριες), ενώ κανένας/καμία μαθητής/τρια δεν απάντησε «Κακές».

10)) Ως προς την ερώτηση: «Τι θα ήθελες να αλλάξει για να έχεις πιο καλές σχέσεις με τις/τους δασκάλες/ους του σχολείου σου, οι μαθητές/τριες, απάντησαν: «Τίποτα» σε ποσοστό 38,24% (13 μαθητές/τριες), «Λιγότερα μαθήματα» σε ποσοστό 20,59% (7 μαθητές/τριες), «Να μη φωνάζουν» σε ποσοστό 20,59% (7 μαθητές/τριες) και «Να έχουμε καλύτερη συμπεριφορά» επτά (7) μαθητές/τριες, ποσοστό 20,59%.

Τα αποτελέσματα της εφαρμογής του independent samples t-test, έδειξαν ότι υπήρξαν Στατιστικά Σημαντικές Διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών στους μέσους όρους των τιμών σε κάποιες από τις ερωτήσεις.

Ενημερωτικά στην ερώτηση: «Έρχεσαι με καλή διάθεση το πρωί στο σχολείο», τα κορίτσια απάντησαν «ΝΑΙ» σε ποσοστό 58,82% (10 μαθήτριες από τις 17 που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο) και «ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ» ποσοστό 41,18% (7 μαθήτριες από τις 17 που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο), ενώ τα αγόρια απάντησαν «ΝΑΙ» σε ποσοστό 35,29% (6 μαθητές από τους 17 που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο), «ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ» ποσοστό 58,82% (10 μαθητές από τους 17 που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο) και «ΟΧΙ» ένας (1) μαθητής ποσοστό 5,88%.

Συζήτηση - Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα των ερωτηματολογίων καταδεικνύουν την επικράτηση ενός φιλικού κλίματος μεταξύ των μαθητών/τριών, καλές σχέσεις με το διδακτικό προσωπικό, ενώ σε υψηλό ποσοστό διατυπώθηκε το αίτημα για έναν πιο ποιοτικό εσωτερικό και εξωτερικό χώρο μέσα από τη δημιουργία ενός πιο «όμορφου» χώρου με δέντρα, φυτά καθώς και τη δημιουργία ποικίλων αθλητικών εγκαταστάσεων.

Είναι πολύ σημαντικό οι μαθητές και οι μαθήτριες ενός σχολείου να «έχουν λόγο» για το σχολείο που επιθυμούν και που θα αποτελέσει ένα παράγοντα ελκυστικό, με σκοπό να τους/τις εμπνέει και να τους δημιουργεί ευχάριστα συναισθήματα, θετικό τρόπο σκέψης και δράσης, ψυχική ηρεμία γαλήνη.

Η λειτουργία των σχολείων αποτελεί, μια πολύπλοκη διαδικασία, η οποία πρέπει να λάβει υπόψη της πολλούς παράγοντες οι οποίοι θα συντελέσουν στο να μετασχηματιστεί το σχολείο σε ένα ουσιαστικό οργανισμό μάθησης. Για τον λόγο αυτό, η μελέτη των στάσεων και των αντιλήψεων όλων όσων εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία (εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς, τοπικοί φορείς), κρίνεται απαραίτητη, ώστε να υπάρξει μια πληρέστερη εικόνα για τον τρόπο λειτουργίας των δημοτικών σχολείων στη χώρα μας έτσι ώστε οι αλλαγές οι οποίες θα συντελεστούν να είναι αποτελεσματικές.

Επίσης, οι διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μαθητών/τριών αλλά και μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών μπορούν και πρέπει να έχουν καθοριστική σημασία για την «ευημερία» όλων μέσα στη σχολική κοινότητα.

Συμπερασματικά, θα λέγαμε ότι το σύγχρονο σχολείο μπορεί να αποτελέσει ένα δυναμικό περιβάλλον μάθησης στο οποίο, αν οι μαθητές και οι μαθήτριες νιώθουν όμορφα μέσα σε αυτό, μπορεί να μεταμορφωθεί και μπορεί οι ίδιοι οι μαθητές και οι μαθήτριες, να τον «μεταμορφώσουν» σε ένα χώρο δημιουργίας εξέλιξης και προόδου.

Βιβλιογραφία

Γερμανός, Δ., Κανατσούλη, Μ. (2010). *Πρακτικά επιστημονικών εκδηλώσεων του ΤΕΠΑΕ ΑΠΘ, 2007-09,* (σελ. 21-54). Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ/ UniversityStudioPress.

Μπίκος, Κ. Γ. (2011). *Κοινωνικές Σχέσεις στη Σχολική Τάξη και Αλληλεπίδραση*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.

Μπιτσάκη, Μ. (2018). Σχολική τάξη: Πώς ο χώρος μπορεί να επηρεάσει τη μάθηση των μαθητών. *Χώροι για το Παιδί ή Χώροι του Παιδιού 1, 152-174*.

Τσεβρένη, Ι. (2008*). Η πόλη μέσα από τα μάτια των παιδιών. Προσεγγίζοντας το συμμετοχικό σχεδιασμό του χώρου μέσα από μια εναλλακτική θεώρηση της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης.* Διδακτορική διατριβή, Αθήνα: ΕΜΠ.

Τσεβρένη, Ι., Πανταζής, Β., Τούση, Ε., & Παναγιωτάτου, Ε., (2008). *Μεγαλώνοντας στην Αθήνα. Ένα πρόγραμμα περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης για τη συμμετοχή των παιδιών στη διαμόρφωση του περιβάλλοντος τους* . Αθήνα: Κοινωφελές Ίδρυμα Ι.Σ. Λάτσης/ ΕΜΠ.

Dudek, M. (2005) *Children's spaces*. Oxford: Architectural Press.

Cunningham, C. J., Jones, M. A. και Dillon, R. (2003). Children and Urban Regional Planning: Participation in the Public Consultation Process through Story Writing. *Children's Geographies*, 1 (2), p. 201-221.

Wake, S., (2007). Children's gardens: Answering the call of the child? *Built Environment*, 33 (4), 83

Ιστορίες της αυλής: μια διαδρομή από τη σχολική αυλή μέχρι το Book Creator

Τοπούζα Παρασκευή, Μπασματζίδης Γεώργιος

Δασκάλα ΠΕ70, 6ο Διαπολιτισμικό Δημοτικό Σχολείο Ευόσμου
vickys.tale@gmail.com

Σύμβουλος Εκπ/σης ΠΕ70 Ανατολικής Θεσσαλονίκης
geobasm@yahoo.gr

Περίληψη

Η παρούσα διδακτική πρόταση έχει ως στόχο να αναδείξει τις δυνατότητες αξιοποίησης ψηφιακών μέσων κατά την υλοποίηση δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής. Συγκεκριμένα, επιδιώκει να προβάλει τη συμβολή των ψηφιακών μέσων σε όλα τα στάδια της δημιουργίας και κυρίως να παρουσιάσει τις δυνατότητες και προοπτικές του ψηφιακού εργαλείου Book Creator. Επιπλέον, αναδεικνύει τρόπους ενεργής εμπλοκής των παιδιών στη μαθησιακή διαδικασία, ενεργοποίησης της δημιουργικότητάς τους και καλλιέργειας της φαντασίας τους.

Πρόκειται για τη δημιουργία ενός κοινού, συνεργατικού ηλεκτρονικού βιβλίου, eBook, αποτελούμενο από μικρές αυτοτελείς ιστορίες των παιδιών, εμπνευσμένες από τη σχολική αυλή. Η σχολική αυλή, ο κατεξοχήν χώρος δράσης, παιχνιδιού και αλληλεπίδρασης των παιδιών, ζωντανεύει και εμπνέει φανταστικές ιστορίες. Πρωταρχική πηγή έμπνευσης είναι οι σύγχρονες τοιχογραφίες που έχουν κάνει τα ίδια τα παιδιά στο πλαίσιο του μαθήματος των εικαστικών, καθώς και άλλα σημεία των χώρων της αυλής που είναι σημαντικά για εκείνα. Τα παιδιά φωτογραφίζουν, επεξεργάζονται, γράφουν και εν τέλει μορφοποιούν το ηλεκτρονικό τους βιβλίο.

Τα παιδιά συνεργάστηκαν αρμονικά μεταξύ τους και παράλληλα κατανόησαν την ανάγκη ευρύτερων συνεργασιών για τον συντονισμό των εργασιών τους και την επίτευξη του στόχου της δημιουργίας του ομαδικού έργου. Τα τεχνολογικά, ψηφιακά εργαλεία συνοδεύουν τα παιδιά σε κάθε τους βήμα. Το τελικό παραγόμενο προϊόν, το συνεργατικό eBook, δεν περιέχει απλώς τις ιστορίες των παιδιών, αλλά αποτελεί δική τους επιλογή μορφοποίησης και καλλιτεχνικής επιμέλειας αξιοποιώντας τα εργαλεία του Book Creator. Οι μαθητές και οι μαθήτριες έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον καθ’ όλη τη διάρκεια της δράσης, συμμετείχαν ενεργά και απόλαυσαν τη διαδικασία.

Λέξεις Κλειδιά: δημιουργική γραφή, ψηφιακός γραμματισμός, Book Creator

Εισαγωγή: ορίζοντας τη δημιουργικότητα

Δημιουργικότητα έχει θεωρηθεί ως η ανάγκη του ατόμου «να γεννά νέες ιδέες ή να εκφράζει τον εαυτό του με μοναδικό τρόπο (Cheung, 2013: 134), με την έμφαση να δίνεται στα στοιχεία της φαντασίας, της αυθεντικότητας και της καταλληλότητας (Barron, 1988). Σύμφωνα με τον Μαλαφάντη (2014), στις μέρες μας, τείνει να επικρατεί η άποψη ότι η έννοια της δημιουργικότητας δεν είναι απλώς η ικανότητα του ατόμου για έκφραση, αλλά επίσης, η ικανότητά του να ανταποκρίνεται δημιουργικά σε καταστάσεις που μεταβάλλονται, να επιλύει προβλήματα, να αντιδρά με αποτελεσματικό τρόπο σε προκλήσεις και να οδηγείται σε θετικά αποτελέσματα.

Η δημιουργικότητα καθορίζεται ως "το συνώνυμο της αποκλίνουσας σκέψης, που είναι ικανή να σπάει συνεχώς τα σχήματα της εμπειρίας. Δημιουργικός είναι ένας νους που δουλεύει συνεχώς, που κάνει πάντα ερωτήσεις, ανακαλύπτει προβλήματα και δεν ικανοποιείται με τις εύκολες απαντήσεις, που νιώθει άνετα σε ρευστές καταστάσεις, που είναι ικανός για αυτόνομες και ανεξάρτητες κρίσεις, που χρησιμοποιεί αντικείμενα και έννοιες με διαφορετικό τρόπο" (Καλογεροπούλου, 2006: 71).

Η δημιουργικότητα μπορεί να αναπτυχθεί και να διδαχθεί (Cropley & Cropley, 2008), πράγμα που σημαίνει ότι όλα τα άτομα είναι δυνάμει δημιουργικά, «αρκεί οι συνθήκες να είναι οι σωστές και να είναι εφοδιασμένα με τις σχετικές γνώσεις και δεξιότητες» (Cheung, 2013: 134 στο Μαλαφάντης 2014). Η αδυναμία της πρότασης ενός επαρκούς ορισμού για τη δημιουργικότητα οδηγεί στην αναζήτηση εκείνων των ιδιοτήτων που χαρακτηρίζουν ένα άτομο ως δημιουργικό ή των συνθηκών μέσα στις οποίες ένα άτομο γίνεται ή αισθάνεται δημιουργικό (Κωτόπουλος, 2012).

Πολλές έρευνες στον τομέα της εκπαίδευσης στρέφουν το ενδιαφέρον τους στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας σε διάφορους τομείς της εκπαίδευσης, την καλλιέργειά της και τις παιδαγωγικές στρατηγικές που μπορούν να την ενισχύσουν. Στην παρούσα εργασία θα μελετήσουμε τρόπους με τους οποίους η δημιουργικότητα εμπλέκεται με τη συγγραφή και πώς μπορεί να καλλιεργηθεί μέσω τη δημιουργίας ψηφιακών ιστοριών.

Σύμφωνα με τον Γρόσδο (2014: 19), τις δεξιότητες του δημιουργικού ατόμου διαθέτει και ο *δημιουργικός συγγραφέας*. Όπως σημειώνει, οι ιδιότητες του δημιουργικού συγγραφέα δεν είναι εγγενείς ιδιότητες, αλλά αποτελούν δεξιότητες και στρατηγικές που μπορούν να διδαχθούν. Για το λόγο αυτό, στοχεύοντας να γράψουμε δημιουργικά, η προσοχή μας εστιάζεται στη διαδικασία της συγγραφής παρά στο προϊόν αυτής. Αυτό, προϋποθέτει την αποδοχή της άποψης ότι η δημιουργικότητα είναι ουσιώδες χαρακτηριστικό της ύπαρξής μας, το οποίο κάτω από ιδιαίτερες συνθήκες απελευθερώνεται ή ατροφεί (Κωτόπουλος 2012: 3) και κατ' επέκταση είναι διδάξιμη. Τον τομέα αυτό, έρχεται να φωτίσει η έρευνα για τη δημιουργική γραφή στην εκπαίδευση. Τι είναι όμως δημιουργική γραφή;

Δημιουργική Γραφή

Η Δημιουργική Γραφή, ως όρος, αποτελεί στην ουσία μια τυπική μετάφραση των ξενόγλωσσων όρων “creative writing” και “ecriture creative”. Ο όρος εμπεριέχει στην ευρεία του σημασία το σύνολο των διαφόρων εκπαιδευτικών πρακτικών και τεχνικών που στοχεύουν στην κατάκτηση συγγραφικών (λογοτεχνικών) δεξιοτήτων (Καρακίτσιος, 2012). Η ιστορία της δημιουργικής γραφής ξεκινά από τον Αριστοτέλη, η ανάδειξή της όμως, ως επιστημονικός κλάδος, πραγματοποιείται στην πανεπιστημιακή κοινότητα των ΗΠΑ στις αρχές του 20ου αιώνα (Κωτόπουλος, 2012). Σήμερα, μπορεί να διδαχθεί σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Αποτελεί μια διαδικασία κατά την οποία, διεγείροντας την παιδική δημιουργικότητα με τρόπο παιγνιώδη και απαλλαγμένο από αυστηρά μαθησιακά και αξιολογικά πλαίσια, προκαλείται παραγωγή λόγου (Μουλά, 2012). Το ταλέντο και η έμπνευση ως βασικά χαρακτηριστικά της δημιουργικής γραφής αποτελούν προκαταλήψεις, αφού το ταλέντο αποτελεί αμελητέα συνιστώσα της δημιουργικής γραφής, ενώ η έμπνευση είναι κάτι που ο συγγραφέας προκαλεί με μικρές δοκιμές (Σουλιώτης, 2012).

Οι θιασώτες της δημιουργικής γραφής, αναφέρει ο Κωτόπουλος (2011: 31), δεν τη θέλουν να αναφέρεται αποκλειστικά στη λογοτεχνική παραγωγή, αλλά σε οποιοδήποτε γράψιμο είναι δημιουργικό, αντισυμβατικό, πρωτότυπο, εκφραστικό και «μοιάζει πολλές φορές να εναντιώνεται την επίσημη λογοτεχνία» (Dawson 2005: 20). Πρόκειται για μια γραφή που είναι πρωτότυπη σε αντίθεση με τη μιμητική γραφή, μια γραπτή έκφραση όπου τα παιδιά τοποθετούν στο χαρτί ιδέες, συναισθήματα και εντυπώσεις με τα δικά τους λόγια. (Dawson 2005: 21 στο Κωτόπουλος 2011).

Στο σχολείο, στόχος της δημιουργικής γραφής είναι «η εξοικείωση με τον λόγο, η εξερεύνηση των δυνατοτήτων του, η ανακάλυψη και η εφεύρεση των προσωπικών του τρόπων γραφής (Πασιά και Μανδηλαράς, 2001: 17). Τα κεντρίσματα της δημιουργικότητας των παιδιών μοιάζουν με παιχνίδια και ολόκληρη η διαδικασία που θα οδηγήσει στην παραγωγή λόγου είναι ένα απολαυστικό παιχνίδι μακριά από τη γνωσιοθηρία και τη σχολική καθημερινότητα (Γρόσδος 2014: 12).

Ψηφιακές ιστορίες

Η *ψηφιακή αφήγηση* συνιστά μια μορφή τέχνης, η οποία συνδυάζει διαφορετικά είδη πολυμέσων όπως εικόνες, κείμενο, βίντεο, ηχογραφημένη αφήγηση και μουσική για τη δημιουργία μια ιστορίας (Robin & Macneil, 2012). Η ψηφιακή αφήγηση, επομένως, αποτελεί το συνδυασμό της παραδοσιακής προφορικής αφήγησης με πολυμέσα και εργαλεία τηλεπικοινωνίας. Οι ψηφιακές αφηγήσεις μπορούν να αποθηκευτούν ή να δημοσιευτούν στο διαδίκτυο, επιτρέποντας τη συζήτηση και το σχολιασμό και ενισχύοντας την εκπαιδευτική τους αξία και το χρόνο ζωής τους (Lathem, 2005 στο Μουταφίδου & Μπράτιτσης, 2013).

Στην εκπαίδευση, οι *ψηφιακές ιστορίες* μπορούν να αξιοποιηθούν είτε ως εκπαιδευτικό εργαλείο, δημιουργημένες με ελκυστικό τρόπο από τους εκπαιδευτικούς, είτε να δημιουργηθούν από τα ίδια τα παιδιά. Στην περίπτωση αυτή, τα παιδιά

χρησιμοποιούν για το σχεδιασμό και τη δημιουργία τους ένα σύνολο δεξιοτήτων γραμματισμού (Robin, 2006:5). Μάλιστα, σύμφωνα με τον Μπράτιτση (2014), στην προσπάθειά του να αναπτύξει την αφήγηση και να την κοινωνήσει μέσω της τεχνολογίας, το παιδί μαθαίνει να λαμβάνει υπόψη την προοπτική του πιθανού ακροατηρίου και να αναλύει δεδομένα, για να παρουσιάσει την ιστορία του καλύτερα.
Η ψηφιακή αφήγηση και η δημιουργική γραφή αποτελούν διαφορετικά πεδία, μοιράζονται, όμως, ένα κοινό σημείο: την *ιστορία.* Έχουν επομένως πολλές ομοιότητες που προκύπτουν από την κοινή τους συνιστώσα: τη συγγραφή πρωτότυπων και αυθεντικών ιστοριών. Η ιστορία έχει μέγιστη σημασία για την ψηφιακή αφήγηση, όπως χαρακτηριστικά τονίζει ο Ohler (2008). Άλλωστε, και η Robin (2008: 4) υπερθεματίζει πως η ψηφιακή αφήγηση στηρίζεται σε παραδοσιακές μεθόδους δημιουργικής σύνθεσης ιστοριών. (Μπράτιτσης, 2015).

Ψηφιακά Εργαλεία & Book Creator

Στην παρούσα εργασία τα παιδιά κλήθηκαν να δημιουργήσουν ένα *ψηφιακό βιβλίο* με το εργαλείο *Book Creator*. Πρόκειται για ένα λογισμικό που δίνει τη δυνατότητα δημιουργίας ενός ψηφιακού βιβλίου (eBook) “from scratch”, δηλαδή, «από το μηδέν». Η εισαγωγή κειμένου και εικόνας, η σχεδίαση, η μορφοποίηση της σελίδας και του κειμένου αποτελούν επιλογές του χρήστη. Πρόκειται για ένα λογισμικό εύχρηστο και ευχάριστο, με απλό μενού εργαλείων και πολλές δυνατότητες αξιοποίησης. Επιπλέον, προωθεί την ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της φαντασίας, καθώς αφήνει ελεύθερο το χρήστη να εκφραστεί και να επεξεργαστεί τις λευκές του σελίδες.
Οι ιστορίες των παιδιών, «*Οι ιστορίες της αυλής*», αποτελούνται από κείμενο και εικόνες, χωρίς άλλα πολυμεσικά στοιχεία. Μέσω του λογισμικού Book Creator δόθηκε στα παιδιά η δυνατότητα να αναπαραστήσουν αισθητικά τις ιστορίες τους και να εκφραστούν καλλιτεχνικά. Για να δημιουργήσουν το ψηφιακό τους βιβλίο, τα παιδιά 1) ανέπτυξαν δεξιότητες συγγραφής, 2) διέγειραν τη φαντασία τους, 3) διασαφήνισαν τις σκέψεις τους, 4) συνεργάστηκαν, 5) απάντησαν σε ερωτήματα που έθεσαν, 6) ανέπτυξαν τεχνολογικές δεξιότητες και 7) καλλιέργησαν δεξιότητες παρουσίασης κατά την επιλογή του καλύτερου τρόπου παρουσίασης των ιστοριών τους στο κοινό.
Στις *Ιστορίες της αυλής,* πρωταρχικό ρόλο παίζει η *εικόνα*, μια και οι εικόνες, οι σύγχρονες τοιχογραφίες του σχολείου, έδωσαν το έναυσμα για τη δημιουργία του βιβλίου, ερέθισαν τη σκέψη των παιδιών και τα οδήγησαν να σκεφτούν και να δημιουργήσουν πέρα από αυτή. Κάθε εικόνα είναι πολυσημική, εφόσον εμπεριέχει πλήθος σημαινόμενων και επιφέρει πολλαπλές ερμηνείες. Η εικόνα μπορεί και πρέπει να λέει περισσότερα από όσα λέει ο λόγος ή να λέει λιγότερα και να ερεθίζει τον αναγνώστη να σκεφτεί και άλλα, να λειτουργεί ως αγωγός συνειρμού ιδεών (Γρόσδος & Ντάγιου, 2005).
Οι εικόνες αναπτύσσουν μια πολλαπλότητα σχέσεων άρρηκτα συνυφασμένων με την κοινωνία, την εξουσία, την πολιτική και τις νοηματοδοτήσεις της αισθητικής. Το ευρύτατο και διαρκώς εξελισσόμενο πεδίο της «οπτικής κουλτούρας», των εικόνων

δηλαδή, καταλαμβάνει σημαντικό μέρος του σύγχρονου τρόπου ζωής (Duncum, 2020 στο Ιορδανάκη & Καλογήρου, 2020). Αποτελεί επομένως, σημαντικό μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας η ενασχόληση με την εικόνα και η καλλιέργεια δεξιοτήτων οπτικού γραμματισμού.

Οι Rutsky (1999) και Davis (1999) θεωρούν ότι στον 21ο αιώνα έχουμε ήδη συνειδητοποιήσει ότι η τεχνολογία είναι το εργαλείο για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Κατά τον Papert (1980), η χρήση του υπολογιστή βάζει στα χέρια του παιδιού νέα γνωστικά εργαλεία και με αυτόν τον τρόπο μεταβάλλει τη μάθηση από αντικείμενο πειθαρχίας και ταλαιπωρίας σε διαδικασία ανακάλυψης και ενθουσιασμού. Με την έννοια αυτή, ο υπολογιστής είναι μια μηχανή με την οποία ο χρήστης αναπτύσσει διανοητική σχέση, καθώς ο τελευταίος προσπαθεί να αναζητήσει τις πληροφορίες και να οργανώσει την προσωπική του γνώση με νέους τρόπους και ενεργοποιεί τη σκέψη του, όχι μόνο εμπειρικά, αλλά και αναστοχαστικά. Η αναστοχαστική σκέψη είναι περισσότερο ενεργή, συνειδητή και βουλητική (Ράπτης & Ράπτη, 2007).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού αποκτά άλλη διάσταση. Γίνεται υποστηρικτής των μαθητών, καθώς προσπαθεί να τους παρέχει βοήθεια ώστε τα σύγχρονα δίκτυα μάθησης να χρησιμοποιηθούν σωστά από αυτούς (Dawley, 2009). Ο εκπαιδευτικός έχει την δυνατότητα με τα νέα ψηφιακά εργαλεία να σχεδιάζει δραστηριότητες, ώστε μέσα από μια ενδιαφέρουσα και ενεργητική μάθηση οι μαθητές να αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες (An & Williams, 2010)

Τα εργαλεία του web2 αποτελούν πηγή πνευματικής αισιοδοξίας και θα έχουν θέση όλο και περισσότερο στο γεγονός της μάθησης (Danciu & Grosseck, 2011). Οι πλατφόρμες που αξιοποιούν το web 2.0 φαίνεται να έχουν αναδυόμενο ρόλο στη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης (Alexander & Levine, 2008).

Οι ΤΠΕ και τα ψηφιακά εργαλεία ήταν παρόντα καθ’ όλη τη διαδικασία της δημιουργίας: 1) χρήση κινητού τηλεφώνου για τη λήψη φωτογραφιών, 2) λογισμικό bubbl.us, 3) χρήση κειμενογράφου (Word) κατά τη συγγραφή των ιστοριών, 4) διαδραστικός πίνακας στην αίθουσα διδασκαλίας, 5) χρήση προγράμματος επεξεργασίας εικόνων (PixlrX) και 6) λογισμικό Book Creator.

Εφαρμογή στην τάξη

Οι σύγχρονες τοιχογραφίες αποτελούν προϊόν ομαδικής δουλειάς και συμμετοχής όλων των τάξεων του σχολείου στο πλαίσιο του μαθήματος των εικαστικών. Ως μέρος πλέον της σχολικής αυλής έδωσαν την αφορμή για τη δημιουργία ιστοριών μέσω των εικόνων που αναπαριστούν από τμήμα της Στ τάξης του σχολείου.

Με τη χρήση ενός κινητού τηλεφώνου, τα παιδιά φωτογράφισαν σημεία των τοιχογραφιών, με τρόπο τέτοιο, ώστε, οι φωτογραφίες τους να αφηγούνται μικρές ιστορίες. Επέλεξαν τα σημεία που θα φωτογραφίσουν σύμφωνα με την έμπνευση και τις ιδέες τους.

Στο εργαστήριο των ηλεκτρονικών υπολογιστών, τα παιδιά χωρίστηκαν σε ομάδες των δύο και των τριών ανά υπολογιστή. Επέλεξαν την εικόνα/φωτογραφία που

επιθυμούν και ξεκίνησε η διαδικασία συγγραφής μιας σύντομης ιστορίας: προσυγγραφικό, συγγραφικό και μετασυγγραφικό στάδιο.
Είχε προηγηθεί η ενασχόληση με το βιβλίο «Παραμύθια από το τηλέφωνο», του Τζ. Ροντάρι, το οποίο αποτελείται από σύντομες, αστείες, αυτοτελείς ιστορίες. Με παιγνιώδη τρόπο, οι ιστορίες διαβάστηκαν, συζητήθηκαν, δραματοποιήθηκαν από διάφορες ομάδες δράσης και παρουσιάστηκαν στην ολομέλεια. Με τον τρόπο αυτό, τα παιδιά εξοικειώθηκαν με τα χαρακτηριστικά των σύντομων ιστοριών. Παρ' όλ' αυτά όμως, δε δόθηκαν περιορισμοί στα παιδιά για τη δομή, το περιεχόμενο και τα χαρακτηριστικά των ιστοριών τους. Ήταν ελεύθερα να ανατρέξουν στην «προσωπική τους βιβλιοθήκη» που κουβαλούν μέσα τους.
Τα παιδιά της τάξης είναι εξοικειωμένα με τη διαδικασία συγγραφής ιστοριών και συγκεκριμένα με τη χρήση του υπολογιστή. Κατ' επιλογή αξιοποίησαν το πρόγραμμα bubbl.us για τη δημιουργία σημειώσεων για την ιστορία τους (σχεδιάγραμμα κ.α.). Επόμενο βήμα, η συγγραφή της ιστορίας στον κειμενογράφο. Όταν οι ιστορίες θεωρήθηκαν ολοκληρωμένες από τους συγγραφείς τους, διαβάστηκαν στην ολομέλεια και ακολούθησε σχολιασμός και ανταλλαγή απόψεων. Μετά από την ανατροφοδότηση από τους συμμαθητές και τις συμμαθήτριές τους, τα παιδιά έκαναν τις αλλαγές που επιθυμούσαν και οι ιστορίες, ήταν έτοιμες.
Το τελικό στάδιο ήταν το Book Creator. Στην αίθουσα διδασκαλίας, αξιοποιώντας το διαδραστικό πίνακα, κάθε ομάδα ανέλαβε με τη σειρά να μεταφέρει την ιστορία της στο συλλογικό eBook. Στόχος ήταν η μορφοποίηση, αξιοποίηση των δυνατοτήτων του λογισμικού, ο συνδυασμός των σχεδίων, υφών και χρωμάτων με την εκάστοτε ιστορία. Τα παιδιά δοκίμασαν, απέρριψαν και τελικά έκαναν τις επιλογές τους καλλιεργώντας τη δημιουργικότητα και τη φαντασία τους. Το αποτέλεσμα δικαίωσε τα παιδιά και τους έδωσε μεγάλη ικανοποίηση και χαρά.
Το ψηφιακό βιβλίο της Στ' τάξης:
https://read.bookcreator.com/8MDFtMqPPmNbRdprhPy5znchpfQ2/1LqUHKjwQm6P-qHqVzrZpA

Συμπεράσματα - Συζήτηση

Τα παιδιά συμμετείχαν με μεγάλη προθυμία και ενδιαφέρον καθ' όλη τη διάρκεια της εκπαιδευτικής δράσης «Ιστορίες της αυλής». Έδειξαν να απολαμβάνουν τη διαδικασία και να συμμετέχουν ενεργά. Αυτό καταδεικνύει ότι τα παιδιά επιθυμούν να δραστηριοποιούνται με θέματα που άπτονται των ενδιαφερόντων τους και πτυχών της καθημερινής τους ζωής. Η σχολική αυλή, που είναι ο κατεξοχήν χώρος δράσης τους, παρείχε το φανταστικό σκηνικό των ιστοριών τους, οι οποίες πήραν σάρκα και οστά στις οθόνες τους. Επιπλέον, η δυνατότητα κοινοποίησης του eBook τους στην ιστοσελίδα του σχολείου αποτέλεσε αφορμή για συζήτηση και αλληλεπίδραση σε διάφορες τάξεις και δημιουργήθηκε, έτσι, ένα κύμα συζήτησης στη σχολική κοινότητα σχετικά με αυτό.

Το Book Creator κίνησε το ενδιαφέρον τους και τους έδωσε ώθηση να εμπλακούν ακόμη πιο ενεργά. Ανέλαβαν πρωτοβουλίες, σχεδίασαν τα βήματά τους και το έργο τους, με κριτική στάση συνεργάστηκαν για να επιλύσουν προβλήματα και διαφωνίες και εν τέλει καλλιέργησαν τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους.

Αξίζει να σημειώσουμε ότι πολλά από τα παιδιά έχουν αρχίσει να χρησιμοποιούν το Book Creator με δική τους πρωτοβουλία για να γράφουν δικές τους ιστορίες και κείμενα στο σπίτι (μαθητικοί λογαριασμοί).

Τα τεχνολογικά μέσα μπορούν να ενισχύσουν τη δημιουργική γραφή στο σχολείο καθώς και τη διδασκαλία της λογοτεχνίας, αρκεί να ειδωθούν με τρόπο δημιουργικό που θα εξυπηρετεί κάθε φορά τους εκάστοτε στόχους.

Βιβλιογραφία

Γρόσδος Σ. (2014). *Δημιουργικότητα και Δημιουργική Γραφή στην Εκπαίδευση: από το παιδί γραμματέα στο παιδί δημιουργό κειμένων. Στρατηγικές δημιουργικής γραφής*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας

Γρόσδος Σ. & Ντάγιου, Ε. (2005). Η γλώσσα δια της τέχνης και η τέχνη δια της γλώσσας. Πολυσημειωτικές και πολυτροπικές πρακτικές στα πλαίσια της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας. Στο: *26η Συνάντηση του Τομέα Γλωσσολογίας του Τμήματος Φιλολογίας του Α.Π.Θ.* Θεσσαλονίκη.

Ιορδανάκη Λ. & Καλογήρου Τ. (2020). Μπορείς να διηγηθείς μια συναρπαστική ιστορία δίχως λέξεις; Τα εικονοβιβλία χωρίς λόγια μπορούν! .*ΚΕΙΜΕΝΑ για την έρευνα, τη θεωρία, την κριτική και τη διδακτική της Παιδικής και Εφηβικής Λογοτεχνίας*. Ανακτήθηκε από https://doi.org/10.26253/heal.uth.ojs.kei.2020.690 στις 13/11/2023.

Καλογεροπούλου. Χρ. (2006). *Σενάριο. Η τέχνη της αφήγησης στον κινηματογράφο*. Αθήνα: Νεφέλη.

Καρακίτσιος Α. (2012). *Δημιουργική Γραφή: μια άλλη προσέγγιση της λογοτεχνίας ή η επιστροφή της Ρητορικής;*.ΚΕΙΜΕΝΑ για την έρευνα, τη θεωρία, την κριτική και τη διδακτική της Παιδικής και Εφηβικής Λογοτεχνίας. Ανακτήθηκε από https://doi.org/10.26253/heal.uth.ojs.kei.2012.542 στις 13/11/2023.

Κωτόπουλος. Η.Τ., (2011), Από την Ανάγνωση στη Λογοτεχνική Ανάγνωση και την Παιγνιώδη Διάθεση της Δημιουργικής Γραφής (σελ. 21-36). Στο Γ. Παπαντωνάκης, Τ. Κωτόπουλος (Επιμ.) *Τα Ετεροθαλή.* Αθήνα: Ίων.

Κωτόπουλος Τ. Η. (2012). Η «νομιμοποίηση» της Δημιουργικής Γραφής. *ΚΕΙΜΕΝΑ για την έρευνα, τη θεωρία, την κριτική και τη διδακτική της Παιδικής και Εφηβικής Λογοτεχνίας*. Ανακτήθηκε από https://doi.org/10.26253/heal.uth.ojs.kei.2012.543 στις 24/01/2024.

Μαλαφάντης Κ. Δ. (2014). Παραμύθι και Δημιουργικότητα του παιδιού . *ΚΕΙΜΕΝΑ για την έρευνα, τη θεωρία, την κριτική και τη διδακτική της Παιδικής και Εφηβικής Λογοτεχνίας*. Ανακτήθηκε από https://doi.org/10.26253/heal.uth.ojs.kei.2014.578 στις 24/01/2024.

Μουλά Ε. (2012). Αναζητώντας τη δημιουργικότητα στη διδασκαλία της λογοτεχνίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Ο επαναπροσδιορισμός της δημιουργικής «γραφής» στην μεταμοντέρνα πραγματικότητα και την «ψηφιακή» εκπαιδευτική τάξη πραγμάτων. *ΚΕΙΜΕΝΑ για την έρευνα, τη θεωρία, την κριτική και τη διδακτική της Παιδικής και Εφηβικής Λογοτεχνίας.* Ανακτήθηκε από https://doi.org/10.26253/heal.uth.ojs.kei.2012.544 στις 22/02/2024.

Μουταφίδου, Α. & Μπράτιτσης, Θ., (2013). Ψηφιακή αφήγηση και δημιουργική γραφή: δύο παράλληλοι κόσμοι με κοινό τόπο. *Academia*. Ανακτήθηκε από http://cwconfernce.web.uowm.gr/archives/1st_conference/moutafidou_bratitsis_article.pdf στις 15/02/2024.

Μπράτιτσης Θ. (2015). Ψηφιακή αφήγηση, δημιουργική γραφή και γραμματισμός του 21ου αιώνα. *Δελτίο εκπαιδευτικού προβληματισμού και επικοινωνίας* 55, 15-19 Αθήνα. Ανακτήθηκε από http://impschool.gr/deltio-site/?p=90 στις 2/3/2024.

Παπαντωνάκης Γ. (2009). Νέες Τεχνολογίες και (Παιδική) Λογοτεχνία: Μια νέα εκδοχή της (Παιδικής) Λογοτεχνίας ή ο θάνατος της (Παιδικής) Λογοτεχνίας; Στο *Πρακτικά ημερίδας Νέες Τεχνολογίες και Επιστήμες της Αγωγής,* 277-306.

Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. (2004), *Δημιουργική σκέψη στο σχολείο και στην Οικογένεια*. Αθήνα.

Πασιά. Α. & Μανδηλαράς. Φ. (2001*). Εργαστήρι δημιουργικής Γραφής για παιδιά*. Αθήνα. Πατάκης.

Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α. (2007*). Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της πληροφορίας*. Αθήνα.

Ροντάρι. Τ. (2011). *Παραμύθια από το τηλέφωνο*. Μεταίχμιο.

Σουλιώτης, Μ. (2012). Για το ταλέντο και την έμπνευση. *ΚΕΙΜΕΝΑ για την έρευνα, τη θεωρία, την κριτική και τη διδακτική της Παιδικής Λογοτεχνίας.*

An, Y. & Williams, K. (2010). Teaching with web 2.0 technologies: Benefits, barriers and lessons learned. *International Journal of Instructional Technology & Distance Learning,* 7: 3.

Barron, F. (1988). Putting creativity to work. In R. J. Sternberg (Ed.), *The nature of creativity* (pp. 76-98). Cambridge: Cambridge University Press.

Cropley, A. J., & Cropley, D. H. (2008). Resolving the paradoxes of creativity: An extended phase model. *Cambridge Journal of Education*, 38(3), 355-373.

Cheung, R. H. P. (2013). Exploring the use of the pedagogical framework for creative practice in preschool settings: A phenomenological approach. *Thinking Skills and Creativity*, 10, 133-142.

Danciu, E., Grosseck, G. (2011). Social aspects of web 2.0 technologies: teaching or teachers' challenges? *Procedia Social and Behavioral Sciences* 15, 3768–3773.

Davis, E. (1999). *Techgnosis*. Serpent's Tail: London.

Dawley, L. (2009). Social network knowledge construction: Emerging virtual world pedadogy. *On The Horizon* 17(2), 109-121.

Dawson, Paul (2005). *Creative Writing and the New Humanities*. London and New York, Routledge.

Ohler, J. (2008) *Digital storytelling in the classroom: New media pathways to literacy, learning and creativity*. Thousand Oaks: Corwin Press.

Papert, S. (1980). *Mindstorms: Children, Computers and Powerfull Ideas*. New York: Basic Books.

Ramet, A. (2004). *Creative Writing*. Oxford, How to Books. Ltd

Robin, B. (2006) The educational uses of digital storytelling In C. Crawford et al. (eds) (pp 709 – 716) *Proceedings of Society information Technology & Teacher Education International Conference.* Chesapeake, VA: AACE http://www.editlib.org/p/22129

Robin, B. R. (2008) Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory Into Practice*, 47(3), 220-228.

Robin. B. R. & McNeil, S. G (2012) What educators should know about teaching digital storytelling. *Digital Education Review* 22, 31 – 51.

Rutsky, R. L. (1999*). High Techne: Art and Technology from the Machine Aesthetic to the Posthuman Minneapolis*. MN: University of Minnesota Press.

Lathem, S. A. (2005) Learning communities and digital storytelling: new media for ancient tradition. In C. Crawford, R. Carlsen, I. Gibson, K. McFerrin, J. Price, R. Weber & D. A. Willis (eds) (pp 2286 – 2291*). Proceedings of society for Information Technology & Teacher Education International Conference. Chesapeake*, VA: AACE.

«Μία αλλιώτικη ξενάγηση στον τόπο μας»: Ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα για το μάθημα της Μελέτης Περιβάλλοντος με την χρήση των ΤΠΕ.

Ιωαννίδου Φεβρωνία

Μ.Ed., Δασκάλα (ΠΕ70) & Φιλόλογος (ΠΕ02), 1ο Δημοτικό Σχολείο Καστέλλας Ευβοίας
fevro444_@hotmail.com

Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια οι ΤΠΕ γίνονται ολοένα και περισσότερο αναπόσπαστο κομμάτι του εκπαιδευτικού κόσμου. Αφήνοντας πίσω το παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας, ο εκπαιδευτικός καλείται να γίνει καθοδηγητής των μαθητών κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Στην παρούσα εργασία θα παρουσιαστεί ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα συσχετιζόμενο με το μάθημα της Μελέτης Περιβάλλοντος της Δ' Δημοτικού, το οποίο εφαρμόστηκε σε μαθητές Γ' και Δ' Δημοτικού (στα πλαίσια συνδιδασκαλίας) κατά το έτος 2022-2023. Οι μαθητές καλούνται να ενεργήσουν σε αυθεντικά περιβάλλοντα μάθησης και να γίνουν ερευνητές της ιστορίας των κτιρίων που περιβάλλουν το σχολείο τους και να δημιουργήσουν διαδραστικούς χάρτες, ώστε να φτιάξουν τα αντίστοιχα σημεία για τα κτίρια. Θα προσθέσουν φωτογραφίες, τις οποίες οι ίδιοι τράβηξαν και θα καταγράψουν πληροφορίες, που συνέλεξαν για το εκάστοτε κτίριο. Μέσα από βιωματικές διερευνητικές διαδικασίες οικοδομούν την γνώση και έρχονται σε επαφή με τον πολιτισμό του χωριού, στο οποίο κατοικούν. Επίσης, μπορούν να μοιραστούν και να στείλουν τον χάρτη, που δημιούργησαν. Το μάθημα συνδέεται άρρηκτα με την πρώτη ενότητα του σχολικού βιβλίου και συγκεκριμένα με το έβδομο κεφάλαιο με τίτλο: «Ο τόπος μας: Μέρη με ιστορία». Δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην βιωματική και ενεργητική μάθηση, τη μαθητοκεντρική διδασκαλία, την ομαδοσυνεργατική μέθοδο και τη μέθοδο project. Υπάρχει διαθεματικότητα, καθώς συνδέεται με το μάθημα των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση με την μελέτη περιβάλλοντος αλλά και τα θρησκευτικά, την ιστορία και τη γλώσσα.

Λέξεις κλειδιά: Μελέτη Περιβάλλοντος, ΤΠΕ, Αυθεντικά Περιβάλλοντα Μάθησης.

Εισαγωγή

Η Μελέτη Περιβάλλοντος αποτελεί ένα μάθημα που διέπεται από διεπιστημονικό χαρακτήρα και σχετίζεται με το φυσικό, επιστημονικό, τεχνολογικό, κοινωνικό, πολιτικό, πολιτισμικό και οικονομικό περιβάλλον. Σχετίζεται με ποικίλα αντικείμενα τη Φυσική, την Τεχνολογία, την Ιστορία, τα Θρησκευτικά, τη Γεωγραφία, την Ιστορία κ.α. Παράλληλα, σχετίζεται με το φυσικό και το ανθρωπογενές περιβάλλον. Στην συγκεκριμένη πρακτική εφαρμογή οι μαθητές θα ευαισθητοποιηθούν σε θέματα πολιτισμικής κληρονομιάς, τοπικής ιστορίας, αρχιτεκτονικής, κοινωνικής συνοχής και λήψης

αποφάσεων. Θα διαμορφώσουν στάσεις, γνώσεις, αξίες σχετικά με τον πολιτισμό, την κοινωνία και το περιβάλλον (Γεωργόπουλος, 2005 Δημητρίου · Δημητρίου, 2009). Επιπλέον, καλούνται να αναπτύξουν ικανότητες, όπως η ικανότητα της εγγραμματοσύνης, η ικανότητα στην επιστήμη, η ψηφιακή ικανότητα, η κοινωνική ικανότητα, η ικανότητα της ιδιότητας του πολίτη και η ικανότητα της πολιτισμικής ενημερότητας. Οι μαθητές θα γίνουν ενεργοί πολίτες και θα ασχοληθούν με τις κοινωνικές σχέσεις και τον τόπο τους (Κόνσολας, 2004· Μάγος & Παναγοπούλου, 2008).Θα ενεργήσουν σε αυθεντικά περιβάλλοντα μάθησης και οι ίδιοι θα γίνουν ερευνητές της τοπικής ιστορίας και των κτιρίων που περιβάλλουν το σχολείο. Θα δημιουργήσουν οι ίδιοι σημεία στους ψηφιακούς χάρτες για τα κτίρια που θα έχουν μελετήσει (Χατζηδήμου, Στραβάκου & Κουγιουρούκη, 2007).Μέσα από αυτές τις βιωματικές, διερευνητικές και ανακαλυπτικές διαδικασίες οι μαθητές οικοδομούν τη γνώση και έρχονται σε επαφή με τον πολιτισμό του χωριού της Τριάδας, στο οποίο κατοικούν (Ταρατόρη, 2002 ·Καλδή, 2010).

Σενάριο διδασκαλίας

Το συγκεκριμένο σενάριο διδασκαλίας εφαρμόστηκε στις τάξεις Γ’ και Δ’ κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς 2022-2023 στο Δημοτικό Σχολείο της Τριάδας Ευβοίας. Οι μαθητές συνολικά ήταν 12, η κάθε τάξη αποτελούνταν από 6 μαθητές και πραγματοποιούνταν κύκλος Δ’ Τάξης. Η εφαρμογή διήρκεσε 8 διδακτικές ώρες σε χρονικό διάστημα 4 εβδομάδων (2 ώρες την κάθε εβδομάδα.) Το μάθημα ήταν η Μελέτη Περιβάλλοντος (Ενότητα 1η, Κεφάλαιο 7ο , σελ. 24, με τίτλο μαθήματος «Ο τόπος μας: Μέρη με ιστορία»). Δημιουργήθηκαν 3 ομάδες εργασίας των 4 ατόμων . Η κάθε ομάδα περιείχε μαθητές της Γ’ και της Δ’ Τάξης. Τα μέσα διδασκαλίας που χρησιμοποιήθηκαν ήταν τα εξής: Διαδίκτυο, εικόνες, ηλεκτρονικοί υπολογιστές, τηλεόραση, τάμπλετ, βίντεο, φωτογραφίες που τράβηξαν οι ίδιοι οι μαθητές, χάρτες google, Gmail, google drive (my maps), google earth, Youtube, βιβλία ιστορικά σχετικά με την Τριάδα, ιστοσελίδα με πληροφορίες για την Τριάδα, ιστότοπος του σχολείου, κτίριο γύρω από το σχολείο (Αρχοντικό του Κριεζώτη και εκκλησία του Αγίου Σπυρίδωνα) και το ίδιο το σχολείο.

Γενικοί Στόχοι:

Οι μαθητές επιδιώκεται να:

- Να αξιοποιήσουν μια ποικιλία πρακτικών: διατύπωση ερωτημάτων, σχεδιασμός και διεξαγωγή ερευνών, συλλογή και ανάλυση δεδομένων και πληροφορίας, αξιολόγηση αποτελεσμάτων και διατύπωση συμπερασμάτων με επιχειρήματα και αποδείξεις.
- Να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες.
- Να συνεργάζονται στα πλαίσια της ομάδας.
- Να εξοικειωθούν με τις νέες τεχνολογίες και τα ψηφιακά εργαλεία.
- Να έρθουν σε επαφή με το λαϊκό πολιτισμό, τη τοπική ιστορία και την παράδοσή τους.

Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα:

Οι μαθητές επιδιώκεται:

- Να στέλνουν e-mail και να μοιράζονται τον χάρτη με άλλα σχολεία.
- Να ερευνήσουν την ιστορία και τον πολιτισμό του χωριού τους.
- Να αναγνωρίζουν στον χάρτη το νομό τους και το χωριό τους, την Τριάδα Ευβοίας.
- Να αποκτήσουν μια πρώτη γνωριμία με τους χώρους πολιτισμικής αναφοράς του τόπου τους.
- Να αναζητήσουν πληροφορίες από ποικίλες πηγές για το κτίριο του σχολείου, της εκκλησίας του Αγίου Σπυρίδωνα και του Αρχοντικού του Κριεζώτη.
- Να δημιουργούν στο δικό τους χάρτη στο google «πινέζα» - σημείο για το εκάστοτε κτίριο και γράφουν αντίστοιχες πληροφορίες.
- Να δημιουργούν και να χειρίζονται σημάνσεις μέρους.
- Να προσεγγίσουν και να αναπτύξουν ενδιαφέροντα για τους πολιτιστικούς χώρους και τις λαϊκές παραδόσεις του τόπου στον οποίο ζουν.
- Να αποκτήσουν μια αρχική εξοικείωση με λεξιλόγιο σχετικό με πολιτισμικά στοιχεία του τόπου τους.
- Να πάρουν συνέντευξη από τους συγχωριανούς τους.

Διδακτικές Προσεγγίσεις

Πραγματοποιείται χρήση διερευνητικής προσέγγισης από τους μαθητές, της επικοινωνιακής προσέγγισης (μέσω του διαλόγου). Παράλληλα, δίνεται έμφαση στον οπτικό γραμματισμό και ψηφιακό γραμματισμό.

Μεθοδολογικές – Παιδαγωγικές αρχές

Στο επίκεντρο είναι η χρήση βιωματικής και ενεργητικής μάθησης (οι μαθητές καλούνται να γίνουν ερευνητές και ιστορικοί και να συλλέξουν στοιχεία για τα τρία κτίρια, τα οποία θα προσθέσουν στον χάρτη), η , μαθητοκεντρική διδασκαλία και η ομαδοσυνεργατική μέθοδος (χωρισμός μαθητών σε ομάδες).

Στρατηγικές μάθησης

Οι στρατηγικές μάθησης είναι οι εξής: συνεργατική μάθηση, χρήση αυθεντικής μάθησης, ιδεοθύελλα, μέθοδος της ανακάλυψης, μέθοδος project μικρής διάρκειας, ανεστραμμένη τάξη, διερευνητική μάθηση.

Αξιολόγηση

Οι μαθητές θα αυτοαξιολούνται στα πλαίσια της ομάδας. Η κάθε ομάδα θα αξιολογεί την άλλη, θα κρίνει τις πληροφορίες και την εργασία της. Επομένως, θα υπάρχει και ετεροαξιολόγηση από τους υπόλοιπους μαθητές. Ο εκπαιδευτικός θα είναι αρωγός σε αυτή τη διαδικασία και θα έχει καθοδηγητικό ρόλο. Αν κριθεί αναγκαίο θα κάνουν αλλαγές στο my maps και θα προσθέσουν ή θα αφαιρέσουν πληροφορίες ή φωτογραφίες.

Διαθεματικότητα και σύνδεση με άλλες εμπλεκόμενες περιοχές

Υπάρχει διαθεματικότητα με τις νέες τεχνολογίες στην εκπαίδευση (πληροφορική) (χρήση των χαρτών google , χρήση e-mail, google maps, my maps, δημιουργία πινέζας-τοποθεσίας). Οι ΤΠΕ συμβάλλουν στο να μάθουν βιωματικά οι μαθητές τον τόπο τους στον χάρτη, να εξερευνήσουν το χωριό και να περιηγηθούν σε αυτό. Έτσι, δημιουργούνται αυθεντικές συνθήκες μάθησης σε αληθινά περιβάλλοντα που συνάδουν με την καθημερινή ζωή των μαθητών. Παράλληλα, συνδέεται με το μάθημα των Θρησκευτικών, καθώς τα παιδιά μελετούν το κτίριο της εκκλησίας του Αγίου Σπυρίδωνα. Επίσης, υπάρχει διαθεματικότητα με το μάθημα της ιστορίας, καθώς οι μαθητές μελετούν την ιστορία του τόπου τους και την πολιτισμική κληρονομιά. Θα μελετήσουν το Κριεζώτειο Αρχοντικό, το οποίο σχετίζεται με τον οπλαρχηγό της ελληνικής επανάστασης, Νικόλαο Κριεζώτη. Θα μελετήσουν το κτίριο του σχολείου, τους χώρους, την τοποθεσία του και διάφορα ιστορικά στοιχεία για αυτό. Επιπλέον, εντοπίζεται διαθεματικότητα με τη γλώσσα και συγκεκριμένα με τη 16η Ενότητα με τίτλο: «Ταξίδια στην Ελλάδα», στο οποίο υπάρχουν δραστηριότητες σχετικά με ταξίδια σε όλη την Ελλάδα, αλλά και στον τόπο των μαθητών. Υπάρχει αντίστοιχη δραστηριότητα στο τετράδιο εργασιών της γλώσσας, η οποία ζητά από τους μαθητές να φτιάξουν έναν χάρτη της γειτονιάς τους.

Στάδια διδασκαλίας

<u>1ο Στάδιο</u>

Οι μαθητές αφού έχουν χωριστεί με δική τους πρωτοβουλία σε 3 ομάδες (η μία ομάδα θα αποτελέσει το σχολείο της Τριάδας, η άλλη ομάδα το Κριεζώτειο Αρχοντικό και η τρίτη ομάδα την εκκλησία του Αγίου Σπυρίδωνα). Η κάθε ομάδα θα έχει συλλέξει πληροφορίες από το βιβλίο που αναφέρεται στην Τριάδα και έχει διανεμηθεί στα παιδιά, από το διαδίκτυο, από τους συγχωριανούς τους και από όποια άλλη πηγή θέλουν για το εκάστοτε κτίριο. Θα έχουν κάνει την έρευνά τους από τις προηγούμενες μέρες και θα παρουσιάσουν στην τάξη τα ευρήματα, τις πληροφορίες και τις φωτογραφίες που βρήκαν. Θα στείλουν με e-mail τις φωτογραφίες στο σχολείο ή θα τις φέρουν σε ηλεκτρονική μορφή. Η έρευνα των μαθητών θα έχει γίνει με τη συμβολή του διαδικτύου, των βιβλίων σχετικά με το χωριό, στο οποίο κατοικούν, συνεντεύξεων των κατοίκων, επισκέψεων και διερευνήσεων των χώρων αυτών κ.α. Σε αυτό το σημείο να τονιστεί ότι έχουν πραγματοποιηθεί αντίστοιχες επισκέψεις στα κτίρια σε προγενέστερο χρόνο. Όσον αφορά το Αρχοντικό του Κριεζώτη, που βρίσκεται δίπλα στο σχολείο, το έχουν ήδη επισκεφθεί. Μάλιστα στην τάξη υπάρχει το πιάνο του Κριεζώτη, που έχει χαρισθεί στο σχολείο. Οι μαθητές μπορούν να το αξιοποιήσουν, να το δουν, να το φωτογραφίσουν, ώστε να έρθουν σε επαφή με αντικείμενο εκείνης της εποχής. Επιπλέον, οι μαθητές έχουν επισκεφθεί πολλές φορές την εκκλησία. Παράλληλα, θα έχουν αναζητήσει πληροφορίες σε βιβλία που γράφτηκαν για το χωριό και υπάρχουν στη βιβλιοθήκη του σχολείου. Συλλέγοντας αυτά τα στοιχεία, αλλά και όλα τα υπόλοιπα από τις συνεντεύξεις και τις προφορικές μαρτυρίες, θα συντάξουν ένα

μικρό περιεκτικό κείμενο, που θα συνοδεύει τις φωτογραφίες τους στο αντίστοιχο σημείο στον χάρτη.

2ο Στάδιο

Σε προγενέστερο χρόνο θα έχει δημιουργηθεί από τους μαθητές e-mail. Στη συνέχεια, η κάθε ομάδα θα ανοίξει το google drive και θα φτιάξει στο νέο δικό της χάρτη τη πινέζα που αντιστοιχεί σε κάθε κτίριο. Θα προσθέσει πληροφορίες, φωτογραφίες και θα διαμορφώσει στον χάρτη τη δική της εικόνα για το κτίριο που έχει αναλάβει. Όλα θα γίνουν στον λογαριασμό της google, όπου ήδη το τμήμα έχει φτιάξει το δικό του e-mail.

3ο Στάδιο

Η κάθε ομάδα θα δείξει το δημιούργημά της στις υπόλοιπες, θα διεξαχθεί διάλογος, θα αυτοαξιολογηθούν οι μαθητές και θα γίνουν οι απαραίτητες αλλαγές από τους ίδιους, αν κριθεί αναγκαίο. Στη συνέχεια, θα διαμοιράσουν τον χάρτη σε άλλα σχολεία, με τα οποία συνεργάστηκαν καθ΄ όλη τη διάρκεια της χρονιάς. Έτσι, θα μπορούν και τα υπόλοιπα σχολεία να δουν που βρίσκεται το σχολείο και τα κτίρια γύρω από αυτό.

4ο Στάδιο

Οι μαθητές θα βρουν και άλλες πληροφορίες σχετικά με το χωριό τους, την Τριάδα και θα δημιουργήσουν ένα βίντεο για την ιστορία του τόπου τους. Επίσης, μπορούν να δημιουργήσουν αφίσα με τα μνημεία του τόπου τους και δημιουργήσουν ένα άρθρο στη σχολική εφημερίδα σχετικά με τον τόπο τους. Οι εργασίες θα αναρτηθούν στον ιστότοπο του σχολείου. Τέλος, θα δημιουργηθεί ένας ψηφιακός, αλλά και έντυπος ταξιδιωτικός οδηγός για το χωριό της Τριάδας, τους οποίους οι μαθητές θα μοιραστούν με άλλα σχολεία, αλλά και με τις άλλες τάξεις του δικού τους σχολείου. Επιπλέον, θα μπορούν να ανατρέξουν πίσω στους χάρτες οποιαδήποτε στιγμή και να κάνουν αλλαγές ή να εμπλουτίσουν με νέα στοιχεία τόσο για τα συγκεκριμένα κτίρια, όσο και για άλλα κτίρια του χωριού τους.

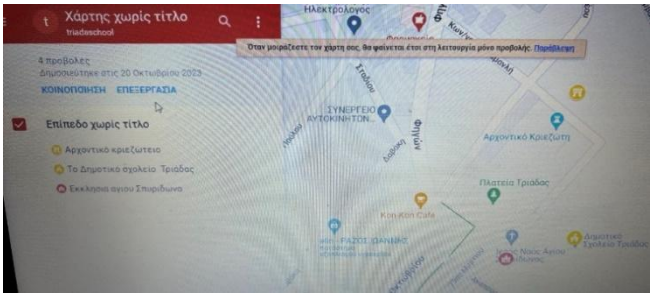
Φωτογραφίες που τράβηξαν οι μαθητές από τα κτίρια.

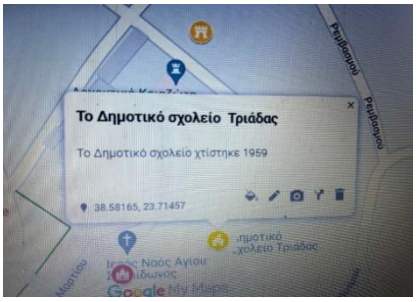
Εικόνα 01: Η εκκλησία του Αγίου Σπυρίδωνα.

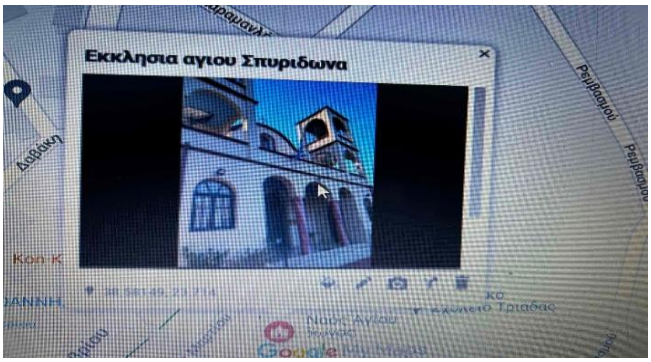
Εικόνα 02: Το Αρχοντικό Κριεζώτειο.

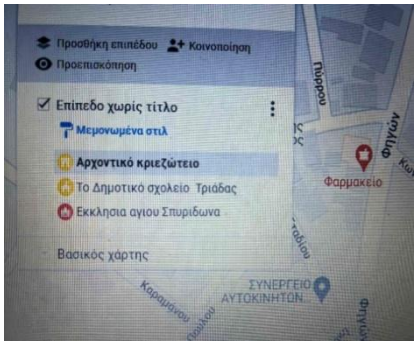
Εικόνα 03: Το Δημοτικό Σχολείο Τριάδας Ευβοίας.

Εικόνες από τους διαδραστικούς χάρτες.









Εικόνες 04,05,06,07: Φωτογραφίες από την επεξεργασία του χάρτη από τους μαθητές.

Αποτελέσματα

Οι μαθητές ενεπλάκησαν ενεργά στη διαδικασία της μάθησης και έγιναν ερευνητές της γνώσης διερευνώντας την ιστορία του χωριού τους, τη γεωγραφική θέση του χωριού στο χάρτη και την ιστορία του εκάστοτε κτιρίου. Επιπλέον, δημιούργησαν τη δική τους «πινέζα»-τοποθεσία για κάθε κτίριο που έχουν επιλέξει. Συνέλεξαν πληροφορίες και ένιωσαν οι ίδιοι ερευνητές, ιστορικοί και φωτογράφοι. Μέσα από τη βιωματική και αυθεντική μάθηση , ήρθαν σε επαφή με τα κτίρια της περιοχής, ρώτησαν για αυτά, αναζήτησαν πληροφορίες από τους συγχωριανούς τους, από το διαδίκτυο, από βιβλία και οι ίδιοι τα επισκέφθηκαν και κατέγραψαν τις παρατηρήσεις τους ενεργώντας μέσα σε αληθινές συνθήκες. Ανέλαβαν ρόλους και επίλυσαν προβλήματα της καθημερινότητας. Επίσης, υιοθέτησαν μία ατομική και κοινωνική ταυτότητα, καθώς ήρθαν σε επαφή με τον πολιτισμό , την ιστορία και μνημεία του τόπου τους. Τα

αποτελέσματα ήταν ιδιαίτερα ενθαρρυντικά, αφού το μαθητικό δυναμικό μοιράστηκε με άλλα σχολεία τον χάρτη της περιοχής, αλλά και τον ταξιδιωτικό οδηγό, προσκαλώντας τους να επισκεφθούν τον τόπο τους. Οι μαθητές ένιωσαν υπερηφάνεια, ικανοποίηση και χαρά. Ένιωσαν αυτόνομοι και ανεξάρτητοι.

Βιβλιογραφία

Γεωργόπουλος, Α.(2005). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Ο νέος πολιτισμός που αναδύεται*. Αθήνα: Gutenberg.

Δημητρίου, Α. (2009). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Περιβάλλον και αειφορία. Θεωρητικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις.* Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Κόνσολας, Μ. (2004). Μια εισαγωγική θεώρηση για τη μεθοδολογική προσέγγιση project. Στο L. Katz & S. Chard. *Η μέθοδος Project: Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της δημιουργικότητας των παιδιών της προσχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Ατραπός.

Καλδή, Σ, (2010). Στρατηγικές ομαδοκεντρικής διδασκαλίας: Βασικές αρχές και χαρακτηριστικά. Στο Μ. Ζουμπουλάκης (Επιμ.), *Επιστημονικά ανάλεκτα επετειακός τόμος για τα 20 χρόνια του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας* (σελ. 69-86). Βόλος: Πανεπιστημιακές εκδόσεις Θεσσαλίας.

Μάγος, Κ. & Παναγοπούλου, Π. (2008). Δρω ερευνώντας και ερευνώ δρώντας: Η έρευνα δράσης στην εκπαίδευση εκπαιδευτών. Στο *Ψηφιακά Πρακτικά του 3ου Διεθνούς Συνεδρίου της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων με τίτλο: «Εκπαίδευση και Επαγγελματοποίηση Εκπαιδευτών Ενηλίκων»*.

Χατζηδήμου, Δ., Σταραβάκου Π. & Κουγιουρούκη, Μ. (2007). *Οι κατ' οίκον εργασίες μέσα από την ανίχνευση της ελληνικής και διεθνούς εμπειρίας- Ένα πολυδιάστατο ζήτημα*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.

Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, Ε. (2002). *Η μέθοδος Project στη θεωρία και στην πράξη.* Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη Α.Ε.

Εκπαίδευση Steam και η ένταξή της στην εκπαιδευτική διαδικασία. Με Wedo 2.0 και Micro:bit ταξίδι στη ρομποτική

Παβέλης Παναγιώτης

Εκπαιδευτικός ΠΕ70, 2ο Δημοτικό Σχολείο Κρύας Βρύσης ΠΕ Πέλλας
panpavelis@gmail.com

Περίληψη

Καθώς η τεχνητή νοημοσύνη κατακτά καθημερινά τη ζωή των ανθρώπων και οι επιστημονικές εξελίξεις είναι ραγδαίες, η αναγκαιότητα της εκπαίδευσης steam στο σχολικό πρόγραμμα σπουδών γίνεται ολοένα και πιο επιτακτική. Η εκπαίδευση steam ανοίγει νέες προοπτικές αφού στηρίζεται στην ανακαλυπτική μάθηση που συνάδει με την κοστρουκτιβική θεωρία μάθησης. Στόχος της παρούσης εργασίας είναι η εισαγωγή και προώθηση των εργαλείων steam στην εκπαιδευτική διαδικασία και συγκεκριμένα η χρήση των Lego Education Wedo 2.0 και του μικροεπεξεργαστή MicroBit (micro:bit). Το Lego Education Wedo 2.0, εισάγει στους μαθητές τους πρώτους αυτοματισμούς για να βελτιωθεί η ικανότητά τους στις φυσικές επιστήμες, τη μηχανική, την τεχνολογία και τον προγραμματισμό. Ο μικροεπεξεργαστής Microbit είναι ένας υπολογιστής με τον οποίο οι μαθητές μπορούν να προγραμματίσουν, να προσαρμόσουν, να ελέγξουν και να ζωντανέψουν τις ψηφιακές τους ιδέες, παιχνίδια και εφαρμογές. Με την τεχνική «σκέφτομαι, συλλέγω, συναρμολογώ, προγραμματίζω» οι μαθητές δημιούργησαν: ένα εικονικό κυκλοφοριακό πάρκο προγραμματιζόμενο με το Microbit και στοιχεία του Lego Wedo, τον αθλητή στο μονόζυγο, τη μαϊμού που ακροβατεί στο σκοινί καθώς περνάει το ποτάμι, τον αθλητή άρσης βαρών, τον αυτόματο κάδο ανακύκλωσης και πολλές άλλες κατασκευές με τη χρήση αυτοματισμών. Έτσι, οι μαθητές ένωσαν την τεχνολογία και τη ρομποτική με τον αθλητισμό, το περιβάλλον, την κυκλοφοριακή αγωγή και χρησιμοποίησαν διαθεματικά τις κατασκευές τους σε μαθήματα του προγράμματος σπουδών. Η χρήση της ρομποτικής προσφέρει πολλαπλά οφέλη στους μαθητές καθώς ο ρόλος των εκπαιδευτικών μετασχηματίζεται από έναν τύπο δασκάλου που παρέχει γνώσεις και αποτελεί το επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, σε καθοδηγητή που προωθεί τη βιωματική και ανακαλυπτική μάθηση.

Λέξεις κλειδιά: **Steam, εκπαίδευση, ρομποτική**

Εισαγωγή

Η σημασία της εκπαίδευσης Steam και η ένταξή της στο σχολικό πρόγραμμα γίνεται απαραίτητη καθώς οδεύουμε στην εποχή της τεχνητής νοημοσύνης και των επιστημονικών εξελίξεων. Η εκπαιδευτική διαδικασία Steam παρουσιάζει νέες προοπτικές για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής εμπειρίας, αφού βασίζεται σε ένα νέο τύπο μαθησιακής ανακάλυψης, που συνάδει περισσότερο με την κοστρουκτιβική θεωρία μάθησης. Αυτή η εξέλιξη έχει δημιουργήσει νέες προκλήσεις στους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι στοχεύουν να ενσωματώσουν το περιεχόμενο Steam και τις παιδαγωγικές στρατηγικές στα σχολικά προγράμματα σπουδών. Παράλληλα με τα πολλαπλά οφέλη για τους μαθητές, ο ρόλος των εκπαιδευτικών μετασχηματίζεται από έναν τύπο δασκάλου που παρέχει γνώσεις και αποτελεί το επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, σε έναν καθοδηγητή που προωθεί τη βιωματική και ανακαλυπτική μάθηση.
Στις τελευταίες δεκαετίες, για να ενθαρρυνθούν οι μαθητές με δεξιότητες του 21ου αιώνα, εμφανίστηκε η εκπαίδευση Steam που τους βοηθά να ανταποκριθούν στην ολοένα τεχνολογικά αναπτυσσόμενη σύγχρονη εποχή. (Nam et al., 2023). Η λέξη Steam προέκυψε το 2008 από τον Yakman, στην προσπάθειά του για να προωθήσει τη διεπιστημονικότητα. Το (S) από τον επιστημονικό κλάδο, το (T) από την Τεχνολογία, το (E) από τη Μηχανική το (A) εισήχθη από το "Arts", και το (M) από τα Μαθηματικά (Montés et al., 2023). Με την εκπαίδευση Steam γίνεται μία νέα προσέγγιση των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία, στηριζόμενη στις αρχές του εποικοδομητισμού καθώς οι μαθητές χωρίζονται σε μικρές ομάδες για να σχεδιάσουν, να δοκιμάσουν και να επαληθεύσουν πρωτότυπα λύσεις προβλημάτων που οι ίδιοι απέδωσαν. Κατά συνέπεια και ο ρόλος του εκπαιδευτικού μετασχηματίζεται από το επίκεντρο της μονότονης μαθησιακής διαδικασίας σε καθοδηγητή, προκειμένου να λύσει ο μαθητής επιστημονικά προβλήματα, (Lockwood, 2023). Η εκπαίδευση Steam ξεφεύγει από τις παραδοσιακές προσεγγίσεις καθώς προωθεί περισσότερο τη δημιουργική μάθηση, γεγονός που οδηγεί σε επίτευξη των στόχων των μαθητών. Επίσης, αυξάνεται και η ικανότητα των μαθητών να επιλύουν προβλήματα και να συνεργάζονται, ενώ ανάλογα αυξημένο αποδείχτηκε το ενδιαφέρον και τα κίνητρά τους για μάθηση (Lockwood, 2023). Συμπερασματικά , η εκπαίδευση Steam κάνει την επιστήμη πιο προσιτή και ελκυστική, δημιουργεί κίνητρα και ενθαρρύνει τη δημιουργική, κριτική σκέψη για προβλήματα του πραγματικού κόσμου. Η μονότονη γνώση καλύπτεται από τη δημιουργική εργασία, οι μαθητές βιώνουν την ομορφιά της επιστήμης, γεγονός που συντελεί στην ώθησή τους να ακολουθήσουν έναν αντίστοιχο επιστημονικό κλάδο, (Conradty & Bogner, 2020).
Με την παρούσα εργασία θα επιχειρηθεί η ενσωμάτωση της ρομποτικής στην εκαιδευτική διαδικασία προσφέροντας οφέλη. Μπορεί να ενσωματωθεί ως:

- Διασκεδαστική μάθηση. Η ρομποτική προσφέρει διασκεδαστικούς τρόπους μάθησης, ενθαρρύνοντας τους μαθητές να ενδιαφερθούν για την τεχνολογία και την επιστήμη.

- Πρακτική εφαρμογή. Οι μαθητές χρησιμοποιώντας τη ρομποτική έρχονται σε επαφή με πραγματικά προβλήματα εφαρμόζοντας πρακτικές λύσεις.
- Ανάπτυξη δεξιοτήτων. Οι μαθητές αναπτύσσουν μέσω της ρομποτικής προγραμματιστικές δεξιότητες χειρισμού των υπολογιστών και δημιουργικές δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων.
- Συνεργασία. Η ρομποτική προωθεί την ομαδοσυνεργατικότητα και την ανταλλαγή ιδεών, απόψεων και σκέψεων μεταξύ των μαθητών.
- Αυτοπροσανατολισμός. Μέσα από την εξερεύνηση της ρομποτικής οι μαθητές ανακαλύπτουν τα δικά τους ενδιαφέροντα και ταλέντα.
- Εφαρμογή θεωρίας. Μέσα από το μάθημα της επιστήμης και των μαθηματικών η ρομποτική βοηθά τους μαθητές να εφαρμόσουν θεωρητικές έννοιες.
- Προετοιμασία για τη μελλοντική εργασία. Οι δεξιότητες που αποκτούν οι μαθητές μπορούν να τους βοηθήσουν στο μέλλον να εργαστούν στον χώρο της τεχνολογίας, ενισχύοντας τις δεξιότητες ώστε να είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι για την ψηφιακή εποχή με χαρακτηριστικά της τεχνητής νοημοσύνης.

Στόχοι της ρομποτικής στην τάξη:

Οι μαθητές

- να μάθουν τις βασικές αρχές προγραμματισμού με τη χρήση ρομπότ
- να μάθουν να συναρμολογούν και να θέτουν σε κίνηση τη δημιουργία τους
- να αναπτύξουν ικανότητες επίλυσης προβλημάτων συναρμολογώντας ρομπότ ώστε να εκτελούν συγκεκριμένες εντολές
- να σχεδιάζουν και να πραγματοποιούν διάφορες λειτουργίες οι κατασκευές τους
- να εργάζονται ομαδοσυνεργατικά για να λύνουν από κοινού προβλήματα
- να αναπτύξουν επιστημονική σκέψη και προσέγγιση στην επίλυση προβλημάτων
- να ενθαρρυνθούν στη χρήση της τεχνολογίας και της ρομποτικής.

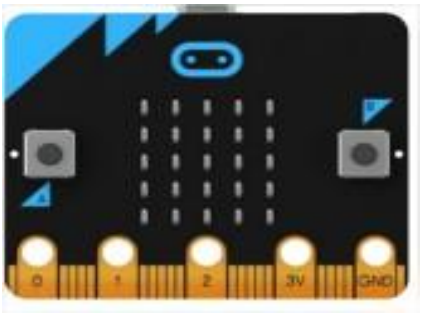
Εργαστήριο ρομποτικής

Στο εργαστήριο ρομποτικής ανατέθηκε στους μαθητές η ενασχόλησή τους με τα στοιχεία Lego του Wedo 2.0 και με το Micro:bit να κατασκευάσουν διάφορα έργα ρομποτικής.

Το LEGO Education WeDo 2.0 είναι σχεδιασμένο για τις τάξεις του Δημοτικού, παρέχοντας μια εκπαιδευτική λύση που εξάπτει την περιέργεια των μαθητών ενώ παράλληλα βελτιώνει τις ικανότητές τους στα πεδία των φυσικών επιστημών, της μηχανικής, της τεχνολογίας και του προγραμματισμού.

Η χρήση του WeDo 2.0 (Εικόνα 1) στη διδασκαλία Steam ενισχύει τη δυνατότητα αφομοίωσης από τους μαθητές των βασικών πρακτικών των φυσικών επιστημών και της μηχανικής. Οι μαθητές θέτουν ερωτήματα και λύνουν προβλήματα, δημιουργούν μοντέλα, σχεδιάζουν πρωτότυπα, ερευνούν, αναλύουν και ερμηνεύουν δεδομένα, χρησιμοποιούν αλγοριθμικό τρόπο σκέψης, αμφισβητούν βασιζόμενοι σε επιστημονικές αποδείξεις, αποκτούν, αξιολογούν και επικοινωνούν τη γνώση.

Εικόνα 1: Wedo 2.0



Εικόνα 2: Micro:bit

Το Micro:Bit (Εικόνα 2) είναι ένα μικροσκοπικός υπολογιστής που φτιάχτηκε από μια ομάδα εταιρειών με την καθοδήγηση του Βρετανικού BBC. Το Micro:bit χρησιμοποιεί βιβλιοθήκες ανοιχτού κώδικα και διάφορα προγραμματιστικά περιβάλλοντα που βοηθούν τους μαθητές να μάθουν προγραμματισμό και να δημιουργήσουν χρήσιμα και ανταποδοτικά έργα.

Θέτοντας στόχους ότι με τη ρομποτική οι μαθητές:

- Θα αναπτύξουν δεξιότητες προγραμματιστικές, λογικές και επίλυσης προβλημάτων.
- Θα μπορέσουν να εκφράσουν τη δημιουργικότητά τους σχεδιάζοντας, κατασκευάζοντας και προγραμματίζοντας ρομπότ με διάφορες λειτουργίες.
- Θα μπορούν να αναγνωρίζουν και να αντιμετωπίζουν προβλήματα μέσω της σχεδίασης και της προγραμματισμένης λειτουργίας των ρομπότ.
- Θα συνεργαστούν και θα προωθήσουν την ομαδική εργασία
- Θα αναπτύξουν το ενδιαφέρον τους για την τεχνολογία, την επιστήμη και τον προγραμματισμό.
- Θα προάγουν την επιστημονική σκέψη καθώς θα αναλύουν προβλήματα δοκιμάζοντας λύσεις προσαρμόζοντας τις διαδικασίες τους.
- Θα έρθουν σε επαφή με πρακτικές εφαρμογές της τεχνολογίας κατασκευάζοντας ένα πάρκο κυκλοφοριακής αγωγής λειτουργώντας με αυτοματισμούς.
- Θα συγχρονίσουν τη μαϊμού που ακροβατεί στο σκοινί για να διασχίσει το ποτάμι
- Θα συναρμολογήσουν τον αθλητή στο μονόζυγο
- Θα δώσουν κίνηση στον αθλητή άρσης βαρών

Περιγραφή δραστηριοτήτων

Οι μαθητές έχοντας τα δομικά στοιχεία του Wedo 2.0 οργανώνονται σε ομάδες για να κατασκευάσει η κάθε μία το έργο της. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καθοδηγητικός, συμβουλευτικός και βοηθητικός. Αναζητώντας στο διαδίκτυο σχετικές πληροφορίες και οδηγίες δημιουργούν τα έργα τους (Εικόνα 3).

Εικόνα 3: Οι μαθητές στο εργαστήριο

Πάρκο κυκλοφοριακής αγωγής

Χρησιμοποιώντας τα στοιχεία του Wedo 2.0 συναρμολογήθηκαν τα αυτοκίνητα και κατασκευάστηκε ο χώρος του πάρκου με χαρτόνι (δρόμος, σήματα κυκλοφορίας, σπίτια κ.τ.λ.). Με το microb:it κατασκευάστηκαν τα φανάρια που θα ρύθμιζαν την κυκλοφορία των αυτοκινήτων (Εικόνες 4).

Εικόνα 4: Τα μέρη του πάρκου κυκλοφοριακής αγωγής

Η μαϊμού που περνάει το ποτάμι

Με τα στοιχεία του Wedo 2.0 οι μαθητές συναρμολόγησαν τη μαϊμού και αφού δημιούργησαν ένα εικονικό ποτάμι με το σκοινί περασμένο στις δύο όχθες , έφτιαξαν με πολλές δοκιμές τον κώδικα στον υπολογιστή για να δώσουν κίνηση και δύναμη στη μαϊμού να διασχίσει το ποτάμι (Εικόνα 5).

Εικόνα 5: Η κατασκευή

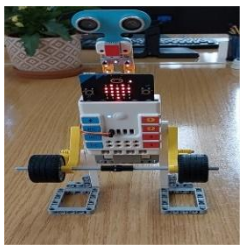
Ο αθλητής στο μονόζυγο

Οι μαθητές χρησιμοποιώντας τα δομικά στοιχεία Lego από το Wedo 2.0 κατασκεύασαν τον αθλητή να κάνει μονόζυγο. Με προγραμματισμό στον υπολογιστή ολοκληρώθηκε το έργο προκαλώντας τους συναισθήματα ενθουσιασμού και χαράς (Εικόνα 6).(Βίντεο)

Εικόνα 6: Η κατασκευή

Ο αθλητής άρσης βαρών

Οι μαθητές με τη χρήση του micro:bit και τα δομικά στοιχεία του Lego δημιούργησαν τον αθλητή άρση βαρών ο οποίος ρυθμίστηκε να λειτουργεί όταν ο αισθητήρας ήχου αντιλαμβάνεται ήχο σφυρίγματος (Εικόνα 7).



Εικόνα 7: Η κατασκευή

Συμπεράσματα

Η ρομποτική στα σχολεία μπορεί να είναι μια εξαιρετική ευκαιρία για τους μαθητές να μάθουν περισσότερα για την τεχνολογία, την προγραμματισμένη λογική και την επίλυση προβλημάτων. Μέσω της ρομποτικής, οι μαθητές μπορούν να αναπτύξουν δεξιότητες που τους βοηθούν σε πολλούς τομείς της ζωής τους. Επιπλέον, μπορεί να κινητοποιήσει το ενδιαφέρον τους για την επιστήμη και την τεχνολογία. Διαθεματικά η ρομποτική στο σχολείο είναι πολύ χρήσιμη. Η θεματολογία που μπορεί ο μαθητής να ασχοληθεί σε συνδυασμό με τα υπόλοιπα μαθήματα είναι απεριόριστη. Οι μαθητές με την ενασχόλησή τους με τη ρομποτική μπορούν να αναπτύξουν κριτική σκέψη, προγραμματιστικές δεξιότητες και ικανότητες επίλυσης προβλημάτων. Επίσης, μπορεί να προωθηθεί η δημιουργικότητα και η συνεργασία, ενώ παράλληλα γίνεται

εισαγωγή στον κόσμο της τεχνολογίας και της επιστήμης. Μέσω της ρομποτικής, οι μαθητές μπορούν να αποκτήσουν πρακτική εμπειρία που μπορεί να τους βοηθήσει στη μελλοντική τους σταδιοδρομία. Συνολικά, η ρομποτική προσφέρει μια διασκεδαστική και εκπαιδευτική προσέγγιση για την ενίσχυση πολλών δεξιοτήτων και την προετοιμασία των μαθητών για την τεχνολογική εποχή.

Βιβλιογραφία

Θεοδωροπούλου, Ι., Καταπόδη, Ά.-Μ., Γιαχαλή, Θ., Λαβίδας, Κ., & Κόμης, Β. (2018). Αποτελέσματα και προοπτικές από την αξιοποίηση της Εκπαιδευτικής Ρομποτικής στο ελληνικό σχολείο. Στο *Συνέδρια της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση* (σελ. 573–583).

Χατζής, Δ. (2023). *Διαδραστικότητα και μάθηση, η ενσωμάτωση των διαγωνισμών ρομποτικής στην εκπαιδευτική διαδικασία: Σχεδιασμός, υλοποίηση, αξιολόγηση*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Σάμος.

Nam, P. S., Hau, N. H., Thi, V., & Tien, B. (2023). Teaching in Vietnam: Developing students' real world. *Journal of Technology and Science Education*, 13(1), 73–91.

Montés, N., Zapatera, A., Ruiz, F., Zuccato, L., Rainero, S., Zanetti, A., Gallon, K., Pacheco, G., Mancuso, A., Kofteros, A., & Marathefti, M. (2023). A Novel Methodology to Develop STEAM Projects According to National Curricula. *Education Sciences*, 13(2), 1–22. Ανακτήθηκε από https://doi.org/10.3390/educsci13020169.

Lockwood, D. (2023). Challenge-Based Learning & STEAM Curriculum. *Steam*, 5(1), 1–7. Ανακτήθηκε από https://doi.org/10.5642/steam.zfxx7073.

Conradty, C., & Bogner, F. X. (2020). STEAM teaching professional development works: effects on students' creativity and motivation. *Smart Learning Environments*, 7(1). Ανακτήθηκε από https://doi.org/10.1186/s40561-020-00132-9.

Ψηφιακά εργαλεία και παραδοσιακά παιχνίδια: Όταν το παρελθόν συναντά το παρόν και το μέλλον

Στύλας Περικλής, Τσελεπή Σοφία

Εκπαιδευτικός ΠΕ11, Δημοτικό Σχολείο Νέου Σκοπού
perispis20@mail.com

Εκπαιδευτικός Msc ΠΕ70, Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο Σερρών "Κων. Καραμανλής"
sofiatslp@mail.com

Περίληψη

Τα τεχνολογικά εργαλεία του Web2 έχουν υποστηρίξει τη διδακτική πρακτική και έχουν διευκολύνει την επικοινωνία μεταξύ των σχολείων. Η παρούσα εργασία παρουσιάζει μία διδακτική πρακτική συνεργασίας δύο σχολείων, του Πειραματικού Δημοτικού Σχολείου Σερρών και του Δημοτικού Σχολείου Νέου Σκοπού, Σερρών, κατά την οποία οι μαθητές/τριες ανταλλάσσουν ιδέες για παραδοσιακά παιχνίδια, χρησιμοποιώντας ψηφιακά εργαλεία δημιουργίας εικόνων avatar και το εργαλείο Chatterpix με το οποίο μετατρέπουν τη στατική τους εικόνα avatar σε κινούμενη εικόνα, που μιλάει και περιγράφει κάποιο παραδοσιακό παιχνίδι. Αυτή η προφορική περιγραφή ενός παραδοσιακού παιχνιδιού μετατρέπεται σε βίντεο και αποστέλλεται από τους μαθητές/τριες του ενός σχολείου στο άλλο με σκοπό να το γνωρίσουν και να το παίξουν. Το παρελθόν, που εκφράζεται από τα παλιά παραδοσιακά παιχνίδια, προσεγγίζεται με τις νέες τεχνολογίες του παρόντος και του μέλλοντος και οι μαθητές βιώνουν την όλη διαδικασία πολύπλευρα και δημιουργικά.

Λέξεις κλειδιά: avatar, παραδοσιακά παιχνίδια, Chatterpix

Εισαγωγή

Η συμβολή του παιχνιδιού στην ανάπτυξη του παιδιού είναι αδιαμφισβήτητη. Το παιχνίδι θεωρείται μια πράξη, που παίζει σημαντικό ρόλο στη σωματική, ψυχοπνευματική, κοινωνική ανάπτυξη και ενηλικίωσή του (Vygotsky, 2000). Ασκεί μεγάλη επίδραση στην διαμόρφωση της προσωπικότητάς του, καθώς αποτελεί γι' αυτό μια ζωτική ανάγκη. Με το παιχνίδι το παιδί αναπτύσσει την κίνηση, τη φαντασία και τη δημιουργικότητά του, κοινωνικοποιείται και εκτονώνεται (Δαράκη, 1986).

Το παιχνίδι αποτελεί μέρος του μαθήματος της φυσικής αγωγής. Ειδικότερα, όταν εφαρμόζονται προγράμματα φυσικής αγωγής που περιλαμβάνουν και τοπικά παραδοσιακά παιχνίδια, τότε συμβάλλουν ταυτόχρονα στην ψυχοκινητική ανάπτυξη και την πολιτιστική καλλιέργεια των παιδιών, αφού συναινούν στο να συνδέσει το παιδί

το παρελθόν με το παρόν, να κατανοήσει το πολιτιστικό του περιβάλλον, να γωρίσει τα ήθη και έθιμα του τόπου του και να διατηρήσει έτσι ζωντανή την παράδοση (Νάτσης, Γκόλια, Κοκαρίδας, Καραπάνου, 2006).
Οι ψηφιακές τεχνολογίες ασκούν γοητεία και κάνουν τη μάθηση ενδιαφέρουσα για τα παιδιά. Με την ανάπτυξη των τεχνολογιών και τη χρήση ψηφιακών εργαλείων web2 δημιουργούνται δελεαστικά περιβάλλοντα ενασχόλησης των παιδιών, παρέχοντας κίνητρα για δημιουργικές συνεργατικές δραστηριότητες. Επιτυγχάνουν την εξ αποστάσεως επικοινωνία, φέρνοντας κοντά μαθητές από διαφορετικά σχολεία και δημιουργούν συνθήκες σχολικής εξωστρέφειας. Πράγματι, σύμφωνα με τους Kron & Σοφό (2007), η τεχνολογία και τα ψηφιακά μέσα και εργαλεία επηρεάζουν τη δομή της εκπαιδευτικής διαδικασίας δίνοντας νέες δυνατότητες και προεκτάσεις και διαμορφώνουν νέες/καινοτόμες διδασκαλίες και προκλήσεις.

Ιδέα και έμπνευση για το πρόγραμμα

Θεωρώντας λοιπόν όλα τα παραπάνω στοιχεία, το παιχνίδι, τα ψηφιακά εργαλεία, τη μάθηση και τη γνώση της παράδοσης μας, ως σημαντικά για την ανάπτυξη του παιδιού και ως ενδιαφέροντα για την ενασχόληση τους, σκεφτήκαμε να τα εντάξουμε σε ένα πρόγραμμα συνεργασίας και επικοινωνίας μεταξύ δύο τάξεων δύο διαφορετικών σχολείων. Υλοποιήσαμε ένα πρόγραμμα που συνδύασε τη γνώση του παρελθόντος με την απόλαυση και τη χαρά του παιχνιδιού, τις κινητικές παιγνιώδεις δραστηριότητες με τη χρήση των νέων τεχνολογιών και τη συμβολή της επιστήμης της τεχνολογίας με την ανάπτυξη της γλωσσικής επικοινωνίας (γραπτής και προφορικής) σε επικοινωνιακές συνθήκες συνεργασίας δύο σχολείων.

Συμμετέχοντες στο πρόγραμμα

Το πρόγραμμα υλοποιήθηκε από την Στ τάξη του δημοτικού Σχολείου Νέου Σκοπού Σερρών και από την Ε2 τάξη του Πειραματικού Δημοτικού Σχολείου Σερρών "Κων. Καραμανλής" με τη μεταξύ τους ασύγχρονη, ψηφιακή επικοινωνία και συνεργασία.

Γενικός σκοπός του προγράμματος

Γενικός σκοπός του προγράμματος αυτού ήταν να συνδέσουν οι μαθητές/τριες το παρελθόν με το παρόν και το μέλλον, μέσω της απόκτησης γνώσης για τα παραδοσιακά παιχνίδια και του παιχνιδιού αυτών των παραδοσιακών παιχνιδιών. Να συνειδητοποιήσουν ότι τα παιδιά των παλαιότερων, ακόμη και των αρχαίων χρόνων, έπαιζαν παιχνίδια που μπορούν να παίζουν ή και παίζουν και τα ίδια σήμερα, στο παρόν, πλαισιώνοντάς τα με μια νέα οπτική, συνδυάζοντας την τεχνολογία, την επιστήμη και την επικοινωνία.

Επιμέρους διδακτικοί στόχοι

Οι μαθητές/τριες:

- Να αναζητήσουν, να βρουν και να παρουσιάσουν παραδοσιακά παιχνίδια.
- Να γνωρίσουν ψηφιακά εργαλεία και να εξασκηθούν στη χρήση τους, ώστε να παρουσιάσουν με έναν διαφορετικό τρόπο τα παραδοσιακά παιχνίδια.
- Να απολαύσουν και να χαρούν το παιχνίδι.
- Να απολαύσουν και να χαρούν το ψηφιακό παιχνίδι.
- Να διαπιστώσουν ότι το παρόν αγκαλιάζει το παρελθόν και το πλαισιώνει με τεχνολογίες του μέλλοντος.

Αναλυτική Περιγραφή - Υλοποίηση δραστηριοτήτων

Αρχικά οι μαθητές/τριες ασχολήθηκαν με την αναζήτηση παραδοσιακών παιχνιδιών. Ρώτησαν τους γονείς τους, τις γιαγιάδες και τους παππούδες τους, έψαξαν στο διαδίκτυο και σε βιβλιοθήκες και αναζήτησαν παραδοσιακά παιχνίδια. Η λίστα περιλάμβανε πολλά όπως: τενεκεδάκια, τζαμί, κρικηλασία, αγαλματάκια, ποδάρια και πιθαμές, πεντόβολα, μαντιλάκι κ.α.
Στη συνέχεια κάθε σχολείο επέλεξε δύο παραδοσιακά παιχνίδια της αρεσκείας του και αφού οι μαθητές/τριες έμαθαν τους κανόνες τους, τα έπαιξαν στην αυλή. Παίζοντας τα παιχνίδια αυτά, τα έμαθαν και βιωματικά, ώστε να είναι σε θέση να τα περιγράψουν γραπτά και προφορικά στους μαθητές και στις μαθήτριες του άλλου σχολείου για να τα παίξουν κι αυτοί/ές.
Τότε τέθηκαν τα ερωτήματα:

- Πώς θα συνδέαμε αυτά τα παιχνίδια, που είναι παραδοσιακά παιχνίδια παλιότερων εποχών, με τη σύγχρονη πραγματικότητα;
- Πώς θα δίναμε στο παρελθόν έναν αέρα του μέλλοντος;
- Πώς θα μπορούσαμε να κάνουμε γνωστά αυτά τα παιχνίδια σε μαθητές ενός άλλου σχολείου;
- Ποια είναι τα χαρακτηριστικά της κοινωνίας μας την εποχή που διανύουμε;
- Τι συμβαίνει με την έκρηξη της τεχνολογίας;
- Πώς θα μπορούσαμε να επικοινωνήσουμε με το άλλο σχολείο;

Οι ιδέες ήταν ότι το παρελθόν αντιπροσωπεύεται από τα παραδοσιακά παιχνίδια και το παρόν και το μέλλον από την ψηφιακή τεχνολογία, την εικονική πραγματικότητα, την τεχνητή νοημοσύνη. Η ψηφιακή τεχνολογία θα διευκόλυνε τη μεταξύ μας επικοινωνία. Οπότε θα συνδυάζαμε το παραδοσιακό παιχνίδι και το παιχνίδι στην αυλή και με την τεχνολογία. Παρελθόν, παρόν, μέλλον και επικοινωνία.
Στη συνέχεια δημιούργησαν τα avatar του εαυτού τους με το εργαλείο avatarmaker και πρότειναν να μην περιγράφουν προφορικά το παιχνίδι, βιντεοσκοπώντας αυτή την προφορική παρουσίαση, αλλά αντίθετα να μιλάνε τα avatar τους. Μετά από αναζήτηση καταλήξαμε σε ένα ψηφιακό εργαλείο, το Chatterpix, που ζωντανεύει τα avatar, όπως και κάθε άλλη εικόνα, βάζοντας κίνηση στο στόμα τους. Ακολούθησαν οι ηχογραφήσεις και στο τέλος όλες οι περιγραφές ενώθηκαν σε ένα ενιαίο βίντεο. Το τελικό αυτό ενιαίο βίντεο αναρτήθηκε στο youtube, στο blog.gr της τάξης και στην ιστοσελίδα του σχολείου. Το λινκ στάλθηκε στους μαθητές/τριες του άλλου σχολείου

για να το παρακολουθήσουν και να μάθουν τις οδηγίες για τα δύο παιχνίδια που τους έστειλαν οι "συνεργάτες" τους για να παίξουν. https://blogs.sch.gr/dimiourgoumemazi/category/paradosiaka-paichnidia/ Παρακολούθησαν τα βίντεο, έγραψαν και έμαθαν τους κανόνες και ζωγράφισαν σχεδιάγραμμα των παιχνιδιών. Έτσι προετοιμάστηκαν για το επόμενο στάδιο που ήταν να παίξουν τα παιχνίδια αυτά στην αυλή του σχολείου τους.
Πράγματι οι μαθητές/τριες κάθε σχολείου έπαιξαν στην αυλή τα δύο παραδοσιακά παιχνίδια που τους πρότειναν οι μαθητές/τριες του άλλου σχολείου και έγινε βιντεοσκόπηση των παιχνιδιών αυτών. Οι μαθητές/τριες του Δημοτικού Σχολείου Νέου Σκοπού έπαιξαν στην αυλή τα παχνίδια "ποδάρια και πιθαμές" και "Τρακαλέκι" που τους έστειλαν από το Πειραματικό και οι μαθητές/τριες του Πειραματικού Σερρών έπαιξαν στην αυλή τα παιχνίδια "Διελκυστίνδα" και "Πεντόβολα" που τους έστειλαν από το δημοτικό Νέου Σκοπού. Τα παιχνίδια αυτά βιντεοσκοπήθηκαν και παρουσιάστηκαν στους/στις μαθητές/τριες και των δύο σχολείων με αποστολή στο μέιλ των υπεύθυνων εκπαιδευτικών. Με το τέλος του προγράμματος δόθηκε στους/στις μαθητές/τριες ερωτηματολόγιο αξιολόγησης της όλης δράσης. Τα αποτελέσματα ήταν ικανοποιητικά.

Ψηφιακά εργαλεία

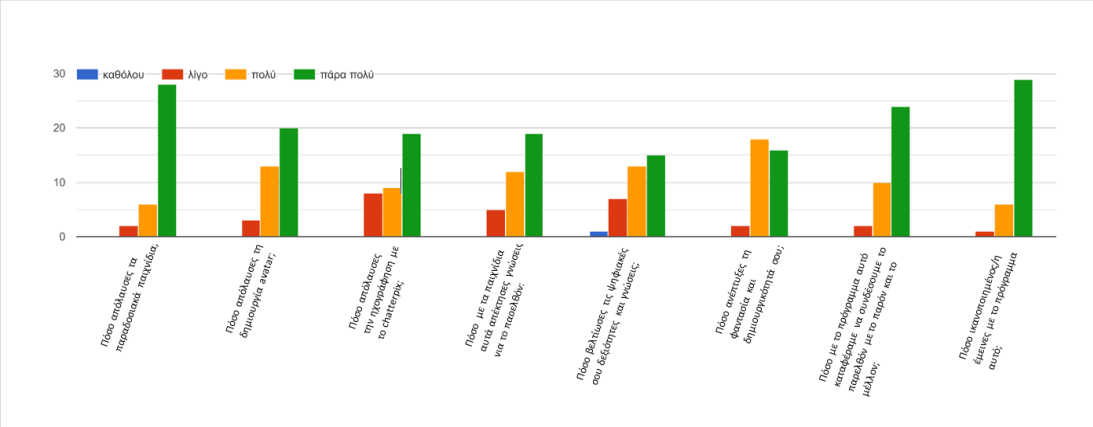
Τα Avatar έγιναν με το avatarmaker, ένα εργαλείο web 2. Τα πρότυπα που υπάρχουν στο εργαλείο αυτό έχουν παιδικές μορφές και χαρακτηριστικά animation και clip art. Τα παιδιά μπορούν να επιλέξουν το σχήμα του προσώπου και των ματιών, το χρώμα των μαλλιών και των ματιών, τα ρούχα που θα φορούν. Στο τέλος αποθηκεύουν τη δημιουργία τους, η οποία είναι ένα αρχείο εικόνας. https://avatarmaker.com/
Το Chatterpix: Το εργαλείο αυτό είναι επίσης ένα ευχάριστο, παχινιδιάρικο εργαλείο, απλό στη χρήση του. Εξάγει αρχείο βίντεο mp4 και η χρήση του γίνεται με ένα κινητό τηλέφωνο. Η λειτουργία είναι η εξής: Αρχικά γίνεται λήψη του Chatterpix από το google play σε ένα κινητό τηλέφωνο, όπου έχουμε αποθηκευμένες τις εικόνες avatar που θέλουμε να ζωντανέψουμε. Ανοίγουμε την εφαρμογή και επιλέγουμε την εικόνα. Χαράσσουμε μια γραμμή στο στόμα του προσώπου της εικόνας και έπειτα με το κουμπί εγγραφής ήχου ηχογραφούμε τον/την μαθητή/τρια. Αποθηκεύουμε στο κινητό μας τα αρχεία βίντεο mp4 των ηχογραφήσεων των μαθητών/τριών μας. Συγκεντρώνουμε όλα τα βίντεο από τις ηχογραφήσεις των μαθητών/τριών μας και τα ενώνουμε σε ένα ενιαίο βίντεο με κάποιο πρόγραμμα επεξεργασίας βίντεο. Εμείς χρησιμοποιήσαμε το πρόγραμμα filmora.

Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση του προγράμματος ήταν διαμορφωτική και τελική, κι αφορούσε τόσο στη διαδικαστική γνώση (πώς λειτούργησαν τα παιδιά, πώς συνεργάστηκαν, πώς υλοποίησαν τις δραστηριότητες και τα παιχνίδια) όσο και στη δηλωτική γνώση (τι έμαθαν για τα παιχνίδια και το παρελθόν τους).

Δόθηκε επίσης ερωτηματολόγιο αναστοχασμού στα παιδιά, https://forms.gle/N7jkFJvugjmWuTnh8 σύμφωνα με το οποίο αποτυπώθηκαν οι απόψεις τους για την υλοποίηση του προγράμματος, την αποτελεσματικότητα και επιτυχία του ως προς τους στόχους που είχαν τεθεί.
Πράγματι σύμφωνα με τις απαντήσεις των μαθητών/τριών

- Τα παιδιά απόλαυσαν απόλαυσαν πάρα πολύ τα παραδοσιακά παιχνίδια.
- Τα παιδιά απόλαυσαν πολύ και πάρα πολύ τη δημιουργία avatar .
- Τα παιδιά απόλαυσαν απόλαυσαν πολύ και πάρα πολύ την ηχογράφηση με το chatterpix. Σε λίγα παιδιά δεν άρεσε η διαδικασία αυτή.
- Τα παιδιά με τα παιχνίδια αυτά απέκτησαν γνώσεις για το παρελθόν.
- Θεωρούν ότι με το πρόγραμμα αυτό βελτίωσαν πολύ τις ψηφιακές τους δεξιότητες και γνώσεις.
- Θεωρούν ότι με το πρόγραμμα αυτό ανέπτυξαν τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους.



Εικόνα: Ραβδόγραμμα με τις απαντήσεις των μαθητών/τριών και των δύο σχολείων στο ερωτηματολόγιο αναστοχασμού του προγράμματος

Σύνοψη - Συμπεράσματα

Τα παιδιά έμειναν ικανοποιημένα σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό από το πρόγραμμα αυτό. Χάρηκαν το παιχνίδι, ανέπτυξαν τον γραπτό και προφορικό τους λόγο, ανέπτυξαν τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους, ανέπτυξαν ψηφιακές δεξιότητες, γνώρισαν ψηφιακά εργαλεία, συνεργάστηκαν παίζοντας, επικοινώνησαν τις γνώσεις τους, έδωσαν εξωστρέφεια στη σχολική τους ζωή, διαμόρφωσαν νέα κίνητρα για ένα δημιουργικό παιχνίδι στην αυλή του σχολείου και συνέδεσαν το μάθημα της φυσικής αγωγής με το μάθημα της γλώσσας και των ΤΠΕ. Τέλος γνώρισαν την πολιτιστική τους παράδοση και συνέδεσαν το παρελθόν τους με το παρόν και το μέλλον.

Βιβλιογραφία

Δαράκη, Π. (1986). *Ομαδικά Παιχνίδια των Παιδιών μας*. Αθήνα: Gutenberg.
Νάτσης, Π., Γκόλια, Α., Κοκαρίδας, Δ., & Καραπάνου, Ε. (2006*).* Τα παραδοσιακά παιχνίδια και η συμβολή τους: μια ποιοτική προσέγγιση. *Inquiries in Physical Education and Sport*,

4 (3), 420–429. Ανακτήθηκε από https://journals.lib.uth.gr/index.php/inquiries/article/view/1156.

Ομηριάδης, Η.Α. (2021*). Παιχνίδια στις αλάνες του Νέου Σκοπού*. Σέρρες: Κοινωφελής Επιχείρηση Δήμου Εμμανουήλ Παπά.

Kron, F., Σοφός, Α. (2007). *Διδακτική των Μέσων. Νέα Μέσα στο πλαίσιο Διδακτικών και Μαθησιακών Διαδικασιών.* Αθήνα Gutenberg.

Vygotsky, L.S. (2000*). Νους Στην Κοινωνία: Η ανάπτυξη των ανώτερων ψυχολογικών διαδικασιών*. Αθήνα: Gutenberg.

Η σημασία των Κοινωνικών Ιστοριών στην εκπαίδευση των ατόμων με Αυτισμό

Δρ. Απτεσλής Νίκος, Δρ. Ακριτίδης Νίκος

Σύμβουλος Εκπαίδευσης Ειδικής Αγωγής και Ενταξιακής Εκπαίδευσης 1
n.apteslis@gmail.com

Σύμβουλος Εκπαίδευσης Π.Ε. 2
nikos.akritidis@gmail.com

Περίληψη

Οι Κοινωνικές Ιστορίες είναι μία μέθοδος διδασκαλίας κοινωνικών δεξιοτήτων σε άτομα που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού. Ως μέθοδος απαιτεί μελέτη και σεβασμό της οπτικής αλλά και του τρόπου που αντιλαμβάνονται τον κόσμο τα άτομα με αυτισμό. Πρόκειται για εξατομικευμένα κείμενα που προσφέρουν στο άτομο ακριβείς πληροφορίες για καταστάσεις και δεξιότητες που δυσκολεύουν το συγκεκριμένο άτομο. Μια "Κοινωνική Ιστορία", είναι μια μικρή ιστορία με ορισμένα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, που περιγράφει καταστάσεις ή γεγονότα, γενικές ιδέες, πολιτισμικές αντιλήψεις ή κοινωνικές δεξιότητες, με τέτοιο τρόπο, ώστε να έχει νόημα για ανθρώπους με αυτισμό. Οι Κοινωνικές Ιστορίες περιέχουν οπτικοποιημένο υλικό, για τη διευκόλυνση της κατανόησής τους από το άτομο στο οποίο απευθύνεται. Οι κοινωνικές ιστορίες είναι σύντομες, γραπτές ιστορίες, που αρχικά προορίζονταν για παιδιά με αυτισμό, με σκοπό να βοηθηθούν να κατανοήσουν ένα μικρό μέρος του κοινωνικού κόσμου και να συμπεριφερθούν κατάλληλα μέσα σ' αυτόν. Επιπλέον μια Κοινωνική Ιστορία μπορεί να εφαρμοστεί σε διαφορετικά περιβάλλοντα και σε πολλές διαφορετικές κοινωνικές περιστάσεις. Μπορεί να δώσει στο άτομο τις πληροφορίες που σχετίζονται με ορισμένη κοινωνική δεξιότητα/ κατάσταση. Είναι γραμμένη με τέτοιον τρόπο, ώστε οι πληροφορίες αυτές να μπορούν να γίνουν εύκολα κατανοητές από άτομα που βρίσκονται στο Φάσμα του Αυτισμού (κυριολεκτική χρήση γλώσσας-οπτικοποιημένο υλικό).

Λέξεις κλειδιά: κοινωνικές ιστορίες, αυτισμός, κοινωνικές δεξιότητες, κοινωνικές περιστάσεις

Εισαγωγή

Η κοινωνική αλληλεπίδραση αποτελεί θεμελιώδη αρχή στη ζωή κάθε ανθρώπου. Οι κοινωνικές δεξιότητες δίνουν τη δυνατότητα στο άτομο να δημιουργήσει αποτελεσματικές και αμοιβαίες κοινωνικές σχέσεις (Gresham, 1997· Gumpel, 1994).

Ωστόσο, η κατάκτηση τέτοιων δεξιοτήτων από τους μαθητές και μαθήτριες απαιτεί συχνά διαφορετικές προσεγγίσεις, διαφορετικά μέσα και μεθόδους καθώς δεν επιτυγχάνεται πάντα μέσω μιας διαδικασίας ωρίμανσης του ατόμου από τη συνύπαρξή του με άλλα άτομα, όπως μπορεί να συμβαίνει με μία μερίδα μαθητών/ητριών. Αυτό συνδέεται με το διαφορετικό τρόπο ανάπτυξης των ψυχικών λειτουργιών σε διαφορετικά άτομα.

Ειδικότερα, αναφερόμενοι στους μαθητές με ΔΑΦ, σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, παρουσιάζονται ιδιαίτερες δυσκολίες στην κοινωνική αλληλεπίδραση, στη σύναψη σχέσεων με τους συνομηλίκους, στην τήρηση κανόνων, στην κατανόηση κοινωνικών καταστάσεων, στην επικοινωνία και στη χρήση πολλαπλών εξωλεκτικών συμπεριφορών που ρυθμίζουν την κοινωνική συναλλαγή. Επιπλέον, η έλλειψη κοινωνικής αμοιβαιότητας, η έλλειψη ενσυναίσθησης και οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν σε καταστάσεις που απαιτούν συνδυασμένη προσοχή (joint attention) προκαλούν στους εν λόγω μαθητές δυσκολία να υιοθετήσουν λειτουργικές συμπεριφορές ανάλογα με τα κοινωνικά σήματα και το εκάστοτε πλαίσιο. Η καθυστέρηση στην ανάπτυξη της γλώσσας ή η ολική απουσία αυτής καθώς και οι δυσκολίες στη γλωσσική κατανόηση, στη διαδικασία αποκωδικοποίησης των μηνυμάτων, στην κατανόηση της μεταφορικής γλώσσας, του χιούμορ, της ειρωνείας και της αμφισημίας δυσκολεύουν την κοινωνική αλληλεπίδραση και την κατανόηση κοινωνικών καταστάσεων με αποτέλεσμα συχνά να παρερμηνεύουν, όσα ακούν, να προκαλείται σύγχυση και να βιώνουν άγχος που ενδεχομένως να τους οδηγεί σε κοινωνική απομόνωση (Smith, 2016). Παρόμοιες δυσκολίες στην κοινωνική προσαρμογή, την αυτορρύθμιση και την αυτονόμηση παρατηρούνται και σε μαθητές/ήτριες με νοητική αναπηρία ή και άλλου είδους αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Δυσκολίες κοινωνικής προσαρμογής παρατηρούνται, επίσης πολλές φορές, και σε μαθητές/ήτριες που δεν έχουν διαγνωσθεί με κάποια αναπηρία. Ωστόσο, οι εν λόγω δεξιότητες μπορούν να διδαχτούν μέσω κατάλληλων προσεγγίσεων και να αποκτηθούν κατά τη μαθησιακή διαδικασία.

Τι είναι οι Κοινωνικές Ιστορίες. Στόχοι και θεματολογία.

Μια Κοινωνική Ιστορία είναι μια σύντομη ιστορία με συγκεκριμένη μορφή και δομή που περιγράφει με αντικειμενικό και δομημένο τρόπο μια κοινωνική κατάσταση, ένα άτομο, μια ικανότητα, ένα γεγονός ή μια έννοια και συνοδεύονται από εικόνες που αποδίδουν το νόημα του κειμένου.

Μπορούν να θεωρηθούν σύντομες γραπτές περιγραφές κοινωνικών καταστάσεων και λειτουργικών τρόπων αντίδρασης σε αυτές. Οι Κοινωνικές Ιστορίες παρέχουν σαφείς οδηγίες για το πώς εκδηλώνονται οι κατάλληλες κοινωνικές αντιδράσεις. Απεικονίζουν τα συναισθήματα, τις σκέψεις και τις συμπεριφορές των άλλων ανθρώπων

και βοηθούν το μαθητή/ήτρια να υιοθετήσει συμπεριφορές που διευκολύνουν την αλληλεπίδραση με τους/τις άλλους/ες (Gray, 2015, 2010). Οι Κοινωνικές Ιστορίες σε καμία περίπτωση δεν αποτελούν ένα βιβλίο με οδηγίες που θα πρέπει το παιδί να ακολουθήσει, αλλά έχουν στόχο να παρουσιάσουν πληροφορίες που θα βοηθήσουν το παιδί να κατανοήσει μια κοινωνική περίσταση (Smith, 2016).

Μια Κοινωνική Ιστορία έχει ως βασικό στόχο να παρέχει πληροφορίες που αφορούν στο χώρο και στον χρόνο μιας κατάστασης καθώς στις συμπεριφορές, όσων εμπλέκονται σε αυτήν, αλλά και στα πιθανά της αίτια προκειμένου να συμβάλλει στην ανάπτυξη λειτουργικών κοινωνικών συμπεριφορών, στάσεων, κοινωνικών δεξιοτήτων. Έτσι, το παιδί μαθαίνει να αλληλοεπιδρά, να δημιουργεί σχέσεις με τους συνομηλίκους τους ή άλλους ανθρώπους και να εκπαιδεύεται στην αυτόνομη διαβίωση. Μια Κοινωνική Ιστορία μπορεί να υποστηρίξει, να πληροφορήσει, να καθησυχάσει, να καθοδηγήσει και να παρηγορήσει ένα παιδί, αλλά και όλους, όσους εργάζονται και συναναστρέφονται με αυτό (Gray, 2002). Οι Κοινωνικές Ιστορίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν για α) τη διαχείριση ή την επίτευξη αλλαγών στη ζωή του/της μαθητή/ήτριας, β) τη διδασκαλία κοινωνικών συμπεριφορών και ρουτινών, γ) την αιτιολόγηση συμπεριφορών των άλλων, δ) την τήρηση κανόνων, ε) τη διαχείριση και επίλυση προβλημάτων, στ) την ανάπτυξη ενσυναίσθησης, ζ) την απόκτηση γνώσεων και η) την εισαγωγή νέων ρουτινών στο σχολείο, στο σπίτι ή και στην τοπική κοινότητα προκειμένου να ενταχθεί κοινωνικά και να διαχειριστεί ή να μειώσει το άγχος του/της καθώς και ενδεχόμενες δυσλειτουργικές συμπεριφορές. Επιπλέον, προ ετοιμάζουν το παιδί για νέες εμπειρίες, όπως οικογενειακές διακοπές, επίσκεψη στον γιατρό κ.ά., διδάσκουν δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης, επικοινωνιακές δεξιότητες, τρόπους διαχείρισης μιας στερεοτυπίας και μείωσης του άγχους και συμβάλλουν στη διαχείριση των σχολικών προγραμμάτων. Βασικός στόχος των Κοινωνικών Ιστοριών δεν είναι η συμμόρφωση σε συγκεκριμένες συμπεριφορές, αλλά η αποσαφήνιση και η βαθύτερη κατανόηση μιας κοινωνικής κατάστασης, καθώς και η απόκτηση εκείνων των δεξιοτήτων που θα οδηγήσουν σε κατάλληλες κοινωνικές συμπεριφορές (Αλευρά, 2007· Καλύβα, 2005· Gray, 2002· Gray & Garand, 1993).

Η θεματολογία των Κοινωνικών Ιστοριών μπορεί να είναι ευρεία. Συνδέεται άμεσα με τις ανάγκες του παιδιού και επομένως το θέμα της προκύπτει από τις δυσκολίες που μπορεί να έχει ένα παιδί και θα πρέπει να τις διαχειριστεί, από την καθημερινότητά του στην τάξη, στο σπίτι ή στην τοπική κοινωνία, από τη γνώση που θέλει ο/η εκπαιδευτικός ή ο γονέας να μεταδώσει, από τις δεξιότητές του που κρίνεται σκόπιμο να προάγονται, από το ΠΣ και γενικότερα από οτιδήποτε κρίνεται αναγκαίο να παρασχεθεί ως πληροφόρηση στο παιδί (Gray, 2016).

Μια Κοινωνική Ιστορία ξεχωρίζει από τα άλλα κείμενα, καθώς έχει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, όπως η δομή της, τα βασικά είδη των προτάσεων που περιλαμβάνει και η αναλογία των προτάσεων αυτών σε μια Κοινωνική Ιστορία. Στη συνέχεια θα γίνει αναλυτική αναφορά σε αυτά τα χαρακτηριστικά προκειμένου να αξιοποιούνται

σωστά για τη συγγραφή μιας Κοινωνικής Ιστορίας από κάθε ενδιαφερόμενο/η (Gray,2016).

Η δομή των Κοινωνικών Ιστοριών. Είδη Κοινωνικών Ιστοριών και αναλογία προτάσεων.

Απλές Κοινωνικές Ιστορίες.

Σε μια Κοινωνική Ιστορία το κάθε είδος έχει ένα ξεχωριστό ρόλο και χρησιμοποιείται με μια ορισμένη συχνότητα που ονομάζεται Αναλογία της Κοινωνικής Ιστορίας. Μια κοινωνική ιστορία απλής μορφής, μπορεί να περιλαμβάνει τέσσερα (4) είδη προτάσεων: α) περιγραφικές (2-5 προτάσεις), β) προοπτικής (2-5), γ) καθοδηγητικές (1-2 προτάσεις) και δ) επιβεβαίωσης (2-5). Οι απλές Κοινωνικές Ιστορίες, ωστόσο, μπορεί να περιλαμβάνουν μόνο τα πρώτα τρία είδη προτάσεων. Μια αποτελεσματική κοινωνική ιστορία χρειάζεται να αποτελείται από δέκα (10) περίπου προτάσεις, εκ των οποίων οι οχτώ (8) να είναι προτάσεις περιγραφικές και προοπτικής, ενώ η μία ή δυο το πολύ να είναι καθοδηγητικές ή κατευθυντικές. Η αναλογία αυτή είναι ενδεικτική και μπορεί να προσαρμοστεί στο μέγεθος του κειμένου με βάση το προφίλ του/της μαθητή/τριας.

Εκτεταμένες Κοινωνικές Ιστορίες.

Οι προχωρημένες/εκτεταμένες Κοινωνικές Ιστορίες δομικά έχουν τη μορφή των απλών Κοινωνικών Ιστοριών και περιλαμβάνουν α) τα είδη των προτάσεων με τις αναλογίες που προαναφέρθηκαν στην απλή μορφή των Κοινωνικών Ιστοριών και β) επιπλέον, περιλαμβάνουν και άλλα είδη προτάσεων, όπως για παράδειγμα προτάσεις ελέγχου (1 πρόταση), συνεργατικές (2-5 προτάσεις), επιβεβαίωσης (2-5 προτάσεις) και προτάσεις ελλειπτικές με κενή γραμμή. Οι Κοινωνικές Ιστορίες αυτής της μορφής εξηγούν με περισσότερες λεπτομέρειες σε παιδιά υψηλής λειτουργικότητας πως το ίδιο το παιδί και οι εμπλεκόμενοι ενήλικες μπορούν να λειτουργήσουν υποστηρικτικά και βοηθητικά για την επίτευξη του επιδιωκόμενου στόχου (Gray, 1994, 2016· Smith, 2016).

Η χρήση της Κοινωνικής Ιστορίας στο δημοτικό σχολείο.

Αντίστοιχα στο εν λόγω πλαίσιο, η Κοινωνική Ιστορία παρουσιάζεται από τον/την εκπαιδευτικό γενικής τάξης, Τμήματος Ένταξης, Παράλληλης Στήριξης, το Ειδικό Βοηθητικό προσωπικό, τους/τις δασκάλους/ες ειδικοτήτων και άλλα μέλη του σχολείου, όπως διευθυντής. Η παρουσίαση της Κοινωνικής Ιστορίας μπορεί να υλοποιηθεί μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας, σε μια ήσυχη γωνιά, αλλά και σε άλλους χώρους και αίθουσες, όπως στο Τμήμα Ένταξης, στη βιβλιοθήκη, στο γυμναστήριο, στο γραφείο των δασκάλων ή του/της διευθυντή/τριας, στην αίθουσα των Η/Υ, στην αυλή, κ.ά. Μπορεί να παρουσιαστεί 10 λεπτά πριν την έναρξη του μαθήματος ή λίγο πριν τελειώσει το μάθημα, ή ακόμα και κατά τη διάρκεια του διαλείμματος. Ιδιαίτερα ο/η

εκπαιδευτικός της Ειδικής Εκπαίδευσης μπορεί να την παρουσιάσει στοχευμένα πριν ή κατά τη διάρκεια της συνθήκης που προκαλεί αναστάτωση ή σύγχυση ή δυσκολία στο παιδί. Για παράδειγμα, εάν η Κοινωνική Ιστορία αφορά στην υποστήριξη του παιδιού να μπει σε μια παρέα συνομήλικων στο διάλειμμα, ο/η εκπαιδευτικός της Ειδικής Εκπαίδευσης μπορεί να αποσυρθεί διακριτικά μαζί με το παιδί λίγο πριν χτυπήσει το κουδούνι και να επεξεργαστούν τις Κοινωνικές Ιστορίες.
Επίσης, μια κοινωνική ιστορία μπορεί να διαβαστεί στην ολομέλεια της τάξης και η ίδια ιστορία μπορεί να ξαναδιαβαστεί και από άλλους εκπαιδευτικούς του σχολείου, όταν έχουν ελεύθερο χρόνο. Όπως και στο νηπιαγωγείο, αρχικά παρουσιάζεται στην ομάδα ή στην ολομέλεια και ακολουθούν οι ερωτήσεις κατανόησης, η επεξεργασία της και οι δραστηριότητες
β) Επεξεργασία της Κοινωνικής Ιστορίας – Δραστηριότητες επέκτασης
Μετά την παρουσίαση της Κοινωνικής Ιστορίας ακολουθεί η επεξεργασία της. Πριν την ανάγνωση της Κοινωνικής Ιστορίας, ο/η εκ παιδευτικός δίνει συγκεκριμένες οδηγίες, έτσι ώστε να γνωρίζει το παιδί τι θα ακολουθήσει.

Μερικοί ενδεικτικοί τρόποι επεξεργασίας των Κοινωνικών Ιστοριών είναι οι εξής:

Ερωτήσεις κατανόησης

Αφού παρουσιαστεί η ιστορία, τίθενται κάποιες ερωτήσεις κατανόησης. Στην περίπτωση που η ιστορία διαβαστεί σε ένα μόνο παιδί, καλό θα είναι οι ερωτήσεις να είναι συνολικά 3-4, για να μην υπάρξει κόπωση. Οι ερωτήσεις εκφέρονται στο πρώτο ενικό πρόσωπο και συνήθως με το όνομα του παιδιού. Εάν το παιδί δεν δώσει σωστή απάντηση, του δίνεται ο χρόνος και το περιθώριο να σκεφτεί ή ξαναδιαβάζεται το τμήμα της ιστορίας που αφορά στη συγκεκριμένη ερώτηση. Κάθε φορά που το παιδί απαντάει με επιτυχία σε μια ερώτηση, είναι σημαντικό να δίνεται λεκτική ενίσχυση ή έπαινος.
Οι ερωτήσεις αφορούν στο περιεχόμενο της ιστορίας και απαντούν συνήθως στις ερωτήσεις «ποιος, πού, πότε, τι, πώς, γιατί». Είναι σημαντικό ο/η εκπαιδευτικός να δίνει έμφαση στις λύσεις που προτείνονται από το παιδί ή τα παιδιά και στις διάφορες εναλλακτικές προτάσεις τους.

Παιχνίδι ρόλων

Το παιδί μπορεί να εμπλακεί με τον ενήλικα σε ένα παιχνίδι ρόλων σχετικό με την κοινωνική κατάσταση που περιγράφεται στην ιστορία. Στη φάση αυτή πραγματοποιείται αναπαράσταση της ιστορίας, στην οποία μπορεί να συμμετέχει και άλλος ένα ενήλικας, ή εάν γίνει σε ομάδα παιδιών, οι ρόλοι μπορούν να μοιραστούν σύμφωνα με τον αριθμό των παιδιών. Ο/η εκπαιδευτικός δίνει το υποθετικό σενάριο και το παιδί καλείται να δείξει ή να δραματοποιήσει τον τρόπο, με τον οποίο θα αντιδράσει.

Παρουσίαση προτύπων προς μίμηση

Για την κατανόηση μιας κοινωνικής ιστορίας, μπορεί να χρησιμοποιηθεί η παρέμβαση του modeling (μοντελοποίηση), η οποία αποτελεί την υποδειγματική επίδειξη μιας συμπεριφοράς ή δεξιότητας (επικοινωνιακής, ακαδημαϊκής, κοινωνικής, κ.ά.) που θέλουμε να μιμηθεί και τελικά να μάθει το παιδί. Για τη μίμηση της συμπεριφοράς χρειάζεται ένας ενήλικας ακόμα ή μια μικρή ομάδα παιδιών. Το υποθετικό σενάριο αυτή τη φορά παίζεται μεταξύ δυο άλλων ατόμων και το παιδί παρακολουθεί τη σκηνή. Στη συνέχεια, καλείται να συμμετάσχει και να μιμηθεί τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού ή του άλλου παιδιού.

Παρεμβάσεις και καθοδήγηση με τη μεσολάβηση των συνομηλίκων

Αυτού του είδος η παρέμβαση απαιτεί την εμπλοκή των συμμαθητών των παιδιών με ΔΑΦ ή αυτών για τα οποία έχει γραφεί η Κοινωνική Ιστορία, με στόχο τη μεταξύ τους αλληλεπίδραση. Στην προκειμένη περίπτωση, οι συμμαθητές του παιδιού θα παίξουν το ρόλο του διαμεσολαβητή, εκπαιδεύονται με βάση το σενάριο της και λειτουργούν ως μοντέλα προς μίμηση, αναπαριστώντας την ιστορία μέσα στην τάξη ή στην αυλή, σε πραγματικές δηλαδή συνθήκες. Έτσι, το παιδί/στόχος μιμείται τη συμπεριφορά των συμμαθητών του.

Αποτελεσματικότητα της κοινωνικής ιστορίας

Η αποτελεσματικότητα μιας παρέμβασης αναφέρεται στο μετρήσιμο αποτέλεσμα της επιτυχίας σε συνθήκες καθημερινές διαβίωσης. Η χρήση των κοινωνικών ιστοριών φαίνεται να αυξάνεται σταδιακά όλο και περισσότερο σε βάθος χρόνου και αυτό είναι απόρροια της αποτελεσματικότητας που έχει η εφαρμογή της στη διδασκαλία της κοινωνικής κατανόησης αλλά και κατ' επέκταση στην ένταξη των ατόμων με Υ.Λ.Α. και σύνδρομο Asperger στο πλαίσιο ενός γενικού σχολείου (Rust and Smith, 2006).
Η Κοινωνική Ιστορία έχει αναφερθεί ότι επιλέγεται ως παρέμβαση σε σχέση με άλλες εξαιτίας της εύκολης κατασκευής της και της εφαρμογής της (Kokina & Kern, 2010; Reynhout & Carter, 2006).
Οι δάσκαλοι επίσης αναφέρουν ικανοποιημένοι σε σχέση με την αποτελεσματικότητα των Κοινωνικών Ιστοριών όταν χρησιμοποιούνται για ποικίλες συμπεριφορές. Φαίνεται όμως να υπάρχει ένας περιορισμός στη χρήση του. Για παράδειγμα, μόνο δύο μελέτες (Ivey και συνεργάτες 2004, Schneider και Goldstein 2009) εξέτασαν τη χρήση των Κοινωνικών Ιστοριών για την αντιμετώπιση των δυσκολιών σε νέες καταστάσεις και μεταβάσεις, χαρακτηριστικές των μαθητών με ΔΑΦ (American Psychiatric Association 2000).
Οι μετά - αναλύσεις του Reynhout και του Carter (2006) κατέληξαν σε παρόμοια συμπεράσματα, υποδεικνύοντας μια περιορισμένη χρήση των Κοινωνικών Ιστοριών. Επιπλέον, η παρέμβαση φάνηκε να είναι ουσιαστικά πιο αποτελεσματική όταν χρησιμοποιείται για να στοχεύει στη μείωση της συμπεριφοράς παρά να διδάσκει τις κατάλληλες κοινωνικές δεξιότητες. Μια πιθανή εξήγηση είναι ότι οι κοινωνικές

συμπεριφορές, οι καταστάσεις και οι έννοιες είναι πιο αφηρημένες και πολύπλοκες και έτσι δυσκολότερες για τους μαθητές να τις κατανοήσουν. Η παρέμβαση είχε μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα με τις Κοινωνικές Ιστορίες που περιγράφουν απλές μοναδικές συμπεριφορές και όχι πολύπλοκες κοινωνικές ρουτίνες (Reynhout και του Carter , 2006).

Αποτελεσματικότητα και ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του παιδιού

Κάθε παιδί με ΔΑΦ παρουσιάζει μοναδικά και εξατομικευμένα χαρακτηριστικά. Είτε λοιπόν μια ιστορία γράφεται ή συνδυάζεται με άλλες παρεμβάσεις χρησιμοποιώντας την λαμβάνεται υπόψη το επίπεδο δεξιοτήτων, οι συμπεριφορικές δυσκολίες και τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα του κάθε μαθητή.

Ο Vandermeer et al. (2013) εξετάζοντας κάθε παιδί εξατομικευμένα αναφέρει ότι η διατήρηση της επιθυμητής συμπεριφοράς παρουσιάστηκε μόνο στο ένα παιδί στην έρευνα του και αυτό είχε ως αποτέλεσμα να θεωρήσει ότι οι Κοινωνικές Ιστορίες είναι αποτελεσματικές μόνο για συγκεκριμένα παιδιά και κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες. Αυτό ενισχύει την ιδέα ότι όταν επιλέγεται μια παρέμβαση και συγκεκριμένα όταν γράφεται μια Κοινωνική Ιστορία θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του παιδιού, οι ανάγκες του, οι ικανότητες του, και γενικά οι περιβαλλοντικές μεταβλητές. Συγκεκριμένα παράγοντες όπως η νοημοσύνη, το επίπεδο της λεκτικής επικοινωνίας , η σχέση των υποκειμένων που εμπλέκονται στην παρέμβαση ακόμα και η προηγούμενη εμπειρία με το εργαλείο της παρέμβασης κ.ά. θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη.

Ένα ζήτημα ανησυχίας στην έρευνα είναι η έλλειψη δεδομένων που παρέχονται για τους συμμετέχοντες στη μελέτη (Reynhout & Carter, 2006, Sansosti et al., 2004). Οι περιγραφές των συμμετεχόντων είναι συχνά πολύ περιορισμένες, σε ορισμένες περιπτώσεις αποτελούνται από μια ηλικία και μια διαγνωστική ετικέτα (Reynhout & Carter, 2006). Η έλλειψη περιγραφής των συμμετεχόντων σε έρευνες για τις Κοινωνικές Ιστορίες περιπλέκει τις προσπάθειες για αποσαφήνιση της αποτελεσματικότητας τους. Για παράδειγμα, ενώ φαίνεται ότι οι Κοινωνικές Ιστορίες θεωρούνται κατάλληλη παρέμβαση για άτομα με μέτρια επίπεδα νοημοσύνης (Kuoch & Mirenda, 2003. Kuttler, Myles, & Carlson, 1998) ή προβλήματα επικοινωνίας (Barry & Burlew, 2004) (Reynhout & Carter, 2006, 2007, 2008), ενώ τα άτομα με συνδυασμό μέτριων επιπέδων γνωστικής ικανότητας και δυσλειτουργιών επικοινωνίας (Gray & Garand, 1993, Reynhout & Carter, 2007) δεν φαίνεται να επωφελούνται. (Reynhout & Carter, 2006, 2007, 2008).

Επίλογος

Τα ευρήματα των ερευνών αποδεικνύουν ότι οι Κοινωνικές Ιστορίες είναι ιδιαίτερα ωφέλιμες για τα παιδιά με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας (Crozier & Tincani, 2005, Sansosti & Powell-Smith, 2006, Scattone, Tingstrom, & Wilczynski, 2006).

Ακόμη, σύμφωνα με τα αποτελέσματα ερευνών είναι εξαιρετικά αποτελεσματικές στην ανάπτυξη δεξιοτήτων αλληλεπίδρασης με συνομηλίκους (Crozier & Tincani, 2007, Delano & Snell, 2006, Thiemann & Goldstein, 2001) και είναι αποτελεσματικές ακόμα κι όταν δεν διαβάζονται από το ίδιο το παιδί (Crozier και Tincani, 2007).

Βιβλιογραφία

Ελληνική

Αλευρά, Ο. (2007). Κοινωνικές Ιστορίες. *Στο Η κοινωνική ένταξη σε σχολείο και η μετάβαση σε χώρο εργασίας για τα άτομα στο φάσμα του αυτισμού: Θεωρητικά ζητήματα και εκπαιδευτικές παρεμβάσεις.* Σ. Μαυροπούλου (Επιμ.). Θεσσαλονίκη: Γράφημα.

Καλύβα, Ε. (2005). *Αυτισμός εκπαιδευτικές και θεραπευτικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Παπαζήση.

Happe, F. (2003). *Αυτισμός, Σύγχρονη ψυχολογική θεώρηση*. Αθήνα: Gutenberg.

Ξενόγλωσση

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders.* Arlington, VA: American Psychiatric Association

Bernad-Ripoll, S. (2007). Using a self-as-model video combined with Social Stories to help a child with Asperger Syndrome understand emotions. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 22, 100–106.

Carter, A. S., Ornstein Davis, N., Klin, A., & Volkmar, F. R. (2005*).* Social development in autism. In F. R. Volkmar, R. Paul, A. Klin, & D. Cohen (Eds.*), Handbook of autism and pervasive developmental disorders* (pp. 312–334). Hoboken, NJ: Wiley.

Crozier, S., & Tincani, M. (2007). Effects of social stories on prosocial behavior of preschool children with autism spectrum disorders. *Journal of autism and developmental disorders*, 37(9), 1803-1814.

Gresham, F. M. (1997). Social competence and students with behaviour disorders: Where we've been, where we are, and where we should go. *Education and Treatment of Children,* 20, 233–249.

Gray, C. (2010). *The new social story book*. USA: Future Horizons.

Gray, C. (2004). Social stories 10.0: The new defining criteria and guidelines. *Jenison Autism Journal*, 15(4), 2-21.

Gray, C. (1998). Social Stories and comic strip conversations with students with Asperger Syndrome and High - functioning Autism. *Asperger Syndrome and High - functioning Autism*, 167-198.

Gray, C. A. (1995). Teaching children with autism to "read" social situations. *Teaching children with autism: Strategies to enhance communication and socialization*, 219-242.

Gray, C. & White, A.L. (2002*). My social stories book*. United Kingdom: Jessica Kingsley Publishers.

Gray, C. A., & Garand, J. D. (1993). Social stories: Improving responses of students with autism with accurate social information. *Focus on autistic behavior*, 8(1), 1-10.

Smith, C. (2003*). Writing and developing Social Stories: Practical interventions in autism.* Brackley: Speechmark Publishing.

Reynhout, G., & Carter, M. (2009). The use of social stories by teachers and their perceived efficacy. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 3, 232-251.

Sansosti, F. J., & Powell-Smith, K. A. (2008). Using Computer-Presented Social Stories and Video Models to Increase the Social Communication Skills of Children with High-Functioning Autism Spectrum Disorders. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 10(3), 162-17.

Kokina, A., & Kern, L. (2010). Social story interventions for students with autism spectrum disorders; A meta-analysis. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40, 812-826.

Kuttler, S., Myles, B. S., & Carlson, J. K. (1998). The use of Social Stories to reduce precursors to tantrum behaviors in a student with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 13, 176–182*.

Vandermeer, J., Beamish, W., Milford, T., & Lang, W. (2013). iPad presented social stories for young children with autism. *Developmental Neurohabilitation*, Early Online: 1-7.

Η Τεχνική της Σχολικής Διαπραγμάτευσης & Διαμεσολάβησης

Δρ. Χατζηνικολάου Σοφία, Μιχαλούδη Δώρα

Σύμβουλος Εκπαίδευσης Π.Ε. Ν. Χαλκιδικής, Επικεφαλής Κ.Ι.Ε.Π.Ε., Διδάσκουσα στο Πανεπιστήμιο Μακεδονίας
sym70-pechal3@dipe.chal.sch.gr/
agogilove@gmail.com

Φιλόλογος , Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια ΠΑΜΑΚ στις Επιστήμες της Αγωγής & Δια Βίου Μάθησης, Γραμματεία Κ.Ι.Ε.Π.Ε.
mirtodomix1@gmail.com

Περίληψη

Οι συγκρούσεις μεταξύ των ανθρώπων σε ποικίλα πεδία αποτελούν καθημερινό φαινόμενο και ειδικά οι συγκρούσεις εντός της σχολικής μονάδας και τα συχνά περιστατικά ενδοσχολικής βίας αποτελούν μάστιγα της εποχής μας. Η διαχείρισή τους παραμένει πάντοτε μια πρόκληση και πρόσκληση ταυτόχρονα, για διαφορετικά επιστημονικά πεδία. Η παρουσίαση περιλαμβάνει θεωρητικό και βιωματικό μέρος. Στο θεωρητικό συμπεριλαμβάνεται η περιγραφή και η εφαρμογή των εννοιών και των αρχών της ειρηνικής επίλυσης μιας Σχολικής Σύγκρουσης, της Διαμεσολάβησης και της Επανορθωτικής & Κοινωνικής Συμβουλευτικής, ως μεθόδων ειρηνικής επίλυσης των συγκρούσεων, σε οποιοδήποτε επίπεδο αυτές εκδηλώνονται (ενδοπροσωπικό, διαπροσωπικό, ενδοομαδικό, κ.λ.π.). Στο πρακτικό μέρος παρουσιάζεται και αναλύεται η εφαρμογή της Σχολικής Διαμεσολάβησης σε Δημοτικό Σχολείο της Καβάλας, με τη μορφή μελέτης περίπτωσης (case study).

Λέξεις κλειδιά: Σχολική Διαμεσολάβηση, Επανορθωτική Συμβουλευτική, Σύγκρουση

Εισαγωγή

Η έξαρση των συγκρούσεων, των εντάσεων και της επιθετικής και παραβατικής συμπεριφοράς στο σχολικό χώρο αποτελεί μια από τις αρνητικές όψεις της καθημερινότητας του σχολείου για όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας.
Ένας νέος τρόπος πρόληψης και διαχείρισης περιστατικών βίας και εκφοβισμού στο σχολικό περιβάλλον είναι η «Η Τεχνική της Σχολικής Διαπραγμάτευσης & Διαμεσολάβησης», η οποία προσφέρει στους μαθητές μια εναλλακτική επιλογή έναντι της βίας και της επιθετικότητας σε ένα δημοκρατικό πλαίσιο υπευθυνότητας και σεβασμού.

Ιστορική αναδρομή

Η Σχολική Διαπραγμάτευση & Διαμεσολάβηση ξεκίνησε στην Αμερική και τον Καναδά τη δεκαετία του 1990, βασισμένη στη θεωρία της επανορθωτικής δικαιοσύνης και σε

τεχνικές επίλυσης συγκρούσεων με συμμετοχή των ίδιων των εμπλεκόμενων. Στην Ελλάδα ξεκίνησαν σχετικές εφαρμογές σε σχολεία την πρώτη δεκαετία του 21ου αιώνα (Ελληνικό Κέντρο Κοινωνικής Διαμεσολάβησης, 2010), όμως ο θεσμός προβλέπεται ήδη στον Κώδικα Οργανισμού Δικαστηρίων και Καταστάσεως Δικαστικών Λειτουργών (ν. 1756/1988), κατά τον οποίο (άρθρο 2§4 περ. α) ο εισαγγελέας πρωτοδικών «έχει δικαίωμα να συνιστά σε όσους φιλονικούν… να επιδιώξουν την ειρηνική επίλυση της διαφοράς τους» (Κουράκης, 2011).

Το Υπουργείο Παιδείας, ύστερα από εισήγηση του Συνηγόρου του Παιδιού, εξέδωσε εγκύκλιο (18890/Γ2 2011) για τα θέματα της πρόληψης και αντιμετώπισης της βίας μεταξύ μαθητών, στην οποία περιλαμβάνεται αναφορά στη δυνατότητα δημιουργίας ομάδων διαμεσολαβητών μαθητών από εκπαιδευτικούς. Επίσης, προχώρησε σε ένα πολύ θετικό βήμα, δημιουργώντας το Παρατηρητήριο για την Ενδοσχολική Βία στην Α/θμια & Β/θμια Εκπ/ση, ώστε να γίνεται μια συστηματική καταγραφή των περιστατικών βίας και να οργανωθεί μια πολιτική αντιμετώπισης.

Ορισμός της έννοιας "Σχολική Διαμεσολάβηση"

Η Σχολική Διαμεσολάβηση (school-based mediation) ή Διαμεσολάβηση συνομηλίκων (peer mediation) ορίζεται ως «η διαδικασία ειρηνικής επίλυσης μιας σύγκρουσης, στο πλαίσιο της σχολικής ζωής, μεταξύ δύο ή περισσοτέρων διαφωνούντων μαθητών με τη βοήθεια ενός τρίτου και ουδέτερου μαθητή-διαμεσολαβητή, μέσα από μια δομημένη διαδικασία στρατηγικών αντιβίας με σαφή όρια, ενεργητική συμμετοχή και άμεση επικοινωνία των μερών και με σκοπό μια εποικοδομητική επίλυση της διαφωνίας» (Αρτινοπούλου, 2010). Πρόκειται για μια εναλλακτική πρακτική που αντικαθιστά το πειθαρχικό σύστημα τιμωρίας.

Η Σχολική Διαμεσολάβηση «ανήκει στο φάσμα των μορφών επίλυσης των συγκρούσεων (conflict resolution), οι οποίες επιδιώκουν την όσο το δυνατό μεγαλύτερη ικανοποίηση των διαφωνούντων μέσα από ένα δίκαιο αποτέλεσμα» (Cameron, 2005). Ανήκει στην κατηγορία των μορφών «αποκαταστατικής δικαιοσύνης» και «παρέχει μια οικειοθελή ευκαιρία τόσο στο θύτη, όσο και στο θύμα να αποκαταστήσουν τις μεταξύ τους σχέσεις.

Στις περισσότερες περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί δεν γνωρίζουν πώς να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά φαινόμενα σχολικής βίας, αφού δεν έχουν εκπαιδευτεί στη διαχείριση καταστάσεων σύγκρουσης, με αποτέλεσμα να εκφράζουν συχνά ακατάλληλες αντιδράσεις προς τους μαθητές, όπως: επιθετικές αντιδράσεις, μη ρεαλιστικές προσδοκίες, αρνητική διάθεση, προκατειλημμένες συμπεριφορές προς τους ταραξίες. Όλα αυτά έχουν συχνά ως αποτέλεσμα οι συγκρούσεις είτε να μην επιλύονται, είτε να επιλύονται με ακατάλληλους τρόπους. Η Σχολική Διαμεσολάβηση αποτελεί την ενδυνάμωση του αισθήματος ασφαλείας στο σχολείο. Η αποτελεσματική πρόληψη της βίας είναι δείκτης πολιτισμού, δημοκρατίας και αλληλεγγύης.

Η εφαρμογή του προγράμματος (μελέτη περίπτωσης)

Η γενική εφαρμογή του προγράμματος «Σχολικής Διαμεσολάβησης» έλαβε χώρα στο τελευταίο τρίμηνο του διδακτικού έτους 2013-2014 με τους μαθητές της Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης 14 Δημοτικών Σχολείων, της 2ης Εκπ/κής Περιφέρειας του Νομού Καβάλας.
Στην πρώτη φάση, πραγματοποιήθηκε η ενημέρωση του Διευθυντή και του Συλλόγου Διδασκόντων του σχολείου, ύστερα από επίσκεψη της Σχολικής Συμβούλου σε κάθε σχολείο για τη σπουδαιότητα του προγράμματος Σχολικής Διαμεσολάβησης.
Στη δεύτερη φάση, ξεκίνησε η διαδικασία υλοποίησης με την επιμόρφωση των 176 εκπαιδευτικών. Όλοι οι εκπαιδευτικοί των σχολείων (συμπεριλαμβανομένων των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων) επιμορφώθηκαν βιωματικά στους παρακάτω τομείς της «Σχολικής διαμεσολάβησης»:

- Το θεσμικό πλαίσιο και οι βασικές αρχές της κοινωνικής διαμεσολάβησης,
- Επιλογή και δεξιότητες του διαμεσολαβητή,
- Εκπαίδευση των μαθητών στη διαμεσολάβηση,
- Η διαδικασία, οι τεχνικές και το Πρωτόκολλο Ειρηνικής Επίλυσης Διαφορών.

Η επιμόρφωση έλαβε χώρα στο τέλος του Β΄ τριμήνου του σχολικού έτους 2013-2014, σε τρεις επιμορφωτικές συναντήσεις εκτός σχολικού ωραρίου. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών θεωρείται σημαντική επένδυση, εντάσσεται στο πλαίσιο της Δια Βίου Εκπαίδευσης και λαμβάνει χαρακτήρα προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης.
Στην τρίτη φάση πραγματοποιήθηκε η εκπαίδευση των μαθητών – διαμεσολαβητών, οι οποίοι ανέλαβαν αυτό το ρόλο εθελοντικά (Μαλικιώση-Λοίζου, 2001). Η ψυχολόγος από τη Διεύθυνση Π.Ε. Καβάλας αφού ενημερώθηκε και εκπαιδεύτηκε κατάλληλα από τη Σχολική Σύμβουλο και σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς των Ε΄ και ΣΤ΄ τάξεων, οργάνωσαν και δόμησαν την κοινωνική ομάδα των μαθητών, ώστε τα μέλη της να μπορέσουν να συνεργαστούν και να συνυπάρξουν ουσιαστικά. Η ψυχολόγος εκπαίδευσε, κατά τη διάρκεια της Ευέλικτης Ζώνης, σε τρεις δίωρες συναντήσεις τους μαθητές-διαμεσολαβητές τόσο σε θεωρητικά όσο και σε πρακτικά ζητήματα και τους επέτρεψε να εξασκηθούν βιωματικά μέσα από εικονικές διαμεσολαβήσεις.
Για την ένταξη του μαθητικού πληθυσμού στην εφαρμογή του προγράμματος της Διαμεσολάβησης, προηγήθηκαν ομαδικές δραστηριότητες, που αποσκοπούσαν στην καλλιέργεια αρχών σχετικών με τη διαδικασία της διαμεσολάβησης, σύμφωνα με τον Οργανισμό για την Επίλυση Συγκρούσεων (Association for Conflict Resolution, 2007). Ακολουθήθηκαν τα παρακάτω στάδια.

- Παρουσίαση του ρόλου της Διαμεσολάβησης (το πλαίσιο, το ρόλο, τα όρια των διαμεσολαβητών). Αναλύθηκαν οι αρχές και οι κανόνες ειρηνικής επίλυσης διαφορών, όπως εθελοντισμός, εμπιστευτικότητα και εχεμύθεια, σεβασμός, ισότητα και ουδετερότητα και ανάπτυξη αξιοπιστίας.
- Ανάπτυξη επικοινωνιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων του διαμεσολαβητή.
- Επιλογή των Σχολικών Διαμεσολαβητών, με βάση κριτηρίων.

Στην τέταρτη φάση, κάθε φορά που προέκυπτε κάποιο επεισόδιο σύγκρουσης μεταξύ συμμαθητών, οι διαμεσολαβητές ακολουθούσαν τις παρακάτω ενέργειες (Αρτινοπούλου, 2001. Πρβλ. http://humanrights-edu-cy.org):

- Υπενθύμιζαν το ρόλο τους στους συμμετέχοντες και εξασφάλιζαν τη δέσμευσή τους για εμπιστευτικότητα και ειλικρίνεια.
- Οι δυο πλευρές συστήνονταν, ανέφεραν την ιστορία τους και εξέφραζαν τα συναισθήματά τους σχετικά με την κατάσταση.
- Περιέγραφε ο καθένας την ιστορία του άλλου.
- Οι διαμεσολαβητές προχωρούσαν σε περίληψη των ιστοριών, με τρόπο που να δείχνει ότι έχουν καταλάβει την κατάσταση και τα γεγονότα. Οι δυο πλευρές επαλήθευαν.
- Στη συνέχεια, έθεταν τέσσερα ερωτήματα, τα οποία έπρεπε να απαντηθούν, ώστε οι διαφωνούντες να καταλήξουν σε συμφωνία.
- Οι διαμεσολαβητές ρωτούσαν αν οι δυο πλευρές έχουν να προτείνουν κάποιες λύσεις στη διαφωνία τους, κοινά αποδεκτές. Οι συμμετέχοντες αξιολογούσαν τα θετικά και τα αρνητικά των προτεινόμενων λύσεων και επέλεγαν αυτή που εξυπηρετεί στο μέγιστο βαθμό και τις δύο πλευρές.
- Μαζί με τη λύση επιλέγεται και μια καλή εναλλακτική της, με σκοπό να καταλάβουν οι διαφωνούντες ότι στις διαφωνίες δεν υπάρχουν μονόδρομοι.
- Επαναλάμβαναν τη συμφωνία, προκειμένου να επαληθευτεί και από τις δυο πλευρές κι εξασφάλιζαν το γεγονός πως όλοι μίλησαν χωρίς να φοβούνται.
- Οι συμμετέχοντες συμφωνούσαν και γραπτά στη λύση που επέλεγαν, καταγράφοντας την σε ένα ημερολόγιο (Πρωτόκολλο Ειρηνικής Επίλυσης Διαφορών) και όριζαν μια μελλοντική συνάντηση ανατροφοδότησης.

Αξιολόγηση του προγράμματος

Ως ερευνητικά εργαλεία χρησιμοποιήθηκαν το προσωπικό ημερολόγιο των εκπαιδευτικών, στο οποίο κατέγραφαν κάθε φορά σχόλια από την εμπειρία τους στο περιστατικό. Τα δεδομένα έτυχαν επεξεργασίας, με τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου (Krippendorff, 2004. Cohen et al., 2008). Μέσα από τις τελικές εκθέσεις των εκπαιδευτικών επιχειρήθηκε η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας των Σχολικών Διαμεσολαβητών σε περιστατικά βίας και εκφοβισμού, το βαθμό ικανοποίησης τους από την εφαρμογή του προγράμματος, ενόψει της πρόληψης φαινομένων βίας και εκφοβισμού στο σχολείο και τελικά την επιθυμία τους για συνέχιση ή μη του προγράμματος την επόμενη σχολική χρονιά.

Στην πλειοψηφία τους, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι «οι Σχολικοί Διαμεσολαβητές δίνουν σε μεγάλο βαθμό αποτελεσματικές λύσεις σε τσακωμούς ανάμεσα στους μαθητές». Επίσης, δήλωσαν ότι «είναι πολύ ικανοποιημένοι από την εφαρμογή του προγράμματος των Σχολικών Διαμεσολαβητών στην πρόληψη της βίας στο σχολείο». Τέλος, οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν, σε συντριπτική πλειοψηφία (93%) την επιθυμία να συνεχιστεί το πρόγραμμα και την επόμενη σχολική χρονιά. Ένα μικρό ποσοστό (7%) είχε αντίθετη άποψη.

Συμπεράσματα

Στα σχολεία, όπου εφαρμόστηκε το πρόγραμμα, συμμετείχαν συνολικά 221 (αγόρια 119 και 102 κορίτσια) μαθητές της Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης. Αξιολογώντας το «πριν» και το «μετά» την εφαρμογή του προγράμματος των Σχολικών Διαμεσολαβητών προκύπτουν τα παρακάτω, σύμφωνα με δηλώσεις των εκπαιδευτικών:

- Βελτίωση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων και των δημοκρατικών διαδικασιών επίλυσης των διαφορών μεταξύ των μαθητών
- Μείωση του αριθμού των συγκρούσεων στο σχολείο, δίνοντας αποτελεσματικές λύσεις σε τσακωμούς ανάμεσα στους μαθητές και βελτίωση του κλίματος ισότητας, κοινωνικής αποδοχής και συνεργασίας και
- Ελάφρυνση του ρόλου «αστυνόμευσης» των εκπαιδευτικών, ώστε να επικεντρώνονται στην παιδαγωγική και εκπαιδευτική τους λειτουργία.

Συμπερασματικά, οι μαθητές αν και ήταν άπειροι στα ζητήματα αυτά με περιορισμένο χρόνο εκπαίδευσης ανταποκρίθηκαν με ιδιαίτερη προθυμία και έδειξαν θετική στάση στην ειρηνική διευθέτηση των συγκρούσεων. Οι διαμεσολαβητές με αμεσότητα και σοβαρότητα κατάφεραν να κερδίσουν σε μεγάλο βαθμό την εμπιστοσύνη των συμμαθητών τους. Ακόμη, παρατηρήθηκε μείωση του αριθμού των συγκρούσεων, αλλά και αύξηση της προτίμησης των μαθητών να λύνουν συνεργατικά τα προβλήματά τους, επιδιώκοντας αμοιβαία συμφωνία.

Μελλοντική Πρόταση

Προτείνεται η Σχολική Διαμεσολάβηση και οι τεχνικές της ειρηνικής επίλυσης των συγκρούσεων να ενταχθούν στα Προγράμματα Σπουδών των εκπαιδευτικών Α/θμιας και Β/βάθμιας Εκπαίδευσης και να ενσωματωθούν στην καθημερινότητα του σχολείου. Είναι σκόπιμο, η απόφαση για τη λειτουργία της Σχολικής Διαμεσολάβησης να έχει τη σύμφωνη γνώμη του Συλλόγου Διδασκόντων και να αναφέρεται στον Κανονισμό του σχολείου. Παράλληλα, μέσω της βιωματικής προσέγγισης, να πραγματοποιηθούν προγράμματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και των μαθητών στην αρχή της σχολικής χρονιάς για τη διερεύνηση αξιών, στάσεων και τρόπων συμπεριφοράς για τη μακροπρόθεσμη αλλαγή νοοτροπίας και ειρηνικής αντιμετώπισης των καταστάσεων ζωής. Τέλος, η συνεργασία με τους γονείς και την τοπική κοινωνία κρίνεται απαραίτητη.

Βιβλιογραφία

Αρτινοπούλου, Βάσω (2010). *Η Σχολική Διαμεσολάβηση. Εκπαιδεύοντας τους μαθητές στη διαχείριση της βίας και του εκφοβισμού*. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.

Δημητρόπουλος Ε., (2000). *Συμβουλευτική Προσανατολισμός τόμος Α Συμβουλευτική και Συμβουλευτική Ψυχολογία.* Αθήνα: Γρηγόρη.

Κείμενο Νόμου 3898/2010 *«Διαμεσολάβηση σε αστικές και εμπορικές υποθέσεις».* Δημοσιεύτηκε στο ΦΕΚ Α΄ 211/16-12-2010. Ανακτήθηκε από http://www.ministryofjustice.gr/.

Μαλικιώση Λοϊζου, Μ., (2001). *Η συμβουλευτική Ψυχολογία στην Εκπαίδευση. Από τη θεωρία στην πράξη.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Συνήγορος του πολίτη. Σχολική Διαμεσολάβηση. Πως λειτουργεί ο θεσμός σήμερα σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Ελλάδας, (2024, Φεβρουάριος). Ανακτήθηκε από http://www.0- 18.gr/downloads/Scholiki%20Diamesolabisi.pdf.

Τριάρχη- Herrmann, B., (2004). *Εισαγωγή στη Σχολική Συμβουλευτική.* Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Στυλ ηγεσίας και τρόποι διευθέτησης συγκρούσεων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Η περίπτωση του Ν. Πέλλας

Αγγελίδης Νικόλαος

Σύμβουλος Εκπαίδευσης Πέλλας
nangelidis@sch.gr

Περίληψη

Η εποχή μας χαρακτηρίζεται από ραγδαίες αλλαγές σε επίπεδο εξέλιξης των τεχνολογιών και των επιστημών. Τα νέα δεδομένα, επειδή ανατρέπουν τις υπάρχουσες ισορροπίες και συνήθως βρίσκουν απροετοίμαστους τους αποδέκτες αυτών των αλλαγών, οδηγούν σε συγκρουσιακές καταστάσεις. Ανάλογες συγκρούσεις μπορούν να προκύψουν στα εκπαιδευτικά πλαίσια παίρνοντας διάφορες μορφές.
Διερευνήσαμε τη σχέση μεταξύ στυλ ηγεσίας του διευθυντή του σχολείου και των τρόπων που υιοθετούνται για τη διαχείριση συγκρούσεων, καθώς και ποιος από τους τρόπους αυτούς είναι πιο αποτελεσματικός στην επίλυση των συγκρούσεων.
Διαπιστώθηκε ότι, τις περισσότερες φορές, οι συγκρούσεις λαμβάνουν χώρα μεταξύ των μαθητών και των διδασκόντων ή ανάμεσα σε μαθητές και διδάσκοντες. Συνεπώς, παρατηρούνται τόσο κάθετες όσο και οριζόντιες συγκρούσεις στα ελληνικά σχολεία. Εξετάζοντας τη σχέση του στυλ ηγεσίας του Διευθυντή και των συγκρούσεων στη σχολική μονάδα διαπιστώθηκε, ότι το στυλ ηγεσίας καθορίζει σε μεγάλο βαθμό, το στυλ αντίδρασης του Διευθυντή στις συγκρούσεις.

Λέξεις κλειδιά: Στυλ ηγεσίας, συγκρούσεις, πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Εισαγωγή

Η εποχή μας χαρακτηρίζεται από ραγδαίες αλλαγές σε επίπεδο εξέλιξης των τεχνολογιών και των επιστημών, γεγονός που συνεπάγεται συνεχή αύξηση του όγκου των πληροφοριών στις οποίες εκτίθεται ένας μέσος άνθρωπος.
Συγκρούσεις μπορούν να προκύψουν στα εκπαιδευτικά πλαίσια παίρνοντας διάφορες μορφές: (ι) συγκρούσεις μεταξύ μαθητών και της σχολικής ηγεσίας (ιι) συγκρούσεις μεταξύ του εκπαιδευτικού προσωπικού ή του μαθητικού πληθυσμού και (ιιι) συγκρούσεις του σωματείου/συλλόγου εκπαιδευτικών με τις κυβερνητικές αρχές ((Okotoni and Okotoni, 2003).
Για την εύρυθμη και αποδοτική λειτουργία κάθε σχολικής μονάδας ο ρόλος του διευθυντή είναι καθοριστικός, καθώς είναι αυτός που ηγείται διοικητικών, εκπαιδευτικών και υλικοτεχνικών αποφάσεων.
Η παρούσα μελέτη αποσκοπεί να διερευνήσει τη σχέση μεταξύ στυλ ηγεσίας του διευθυντή του σχολείου και των τρόπων που υιοθετούνται για τη διαχείριση

συγκρούσεων, καθώς και να διαπιστωθεί ποιος από τους τρόπους αυτούς είναι πιο αποτελεσματικός στην επίλυση των συγκρούσεων.

Εννοιολογικός προσδιορισμός του όρου «Ηγεσία»

Είναι αδιαμφισβήτητο γεγονός, ότι σε όλες τις ομάδες, ακόμα και αυτές που θεωρούνται ως πιο δημοκρατικές, πάντοτε υπάρχει ένα άτομο που ξεχωρίζει και ηγείται της ομάδας, διαμορφώνοντας ένα πλαίσιο άνισης κατανομής της εξουσίας και της επιρροής στα υπόλοιπα μέλη της ομάδας (Hogg and Vaughan, 2011). Η ανάδειξη ατόμων που θα λειτουργήσουν ως ηγέτες σε μια ομάδα δεν είναι αρνητικό γεγονός, δεδομένου ότι ο ρόλος των ηγετών έχει μια πολύ πρακτική διάσταση, δηλαδή συμβάλλουν στο να μπορούν οι ομάδες τους να συντονιστούν και να λειτουργήσουν αποδοτικά. Ένα μεγάλο μέρος των επιστημόνων αποδέχεται ότι η ηγεσία προϋποθέτει την άσκηση επιρροής στα μέλη της ομάδας προκειμένου να επιτευχθούν οι προκαθορισμένοι κοινοί στόχοι μέσω της δημιουργίας κινήτρων για την επιδίωξή τους (Χατζόγλου, 2010). Με βάση αυτόν το ορισμό γίνεται σαφές ότι υπάρχουν τρεις βασικές έννοιες πάνω στις οποίες οικοδομείται η ηγεσία, η επιρροή, οι κοινοί στόχοι και τα άτομα που θα επιδιώξουν την πραγματοποίηση των στόχων.

Μορφές (στυλ) άσκησης ηγεσίας

Οι ηγέτες φαίνεται να διαφοροποιούνται ως προς τον τρόπο που αποφασίζουν να ασκήσουν εξουσία και να κινητοποιήσουν τα μέλη της ομάδας τους. Η ύπαρξη διαφορετικών στυλ ηγεσίας αποδεικνύει ότι δεν υφίσταται μόνο ένα που κρίνεται ως αποτελεσματικό, αλλά η αποτελεσματικότητα ενός ηγετικού στυλ καθορίζεται από τις συνθήκες και από την προσωπικότητα του ίδιου του ηγέτη (Μαλαγκονιάρη, 2010). Μια από τις γνωστές ταξινομήσεις είναι αυτή των Lippitt and White (1943), σύμφωνα με τις οποίες αναγνωρίζονται τρία στυλ ηγεσίας: (ι) αυταρχικό, (ιι) δημοκρατικό και (ιιι) χαλαρό ή εξουσιοδοτικό. Το αυταρχικό στυλ ηγεσίας σχετίζεται με έναν ηγέτη, ο οποίος λαμβάνει μόνος του τις αποφάσεις, αποθαρρύνει κάθε είδους συμμετοχή των μελών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, είναι απόμακρος από τα μέλη της ομάδας, δίνει διαταγές, δεν εξηγεί το σκεπτικό πίσω από τις αποφάσεις του και χρησιμοποιεί το φόβο ως κίνητρο για την απόδοση των μελών του (Eagly and Johanessen Schmidt, 2001; Κοκκινάκη, 2006). Στο δημοκρατικό στυλ, ο ηγέτης είναι υπέρ των συμμετοχικών διαδικασιών, γι' αυτό και ενθαρρύνει τη συζήτηση με τα μέλη πριν ληφθούν αποφάσεις για την πορεία και τους στόχους της ομάδας. Στο χαλαρό ή εξουσιοδοτικό στυλ, ο ηγέτης ουσιαστικά παραχωρεί όλη την εξουσία στα μέλη της ομάδας του, παρεμβαίνει ελάχιστα παρέχοντας πληροφορίες και επιτρέπει στην ομάδα να διαγράφει μόνη την πορείας της (Κοκκινάκη, 2006).

Εννοιολογικός προσδιορισμός του όρου «σύγκρουση»

Οι συγκρούσεις μοιάζουν να είναι φορτισμένες με μια έντονη αρνητική χροιά, ως ένα γεγονός που θα πρέπει να αποφεύγεται, διότι οδηγούν σε μια κλιμάκωση, όπου ο

θυμός είναι κυρίαρχο χαρακτηριστικό και έχει καταστροφικά αποτελέσματα (University of Pittsburgh, 2008). Η πραγματικότητα φαίνεται όμως να απέχει αρκετά από αυτή τη μονομερή παρουσίαση των γεγονότων. Πιο συγκεκριμένα, οι συγκρούσεις αποτελούν αναπόφευκτο κομμάτι της καθημερινότητας των ανθρώπων, καθώς υποχρεώνονται να αλληλεπιδράσουν και να συνυπάρξουν με άλλους ανθρώπους που είναι διαφορετικοί.

Σύμφωνα με τους Wilmot and Hocker (2011), η σύγκρουση αναφέρεται στον αγώνα ανάμεσα σε δύο ή περισσότερα αλληλοεξαρτώμενα άτομα, σε σχέση με ασυμβίβαστες διαφορές σε στόχους, αξίες ή στην επιθυμία για έλεγχο, αυτοεκτίμηση και σύνδεση. Σύμφωνα με τους συγκεκριμένους ερευνητές, ο ορισμός αυτός δίνει βαρύτητα σε τρεις λέξεις κλειδιά που περιγράφουν την έννοια της σύγκρουσης: τον αγώνα, την αλληλεξάρτηση και την ύπαρξη του συναισθηματικού στοιχείου. Η έννοια του αγώνα υπογραμμίζει τη διαφορετικότητα των στόχων των ατόμων που εμπλέκονται, η αλληλεξάρτηση φανερώνει το αναπόφευκτο της κατάστασης, με την έννοια ότι αν τα άτομα δεν συνδέονταν με κάποια μορφή «εξαρτητικής» σχέσης δεν θα προέκυπταν και οι συγκρούσεις. Από την άλλη το συναισθηματικό στοιχείο τονίζει ότι δεν μπορεί να υπάρξει σύγκρουση χωρίς να βιωθούν συναισθήματα από τα εμπλεκόμενα μέρη, τα οποία μπορεί να αφορούν όχι μόνο το θυμό, αλλά και λύπη, μοναξιά ή και εγκατάλειψη.

Σκοπός και Ερευνητικά Ερωτήματα

Όπως αναφέρθηκε στην εισαγωγή «η παρούσα μελέτη αποσκοπεί στο να διερευνήσει τη σχέση μεταξύ στυλ ηγεσίας του διευθυντή του σχολείου και των τρόπων που υιοθετούνται για τη διαχείριση συγκρούσεων». Η διερεύνηση του κύριου ερωτήματος, δηλαδή της σχέσης του στυλ ηγεσίας του διευθυντή και της επίλυσης των συγκρούσεων διέρχεται, αρχικά, από την εξέταση των συγκρούσεων και του στυλ ηγεσίας μεμονωμένα. Συνεπώς, η εμπειρική έρευνα κινείται σε 3 άξονες: συγκρούσεις – στυλ ηγεσίας Διευθυντή – σχέση συγκρούσεων με στυλ ηγεσίας Διευθυντή. Αναλυτικότερα, τα ερευνητικά ερωτήματα έχουν ως εξής:

Σ1. Οι συχνότεροι τύποι συγκρούσεων βάσει των «εμπλεκόμενων» ομάδων

Σ2. Οι λόγοι εμφάνισης των συγκρούσεων

Σ3. Τα χαρακτηριστικά των συγκρούσεων (επιδιώξεις των «εμπλεκόμενων)

Σ4. Οι στρατηγικές επίλυσης των συγκρούσεων εκ μέρους των διδασκόντων

Σ5. Ο τρόπος επίλυσης των συγκρούσεων

Σ6. Ο βαθμός στον οποίο η επίλυση των συγκρούσεων θεωρείται εποικοδομητική και ο βαθμός ικανοποίησης των διδασκόντων από την επίλυση των συγκρούσεων

Η1. Τα στοιχεία της προσωπικότητας του Διευθυντή

Η2. Η διαδικασία λήψης αποφάσεων εκ μέρους του Διευθυντή

Η3. Ο βαθμός παρώθησης των διδασκόντων από τον Διευθυντή

ΣΗ1. Η ανταπόκριση του Διευθυντή κατά την εμφάνιση συγκρούσεων (υπό την έννοια ανάληψης πρωτοβουλίας επίλυσης)

ΣΗ2. Η στρατηγική επίλυσης συγκρούσεων του Διευθυντή
ΣΗ3. Η σχέση της ανταπόκρισης και της στρατηγικής του Διευθυντή με την προσωπικότητά του
ΣΗ4. Η σχέση του βαθμού ικανοποίησης των διδασκόντων από την επίλυση των συγκρούσεων με την ανταπόκριση και τη στρατηγική επίλυσης συγκρούσεων του Διευθυντή.

Αποτελέσματα - Συζήτηση

Στην παρούσα έρευνα αναλύθηκαν εμπειρικά τα ζητήματα των συγκρούσεων στις σχολικές μονάδες, το στυλ ηγεσίας του Διευθυντή σχολικών μονάδων και η σχέση ανάμεσα στο στυλ ηγεσίας του Διευθυντή και τις συγκρούσεις. Για τις ανάγκες της εμπειρικής έρευνας χρησιμοποιήθηκαν δεδομένα που συλλέχθηκαν μέσω ερωτηματολογίου από 177 υποκείμενα (διδάσκοντες). Το δείγμα αποτελείται, κυρίως, από γυναίκες ηλικίας 26-50 ετών με πρόσθετη μόρφωση επιπέδου τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και γνώση μίας ξένης γλώσσας. Τα υποκείμενα του δείγματος διαθέτουν διδακτική εμπειρία άνω των 5 ετών αλλά μηδενική εμπειρία σε διευθυντική θέση σχολικής μονάδας.
Όσον αφορά στις συγκρούσεις, διαπιστώθηκε ότι, τις περισσότερες φορές, οι συγκρούσεις λαμβάνουν χώρα μεταξύ των μαθητών και των διδασκόντων ή ανάμεσα σε μαθητές και διδάσκοντες. Οι συγκρούσεις στη σχολική μονάδα μπορούν να αποδοθούν, κυρίως, στα ασαφή όρια εξουσίας, στη μη συμμόρφωση με κανόνες και πολιτικές, στην ανομοιογένεια εκπαιδευτικού και μαθητικού δυναμικού και τις αντιθέσεις μεταξύ ομάδων με διαφορετικά συμφέροντα. Στις περισσότερες περιπτώσεις, οι διδάσκοντες επιλέγουν να μη συμμετάσχουν οι ίδιοι στην επίλυση της σύγκρουσης στην οποία εμπλέκονται. Συνεπώς, οι διδάσκοντες υιοθετούν τα αποφευκτικό στυλ αντίδρασης στις συγκρούσεις. Το αποφευκτικό στυλ ευθύνεται, ίσως, για το γεγονός ότι οι περισσότερες συγκρούσεις λύνονται με παρέμβαση τρίτων και όχι από τους εμπλεκόμενους αυτούς καθαυτούς. Παρά την, έστω και περιορισμένη, ικανοποίηση των διδασκόντων για την επίλυση των συγκρούσεων, προκύπτει ότι οι περιπτώσεις όπου η επίλυση της σύγκρουσης είναι εποικοδομητική είναι ίσες, σε πλήθος, με τις περιπτώσεις όπου η επίλυση της σύγκρουσης είναι μη εποικοδομητική. Κατά συνέπεια, οι συγκρούσεις στα ελληνικά σχολεία είναι τόσο λειτουργικές όσο και δυσλειτουργικές.
Εξετάζοντας το βασικό προσδιοριστικό παράγοντα του στυλ ηγεσίας του Διευθυντή και, πιο συγκεκριμένα, την προσωπικότητά του, προέκυψε ότι οι διδάσκοντες αξιολογούν θετικά το σύνολο της προσωπικότητας των Διευθυντών τους αλλά σε ιδιαίτερα οριακό σημείο. Τα στοιχεία της προσωπικότητας, που κατά τη γνώμη των ερωτηθέντων, παρατηρούνται σε μεγάλο βαθμό, αφορούν στην ικανότητα γενικά του Διευθυντή, στη διατύπωση εκ μέρους του οράματος, την ακεραιότητά του. Αντίθετα, στοιχεία όπως η ικανότητα δημιουργίας καλών σχέσεων με άλλους, η ικανότητα διαμόρφωσης αποτελεσματικής ομάδας διδασκόντων, η αποφασιστικότητα και η

ευαισθησία προς τους άλλους δε χαρακτηρίζουν την προσωπικότητα του Διευθυντή. Η έλλειψη αποφασιστικότητας «ευθύνεται», πιθανώς, για την αδυναμία ανεξάρτητης λήψης αποφάσεων εκ μέρους του Διευθυντή σε κάθε περίπτωση. Όπως προκύπτει από την έρευνα, μέρος των αποφάσεων λαμβάνεται ατομικά και μέρος αυτών από κοινού αλλά, σε κάθε περίπτωση, η λήψη αποφάσεων πραγματοποιείται κατόπιν ανοικτής συζήτησης. Παρόμοια στρατηγική εφαρμόζεται από τους Διευθυντές κατά την αντιμετώπιση των συγκρούσεων στο σχολείο η οποία δε πραγματοποιείται πάντα από τον Διευθυντή (προσωπικά) αλλά και κατόπιν λήψης συμβουλής από τρίτους. Από τα παραπάνω συμπεραίνεται ότι οι Διευθυντές των σχολείων υιοθετούν στυλ ηγεσίας που περιλαμβάνει τόσο στοιχεία συμμετοχής όσο και στοιχεία αυτονομίας. Κατά συνέπεια, θα μπορούσαμε να ορίσουμε ως στυλ ηγεσίας του Διευθυντή το Συμβουλευτικό και το Δημοκρατικό. Αντίθετα, ο ορισμός του στυλ ηγεσίας του Διευθυντή ως «μετασχηματιστικό» θα προσέκρουε στο γεγονός ότι οι περισσότεροι Διευθυντές αδυνατούν να εμπνεύσουν-παρωθήσουν τους διδάσκοντες καθώς τα ευρήματα της παρούσας έρευνας υποδεικνύουν πολύ χαμηλό βαθμός παρώθησης προς τους διδάσκοντες τόσο σε προσωπικό όσο και συλλογικό επίπεδο.

Εξετάζοντας τη σχέση του στυλ ηγεσίας του Διευθυντή και των συγκρούσεων στη σχολική μονάδα διαπιστώθηκε, αρχικά, ότι το στυλ ηγεσίας καθορίζει σε μεγάλο βαθμό, το στυλ αντίδρασης του Διευθυντή στις συγκρούσεις. Για παράδειγμα, το συμμετοχικό στυλ λήψης αποφάσεων μεταφράζεται, κατά την αντιμετώπιση συγκρούσεων, σε ακρόαση των εμπλεκόμενων, λήψη συμβουλής από τρίτους και επίλυση της σύγκρουσης. Επιπρόσθετα, παρατηρήθηκε ότι η πληρότητα της προσωπικότητας του Διευθυντή συνδέεται ευθέως με την αμεσότητα της αντίδρασης (πληρέστερη προσωπικότητα σημαίνει αμεσότερη αντίδραση και το αντίστροφο). Η προσωπικότητα του Διευθυντή μπορεί να διαδραματίσει επίσης, σημαντικό ρόλο στην ικανοποίηση των διδασκόντων από την επίλυση των συγκρούσεων. Αναλυτικότερα, διαπιστώθηκε ότι η ικανοποίηση σχετίζεται ευθέως με την αμεσότητα επέμβασης. Τέλος, πρέπει να σημειωθεί ότι, από τη διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στα συστατικά της στρατηγικής επίλυσης συγκρούσεων και της ικανοποίησης από την επίλυση συγκρούσεων δεν προέκυψαν ισχυρές αποδείξεις που να τεκμηριώνουν ότι το πώς επιλύεται μία σύγκρουση επηρεάζει την ικανοποίηση που προκύπτει από την επίλυσή της. Με πιο απλά λόγια, δεδομένου ότι η αντίδραση στη σύγκρουση είναι άμεση, αυτό που διαμορφώνει την ικανοποίηση από την επίλυση της σύγκρουσης είναι αυτή καθαυτή η επίλυση (ως γεγονός) και όχι ο τρόπος (στρατηγική) με τον οποίο αυτή επιτυγχάνεται.

Βιβλιογραφία

Andreadou, A.A., & Athanasoula- Reppa, A. (2011). Types of conflict in the school and their regulation by headmaster: An empirical research in schools of the Prefecture of Western Attica. In *International Conference Human Rights and Violent Behaviour: The Social and educational perspective*. University of Cyprus, Nicosia.

Barnett, A. M., Marsh, H. W., & Craven, R. (2005). What type of school leadership satisfies teachers? A mixed method approach to teachers' perceptions of satisfaction. In

Australian Association For Research In Education 2005 Conference Papers. Retrieved from http://www.aare.edu.au/05pap/abs05.htm.

Bhat, a.b., Rangnekar, S., & Barua, M.K. (2012). Relationship of conflict management levels and leadership styles: A study in Indian manufacturing sector. In *National Conference on Emerging Challenges for Sustainable Business*.

Blake, r. & Mouton, J.S. (1964). *The managerial grid.* Houston, TX: Gulf Publishing

Coleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2004). *Primal leadership: The hidden driver of great performance.* Harvard: Harvard Business Press.

Okotoni, O., & Okotoni, A. (2003). Conflict management in Osun State, Nigeria. *Nordic Journal of African Studies,* 12(1), 23-28.

Salovey, P. & Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality,* 9(3), 185-211.

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008*). Εκπαιδευτική διοίκηση και οργανωσιακή συμπεριφορά: Η παιδαγωγική της διοίκησης της εκπαίδευσης.* Αθήνα: Ίων.

Κυριακίδου, Χ. (2011). *Συναισθηματική νοημοσύνη και ηγεσία στους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Πτυχιακή Εργασία. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στην σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Παυλάκη, Θ. (2009). *Ηγεσία- management και το προφίλ του οικονομικού ηγέτη στο σύγχρονο κόσμο*. Πτυχιακή Εργασία. Κοζάνη: ΤΕΙ Δυτικής Μακεδονίας.

Σαίτης, Χ.Α. (2005*). Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο: Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Αθηνών.

Χατζόγλου, Ν. (2010). *Μορφές ηγεσίας στο σύγχρονο project management*. Πτυχιακή εργασία. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Χρίστου, Ε. (2010*). Ηγεσία και διεύθυνση στην εκπαίδευση: Εμπειρική διερεύνηση σε σχολικές ομάδες της Κύπρου*. Πτυχιακή Εργασία. Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.

Το mentoring στην εκπαίδευση. Μια αποτελεσματική εφαρμογή σε ειδικό σχολείο

Καραμανάκη Μαργαρίτα

Σύμβουλος Εκπαίδευσης ΠΕ30
margaritakaramanaki@gmail.com

Περίληψη

Το mentoring εφαρμόζεται σε ένα ευρύ φάσμα επιστημονικών πεδίων μεταξύ αυτών και στην εκπαίδευση θεσμοθετημένα από το 2021. Στα ελληνικά αποδίδεται ως συμβουλευτική καθοδήγηση και βασίζεται στις γνώσεις και τις εμπειρίες ενός μέντορα, ο οποίος μπορεί να καθοδηγήσει και να επηρεάσει με θετικό τρόπο άλλα άτομα στον εργασιακό χώρο, οδηγώντας τα στην οργάνωση και στην επαγγελματική ανάπτυξη. Στην εκπαίδευση το mentoring έρχεται να προσθέσει στην μαθησιακή διαδικασία καθώς φέρνει πολλαπλά οφέλη σε μαθητές, εκπαιδευτικούς και στην ποιότητα του παρεχόμενου έργου. Αναβαθμίζει σημαντικά τα μαθησιακά αποτελέσματα και οδηγεί στην επαγγελματική ικανοποίηση και ανάπτυξη τόσο του μέντορα όσο και του μεντορευόμενου. Στην εργασία αυτή θα παρουσιαστούν οι θεωρητικές παραδοχές και τα χαρακτηριστικά του mentoring μέσα από βιβλιογραφική ανασκόπηση. Στην συνέχεια θα παρουσιαστεί πρόγραμμα mentoring που εφαρμόστηκε με επιτυχία σε σχολική μονάδα ειδικής αγωγής σε μαθητές με εγκεφαλική παράλυση. Στα πλαίσια της περιγραφής θα γίνει αναφορά στην αναγκαιότητα εφαρμογής, τον κεντρικό στόχο, την διαδικασία υλοποίησης και την μεθοδολογία που ακολουθήθηκε και τέλος θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα της εφαρμογής του στην σχολική μονάδα.

Λέξεις κλειδιά: mentoring, επαγγελματική ανάπτυξη, ειδική αγωγή

Εισαγωγή

Το Mentoring ή αλλιώς η συμβουλευτική καθοδήγηση βασίζεται στις γνώσεις και τις εμπειρίες ενός μέντορα, ο οποίος μπορεί να καθοδηγήσει και να επηρεάσει με θετικό τρόπο άλλα άτομα στον εργασιακό χώρο, οδηγώντας τα στην οργάνωση και στην επαγγελματική ανάπτυξη. Το mentoring έχει θετικές συνέπειες καθώς εμπνέει και ενδυναμώνει τους εργαζόμενους οδηγώντας τους σε μεγαλύτερη οργανωσιακή δέσμευση, σε αύξηση της αποδοτικότητας και παραγωγικότητας και κατά επέκταση σε επιτυχία του οργανισμού (Portner, 2005). Μια από τις πιο σύνθετες λειτουργίες της διοίκησης σχολικών μονάδων είναι η διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού καθώς οι επιμέρους λειτουργίες της απαιτούν συνεχή εγρήγορση, ενημέρωση και λήψη

σύνθετων αποφάσεων προκειμένου να επιτευχθεί το μέγιστο δυνατό αποτέλεσμα (Hussey,L&Campbell-Meier,J,2021). Επομένως, για την επιτυχή διοίκηση προσωπικού των σχολικών μονάδων η χρήση του θεσμού του mentoring απαιτεί μια μεγάλη πρόκληση όταν αυτή εφαρμόζεται στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς (Μπουραντάς, 2015). Στο πεδίο της εκπαίδευσης ο θεσμός του παιδαγωγικού συμβούλου-μέντορα θεσμοθετείται επίσημα με τον Ν. 4823/2021 και προσδιορίζεται ο ρόλος του/της.
Στην παρούσα εργασία περιγράφεται η εφαρμογή της μεντορικής σχέσης μεταξύ έμπειρων και νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών σε σχολική μονάδα ειδικής αγωγής. Οι ιδιαιτερότητες των μαθητών του εν λόγω σχολείου καθιστούν το εκπαιδευτικό έργο ιδιαιτέρως σύνθετο λόγω του προφίλ των μαθητών. Παρατίθεται η περίπτωση της εφαρμογής mentoring στο 2ο Ειδικό Δημοτικό Σχολείο Θεσσαλονίκης, παρουσιάζεται η αναγκαιότητα εφαρμογής της συμβουλευτικής καθοδήγησης και τα οφέλη που προκύπτουν από την διαδικασία.

Θεωρητικές πτυχές

Η έννοια της συμβουλευτικής καθοδήγησης (mentoring) έχει τις ρίζες της στην ελληνική μυθολογία καθώς στο ομηρικό έπος Οδύσσεια γίνεται αναφορά σε μια σχέση συμβουλευτικής και καθοδήγησης ανάμεσα στον Τηλέμαχο και τον Μέντορα, με σκοπό να βοηθήσει τον νεαρό να ανατραφεί με αξίες και με τη βοήθεια από τον γηραιότερο άντρα (Μακροπούλου & Ιορδανίδης, 2016). Στα πλαίσια αυτής της σχέσης αναδύεται σεβασμός, εμπιστοσύνη και αγάπη που μεγιστοποιεί την αμοιβαία δέσμευση. Ο μεντορισμός ξεκίνησε τη δεκαετία του 1980 ως μια στρατηγική υποστήριξης για τους εκπαιδευτικούς(Ghosh,2013). Με την κλασική του έννοια αφορά κατά κύριο λόγο μια δυαδική σχέση που βασίζεται στην ιεραρχία και περιλαμβάνει έναν ανώτερο με εμπειρία, σοφία και γνώσεις και έναν προστατευόμενο που είναι συνήθως νεότερος και με πολύ λιγότερη εμπειρία (Mullen & Klimaitis, 2021). Στο παραδοσιακό mentoring, ένας μέντορας και ο καθοδηγούμενός του μοιράζονται μια μαθησιακή εμπειρία πολλών ετών κατά την οποία ο λιγότερο έμπειρος κερδίζει από τις γνώσεις και τη σοφία του μέντορά του. Οι μέντορες με τους μεντορευόμενους μαθαίνουν από κοινού, κάνοντας χρήση της τεχνολογίας ενώ ως έννοια το εναλλακτικό mentoring αφορά μια μεγάλη ιδέα πίσω από τη μεταμόρφωση σχέσεων εξουσίας σε υγιείς (Mullen, 2016).
Το mentoring διαθέτει τρία βασικά χαρακτηριστικά που το διαχωρίζουν από άλλα είδη σχέσεων που αναπτύσσονται μέσα στο εργασιακό πλαίσιο: την αμοιβαιότητα, τα αναπτυξιακά οφέλη και την τακτική και συνεπή αλληλεπίδραση για κάποιο χρονικό διάστημα. Συγκριτικά με τα άτομα που δε λαμβάνουν συμβουλευτική καθοδήγηση, τα οφέλη του mentoring για τα καθοδηγούμενα άτομα επιφέρουν μεγαλύτερη επαγγελματική ικανοποίηση, υψηλότερα ποσοστά προαγωγών και μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα. Παράλληλα, τα οφέλη του να λειτουργεί κάποιος ως μέντορας αφορούν οργανωσιακή δέσμευση και εργασιακή απόδοση (Jeong & Park, 2020). Οι εμπλεκόμενοι διαχειρίζονται αποτελεσματικότερα τις εργασιακές προκλήσεις και τις

οργανωτικές αλλαγές. Ενθαρρύνονται στην συμμετοχικότητα στην σχολική μονάδα, βιώνουν την εκτίμηση του οργανισμού καθώς η γνώση και η εμπειρία τους αναγνωρίζεται από τους υφισταμένους και τους προϊσταμένους και από την άλλη οι καθοδηγούμενοι νιώθουν ότι ο οργανισμός είναι έτοιμος να επενδύσει σε αυτούς και στο μέλλον τους (Carmel & Paul, 2015). Ειδικά στο τομέα της εκπαίδευσης, ο μεντορισμός μπορεί να συμβάλλει στην επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών και στη βελτίωση του διδακτικού τους έργου και κατά συνέπεια βοηθά στην αναβάθμιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και στην εν γένει αύξηση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού οργανισμού (Μπούτσκου & Χατζηπαναγιώτου, 2014).

Το mentoring χωρίζεται σε δύο τύπους, στο επίσημο και το άτυπο ενώ ανάλογα με τους στόχους που θέτουν τα προγράμματα mentoring κατηγοριοποιούνται σε τρεις προσεγγίσεις: την ανθρωπιστική, την πλαισιωμένη προοπτική μαθητείας και την κριτική εποικοδομητική προσέγγιση. (Martin, 1994).Τρία μοντέλα καθοδήγησης εφαρμόζονται στην εκπαίδευση: το μοντέλο μαθητείας(συνεργατική διδασκαλία), το μοντέλο δεξιοτήτων(εκπαίδευση με έλεγχο των αποκτημένων δεξιοτήτων) και το αναστοχαστικό μοντέλο(συστηματοποιημένη προσέγγιση με ενσωμάτωση του ευρύτερου σχολικού πλαισίου με στόχο την μετάβαση από το στάδιο των ικανοτήτων σε μια κρίσιμη εστίαση)(Παππάς και Ιορδανίδη, 2017, Martin 1994). Όσον αφορά τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της καθοδηγητικής σχέσης οι Young, Bullough, Draper, Smith&Erickson (2005)αναφέρουν τρεις τύπους: α)την αντιπροσωπευτική καθοδήγηση κατά την οποία οι καθοδηγούμενοι ορίζουν τα ζητούμενα και οι μέντορες λειτουργούν ως σύμβουλοι β)τη διαδραστική καθοδήγηση κατά την οποία από κοινού ορίζεται το πεδίο δράσης και γ)την οδηγητική, όπου ο μέντορας ορίζει την ατζέντα και ο μεντορευόμενος ακολουθεί. (Achinstein&Davis, 2014). Το Υπουργείο Παιδείας το 2010 στο κείμενο της Έκθεσης της Δημόσιας Διαβούλευσης αναφέρθηκε στο σύνολο των προτερημάτων που προκύπτουν από την διαδικασία του mentoring καθώς και τα ειδικά χαρακτηριστικά που οφείλει να έχει το πρόσωπο που αναλαμβάνει τον ρόλο. Γίνεται λόγος για εμπειρία σε διαθεματικά προγράμματα, ευελιξία και γνώση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση, υψηλή επιστημονική γνώση και κατάρτιση και βαθιά γνώση της κουλτούρας του σχολείου που εκπροσωπεί με ταυτόχρονη γνώση του έργου του κάθε εκπαιδευτικού στην σχολική μονάδα.

Τον Άυγουστο του 2022 με την υπ.αρ. 102919/ΓΔ4 εγκύκλιο εισάγεται επίσημα ο θεσμός του Παιδαγωγικού Συμβούλου- Μέντορα. Στο άρθρο 1 αναφέρεται «Ο ρόλος του μέντορα είναι να εμπνεύσει, να προσανατολίσει και να υποστηρίξει κάθε νεοδιοριζόμενο ή πρόσφατα τοποθετημένο στη σχολική μονάδα μόνιμο ή αναπληρωτή ή ωρομίσθιο εκπαιδευτικό με προϋπηρεσία έως πέντε (5) έτη, με στόχο την ποιοτική αναβάθμιση της διδασκαλίας του και εν γένει του παρεχόμενου από αυτόν εκπαιδευτικό έργο». Σημαντική αναδεικνύεται η η επιμόρφωση του μέντορα καθώς η εργασία της συμβουλευτικής δεν είναι μια κλειστή διαδικασία αλλά επιδέχεται ανανέωσης. Ο μέντορας διαθέτει θετικό ύφος, ενσυναίσθηση, παρέχει εμψύχωση και ενίσχυση (Rippon & Martin, 2006) ενώ για να μπορεί να εκφράζει πρακτικές και

επισημάνσεις αξιοποιεί την δική του εμπειρία, τις γνώσεις και τις δεξιότητες που απέκτησε. Επομένως φτάνει στην αυτογνωσία και την επαγγελματική ανάπτυξη και εισέρχεται σε δημιουργική παραγωγική δράση (Kram, 1988). Ο καθοδηγούμενος αποκτά εξοικείωση με τον σχολικό χώρο, ενδυναμώνεται επαγγελματικά και συμβάλλει στην αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου.

Παρουσίαση προβλήματος

Το 2ο Ειδικό Δημοτικό Σχολείο Θεσσαλονίκης είναι μια σχολική μονάδα ειδικής αγωγής με δυναμικό 50 μαθητών με εγκεφαλική παράλυση και σοβαρά συνοδά παθολογικά προβλήματα. Λόγω του πολυαπαιτητικού προφίλ των μαθητών οι νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί μόνιμοι και αναπληρωτές συναντούν σοβαρές δυσκολίες τόσο στην εκπαιδευτική πράξη όσο και στην διαχείριση των μαθητών λόγω των σοβαρών νοητικών, συμπεριφορικών και συναισθηματικών προβλημάτων τους όσο και στην φροντίδα τους εντός και εκτός τάξης. Ο Διευθυντής του σχολείου αναγνωρίζοντας τις αντικειμενικές δυσκολίες των μαθητών καλείται να λάβει αποφάσεις για την βοήθεια και την καθοδήγηση των άπειρων εκπαιδευτικών. Στόχος του είναι να εφαρμοστεί ένα πρόγραμμα mentoring για την ενίσχυση της ανάπτυξης των εκπαιδευτικών μέσω της παροχής εργαλείων, μεθοδολογίας και πρακτικής στήριξης. Με αυτόν τον τρόπο θα διασφαλίσει την ποιότητα των εκπαιδευτικών υπηρεσιών, την φροντίδα των μαθητών και την ενδυνάμωση του προσωπικού. Επίσης, ο στόχος είναι η δημιουργία ενός θετικού περιβάλλοντος, που θα ενθαρρύνει την αλληλοβοήθεια και τη συνεργασία μεταξύ των μελών του σχολείου συνθήκη απολύτως απαραίτητη λόγω του πολύαπαιτητικού προφίλ του εν λόγω σχολείου.

Παρουσίαση συγκείμενου

Η σχολική μονάδα χαρακτηρίζεται από ετερογένεια στο εκπαιδευτικό προφίλ του μαθητικού πληθυσμού. Οι 50 μαθητές παρουσιάζουν πολλές και ανομοιογενείς παθήσεις, σοβαρές ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και προβλήματα υγείας Πρόκειται για μαθητές με εγκεφαλική παράλυση-σπαστική τετραπληγία, σοβαρά νοητικά προβλήματα και σύνδρομα. Οι μαθητές δεν αυτοεξυπηρετούνται και χρειάζονται βοήθεια στην μετακίνηση, στην σίτιση και την τουαλέτα.
Συχνά λόγω της υψηλής συν νοσηρότητας οι εκπαιδευτικοί πρέπει να γνωρίζουν πρώτες βοήθειες ειδικά σε περιπτώσεις κρίσεων (Ε) αλλά και εξατομικευμένη διαχείριση. Ο σύλλογος διδασκόντων αποτελείται από μόνιμους και αναπληρωτές με τους δεύτερους να συνιστούν την πλειοψηφία. Εξ αυτών οι περισσότεροι δουλεύουν για πρώτη φορά σε ΣΜΕΑΕ. Φέρουν γνώσεις και μεταπτυχιακές σπουδές αλλά η εργασιακή εμπειρία έρχεται από τα Τμήματα Ένταξης. Τέλος οι γονείς παρουσιάζουν κόπωση από τις συχνές αλλαγές των δασκάλων, του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού και του Ειδικού Βοηθητικού Προσωπικού και ζητούν αμεσότητα και αποτελεσματικότητα.

Εφαρμογή του Προγράμματος-Διαδικασία υλοποίησης

Το πρόγραμμα mentoring ξεκίνησε με την ανάθεση ρόλων και καθηκόντων στους μέντορες και τους υποψηφίους μεντορευόμενους οι οποίοι επιθυμούσαν να μπουν στην διαδικασία του mentoring. Οι μέντορες επιλέχθηκαν βάσει της εμπειρίας τους στην σχολική μονάδα, των επιτευγμάτων που είχαν καταφέρει στην εργασία τους με τους μαθητές, της ικανότητά τους να διαχειρίζονται κρίσεις στην σχολική μονάδα και τις δεξιότητες στην εύρεση αποτελεσματικών λύσεων. Ο διευθυντής του σχολείου ως ο πλέον αρμόδιος για την επιλογή, αλλά και την ανάθεση του ρόλου του μέντορα στους έμπειρους εκπαιδευτικούς από την αρχή του σχολικού έτους έπαιξε καθοριστικό ρόλο καθώς τους κατέστησε ικανούς να βιώσουν συναισθήματα ικανοποίησης και να αφιερώσουν περισσότερο χρόνο, σκέψη και δέσμευση στο mentoring (Nasser-Abu & Fresko , 2014) . Από την άλλη η μεντορευόμενοι επιλέχθηκαν λόγω της απειρίας τους στην εργασία με μαθητές με εγκεφαλική παράλυση και κατόπιν σύμφωνης γνώμης τους να μπουν στην διαδικασία.

Το πρόγραμμα της καθοδήγησης κράτησε 6 μήνες και εκκινούσε από την αρχή της σχολικής ημέρας μέχρι το τέλος της. Οι μέντορες πρόσφεραν ουσιαστική καθοδήγηση καθ' όλη την διάρκεια της ημέρας αξιοποιώντας την υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου και τεχνικές εξατομικευμένης διαχείρισης στην αντιμετώπιση του κάθε μαθητή.

Στο τομέα της γνωστικής ενίσχυσης των μαθητών οι μέντορες υποστήριξαν τους συναδέλφους αξιοποιώντας εναλλακτικούς τρόπους μετάδοσης της γνώσης εφαρμόζοντας καινοτόμες πρακτικές διδασκαλίας. Χρησιμοποίησαν την τεχνική της ετεροπαρατήρησης και της καθοδήγησης και ενίσχυσαν το εκπαιδευτικό έργο μέσω της ψηφιακής τεχνολογίας με την χρήση ΤΠΕ(ειδικά προσαρμοσμένα λογισμικά για παιδιά με εγκεφαλική παράλυση). Επίσης αξιοποιήθηκαν δημιουργικές πολυαισθητηριακές εκπαιδευτικές και θεραπευτικές δραστηριότητες απολύτως εξατομικευμένες στις ανάγκες των μαθητών.

Επιπροσθέτως οι μέντορες που είχαν την εμπειρία παρακολούθησης προγράμματος ΚΑ1 Erasmus ενθάρρυναν τους καθοδηγούμενους στη μάθηση μέσω παιχνιδιού, κίνησης και πολυαισθητηριακών ερεθισμάτων. Η προσέγγιση που αξιοποίησαν εμπνέεται από κινητικές δραστηριότητες ενσυνειδητότητας και ενθαρρύνει την πολυτροπική μάθηση η οποία ενσωματώνει οπτικά, ακουστικά και κιναισθητικά στυλ μάθησης. Πρόκειται για μια ολιστική διδακτική προσέγγιση προσαρμοσμένη σε μαθητές με κινητικές αναπηρίες.

Τέλος οι υποψήφιοι mentees δέχτηκαν καθοδήγηση σε πρακτικά αλλά ουσιώδη ζητήματα των μαθητών όπως την ατομική υγιεινή και φροντίδα, την σίτιση και την διαχείρισή τους σε στιγμές κρίσεων Ε (κρίσεις επιληψίας), ατονία, αδιαθεσία κλπ.

Αποτελέσματα-Οφέλη

Οι μεντορευόμενοι εμπλούτισαν σημαντικά τις κοινωνικές τους δεξιότητες καθώς το κίνητρό τους ήταν η διασφάλιση της ποιότητας στο ατομικό τους έργο, η εξοικείωσή

τους με τους μαθητές και το ιδιαίτερο προφίλ και ανάγκες του καθενός. Επίσης εξοικειώθηκαν με τον πολυσύνθετο χώρο του σχολείου και απόκτησαν εμπειρία στην πράξη της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Από την άλλη η μέντορες πέτυχαν να αναδείξουν την εμπειρία τους και τον πλούτο γνώσης που είχαν αποκτήσει και να φανούν χρήσιμοι σε μια νέα ομάδα συναδέλφων. Αυτό έφερε σε αυτούς μεγάλη επαγγελματική ικανοποίηση, περαιτέρω επαγγελματική ανάπτυξη και εμπλουτισμό του βιογραφικού τους.

Το πρόγραμμα mentoring συνέβαλε σημαντικά στην ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και στην επίτευξη των επαγγελματικών τους στόχων. Οι υποψήφιοι μεντορευόμενοι απέκτησαν νέες δεξιότητες και γνώσεις, αναπτύχθηκαν ως άτομα και απέκτησαν μεγάλη αυτοπεποίθηση στον χώρο εργασίας τους. Απέκτησαν δε πολλές ευκαιρίες μάθησης και σύνδεσης θεωρίας και πράξης (Salleh & Tan, 2013). Επιπλέον, το σχολείο επωφελήθηκε από την αυξημένη απόδοση και παραγωγικότητα των εκπαιδευτικών του καθώς και από την ενίσχυση του θετικού περιβάλλοντος και της αλληλοβοήθειας. Αυτό αποτυπώθηκε και στην συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους γονείς των μαθητών αλλά και στην συνεργασία του σχολείου με την κοινότητα μέσα από δράσεις που ανέπτυξε το σχολείο.

Η συνεργασία μεταξύ γονέων-σχολείου βελτιώθηκε αισθητά και παρατηρήθηκε αναβαθμισμένη γονεϊκή εμπλοκή. Οι γονείς άρχισαν να συμπεριφέρονται διαφορετικά τόσο στο περιβάλλον του σχολείου όσο και στο σπίτι με στόχο την εξέλιξη των παιδιών μέσα από την ανάπτυξη δεξιοτήτων. Έγιναν πιο ενεργοί, συμμετείχαν σε δράσεις και δραστηριοποιήθηκε ο σύλλογος γονέων με άξονα την επίλυση προβλημάτων.

Προκλήσεις και λύσεις

Κατά τη διάρκεια της υλοποίησης του προγράμματος mentoring, προέκυψαν ορισμένες προκλήσεις. Οι βασικότερες προκλήσεις ήταν η επιλογή των σωστών μεντόρων και η σωστή καθοδήγηση και κατάρτιση των υποψηφίων μεντορευόμενων. Οι προκλήσεις αντιμετωπίστηκαν με τη διοργάνωση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και παρακολούθησης σεμιναρίων για τους μέντορες προκειμένου να ανταπεξέλθουν στο πολυσήμαντο έργο τους, καθώς επίσης και με τη συμβολή εμπειρογνωμόνων από εξωτερικούς φορείς. Με αυτόν τον τρόπο οι μέντορες ενισχύθηκαν και απέκτησαν μεγαλύτερη τεχνογνωσία για τον τύπο του mentoring και την διασφάλιση της αποτελεσματικότητας της διαδικασίας. Οι συνθήκες καθοδήγησης δεν ήταν πάντοτε εύκολες για τους μεντορευόμενους λόγω της απαιτητικής διαδικασίας, του αυξημένου άγχους και της ανασφάλειας λόγω απειρίας. Η χρήση ενισχυτικών μεθόδων υπήρξε εκτεταμένη και η θετική ανατροφοδότηση υπήρξε βασικός πυλώνας επιτυχίας.

Συμπεράσματα

Η υλοποίηση του προγράμματος mentoring στο 2ο Ειδικό Δημοτικό σχολείο αποδείχθηκε επιτυχημένη. Η ανάπτυξη του προσωπικού και η επίτευξη των επαγγελματικών τους στόχων βελτιώθηκαν σημαντικά, ενώ το θετικό περιβάλλον και η

αλληλοβοήθεια ενισχύθηκαν. Παράλληλα, αντιμετωπίστηκαν με επιτυχία οι προκλήσεις που προέκυψαν κατά την υλοποίηση του προγράμματος τόσο εντός των τάξεων όσο και στο διάλειμμα και τις σχολικές δράσεις. Με βάση αυτές τις επιτυχίες ο σύλλογος διδασκόντων προτυποποίησε ένα ευρύ φάσμα δραστηριοτήτων ορίζοντας πρωτόκολλα εργασίας και παράλληλα αποφάσισε να συνεχίσει και την επόμενη σχολική χρονιά το πρόγραμμα διευρύνοντας τους στόχους και τις πτυχές του.

Ελληνική βιβλιογραφία

Μακροπούλου Ε. και Ιορδανίδης Γ. (2016). Ο Θεσμός του Μέντορα: Απόψεις Έμπειρων Εκπαιδευτικών για τις Προϋποθέσεις και τα Προσδοκώμενα Οφέλη. *Education Sciences*, (2), 162–174. Ανακτήθηκε από https://doi.org/10.26248/.v2016i2.1210.

Μπουραντάς, Δ., (2015). *Μάνατζμεντ. Πλήρες θεωρητικό υπόβαθρο, σύγχρονεςπροσεγγίσεις και μέθοδοι, διοικητικές και ηγετικές ικανότητες*. Αθήνα: Εκδόσεις Ε. Μπένου.

Μπούτσκου, Λ. & Χατζηπαναγιώτου, Π. (2014). Ο ρόλος του Μέντορα στο ελληνικό σχολείο: η διασύνδεση του ρόλου με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και τη σχολική αποτελεσματικότητα. Στο *9ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα* (σελ. 600-611). Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Ανακτήθηκε από https://www.pee.gr/wp-content/uploads/.pdf.

Παππά Ε. & Ιορδανίδης Γ. (2017). Ο ρόλος του μέντορα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: διερεύνηση απόψεων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης νομού Θεσσαλονίκης για την αναγκαιότητα εφαρμογής του θεσμού. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 6(1), 112–130. Ανακτήθηκε από https://doi.org/10.12681/hjre.13782.

Ξένη βιβλιογραφία

Achinstein, B. & Davis, E. (2014). The Subject of Mentoring: Towards a Knowledge and Practice Base for Content-focused Mentoring of New Teachers. *Mentoring &Tutoring: Partnership in Learning*, 22 (2), 104-126. doi:10.1080/13611267.2014.902560.

Carmel, R. G., and Paul, M. W. (2015). Mentoring and coaching in academia: Reflections on a mentoring/coaching relationship. *Policy Futures in Education*, 13(4), 479-491. Retrieved from https://doi.org/10.1177/1478210315578562.

Ghosh, R. (2013). Mentors providing challenge and support: Integrating concepts from teacher mentoring in education and organizational mentoring in business. *Human Resource Development Review*, 12(2), 144-176. Retrieved from https://doi.org/10.1177/1534484312465608.

Hussey, L. & Campbell-Meier, J. (2021). Are you mentoring or coaching? Definitions matter. *Journal of Librarianship and Information Science*, 53(3), 510-521. Retrieved from https://doi.org/10.1177/0961000620966651.

Jeong, S. & Park, S. (2020). Mentoring in the human resource development context. *The Wiley international handbook of mentoring: Paradigms, practices, programs, and possibilities*, 45-63. Retrieved from https://doi.org/10.1002/9781119142973.ch4.

Kram, K. E. (1988). *Mentoring at work: Developmental relationships in organizational life*. University Press of America.

Martin, S. (1994). The Mentoring Process in Pre-Service Teacher Education. *School Leadership & Management*, 14(3), 269-277. doi: 10.1080/260136940140304.

Mullen, C. A. (2016). Alternative mentoring types. *Kappa Delta Pi Record*, 52(3), 132-136. Retrieved from https://doi.org/10.1080/00228958.2016.1191901.

Mullen, C. A. & Klimaitis, C. C. (2021). Defining mentoring: a literature review of issues, types, and applications. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1483(1), 19-35. Retrieved from https://doi.org/10.1111/nyas.14176.

Nasser-Abu Alhija, F., & Fresko, B. (2014). An Exploration of the Relationships between Mentor Recruitment, the Implementation of Mentoring, and Mentors' Attitudes. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning,* 22(2), 162-180.

Portner, H. (2005). *Teacher mentoring and induction : the state of the art and beyond.* Thousand Oaks, California: Corwin Press.

Rippon, J.H & Martin, M. (2006). What makes a good induction supporter? *Teaching and Teacher Education*, 22, 84-99.

Salleh, H., & Tan, C. H. P. (2013). Novice teachers learning from others: Mentoring in Shanghai schools. Australian Journal of Teacher Education, 38(3), 152-165.

Young, R. J., Bullough, Jr, V. R., Draper, R. J., Smith, K. L. & Erickson, B. L. (2005). Novice teacher growth and personal models of mentoring: choosing compassion over inquiry*. Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning,* 13 (2), 169-188. doi:10.1080/13611260500105477.

Ταξίδι στο διάστημα: Μαθαίνουμε μαζί

Μακρή Σοφία- Ιωάννα , Γιαννούδη Άννα ,Αναστασίου Δήμητρα, Δουλκερίδου Αστέρω , Χατζοπούλου Μαρίνα

Προϊσταμένη, Δασκάλα Ειδικής Αγωγής, Ειδικό Δημοτικό Γουμένισσας
sofiannamak@gmail.com

Προϊσταμένη, Νηπιαγωγός, Νηπιαγωγείο Τούμπας
giannoudianna@yahoo.com

PhD/MSc Φιλοσοφικής και Παιδαγωγικής Σχολής, Ψυχολόγος, Ειδικό Δημοτικό Γουμένισσας
dianastasiou@yahoo.gr

Λογοθεραπεύτρια, Ειδικό Δημοτικό Γουμένισσας
Marina.chatzopoulou@gmail.com

Εκπαιδευτικός , Ειδικό Δημοτικό Γουμένισσας
asterwdoylker@gmail.com

Περίληψη

Ο έναστρος ουρανός και η απεραντοσύνη του, ανέκαθεν αποτελούσε πόλο έλξης για μικρούς και μεγάλους. Η έμφυτη περιέργεια και η ενστικτώδης ανάγκη του ανθρώπου να κατανοήσει και να κατακτήσει τον αινιγματικό κόσμο του διαστήματος οδήγησε σε θαυμαστά επιτεύγματα προς όφελος της ανθρωπότητας. Η παρούσα εισήγηση εστιάζει στην γνωριμία των μαθητών δυο όμορων σχολείων, του Ειδικού Δημοτικού Σχολείου Γουμένισσας και του Νηπιαγωγείου Τούμπας με τον γοητευτικό τομέα της Αστρονομίας και συγκεκριμένα με την κίνηση των πλανητών και το ηλιακό μας σύστημα. Οι μαθητές μέσω της ενεργητικής μάθησης και βιωματικής συμμετοχής σε ομαδικές δραστηριότητες, θα έχουν την ευκαιρία να ενημερωθούν, να διατυπώσουν τυχόν απορίες, να εκφραστούν δημιουργικά και να αποκομίσουν θετικά οφέλη εκατέρωθεν. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην κάλυψη των διαφορετικών αναγκών των μαθητών, οι οποίοι συμμετέχουν στην μαθησιακή διαδικασία, αλλά και στην αλληλεπίδραση μεταξύ τους ως μία προσπάθεια να αναδειχθεί η αναγκαιότητα της μείωσης του αποκλεισμού και των προκαταλήψεων μέσα από την εκπαίδευση σύμφωνα με τις αρχές της κοινωνικής δικαιοσύνης και της ισότητας. Απώτερος στόχος αποτελεί η προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης με την ισότιμη συμμέτοχη ΟΛΩΝ των μαθητών στα σχολικά δρώμενα για μια ολοκληρωμένη ακαδημαϊκή και κοινωνική ανάπτυξη. Για την επίτευξη των άνωθεν στόχων, καθοριστική υπήρξε η συνεργασία

ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς των δύο σχολικών μονάδων και των μελών του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού (Ε.Ε.Π) του Ειδικού Δημοτικού Σχολείου Γουμένισσας.

Λέξεις κλειδιά: ηλιακό σύστημα, συμπερίληψη, ομαδικές δραστηριότητες

Εισαγωγή

Το παρόν εγχείρημα θα μπορούσε να σκιαγραφηθεί συνοπτικά ως μια απόπειρα συνδιδασκαλίας και συνεργασίας μεταξύ των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες/αναπηρίες και των τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών αποβλέποντας στην καλλιέργεια ακαδημαϊκών και κοινωνικών δεξιοτήτων εκατέρωθεν με το σκεπτικό της δυνατότητας της αρμονικής συμβίωσης και της εφαρμογής των βασικών αρχών της συμπερίληψης.

Σχεδόν από τις αρχές της δεκαετίας του ’90 κάνει την εμφάνισή της η έννοια της «συμπερίληψης» (inclusion), η οποία, παρόλο που εγείρει διαφορετικές και διιστάμενες απόψεις ως προς τον προσδιορισμό της τα τελευταία είκοσι πέντε περίπου χρόνια, «δημιουργεί» συγχρόνως «μια πρωτοφανή ευκαιρία για βελτίωση της ζωής των παιδιών με τυχόν δυσκολίες ή προβλήματα μάθησης και επικοινωνίας» (Στασινός, 2020, σ.57). Πρόκειται για μια δυναμική έννοια, η οποία εξελίσσεται και μεταβάλλεται διαρκώς αποκλείοντας κατ’ επέκταση την όποια προσπάθεια ενός αυστηρού ορισμού (Σόρκος & Χατζησωτηρίου, 2021).

Σε γενικές γραμμές, θα μπορούσε να ειπωθεί ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση αποσκοπεί στην κάλυψη των διαφορετικών αναγκών όλων των μαθητών ώστε να μειωθεί ο κίνδυνος του αποκλεισμού «μέσα και από την εκπαίδευση» (UNESCO, 2005, σ.13) και συντάσσεται με τις αρχές της ισότητας, της αποδοχής, της δημοκρατίας και της κοινωνικής δικαιοσύνης διασφαλίζοντας τον σεβασμό απέναντι στα ανθρώπινα δικαιώματα και την ανθρώπινη αξιοπρέπεια (Δόικου-Αυλίδου, 2020 · Barton, 1999 · Σόρκος & Χατζησωτηρίου, 2021). Στο πλαίσιο αυτό, η συμπεριληπτική εκπαίδευση ευθυγραμμίζεται με το κοινωνικό μοντέλο για την αναπηρία (Δόικου-Αυλίδου, 2020 · Booth & Ainscow, 2000), το οποίο αποβλέπει στην άρση των εμποδίων που συναντούν τα άτομα αυτά λόγω περιορισμών, διακρίσεων, προκαταλήψεων αλλά και εκπαιδευτικών και πολιτικών πρακτικών (Δόικου-Αυλίδου, 2020· Booth & Ainscow, 2000 · Reicher, 2009). Παράλληλα, διαφαίνεται μια σαφής στροφή πλέον στην αναζήτηση των αιτιών και λύσεων εντός του εκπαιδευτικού συστήματος (Ainscow, 1997) χρεώνοντας το πρόβλημα στο σύστημα κι όχι στο παιδί (Ainscow, 2005).

Στοχοθεσία: Η γνωριμία και η σταδιακή εξοικείωση των μαθητών του Νηπιαγωγείου -από την αρχή της χρονιάς- με βασικές έννοιες στο πεδίο της Αστρονομίας (π.χ. ηλιακό σύστημα, διαστημικό ταξίδι, πλανήτες) λειτούργησε ως κίνητρο για την μετάδοσή τους και στους μαθητές του Ειδικού Δημοτικού στη βάση ενός διττού στόχου: την ανάπτυξη ακαδημαϊκών και κοινωνικών δεξιοτήτων από κοινού. Πρωταρχικό

μέλημα της παρούσας προσπάθειας υπήρξε η ανάγκη γνωριμίας των μαθητών των δυο σχολικών μονάδων μεταξύ τους και η δημιουργία ενός «θετικού» κλίματος ώστε τόσο η αλληλεπίδραση όσο και η πρόσληψη και η κατοχή νέων γνώσεων και εννοιών να λάβουν χώρα με τρόπο φυσικό και αβίαστο.

Συμμετέχοντες:

Τμήμα Α' , 4 μαθητές _ηλικίας 7 έως 13 ετών (Ειδικό Δημοτικό)
Τμήμα Β' , 7 μαθητές_ ηλικίας 5 ετών (Νηπιαγωγείο)

Περιγραφή της δράσης:

Οι προγραμματισμένες κοινές δραστηριότητες μεταξύ των μαθητών/τριών των δυο όμορων σχολείων (του Νηπιαγωγείου Τούμπας και του Ειδικού Δημοτικού Γουμένισσας) με θεματογραφία το διάστημα και το Ηλιακό σύστημα πραγματοποιήθηκαν στον χώρο του Νηπιαγωγείου Τούμπας το χρονικό διάστημα μεταξύ Φεβρουαρίου και Μαρτίου 2024 και κατά τη διάρκεια του ημερήσιου προγράμματος των μαθητών. Σχεδιάστηκαν λαμβάνοντας υπόψη την ηλικία, τη δυνατότητα κατανόησης/ πρόσληψης γνώσεων και τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών. Συμμετείχαν οι εκπαιδευτικοί του τμήματος Α'/ Β' , το Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό και η εκπαιδευτικός του ολοημέρου Ειδικού Δημοτικού Γουμένισσας. Το πρόγραμμα ολοκληρώθηκε σε 4 επισκέψεις διάρκειας 2 διδακτικών ωρών έκαστη.

1η Επίσκεψη:

Η εναρκτήρια συνάντηση απέβλεπε στη δημιουργία ενός κατάλληλου περιβάλλοντος για την ομαδική εμπειρία. Σε ευχάριστο και θετικό κλίμα, οι μαθητές των δύο ομάδων είχαν την ευκαιρία να γνωριστούν μέσω ενός παιχνιδιού γνωριμίας (σχηματίζοντας κύκλο ο εκάστοτε μαθητής που κρατούσε τον πλανήτη-Ήλιο έπρεπε να πει το όνομά του) και να διατυπώσουν και να δεσμευτούν από κοινού με κανόνες συνεργασίας υπογράφοντας το «διαστημικό συμβόλαιο».

2η Επίσκεψη:

Οι μαθητές του Νηπιαγωγείου παρουσίασαν τους πλανήτες στους μαθητές του Ειδικού Δημοτικού με αναφορά στην ονομασία τους και σε χαρακτηριστικά τους γνωρίσματα ώστε οι τελευταίοι να μυηθούν –στο πλαίσιο του εφικτού –σε νέες, βασικές έννοιες και όρους (Ήλιος, Γη, διάστημα, τηλεσκόπιο, Σελήνη ,αστροναύτης, πλανήτης, αστέρια, ουρανός). Στην συνέχεια, οι μαθητές χωρίστηκαν σε μικρές ομάδες και με τη βοήθεια ομοιωμάτων των πλανητών -τα οποία λειτούργησαν ως υπόδειγμα στις κοινές δραστηριότητες ως προς την απόδοση του χρώματος και του μεγέθους των πλανητών σε σχέση με τον Ήλιο –σχεδιάστηκαν οι πλανήτες πάνω σε χαρτόνι και η κατασκευή τους ολοκληρώθηκε με τη χρήση των «lose parts» (φαινομενικά άχρηστα ή και μισοτελειωμένα υλικά, π.χ. πλαστικά καπάκια, σφουγγάρια, μπογιές και τέμπερες) προσδίδοντας ένα καλαίσθητο αποτέλεσμα. Μέσω της χρήσης οπτικο-

ακουστικού υλικού, της βιωματικής και ομαδο-συνεργατικής μάθησης αλλά και της ενεργητικής συμμετοχής, οι μαθητές δοκίμασαν νέες εμπειρίες, πειραματίστηκαν, διεύρυναν τα όριά τους κι ανέπτυξαν αλληλεπιδράσεις και σχέσεις μεταξύ τους.

3η επίσκεψη:

Κατά τη διάρκεια αυτής της συνάντησης πραγματοποιήθηκαν δύο δραστηριότητες. Στην πρώτη, χρησιμοποιήθηκε το εκπαιδευτικό ρομπότ Beebot, η οποία προγραμματίζεται να κινείται με κατεύθυνση μπροστά-πίσω και δεξιά-αριστερά, επάνω σε ένα ειδικό χαλί με τετράγωνα. Οι μαθητές καθισμένοι γύρω από το χαλί τοποθετούσαν σε ένα συγκεκριμένο τετράγωνο την κάρτα με τον πλανήτη τους και ο στόχος ήταν να προγραμματίσουν το ρομπότ ώστε να φτάσει στον εκάστοτε πλανήτη. Σημείο εκκίνησης υπήρξε η θέση που είχαν οι ίδιοι γύρω από το χαλί. Πρώτος ξεκίνησε ο μαθητής που είχε τον πλανήτη με την πιο κοντινή απόσταση από τον Ήλιο κι έπειτα ακολούθησαν και οι υπόλοιποι. Η ενσωμάτωση ορισμένων ειδών ρομποτικής στην εκπαιδευτική διαδικασία και η εξοικείωση των μαθητών με την χρήση τους συνέβαλαν εποικοδομητικά στην λογική του προγραμματισμού. Σε ένα δεύτερο χρόνο, οι μαθητές χωρίστηκαν σε ζευγάρια και αλληλοβοηθούμενοι πραγματοποίησαν μία πιο περίπλοκη διαδρομή. Η διαδικασία απεδείχθη ιδιαίτερα διασκεδαστική δίνοντας συγχρόνως την ευκαιρία στους μαθητές να μάθουν να συνεργάζονται συντονισμένα. Στη δεύτερη δραστηριότητα, η έμφαση δόθηκε στην κίνηση των πλανήτων γύρω από τον Ήλιο και συγκεκριμένα, στην ανάλυση της έννοιας της τροχιάς των πλανητών. Αρχικά, οι μαθητές χρησιμοποιώντας τις κάρτες/φωτογραφίες της πρώτης δραστηριότητας ως οδηγό έφτιαξαν τους πλανήτες με πλαστελίνη και στη συνέχεια, καθισμένοι γύρω από ένα μεγάλο χαρτόνι, τοποθετούσαν έκαστος τον πλανήτη που είχε κατασκευάσει με τη σειρά απόστασής του από τον Ήλιο σχεδιάζοντας έναν κύκλο γύρω από τον Ήλιο με τη βοήθεια της εκπαιδευτικού. Το ρομπότ της δραστηριότητας «διαβάζοντας» τον μαρκαδόρο, πραγματοποιούσε την κυκλική κίνηση γύρω από τον Ήλιο διαγράφοντας μία περιστροφή. Τέλος, καθώς οι μαθητές τοποθετούσαν τον πλανήτη σε διάφορα σημεία της τροχιάς δημιουργήθηκε ένα βίντεο μερικών δευτερολέπτων stop and motion με την κίνηση όλων των πλανητών. Οι μαθητές έδειξαν να ενθουσιάζονται και να αντιλαμβάνονται άμεσα και πρακτικά την κίνηση των ουράνιων σωμάτων.

4η Επίσκεψη:

Όλοι οι μαθητές συγκεντρώθηκαν στην αίθουσα του Νηπιαγωγείου και με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών δημιούργησαν ένα πανό, όπου επάνω σε ένα μαύρο φόντο τοποθέτησαν τους πλανήτες που είχαν φτιάξει κατά τη διάρκεια της 2ης συνάντησης, προκειμένου να αποτυπώσουν με ρεαλιστικό τρόπο το ηλιακό σύστημα. Ακολούθησε μια σύντομη αναφορά από τους εκπαιδευτικούς στις σημαντικότερες διαστημικές προσπάθειες και την πρώτη προσελήνωση, ενώ για να γίνει πιο παραστατική η

παρουσίαση χρησιμοποιήθηκε μία χάρτινη κατασκευή σε σχήμα πυραύλου. Οι μαθητές άκουγαν με περιέργεια και θαυμασμό εκφράζοντας αυθόρμητα αξιόλογες απορίες κατά διαστήματα. Μετά το πέρας των δραστηριοτήτων δόθηκαν αναμνηστικά συμμετοχής σε όλους τους μαθητές.

Συμπεράσματα- Επίλογος

Στο πλαίσιο της συνεκπαίδευσης και συνεργασίας των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών με αφορμή την γνωριμία τους με τους πλανήτες και το ηλιακό σύστημα διαπιστώθηκαν τα ακόλουθα:
Η υψίστης σημασία της προσαρμογής της διδασκαλίας και των δραστηριοτήτων με τρόπο που να απευθύνονται σε όλους τους μαθητές αλλά και στις ανάγκες του καθενός ξεχωριστά μέσω παιδαγωγικών πρακτικών και στρατηγικών (π.χ. διαφοροποιημένη διδασκαλία, καθολική σχεδίαση, βιωματική και ομαδο-συνεργατική μάθηση, χρήση οπτικο-ακουστικού υλικού, κ.ά): Οι στρατηγικές οφείλουν να διέπονται από προσεκτικό σχεδιασμό, αυστηρότητα στην εφαρμογή, δημιουργικότητα αλλά και ευελιξία. Με άλλα λόγια, η διαφορετικότητα που υπάρχει εντός της τάξης ή και του σχολείου θα πρέπει να αντιμετωπίζεται ως ευκαιρία για μάθηση και όχι ως πρόβλημα ή εμπόδιο.
Οι μεθοδολογικές και οργανωτικές αλλαγές που έλαβαν χώρα υπήρξαν ωφέλιμες για όλους τους μαθητές –με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες: Η προσαρμογή, η εξοικείωση και η αλληλεπίδραση με το διαφορετικό ελαττώνουν τις διακρίσεις, τις προκαταλήψεις και τα στερεότυπα, μειώνουν τον «στιγματισμό», περιορίζουν την ακαδημαϊκή και κοινωνική περιθωριοποίησή και καλλιεργούν την αλληλεγγύη και την συνεργασία. Συγκεκριμένα, οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν ισότιμη πρόσβαση και ευκαιρίες στην μαθησιακή διαδικασία και τη δυνατότητα να μιμηθούν κατάλληλες συμπεριφορές και να αλληλεπιδράσουν με μαθητές τυπικής ανάπτυξης ώστε να γίνουν πιο ανεξάρτητοι και να ενταχθούν καλύτερα στην κοινωνία στο μέλλον (Κουκουβέτσου, 2021). Από την άλλη, οι τυπικά αναπτυσσόμενοι μαθητές μαθαίνουν να σέβονται την ετερότητα, την ισότητα και τη δικαιοσύνη, αποκτούν ενσυναίσθηση –σημαντική δεξιότητα για την συνύπαρξη και την επιτυχία στη ζωή (Goleman, 2002 · Τσιγκάκου, 2017) –και αναπτύσσουν κοινωνική ευαισθησία και διάθεση προσφοράς βοήθειας. Άλλωστε, τα αρτιμελή και υγιή άτομα που αποκλείουν από το πεδίο των εμπειριών τους την επαφή και την αλληλεπίδραση με την ετερότητα αποκτούν μια περιορισμένη οπτική της ζωής και του εαυτού τους (Sehrbrock, ό.π. · Ζώνιου-Σιδέρη, 2004 · Τσιγκάκου, 2017).
Σημαντική παράμετρος για την δημιουργία του «σχολείου για όλους» αποτελούν οι εκπαιδευτικοί: Αποτελεί εκ των ουκ άνευ υποχρέωσή τους να παρέχουν ίσες ευκαιρίες και να διασφαλίζουν την συμμετοχή όλων των μαθητών απέναντι στα εκπαιδευτικά δρώμενα, να προωθούν την συνεργασία, και να υιοθετούν θετική στάση απέναντι στην ετερότητα αποτελώντας πρότυπο μίμησης, προκειμένου να διασφαλίσουν τον ανάλογο σεβασμό εκ μέρους των τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών ώστε οι

μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες/αναπηρία να βιώσουν την ασφάλεια, την αποδοχή και το αίσθημα του «ανήκειν». Τέλος, η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών προϋποθέτει οργάνωση, σχεδιασμό, συνέπεια και συγκεκριμένο πλάνο για την επίτευξη των κοινών τους στόχων-δράσεων.

Συνοψίζοντας, ο ρόλος του σύγχρονου, λειτουργικού και αποτελεσματικού σχολείου οφείλει να αποσκοπεί όχι μόνο στην παροχή γνώσεων αλλά και την ενίσχυση της κοινωνικοποίησης και την προαγωγή της ψυχικής υγείας των παιδιών (Δόικου-Αυλίδου, 2020). Να παρέχει ένα πλαίσιο ασφάλειας και σταθερότητας, το οποίο θα μεριμνά και θα ανταποκρίνεται στις εκάστοτε ανάγκες του παιδιού –να λειτουργεί δηλ. ως μια «κοινότητα που νοιάζεται και φροντίζει» (Χατζηχρήστου, κ.ά., 2004) για ΌΛΑ τα παιδιά και τα στηρίζει ποικιλοτρόπως και σε διαφορετικές περιστάσεις και χρονικές στιγμές (Πολυχρόνη, 2011).

Βιβλιογραφία

Barton, L. (2000). Η πολιτική της inclusion. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη (Επιμ.), *Ένταξη: ουτοπία ή πραγματικότητα: Η εκπαιδευτική και πολιτική διάσταση της ένταξης μαθητών με ειδικές ανάγκες* (σ.57-70). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Δόικου-Αυλίδου, Μ. (2020*). Κοινωνική και Συναισθηματική Μάθηση*. Αθήνα: Guttenberg.

Κουκουβέτσου, Μ. (2021). *Συνεκπαίδευση μαθητών με νοητική αναπηρία*. Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, 14, (1), 51–68. https://doi.org/10.12681/jret.22794.

Πολυχρόνη, Φ. (2011). *Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες*. Αθήνα: Πεδίο.

Sehrbrock, P. (2004). Ενσωμάτωση (integration) και ένταξη (inclusion): Δύο όψεις του ίδιου νομίσματος; Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη (Επιμ.), *Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Σόρκος, Γ. & Χατζησωτηρίου, Χ., (2021). Εκπαίδευση για την αειφόρο συμπεριληπτικότητα: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών στην προώθηση του θεωρητικού μοντέλου. *Επιστήμες Αγωγής,* 1, 9-12.

Στασινός, Δ. (2020). *Η Ειδική συμπεριληπτική εκπαίδευση 2027*. Αθήνα: Παπαζήση.

Τσιγκάκου, Δ. (2017). *Τα Εμπόδια μιας Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα*. *Μια Συστημική προσέγγιση*. Μεταπτυχιακή εργασία. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Χατζηχρήστου, Χ., Λαμπροπούλου, Α., & Λυκιτσάκου, Κ., (2004). Ένα διαφορετικό σχολείο: Το σχολείο ως κοινότητα που νοιάζεται και φροντίζει. *Ψυχολογία*, 11(1), 1-19.

Ainscow, M. (1997). Towards inclusive schooling. *British Journal of Special Education*, 24 (1), 3-6.

Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change,* 6 (2), 109-124.

Booth, T. & Ainscow, M. (2000). *Index for inclusion: Developing learning, participation and play in early years and childcare*. CSIE (Centre for Studies on Inclusive Education), http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20EY%20English.pdf.

Goleman, D. (2002). *Raising An Emotionally Intelligent Child*. New York: Paperback.

Reicher, H. (2009). Building inclusive education on social and emotional learning: challenges and perspectives -a review. *International Journal of Inclusive Education*, 14(3), 213-246.

UNESCO, (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education.* Paris: UNESCO.

«Οι τέσσερις εποχές του χρόνου μέσα από το μύθο της αρπαγής της Περσεφόνης»

Μιχαλόπουλος Απόστολος, Κουκουμβρή Αλκιώνη,

Ειδικός Παιδαγωγός, Ειδικό Δημοτικό Σχολείο Αγριάς
michalapo@gmail.com

Νηπιαγωγός, Θεατρολόγος, Ειδ. Δημ. Σχολείο Αγριάς
mail 2@mail.com

Περίληψη

Ο Μύθος της αρπαγής της Περσεφόνης παρουσιάζει τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι αντιλαμβάνονταν και εξηγούσαν τα φυσικά φαινόμενα την αρχαία ελληνική εποχή. Ο Μύθος συμβολίζει την αναγέννηση της φύσης. Ο Πλούτωνας και ο κάτω κόσμος συμβολίζουν το θάνατο ή το χειμωνιάτικο ύπνο της φύσης. Η Δήμητρα συμβολίζει την ίδια τη ζωή πάνω στη γη και η Περσεφόνη καθώς κινείται ανάμεσά τους φέρνει κάθε χρόνο το μήνυμα της αναγέννησης της φύσης. Το ρόδι που της χαρίζει ο Πλούτωνας είναι σύμβολο γονιμότητας.

Με την βιωματική προσέγγιση του μύθου μέσω θεατρικού παιχνιδιού, τα παιδιά του ειδικού Δημοτικού Σχολείου Αγριάς ,και τα παιδιά της Γ' τάξης του 5ου και 10ου Γενικού σχολείου Νέας Ιωνίας Βόλου, ήρθαν σε επαφή με το γνωστικό αντικείμενο της Ιστορίας της Γ τάξης του δημοτικού σχολείου. Επίσης κατανόησαν τον τρόπο σκέψης και την εξήγηση των φυσικών φαινομένων κατά την αρχαιότητα. Ακόμα καλλιέργησαν μουσικοκινητικές δεξιότητες ,όπως ηχητικές εξερευνήσεις, δημιουργία ορχήστρας με κρουστά όργανα ORFF . Τα παιδιά εκφράστηκαν μέσω των εικαστικών τεχνών ενισχύοντας τη χωροχρονική αντίληψη. Επίσης ανέπτυξαν την κριτική σκέψη, καθώς καλούνταν μετά από συζήτηση να εκφράσουν τις απόψεις τους. Επιπλέον καλλιέργησαν την αισθησιοκινητική αντίληψη με την αναπαράσταση του μύθου. Επιπροσθέτως με τη συνεργασία των τριών σχολείων τα παιδιά ανέπτυξαν τις κοινωνικές και επικοινωνιακές τους δεξιότητες ,καλλιέργησαν την ενσυναίσθηση, συνδημιούργησαν ,επικοινώνησαν ιδέες ,επιθυμίες, μουσικές και έδωσαν στο μύθο τη δική τους οπτική.

Λέξεις κλειδιά: Κύκλος του χρόνου- κύκλος της ζωής, Ειδική αγωγή και θεατρικό παιχνίδι

Συνέργεια σχολείων

Εισαγωγή

Οι ανάγκες των παιδιών που φοιτούν στα ειδικά σχολεία εκτείνονται σε μια ευρεία κλίμακα από απλές ιδιομορφίες μέχρι δυσεπίλυτα προβλήματα. Ανάγκες που προέρχονται από έμφυτες συστολές , αναστολές, και επιφυλάξεις από ένα σύνολο ενδογενών και εξωγενών παραγόντων. Κάθε εκπαιδευτικός που γνωρίζει το ιστορικό, τις ανάγκες, τις δυνατότητες, τις αδυναμίες , το ρυθμό εξέλιξης και ενδιαφέροντος της κάθε ομάδας παιδιών μπορεί να καταρτίσει το κατάλληλο πρόγραμμα και να οργανώσει με τα πιο πρόσφορα μέσα την υλοποίησή του. Το θεατρικό παιχνίδι αποτελεί ένα σημαντικό παιδαγωγικό μέσο για παιδιά με ειδικές ανάγκες και μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μέσο ανίχνευσης των ιδιαίτερων προβλημάτων και ήπιας θεραπευτικής παρέμβασης . Στο ειδικό όπως και στο γενικό σχολείο το θεατρικό παιχνίδι αποτελεί ουσιαστικό στοιχείο στη διαδικασία της μάθησης , εξέλιξης όλων των ικανοτήτων και κυρίως ψυχολογικής στήριξης και ενθάρρυνσης. Ο βιωματικός τρόπος μάθησης που προσφέρει, καλύπτει τη νοητική υστέρηση- περιβαλλοντική στέρηση- σωματική αναπηρία, κινητικά προβλήματα, μαθησιακές δυσκολίες. Επίσης συμβάλλει στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης , της εμπιστοσύνης των παιδιών προς τον εαυτό τους και του αισθήματος εμπιστοσύνης και ασφάλειας. Επιπλέον τους προσφέρει δυνατότητες χαράς και απόλαυσης μαζί με τους άλλους πράγμα που δρα θετικά και ενισχύει τις δυνατότητές τους (Κουρετζής, 2008). Στον κόσμο όπου αναπτύσσεται ταχέως η τεχνολογία, και ο αριθμός των ψηφιακά υποβοηθούμενων και τεχνολογικά υποστηριζόμενων μεθόδων διδασκαλίας έχει αυξηθεί επίσης και η ανάγκη για διδακτικές μεθόδους προσανατολισμένες στον άνθρωπο και στην κοινωνία (Isyar & Akay, 2017). Η πεμπτουσία των στόχων του θεατρικού παιχνιδιού σύμφωνα με τον Carleton (2012), επικεντρώνεται στο συνδυασμό θεάτρου και παιχνιδιού με τη συνεργατική μάθηση ως ένα δυναμικό σύνολο που προκαλεί αλληλεπιδράσεις σε ένα κοινωνικό περιβάλλον, όπως το σχολείο, το οποίο ενισχύει σημαντικά τους μαθητές. Ο όρος θεατρικό παιχνίδι, περιέχει τα είδη παιχνιδιού, που είναι: παιχνίδι ρόλων, φανταστικό παιχνίδι, παιχνίδι προσωποποίησης, διερευνητικό παιχνίδι, κοινωνικό - δραματικό παιχνίδι και συμβολικό παιχνίδι. Το θεατρικό παιχνίδι από τη φύση του έχει διπλή σημασία στην εκπαίδευση (Kempe & Tissot, 2012). Αρχικά, είναι ένα παιχνίδι και τα παιδιά μέσα από αυτό έχουν την ελευθερία να εκφραστούν όπως επιθυμούν, φτιάχνοντας τους δικούς τους κανόνες και κωδικούς επικοινωνίας. Ταυτόχρονα, αυτό το παιχνίδι απαιτεί από τα παιδιά να περιορίσουν και να θέσουν όρια στον χρόνο και τον χώρο που διαθέτουν, για να έχουν καλή επικοινωνία μεταξύ τους, το ομαδικό πνεύμα που πρέπει να κατέχουν και τις κοινές τους ενέργειες κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού για να απολαύσουν τη συμμετοχή τους σε κάτι δημόσιο. Το θεατρικό παιχνίδι, μπορεί να συμβάλλει σημαντικά σε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς αυτά τα παιδιά μπορούν να επωφεληθούν από την θεατρική τέχνη. Μπορούν να αναπτύξουν την οπτική τους αντίληψη, τις λεπτές κινητικές τους δεξιότητες, την

αισθητική και τη δημιουργικότητα. Επίσης, μαθαίνουν να δρουν αυτόνομα να κερδίζουν ικανοποίηση από τη μαθησιακή διαδικασία και να ψυχαγωγούνται με την θεατρική τέχνη. Επιπλέον, αποτελεί μέσο βιωματικής μάθησης που συμβάλλει σημαντικά στη γλωσσική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών (Alevriadou κ.ά., 2004). Για τους μαθητές με αναπηρίες, οι οποίοι διαφορετικά δεν θα μπορούσαν να εκφραστούν πλήρως, η συμμετοχή στις τέχνες παρέχει ευκαιρίες για την απόδοση των ιδεών τους και την επικύρωση της εργασίας τους (MacLean, 2008). Οι εκπαιδευτικοί, εκπαιδευτικοί των τεχνών, ειδικοί εκπαιδευτικοί, που δουλεύουν με μαθητές με αναπηρία έχουν πιστοποιήσει τη δύναμη της εκπαίδευσης των τεχνών στη ζωή των μαθητών με αναπηρία. Οι εμπειρίες τους υποστηρίζονται από παρατηρήσεις και έρευνες που έχουν συνδέσει τη θετική επίδραση της εκπαίδευσης μέσω των τεχνών τόσο στην ακαδημαϊκό όσο και στην κοινωνικό και συναισθηματικό τομέα (Hillier, Greher, Poto & Dougherty, 2012). Επιπλέον, έχει αποδειχθεί από έρευνες ότι οι μαθητές χωρίς αναπηρίες που συμμετέχουν σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες με μαθητές με ειδικές ανάγκες αναπτύσσουν μεγαλύτερη κατανόηση και σεβασμό γι' αυτούς (Zitomer & Reid, 2011). Σύμφωνα με το Γενικό Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (Π.Δ. 301/96, ΦΕΚ 208 Α΄, 29.08.1996), η θεατρική αγωγή αποτελεί βασική επιδίωξη στην εκπαιδευτική ολοκλήρωση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Κλαδάκη & Τσιμπιδάκη, 2016). Ειδικότερα, για την υλοποίηση του συγκεκριμένου προγράμματος επικεντρωθήκαμε στις ακόλουθες περιοχές του Αναλυτικού Προγράμματος: α)) την προσέγγιση του μαθήματος της Μυθολογίας και της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης με βιωματικό τρόπο β) την επικοινωνία ,τη συνεργατική μάθηση και την Κοινωνική Προσαρμογή και γ) τις Δημιουργικές Δραστηριότητες με έμφαση στην Αισθητική αγωγή και τις Τέχνες: θεατρικό παιχνίδι . Με βάση το περιεχόμενο του Αναλυτικού Προγράμματος το πρόγραμμα βασίστηκε στις ακόλουθες δεξιότητες στάσεις και εμπειρίες: - Δεξιότητες: αντιληπτικές, νοητικές, κοινωνικές, κινητικές. - Στάσεις: διεύρυνση των επικοινωνιακών κωδίκων καλλιέργεια της φαντασίας, αποδοχή των άλλων, συνεργατικότητα, κοινωνικοποίηση, αυτο-έκφραση, αυτοεκτίμηση, αμοιβαίο σεβασμό - Εμπειρίες: κοινωνικές αισθητικές, επικοινωνίας. Η εφαρμογή του προγράμματος περιλάμβανε τη συμμετοχή τόσο των παιδιών γενικής παιδείας όσο και των παιδιών με αναπηρία σε κοινές δράσεις και κατά την ολοκλήρωσή του παρουσίαση του μύθου σε ένα θεατρικό δρώμενο που έλαβε χώρα στο πάρκο της Νέας Ιωνίας στο ελικοδρόμιο . Η αξιολόγηση του προγράμματος κατέδειξε σαφή βελτίωση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών, ενώ παράλληλα τόνωσε την αυτοπεποίθηση και έδωσε νέα ώθηση στις διαπροσωπικές και κοινωνικές τους σχέσεις . Επιπλέον τόνωσε την εκπαιδευτική διαδικασία.

Στόχοι- επιδιώξεις

- Να αναπτύξουν δεξιότητες κατανόησης κειμένου καθώς εισέρχονται στον κόσμο ενός κειμένου μέσω του ρόλου, αλληλεπιδρώντας με άλλους,

απεικονίζοντας γεγονότα, έννοιες και πληροφορίες και δραματοποιώντας τις εμπειρίες των φανταστικών χαρακτήρων και των πραγματικών ατόμων.

- Να αποκτήσουν κοινωνικές δεξιότητες μέσω της επίλυσης προβλημάτων, να ακούν διαφορετικές απόψεις, να σέβονται και να ενεργούν ενδεχομένως στις προτάσεις του άλλου.
- Να γνωρίσουν την ελληνική μυθολογία και να εντοπίσουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των θεών του Ολύμπου.
- Να αντιπαραβάλλουν δοξασίες και αντιλήψεις ερμηνείας των φυσικών φαινομένων στην αρχαιότητα με τη σύγχρονη εποχή.
- Να συνειδητοποιήσουν την ανάγκη ερμηνείας των φυσικών φαινομένων μέσω της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης.
- Να κατανοήσουν την κυκλική διαδοχή του χρόνου και της εναλλαγή των εποχών με τα ιδιαίτερα γνωρίσματά τους.
- Να αναπτύξουν την επικοινωνία και τη συνεργασία στο πλαίσιο υλοποίησης των δράσεων.
- Να κατακτήσουν γνώσεις με δημιουργικό τρόπο αναπτύσσοντας στο μέτρο του εφικτού τη φαντασία τους
- Να ευαισθητοποιηθούν οι μαθητές των γενικών σχολείων σε θέματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων και σεβασμού στη διαφορετικότητα.
- Να αναπτύξουν τη δημιουργικότητα ,την αυτενέργεια και την ενεργή εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία και τέλος να αναπτύξουν γνωστικές και ψυχοσυναισθηματικές δεξιότητες.

Μεθοδολογία

Για την υλοποίηση ενός βιωματικού προγράμματος θεατρικής αγωγής είναι απαραίτητος ο σχεδιασμός ενός σαφούς πλαισίου επιδιωκόμενων εκπαιδευτικών στόχων για την ορθή επιλογή των εφαρμογών των δραστηριοτήτων και των παιχνιδιών. Η αρχική μελέτη επιτρέπει στη συνέχεια την αποτίμηση του προγράμματος και τον περεταίρω ερευνητικό σχεδιασμό (Wall, 2011). Στο πρόγραμμα συμμετείχαν 20 παιδιά με αναπηρία και 30 παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Την πρωτοβουλία για το πρόγραμμα είχε η Κουκουμβρή Αλκιώνη εκπαιδευτικός η οποία ανέλαβε την επικοινωνία των σχολείων και την υλοποίηση του προγράμματος. Δεν θα ήταν εφικτή η υλοποίηση του προγράμματος χωρίς την αμέριστη υποστήριξη του Διευθυντή του Ειδικού Δημοτικού Σχολείου Αγριάς Απόστολου Μιχαλόπουλου, ο οποίος με τη θετική του στάση συνετέλεσε στο να δημιουργηθεί ένα κατάλληλο κλίμα για καινοτόμες δράσεις και διευκόλυνε το έργο των εκπαιδευτικών. Επίσης άψογη ήταν η συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές του 5ου και 10ου Γενικού Δημοτικού σχολείου Νέας Ιωνίας.

Το Σχεδιάγραμμα υλοποίησης των συναντήσεων του προγράμματος είχε την ακόλουθη δομή: Η πρώτη συνάντηση αφορούσε την γνωριμία, την επαφή των μελών και τη δημιουργία ομάδας .Η δεύτερη συνάντηση αφορούσε τη μουσική ακρόαση του έργου του Χατζηδάκη - Γκάτσου «Ο εφιάλτης της Περσεφόνης» και την αφήγηση του μύθου με παρουσίαση εικόνων μέσω προτζέκτορα. Η τρίτη συνάντηση αφορούσε τη βιωματική προσέγγιση του μύθου της Περσεφόνης και η τέταρτη συνάντηση την

περιβαλλοντική αγωγή τον κύκλο των εποχών και τον κύκλο της ζωής. Στη διδακτική φάση της εμπέδωσης δόθηκε η ευκαιρία στα παιδιά να αναπαραστήσουν αυτά που ένιωσαν και έμαθαν ώστε να ερμηνεύσουν και να ανακαλύψουν μέσα από την αίσθηση την ουσία της γνώσης. Στη συνέχεια από την πέμπτη ως τη δέκατη συνάντηση πραγματοποιήθηκαν δράσεις που περιλάμβαναν : ηχητικές εξερευνήσεις στη φύση ,καταγραφή ήχων, δημιουργία ορχήστρας με κρουστά όργανα ORFF, παιχνίδια ρόλων, παρατήρηση έργων τέχνης και εικαστική αναπαράσταση, διαδραστικό παιχνίδι στη φύση: Η θεά Δήμητρα αναζητά την κόρη της Περσεφόνη στο άλσος της Νέας Ιωνίας και περιήγηση στον αρχαιολογικό χώρο του Διμηνίου όπου οι Πελασγοί κάτοικοι της Θεσσαλίας λέγεται ότι είχαν αφιερώσει το άλσος στη θεά Δήμητρα. Οι θεατρικές τεχνικές που εφαρμόστηκαν πραγματεύονταν την έννοια της διαφορετικότητας ως προς τις διαφορετικές ιδιότητες θεών - ανθρώπων. Στο τέλος το πρόγραμμα περιλάμβανε την συμμετοχή των παιδιών σε θεατρικό δρώμενο το οποίο αποτέλεσε τη γιορτή λήξης των τριών σχολείων και έλαβε χώρα στο πάρκο της Νέας Ιωνίας στο Ελικοδρόμιο χαρίζοντας σε όλους στιγμές χαράς και συγκίνησης. Το θεατρικό δρώμενο προβλήθηκε στο τοπικό κανάλι TRT από την εκπομπή «Αναζητώντας τις ρίζες μας» και το δημοσιογράφο Θοδωρή Σδρούλια στο πλαίσιο των εκπομπών για την καλλιέργεια της γης.

Συμπεράσματα

Τα οφέλη που αποκομίσαμε όλοι από την εφαρμογή και υλοποίηση του συγκεκριμένου προγράμματος ήταν πολλά. Δουλεύοντας μαζί οι μαθητές με αναπηρία και χωρίς αναπηρία απολάμβαναν ένα ασφαλές περιβάλλον, όπου μπορούσαν να εξασκήσουν τις επικοινωνιακές δεξιότητές τους, οι οποίες αποτελούν προϋπόθεση για οποιαδήποτε συνεργατική δραστηριότητα. Παράλληλα μέσω των ομαδικών δραστηριοτήτων που αποτελούν χαρακτηριστικό της θεατρικής αγωγής επετεύχθη η απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων μέσω δραστηριοτήτων που απαιτούν την ομαδική συνεργασία. Για τους μαθητές του ειδικού σχολείου η αξιολόγηση του προγράμματος κατέδειξε σαφή βελτίωση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων τους, ενώ παράλληλα τόνωσε την αυτοπεποίθηση τους και έδωσε νέα ώθηση στις διαπροσωπικές και κοινωνικές τους σχέσεις. Επίσης ανέπτυξαν αισθήματα εμπιστοσύνης στην ομάδα και εμφάνισαν κοινωνική συμπεριφορά. Σε προσωπικό επίπεδο αυξήθηκε η αυτοεκτίμηση και η αυτοπεποίθηση τους, καθώς ένιωσαν ότι μπορούν να πετύχουν σε αυτό που αναλαμβάνουν . Επιπλέον άρχισαν να εξωτερικεύουν καλύτερα τα συναισθήματα τους και ανέπτυξαν φιλίες με τα παιδιά γενικής παιδείας. Οι μαθητές του γενικού σχολείου εξέφρασαν τη διάθεση συμμετοχής σε ομαδικές δραστηριότητες και ανέπτυξαν συνεργατική διάθεση και έγιναν πιο δεκτικοί σε νέες καταστάσεις. Επίσης γνώρισαν τα παιδιά με αναπηρία και καλλιεργήθηκε η ενσυναίσθηση τους. Ταυτόχρονα αμβλύνθηκαν οι διαφορές και αλληλεπίδρασαν μεταξύ τους. Ακόμα απόλαυσαν την καινούρια μέθοδο μάθησης και έδειξαν μεγάλο ενδιαφέρον για το μάθημα της μυθολογίας – ιστορίας. Επιπλέον διευρύνθηκαν οι τρόποι επικοινωνίας κάνοντας έτσι πιο κατανοητές και

οικείες τις ανθρώπινες σχέσεις. Όμως, το πιο σημαντικό είναι ότι μέσα από αυτή τη διαδικασία καταφέραμε να συντηρήσουμε κάπως την ευαισθησία και τη συγκίνηση στα παιδιά αλλά και τους εαυτούς μας.

Βιβλιογραφία

Κουρετζής, Λ. (2008).*Το θεατρικό παιχνίδι και οι Διαστάσεις του.* Αθήνα:Ταξιδευτής

Κλαδάκη, Μ., Τσιμπιδάκη, Α., & Δάρρα, Μ. (2016). Μια φορά και ένα καιρό ήταν… τα χρώματα: Ένα θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα σε άτομα με νοητική υστέρηση. Στο *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης* (σελ. 643-652).

Alevriadou, A., Anastasiou, D., Antonopoulou, K., Asteri, T., Mpelitsou, N., Papadopoulos, A., Pappas, I., Stampoltzi, A., & Staurousi, P. (2004). *Department of special education: curricula for children with light and medium mental retardation*. Athens: Pedagogical Institute

Brazelton T.B. & Greenspan, S.I. (2006). Why children need ongoing nurturing relationships. *Scholastic Early Childhood Today,* 21(1), 14-15.

Carleton, P. J. (2012). *Story drama in the special needs classroom: Step-by-step lesson plans for teaching through dramatic play*. Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.

Hillier, A., Greher, G., Poto, N., & Dougherty, M. (2012*).* Positive outcomes following participation in a music intervention for adolescents and young adults on the autism spectrum. *Psychology of Music,* 40(2), 201-215.

Isyar, Ö. Ö., & Akay, C. (2017). The Use of" Drama in Education" in Primary Schools from the Viewpoint of the Classroom Teachers: A Mixed Method Research. *Online Submission*, 8(28), 201-216.

Kempe, A., & Tissot, C. (2012). The use of drama to teach social skills in a special school setting for students with autism. *Support for Learning*, 27, 97–102. Ανακτήθηκε από http://dx.doi.org/ 10.1111/j.1467- 9604.2012.01526.

MacLean, J. (2008). The Art of Inclusion. *Canadian review of art education: research and issues,* 35, 75-98.

Zitomer, M. R., & Reid, G. (2011). To be or not to be–able to dance: integrated dance and children's perceptions of dance ability and disability. *Research in dance education*, 12(2), 137-156.

Happy maths

Θεοδωρακάκη Θεοπή

Εκπαιδευτικός ΠΕ60, 5ο Νηπιαγωγείο Κιλκίς
theopaki@gmail.com

Περίληψη

Στο πλαίσιο του etwinning προγράμματος “happy maths” μαθητές από οκτώ διαφορετικά σχολεία της Ευρώπης μαθητές νηπιακής ηλικίας σε εξ αποστάσεως συνεργασία γνωρίζουν, αφομοιώνουν και εμπεδώνουν μαθηματικές έννοιες αξιοποιώντας την τέχνη και τις νέες τεχνολογίες. Σκοπός του έργου είναι κυρίως οι μαθητές να αποκτήσουν μαθηματική σκέψη και ψηφιακό γραμματισμό. Μέσα από την ομαδοσυνεργατική μέθοδο και τον εποικοδομητισμό οι μαθητές αντιλήφθηκαν μαθηματικές έννοιες, σχήματα, αριθμούς, τον δυαδικό κώδικα, χωρικές σχέσεις, μοτίβα, συμμετρία καθώς και την πράξη της πρόσθεσης. Δουλεύοντας συνεργατικά με τα συνεργαζόμενα σχολεία τα παιδιά αναπτύσσουν ομαδικότητα και αλληλεπιδρούν δημιουργικά θέτοντας κοινούς στόχους. Στο χώρο του νηπιαγωγείου τα θέματα καλύπτονται διαθεματικά και οι δραστηριότητες εξυπηρετούν επιμέρους στόχους που για την υλοποίηση τους υιοθετούνται ποικιλία μεθόδων και τεχνικών όπως: εργασία σε ομάδες, παιχνίδια ρόλων, καταιγισμός ιδεών, συζητήσεις, ρομποτική, χρήση ΤΠΕ. Οι μαθητές μέσα από στοχευμένες δραστηριότητες, εργάστηκαν συνεργατικά σε κάθε στάδιο του έργου τόσο μεταξύ τους στο χώρο του σχολείου (επιλέγαμε τι θα παρουσιάσουμε στους καινούριους φίλους μας, πώς θα το παρουσιάσουμε, αιτιολογούσαμε και αξιολογούσαμε τις αποφάσεις), όσο και με τα παιδιά των άλλων σχολείων (δημιουργία αφίσας, ζωγραφιάς, παραμυθιού, ποιήματος, ανταλλαγή αποστολών), ψηφίσαμε για το logo του έργου , ανταλλάξαμε αποστολές, γίναμε εξερευνητές και χρησιμοποιήσαμε τη BEEBOT σε πολλές δραστηριότητες αφού ενθουσιάζει πολύ τα παιδιά.

Λέξεις κλειδιά: Μαθηματικά, Δημιουργικότητα, Συνεργασία

Εισαγωγή

Η κατανόηση των μαθηματικών και η καλλιέργεια της μαθηματικής σκέψης, είναι ένας από τους στόχους του Νηπιαγωγείου. Τα παιδιά προσχολικής εκπαίδευσης διαθέτουν μαθηματικές γνώσεις πριν έρθουν στο Νηπιαγωγείο. Αυτές μπορεί να είναι λανθασμένες ή και άτυπες. Οι εκπαιδευτικοί μέσα από τις κατάλληλες δραστηριότητες και στηριζόμενοι στις προ υπάρχουσες γνώσεις των παιδιών τα βοηθούν να τις μετασχηματίζουν και να αποκτήσουν καινούριες γνώσεις. Τα παιδιά δεν «διδάσκονται», ούτε «μαθαίνουν» με την παραδοσιακή έννοια των όρων μαθηματικά αλλά μέσα από παιγνιώδεις διαδικασίες αναπτύσσουν ικανότητες επίλυσης προβλημάτων,

επεξεργάζονται δεδομένα, αναλύουν, εκτιμούν, ασχολούνται με μαθηματικές δραστηριότητες. Η καλύτερη μορφή ενασχόλησης με τα μαθηματικά είναι το παιχνίδι. Το παιχνίδι αποτελεί ισχυρό κίνητρο για τα παιδιά, αυξάνει το ενδιαφέρον τους και συνδέει καθημερινές ενασχολήσεις τους με το κόσμος των μαθηματικών. Στόχος των μαθηματικών στο Νηπιαγωγείο είναι οι μαθητές να καταλάβουν την σημασία τους στην καθημερινότητα τους και να αναπτύσσουν δεξιότητες απαραίτητες για την εξέλιξη τους.

Μεθοδολογία

Το έργο συνδέεται με τις αρχές του Νέου Α.Π.Σ. για το Νηπιαγωγείο, προσεγγίζοντας την γνώση με την βιωματική μάθηση, την μάθηση βάση έργου, την μάθηση με βάση το παιχνίδι και την μέθοδο του εποικοδομητισμού βάζοντας το παιδί στο επίκεντρο των δραστηριοτήτων.

Στόχοι:

Μαθηματικά: Σχήματα, αριθμοί 1-10, σειροθετήσεις, ταξινομήσεις, αντιστοιχίσεις μέσα από online παιχνίδια, αριθμοί και χωρικές σχέσεις, προσανατολισμός στο χώρο, δυαδικό κώδικα, μοτίβα, συμμετρία, αλγόριθμοι, επίλυση προβλημάτων
Παιδί και περιβάλλον: Εποχές, έντομα και ζωύφια
Φυσικές επιστήμες: Μεγεθυντικός φακός
Δημιουργία & έκφραση: δημιουργία κ εικονογράφηση ποιημάτων, συνεργατικής ιστορίας αριθμών, συνεργατικού βιβλίου δραστηριοτήτων για την διεθνή ημέρα των μαθηματικών, δημιουργία εικόνων με συνεργατική ζωγραφική στον κοινό πίνακα jamboard
Προσωπική & κοινωνική ανάπτυξη: Συνεργασία, επικοινωνία, έκφραση συναισθημάτων, ολοκλήρωση αποστολών.
Τεχνολογία: έπαιξαν online παιχνίδια, χρησιμοποίησαν συνεργατικά περιβάλλοντα (storyjumper, google slides, jumboard, Chatterkid app, learningapps, jigsawplanet, wordwall), robot-beebot.
Γλώσσα: Μέσω της εφαρμογής chatterkid app οι μαθητές όλων των σχολείων έμαθαν αριθμούς στις γλώσσες των άλλων χωρών.
Οι βασικές ικανότητες και δεξιότητες που ανέπτυξαν οι μαθητές μέσα από το έργο ήταν: Δεξιότητες μάθησης του 21ου αιώνα 4cs: Κριτική σκέψη Επικοινωνία Συνεργασία Δημιουργικότητα Αυτοεκτίμηση και αυτοαποτελεσματικότητα
Ψηφιακή μάθηση: Επικοινωνία και συνεργασία μέσω νέων τεχνολογιών, online games Δεξιότητες της τεχνολογίας και της επιστήμης: ψηφιακός εγγραμματισμός
Δεξιότητες του νου: επίλυση προβλημάτων, υπολογιστική σκέψη, κατασκευές
Δεξιότητες αλγοριθμικής σκέψης: κωδικοποίηση, και αποκωδικοποίηση διαδρομών, χωρική ικανότητα και αλγοριθμική σκέψη.
Κοινωνικές δεξιότητες: εργασία σε ομάδες και συνεργασία με ετέρους, παραγωγή υλικού και διάχυση στην ευρύτερη κοινότητα

Υλοποίηση

Πριν από την υλοποίηση του έργου δημιουργήθηκε λίστα στην οποία κάθε εταίρος κατέγραψε τις απόψεις του, πρότεινε δραστηριότητες και διάλεγε ποιες δραστηριότητες θα αναλάμβανε. Επίσης οι γονείς υπέγραψαν τη συγκατάθεσή τους για τη συμμετοχής του παιδιού τους στο έργο

1η δραστηριότητα: «Παρουσίαση των παιδιών» μέσα από βίντεο στο οποίο τα παιδιά έχουν σχεδιάσει το δικό τους logo του έργου και μιλούν για τα σχήματα και τους αριθμούς που έχουν χρησιμοποιήσει.

2η δραστηριότητα: «Δημιουργία λογότυπου και ψηφοφορία για την ανάδειξη του λογότυπου του έργου» Τα παιδιά δημιούργησαν το λογότυπο τους και πήραν μέρος στη ψηφοφορία για την ανάδειξη του λογότυπου του έργου.

3η δραστηριότητα: "Γνωρίζουμε τις χώρες των εταίρων»

Με τη βοήθεια τον Ευρωπαϊκό χάρτη στον βιντεοπροβολέα τα παιδιά τοποθετούν τις σημαίες στις χώρες των εταίρων. Έπειτα τοποθετούμε τις σημαίες στο επιδαπέδιο πλαίσιο και προγραμματίζουμε τη μελισσούλα – beebot να πηγαίνει στη σημαία που το κάθε παιδί επιλέγει και να ονοματίζει τη χώρα.

4η δραστηριότητα «ο χιονάνθρωπος»

Τα παιδιά έπρεπε να σχηματίσουν έναν χιονάνθρωπο αφού πρώτα το σχεδιάσουν και καταγράψουμε ποια και πόσα σχήματα θα χρειαστούν.

Έπειτα αποχαιρετούμε τον Χιονάνθρωπο διακοσμώντας το καπέλο του με σχήματα.

Τα παιδιά προγραμμάτισαν το beebot και βοήθησαν τον χιονάνθρωπο να μαζέψει σχήματα από τον πίνακα. Κάθε σχολείο δημιούργησε ένα διαφορετικό καπέλο το οποίο μοιράστηκε μέσα από την πλατφόρμα

5η δραστηριότητα «Γεωμετρικά σχήματα στη τέχνη» Ασχοληθήκαμε με έργα του kantinski. Χωριστήκαμε σε ομάδες σχολείων και στείλαμε ένα τμήμα ενός έργου του σε άλλο σχολείο. Τα παιδιά έπρεπε να αναγνωρίζουν σε ποιο πίνακα ανήκε και μετά να δημιουργήσουν τα δικά τους έργα τέχνης.

6η δραστηριότητα «Μια ανοιξιάτικη ιστορία»

Δημιουργία ενός συνεργατικού παραμυθιού στο οποίο πρωταγωνιστούν οι αριθμοί

https://www.storyjumper.com/book/read/150403641

7η δραστηριότητα: «Δυαδικός κώδικας»

Χρησιμοποιούμε δυαδικό κώδικα για να δημιουργήσουμε το όνομα "Math Games"

8η δραστηριότητα: «Γιορτάζουμε με τα μαθηματικά»

Δημιουργούμε , Προτείνουμε και μοιραζόμαστε τις ιδέες μας για μαθηματικά παιχνίδια στο χώρο του σχολείου.

https://learningapps.org/watch?v=pkpwh7n5n23

https://learningapps.org/watch?v=pfpje4cjt23

https://learningapps.org/watch?v=p5mbgcvk523

https://www.storyjumper.com/book/read/151642431/640de1d02fdd6

9η δραστηριότητα: «Betsy saves the bees"

Γνωρίζουμε τη μικρή betsy, ένα κορίτσι που αγαπούσε τα ζωύφια, προγραμματίζουμε τη μελισσούλα και τη βοηθάμε να βρει και να σώσει ζωύφια στο γρασίδι.
Χρησιμοποιούμε μεγεθυντικούς φακούς, βγαίνουμε στην αυλή του σχολείου και καταμετρούμε πόσα και ποια ζωύφια θα βρούμε
Δημιουργούμε το δικό μας επιδαπέδιο πλαίσιο και προγραμματίζουμε τη μελισσούλα να ακολουθήσει το μονοπάτι από τον αριθμό που θα επιλέξει στις πασχαλίτσες που θα έχουν τον ίδιο αριθμό.
10η δραστηριότητα: « Χρωματίζω την εικόνα»
Χρωματίζουμε ανοιξιάτικες εικόνες σύμφωνα με αριθμούς. Κάθε αριθμός αντιστοιχεί σε ένα συγκεκριμένο χρώμα.
11η δραστηριότητα: «Συμμετρική εικόνα»
Μοιραζόμαστε εικόνες και προσπαθούμε να ζωγραφίσουμε το άλλο μισό συμμετρικά.
Η δραστηριότητα επεκτάθηκε στο σχολείο με τα παιδιά να δημιουργούν συμμετρίες και με τουβλάκια, δικές τους ζωγραφιές.
12η δραστηριότητα: «Οι μελισσούλες χορεύουν βαλς»
Τα παιδιά προγραμματίζουν τις μελισσούλες για να χορέψουν στην μουσική του Chopin, Spring Waltz.
13η δραστηριότητα: «etwinning day»
Δημιουργία συνεργατικής αφίσας για την Ευρωπαική ημέρα. Γυρίζοντας έναν τροχό τα παιδιά κάθε σχολείου ζωγραφίζουν το κομμάτι που τους έτυχε και συνθέτουμε μια συνεργατική αφίσα.
14η δραστηριότητα: « Μαθηματικό ποίημα»
Γράφουμε συνεργατικό ποίημα σε σχέση με τα μαθηματικά. Κάθε σχολείο γράφει μια στροφή σχετική με κάποιο σχήμα, αριθμό ή συμμετρία και τη ζωγραφίζει
15η δραστηριότητα: «Μετράμε»
Τα παιδιά χρησιμοποιούν την εφαρμογή Chatterkid . Ζωγραφίζουν αντικείμενα και αριθμούς , και βλέπουν πως οι ζωγραφιές τους μιλούν με τις φωνές τους.
16η δραστηριότητα: “Συνεργατική καλοκαιρινή ζωγραφιά”
Χωριζόμαστε σε ομάδες των δύο σχολείων η καθεμιά και ζωγραφίζουμε διαδικτυακά μέσω της εφαρμογής Colorillo και με αυτό τον τρόπο αποχαιρετάμε τους φίλους μας
Όταν ολοκληρώθηκαν οι δραστηριότητες έγινε αξιολόγηση τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και από τους μαθητές. Ρωτήσαμε τα παιδιά τι θυμόταν και ποια δραστηριότητα τους άρεσε περισσότερο και δημιουργήσαμε ένα συνεφόλλεξο με τις απαντήσεις τους
Στο τέλος της χρονιάς δόθηκαν βεβαιώσεις συμμετοχής σε όλα τα παιδιά.

Αξιολόγηση

Το έργο κράτησε αμείωτο και πολύ υψηλό το ενδιαφέρον για το σχολείο και τις δραστηριότητες καθόλα τη διάρκεια της χρονιάς τόσο των παιδιών όσο και των γονέων τους που ενημερωνόταν τακτικά για την εξέλιξη του έργου. Παρά τη μικρή ηλικία των

μαθητών μπόρεσαν να ανταποκριθούν σε όλες τις δραστηριότητες και να εμπεδώσουν μαθηματικές έννοιες μέσα από online παιχνίδια, παραμύθια, ζωγραφιές, έργα τέχνης, χρησιμοποιώντας την τεχνολογία αλλά κυρίως οικοδομώντας τη γνώση μέσα από δραστηριότητες που είχαν νόημα για αυτούς. Όλες οι δραστηριότητες ήταν αξιόλογες αλλά αυτές που κινητοποίησαν περισσότερο τα παιδιά ήταν η ενασχόληση τους με τη μελισσούλα bee bot που προσπαθήσαμε να την εντάξουμε σε αρκετές δραστηριότητες. Τα παιδιά στο τέλος της χρονιάς παρουσίασαν το έργο στο άλλο τμήμα του σχολείου μας και στους γονείς τους δίνοντας λεπτομέρειες για το έργο. Η διάχυση του έργου έγινε μέσα από το ιστολόγιο του σχολείου στο οποίο είναι αναρτημένες όλες οι δραστηριότητές. Η αξιολόγηση του έργου έγινε τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και από τα ίδια τα παιδιά. Μετά από συζήτηση στο τέλους του έργου τα παιδιά είπαν τι τους άρεσε περισσότερο και δημιούργησαν το κάθε σχολείο ένα συννεφόλεξο με τις λέξεις που ανέφεραν τα παιδιά. Ήταν πολύ σημαντικό μέσα από αυτά τα συννεφόλεξα να κατανοήσουμε και να αξιολογήσουμε οι εκπαιδευτικοί το τι ήταν σημαντικό για τα παιδιά και το τι πραγματικά κατανόησαν. Το έργο έχει βραβευτεί με Εθνική και Ευρωπαϊκή Ετικέτα ποιότητας για τη συμμετοχή των μαθητών στις δραστηριότητες που σχεδιάσαμε, την καλλιέργεια δεξιοτήτων προγραμματισμού, τα συνεργατικά προϊόντα που δημιουργήθηκαν αλλά κυρίως γιατί πετύχαμε μέσα από το συγκεκριμένο έργο να ενεργοποιήσουμε τους μαθητές ώστε να αγαπήσουν τα μαθηματικά και τον προγραμματισμό.

Βιβλιογραφία

Παπανδρέου (Maria Papandreou) Μ. (2011). Σχεδιάζοντας μαθηματικές δραστηριότητες με νόημα για παιδιά Νηπιαγωγείου. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 10, 58–70.

Τζεκάκη Μ. (2010). *Μαθηματική εκπαίδευση για την προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία*, Θεσσαλονίκη: Ζυγός.

Τζεκάκη, Μ. & Χριστοδούλου, Ι. (2004). Τα Μαθηματικά, ένα παιχνίδι. Στο Π. Χατζηκαμάρη & Μ. Κοκκίδου (Επιμ.), *Το παιχνίδι στην εκπαιδευτική διαδικασία*, Πρακτικά Διημερίδας (σελ. 109-118). Θεσσαλονίκη: University Press.

Λεμονίδης, Χ. & Κολλινιάτη, Β. (2007). Τα Μαθηματικά της φύσης και της ζωής. Αλλαγές στο έργο του εκπαιδευτικού των μαθηματικών. Στο Ε. Λούσιου (Επιμ.), *Πρακτικά 9ου Παγκύπριου Συνεδρίου Μαθηματικής Παιδείας και Επιστήμης* (σελ. 39-49). Πάφος.

Οι μαθητές μιλούν για τη Φύση

Κλειδαρά Μαρία

Νηπιαγωγός Πε60, med, Επιμορφώτρια Ενηλίκων, 4ο Νηπιαγωγείο Κιλκίς
marakiklei@gmail.com

Περίληψη

Η παρουσίαση αυτή σκοπό έχει να αναδείξει ότι η Φύση αποτελεί ένα δυναμικό πεδίο παρατήρησης και μάθησης, πλούσιο σε ερεθίσματα που βοηθά τους μαθητές να εμπλακούν μέσα από το παιχνίδι αλλά και οργανωμένες δραστηριότητες στον εξωτερικό χώρο (σχολική αυλή αλλά και άλλα φυσικά περιβάλλοντα) σε διαδικασίες διερεύνησης και ανακάλυψης.

Σε ευρωπαϊκό και παγκόσμιο επίπεδο παρατηρείται ένα κίνημα γνωστό ως Outdoor Classroom Day, σύμφωνα με το οποίο οι μαθητές μαθαίνουν παίζοντας στη Φύση καλλιεργώντας δεξιότητες ζωής και θετικής στάσης απέναντι στο περιβάλλον. Η εμπλοκή των μαθητών είναι πιο ενεργή καθώς κινητοποιούνται από ποικίλα ερεθίσματα και μαθαίνουν να παρατηρούν πιο προσεχτικά το περιβάλλον τους και συμμετέχουν ενεργά ώστε να το βελτιώσουν καλλιεργώντας οικολογική συνείδηση. Ταυτόχρονα εμπλέκονται ενεργά σε διαδικασίες επίλυσης προβλημάτων βελτιώνοντας τη φυσική και νοητική τους λειτουργία αλλά και γλωσσικές δεξιότητες. Επίσης τα παιδιά αναπτύσσουν σειρά κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων μέσα από το δημιουργικό παιχνίδι, το θέατρο και την επαφή με τη φύση.

58 εκπαιδευτικοί με αφορμή την ιδέα του κινήματος Outdoor Classroom Day ενώθηκαν και δημιούργησαν ένα eTwinning σχέδιο εργασίας επιδιώκοντας να καλλιεργηθεί η στάση σε εκπαιδευτικούς και μαθητές ότι η Μάθηση στη Φύση και σε εξωτερικό περιβάλλον κάλλιστα αποτελεί μέρος της καθημερινής εκπαιδευτικής πραγματικότητας που μπορεί να βελτιώσει και να εμπλουτίσει τη Μάθηση μέσα στο σχολείο. Στο έργο “Kids Talk About Nature” οι μαθητές παρατήρησαν και μελέτησαν τις εναλλαγές του φυσικού περιβάλλοντος, συμμετείχαν σε οργανωμένες δραστηριότητες μελέτης του περιβάλλοντος και συνεργάστηκαν με μαθητές από την Ευρώπη διαπιστώνοντας ομοιότητες και διαφορές στα φυσικά περιβάλλοντα όπου ζουν και μεγαλώνουν παίζοντας και μαθαίνοντας δημιουργικά.

Λέξεις κλειδιά: Outdoor Classroom Day, eTwinning, Μάθηση στη Φύση

Εισαγωγή

Η Φύση αποτελεί ένα δυναμικό πεδίο παρατήρησης και μάθησης, πλούσιο σε ερεθίσματα που βοηθά τους μαθητές να εμπλακούν μέσα από το παιχνίδι κατά την ώρα

του διαλείμματος σε αυθόρμητες αλλά και οργανωμένες δραστηριότητες στον εξωτερικό χώρο (σχολική αυλή αλλά και άλλα φυσικά περιβάλλοντα) σε διαδικασίες διερεύνησης και ανακάλυψης. Στη διεθνή βιβλιογραφία γίνεται λόγος για τη «μεταφορά» του αναλυτικού προγράμματος στο υπαίθριο χώρο (Broda, 2007). Σχεδόν όλες οι μαθησιακές επιδιώξεις του αναλυτικού προγράμματος μπορούν να πραγματοποιηθούν στον υπαίθριο χώρο με έναν τρόπο διαφορετικό που «βγάζει» τη μάθηση από τα στενά όρια της αίθουσας διδασκαλίας (Μπότσογλου. 2020).

Σύμφωνα με τον Kellert (1996) η επαφή με τη Φύση προσφέρεται ως ένα δυνατό κίνητρο για να προσφέρει γνώση και ανάπτυξη. Τα παιδιά μέσω του παιχνιδιού στη Φύση κατά την ώρα του διαλείμματος εμπλέκονται έμμεσα σε μια εμπειρική διαδικασία μάθησης αξιοποιώντας όλες τις αισθήσεις τους. Παίζοντας στη Φύση το παιδί έρχεται σε επαφή με το πραγματικό φυσικό περιβάλλον και έχει κίνητρο για να μάθει καθώς ενεργοποιούνται οι μηχανισμοί ανακάλυψης και διερεύνησης που ικανοποιούν την περιέργεια του για όσα υπάρχουν και συμβαίνουν στο φυσικό περιβάλλον.

Κάθε τι που προκαλεί το μαθητή να το μελετήσει αποτελεί μια εμπειρία που είναι ένα "πραγματικό πρόβλημα" προς επίλυση και το οποίο σύμφωνα με τον Kolb (1971) τα ωθεί σε μια αντίδραση που πυροδοτεί συζητήσεις και αναλύσεις και συμπεράσματα. Η ενθάρρυνση λοιπόν των παιδιών να εμπλακούν στη μελέτη του φυσικού περιβάλλοντος είτε μέσω αυθόρμητων δραστηριοτήτων είτε μέσω οργανωμένων ευνοούν την ελεύθερη μάθηση (Free based) και την επιτόπια παρατήρηση (Field based) και οδηγούν σε μια πιο πρακτική και με νόημα γνώση και κατανόηση, όπως αναφέρει η Δημητριάδου (2007).

Σε ευρωπαϊκό και παγκόσμιο επίπεδο παρατηρείται ένα κίνημα γνωστό ως Outdoor Classroom Day, σύμφωνα με το οποίο οι μαθητές μαθαίνουν παίζοντας στη Φύση καλλιεργώντας δεξιότητες ζωής και θετικής στάσης απέναντι στο περιβάλλον. Στο έργο “Kids Talk About Nature”, το οποίο υιοθέτησε τις αρχές του κινήματος Outdoor Classroom Day, οι μαθητές παρατήρησαν και μελέτησαν τις εναλλαγές του φυσικού περιβάλλοντος, συμμετείχαν σε οργανωμένες δραστηριότητες μελέτης του περιβάλλοντος και συνεργάστηκαν με μαθητές από την Ευρώπη διαπιστώνοντας ομοιότητες και διαφορές στα φυσικά περιβάλλοντα όπου ζουν και μεγαλώνουν παίζοντας και μαθαίνοντας δημιουργικά.

Στην εισήγηση αυτή θα παρουσιαστεί αυτή η δράση του σχολείου και θα αναδειχτεί:

- με ποιο τρόπο τα παιδιά μέσα από την επαφή τους με τη Φύση καλλιέργησαν Δεξιότητες Ζωής, Περιβαλλοντική συνείδηση, Ενεργητική εμπλοκή μάθησης και Αύξηση φυσικής και Νοητικής Υγείας και
- ότι η Μάθηση στη Φύση και σε εξωτερικό περιβάλλον κάλλιστα αποτελεί μέρος της καθημερινής εκπαιδευτικής πραγματικότητας που μπορεί να βελτιώσει και να εμπλουτίσει τη Μάθηση μέσα στο σχολείο.

Outdoor Classroom Day

Το σχολείο πρέπει μέσω της δημιουργίας ενός ενδιαφέροντος και γνωστικά προκλητικού περιβάλλοντος μάθησης να ενθαρρύνει την ενεργή εμπλοκή των μαθητών και να διασφαλίζει την ενεργό συμμετοχή τους ώστε οι μαθητές να φτάνουν σε ένα "βαθύτερο επίπεδο" μάθησης που θα δίνεται έμφαση στο "πώς" θα μαθαίνουν οι μαθητές και όχι στο "τι" μαθαίνουν, ώστε να εξασφαλίζεται η ευημερία τους (Πεντέρη, 2021). Η επαφή των παιδιών με τη Φύση και η διεξαγωγή μαθήματος εκτός τάξης, σύμφωνα με μελέτη του πανεπιστημίου Swansea, αποκαλύπτει πως μόλις μια ώρα την εβδομάδα μάθησης στο εξωτερικό περιβάλλον έχει τεράστια οφέλη γαι μαθητές. Συνήθως τα παιδιά έρχονται σε επαφή με τη Φύση κατά την ώρα του διαλείμματος (αν και εφόσον υπάρχει αύλειος χώρος με δέντρα, πράσινο, χώμα). Ωστόσο δεν είναι μόνο το διάλειμμα, όπως φαίνεται από έρευνα του Project Dirt (2018), που θα έπρεπε τα παιδιά να βρίσκονται και να μαθαίνουν σε εξωτερικό χώρο. Το περιβάλλον γύρω από το σχολείο, η παιδική χαρά, χώροι αθλητισμού, δάση, δρόμοι θα μπορούσαν να αποτελέσουν δυναμικά πεδία μάθησης κάνοντας μαθηματικά, μουσική, φυσική αγωγή, γλώσσα κλπ.

Ιδιαίτερα μετά την εποχή του κορονοϊού και των απαγορεύσεων που είχε επιφέρει η συγκεκριμένη πανδημία αλλά και της γενικότερης κοινωνικής τάσης της σημερινής κοινωνίας οι μαθητές να περνούν περισσότερο χρόνο μπροστά σε υπολογιστές και οθόνες, έχει επηρεάσει αρνητικά την Υγεία, την Ευημερία και την Ανάπτυξη των παιδιών. Παρατηρήθηκε με την επιστροφή στο σχολικό πλαίσιο μαθητές να δυσκολεύονται να ισορροπήσουν σε μια επίπεδη επιφάνεια, να ανεβοκατεβαίνουν σκαλοπάτια χωρίς να πέσουν, να επικοινωνούν μεταξύ τους και να μοιράζονται αντικείμενα, να έχουν λιγότερες εμπειρίες ως προς το περιβάλλον, τα καιρικά φαινόμενα, τις εναλλαγές εποχών στη φύση κλπ.

Τα παιδιά όμως μαθαίνουν μέσα από το βίωμα και όντας αναγκασμένα να ζουν σε ένα προστατευμένο περιβάλλον υπό το φόβο να μη νοσήσουν αυτόματα έχασαν και την ευκαιρία να βιώσουν καθημερινές συνθήκες που συμβαίνουν στο περιβάλλον της Φύσης και άρα να έχουν καλλιεργήσει και αντίστοιχες εμπειρίες που αποτελούν και τη βάση για να οικοδομηθεί η νέα γνώση μέσα από την παρατήρηση και τη βιωματική μάθηση.

Στη λογική αυτή έχει αναπτυχθεί ένα παγκόσμιο κίνημα, γνωστό ως Outdoor Classroom Day που συμβαίνει δυο φορές το χρόνο και σκοπό έχει να κινητοποιήσει μαθητές και εκπαιδευτικούς να αφήσουν τις τάξεις και να μετφέρουν το μάθημα έξω στη Φϋση, ώστε οι μαθητές να βρεθούν μέσα στη Φύση και πέρα από το να ψυχαγωγηθούν και να χαρούν να βελτιωθεί η ψυχική και νοητική Υγεία τους.

Η αρχή του κινήματος αυτού είναι ότι τα παιδιά έχουν ανάγκη να εμπλακούν σε δραστηριότητες βιωματικές μέσα στη Φύση και το σχολικό πρόγραμμα θα έπρεπε να περιλαμβάνει δραστηριότητες που γίνονται έξω στο φυσικό περιβάλλον και να είναι ισότιμο κομμάτι μάθησης με τις δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα μέσα στην τάξη.

Σκοπός του κινήματος είναι οι μαθητές παίζοντας και μαθαίνοντας έξω στη Φύση να:

- Αναπτύξουν Δεξιότητες Ζωής
- Να καλλιεργήσουν θετική στάση απέναντι στο Περιβάλλον και να μάθουν να το φροντίζουν και να νοιάζονται για αυτό - Περιβαλλοντική συνείδηση - Ενεργοί Πολίτες
- Να εμπλακούν πιο ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία και μαθαίνουν ευκολότερα και
- Να ενδυναμωθεί η Φυσική και Νοητική τους Υγεία

Έρευνα (Project Dirt, 2018) που διεξήχθη το 2018 από την ομάδα Project Dirt σε 45 χώρες, όπου εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στις δράσεις κατά τα έτη 2016 - 2017 απάντησαν σε δύο ερωτηματολόγια και διαπιστώθηκε, όπως προκύπτει από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων, ότι:

- Τα παιδιά είναι πιο ευτυχισμένα και πιο συγκεντρωμένα στη μάθηση όταν οι δραστηριότητες λαμβάνουν χώρα σε εξωτερικό χώρο και μαθαίνουν παίζοντας ενώ την ίδια στιγμή αυξάνεται η εφευρετικότητά τους στην επίλυση προβλημάτων
- Γίνονται πιο δημιουργικά και προτείνουν λύσεις
- Είναι πιο ήρεμα, αυτορυθμίζουν τη συμπεριφορά τους και είναι πιο ανοικτά στο να ακούν τους συμμαθητές τους
- Μαθητές με επιλεκτική αλαλία ένιωσαν πιο άνετα όταν οι δραστηριότητες γίνονταν σε εξωτερικό χώρο και άρχισαν να συνομιλούν με τους συμμαθητές τους

Μάθηση έξω στη Φύση κομμάτι της κουλτούρας του σχολείου μας

Το σχολείο μας γνωρίζοντας τα οφέλη που έχει η αξιοποίηση του φυσικού περιβάλλοντος στην κοινωνικοσυναισθηματική και γνωστική ανάπτυξη των μαθητών μας και έχοντας έναν αύλειο χώρο μεγάλο με δέντρα και φυτά εδώ και τρία χρόνια προάγει τη Μάθηση έξω στη Φύση είτε κατά τη διάρκεια του διαλείμματος είτε δημιουργώντας οργανωμένες δραστηριότητες.

Στον αύλειο χώρο κατά την ώρα του διαλείμματος, όπου καθημερινές και ευκαιριακές παιγνιώδεις καταστάσεις συμβαίνουν, έδωσαν τα ερεθίσματα στα παιδιά για να οικοδομήσουν έννοιες και γνώσεις καθώς διατυπώνονταν ερωτήματα που αποτελούσαν το σημείο εκκίνησης για να αναπτυχθούν θεματικές προσεγγίσεις, διερευνήσεις και σχέδια εργασίας (Πεντέρη, 2021). Για παράδειγμα εξοπλίστηκε ο χώρος της αυλής με πινακίδες κυκλοφοριακής αγωγής και οι μαθητές οργάνωσαν ένα πάρκο κυκλοφοριακής αγωγής και φέρνοντας τα ποδήλατα / πατίνια έμαθαν να κυκλοφορούν με ασφάλεια. Αξιοποιήθηκαν τυχαία γεγονότα π.χ. ένα πεθαμένο πουλί στην αυλή του σχολείου και λουλούδια που κατά σύμπτωση έφερε ένας μαθητής εκείνη την ημέρα και δόθηκε η ευκαιρία να μιλήσουμε για τις έννοιες "Ζωή - Θάνατος" και να συνδεθεί με τις εναλλαγές της Φύσης. Δημιουργήθηκαν ρουτίνες κατά την ώρα του διαλείμματος, όπως να ποτίζουν και να φροντίζουν τα φυτά και τα λουλούδια που φύτεψαν χρησιμοποιώντας τα κατάλληλα εργαλεία όπως ποτιστήρι.

Ο αύλειος χώρος με τα κατάλληλα όργανα γυμναστικής και τον αντίστοιχο εξοπλισμό αξιοποιήθηκε ως χώρος άθλησης και ψυχαγωγίας και οργανώθηκαν αγώνες αθλητικοί Ακόμη ο χώρος αυτός βελτιώθηκε με τη δημιουργία επιδαπέδιων επιτραπέζιων παιχνιδιών. Η αυλή μας έγινε χώρος ψυχαγωγίας με την παρακολούθηση θεατρικών μουσικοκινητικών παραστάσεων αλλά και χώρος εκδηλώσεων, όπου προσκλήθηκαν οι νέοι μαθητές που εγγράφησαν στο σχολείο μας να παίξουν παραδοσιακά παιχνίδια και να γνωρίσουν τη ζωή στην αυλή του σχολείου.
Πέρα από την αυλή όμως οργανώθηκαν δράσεις στη γειτονιά του σχολείου παρατηρώντας πινακίδες κυκλοφορίας, κάδους απορριμμάτων και ασχολήθηκαν με θέματα που αφορούσαν την κυκλοφοριακή αγωγή και την ανακύκλωση. Επισκεφτήκαμε το ΚΕΠΕΑ/ΚΠΕ Κιλκίς και παρατηρήσαμε το φυσικό περιβάλλον εκεί (αναζήτηση δέντρων – βιωματικά παιχνίδια στη φύση – παρατήρηση του πεδίου και μελέτη φαινομένων π.χ. ξηρό έδαφος κλπ).

Το eTwinning έργο “Kids Talk About Nature”

Το σχολείο μας φυσικά αναπτύσσοντας μία τέτοια κουλτούρα, συμμετείχε στο eTwinning έργο “Kids Talk About Nature”, το οποίο οργανώθηκε σύμφωνα με τη φιλοσοφία "Μάθηση έξω στη Φύση". Στο έργο συνεργάστηκαν 58 εκπαιδευτικοί από χώρες της Ευρώπης και οι μαθητές παρατήρησαν και μελέτησαν τις εναλλαγές του φυσικού περιβάλλοντος, συμμετείχαν σε οργανωμένες δραστηριότητες Μελέτης Περιβάλλοντος διαπιστώνοντας ομοιότητες και διαφορές στα φυσικά περιβάλλοντα. Σκοπός του έργου ήταν να καλλιεργήσουν οι μαθητές πρακτικές γραμματισμού μέσω του ελεύθερου παιχνιδιού και βιωματικών δραστηριοτήτων έξω από την τάξη, ώστε οι μαθητές να μάθουν για το περιβάλλον που μεγαλώνουν διερευνώντας το και ανακαλύπτοντας το στο ίδιο το πεδίο, τη φύση και τη σχολική αυλή.
Η μέθοδος που ακολουθήθηκε ήταν η διερευνητική – ανακαλυπτική όπου οι μαθητές κινητοποιούνταν να γνωρίσουν το φυσικό τους περιβάλλον και να καλλιεργήσουν δεξιότητες γραμματισμού. Οργανώνονταν ανά μήνα κοινές για όλους τους συμμετέχοντες μαθητές δραστηριότητες και αφορούσαν το ίδιο το περιβάλλον. Τα παιδιά μέσω της παρατήρησης καθημερινών γεγονότων και της επίλυσης προβλημάτων που ήταν συμβατά με την καθημερινότητά τους εμπλέκονταν σε βιωματικές – συνεργατικές και διαδραστικές δραστηριότητες δουλεύοντας είτε σε μικρές ομάδες είτε στην ολομέλεια αλληλεπιδρώντας μεταξύ τους. Κατά την υλοποίηση του προγράμματος ενισχύθηκε η περιέργειά τους για το περιβάλλον και ήρθαν σε επαφή με ποικίλα υλικά με τα οποία πειραματίστηκαν, έπαιξαν και δημιούργησαν καινοτόμα συνεργατικά έργα σημαντικά για τα ίδια καθώς ότι δημιουργούσαν είχε νόημα για αυτά επειδή ήταν προϊόν δημιουργίας δικής τους.
Ανά εποχή λοιπόν υλοποιούσαν σειρά δραστηριοτήτων έξω στη Φύση, όπως για παράδειγμα η συλλογή φύλλων το φθινόπωρο και δημιουργήθηκαν αντίστοιχα παιχνίδια (και στη φύση και online). Οι μαθητές κατασκεύασαν φυτολόγιο παρατηρώντας τα μεγέθη, χρώματα της εποχής και κάνοντας ταξινομήσεις και ομαδοποιήσεις.

Έπαιξαν φυλλοπόλεμο και δημιούργησαν έργα Τεχνης, νοητικό χάρτη με τις αντίστοιχες λέξεις της εποχής εμπλουτιζοντας το λόγο τους. Με τη συνεργασία των γονέων τους φωτογράφισαν φθινοπωρτινά τοπία που συγκεντρώθηκαν σε ένα κοινό padlet και στην ολομέλεια παρουσίασαν πώς έβλεπαν τη Φύση το φθινόπωρο από τη δική τους οπτική γωνία. Τον χειμώνα παρατήρησαν τα δέντρα, υιοθέτησαν ανά ομάδες κάποια από αυτά και ανέλαβαν να τα παρατηρούν και να τα φροντίζουν καθόλη τη διάρκεια της χρονιάς. Ταυτόχρονα μελέτησαν τα καιρικά φαινόμενα, τη θερμοκρασία και έφτιαξαν ταϊστρες για τα πουλιά και ανέλαβαν να συλλέγουν ψίχουλα για να έχουν πάντα φαγητό τα πουλιά το χειμώνα. Την Άνοιξη ο καιρός ήταν καλύτερος και η τάξη μας μεταφέρθηκε έξω στην αυλή - τουλάχιστον τρεις φορές την εβδομάδα το μάθημα ήταν υπαίθριο. Οι μαθητές κατά τη διάρκεια αυτών των μαθημάτων φύτεψαν λουλούδια, δέντρα, παρατήρησαν τις εναλλαγές στη φύση και δημιούργησαν μικρά ποιήματα απαντώντας στο ερώτημα "Τι είναι η Άνοιξη", "Τι βλέπουν την Άνοιξη στη Φϋση", "Ποιους ήχους ακούν", "Αν ήταν εικόνα ποια ζωγραφιά θα της ταίριαζε" και έπαιξαν παιχνίδια ανακάλυψης προσπαθώντας να βρουν στοιχεία της εποχής, όπως πεταλούδες, πράσινα φύλλα, μυρμήγκια κλπ.
Πραγματοποιήθηκαν δραστηριότητες με ανάγνωση παραμυθιών έξω στη Φύση και οργανώθηκε κυνήγι αναζήτησης θησαυρού, όπου οι μαθητές προσπαθούσαν να ανακαλύψουν έντομα, φυτά αλλά και δημιουργήθηκαν χάρτες που αφορούσαν την αυλή του σχολείου και οι μαθητές έπαιξαν βιωματικά παιχνίδια ακολουθώντας το σχέδιο του χάρτη που έφτιαξαν και μιλούσαν για τα ευρήματά τους τα οποία κατέγραφαν με ζωγραφιές σε χαρτί.
Οι μαθητές χωρίστηκαν ανά χώρες σε ομάδες και ανέλαβαν να μελετήσουν τα φυσικά φαινόμενα, όπως ήλιος, ουρανό, σπόρους και σε διαδικτυακή συνάντηση με τους μαθητές άλλων χωρών να παρουσιάσουν τα ευρήματά τους.
Δημιουργήθηκε συνεργατική ιστορία με το εργαλείο storyjumber, η οποία προέκυψε μετά από τις επιτόπιες παρατηρήσεις των εναλλαγών των 4 εποχών στο πεδίο της Φύσης και στην οποία τα παιδιά αφηγούνταν τις εμπειρίες τους, τις οποίες συνόδευαν και με τις αντίστοιχες ζωγραφιές. Δημιουργήθηκαν λεξικά με έννοιες της Φύσης αξιοποιώντας τις Νέες Τεχνολογίες.

Συμπεράσματα

Το αποτέλεσμα της δράσης ήταν θετικό και ωφέλησε μαθητές, εκπαιδευτικούς και γονείς. Οι εκπαιδευτικοί κατανόησαν ότι ο αύλειος χώρος αποτελεί ένα δυναμικό περιβάλλον μάθησης με δραστηριότητες βιωματικές που ικανοποιεί τη φυσική περιέργεια των μαθητών αυτής της ηλικίας και συμβάλλει στη μάθησή τους μέσα από το παιχνίδι με ψυχαγωγικό χαρακτήρα. Ένιωσαν ικανοποίηση εφαρμόζοντας την καινοτόμα αυτή δράση καθώς, όπως προκύπτει από τη μελέτη των σύγχρονων εκπαιδευτικών τάσεων στο τομέα της σε ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο, βελτίωσε τη

διδασκαλία τους και το εκπαιδευτικό τους έργο και συνέβαλλε στη δυναμική μάθηση του μαθητή με καλλιέργεια δεξιοτήτων του 21ου αιώνα. Οι μαθητές ενεπλάκησαν σε δραστηριότητες βιωματικές, δημιουργικές που ικανοποιούσαν την περιέργειά τους για ανακάλυψη, διερεύνηση, επίλυση προβλημάτων και κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης. Μέσα από το παιχνίδι και την ανάληψη πρωτοβουλιών καλλιέργησαν δεξιότητες και στάσεις ζωής αλλά και θετική στάση απέναντι στη φύση και το περιβάλλον μαθαίνοντας να το φροντίζουν και να βελτιώσουν τη σωματική και ψυχική τους υγεία. Η εμπλοκή των μαθητών είναι πιο ενεργή καθώς κινητοποιήθηκαν από ποικίλα ερεθίσματα και έμαθαν να παρατηρούν πιο προσεχτικά το περιβάλλον τους και να συμμετέχουν ενεργά ώστε να το βελτιώσουν καλλιεργώντας οικολογική συνείδηση. Ενεπλάκησαν ενεργά σε διαδικασίες επίλυσης προβλημάτων βελτιώνοντας τη φυσική και νοητική τους λειτουργία αλλά και τις γλωσσικές δεξιότητες. Ανέπτυξαν σειρά κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων μέσα από το δημιουργικό παιχνίδι, το θέατρο και την επαφή με τη φύση. Μέσα από τη δημιουργία συνεργατικών έργων εμπλούτισαν το λεξιλόγιο τους και έμαθαν να επικοινωνούν τη νέα γνώση παρουσιάζοντας την σε συμμαθητές άλλων σχολείων. Μέσα από την οργάνωση δραστηριοτήτων στο φυσικό περιβάλλον έμαθαν να παρατηρούν το κάθε τι που υπάρχει γύρω τους με πιο κριτικό μάτι και να γίνεται το παιχνίδι τους πιο δημιουργικό, να μην βαριούνται κατά τη διάρκεια του διαλείμματος και να αξιοποιούν ακόμη και τον ελεύθερο χρόνο τους ως μια ευκαιρία ανακάλυψης και μάθησης. Αναπτύχθηκαν τέλος ρουτίνες π.χ. να φροντίζουν τα φυτά, να ελέγχουν αν υπάρχει αρκετή ποσότητα τροφής μαθαίνοντας να είναι υπεύθυνα και να φροντίζουν το περιβάλλον.

Βιβλιογραφία

Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη,Π.,Μπασαγιάννη, Ε. (2003). *Οδηγός Νηπιαγωγού:Εκπαιδευτικοί Σχεδιασμοί - Δημιουργικά Περιβάλλοντα Μάθησης*. Αθήνα, ΥΠΕΠΘ - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ΟΕΔΒ.

Δημητριάδου, Ε. (2007). *Η Βιωματική Μάθηση και η Επιτόπια Παρατήρηση στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Εφαρμογή στη Διδακτική Πράξη*. Βόλος: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Θεσσαλίας.

Μπότσογλου, Κ., (2020). *Η Μάθηση έξω από την τάξη*. Ανακτήθηκε από https://intonature.gr/i-mathisi-ekso-apo-tin-taksi/.

Πεντέρη, Ε., Χλαπάνα, Ε, Μέλλιου, Κ., Φιλιππίδη, Α. & Μαρινάτου, Θ., (2021). *Οδηγός εκπαιδευτικού. Πρόγραμμα σπουδών για την προσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ι.Ε.Π.

Ραβάνης, Κ.(1997). Οι φυσικές επιστήμες στην προσχολική εκπαίδευση: Δυνατότητες και αναγκαιότητες. *Περιοδικό Λέσχη των εκπαιδευτικών, 29-31.*

Σφυρόερα, Μ. (2002). *Διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, Κλειδιά και αντικλείδια*. Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων, ΥΠΕΠΘ. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Kellert, S. R. (2002). Experiencing nature: effective, cognitive and evaluative development in childhood. *Psychological, sociological and evolutionary investigations*. Cambridge, MA, Massachusetts Institute of Technology, 117-151.

Kolb, D. (1971). *Organizational psychology: an experiential approach*. New Jersey: Prentice-Hall.

Kolb, D.A. (1971). Individual learning styles and the learning process. *Working Paper*, Sloan School of Management, Massachusetts Institute of Technology, 37-71.

Broda, H. W. (2007*). Schoolyard-enhanced learning*. Portland, Maine: Stenhouse Publishers.
Project Dirt (2018).*The impact of outdoor learning and playtime at school-and beyond.* Ανακτήθηκε από https://outdoorclassroomday.com/resource/the-impact-of-outdoor-learning-and-playtime-at-school-and-beyond-survey-summary/.

Μαθαίνουμε Ιστορία παίζοντας…escape room στο σχολείο

Φωτίου Άννα

Υποδιευθύντρια-Υπεύθυνη Ομίλου Δημιουργικής Γραφής Αρσακείου Δημοτικού Θεσσαλονίκης
fotiuanna@gmail.com

Περίληψη

Είναι αδιαμφισβήτητη η αξία του παιχνιδιού στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών. Στην εκπαίδευση παιδαγωγοί, όπως ο Rousseau και ο Piaget υποστήριξαν την άμεση συνύφανση των δυο εννοιών. Καθώς η εκπαιδευτική διαδικασία στηρίζεται στις αρχές του κονστρουκτιβισμού το παιχνίδι αποτελεί ιδανικό μέσο για ανακάλυψη της γνώσης, αφού οτιδήποτε προσλαμβάνει το παιδί βιωματικά, αποτυπώνεται στο μυαλό του αποτελώντας αναφαίρετο εφόδιο.

Βάσει αυτών, στο πλαίσιο της καλλιέργειας δεξιοτήτων μάθησης του 21ου αιώνα οι μαθητές πρέπει να εκπαιδεύονται στο «να μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν» μετασχηματιζόμενοι από παθητικοί δέκτες της μάθησης σε «παραγωγοί» της γνώσης με την ταυτόχρονη ανάπτυξη της ενεργητικότητας και της δημιουργικότητάς τους.

Στο μάθημα της Ιστορίας, ο δασκαλοκεντρικός τρόπος προσέγγισής του και η κατ' ανάγκη αποστήθιση απέτρεπαν περιθώρια για εποικοδομητικές διαδικασίες μάθησης διαμορφώνοντας μια αρνητική προσέγγιση του μαθήματος. Στα Νέα Αναλυτικά Προγράμματα (ΦΕΚ 4837/2/2/2023) σκοπός της διδασκαλίας είναι η ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης, η καλλιέργεια της ιστορικής συνείδησης των μαθητών ευνοώντας την κριτική σκέψη, την αυτογνωσία, τις επικοινωνιακές και ερευνητικές δεξιότητες και την ενεργοποίηση του συναισθήματος και της φαντασίας των μαθητών, κατακτώντας τη γνώση μέσω της διερευνητικής μάθησης με τρόπο κριτικό και δημιουργικό.

Το δωμάτιο απόδρασης (escape room) αποτελεί ένα περιπετειώδες παιχνίδι που υλοποιείται σε ένα θεματικό δωμάτιο. Στόχος της ομάδας είναι να αποδράσει από αυτό, μέσα σε ένα καθορισμένο χρονικό διάστημα επιλύοντας γρίφους και αποστολές, δουλεύοντας ομαδικά, σκεπτόμενοι κριτικά με ταχύτητα και δημιουργικότητα.

Οι μαθητές της Γ' τάξης του Αρσακείου Δημοτικού Θεσσαλονίκης έμαθαν για την Τιτανομαχία μέσα σε «δωμάτιο απόδρασης», αποδεικνύοντας έμπρακτα την ευεργετική επίδραση του παιχνιδιού στην ανακάλυψη της γνώσης.

Λέξεις κλειδιά: Ιστορία Γ' δημοτικού, escape room, Αρσάκειο Δημοτικό Θεσσαλονίκης

Εισαγωγή

Η συνδρομή του παιχνιδιού στην ολιστική ανάπτυξη των παιδιών έχει τεκμηριωθεί από μεγάλους παιδαγωγούς, όπως τους Piaget, Montessori, Dewey, Vygotsky, κ.ά. Το ίδιο αδιαμφισβήτητη σύμφωνα με τον Rousseau και τον Piaget είναι η παιδαγωγική του αξία καθώς ενισχύει τις κοινωνικές- γνωστικές- φυσικές δεξιότητές τους και βοηθά στην ανάπτυξη της συναισθηματικής ευφυίας, της φαντασίας και της δημιουργικότητάς τους.

Σύμφωνα με τις βασικές δεξιότητες που πρέπει να αναπτύξουν οι πολίτες του 21ου αιώνα τα παιδιά πρέπει να γίνουν ενεργοί στην απόκτηση της γνώσης. Διάφορες έρευνες (Veldkamp, e.t. 2021, Fotaris e.t. 2022, University of Oregon) πάνω στις απόπειρες που έχουν επιχειρηθεί προς αυτήν την κατεύθυνση παρουσιάζουν ένα νέο παιχνίδι, τα δωμάτια απόδρασης, ενσωματώνοντάς τα στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Τι είναι τα escape rooms

Το δωμάτιο απόδρασης ή escape room ανήκει στα live-action adventure games (παιχνίδια περιπέτειας ζωντανής δράσης) στρατηγικής. Είναι ένας τόπος μυστηρίου που προωθεί την εξερεύνηση, με στόχο τη έξαψη της φαντασίας και της περιέργειας των συμμετεχόντων. Πρόκειται για ένα θεματικό, περιπετειώδες παιχνίδι, που λαμβάνει χώρα σε πραγματικό χώρο (θεματικό δωμάτιο), στο οποίο ομάδες «κλειδώνονται» μέσα σε αυτό, με σκοπό να αποδράσουν. Ο χρόνος κυμαίνεται από 60 λεπτά μέχρι και 3 ώρες ανάλογα με τις φανταστικές υποθέσεις (αποστολές, γρίφους) που καλούνται να λύσουν.

Σύμφωνα με την Κότιου (2022) οι παίκτες εξερευνώντας τον χώρο πρέπει να εντοπίσουν κλειδιά, να λύσουν γρίφους, να ανακαλύψουν κρυφά μηνύματα και να εφαρμόσουν λογική, δημιουργική σκέψη, να συνεργαστούν για να βγουν από το δωμάτιο. Οι γρίφοι και τα μυστήρια είναι συνήθως γραμμμικά δηλαδή η επίλυση του ενός μυστηρίου οδηγεί στον επόμενο γρίφο, έως ότου ολοκληρωθούν όλες οι προκλήσεις και να επιτευχθεί ο στόχος που ορίζει η αφήγηση. Το είδος των γρίφων ποικίλει: μπορεί να είναι γρίφοι παρατηρητικότητας, συνδυαστικοί, εύρεσης κομματιών στον χώρο, αποκρυπτογράφησης, απλής λογικής, άνοιγμα λουκέτων, κλπ (ο.π.). Η θεματική ποικίλει και η ιστορία τους μπορεί να διαδραματίζεται σε φανταστικές τοποθεσίες όπως κελία φυλακής, διαστημόπλοια, στοιχειωμένο σπίτι, μαγεμένα δάση κλπ (Μαρίνου, Ε.2019).

Το παιχνίδι ξεκινά, αφού οι παίχτες ενημερωθούν για τους κανόνες και την υπόθεση από τον game master, ο οποίος τους παρακολουθεί καθόλη τη διάρκεια του παιχνιδιού, από το δωμάτιο ελέγχου και μπορεί να βοηθήσει, αν οι παίκτες βρεθούν σε αδιέξοδο.

Τα escape rooms στην εκπαιδευτική διαδικασία

Τα Εκπαιδευτικά Δωμάτια Διαφυγής (Ε.Δ.Δ.) (Educational Escape Rooms) είναι μια μορφή μάθησης που βασίζεται σε παιχνίδι όπου οι μαθητές αλληλοεπιδρούν με πειθαρχημένο περιεχόμενο και έχουν έναν συγκεκριμένο μαθησιακό στόχο. Οι γρίφοι κρύβονται σε κουτιά με αριθμητικές, αλφαβητικές ή εικονογραφικές κλειδαριές. Στόχος τους είναι, η μάθηση και η διασκέδαση να συμβαδίζουν (University of Oregon). Οι μαθητές συμμετέχουν σε ομαδικές παιγνιώδεις δραστηριότητες που έχουν σχεδιαστεί ρητά για την εκμάθηση ενός συγκεκριμένου γνωστικού αντικειμένου, εμπλέκοντας γνώσεις και δεξιότητες που έχουν κατακτήσει σε προηγούμενα μαθήματα (Fotaris e.t. 2022, Κότιου, Μ. 2022)

Τα Ε.Δ.Δ. δίνουν έμφαση στη συνεργατική μάθηση, με δραστηριότητες που απαιτούν ομαδική εργασία, επικοινωνία και αλληλεξάρτηση μεταξύ πολλών ατόμων. Βασίζονται στην κοινωνικο-κονστρουκτιβιστική προσέγγιση, καθώς οι μαθητές κατασκευάζουν τις δικές τους γνώσεις με βάση τις εμπειρίες τους σε πραγματικό χρόνο προόδου σε διάφορα επίπεδα προοδευτικών προκλήσεων (Fotaris e.t. 2022).

Οι μαθητές εξασκούνται στις δεξιότητες της αναζήτησης, της παρατήρησης, της συσχέτισης, της απομνημόνευσης, των μαθηματικών, της ανάγνωσης, της αναγνώρισης προτύπων και της διαμερισματοποίησης για την επίλυσή τους (Veldkamp, e.t. 2021). Επιπλέον ενισχύονται οι διαπροσωπικές σχέσεις μέσω της συνεργασίας, της επικοινωνίας και του καταμερισμού αρμοδιοτήτων, βελτιώνονται ποικίλες δεξιότητες όπως η οργάνωση και η διαχείριση του χρόνου, αυξάνεται η δημιουργικότητα και καλλιεργείται η κριτική και δημιουργική σκέψη, επιτυγχάνεται η ενεργός συμμετοχή όλων των μαθητών και ξεδιπλώνονται στοιχεία του χαρακτήρα που δεν είχαν την ευκαιρία να παρουσιαστούν και το κυριότερο, δίνεται ισχυρό κίνητρο για τη μάθηση.

Μαθαίνουμε Ιστορία παίζοντας… escape room στο σχολείο

Στην Γ’ τάξη οι μαθητές έρχονται για πρώτη φορά σε επαφή με το μάθημα της Ιστορίας. Σκοπός της είναι η ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και κατ’ επέκταση η καλλιέργεια της ιστορικής συνείδησής τους μέσα από την καλλιέργεια των δεξιοτήτων του 21ου αιώνα (ΦΕΚ 4837/2/2/2023).

Στο Θεματικό Πεδίο, στην Γ’ τάξη διδάσκεται η Ελληνική Μυθολογία με αναφορά στην Κοσμογονία, στους Ήρωες, στις Πανελλήνιες εκστρατείες και στην Προϊστορία. Ειδικότεροι στόχοι του μαθήματος είναι οι μαθητές να αναπτύξουν το ενδιαφέρον και τη φαντασία τους για την ελληνική μυθολογία και να προβληματιστούν για τη σχέση του ανθρώπου με το φυσικό περιβάλλον και τον αγώνα του για πρόοδο. Ο δάσκαλος καλείται να δημιουργήσει ένα μαθητοκεντρικό περιβάλλον, με ισχυρές «δασκαλομαθητικές» και διαμαθητικές σχέσεις, που θα προωθούν τον σεβασμό, την αυτοεκτίμηση, τη συνεργατική μάθηση και ανθρωπιστικές αξίες για όλους τους μαθητές (ο.π).

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω οι μαθητές της Γ’ τάξης του Αρσακείου Δημοτικού Σχολείου Θεσσαλονίκης κλήθηκαν να γνωρίσουν την πρώτη ενότητα που αφορά στην Κοσμογονία με τον πλέον ανακαλυπτικό τρόπο, παίζοντας escape room.

Ο χώρος της Βιβλιοθήκης των σχολείων μετατράπηκε σε δωμάτιο απόδρασης, με θέμα «Η Τιτανομαχία». Οι γρίφοι, τα αινίγματα, τα διάφορα στοιχεία που συνθέτουν τα μυστήρια ήταν κρυμμένα ανάμεσα στα βιβλία, στις βιβλιοθήκες, στους τοίχους, στον…κάδο.

Τα τμήματα είναι τρία, από 22 παιδιά το καθένα. Ο χρόνος που απαιτήθηκε για την ολοκλήρωση του παιχνιδιού ήταν 4 ενιαίες διδακτικές ώρες για το κάθε τμήμα. Την 1η ώρα έγινε ανίχνευση των πρότερων γνώσεων των μαθητών και ερμηνεία εννοιών και αφιερώθηκε σε χωριστή μέρα. Οι υπόλοιπες 2 διδακτικές ώρες αφιερώθηκαν εξολοκλήρου στο παιχνίδι. Η τελευταία ώρα – η οποία υλοποιήθηκε άλλη μέρα- αφορούσε την εμπέδωση της αποκτηθείσας γνώσης και αξιολόγηση της δράσης.

Οι μαθητές ήταν χωρισμένοι σε τέσσερις ομάδες των 6-5 παιδιών (μεικτά). Ο ρόλος της δασκάλας ήταν αυτός του Game master. Βρισκόταν στην αίθουσα με τα παιδιά, καθοδηγώντας και βοηθώντας όπου κρινόταν αναγκαίο, χωρίς όμως να επεμβαίνει στην επίλυση των γρίφων. Καθότι βασικός σκοπός ήταν η εκμάθηση του μαθήματος παράλληλα από όλους τους μαθητές, γίνεται αντιληπτό πως οι γρίφοι δεν ήταν γραμμικοί.

Το 1ο κεφάλαιο του βιβλίου «Η Τιτανομαχία» δεν διδάχτηκε στους μαθητές. Σκοπός των εκπαιδευτικών ήταν η γνώση να γίνει ανακαλυπτικά και να δομηθεί από τους ίδιους.

Αναλυτικά: Προπαρασκευαστική διαδικασία

Αρχικά έγινε η διερεύνηση σχετικά με τις προϋπάρχουσες γνώσεις των παιδιών γύρω από τα δωμάτια απόδρασης, την έννοια της ιστορίας καθώς και τα βασικά στοιχεία της αφήγησης.

Τα περισσότερα παιδιά έχουν επισκεφτεί πολλά escape rooms που λειτουργούν στην πόλη, ενώ όσα δεν έχουν συμμετάσχει ποτέ σε κάποιο γνώριζαν σε μικρό ή μεγάλο βαθμό τι είναι. Παρόλα αυτά η δασκάλα ενημέρωσε για το παιχνίδι και τους κανόνες που το διέπουν.

Όσον αφορά στην έννοια της Ιστορίας και τι περιμένουν από αυτό το μάθημα, οι απαντήσεις ήταν συγκεχυμένες με πολλούς να αναφέρουν διάφορες ιστορίες από την Ελληνική Μυθολογία.

Η δασκάλα έκανε λόγο για το δέος προς το άγνωστο που ώθησε τους ανθρώπους να δημιουργήσουν τους μύθους στην προσπάθειά τους να εξηγήσουν, να κατανοήσουν αυτό το άγνωστο. Οι αφηγήσεις αυτές διέπονται από κάποιους κανόνες που τους καθιστούν πετυχημένους. Αναμοχλεύοντας παραμύθια και αγαπημένες ιστορίες καταλήξαμε στα βασικά στοιχεία που κατέστησαν τις ιστορίες αυτές αξιομνημόνευτες: το θέμα / σκηνικό - η πλοκή - οι χαρακτήρες – το πρόβλημα.

Στη Βιβλιοθήκη η κάθε ομάδα αποφάσισε τον σταθμό της – το τραπέζι της βιβλιοθήκης που θα αποτελούσε το παρατηρητήριό της-. Αφού έλαβαν όλοι θέσεις τους παρουσιάστηκε ο γρίφος, τον οποίον αν δεν έλυναν, δεν θα έβγαιναν από τη βιβλιοθήκη: «Πώς δημιουργήθηκε αυτός ο κόσμος; Τι πίστευαν οι αρχαίοι Έλληνες για τη δημιουργία;»

Περιγραφή δράσεων

Αμέσως δόθηκαν σε όλες τις ομάδες 5 φύλλα εργασίας. Σε διάφορα σημεία της Βιβλιοθήκης υπήρχαν φωτογραφίες με ερωτηματικά. Πίσω από τις καρτέλες υπήρχαν οι οδηγίες που θα τους οδηγούσαν στους κρυμμένους γρίφους. Κάθε ομάδα πήρε από μια κάρτα. Αποκωδικοποιώντας τις οδηγίες έπρεπε να βρουν το μέρος όπου ήταν κρυμμένα τα στοιχεία που παρουσίαζε.

Ο πρώτος γρίφος αφορούσε το Χάος. Το φύλλο εργασίας είχε ένα κείμενο με λέξεις που έλειπαν. Οι μαθητές έπρεπε να βρουν τη βιβλιοθήκη που τους υποδείκνυε η καρτέλα τους, να βρουν το ράφι και το βιβλίο που βρισκόταν στη σειρά που αναγραφόταν στην καρτέλα και να ανοίξουν στη σελίδα που δηλωνόταν. Εκεί υπήρχε ένας φάκελος, όπου μέσα βρισκόταν ο χάρτης της Δημιουργίας και οι λέξεις που έλειπαν από το κείμενο. Οι μαθητές ακολουθώντας τις οδηγίες του φυλλαδίου και παρατηρώντας τον χάρτη κόλλησαν στα κενά τις λέξεις που έλειπαν προσπαθώντας να αντιληφθούν παράλληλα το νόημα του κειμένου.

Ο δεύτερος γρίφος βρισκόταν σε άλλη βιβλιοθήκη μέσα σε μια εγκυκλοπαίδεια που μιλούσε για την Τιτανομαχία. Μέσα στον φάκελο υπήρχαν τα κομμάτια του παζλ. Οι μαθητές/τριες τοποθέτησαν σε έναν διαφανή δίσκο τα κομμάτια. Έπειτα τον γύρισαν ανάποδα και ανακάλυψαν το μήνυμα που κρυβόταν από πίσω. Μόλις τα βρήκαν παρατήρησαν τα φύλλα εργασίας που είχαν και τα στοιχεία που συγκέντρωσαν. Μόλις είδαν ποιο ανταποκρινόταν στον γρίφο τους, έδωσαν στη δασκάλα τα υπόλοιπα φύλλα εργασίας. Έτσι καμία ομάδα δεν έκανε τον ίδιο γρίφο.

Ο τρίτος γρίφος αφορούσε τη γέννηση των Θεών μέσα από την αποκωδικοποίηση των σημείων του κώδικα ΜΟΡΣ. Τα παιδιά δεν γνώριζαν τι είναι ο κώδικας ΜΟΡΣ. Η δασκάλα εξήγησε τι είναι και πώς χρησίμευε στην επικοινωνία. Η ομάδα που είχε το φύλλο εργασίας αμέσως αντιλήφθηκε ότι έπρεπε να χρησιμοποιήσει την αφίσα με τον κώδικα ΜΟΡΣ, η οποία βρισκόταν κρεμασμένη σε τοίχο της Βιβλιοθήκης.

Ο τέταρτος γρίφος αφορούσε στη γέννηση του Δία και την επικράτησή του έναντι του Κρόνου. Παρόμοια δράση με τον 3ο γρίφο μόνο που εδώ έπρεπε να αποκωδικοποιήσουν τον δίσκο της Φαιστού. Πολλοί μαθητές γνώριζαν τι είναι όμως η δασκάλα ενημέρωσε και τους υπόλοιπους τη σπουδαιότητά του και την ιστορία του. Ομοίωμα του δίσκου, μαζί με το φύλλο τυλιγμένο σε πάπυρο με την αποκωδικοποίηση της Γραμμικής Α’ βρισκόταν σε κουτί ανάμεσα στα βιβλία.

Τέλος η ομάδα που έλυσε πρώτη τον γρίφο της κλήθηκε σαν επιβράβευση της συνεργασίας και της γρήγορης επίλυσης του γρίφου της, να επιλύσει και τον γρίφο της σπαρτιατικής σκυτάλης! Πρόκειται για μια αρχαία μέθοδο επικοινωνίας των Σπαρτιατών. Χάρτινο ρόλο βρισκόταν στον… κάδο απορριμμάτων της Βιβλιοθήκης ξεγελώντας τους αρχικά πως πρόκειται για στοιχείο. Μόλις το αντιλήφθηκαν, προσπάθησαν να περιτυλίξουν με σωστό τρόπο την κορδέλα που βρισκόταν κρεμασμένη για να αποκαλυφθούν οι λέξεις «Τιτανομαχία» και Γιγαντομαχία» καθώς και οι οδηγίες να ανατρέξουν σε λεξικό για να βρουν το νόημά τους και να το συμπληρώσουν στο αντίστοιχο φύλλο εργασίας.

Κάθε ομάδα που συμπλήρωνε το φύλλο εργασίας της πήγαινε στη δασκάλα, η οποία παρουσίαζε το κάθε κείμενο στο προβολικό για να βλέπουν όλοι οι μαθητές την πορεία του παιχνιδιού αλλά και το νόημα της πλοκής που κλήθηκαν να δημιουργήσουν. Μόλις τελείωσαν όλες οι ομάδες, διαβάσαμε από τον πίνακα τα στοιχεία που βρήκαν. Όμως, δεν καταλάβαιναν το νόημα! Έτσι κλήθηκαν να βάλουν στη σειρά τα στοιχεία, ώστε να δομηθεί μια ολοκληρωμένη πλοκή, επικαλούμενοι τα βασικά στοιχεία μιας αφήγησης ή αλλιώς τα 4π (ποιος – πού – πότε- πρόβλημα).
Στο τέλος παρουσιάστηκε ολοκληρωμένη η ιστορία της Τιτανομαχίας από τη δασκάλα βάσει των στοιχείων που οι ίδιοι ανακάλυψαν και έχτισαν.
Η ιστορία ολοκληρώθηκε. Οι γρίφοι επιλύθηκαν. Οι μαθητές/τριες απέδρασαν!
Εμπέδωση:
Την 4η διδακτική ώρα η οποία έλαβε χώρα άλλη μέρα αξιολόγησαν τις γνώσεις τους ψηφιακά. Στην αίθουσα των Η/Υ έπαιξαν στην πλατφόρμα του σχολείου e-arsakeio τα ψηφιακά παιχνίδια που αφορούν την ενότητα της Τιτανομαχίας αξιολογούμενοι ταυτόχρονα για τις γνώσεις που κατέκτησαν κατά τη διάρκεια του βιωματικού παιχνιδιού.

Συμπεράσματα

Σύμφωνα με την προτροπή του Αναλυτικού Προγράμματος (ο.π.) ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να χρησιμοποιεί διδακτικές μεθόδους οι οποίες θα κρατούν αμείωτο το ενδιαφέρον των μαθητών, θα ενεργοποιούν τη συμμετοχή, τη διαίσθηση και τη φαντασία τους και θα τους κινητοποιούν ώστε να ερευνούν, μόνοι τους ή σε ομάδες, τα ιστορικά γεγονότα και θέματα.
Η εφαρμογή του παρόντος escape room στη διδασκαλία της ιστορίας κινήθηκε προς αυτήν την κατεύθυνση συνδέοντας την εμπειρικο-βιωματική γνώση των παιδιών στις επιστημονικές ιστορικές και αφηγηματικές επεξηγήσεις.
Ποικίλα οφέλη παρουσιάστηκαν από τη δράση δίνοντας έναυσμα για περαιτέρω έρευνα πάνω στην εφαρμογή των escape rooms στην εκπαιδευτική πραγματικότητα. Οι μαθητές συνεργάστηκαν, εξερεύνησαν, εντόπισαν στοιχεία, παρατήρησαν, ερμήνευσαν, πήραν πρωτοβουλίες, είπαν τις ιδέες τους και άκουσαν των υπολοίπων. Έκριναν, συνδύασαν και τελικά κατέληξαν στις σωστές απαντήσεις. Μαθητές που στο μάθημα είναι διστακτικοί, την ώρα της δράσης ανέλαβαν πρωτοβουλίες προκαλώντας την έκπληξη της δασκάλας. Η φαντασία και η δημιουργική σκέψη οξύνθηκαν ενώ ο περιοριστικός χρόνος τους οδήγησε στο να γίνουν πιο υπεύθυνοι. Η βιωματική φύση του παιχνιδιού ‘επέβαλε’ την ενεργητική συμμετοχή όλων των μαθητών ακόμη και εκείνων που στην αρχή μπορεί να ήταν αρνητικοί λόγω άγνοιας. Μέσα από το παιχνίδι όλοι παρήγαγαν λόγο και ασκήθηκαν στις αφηγηματικές τεχνικές καθώς κλήθηκαν το υπόλοιπο διάστημα να διηγηθούν τα γεγονότα αποτελώντας έναν συνδετικό κρίκο με τα επόμενα μαθήματα και γεγονότα που λαμβάνουν χώρα σε αυτά.
Ο ρόλος της δασκάλας ήταν διακριτικός, καθοδηγητικός και εμψυχωτικός δίνοντας πρωτοβουλία στους ίδιους.

Είναι αναγκαίο να ενσωματώσουμε δημιουργικά παιχνίδια, όπως τα escape rooms στην εκπαιδευτική διαδικασία, προκειμένου να διατηρήσουμε αμείωτο το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών μας.

Βιβλιογραφία

Κότιου, Μ. (2022).*Escape rooms στην εκπαίδευση: αξιοποίηση δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής*. Διπλωματική Εργασία. Θεσσαλονίκη.

Κώνστα, Ο. (2020) *Το παιχνίδι ως εκπαιδευτικό μέσο στην προσχολική ηλικία: τάσεις και πρακτικές στην ελληνική εκπαίδευση*. Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.

Σκουμπουρδή, Χ. (2015). Το παιχνίδι στη μαθηματική εκπαίδευση των μικρών παιδιών. *Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα*. Ανακτήθηκε από www.Kallipos.gr.

Learning Escape Rooms. Ανακτήθηκε από https://www.plan-c.institute/31/el/Learning-Escape.

Makri, A., Vlachopoulos, D., Martina, R.A. (2021) *Digital Escape Rooms as Innovative Pedagogical Tools in Education: A systematic Literature Review*. Sustainability 2021, 13, 4587.

Sonsoles López-Pernas (2023). *Educational Escape Rooms Are Effective Learning Activities Across Educational Levels and Contexts: A Meta-Analysis*. www.researchgate.net/publication/375116156

Veldkamp, A., Van de Grint, L., Knippels, M. (2020*).* Escape education: A systematic review on escape rooms in education. Educational Research Review, *journal homepage*. Ανακτήθηκε από www.elsevier.com/locate/edurev.

Veldkamp, A., Van de Grint, L., Knippels, M. (2021). Beyond the Early Adopters: Escape Rooms in Science Education. *ORIGINAL RESEARCH article Front. Educ. Sec. STEM Education*, 6.

Western Oregon University. Center for teaching and Learning. *Educational Escape rooms*. Ανακτήθηκε από https://wou.edu/ctl/educational-escape-rooms/.

Willis, s. (χ.χ). Escape Rooms: An Alternative to Traditional Forms of Assessment. *Learning in the Digital Age*. Ανακτήθηκε από https://open.library.okstate.edu/.

Ψηφιακή αφήγηση, φορητή μάθηση και ψηφιακές εφαρμογές για την καλλιέργεια πολυγραμματισμών στο μάθημα της Αγγλικής γλώσσας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Σιαμήτρα Σταματία

Εκπαιδευτικός ΠΕ06, Δ/ντρια 2ου Δημ. Σχ. Κρύας Βρύσης ν. Πέλλας
siamitrama@gmail.com

Περίληψη

Η «φορητή μάθηση» ή «μάθηση μέσω κινητών συσκευών» (mobile learning) αποτελεί έναν διαρκώς αναπτυσσόμενο ερευνητικό τομέα ο οποίος μέσω των εξελισσόμενων νέων τεχνολογιών δύναται να παρέχει ένα πρόσφορο έδαφος για καινοτόμες μορφές συνεργατικής μάθησης και επικοινωνίας (Αμανατίδης, 2010). Παράλληλα, η ψηφιακή αφήγηση και οι σύγχρονες διαδικτυακές εφαρμογές (apps) προσφέρουν ικανές συνθήκες καλλιέργειας εγκάρσιων δεξιοτήτων και πολυγραμματισμών σε ένα πλαίσιο ενεργούς και παιγνιώδους μάθησης, ιδιαίτερα καρποφόρας για την ξενόγλωσση διδασκαλία (ΙΤΥΕ Διόφαντος-ΙΕΠ, 2022). Στην ανά χείρας εισήγηση παρουσιάζεται μία διδακτική εφαρμογή που πραγματοποιήθηκε στο μάθημα της Αγγλικής Γλώσσας της Ε' τάξης του Δημοτικού (σχολ. Έτος 2023-2024). Η διδακτική πρόταση αποσκοπεί στην αξιοποίηση των πλεονεκτημάτων που προσφέρει σε μαθησιακό επίπεδο η χρήση φορητών υπολογιστών με ενσωματωμένη οθόνη αφής (tablet), διαδικτυακών εφαρμογών που προάγουν τη δημιουργικότητα (Chatterpix) και ψηφιακών εργαλείων που, ακριβώς λόγω του εγγενούς πολυτροπικού τους χαρακτήρα, συμβάλλουν στην ανάπτυξη πολυγραμματισμών. Επίσης, παρουσιάζονται τα πολλαπλά παιδαγωγικά οφέλη που μπορεί να αποκομίσει ο μαθητής της ξένης γλώσσας από τη δημιουργία απλών προσωπικών ψηφιακών αφηγήσεων στα Αγγλικά, μέσω ενός εικονικού ταξιδιού στο παρελθόν, με εφαλτήριο βιογραφικά στοιχεία διάσημων προσώπων του ελληνικού ιστορικού, πολιτιστικού και καλλιτεχνικού στερεώματος. Για την αξιολόγηση της απόκτησης νέας γνώσης και των τελικών προϊόντων των μαθητικών εργασιών προτείνονται τεχνικές εναλλακτικής αξιολόγησης. Η διδακτική προσέγγιση που χρησιμοποιείται για την υλοποίηση του σεναρίου εδράζεται στις αρχές της Νέας Μάθησης (Kalatzis & Cope, 2013).

Λέξεις κλειδιά: ψηφιακή αφήγηση, φορητή μάθηση, Αγγλικά, Τ.Π.Ε.

Εισαγωγή

Είναι γεγονός ότι όλο και περισσότεροι μαθητές χρησιμοποιούν με ευχέρεια τις λεγόμενες «έξυπνες» φορητές συσκευές στην καθημερινότητά τους (smartphones, tablets) όντας αρκετά εξοικειωμένοι με την επεξεργασία ήχου και εικόνας και τη λειτουργία πλήθους διαδικτυακών εφαρμογών. Παρά τους νομικούς περιορισμούς για τη χρήση των «έξυπνων» κινητών (τηλεφωνικών) συσκευών στον χώρο του σχολείου (Φ.25/103373/Δ1/22-6-2018 εγκύκλιος ΥΠΠΕΘ), τα ψηφιακά μέσα της φορητής μάθησης μπορούν να ενσωματωθούν κριτικά στη διδακτική πράξη καθιστώντας την εκπαιδευτική διαδικασία ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα, καινοτόμο και εποικοδομητική. Σύμφωνα με τον Αμανατίδη, παρότι η παρουσία της κινητής μάθησης παραμένει ισχνή, αν όχι εντελώς απούσα στα Αναλυτικά Προγράμματα γνωστικών αντικειμένων της Α'βάθμιας Εκπαίδευσης, αποτελεί μία μάθηση αποτελεσματική, εύκολα προσβάσιμη, ευχάριστη, συνεργατική και άμεσα ανατροφοδοτική (2010).

Όσον αφορά τη σημασία της αφήγησης, είναι γεγονός ότι ανέκαθεν ικανοποιούσε την εγγενή ανθρώπινη ανάγκη για προσωπική έκφραση και επικοινωνία. Παράλληλα, η αφήγηση αποτελεί βασικό μέσο οικοδόμησης της υποκειμενικής αντίληψης της πραγματικότητας, της ατομικής και της συλλογικής ταυτότητας μέσω της ερμηνείας του εαυτού και του κοινωνικού περιβάλλοντος (Ματσαγγούρας, 2011). Επίσης, χάρη στην ευρεία χρήση της αφήγησης ως διδακτικού μέσου, με το οποίο μεταλαμπαδεύονται από γενεά σε γενεά γνώσεις, εμπειρίες, αξίες, στάσεις και πρότυπα συμπεριφοράς, γίνεται αντιληπτή η διαχρονική συνεισφορά της στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Οι πολλαπλές δυνατότητες αξιοποίησης των Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία των γλωσσικών μαθημάτων, συμπεριλαμβανομένης της εκμάθησης της Αγγλικής ως ξένης γλώσσας, αναδεικνύει την αφήγηση στην ψηφιακή της μορφή ως ένα πολυδύναμο διδακτικό εργαλείο το οποίο, μέσα από την ενσωμάτωση ποικίλων σημειωτικών τρόπων για τη μεταφορά νοημάτων προάγει τον πολυγραμματισμό (γλωσσικό, οπτικοακουστικό, ψηφιακό, πληροφοριακό, κριτικό) των σημερινών μικρών μαθητών και αυριανών ενεργών πολιτών του 21ου αιώνα.

Η διαδικασία της δημιουργίας μίας ψηφιακής αφήγησης

Η δημιουργία μίας ψηφιακής αφήγησης από τους ίδιους τους μαθητές στο πλαίσιο της εκμάθησης ξένης γλώσσας γίνεται ολοένα και πιο δημοφιλής διότι εμπλουτίζει την εκπαιδευτική διαδικασία με καινοτόμες, μαθητοκεντρικές πρακτικές. Η διαδικασία δημιουργίας θα μπορούσε αδρομερώς να συμπυκνωθεί στα εξής στάδια:

- Οι μαθητές έρχονται σε επαφή με δείγματα ψηφιακών αφηγήσεων και εξοικειώνονται με τα δομικά τους στοιχεία.
- Εργάζονται σε ομάδες, αναλαμβάνουν ρόλους και αρμοδιότητες.
- Ασχολούνται με τη συγγραφή της ιστορίας τους επιλέγοντας κριτικά τις κατάλληλες γλωσσικές επιλογές ανάλογα με την επικοινωνιακή περίσταση και τις επικοινωνιακές συμβάσεις που πλαισιώνουν την αφήγηση.

- Εγγράφουν την φωνή τους στο ρόλο του αφηγητή και αξιοποιούν δικό τους φωτογραφικό υλικό ή συνδυάζουν πρόσθετα ψηφιακά μέσα (όπως ήχο, μουσική, voice over).
- Διανθίζουν το σενάριο της αφήγησης με παραγλωσσικά ή μη λεκτικά στοιχεία («χρωματισμός» φωνής, ένταση μουσικής σε κρίσιμα σημεία, ταίριασμα εικόνας-ηχογράφησης).
- Αναθεωρούν και βελτιώνουν την εργασία τους ώστε να καταλήξουν σε ένα άρτιο αποτέλεσμα.

Διδακτική πρόταση αξιοποίησης της ψηφιακής αφήγησης

Η διδακτική πρόταση τιτλοφορείται στα Αγγλικά "Famous Greeks now and then: from today's influencers to worldwide past influentials", απευθύνεται σε μαθητές Ε' Δημοτικού με επίπεδο γλωσσομάθειας Α1+ (σύμφωνα με την κλίμακα CEFR) και αντλεί τη θεματική της από το αντίστοιχο σχολικό εγχειρίδιο (Ενότητα 7η). Είναι διαθεματική (συνάφεια με Τ.Π.Ε., Ιστορία, Λογοτεχνία) και υλοποιήθηκε σε 3 διδακτικές ώρες κατανεμημένες σε ένα μονόωρο και ένα συνεχόμενο δίωρο μάθημα. Στην παρούσα εισήγηση θα γίνει συνοπτική αναφορά στις προτεινόμενες δραστηριότητες που αφορούν την αξιοποίηση εφαρμογών εννοιολογικών χαρτών και παιγνιώδους ψηφιακής αφήγησης, χάριν συντομίας. Ως προϋποθέσεις υλοποίησης, είναι απαραίτητη η ύπαρξη φορητών συσκευών tablet και η προεγκατάσταση της εφαρμογής ψηφιακής αφήγησης Chatterpix από τον/την εκπαιδευτικό στις συσκευές. Διευκολυντική είναι η χρήση διαδραστικού πίνακα για την παρουσίαση των ομαδικών εργασιών στην ολομέλεια της τάξης. Αναγκαία η σύνδεση στο διαδίκτυο. Επιπλέον, είναι επικουρικό οι μαθητές να έχουν εργαστεί ήδη σε συνεργατικά έγγραφα (τύπου Google Slides) και να έχουν ήδη κατακτήσει απλές ψηφιακές δεξιότητες όπως η πλοήγηση στο διαδίκτυο, η λήψη φωτογραφίας, η αποθήκευση αρχείου και η πληκτρολόγηση στη φορητή συσκευή (οθόνη αφής). Επίσης, είναι διευκολυντικό να διαθέτουν λογαριασμό Google ή εναλλακτικά ο εκπαιδευτικός να έχει ήδη προετοιμάσει έναν λογαριασμό για κάθε ομάδα. Στην εξοικονόμηση χρόνου συμβάλλει ο εκ των προτέρων διαμοιρασμός των μαθητών σε ομάδες και η δόμηση της συνεργατικής παρουσίασης βάσει χρωματικού κώδικα, δηλαδή ο καθορισμός ενός χρώματος για κάθε ομάδα.

Αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα

(Α) σε σχέση με το γνωστικό αντικείμενο οι μαθητές αναμένεται:

- Να εντοπίζουν και να κατανοούν βασικές πληροφορίες ενός πολυμεσικού/πολυτροπικού κειμένου
- Να ανακυκλώσουν και να αποκτήσουν νέο λεξιλόγιο που αφορά στο κειμενικό είδος της βιογραφίας
- Να παράγουν προφορικό λόγο στα Αγγλικά για να δώσουν βασικές πληροφορίες για ένα πρόσωπο (αυτό-παρουσίαση/ αυτοβιογραφικά στοιχεία)

- Να καλλιεργήσουν την κριτική και δημιουργική τους σκέψη (μέσω της κατασκευής εννοιολογικών χαρτών και ψηφιακής αφήγησης)
- Να καλλιεργήσουν δεξιότητες παραγωγής γραπτού λόγου στα Αγγλικά μέσω της καταγραφής σημειώσεων (εννοιολογικοί χάρτες)

(Β) σε σχέση με τη χρήση της τεχνολογίας αναμένεται:

- Να δομούν έναν απλό ψηφιακό χάρτη (mindmap)
- Να εργάζονται σε συνεργατικές παρουσιάσεις (Google Slides)
- Να σχεδιάζουν και να δημιουργούν σύντομο βίντεο ψηφιακής αφήγησης μέσω ψηφιακής εφαρμογής web 2.0.

(Γ) σε σχέση με τη μαθησιακή διαδικασία και τις γνώσεις για τον κόσμο αναμένται:

- Να εξασκηθούν στην ομαδική εργασία
- Να καλλιεργήσουν δεξιότητες πολυγραμματισμού
- Να καλλιεργήσουν την πρωτοβουλία και αυτενέργειά τους στη μαθησιακή διαδικασία

Η αξιοποίηση της ψηφιακής εφαρμογής δόμησης εννοιολογικού χάρτη (Mindmap μέσω Mindmeister)

Ως αφόρμηση και προκειμένου να κινητοποιήσει τις πρότερες γνώσεις των μαθητών για το θέμα των σημερινών διασημοτήτων και influencers τους οποίους τα παιδιά ενδεχομένως θαυμάζουν και «ακολουθούν» στα κοινωνικά δίκτυα, η εκπαιδευτικός παρότρυνε τις ομάδες των μαθητών σε έναν καταιγισμό ιδεών σχετικά με δημοφιλή πρόσωπα που οι μαθητές γνωρίζουν από τον ελληνικό και διεθνή χώρο. Ακολούθως, ενέπλεξε τα παιδιά σε μία συζήτηση στην ολομέλεια της τάξης θέτοντας καίρια , ανοιχτού τύπου ερωτήματα (thought-provoking questions, open-ended questions), ορισμένα από τα οποία ήταν ήδη καταγεγραμμένα στην συνεργατική παρουσίαση. Κάθε ομάδα κατέγραψε τις απαντήσεις των μελών της σε συγκεκριμένο πλαίσιο βάσει χρωματικού κώδικα. Ο ρόλος της εκπαιδευτικού ήταν καθοδηγητικός και διαμεσολαβητικός, ώστε να υποστηρίξει τους μαθητές στην οργάνωση των ιδεών σε έναν ψηφιακό εννοιολογικό χάρτη τον οποίο τα παιδιά συμπλήρωσαν σύγχρονα στις συσκευές tablet.

Οι μαθητές ανακύκλωσαν χρήσιμο λεξιλόγιο που είχαν διδαχθεί σε προηγούμενες ενότητες (π.χ. εθνικότητες, επαγγέλματα) και παρατήρησαν τα αγγλικά λεξιλογικά δάνεια που χρησιμοποιούνται ευρέως και αυτούσια στα Ελληνικά για θέματα που αφορούν την κοινωνική δικτύωση, στην οποία οφείλεται εν πολλοίς η δημοτικότητα των σημερινών “influencer” (π.χ. influencer, social media, likes, followers, subscribers, reality game players, gamers, youtubers, instagrammers κ.ά.). Μετά τον καταιγισμό ιδεών ακολούθησε η καθοδηγούμενη δόμησή τους με τη μορφή εννοιολογικού χάρτη. Μέσω του εννοιολογικού χάρτη οι μαθητές οπτικοποίησαν τις ιδέες τους, καλλιέργησαν την αποκλίνουσα σκέψη, όξυναν τις δεξιότητες εξαγωγής συμπερασμάτων,

διέκριναν τις ουσιώδεις από τις πλεονάζουσες πληροφορίες, οδηγήθηκαν σε νέα συμπεράσματα και κατανόησαν αιτιακές σχέσεις μεταξύ των αρχικών παραγόντων, καλλιεργώντας την κριτική τους σκέψη.
Ακολούθως, κλήθηκαν να κατασκευάσουν ομοδοσυνεργατικά εννοιολογικούς χάρτες, αυτή τη φορά με αναφορά σε προσωπικότητες του παρελθόντος, εργαζόμενοι περισσότερο αυτόνομα, ενώ ο ρόλος της εκπαιδευτικού ήταν περισσότερο επικουρικός. Έτσι, οι μαθητικές ομάδες ανακάλεσαν διακεκριμένες προσωπικότητες που έχουν επηρεάσει τον ρου της ιστορίας σε μία προ- παγκοσμιοποιημένη εποχή, όταν ακόμα δεν υπήρχε η δυνατότητα τηλεοπτικής ή διαδικτυακής προβολής.
Στα πλεονεκτήματα της αξιοποίησης της εφαρμογής, συγκαταλέγεται το γεγονός ότι προωθήθηκε η ενεργητική μάθηση, καθώς οι μαθητές οργάνωσαν τις ιδέες τους γύρω από μία γνωστική περιοχή, περιέγραψαν οπτικά τις σχέσεις μεταξύ των ιδεών τους, αναπτύσσοντας και μετασχηματίζοντας τις πρότερες γνώσεις τους. Επίσης, κλήθηκαν να αξιολογήσουν τις προτάσεις των μελών της ομάδας, να αλληλεπιδράσουν και να διαπραγματευτούν τα νοήματα ώστε να καταλήξουν σε μία κοινή εννοιολογική δομή υπό τη μορφή χάρτη, αντιπροσωπευτικού της ομάδας τους. Υπό αυτή την έννοια, καλλιέργησαν δεξιότητες επικοινωνίας, κριτικής σκέψης αλλά και μεταγνώσης, που η χρησιμότητά τους υπερβαίνει τα στενά όρια του γλωσσικού μαθήματος. Τέλος, μέσω της έμμεσης σύγκρισης των διάσημων προσώπων της σύγχρονης εποχής και του παρελθόντος, αξιολόγησαν ομοιότητες/ διαφορές και πολιτισμικές αλλαγές εις βάθος χρόνου εμπλουτίζοντας τις γνώσεις τους για τον κόσμο.

Μαθησιακά αποτελέσματα από τη χρήση της παιγνιώδους εφαρμογής κατασκευής ψηφιακών αφηγήσεων (Chatterpix)

Αρχικά οι μαθητές κλήθηκαν να παρακολουθήσουν μία βιντεοσκοπημένη ψηφιακή αφήγηση για τη ζωή και το έργο του Ελληνικής καταγωγής ζωγράφου Δομίνικου Θεοτοκόπουλου (El Greco), αξιοποιώντας τα πολυτροπικά στοιχεία που εγγενώς περιέχει ένα ψηφιακό "κείμενο", και ακολούθως, πραγματοποίησαν μία παιγνιώδη δραστηριότητα κατανόησης υπό τη μορφή "δωματίου διαφυγής-escape room"[1]. Αναγκαία υπήρξε η ουσιαστική διάδραση μεταξύ των μελών της μαθητικής ομάδας που, με τη σειρά της, συνέβαλε στην ενδυνάμωση της λειτουργίας της και κατέστησε το μάθημα πιο ευχάριστο και ενδιαφέρον.
Στη συνέχεια, οι μαθητές κλήθηκαν να παράγουν προφορικό λόγο στα Αγγλικά δομώντας μία παρόμοια ψηφιακή αφήγηση στην εφαρμογή Chatterpix. Ο ρόλος της εκπαιδευτικού ήταν συμβουλευτικός και υποβοηθητικός και δόθηκε μεγαλύτερο περιθώριο αυτονομίας στις μαθητικές ομάδες. Κάθε ομάδα ανέλαβε να δώσει «ζωή» στην φωτογραφία ενός διάσημου προσώπου χαρίζοντάς του φωνή με τη συγκεκριμένη απλή και διασκεδαστική εφαρμογή. Οι μαθητές μεταφόρτωσαν στην πλατφόρμα της εφαρμογής μία φωτογραφία της διάσημης προσωπικότητας που είχε οριστεί για την

[1] Αντλημένο από το Φωτόδεντρο-Ψηφιακό Αποθετήριο. Η ψηφιακή δραστηριότητα είναι διαθέσιμη εδώ.

ομάδα τους, την οποία άντλησαν από το διαδίκτυο μέσω ιστοεξερεύνησης εργαζόμενοι στη συσκευή tablet της ομάδας τους και τηρώντας τα νόμιμα περί άδειας χρήσης των εικόνων. Ακολουθώντας τα απλά βήματα της εφαρμογής κλήθηκαν να κάνουν ουσιαστικά τη διάσημη προσωπικότητα να «συστηθεί» μέσω πρωτοπρόσωπης προφορικής αφήγησης στα Αγγλικά. Έπειτα, επεξεργάστηκαν το βίντεο και διάνθισαν την αρχική εικόνα με άλλα στοιχεία και προσέθεσαν γραπτές λεζάντες. Τέλος, αποθήκευσαν το τελικό έργο στην συσκευή τους και διαμοιράστηκαν την εργασία τους στη συνεργατική παρουσίαση της τάξης.
Οι μαθητές απέκτησαν αυθεντικά κίνητρα για να σχεδιάσουν και να παράγουν ομαδοσυνεργατικά την δική τους ψηφιακή αφήγηση στα Αγγλικά, μέσω ενός εργαλείου φιλικού προς το χρήστη, ελκυστικού για τα παιδιά, αναπτύσσοντας με αυτόν τον τρόπο ένα σύνολο δεξιοτήτων και γραμματισμών όπως: δεξιότητες έρευνας και ανάλυσης πληροφοριών, συγγραφής σεναρίου, οργάνωσης των πολυμεσικών στοιχείων και διαχείρισης χρόνου. Επίσης, προωθήθηκαν οι διαπροσωπικές δεξιότητες των μαθητών, λόγω της εργασίας τους σε ομάδες, οι δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, οι δεξιότητες παρουσίασης αλλά και αξιολόγησης τόσο της δικής τους τελικής εργασίας όσο και εκείνης των υπόλοιπων μαθητικών ομάδων.

Αξιολόγηση της διδακτικής παρέμβασης

Για την αξιολόγηση της διδακτικής παρέμβασης χρησιμοποιήθηκε η διαμορφωτική αξιολόγηση με την ολοκλήρωση των επιμέρους δραστηριοτήτων και η ετεροαξιολόγηση μεταξύ των μαθητών, με την κοινοποίηση των τελικών ομαδικών εργασιών στην ολομέλεια της τάξης. Επίσης, δόθηκε η ευκαιρία στους μαθητές να αξιολογήσουν σε ατομικό επίπεδο την μαθησιακή τους πορεία μέσω μίας σύντομης, παιγνιώδους ψηφιακής ρουμπρίκας αναστοχασμού με την οποία οι μαθητές αποτίμησαν τον βαθμό επίτευξης των αρχικών διδακτικών στόχων τον βαθμό εμπλοκής τους στην ομαδική εργασία, το περιεχόμενο, τη θεματολογία και την εξοικείωσή τους με το κειμενικό είδος της βιογραφίας και τη χρήση των ψηφιακών εργαλείων στο μάθημα (μέσω επιλογής αντιπροσωπευτικών εικονιδίων). Η ρουμπρίκα αυτοαξιολόγησης αφενός συνέβαλε στην ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων στους μαθητές κι αφετέρου, παρείχε χρήσιμη ανατροφοδότηση στην εκπαιδευτικό.

Συμπεράσματα

Η συγκεκριμένη διδακτική παρέμβαση επικεντρώθηκε στην εξοικείωση των μαθητών με το κειμενικό είδος της βιογραφίας προσώπων χρησιμοποιώντας ψηφιακές εφαρμογές σχεδιασμένες για λειτουργία σε φορητές "έξυπνες" συσκευές. Ειδικότερα, η ψηφιακή αφήγηση κατέστησε το μάθημα των Αγγλικών πιο ενδιαφέρον και ελκυστικό, γεγονός που από μόνο του αποτελεί ισχυρό κίνητρο αξιοποίησής της, προσφέροντας παράλληλα στους μαθητές της πολλαπλά παιδαγωγικά οφέλη όπως:

- Μία άριστη ευκαιρία μαθητικής εργασίας σε ομάδες, όπου κάθε μέλος ανέλαβε διαφορετικό ρόλο ανάλογα με τις κλίσεις, τις δυνατότητες και τα

ενδιαφέροντά του όπως συντονιστής ομάδας, υπεύθυνος υλικού και περιεχομένου, συγγραφέας ιστορίας, μέλος με καλύτερη τεχνική κατάρτιση (ΙΤΥΕ Διόφαντος-ΙΕΠ, 2022).

- Δυνατότητα διαφοροποιημένης διδασκαλίας.
- Εμπλουτισμό της όλης εκπαιδευτικής διαδικασίας με σύγχρονα ερεθίσματα που άπτονται των ενδιαφερόντων των σημερινών «ψηφιακά γηγενών» μαθητών.
- Άμεσα κοινοποιήσιμα και αναθεωρήσιμα προϊόντα παραγωγής λόγου, τα οποία επαναξιολογήθηκαν και βελτιώθηκαν από τις ομάδες σε δεύτερο χρόνο, επομένως δεν ήταν στατικά ή παγιωμένα.
- Οι μαθητές από δέκτες έγιναν ενεργοί δημιουργοί πολυμεσικών κειμένων καλλιεργώντας δεξιότητες πολυγραμματισμού, γεγονός που σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία επιτυγχάνεται με την κριτική επιλογή, αξιολόγηση και πλαισίωση της αφήγησης με πρόσθετα πολυμεσικά στοιχεία (Ohler 2006).
- Η ψηφιακή αφήγηση προσέδωσε αυθεντικότητα στην επικοινωνιακή περίσταση την οποία κλήθηκαν να πλαισιώσουν με την ψηφιακή ιστορία οι μαθητές, δεδομένου ότι το τελικό έργο απευθυνόταν σε έναν ρεαλιστικό αποδέκτη/κοινό.
- Δόθηκε η ευκαιρία ατομικής λεκτικής και μη λεκτικής έκφρασης στους μαθητές.
- Τόνωση αυτοπεποίθησης στην προφορική παραγωγή λόγου και ενίσχυση του κινήτρου τη χρήση-και μάθηση- της ξένης γλώσσας γενικότερα. Επίσης, η δυνατότητα δημοσίευσης της αφήγησης προσέφερε επιπρόσθετο κίνητρο για βελτίωση των γλωσσικών δεξιοτήτων και καλύτερης επεξεργασίας της τελικής ιστορίας.

Υπό αυτό το πρίσμα, τα ψηφιακά μέσα που αξιοποιήθηκαν δεν περιορίστηκαν σε μία "εργαλειακή" λειτουργία, αλλά συνέβαλαν ουσιωδώς στην καλλιέργεια της αυτονομίας και της δημιουργικότητας των μαθητών, της διερευνητικής μάθησης και της προώθηση μεταγνωστικών δεξιοτήτων αξιοποιήσιμων σε περισσότερα γνωστικά αντικείμενα.

Βιβλιογραφία

Αμανατίδης, Ν., (2010). Mobile Learning: Η Μάθηση μέσω Κινητών Συσκευών. Στο Β. Κολτσάκης, Γ. Σαλονικίδης, Μ. Δοδοντσής (Επιμ.), *Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Ημαθίας Ψηφιακές και Διαδικτυακές Εφαρμογές στην Εκπαίδευση (σελ. 317-330). Βέροια-Νάουσα*. Ανακτήθηκε στις 5/12/23 από: https://www.ekped.gr/praktika10/posters/031.pdf.

Ματσαγγούρας, Η., (2011). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

ΙΤΥΕ Διόφαντος και ΙΕΠ (2022). *Ψηφιακή Αφήγηση*. Επιμορφωτικό Υλικό για την Πράξη «Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών για την Αξιοποίηση και Εφαρμογή των Ψηφιακών Τεχνολογιών στη Διδακτική Πράξη (Επιμόρφωση Β' Επιπέδου ΤΠΕ/Β΄ Κύκλος).

Corbett, P. (2016). *Έλα να φτιάξουμε μια ιστορία*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

Council of Europe (2020).*Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment-Companion Volume. Council of Europe Publishing.* https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages.

Ohler, J. (2006). The World of Digital Storytelling. *Educational Leadership*, 63, 44-47.

Ανάπτυξη του αριθμητικού νοήματος σε παιδιά προσχολικής ηλικίας: Η σημασία του αναπαραστατικού υλικού

Τσιγγερλιώτη Άννα

Νηπιαγωγός, M.Ed. στη «Διδακτική των Μαθηματικών» του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, 33ο Νηπιαγωγείο Ευόσμου
atsiggerlioti@gmail.com

Περίληψη

Ο «αριθμός» αποτελεί μια πολύπλευρη και πολύπλοκη έννοια καθώς συνδέεται με ένα σύνολο στοιχείων που απαρτίζουν το νόημα του. Περιλαμβάνει ιδέες, δεξιότητες και σχέσεις που αναπτύσσουν οι μαθητές/τριες ώστε να οδηγηθούν στην ουσιαστική κατανόηση του (Van de Walle, 2007). Αναφορικά με την εξέλιξη του αριθμητικού νοήματος φαίνεται ότι δεν γίνεται αυτόματα σε κάποια χρονική στιγμή, ωστόσο η ανάπτυξη της αριθμητικής σκέψης οικοδομείται εξελικτικά με αποτέλεσμα να βελτιώνονται και οι αριθμητικές ικανότητες των παιδιών (Butterworth, 2005). Γενικά, διαπιστώνεται ότι η κατανόηση του αριθμού απαιτεί την εννοιολογική επεξεργασία όλων των στοιχείων που απαρτίζουν την έννοια μέσα από μια εξελικτική διαδικασία (Sarama & Clements, 2009). Σε αυτό το πλαίσιο οι έρευνες καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η προσέγγιση των τριών βασικών στοιχείων του αριθμού -πληθικότητα, τακτικότητα και σχέσεις με άλλους αριθμούς- είναι θεμελιακή για την αριθμητική ανάπτυξη (Τζεκάκη, 2010, Sarama & Clements, 2009). Επιπλέον η εξοικείωση των παιδιών με πολλαπλές αναπαραστάσεις των αριθμών και η χρήση αναπαραστατικού υλικού με σχηματισμούς και πρότυπα υποστηρίζουν την κατανόηση του αριθμού καθώς ενισχύουν την δημιουργία δυναμικών νοερών αναπαραστάσεων (Τζεκάκη, 2010). Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται αφενός η αξιοποίηση συγκεκριμένου αναπαραστατικού υλικού, κάρτες ποσοτήτων (έως 10) σε διάφορους σχηματισμούς και αφετέρου η εξοικείωση των παιδιών στην άμεση αναγνώριση αυτών των σχηματισμών στο πλαίσιο ανάπτυξης του αριθμητικού νοήματος σε παιδιά προσχολικής ηλικίας

Λέξεις κλειδιά: Διδακτική μαθηματικών, Πρώτη Αρίθμηση

Εισαγωγή

Η αριθμητική μάθηση είναι ένας από τους βασικότερους άξονες της μαθηματικής εκπαίδευσης από τα πρώτα σχολικά χρόνια (Cross, Woods, & Schweingruber, 2009) καθώς πιστεύεται ότι υποστηρίζει την μάθηση και σε άλλους άξονες όπως γεωμετρία και άλγεβρα. Στην Ελλάδα το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών (2022) περιλαμβάνει αφενός

την γνωριμία των παιδιών με τους αριθμούς και τα σύμβολα, αφετέρου την επεξεργασία ποσοτικών και ποιοτικών μαθηματικών σχέσεων

Ωστόσο τα παιδιά καταφέρνουν και αναπτύσσουν ποικίλες και διαφορετικές 'άτυπες' γνώσεις πριν την εισαγωγή τους στο σχολείο μέσα από τις εμπειρίες που αποκτούν στο οικογενειακό τους περιβάλλον, οι οποίες αποδεικνύονται θεμελιώδες για την γνωστική τους ανάπτυξη (Baroody, Lai & Mix, 2006).

Όσον αφορά την αριθμητική ανάπτυξη οι έρευνες δείχνουν ότι παρόλο που τα μικρά παιδιά δείχνουν να αντιλαμβάνονται τους αριθμούς (Gallistel & Gelman, 1992), χρειάζεται να συνεχίζουν την συστηματική ενασχόληση τους με τους αριθμούς προκειμένου να αποκτήσουν ευελιξία σκέψης και να αναπτύξουν τη λεγόμενη σημασία του αριθμού (Van de Walle, 2007).

Μια βασική διδακτική μέθοδος με εφαρμογή στην πρώτη αρίθμηση είναι η οργάνωση μαθηματικών δράσεων για άμεση αναγνώριση ποσοτήτων. Πρόκειται για την ικανότητα των παιδιών να απαντούν γρήγορα στην ερώτηση «Πόσα είναι;», να αναγνωρίζουν με άλλα λόγια το πλήθος των στοιχείων μιας ομάδας (Clements,1999). Ουσιαστικά αφορά την οργάνωση κατάλληλων μαθηματικών δράσεων που σχετίζονται με την χρήση συγκεκριμένου αναπαραστατικού υλικού, δυναμικών αριθμητικών παραστάσεων, οι οποίες οδηγούν σε ανάπτυξη στρατηγικών για νοερούς υπολογισμούς και εκτιμήσεις (Sarama & Clements, 2009; Sayers, Andrews & Boistrup, 2016; Conderman, Jung & Hartman, 2014)

Στην παρούσα εργασία σκοπός είναι να αναδειχθεί η ανάπτυξη της αριθμητικής μάθησης των μαθητών/τριών προσχολικής ηλικίας μέσα από δραστηριότητες που ενισχύουν την εξοικείωση τους σε πολλαπλές αναπαραστάσεις του αριθμού, δίνοντας έμφαση στην άμεση αναγνώριση ποσοτήτων.

Αριθμητική ανάπτυξη

Το νόημα του αριθμού και η ανάπτυξη του ξεκινάει από πολύ μικρή ηλικία, πολύ πριν τη φοίτηση τους στο νηπιαγωγείο (Pixner, Kraut & Dresen, 2017). Βέβαια, οι αρχικές γνώσεις των μικρών παιδιών για τους αριθμούς φαίνεται να είναι ξεκομμένες από το αριθμητικό σύστημα πχ. μπορούν να αναγνωρίζουν μερικά αριθμητικά σύμβολα, να χρησιμοποιούν αριθμολέξεις, να 'μετρούν', χωρίς αυτές οι 'γνώσεις' να σχετίζονται ουσιαστικά με τη μάθηση των αριθμών, και διαφοροποιούνται λόγω των διαφορετικών εμπειριών τους, αλλά κατά τη φοίτηση το σχολείο αρχίζουν να συνδέονται και να αποκτούν νόημα (Baroody, Lai, & Mix, 2006).

Οι ερευνητές που μελέτησαν την αρίθμηση κατέγραψαν ότι είναι μια σειριακή διαδικασία κατά την οποία απαιτείται χρόνος, όμως η ανάπτυξή της την καθιστά μια θεμελιώδης ικανότητα που επιτρέπει στα παιδιά να αποκτήσουν πιο περίπλοκες μαθηματικές γνώσεις (Gelman, Tucker, 1975; Vuokko, Niemivirta & Helenius, 2013). Η ανάπτυξη του αριθμητικού νοήματος στηρίζεται στις αρχικές γνώσεις των παιδιών δίνοντας έμφαση στην πληθική διάσταση του αριθμού αλλά και στην ικανότητα της καταμέτρησης ως βασική προϋπόθεση. Όπως αναφέρουν οι Sarama & Clements (2009)

η αριθμητική γνώση περιλαμβάνει τέσσερα αλληλένδετα στοιχεία: την άμεση αναγνώριση ποσοτήτων, την πληθικότητα, την απαρίθμηση και την καταμέτρηση στοιχείων. Ωστόσο πολλοί ερευνητές καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η αριθμητική ανάπτυξη και η μαθηματική σκέψη ενισχύεται και συνδέεται από την κατανόηση των χωρικών σχέσεων των αριθμών στην πρώτη δεκάδα, της σχέσης περισσότερα-λιγότερα, της σχέσης μέρος όλου (Hunting 2003; Van de Walle 2007, Resnick 1984). Μάλιστα η Anghileri (2000) θεωρεί ότι οι αριθμητικές σχέσεις συνιστούν θεμέλιο για την ουσιαστική κατανόηση του αριθμού και υποστηρίζει την ανάγκη για καθοδήγηση των παιδιών προσχολικής ηλικίας να 'δουν' έναν αριθμό με διαφορετικούς τρόπους. Οι αριθμητικές σχέσεις αναφέρονται στην ικανότητα που αναπτύσσουν τα παιδιά, ως ένα στάδιο μετά την ανάπτυξη των δεξιοτήτων απαρίθμησης και συνδέονται με την ικανότητα αναπαράστασης ενός αριθμού με διαφορετικούς τρόπους π.χ το 7 είναι 5 και 2, ένα περισσότερο από το 6, χρειάζεται άλλα 3 για το 10 (Van de Walle, 2007, Jung, Hartman, Smith & Wallance, 2013).

Συνοψίζοντας μπορούμε να πούμε ότι η αριθμητική μάθηση αποσκοπεί στην κατανόηση των δομικών στοιχείων που συνθέτουν το αριθμητικό νοήμα: πληθικότητα, τακτικότητα και σχέσεις, αρχικά της πρώτης δεκάδας και στη συνέχεια των επομένων. Επίσης επιδιώκει την αντίληψη του επαναλαμβανομένου σχήματος διαδοχής του αριθμητικού συστήματος όπως προκύπτει μέσα από την προσέγγιση της πρώτης δεκάδας και τη γενικότερη ανάπτυξη μαθηματικού συλλογισμού στους μαθητές (Τζεκάκη, 2010)

Άμεση αναγνώριση ποσοτήτων

Η άμεση αναγνώριση ποσοτήτων είναι η ικανότητα που παρατηρείται στον άνθρωπο από μικρή ηλικία να εκτιμά άμεσα το πλήθος των στοιχείων ενός συνόλου (Clements,1999). Διαφοροποιείται από την διαδικασία της αρίθμησης (Gallistel & Gelman ,1992; Starkey & Cooper,1995; Mandler & Shebo,1982; Trick & Pylyshyh, 1994; Sarama & Clements, 2009) και καθώς αναπτύσσεται διακρίνεται σε δύο τύπους: αντιληπτική αναγνώριση και εννοιολογική αναγνώριση όπως επισημάνθηκαν από τους Sarama και Clements, 2009. Κάθε τύπος εμφανίζει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά:

- Η αντιληπτική αναγνώριση: είναι η έμφυτη ικανότητα διάκρισης (Benoit, Lehalle & Jouen, 2004) και άμεσης αναγνώρισης ποσοτήτων έως τρία στοιχεία. Ο άνθρωπος αναγνωρίζει οπτικά αναπαραστάσεις μικρών ποσοτήτων και τις συνδέει με την αντίστοιχη αριθμητική λέξη χωρίς ουσιαστικά να γίνεται καμμία συνειδητή διαδικασία κατανόησης της έννοιας του αριθμού (Sarama & Clements, 2009; Conderman et al, 2014).
- Η εννοιολογική αναγνώριση: είναι η ικανότητα του ανθρώπου να αντιλαμβάνεται το πλήθους των στοιχείων σε ποσότητες μεγαλύτερες των τριών, οργανωμένα σε μικρότερα σύνολα. Η διαδικασία αυτή γίνεται αυτόματα και πολλές φορές ασυνείδητα (Sarama & Clements, 2009; Conderman et al, 2014). Καθώς η ικανότητα αναπτύσσεται σταδιακά, το άτομο αρχικά χρησιμοποιεί

εσωτερικευμένες αναπαραστάσεις σχηματισμών (οπτικών, ακουστικών, κιναισθητικών) των τριών στοιχείων οργανωμένα κυρίως σε ζευγάρια, τριάδες και γραμμική διαταξη (Mandler & Shebo, 1982) προκειμένου να αναγνωρίσει χωρικές αναπαραστάσεις και να οδηγηθεί στην επεξεργασία των συνόλων. Έτσι τα σύνολα με ποσότητες από τρία έως έξι περίπου στοιχεία μπορεί να αναγνωριστούν μέσα από την σύνθεση και τον συνδυασμό μικρότερων ομάδων χωρίς το άτομο να αναγνωρίζει την διαδικασία. Ουσιαστικά το άτομο 'οργανώνει' και επεξεργάζεται οπτικά τις μεγαλύτερες ποσότητες, σε υποομάδες των δυο και τριών στοιχείων (Trick & Pylyshyn, 1993, 1994) τις οποίες συνθέτει για να οδηγηθεί στο αποτέλεσμα. Σε επόμενο στάδιο αναπτύσσει και χρησιμοποιεί συνειδητά στρατηγικές ομαδοποίησης και διαχωρισμού των στοιχείων μιας ποσότητας. Με την έννοια αυτή σε μια κάρτα του ντόμινο με 8 κουκίδες όπου αποτελείται από 2 μέρη των 4, το άτομο το 'βλέπει' ως δυο σύνολα των 4 και ως ένα των 8. Η ανάπτυξη της ικανότητας αυτής οδηγεί στην εννοιολογική κατανόηση του αριθμού δηλαδή βοηθάει στην απαρίθμηση, στην εκμάθηση συνδυασμών αριθμών και στην οικοδόμηση των σχέσεων τους (Van de Walle, 2007) καθώς και στην ανάπτυξη της μαθηματικής σκέψης (Sarama & Clements, 2009).

Η χρήση αναπαραστατικού υλικού στην διδασκαλία της πρώτης αρίθμησης

Προκειμένου οι μαθητές/τριες να αναπτύξουν την ικανότητα άμεσης αναγνώρισης ποσοτήτων απαιτείται ένας σημαντικός αριθμός δραστηριοτήτων με ποικιλία οπτικών σχηματισμών. Αυτό σημαίνει ότι η εξοικείωση με πολλαπλές αναπαραστάσεις σε ποικίλους σχηματισμούς με δομημένη και τυχαία διάταξη αλλά και με την οργάνωση των αριθμών σε ομάδες βοηθούν τον μαθητή/τρια να αντιληφθούν τις σχέσεις των αριθμών. (Τζεκάκη, 2010). Προτείνεται λοιπόν συγκεκριμένο χειριστικό (καπάκια) αναπαραστατικό υλικό, κάρτες με διάφορους σχηματισμούς, και το πλαίσιο των "δέκα". Πιο συγκεκριμένα το υλικό έχει τα εξής χαρακτηριστικά: Οι κάρτες παρουσιάζουν σύνολα σε κλασσικούς σχηματισμούς ζαριού, δυάδες, τριάδες και σύνολα με εξελισσόμενη δυσκολία, αποτελούμενα από συνδυασμούς δυο μικρότερων προτύπων, ώστε να μπορούν τα παιδιά να διακρίνουν σχηματικά πρότυπα και να αναπτύσσουν δυναμικές εικόνες των αριθμών.

Εικόνα 01: Κάρτες με διάφορους σχηματισμούς

Η βάση του «δέκα» (ten frame) ή το πλαίσιο του «δέκα» είναι ένας απλός πίνακας 2χ5 στον οποίο οι μαθητές τοποθετούν στα τμήματα καπάκια για να απεικονίσουν

τους αριθμούς (Τζεκάκη, 2010, Van de Walle, 2007). Πρόκειται για πλαίσιο που βοηθά τους μαθητές να αντιληφθούν τους αριθμούς ως μια σύνθεση από μεμονωμένες ομάδες και να αναγνωρίσουν τη δεκάδα ως μια ξεχωριστή ανώτερη μονάδα, θεμέλιο για την οργάνωση του δεκαδικού συστήματος (Clements, 1999) (Εικόνα 02).

Εικόνα 02: Η βάση του "δέκα"

Το συγκεκριμένο υλικό προτείνεται σε πολλές δραστηριότητες της πρώτης αρίθμησης καθώς οι μαθητές μέσα από τη χρήση του συνδέουν την εικονιστική με τη συμβολική αναπαράσταση του αριθμού, ενώ παράλληλα αρχίζουν να αναπτύσσουν στρατηγικές για τον χειρισμό αυτών των αριθμών μέσα στη δεκάδα ώστε βαθμιαία να κατακτήσουν το αριθμητικό νόημα (Van de Walle, 2007). Οι δραστηριότητες που προκύπτουν από την χρήση του οδηγούν τους μαθητές να εστιάζουν σε συνδυασμούς σχηματισμών, να επεξεργάζονται την οργάνωση τους και να ανταλλάσσουν ιδέες. Οι μαθητές/τριες ενθαρρύνονται να οργανώσουν αυτά που βλέπουν ώστε να τα αναγνωρίζουν με ευκολία και να επικεντρωθούν στην εννοιολογική αναγνώριση.

Βιβλιογραφία

Anghileri, J. (2000). *Teaching number sense*. A&C Black.

Baroody, A. J., Lai, M. L., & Mix, K. S. (2006). The development of young children's early number and operation sense and its implications for early childhood education. *Handbook of research on the education of young children*, 2, 187-221.

Benoit, L., Lehalle, H., & Jouen, F. (2004). Do young children acquire number words through subitizing or counting? *Cognitive Development,* 19(3), 291-307.

Butterworth, B. (2005). The development of arithmetical abilities. *Journal of Child Psychology and Psychiatry,* 46(1), 3-18.

Clements, D. H. (1999). Subitizing: What is it? Why teach it? *Teaching children mathematics*, 5, 400-405.

Conderman, G., Jung, M., & Hartman, P. (2014). Subitizing and early mathematics standards: A winning combination. *Kappa Delta Pi Record*, 50(1), 18-23.

Cross, C. T., Woods, T. A., & Schweingruber, H. E. (2009). *Mathematics learning in early childhood: Paths toward excellence and equity*. National Academies Press.

Gallistel, C. R., & Gelman, R. (1992). Preverbal and verbal counting and computation. *Cognition*, 44(1-2), 43-74.

Gelman, R., & Tucker, M. F. (1975). Further investigations of the young child's conception of number. *Child Development,* 167-175.

Hunting, R. P. (2003). Part-whole number knowledge in preschool children. *The Journal of Mathematical Behavior*, 22(3), 217-235.

Jung, M., Hartman, P., Smith, T., & Wallace, S. (2013). The Effectiveness of Teaching Number Relationships in Preschool. *Online Submission,* 6(1), 165-178.

Mandler, G., & Shebo, B. J. (1982). Subitizing: an analysis of its component processes. *Journal of Experimental Psychology: General,* 111(1), 1.

Pixner, S., Kraut, C., & Dresen, V. (2017). Early predictors for basic numerical and magnitude competencies in preschool children–are they the same ore different regarding specific subgroups. *Psychology*, 8(02), 271.

Resnick, L. B. (1984). *A developmental theory of number understanding.*

Sarama, J., & Clements, D. H. (2009). *Early childhood mathematics education research: Learning trajectories for young children*. Routledge.

Sayers, J., Andrews, P., & Boistrup, L. B. (2016). The role of conceptual subitising in the development of foundational number sense. In *Mathematics education in the early years* (pp. 371-394). Springer, Cham.

Starkey, P., & Cooper, R. G. (1995). The development of subitizing in young children. *British Journal of Developmental Psychology*, 13, 399–420.

Trick, L. M., & Pylyshyn, Z. W. (1993). What enumeration studies can show us about spatial attention: evidence for limited capacity preattentive processing. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 19(2), 331.

Trick, L. M., & Pylyshyn, Z. W. (1994). Why are small and large numbers enumerated differently? A limited-capacity preattentive stage in vision. *Psychological review,* 101(1), 80.

Van de Walle, J. (2007). *Διδάσκοντας Μαθηματικά*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Vuokko, E., Niemivirta, M., & Helenius, P. (2013). Cortical activation patterns during subitizing and counting. *Brain research,* 1497, 40-52

Τζεκάκη, Μ. (2010). *Μαθηματική εκπαίδευση για την προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία*, Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ζυγός

Υπουργείο Παιδείας, Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Πρόγραμμα Σπουδών για την προσχολική εκπαίδευση (Διευρυμένη Εκδοχή). Αθήνα, 2022.

Ιστορικός γραμματισμός στην προσχολική εκπαίδευση: Τοπική ιστορία του Όθους Καρπάθου

Φίλιππος Μπρέντας

Εκπαιδευτικός ΠΕ60 – Υποψήφιος Διδάκτωρ ΤΕΠΑΕ, ΑΠΘ, Νηπιαγωγείο Όθους Καρπάθου
filipposmprentas@gmail.com

Περίληψη

Η προφορική ιστορία φέρνει στο προσκήνιο αφηγήσεις που δεν καταγράφονται στα επίσημα κρατικά αρχεία. Τα τοπωνύμια αποτελούν πρόσφορο πεδίο προφορικότητας, καθώς στοιχεία της εκάστοτε τοπικότητας νοηματοδοτούνται στον ιστορικό χρόνο ονοματοδοσίας τους. Η συλλογική μνήμη δύναται να ανασυνθέσει το παρελθόν και να προσφέρει τη δυνατότητα κατανόησης της τοπικής ιστορίας σε παροντικό χρόνο. Το ερευνητικό ερώτημα που καλούμαστε να απαντήσουμε διερευνά εάν είναι δυνατό παιδιά νηπιαγωγείου να κατανοήσουν την τοπική ιστορία της περιοχής τους μέσω προφορικών αφηγήσεων. Ακόμα, διερευνάται εάν αυτά μπορούν να αποτυπώσουν τα ιστορικά τεκμήρια ως δευτερογενές υλικό ιστοριογράφησης. Η παρούσα έρευνα διεξάγεται σε δημόσιο νηπιαγωγείο της Καρπάθου το σχολικό έτος 2023-2024 και σε αυτήν συμμετέχουν τέσσερα (4) προνήπια ηλικίας πέντε (5) ετών και ο παιδαγωγός – ερευνητής. Στόχος της έρευνας είναι η αξιοποίηση της προφορικής ιστορίας για την προσέγγιση της ονοματοδοσίας του χωριού Όθος, στην Κάρπαθο. Μεθοδολογικά αξιοποιούνται οι ατομικές ημι-δομημένες συνεντεύξεις και τα παιδικά ιχνογραφήματα. Το παραδοτέο της εκπαιδευτικής δράσης αποτελεί η δημιουργία ενός ψηφιακού παραμυθιού, που παρουσιάζει τα ιστορικά τεκμήρια που συνέλεξαν τα παιδιά.

Λέξεις Κλειδιά: ιστορικός γραμματισμός, προφορική ιστορία, τοπική ιστορία

Ιστορικό Υλικό: Ονοματοδοσία του Όθους Καρπάθου

Ο Οθίτης λαογράφος Μιχαηλίδης-Νουάρος (1934: 423 – 424) αξιοποιώντας δημόσια έγγραφα, όπως προικοσύμφα και χρεωστικά, οδηγείται στην ιστορική υπόθεση πως το χωριό Όθος Καρπάθου συστάθηκε κατά τον 17ο αιώνα από μετοίκους της περιοχής του Αφιάρτη (Μιχαηλίδης-Νουάρος, 1998: 82). Ο Ιταλός περιηγητής Buondelmonti (1422 στο Μιχαηλίδης-Νουάρος, 1934: 423) αναφέρει την πόλη «Thaetho, Theutho, Teutho», παραλείποντας ωστόσο τον ακριβή γεωγραφικό προσδιορισμό της. Γλωσσολογικά προκύπτει πως το όνομα Thaetho αποτελεί φωνολογική απόδοση του Όθους από την ελληνική στην ιταλική γλώσσα. Μεταγενέστεροι περιηγητές τοποθετούν το Όθος στο νότιο τμήμα της Καρπάθου, κοντά στην περιοχή του σημερινού Μακρύ Γιαλού, στην περιοχή του Αφιάρτη (Γεωργίου, 1958). Το σύγχρονο τεκμήριο της κατοχής περιουσίας των Οθιτών/ισσών στον Αφιάρτη επικυρώνει τη διαπίστωση,

παρά τη μεγάλη χιλιομετρική απόσταση μεταξύ τους. Αντίστοιχα, ο Πτολεμαίος αναφέρει το ακρωτήρι «Θοάντειον», παραλείποντας τον ακριβή γεωγραφικό του προσδιορισμό. Ο Μιχαηλίδης-Νουάρος (1934: 424) ταυτίζει γεωγραφικά το Θοάντειο με το Thaetho. Ειδικότερα αναφέρει ότι ετυμολογικά η λέξη Όθος, προκύπτει από την πρώτη συλλαβή tha, the, te, που αποτελεί το άρθρο «το», και στη συνέχεια το προσκολλημένο σε αυτήν γράμμα «ο», δημιουργώντας έτσι τη λέξη «Όθος» (σχηματικά Tha/The/Te (=το) + ο + θος: Όθος).

Βασικά γεωγραφικά & κοινωνικά στοιχεία του Όθους Καρπάθου

Γεωγραφικά το Όθος τοποθετείται στο κέντρο της Καρπάθου, αποτελεί το ορεινότερο χωριό με υψόμετρο πεντακόσια επτά (507) μέτρα και έχει το ψυχρότερο κλίμα (Μιχαηλίδης-Νουάρος, 1998: 71-72). Σύμφωνα με την απογραφή του 2011 κατοικείται από διακόσιους ογδόντα έναν (281) κατοίκους (ΦΕΚ 3465/Β', 2012). Η γεωργική ανάπτυξη του χωριού είναι μικρή, παράγοντας κυρίως κρασί, λάδι και μήλα (Σταυράκη, 2002). Γηγενείς κάτοικοι εξακολουθούν να καλλιεργούν εκτάσεις στην περιοχή του Αφιάρτη, εξυπηρετώντας τις ανάγκες της αγροτικής παραγωγής. Η κτηνοτροφία εξυπηρετεί αποκλειστικά τις ανάγκες σίτισης των γηγενών (Μιχαηλίδης-Νουάρος, 1998: 45-46). Η τοπική πανίδα αποτελείται κυρίως από πεύκα και άλλα ποώδη φυτά (Σταυράκη, 2002). Σήμερα στο Όθος λειτουργεί Λαογραφικό Μουσείο, ενώ στο Κοινοτικό Κτήριο στεγάζεται Δημοτική Βιβλιοθήκη και Νηπιαγωγείο.

Προφορική Ιστορία

Πυρήνα της προφορικής ιστορίας αποτελεί η ανάδειξη προφορικών πηγών που μέσα από την καταγραφή, ερμηνεία και κατανόηση μαρτυριών παράγουν ιστορική αφήγηση (Perks & Thomson, 2006). Η Ιστορία ανασυντίθεται και αναδύει υποκειμενικές εμπειρίες άσημων κοινωνικών υποκειμένων (Βερβενιώτη, 2002) που συνθέτουν τη συλλογική μνήμη (Abrams, 2016). Η ποιοτική καταγραφή και αξιοποίηση των στοιχείων την ανάγουν σε επιστημονική μέθοδο με στόχο την παρουσίαση προφορικών μαρτυριών, που συμπληρώνουν τις επίσημες ιστορικές γραπτές πηγές, δημιουργώντας έτσι νέες ερμηνείες στα ιστορικά γεγονότα (Thompson, 1981). Έτσι η ιστορική τοπική «αλήθεια» προσεγγίζεται βιωματικά. Απορρίπτεται η θετικιστική προσέγγιση του «τι συνέβη», εστιάζοντας στο «πως βιώθηκε», αναδημιουργώντας το παρελθόν ως μνημονική αναπαράσταση (Μπουσχότεν, 2002). Η επιστημολογία της προφορικής ιστορίας εντοπίζεται στην κριτική ανάλυση του πρωτογενούς υλικού, ενώ η μεθοδολογία της προσομοιάζει σε συνέντευξη μεταξύ αφηγητή και ερευνητή, προβάλλοντας λαογραφικά στοιχεία που αναπαριστούν το ιστορικό συγκείμενο (Κυριακίδου-Νέστωρος, 1987). Ειδικότερα, η ατομική εμπειρία και μνήμη ενός ιστορικού γεγονότος μετατρέπεται σε συλλογική και καταλήγει στη δημιουργία της ιστορικής συλλογικότητας - ταυτότητας (Abrams, 2014). Είναι φανερό ότι πρόκειται για «πολυσύνθετο είδος» που ευνοεί την πολυπρισματική προσέγγιση μέσω της διεπιστημονικής συνάντησης κλάδων, όπως της Λαογραφίας, Εθνολογίας και Ανθρωπολογίας (Portelli,

2006). Η ιστορική αφήγηση αναδύεται σε χρόνο και χώρο πολιτισμικής ουδετερότητας και επικοινωνιακής διάδρασης μεταξύ ερευνητή και κοινωνικού υποκειμένου (Ginouvès, 1997).

Προφορική Ιστορία για την ονοματοδοσία του Όθους Καρπάθου

Σύμφωνα με την προφορική ιστορία σε ακαθόριστο χρόνο οι κάτοικοι του Αφιάρτη δέχτηκαν επίθεση από πειρατές (Μιχαηλίδης-Νουάρος, 1934: 229). Στην προσπάθειά τους να γλυτώσουν κατέφυγαν στους ορεινούς όγκους του βόρειου τμήματος της Καρπάθου. Εκεί, στο σημείο που βρίσκεται το χωριό «Μενετές» υπήρξε διχογνωμία μεταξύ των ηγετών σχετικά με τον τόπο μετεγκατάστασης του πληθυσμού. Ειδικότερα, αναφέρεται ότι ένας ηγέτης διέταξε «μένετε», παροτρύνοντας τους κατοίκους να εγκατασταθούν στην περιοχή, ενώ ο άλλος «ὠθεῖτε», παροτρύνοντάς τους να συνεχίσουν την πορεία τους. Η υπακοή στην εκάστοτε εντολή καθόρισε τη δημιουργία των δύο χωριών, των Μενετών και του Όθους αντίστοιχα.

Μεθοδολογία

Η παρούσα εκπαιδευτική έρευνα διεξήχθη στο δημόσιο νηπιαγωγείο Όθους Καρπάθου το σχολικό έτος 2023-2024 και σε αυτήν συμμετείχαν τέσσερα (4) προνήπια ηλικίας πέντε (5) ετών και ο παιδαγωγός – ερευνητής. Σκοπός της έρευνας είναι να αξιοποιηθεί η προφορική ιστορία αναφορικά με την προσέγγιση της ονοματοδοσίας του Όθους. Ειδικότερα, διερευνάται εάν τα νήπια κατανοούν την τοπική ιστορία της περιοχής αξιοποιώντας προφορικές αφηγήσεις και εάν μπορούν να αποτυπώσουν τα ιστορικά τεκμήρια ως δευτερογενές υλικό ιστοριογράφησης. Μεθοδολογικά αξιοποιούνται οι ατομικές ημι-δομημένες συνεντεύξεις (De Caro, 2012), τα παιδικά ιχνογραφήματα (Barriage κ.ά., 2023) και η ψηφιακή αφήγηση (Ρεπούση κ.ά., 2023).

Στοιχεία εκπαιδευτικής έρευνας

Στο πεδίο της τοπικής ιστορίας τα παιδιά ενθαρρύνθηκαν, από τον παιδαγωγό – ερευνητή, να διεξάγουν επιτόπια έρευνα με ατομικές ημι-δομημένες συνεντεύξεις σε γηγενείς Οθίτες/ισσες με στόχο την ανάδειξη της τοπικότητας σε θέματα συλλογικής μνήμης. Ειδικότερα επισκέφθηκαν το τοπικό καφενείο απευθύνοντας ερωτήματα για τον χρόνο, τους λόγους ίδρυσης του χωριού, την καταγωγή των πρώτων κατοίκων και την ετυμολογία της ονοματοδοσίας του. Οι απαντήσεις καταγράφηκαν με ψηφιακή συσκευή ηχογράφησης και στη συνέχεια στην τάξη απομαγνητοφωνήθηκαν και ταξινομήθηκαν μέσω παιδικών ιχνογραφημάτων. Από τα δεδομένα προκύπτει πως οι γηγενείς αναφέρουν τον Αφιάρτη ως τόπο καταγωγής των πρώτων κατοίκων του Όθους, αγνοώντας ωστόσο τον χρόνο, τους λόγους ίδρυσης και την ετυμολογία του ονόματος του χωριού. Σημειώνεται πως το σύνολο των κατοίκων γνώριζε την περιγραφόμενη προφορική ιστορία, χωρίς όμως να είναι σίγουροι ή/και αμφισβητώντας την εγκυρότητά της.

Κοινοποιώντας το ερώτημα στην τοπική κοινότητα ο ιστοριοδίφης – φιλόλογος από το Όθος, Μιχάλης Χανιώτης, ενθαρρύνθηκε να συνεισφέρει. Πιο συγκεκριμένα, επισκέφθηκε το σχολείο προσκομίζοντας βιβλία, φωτογραφίες και χάρτες ως πρωτογενείς πηγές ιστοριογράφησης. Τα παιδιά ακολουθώντας την ίδια μεθοδολογία έθεσαν τα ερωτήματα που είχαν προετοιμάσει, ενώ ο ίδιος απαντούσε αξιοποιώντας το ιστορικό υλικό. Την επόμενη ημέρα, τα παιδιά ακολούθησαν τα ίχνη της ιστορικής αφήγησης μεταβαίνοντας στον χώρο των ιστορικών τοπογεωγραφικών τοπόσημων, εξάγοντας τα τελικά τους συμπεράσματα.

Αποτελέσματα

Από την ιστορική αφήγηση του Χανιώτη και την αξιοποίηση των ιστορικών τεκμηρίων η παραπάνω προφορική ιστορία ονοματοδοσίας του Όθους δεν επιβεβαιώνεται. Ειδικότερα, ο χάρτης του περιηγητή Buondelmonti, χρονολογούμενος από 1420 (Μουσείο Μπενάκη), αποτυπώνει το χωριό Μενετές (Menetos) ως οχυρό στην τοποθεσία του σύγχρονου εντοπισμού του. Αντίστοιχα, το Όθος (Thaetho) βρίσκεται στην περιοχή του Αφιάρτη, απορρίπτοντας έτσι την κοινή καταγωγή και ίδρυσή τους. Επιπλέον, αναφέρεται πως στα χωριά εντοπίζονται διαφορετικά γλωσσικά ιδιώματα, χοροί και τραγούδια (Γεωργίου, 1958). Ο ιστοριοδίφης Χανιώτης προσθέτει πως η εν λόγω προφορική ιστορία αποτέλεσε προϊόν κοινωνικής κατασκευής κατά την περίοδο της δικτατορίας, εξυπηρετώντας οικονομικά συμφέροντα διεκδίκησης περιουσιών στον Αφιάρτη. Την ίδια στιγμή αναδεικνύεται η παρετυμολόγηση του ρήματος ὠθέω-ὠθῶ που στη νέα ελληνική μεταφράζεται ως σπρώχνω, προχωρώ σε βάθος, ενώ στην περιγραφόμενη προφορική ιστορία αποδίδεται μέσω του ρήματος «φεύγω» (Τζιράκης & Πατάκης, 2013).

Η νέα προφορική ιστορία, που παρουσίασε ο Χανιώτης μέσω ιστορικών τεκμηρίων, αναφέρει ότι κατά τη Βενετοκρατία, πειρατές συνήθιζαν να αποβαίνουν στην περιοχή του Αφιάρτη λόγω της επίπεδης γεωμορφολογίας του εδάφους (Πέρρα, 2023). Οι γηγενείς αποσύρονταν προσωρινά στα υψίπεδα της περιοχής και στη συνέχεια επέστρεφαν πίσω λόγω των διαθέσιμων καλλιεργήσιμων εκτάσεων γης (Earle, 2010). Ο Τζάνε Μπουνιαλής (1995) αναφέρει ότι κατά την οθωμανοκρατία και συγκεκριμένα στη διάρκεια του τουρκοκρητικού πολέμου, πολλαπλασιάστηκαν οι αποβάσεις πειρατών. Η συνθήκη οδήγησε τριάντα έξι (36) οικογένειες και μια (1) χήρα να εγκαταλείψουν οριστικά την περιοχή του Αφιάρτη ακολουθώντας τη διαδρομή Χώμαλη, ρεματιά Κραμπά, Αϊ Λιάς, Χώρα/Κέφαλος καταλήγοντας στο σημερινό Όθος. Βασικό προνόμιο επιλογής για την ίδρυση του χωριού στην εν λόγω περιοχή αποτέλεσε η εύρεση νερού, πλησίον της εκκλησίας Παναγιά, στο Όθος.

Η καντηλανάφτισσα Ευδοξία Μανωλιού, εμπλουτίζει τη διερεύνηση της προφορικής ιστορίας αναφέροντας πως το πρώτο όνομα των Οθιτών/ισσών ήταν κραμπάες, λόγω της πρότερης εγκατάστασής τους στην περιοχή Κραμπά, μεταξύ Πυλών και Κορακίου. Τα αρχεία της Μητρόπολης Καρπάθου αναφέρουν ότι η υδροδότηση από την πηγή του Ελόθα ευνόησε την ίδρυση οικισμού Κραμπά, τα ερείπια του οποίου εντοπίζονται

μέχρι σήμερα. Αργότερα, οι κάτοικοι μετεγκαταστάθηκαν στο Όθος, χάρη στην εκ νέου εύρεση νερού. Στο παρόν σημείο οικοδόμησαν την εκκλησία «Παναγία», εντός της οποίας εντοπίζεται η επιγραφή «Ανακαινήσθη εκ θεμελίων επί Παρθενίου Επισκόπου 1759». Επιπλέον, στην εκκλησία υπάρχουν τριάντα έξι (36) στασίδια και μισό, ενώ στο πρώτο νεκροταφείο του χωριού «Καταφανάδες» εντοπίζεται αντίστοιχος αριθμός ταφοπλακών. Πρόσθετα, στην εκκλησία εντοπίστηκε σύστημα ηλιακού ρολογιού βάσει του οποίου κατανέμονταν το νερό της άρδευσης για την καλλιέργεια της γης. Σημειώνεται πως το εν λόγω σύστημα ύδρευσης ισχύει μέχρι και σήμερα. Σύμφωνα με τουρκικά αρχεία, ορόσημο για την ανάπτυξη του Όθους αποτέλεσε η δημιουργία τριάντα έξι (36) ανεμόμυλων στην περιοχή Ξανέμι, ερείπια των οποίων εντοπίζονται σήμερα στην ίδια περιοχή.

Παραδοτέο της εκπαιδευτικής δράσης αποτελεί η δημιουργία ενός ψηφιακού παραμυθιού, που παρουσιάζει τα ιστορικά τεκμήρια που συνέλεξαν τα παιδιά. Ειδικότερα, τα παιδιά, αξιοποιώντας τις νέες προφορικές αφηγήσεις, τα ίχνη του παρελθόντος (χάρτες, κτήρια, επιγραφές, ερείπια, φωτογραφίες) με τα οποία ήρθαν σε επαφή και τα ιχνογραφήματα, αποφάσισαν να δημιουργήσουν ένα ψηφιακό βιβλίο ως δευτερογενές υλικό ιστοριογράφησης, αξιοποιώντας τη μέθοδο της προφορικής αφήγησης - digital storytelling (Ρεπούση κ.ά., 2023). Το παραδοτέο εντοπίζεται στον ιστότοπο https://www.storyjumper.com/book/read/171220881/---- .

Παρατηρήσεις – Συζήτηση

Όπως προκύπτει από την έρευνα, πλήθος ενήλικων γηγενών δεν γνώριζε την τοπική ιστορία του τόπου διαμονής και καταγωγής τους, ακόμα και αν παραλείπονταν ιστορικά υποκείμενα, χρονολογίες, τοπόσημα και γεωγραφικοί προσδιορισμοί. Αντίθετα, η εμπλοκή των παιδιών στην αναζήτηση της τοπικής ιστορίας ευνοήθηκε από τον κριτικό ρεαλισμό (Barron, 2013), εισάγοντάς τα στον ιστορικό γραμματισμό, στην ιστορική σκέψη και κατανόηση, στη συγκριτική αξιολόγηση ιστορικών μαρτυριών και στην επίγνωση πολλαπλών εκδοχών της ιστορικής αλήθειας (Κυρίδης κ.ά., 2016).

Οι πληροφορητές/τριες ανέδειξαν την τοπική ιστορία αξιοποιώντας τοπόσημα, κτήρια, χάρτες και προφορικές αφηγήσεις που επαφίονται κυρίως σε οικείες προς τα παιδιά κοινωνικές - πολιτισμικές δομές (Iggers, 1997). Είναι φανερό ότι οι πληροφορητές δεν προέβησαν σε ιστορικές κατασκευές, αλλά σε καταδηλωτικά ιστορικά υποκείμενα, με έμφαση στον πόλεμο, στην μετεγκατάσταση και στην κοινωνική οργάνωση μέσα από την αξιοποίηση στοιχείων του φυσικού περιβάλλοντος (Βαμβακίδου, 2009). Η προφορική ιστορία ευνόησε την κατανόηση της ιστορικής αφήγησης και η δράση εντός του πεδίου έρευνας ενθάρρυνε την ενεργητική/βιωματική πρόσληψή της τοπικής ιστορίας μέσω της επαφής με τα υπάρχοντα ιστορικά τεκμήρια. Επιπλέον, τα παιδιά εισήχθησαν σε ερευνητικές διαδικασίες, αξιοποιώντας ιστορικές μαρτυρίες συνδυαστικά με το παρουσιαζόμενο ιστορικό υλικό (Μουτζουβή, 1998) μετασχηματίζοντάς το σε ψηφιακό δευτερογενές ιστοριογραφικό υλικό. Κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων, δεν εντοπίστηκαν τροχοπέδες καθώς συμμετείχαν όσοι γηγενείς είχαν

γνώση του ζητήματος και επιθυμούσαν να συνεισφέρουν. Τέλος, σημειώνεται πως τα παιδιά αδυνατούσαν να κατανοήσουν/ερμηνεύσουν τις γλωσσολογικές και ετυμολογικές παραδοχές.

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι η τοπικότητα συντίθεται ως συνδυασμός φυσικών δομών και ανθρώπινων συνεισφορών (Steele, 1981), αποδίδοντας ιστορικές, κοινωνικές, οικογενειακές και επιστημονικές σημάνσεις (Semken & Freeman, 2008). Τα παιδιά προσέγγισαν την τοπικότητα μέσω ιστορικών και κοινωνικών συμβολισμών και τη συνεχή διαπραγμάτευσή τους (Casey, 1996), επιβεβαιώνοντας την προσέγγιση του τόπου μέσα από διαλεκτικές αντιφάσεις του χώρου και λιγότερο του χρόνου (Lefebvre, 1973). Η μικρο-ιστορία εδραιώθηκε κοινωνικά «από τα κάτω» μέσω της προφορικότητας, ανάγοντας το ατομικό στοιχείο προς το συλλογικό (Burke, 1978). Απόρροια αποτέλεσε ο μετασχηματισμός της Ιστορίας από ενιαία σε πολυκεντρική δυναμική και πολυεστιακή σχολική ιστορία, υπό το πρίσμα της πολλαπλότητας των κοινωνικών αναπαραστάσεων (Κυρίδης κ.ά., 2016). Εν κατακλείδι, προκύπτει ότι η θεσμοθετημένη ιστορία δεν αναδύει αποκλειστικά την ιστορική αλήθεια, καθώς εστίες αντί-ιστορίας ανασύρουν βεβαιότητες, ψευδαισθήσεις και συγκρούσεις ανώνυμων ιστορικών υποκειμένων (Μαυροσκούφης, 2005).

Βιβλιογραφία

Abrams, L. (2016). *Oral History Theory*. New York: Routledge.

Barriage, S., DeSouza, D.K., Zitter, S., & Sarabu, C. (2023). *Drawing Play: A Content Analysis of Children's Drawings of Places Where They Like to Play. Children, Youth and Environments* 33(2), 63-89. Ανακτήθηκε από https://doi.org/10.1353/cye.2023.a903098.

Βαμβακίδου, Ι. (2009). *Ήταν μια φορά ένας κοινοτάρχης Χρήστος Τανιμανίδης 1906-1968. Οικογενειακό αρχείο Ελευθερίας Τανινανίδη-Μπαλτατζή.* Ξάνθη: ΠΑΚΕΘΡΑ.

Barron, I. (2013). *The potential and challenges of critical realist ethnography. International Journal of Research & Method in Education*, 36(2), 117-130.

Βερβενιώτη, Τ. (2002). Προφορική ιστορία και έρευνα για τον ελληνικό Εμφύλιο: Η πολιτική συγκυρία, ο ερευνητής και ο αφηγητής. *The Greek Review of Social Research*, 107, 157–181. Ανακτήθηκε από https://doi.org/10.12681/grsr.9186.

Casey, E.S. (1996). How to get from space to space in a fairly short stretch of time: Phenomenological prolegomena. *Senses of place*, 27, 14-51.

Γεωργίου, Γ. (1958). *Καρπαθιακά*. Πειραιάς: Ιδιωτική Έκδοση.

De Caro, F. (2012). Stories and" oral history" interviews: A thematic analysis of" embedded" narratives. *Western Folklore,* 257-277.

Earle, P. (2010). *Κουρσάροι της Μάλτας και της Μπαρμπαριάς* (μτφρ. Μ. Κοκολάκης). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Iggers, G. (1997). *Historiography in the 20th century-From Scientific Objectivity to the Postmodern Challenge.* Hanover: University Studio Press.

Ginouvès, V. (1997). Répertoire des collections d' archives sonores du patrimoine oral dans L' Europe du Sud, Aix-en Provence. *Maison Méditerranéenne des Sciences de 1' Homme - Phonothèque de 1' UMR TELEMME*, 48-53.

Lefebvre, H. (1973). *The Survival of Capitalism: Reproduction of the Relations of Production.* London: Allison & Busby.

Κυριακίδου-Νέστωρος, Α. (1987). Ο χρόνος της προφορικής ιστορίας. *Mètis. Anthropologie des mondes grecs anciens,* 2(1), 177-188.

Κυρίδης, Α., Βαμβακίδου, Ι., Σολάκη, Α. & Τσιγλόπουλος, Α. (2016). Γλωσσικές πολιτικές στην εκπαίδευση: προφορική ιστορία στους λόφους της Φλώρινας και γλωσσικές πρακτικές. Στο *Πρακτικά Συνεδρίου 3ο Σταυροδρόμι γλωσσών & πολιτισμών: Ζητήματα Δι/Πολυγλωσσίας, Διαγλωσσικότητας και Γλωσσικών Πολιτικών στην Εκπαίδευση*, 69-80.

Μιχαηλίδης-Νουάρος, Μ. (1998). *Ιστορία της Νήσου Καρπάθου (Δωδεκανήσου) από των αρχαιοτάτων χρόνων μέχρι σήμερον.* Τόμος Α' (Επανέκδοση). Όθος: Ιδιωτική Έκδοση.

Μιχαηλίδης-Νουάρος, Μ. (1934). *Λαογραφικά Σύμμεικτα Καρπάθου,* Τόμος Α' & Β' μετ' εικόνων. Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση.

Μπουσχότεν, Ρ.Β. (2002). Δεκαετία του '40: Διαστάσεις της μνήμης σε αφηγήσεις ζωής της περιόδου. *The Greek Review of Social Research*, 135-155.

Μπουτζουβή, Α. (1998*). Μαρτυρίες σε ηχητικές και κινούμενες αποτυπώσεις ως πηγή της Ιστορίας*. Αθήνα: Κατάρτι.

Perks, R. & Thomson, A. (2006). *The Oral History Reader*. New York: Routledge.

Portelli, A. (2006). What makes oral history unique. Στο R. Perks, & A. Thomson, *The Oral History Reader.* New York: Routledge.

Semken, S. & Freeman, C. (2008). Sense of Place in the Practice and Assessment of Place-Based Science Teaching. *Science Education*, 92,1042-1057.

Σταυράκη, Φ. (2002). *Αφηγήσεις ζωής από το Όθος Καρπάθου.* Αθήνα: Δωδώνη.

Steele, F. (1981). *The sense of place*. Boston: CBI Publishing.

Πέρρα, Φ. (2023). *Εισαγωγή στη Λατινοκρατία. Ελλάδα και Κύπρος (1191-1571 μ.Χ.). Συνοπτική ιστορική επισκόπηση.* Αθήνα: Παπαζήσης.

Ρεπούση, Μ., Μακαρατζής, Γ. & Μαυρομμάτη, Μ. (2023). *Ψηφιακότητα και ιστορική εκπαίδευση. Η αξιοποίηση των ψηφιακών τεχνολογιών στην ιστορική εκπαίδευση*. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις.

Thompson, P. (1981). Life histories and the analysis of social change. *Biography and society: The life history approach in the social sciences*, 23, 289-306.

Τζάνες-Μπουνιαλής, Μ. (1995). *Ο κρητικός πόλεμος 1645-1669*. Αθήνα: Στιγμή.

Τζιράκης, Ν. & Πατάκης, Σ. (2013*). Λεξικό ρημάτων αρχαίας ελληνικής ομαλών και ανωμάλων.* Αθήνα: Πατάκης.

Προσεγγίζοντας διάσημους πίνακες ζωγραφικής στο νηπιαγωγείο με τη χρήση ψηφιακών εργαλείων

Κοτσαπουικίδου Μαρία

Νηπιαγωγός, 2ο Νηπιαγωγείο Κιλκίς
mariakotsapou@yahoo.com

Περίληψη

Στο νηπιαγωγείο, όπου η ανάπτυξη του παιδιού βρίσκεται στο πιο κρίσιμο στάδιό της, είναι σημαντική η εμπλοκή του σε δραστηριότητες που ενεργοποιούν τη δημιουργικότητα, τη φαντασία και την κριτική του σκέψη. Σ' αυτό το πλαίσιο, η επεξεργασία διάσημων πινάκων ζωγραφικής στη σχολική τάξη αποτελεί συχνά την πρώτη οργανωμένη και συστηματική επαφή των παιδιών με την τέχνη, ενώ παράλληλα ενισχύει και τις καλλιτεχνικές τους ικανότητες. Ένας ιδιαίτερα αποτελεσματικός τρόπος για να βελτιωθεί η μαθησιακή εμπειρία στην προσέγγιση των διάσημων πινάκων είναι η ενσωμάτωση εργαλείων τεχνολογίας και πληροφορικής. Παρουσιάζοντας στο νηπιαγωγείο πίνακες ζωγραφικής μπορούμε να εκθέσουμε τα παιδιά σε αξίες και στοιχεία του τοπικού και παγκόσμιου πολιτισμού, ιστορικές περιόδους και καλλιτεχνικά στυλ με τη μαθησιακή εμπειρία μέσω των ψηφιακών εργαλείων και εφαρμογών να γίνεται πιο διαδραστική και διασκεδαστική. Τα παιδιά αποκτούν εξατομικευμένο εικαστικό λεξιλόγιο καθώς εμπλέκονται σε δραστηριότητες στοχαστικού διαλόγου ενώ αναπτύσσουν μια βαθύτατη εκτίμηση για την τέχνη καλλιεργώντας ταυτόχρονα και τη δική τους καλλιτεχνική έκφραση. Σε όλη αυτή τη διαδρομή το ψηφιακό περιβάλλον συνεπικουρεί στην ανάπτυξη του αισθητικού γραμματισμού των παιδιών διαπλέκοντας αρμονικά και τον ψηφιακό γραμματισμό τους.

Στο παρόν εκπαιδευτικό πρόγραμμα τα παιδιά κατανόησαν έννοιες σχετικές με τα μορφικά στοιχεία των έργων τέχνης, γνώρισαν καλλιτεχνικά κινήματα, διατύπωσαν ιδέες και συναισθήματα παρατηρώντας έργα τέχνης. Μέσω εικονικών γκαλερί τέχνης, ψηφιακής αφήγησης και παγκόσμιων συνδέσεων οι μαθητές εξερεύνησαν τον κόσμο της τέχνης με δυναμικό και διαδραστικό τρόπο καλλιεργώντας ταυτόχρονα τις ψηφιακές τους δεξιότητες. Προσεγγίζοντας πίνακες ζωγραφικής και συνδυάζοντας την τεχνολογία, αυτό το έργο θέτει μια ισχυρή βάση για την εκτίμηση των τεχνών παρέχοντας νέες ευκαιρίες για μάθηση και αυτοέκφραση.

Λέξεις κλειδιά: Πίνακες ζωγραφικής, Ψηφιακά εργαλεία, Νηπιαγωγείο

Εισαγωγή

Η εισαγωγή διάσημων πινάκων ζωγραφικής σε μαθητές προσχολικής ηλικίας μπορεί να αποτελέσει μια μεταμορφωτική εμπειρία, να πυροδοτήσει την περιέργειά τους και να καλλιεργήσει μια δια βίου αγάπη για τις τέχνες. Στην ψηφιακή εποχή, τα καινοτόμα εργαλεία και οι πλατφόρμες προσφέρουν συναρπαστικές εμπειρίες για την προσέγγιση της γνώσης με καλλιτεχνικά αριστουργήματα από διάφορες περιόδους και στυλ. Αυτή η εργασία στοχεύει να προτείνει μια ολοκληρωμένη προσέγγιση με δομημένες δραστηριότητες για την ενσωμάτωση των διάσημων πινάκων ζωγραφικής στο πρόγραμμα σπουδών του νηπιαγωγείου, υποστηριζόμενη από ψηφιακά εργαλεία που ενισχύουν την εξερεύνηση, την αλληλεπίδραση και την κατανόηση.

Ο ψηφιακός γραμματισμός στην προσχολική εκπαίδευση

Ο ψηφιακός γραμματισμός μέσα από δραστηριότητες κατάλληλες για την ηλικία και εκπαιδευτικά παιχνίδια, τα παιδιά προσχολικής ηλικίας μπορούν να μάθουν πώς να χρησιμοποιούν ψηφιακές συσκευές, να εξερευνούν διαδραστικά εργαλεία μάθησης και να αναπτύσσουν κριτική σκέψη και δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων σε ψηφιακό πλαίσιο (Panel, 2002).
Ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι να δημιουργήσουν ένα υποστηρικτικό περιβάλλον μάθησης που να ενσωματώνει την τεχνολογία με ουσιαστικό τρόπο. Με την ενσωμάτωση των ψηφιακών εργαλείων και πόρων στο πρόγραμμα σπουδών, οι εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας μπορούν να ενδυναμώσουν τους μικρούς μαθητές να γίνουν σίγουροι και ικανοί ψηφιακοί πολίτες από νεαρή ηλικία.

Η τέχνη στο πρόγραμμα σπουδών του νηπιαγωγείου

Η προβολή διάσημων πινάκων ζωγραφικής μπορεί να διεγείρει τη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας, ενθαρρύνοντάς τα να παρατηρούν , να αναλύουν και να ερμηνεύουν οπτικές πληροφορίες. Μπορούν να μάθουν να αναγνωρίζουν σχήματα, χρώματα και μοτίβα τα οποία είναι απαραίτητα για τις πρώιμες δεξιότητες γραμματισμού και αριθμητικής. Πυροδοτείται η δημιουργικότητα και η φαντασία των παιδιών τα οποία ενθαρρύνονται να εκφραστούν μέσα από το σχέδιο, τη ζωγραφική και άλλες καλλιτεχνικές δραστηριότητες ενισχύοντας την αυτοπεποίθηση και αυτοέκφρασή τους. Επιπλέον, μπορεί να ενισχυθεί το λεξιλόγιό τους καθώς μαθαίνουν νέες λέξεις περιγράφοντας χρώματα, σχήματα, συναισθήματα, αντικείμενα που απεικονίζονται στα έργα τέχνης. Αυτή η λεκτική αλληλεπίδραση ενισχύει επίσης τις δεξιότητες επικοινωνίας και κριτικής σκέψης. Με την εισαγωγή των παιδιών σε διάσημους πίνακες από διαφορετικού πολιτισμούς και ιστορικές περιόδους όχι μόνο προάγεται η πολιτιστική ευαισθητοποίηση και η εκτίμηση της διαφορετικότητας αλλά τα παιδιά κατανοούν ότι οι άνθρωποι εκφράζονται καλλιτεχνικά με διάφορους τρόπους σε χρόνο και τόπο. Με την εισαγωγή των παιδιών σε ιστορικά ή κοινωνικά πλαίσια θέτονται τα θεμέλια για μετέπειτα εξερεύνηση διαφορετικών χρονικών περιόδων, πολιτισμών και ιστορικών γεγονότων (Πεντέρη et al., 2022).

Οι διάσημοι πίνακες προκαλούν συχνά συναισθήματα, παρέχοντας ευκαιρίες στα παιδιά προσχολική εκπαίδευσης να εξερευνήσουν και να εκφράσουν τα δικά τους συναισθήματα. Μπορούν να μάθουν να αναγνωρίζουν και να συνδέονται με τα συναισθήματα που μεταφέρονται στο έργο τέχνης, προωθώντας την κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη. Με την ενσωμάτωση των διάσημων πινάκων ζωγραφικής σε δραστηριότητες προσχολικού προγράμματος σπουδών η μαθησιακή εμπειρία μπορεί να γίνει πιο ελκυστική για τα μικρά παιδιά.

Υλοποίηση προγράμματος

Το διδακτικό σενάριο που περιγράφεται παρακάτω βασίζεται σε μια εναλλακτική πρόταση για τους εκπαιδευτικούς, αποτελεσματικής προσέγγισης και αξιοποίησης διάσημων πινάκων ζωγραφικής με την ενσωμάτωση των ΤΠΕ. Η επαφή των μαθητών με τις τέχνες αποτέλεσε μια μαθησιακή εμπειρία που συνέδεσε όλα τα θεματικά πεδία λαμβάνοντας υπόψη τα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά αυτής της ηλικίας.
Επιλέχθηκαν εμβληματικά έργα τέχνης από διάσημους καλλιτέχνες όπως ο Πικάσο, ο Λεονάρντο ντα Βίντσι, ο Βίνσεντ βαν Γκογκ, η Φρίντα Κάλο. Οι πίνακες που μελετήθηκαν καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς συνδυάστηκαν αρμονικά με το συλλογικό προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου προκειμένου να ανταποκρίνονται στις ανάγκες και στις δυνατότητες των παιδιών του νηπιαγωγείου.

Στόχοι:

- Να ονομάζουν γνωστούς εικαστικούς και ζωγράφους και να προσδιορίζουν τα βασικά μηνύματα που επικοινωνούν μέσα από τα έργα τους.
- Να πειραματίζονται με τη χρήση διαφορετικών υλικών για τη δημιουργία ενός έργου τέχνης.
- Να χρησιμοποιούν τις δυνατότητες της ψηφιακής τεχνολογίας για την παραγωγή μιας ψηφιακής εικαστικής δημιουργίας.
- Να περιηγούνται σε ένα περιβάλλον ψηφιακού πολιτισμού.

Στην έναρξη του προγράμματος τα παιδιά ήρθαν σε επαφή με τον ζωγράφο Wassily Kandinsky, μελετώντας το διάσημο έργο του τετράγωνα με ομόκεντρους κύκλους. Τα παιδιά αναγνώρισαν τα σχήματα σε δισδιάστατες και τρισδιάστατες οπτικοποιήσεις, διέκριναν τα βασικά χρώματα, σχεδίασαν και έκοψαν επίπεδα σχήματα τα οποία συνέθεσαν για μια εικαστική δημιουργία, χρωμάτισαν χάρτινα πιάτα με νερομπογιές, δημιούργησαν έναν πίνακα ζωγραφικής με ελέφαντα με την τεχνική του κολάζ. Η μουσική εμφανίζεται παντού στα έργα του ζωγράφου καθώς ο ίδιος τη συνέδεε άρρηκτα με τα έργα του. Με αφορμή αυτή την πληροφορία αξιοποιήθηκε ο ιστότοπος https://musiclab.chromeexperiments.com, ο οποίος αποτελεί ένα εργαλείο για τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να εξερευνήσουν τη μουσική συνδυάζοντάς τη με τις επιστήμες, την τέχνη, τα μαθηματικά και άλλα, ενώ υπάρχει δυνατότητα πρόσβασης από οποιαδήποτε συσκευή κινητό τηλέφωνο, τάμπλετ ή φορητό υπολογιστή χωρίς τη δημιουργία λογαριασμού. Τα παιδιά με τη χρήση της ψηφιακής πένας σε τάμπλετ

ζωγράφιζαν σχήματα που παρατηρήθηκαν σε πίνακες του Kandinsky τα οποία η εφαρμογή μετέτρεπε σε μουσικά σχήματα. Δόθηκε η ευκαιρία στα παιδιά να δημιουργήσουν και να οπτικοποιήσουν τα δικά τους μοναδικά σχήματα εξοικειώνοντάς με τον οπτικό γραμματισμό με δημιουργικό τρόπο αξιοποιώντας ταυτόχρονα το ψηφιακό περιβάλλον.

Στη συνέχεια, τα παιδιά γνώρισαν το διάσημο Ολλανδό ζωγράφο Piet Mondrian σημαντικό εκπρόσωπο της μοντέρνας τέχνης. Καθώς ο Mondrian χρησιμοποιεί τα βασικά χρώματα σε μεγάλο μέρος των πινάκων του τα παιδιά διέκριναν τα βασικά και δευτερεύοντα χρώματα, πως αυτά αποτυπώνονται στους πίνακές του και προσπάθησαν να δημιουργήσουν συνεργατικά μια παλέτα αποχρώσεων. Οι μαθητές/τριες μελέτησαν και συζήτησαν για τους πιο γνωστούς πίνακες του καλλιτέχνη, έμαθαν να δίνουν προσοχή στις λεπτομέρειες, έκαναν συνδέσεις των βασικών χρωμάτων του πίνακα με αντικείμενα της καθημερινής ζωής και δημιούργησαν με αφρώδες υλικό το ντόμινο του Mondrian. Ακολούθως τα παιδιά με την εφαρμογή «MondrianSudoku», το κλασσικό παιχνίδι sudoku εμπνευσμένο από την τέχνη του Mondrian καλεί τα παιδιά να επιλύσουν το μαθηματικό γρίφο στα τετράγωνα καλλιεργώντας παράλληλα την οπτική αντίληψη, τη στρατηγική σκέψη παραμένοντας ωστόσο διασκεδαστικό.

Άλλος ένας ζωγράφος που μελετήθηκε είναι ο Vincent van Gogh, ένας μεταιμπρεσιονιστής ζωγράφος που δεν κατάφερε εν ζωή να γνωρίσει επιτυχία. Με την εφαρμογή «Talkr» ο ζωγράφος αφηγήθηκε κάποια πράγματα για τη ζωή του. Τα παιδιά γνώρισαν πίνακές του όπως η έναστρη νύχτα, αναπαράγοντας το έργο και χρησιμοποιώντας την τεχνική «ιμπάστο» όπως και ο ίδιος, βάζοντας δηλαδή χρώμα σε παχιές στρώσεις για τη δημιουργία τρισδιάστατου αποτελέσματος και βάθους. Μελετήθηκε στον πίνακα «Ηλιοτρόπια» πως ο καλλιτέχνης χρησιμοποιώντας το χρώμα κίτρινο αποδίδει ένα εξαιρετικό αποτέλεσμα με μόνο τις αποχρώσεις αυτού. Τα παιδιά έφτιαξαν τον δικό τους πίνακα με νερομπογιές και επαχρησιμοποιούμενα υλικά όπως οι χάρτινες αυγοθήκες για τα ηλιοτρόπια. Στη συνέχεια, ταξιδέψαμε μέχρι την Αρλ στη Γαλλία στο διάσημο δωμάτιο του Van Gogh και οι μαθητές/τριες παίρνοντας έμπνευση από το παγκόσμιο καλλιτεχνικό κίνημα pop up δημιούργησαν μια κάρτα τοποθετώντας τον εαυτό τους στο δωμάτιο του ζωγράφου. Αξιοποιώντας το δωρεάν πρόγραμμα επεξεργασίας «LightX» το οποίο παρέχει πολλά εργαλεία για την επεξεργασία φωτογραφιών δημιουργήσαμε το δωμάτιο του ζωγράφου και προσθέσαμε με cut out τις φωτογραφίες των παιδιών.

Ακολούθως, τα παιδιά γνώρισαν το διάσημο ζωγράφο Πάμπλο Πικάσο, μία από τις σημαντικότερες μορφές του 20ου αιώνα. Μελετήθηκαν πίνακές του όπως «Το περιστέρι της ειρήνης», οι μαθητές/τριες εξοικειώθηκαν με την τεχνοτροπία ζωγραφικής πουαντιγισμός για τη δημιουργία κάρτας για την 28η Οκτωβρίου. Επιπλέον, με την εφαρμογή «Codable Crafts» οι μαθητές/τριες επιλέξαν από μια γκαλερί χαρακτήρων τον ήρωα-ζώο, ο οποίος στην παρούσα φάση ήταν το περιστέρι και χρησιμοποιώντας κραγιόνια και αυτοκόλλητα σχεδίασαν τον χαρακτήρα τους. Τα παιδιά

χρησιμοποιώντας τα μπλοκ κωδικοποίησης δημιούργησαν μια ακολουθία για να αφηγηθούν την ιστορία του ήρωα. Ακουλούθως, επεξεργαστήκαμε τη «Γκουέρνικα ή Γκερνίκα» όπου τα παιδιά χωρίστηκαν σε ομάδες και ανέλαβαν να αναπαραστήσουν τον πίνακα σε μια ομαδική εργασία αναλαμβάνοντας κάθε ομάδα ένα κομμάτι. Ο Πικάσο κατά την κυβιστική περίοδο συχνά στα έργα του απεικονίζονταν πολλαπλές πλευρές ενός αντικειμένου ταυτόχρονα, παραδείγματος χάριν ανθρώπους με ίσια ή τετράγωνη μύτη. Τα παιδιά επεξεργάστηκαν και διασκέδασαν με ένα ξύλινο ομοίωμα προσώπου με το ζάρι τοποθετώντας ανάλογα με τον αριθμό τα χαρακτηριστικά στο πρόσωπο και στη συνέχεια συνέθεσαν το δικό τους πρόσωπο με την τεχνική κολλάζ κόβοντας και κολλώντας από φωτογραφίες συμμαθητών τους. Από τη γαλάζια περίοδο του Πικάσο τα παιδιά επεξεργάστηκαν τον πίνακα ζωγραφικής «Το γεύμα του τυφλού». Με τη βοήθεια του λογισμικού «Wordwall» ως εργαλείο αξιολόγησης οι μαθητές/τριες ομαδικά μέσα στην τάξη αξιολόγησαν τις γνώσεις τους και τις πληροφορίες που κατέκτησαν μελετώντας τον πίνακα με τη χρήση ερωτήσεων πολλαπλής επιλογής σε ένα ευχάριστο περιβάλλον μάθησης. Τέλος, με τη χρήση της εφαρμογής «Mixerpiece» η οποία διατείθεται για χρήση σε τάμπλετ τα παιδιά διαλέγοντας μέρη του προσώπου από έναν ψηφιακό μαγνητικό πίνακα και συνδυάζοντάς τα μεταξύ τους δημιούργησαν πρόσωπα σαν του Πικάσο στην κυβιστική περίοδο. Τα πλεονεκτήματα της εφαρμογής είναι ότι υπάρχουν πάνω από 200 αντικείμενα και σχήματα που μπορείς να συνδυάσεις και να χρησιμοποιήσεις, η δυνατότητα να αποθηκεύσεις και να δημιουργήσεις τη δική σου γκαλερί με τις δημιουργίες σου, ακόμα και να στείλεις σαν καρτ ποστάλ τη δημιουργία σου, ενώ το μειονέκτημα είναι ότι η εφαρμογή διατίθεται επί πληρωμή. Τέλος,

Κατά τη διάρκεια του προγράμματος μελετήθηκε επίσης η Μεξικανή ζωγράφος Φρίντα Κάλο γνωστή για τις αυτοπροσωπογραφίες της και το ιδιαίτερο ντύσιμο και στυλ της. Τα παιδιά γνώρισαν τη ζωή και τους πίνακές της, δημιούργησαν σε περιστρεφόμενα χάρτινα ποτήρια διάφορες εκδοχές του φορέματός της εμπνευσμένα από πίνακες ζωγραφικής άλλων ζωγράφων, ανακαλύπτοντας έτσι νέες τεχνικές καλλιτεχνικής δημιουργίας.

Συνεχίζοντας, γνωρίσαμε το ζωγράφο και εφευρέτη Λεονάρντο ντα Βίντσι και τον πιο διάσημο πίνακά του Μόνα Λίζα. Τα παιδιά εξέτασαν με προσοχή τα μορφικά εικαστικά χαρακτηριστικά του πίνακα, όπως «χρώματα-σχήματα-γραμμές» για να αποκωδικοποιήσουν την πρόθεση του καλλιτέχνη (πως ένιωθε, τι μήνυμα ήθελε να περάσει). Διατύπωσαν τις προσωπικές τους απόψεις για το ποιος μπορεί να είναι ο τίτλος του έργου καθώς και για το αινιγματικό χαμόγελο και βλέμμα της εικονιζόμενης. Οι μαθητές/τριες χωρίστηκαν σε ομάδες και με τη βοήθεια της επαυξημένης πραγματικότητας ο πίνακας «ζωντάνεψε» στην τάξη δίνοντας τους την ευκαιρία να τον παρατηρήσουν από μια διαφορετική οπτική γωνία προκειμένου να ζωγραφίσουν νέες εκδοχές του. Έπειτα ζωγράφισαν τη Μόνα Λίζα και με την εφαρμογή https://sketch.metademolab.com οι ζωγραφιές των παιδιών «ζωντάνεψαν»

Η επαφή των παιδιών με τις τέχνες συνεχίστηκε με τον διάσημο πίνακα του Αρτσιμπόλντο «Ο άνθρωπος με τα φρούτα». Τα παιδιά δημιούργησαν τις δικές τους συνθέσεις με φρούτα και λαχανικά με τη βοήθεια του ποντικιού σύρε-άφησε στην ιστοσελίδα http://www.middlestreet.org/archim/archimframe.htm. Στη συνέχεια γνώρισαν την τέχνη του δρόμου, τους καλλιτέχνες που την εκπροσωπούν και τα εργαλεία τους (σπρέι, πινέλα, αυτοκόλλητα, στένσιλ). Έφτιαξαν ημερολόγιο με τα ανθρωπάκια του Κιθ Χέρινγκ, κάρτα για του αγίου Βαλεντίνου και μάσκα για τις Απόκριες ενώ τα παιδιά δημιούργησαν τα δικά τους έργα τέχνης σε τοίχο επιλέγοντας ψηφιακά εργαλεία ζωγραφικής στην εφαρμογή https://www.tate.org.uk/games/street-art/index.html .

Οι μαθητές/τριες χρησιμοποιώντας τις δυνατότητες της ψηφιακής τεχνολογίας Google Arts and Culture (https://artsandculture.google.com) έπαιξαν παιχνίδια όπως «Don't Touch the Art» μην ακουμπήσεις τα έργα τέχνης καθώς πέφτεις, «Staring Contest» προσπάθησε να ακουμπήσεις τα μάτια στην οθόνη, «The Art Handler» πρόσεξε μην σου πέσουν τα έργα τέχνης, «Art Transfer" μετέτρεψε τις ζωγραφιές σου στα διάσημα έργα τέχνης, «Art selfie» βρες με ποιο πρόσωπο της τέχνης ταιριάζεις και «Pet Portraits» βρες με ποιο ζώο από τα έργα τέχνης ταιριάζεις.

Ακόμη, δόθηκε η δυνατότητα να έρθουν τα παιδιά πρώτη φορά σε επαφή με την επαυξημένη πραγματικότητα η οποία χρησιμοποιήθηκε για να ζωντανέψει πίνακες ζωγραφικής στην τάξη, επιτρέποντας στους μαθητές/τριες να αλληλεπιδράσουν με το έργο τέχνης με μοναδικό και καθηλωτικό τρόπο. Τέλος, στην εφαρμογή δίνεται η δυνατότητα να χρησιμοποιηθούν φίλτρα τα οποία μετατρέπουν τη φωτογραφία σε οποιοδήποτε διάσημο πίνακα ζωγραφικής.

Στον ιστότοπο https://artsology.com τα παιδιά εξοικειώθηκαν με διάσημους πίνακες ζωγραφικής μέσα από ψηφιακά παζλ και σελίδες χρωματισμού ενώ εξασκήθηκαν και σε διάφορα παιχνίδια «Girl with a Pearl Earring Breakout Game» και λαβύρινθους «Munch Scream Maze». Με τη χρήση της ρομποτικής μέλισσας BeeBot οι μαθητές/τριες χωρίστηκαν σε ζευγάρια και δίνοντας οδηγίες το ένα παιδί στο άλλο οδήγησαν το ρομπότ στο σωστό πίνακα ζωγραφικής στα πλαίσια της συμμετοχής μας στην Code Week.

Τα παιδιά περιηγήθηκαν σε πλατφόρμες παγκόσμιου πολιτισμού (μουσείο Van Gogh https://www.vangoghmuseum.nl/en, μουσείο Πικάσο https://museupicassobcn.cat/en, μουσείο Νταλί https://thedali.org) εκτιμώντας τη δυνατότητα πρόσβασης σε χώρους παγκόσμιου πολιτισμού που τους παρέχει η τεχνολογία. Δημιούργησαν με μακετόχαρτο ένα μουσείο με δικές τους δημιουργίες και στη συνέχεια με τη διαδικτυακή εφαρμογή https://www.artsteps.com δημιουργήσαμε μια 3D έκθεση η οποία περιελάμβανε δισδυάστατους πίνακες ζωγραφικής με έργα των παιδιών.

Μέσα από τη δημιουργία ενός escape room:_____
(https://view.genial.ly/65bfbc6d935a300014b7ee31/interactive-content-escape-room-mary) το οποίο εστάλη ατομικά στα email των γονέων, διερευνήθηκαν τα

αποθέματα γνώσεων των παιδιών. Το μεγαλύτερο πλεονέκτημα από το ψηφιακό δωμάτιο διαφυγής είναι ο ενθουσιασμός των παιδιών να οδηγηθούν στη λύση καθώς μαθαίνουν ενεργά, λύνουν προβλήματα και εμβαθύνουν στο περιεχόμενο. Καταληκτικά, ο μεταγνωστικός έλεγχος των γνώσεων των παιδιών πραγματοποιήθηκε με τη δημιουργία κουιζ με κλειστού τύπου ερωτήσεις και σωστού-λάθους στις διαδραστικές εφαρμογές Kahoo_____(https://kahoot.it/solo/?quizId=481b3a2c-5a9c-4b81-abbe-e2a4f0ee65be) και Quizizz_____ (https://quizizz.com/join/presentation/65676154c159981a010d1b14/start?studentShare=true) αξιολογώντας την κατακτηθείσα γνώση των μαθητών/τριών. Τα πλεονεκτήματα είναι ότι οι μαθητέ/τριες δεν χρειάζεται να έχουν κάνει προεγγραφή στην πλατφόρμα ενώ η ανατροφοδότηση είναι άμεση.

Βιβλιογραφία

Πεντέρη, Ε., Χλαπάνα, Ε., Μέλλιου, Κ., Φιλιππίδη, Α., & Μαρινάτου, Θ. (2022). Πρόγραμμα Σπουδών Για την Προσχολική Εκπαίδευση-Διευρυμένη Εκδοχή (2η Έκδοση, 2022 ΙΕΠ). Στο *Πλαίσιο της Πράξης Αναβάθμιση των Προγραμμάτων Σπουδών και Δημιουργία Εκπαιδευτικού Υλικού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. ΙΕΠ: MIS 5035542

Panel, I., L. (2002). Digital Transformation: A Framework for ICT Literacy. A Report of the International ICT Literacy Panel. *Educational Testing Service*.

Διδασκαλία της ισοδυναμίας κλασμάτων με τη χρήση ΤΠΕ

Παπαβασιλείου Γεώργιος

Μ.Ed στη διδακτική των μαθηματικών, Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Διευθυντής Δ.Σ.Καμπάνης
geopapavas@sch.gr, pinakas04@gmail.com

Περίληψη

Η χρήση της τεχνολογίας στην Εκπαίδευση και ειδικότερα τα χαρακτηριστικά και η φύση των δραστηριοτήτων τα οποία θα χρησιμοποιηθούν αποτελεί εδώ και χρόνια κεντρικό σημείο προβληματισμού και αντιπαράθεσης. Η χρήση τους απαιτεί την επανεξέταση της παιδαγωγικής πρακτικής στα σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τον Λεμονίδη (2016), ενώ τα smartphone και τα tablet έχουν ευρεία χρήση στην καθημερινή ζωή ενηλίκων και παιδιών, δεν χρησιμοποιούνται στην εκπαιδευτική διαδικασία και ειδικότερα στα μαθηματικά και κατ' επέκταση στους ρητούς αριθμούς.

Όσον αφορά τους ρητούς, υπάρχει συμφωνία ότι η μάθηση τους παραμένει ένα μεγάλο εμπόδιο για τη μαθηματική ανάπτυξη των μαθητών, ενώ δεν υπάρχει καθαρή συμφωνία με το πώς θα διευκολυνθεί η μάθησή τους. Σύμφωνα με τους Moss & Case (1999), ο τομέας των ρητών αριθμών ήταν πάντα δύσκολος να τον χειριστούν οι μικροί μαθητές και οι έρευνες δείχνουν μία έλλειψη εννοιολογικής κατανόησης και θέτουν σε αμφισβήτηση τις υπάρχουσες μεθόδους διδασκαλίας των συμβολικών αναπαραστάσεων των ρητών αριθμών.

Στη διδασκαλία που πραγματοποιήθηκε επιχειρήθηκε μία προσέγγιση των ρητών αριθμών όσον αφορά την ισοδυναμία κλασμάτων μέσα από τη χρήση φορητών ψηφιακών μέσων και εφαρμογών.

Λέξεις κλειδιά: Ισοδύναμα κλάσματα, ΤΠΕ

Εισαγωγή

Πλήθος ερευνών στον τομέα της γνωστικής ψυχολογίας και της διδακτικής των μαθηματικών τεκμηριώνουν την ύπαρξη δυσκολιών τόσο σε παιδιά όσο και σε ενήλικες όσον αφορά την κατανόηση πολλαπλών πτυχών των ρητών αριθμών. (Stafylidou, & Vosniadou, 2004·Vamvakoussi, & Vosniadou, 2010·Lemonidis, Kaiafa, 2014·Lortie-Forgues, Siegler, 2015).

Σύμφωνα με τον Λεμονίδη (2016) η ομαδοποίηση των παραγόντων για τις δυσκολίες στους ρητούς αριθμούς γίνεται σε τρεις βασικές ομάδες:

1) Παράγοντες σχετικοί με τη διαφορετική μαθηματική φύση των φυσικών και ρητών αριθμών.
2) Παράγοντες σχετικοί με το αφηρημένο των διαδικασιών των πράξεων των ρητών αριθμών.
3) Πολιτισμικοί παράγοντες

Οι δυσκολίες των μαθητών στα κλάσματα σύμφωνα με τον Arcavi (2003) οφείλονται στην έλλειψη δεξιοτήτων οπτικοποίησης αυτών με αποτέλεσμα να μη μπορούν να δημιουργήσουν άρα και να διαχειριστούν διάφορες αναπαραστάσεις.
Τα εικονικά χειραπτικά υλικά (το οποίο είναι και ένας είδος αναπαράστασης των ρητών αριθμών) αποτελούν ένα πολύτιμο εργαλείο για την οπτικοποίηση μαθηματικών εννοιών. Η δυνατότητα συνδυασμού εικόνων, συμβόλων και γλώσσας, σε συνδυασμό με την αλληλεπιδραστικότητα, προσφέρει στους μαθητές μια βιωματική εμπειρία που οδηγεί σε βαθύτερη κατανόηση και μαθησιακή ανάπτυξη. (Paivio, 2014· Rau, Aleven, & Rummel, 2013).
Βασικός σκοπός της διδασκαλίας για την ισοδυναμία είναι, αφού πρώτα γίνει βιβλιογραφική ανασκόπηση να απαντηθούν τα ερωτήματα που αφορούν στο τι αποκαλύπτουν οι σχετικές μελέτες για το θέμα, σύγχρονες διδακτικές επιλογές και τα οφέλη από τη χρήση της τεχνολογίας.

Επισκόπηση βιβλιογραφίας

Ρητοί αριθμοί και κλάσματα

Οι λέξεις κλάσμα και ρητός συχνά χρησιμοποιούνται χωρίς διάκριση, όμως οι όροι κλάσμα και ρητός αριθμός δεν είναι ταυτόσημοι (Lamon 2007). Σύμφωνα με τον Λεμονίδη (2016):

«στα μαθηματικά οι ρητοί αριθμοί ορίζονται ως το σύνολο των αριθμών Q:={x:x=α/β όπου α, β ∈ Z και β≠0}, είναι δηλαδή όλοι οι αριθμοί που μπορούν να εκφραστούν υπό μορφή κλάσματος α/β, με α και β ακεραίους αριθμούς και β ≠ 0. Το σύνολο των ρητών αριθμών είναι ένα μεγαλύτερο σύνολο από τους φυσικούς N και ακεραίους αριθμούς Z τους οποίους εμπεριέχει. Οι ρητοί αριθμοί είναι μια ανώτερη και πιο σύνθετη μορφή αριθμών από τους φυσικούς και ακέραιους αριθμούς πάνω στους οποίους βασίζονται και ορίζονται όπως βλέπουμε παραπάνω στον ορισμό. Μπορούμε να πούμε απλά, ότι ενώ οι ακέραιοι αριθμοί εκφράζουν τον πληθάριθμο μιας ποσότητας με έναν αριθμό που συγκροτείται από μονάδες, οι ρητοί αριθμοί εκφράζονται με μια σχέση δύο ακεραίων αριθμών σε μορφή πηλίκου. Μπορούμε να πούμε απλά ότι οι ρητοί αριθμοί εκφράζουν μια σχέση αριθμών με μορφή πηλίκου».

Ως κλάσμα ορίζεται ένα διαταγμένο ζεύγος (α, β) διατυπωμένο όπως έχει καθιερωθεί με τη μορφή α/β όπου α, β είναι φυσικοί αριθμοί με β ≠0 για το οποίο ισχύει: 1) μια σχέση ισότητας, σύμφωνα με την οποία δύο κλάσματα α/β και γ/δ είναι ίσα αν και μόνο αν είναι α=γ και β=δ 2) μια σχέση διάταξης, σύμφωνα με την οποία ένα κλάσμα

α/β θα θεωρείται μικρότερο ενός άλλου κλάσματος γ/δ αν και μόνο αν είναι α.δ<β.γ (Χασάπης, 2000).

Ερμηνείες του κλάσματος

Ένας πολύ σημαντικός λόγος που καθιστά τη διδασκαλία των κλασματικών αριθμών μια πολύπλοκη διαδικασία, σχετίζεται με την άποψη που έχουν αρκετοί ερευνητές(Kieren 1976; Behr, Lesh, Post and Silver 1983; Sinicrope & Mick 1998, οπ. αναφ. στο Γαγάτσης et all, 2004), ότι η διδασκαλία των κλασμάτων πρέπει να γίνεται μέσω ενός θεωρητικού μοντέλου, που σχετίζεται με τη διδασκαλία διαφόρων διαστάσεων του κλάσματος. Ένα τέτοιο θεωρητικό μοντέλο είναι:
α) Το κλάσμα ως μέρος όλου, β) Το κλάσμα ως λόγος, γ) Το κλάσμα ως μέτρο, δ) Το κλάσμα ως διαίρεση, ε) Το κλάσμα ως πολλαπλασιαστής (Van de Walle et all,2017).

Λάθη και παρανοήσεις στην ισοδυναμία κλασμάτων

Ένας από τους σκοπούς της μαθηματικής εκπαίδευσης είναι οι μαθητές να αναπτύξουν μια βαθιά κατανόηση των μαθηματικών εννοιών, μια εκ των οποίων είναι και η ισοδυναμία των κλασμάτων. Η ισοδυναμία υπονοεί τη σημασία της ίσης αξίας (Skemp, 1986). Και έτσι τα δύο κλάσματα θεωρούνται ισοδύναμα όταν έχουν την ίδια αξία. Κάθε κλάσμα ανήκει σε μια μοναδική κλάση ισοδυναμίας και κάθε κλάση ισοδυναμίας ορίζει έναν διαφορετικό αριθμό. Για μια πλήρη κατανόηση των ισοδύναμων κλασμάτων, οι μαθητές χρειάζεται να κατανοήσουν ότι: « ένα κλάσμα παριστάνει έναν αριθμό που έχει πολλά ονόματα» (Larson, 1980,p.427).
Σύμφωνα με τους Wong & Evans (2007), η εννοιολογική κατανόηση των ισοδύναμων κλασμάτων εμπλέκει περισσότερα πράγματα από το να θυμόμαστε ένα γεγονός ή να εφαρμόζουμε μια διαδικασία. Στηρίζεται σε μια πολύπλοκη σχέση μεταξύ διαδικαστικής και δηλωτικής γνώσης, και μεταξύ ερμηνειών και αναπαραστάσεων των κλασμάτων. Η πολλαπλασιαστική φύση της έννοιας θεωρείται, και έχει αποδειχτεί, ότι είναι η πηγή της δυσκολίας που έχουν οι μαθητές με τα ισοδύναμα κλάσματα (Kamii &Clark, 1995·Ni, 2001).

Εννοιολογική και διαδικαστική γνώση στα κλάσματα

Η διαδικασία ανάπτυξης των μαθηματικών εννοιών στο άτομο μπήκε από πολλούς ερευνητές στο επίκεντρο, ενώ η ατομική γνώση, χωριζόμενη σε δύο μέρη την εννοιολογική και τη διαδικαστική γνώση, αποτέλεσε αντικείμενο πολλών ερευνητικών εργασιών, στους τομείς της γνωστικής και εξελικτικής ψυχολογίας και της μαθηματικής εκπαίδευσης (Bempeni & Vamvakoussi, 2015). Η διαδικαστική γνώση ορίστηκε ως η ικανότητα του ατόμου να εκτελεί διαδικασίες, με σκοπό να φτάνει στην επίλυση προβλήματος, ενώ η εννοιολογική γνώση σχετίζεται με τις γνώσεις του ατόμου, αναφορικά με κάποια συγκεκριμένη έννοια ή πεδίο (Rittle-Johnson and Schneider,2014).

Σύγχρονες διδακτικές επιλογές

Οι σύγχρονες διδακτικές επιλογές που χρησιμοποιούνται για τη διδασκαλία των κλασμάτων είναι οι παρακάτω: σύνδεση με την καθημερινότητα, επίλυση προβλήματος, **χρήση λογοτεχνίας**, μοντέλα και οπτικοποίηση των εννοιών, νοεροί υπολογισμοί και εκτιμήσεις (Λεμονίδης,2016).

Προστιθέμενη αξία από τη χρήση της τεχνολογίας

Ο Papert υποστήριζε ότι τα παιδιά μπορούν να σκεφτούν με πολύ ανώτερους τρόπους από ότι υποστηρίζεται και ότι μπορούν να σχεδιαστούν τεχνητά περιβάλλοντα τα οποία να είναι πλούσια σε δυνατότητες, ώστε να δίνουν στο παιδί εμπειρίες δημιουργίας μαθηματικών νοημάτων (Papert, 1980). Το ζητούμενο στη διδακτική των μαθηματικών είναι ο κάθε μαθητής να βιώσει την εμπειρία του να κάνει μαθηματικά ο ίδιος (Papert, 1972· Κυνηγός, 2006). Εκεί ακριβώς είναι που με ειδικά ψηφιακά εργαλεία ο μαθητής μπορεί να κάνει μαθηματικά με τρόπους που ήταν αδύνατο με τα προ-τεχνολογικά μέσα του χαρτιού και του μολυβιού, του χάρακα, του διαβήτη και του μοιρογνωμονίου.

Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της έρευνας είναι να διερευνηθεί αν και κατά πόσο ένας μαθητής της Ε΄ δημοτικού κατανοεί την έννοια των ισοδύναμων κλασμάτων με τη χρήση της τεχνολογίας μέσω εκπαιδευτικών εφαρμογών.

Ερευνητικά ερωτήματα

- Μπορεί ο μαθητής να κατανοήσει την έννοια των ισοδύναμων κλασμάτων;
- Μπορεί ο μαθητής να αναγνωρίζει δύο ισοδύναμα κλάσματα;
- Μπορεί ο μαθητής να δημιουργεί δύο ισοδύναμα κλάσματα;

Προσδιορισμός γνωστικών στόχων

- Ο μαθητής να αναγνωρίζει και να δημιουργεί δύο ισοδύναμα κλάσματα.

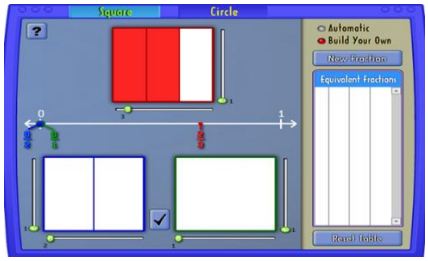
Προσδιορισμός τεχνολογικών στόχων

- Ο μαθητής να εξοικειωθεί με τη χρήση της τεχνολογίας.
- Να αξιοποιεί λογισμικά και να αντλεί πληροφορίες ώστε να πετύχει τους μαθησιακούς του στόχους.
- Να χρησιμοποιεί την τεχνολογία για την ισοδυναμία κλασμάτων.

Διαγνωστική αξιολόγηση

Πραγματοποιήθηκε η εξέταση των γνωστικών στόχων με τα μέσα αξιολόγησης που είχαν ετοιμαστεί. Ο μαθητής χειρίστηκε τις εγκατεστημένες μαθηματικές εφαρμογές και το λογισμικό για να αξιολογηθούν οι τεχνολογικοί στόχοι. Η όλη διαδικασία πραγματοποιήθηκε στο 9ο Δημοτικό Σχολείο Κιλκίς το 2017 στην αίθουσα πληροφορικής.

Με βάση τα αποτελέσματα της διαγνωστικής αξιολόγησης μπορεί να επαναδιατυπωθούν οι στόχοι.
Η διαγνωστική αξιολόγηση αποτελείται από μια εφαρμογή και από ένα φύλλο εργασίας.
Η μικροεφαρμογή είναι: Ισοδύναμα κλάσματα (Equivalent fractions)



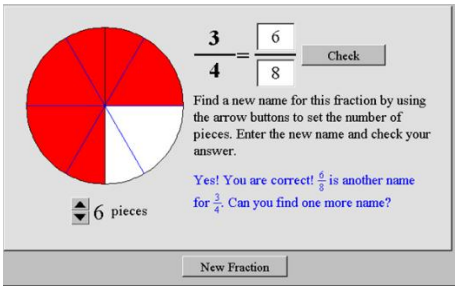
Εικόνα 1: Η μικροεφαρμογή Equivalent fractions

Αποτελέσματα της Διαγνωστικής Αξιολόγησης

Ο μαθητής έλυσε όλες τις ασκήσεις και προχώρησε μόνος του και στα επόμενα επίπεδα. Το ένα λάθος που έκανε ήταν λάθος απροσεξίας. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της διαγνωστικής αξιολόγησης οι στόχοι περιεχομένου παραμένουν οι ίδιοι.

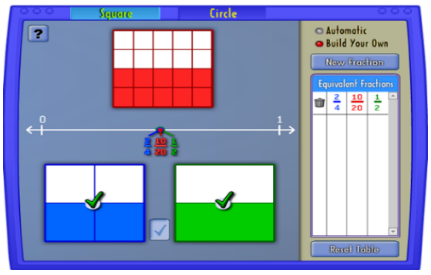
Διδακτική παρέμβαση

Η διδακτική παρέμβαση υλοποιείται βάση των στόχων που έχουμε θέσει εξαρχής. Ο ρόλος μας είναι καθαρά υποστηρικτικός, χωρίς να επεμβαίνουμε στα λάθη και στις απορίες του μαθητή. Οι εφαρμογές αφορούσαν την ισοδυναμία κλασμάτων.
Το φύλλο εργασίας της διδακτικής παρέμβασης αποτελείται από δύο εφαρμογές, εγκατεστημένες στο tablet και τον φορητό υπολογιστή του ερευνητή, και αφορούν:
Η 1η μικροεφαρμογή είναι: Ισοδύναμα κλάσματα (Equivalent fractions).



Εικόνα 2: Η μικροεφαρμογή Equivalent fractions

Η 2η μικροεφαρμογή είναι: Ισοδύναμα κλάσματα (Equivalent fractions)



Εικόνα 2: Η μικροεφαρμογή Equivalent fractions

Αποτελέσματα διδακτικής παρέμβασης

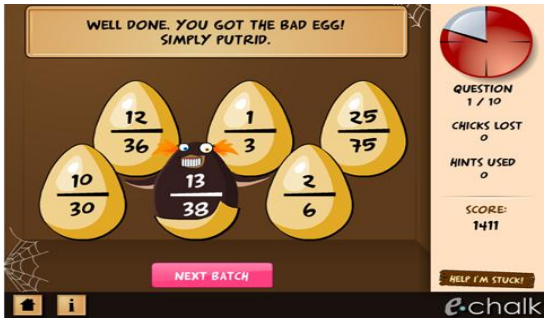
Η διδακτική παρέμβαση διήρκεσε 45 λεπτά. Ο μαθητής δεν έκρυψε τον ενθουσιασμό του κατά τη διδακτική παρέμβαση. Εξάλλου όπως αναφέραμε και στη διαγνωστική αξιολόγηση ήταν πρωτόγνωρο για αυτόν να γίνεται μάθημα μέσω κινητών συσκευών. Ενθουσιάστηκε με τις εργασίες που είχε να επιλύσει στο laptop και στο tablet. Ήταν πιο συγκρατημένος κατά τη διάρκεια των ασκήσεων για να μην κάνει κανένα λάθος απροσεξίας. Δεν ενοχλήθηκε από την αλλαγή του σχήματος της 1ης μικροεφαρμογής από κύκλο σε ορθογώνιο, απεναντίας το χάρηκε διότι δημιούργησε διαφορετικό περιβάλλον η άσκηση. Στην 2η μικροεφαρμογή κινήθηκε πιο άνετα σε σχέση με τη διαγνωστική αξιολόγηση. Ήταν πιο γρήγορος με τους νοερούς υπολογισμούς που έπρεπε να κάνει για την απλοποίηση των κλασμάτων και πέτυχε το στόχο του σε μικρό χρονικό διάστημα.

Τελική αξιολόγηση

Στην τελική αξιολόγηση χρησιμοποιήθηκε ένα φύλλο εργασίας το οποίο έπρεπε να λυθεί χρησιμοποιώντας τις 2 μικροεφαρμογές που έχουμε δώσει στον μαθητή. Το φύλλο εργασίας περιέχει 4 ασκήσεις που αφορούν την ισοδυναμία. Οι στόχοι που είχαμε θέσει εξαρχής δεν τροποποιήθηκαν, διότι ο μαθητής ανταπεξήλθε πλήρως στις προηγούμενες δραστηριότητες που του αναθέσαμε. Σκοπός μας ήταν να χρησιμοποιήσουμε εφαρμογές παρόμοιες ή ίδιες με τη διαγνωστική αξιολόγηση, ώστε να δούμε κατά πόσο ο μαθητής μπορούσε να ανταπεξέλθει σε ασκήσεις με αυξημένο βαθμό δυσκολίας και κατά πόσο υπήρξε αλλαγή στις επιδόσεις του μαθητή μετά από τη διδακτική παρέμβασή μας.

Τεχνολογικά εργαλεία τελικής αξιολόγησης

Α) Η 1η μικροεφαρμογή που αξιοποιήθηκε ήταν το Chicken Coop Fractions Game, by Lumpty Learning και εντάσσεται στα εκπαιδευτικά παιχνίδια. Χρησιμοποιείται σε χιλιάδες σχολεία για να βοηθήσει τα παιδιά να αναπτύξουν μεθοδολογίες για τη γρήγορη επίλυση προβλημάτων που περιλαμβάνουν κλάσματα.



Εικόνα 3: Η μικροεφαρμογή Chicken Coop Fractions Game, by Lumpty Learning

Β) Η 2η μικροεφαρμογή ήταν τα Ισοδύναμα κλάσματα (Equivalent fractions).

Περιγραφή τελικής αξιολόγησης

Η τελική αξιολόγηση πραγματοποιήθηκε με ασκήσεις που βασίστηκαν στους αρχικούς στόχους, και διήρκησε περίπου 30 λεπτά. Ο μαθητής επιλέχθηκε να εξεταστεί σε μέσα αξιολόγησης διαφορετικών μικροεφαρμογών και επιπέδων για να κρατήσουμε αμείωτο το ενδιαφέρον του. Ο περισσότερος χρόνος καταναλώθηκε στην 1η εφαρμογή λόγω του πιο ευχάριστου και με έντονα γραφικά περιβάλλον της εφαρμογής. Ο μαθητής ήθελε να ασχοληθεί κι άλλο με αυτήν και να παίξει και τα υπόλοιπα παιχνίδια του Chicken Coop Fractions. Στη δεύτερη δραστηριότητα ο μαθητής εξοικειωμένος από τη διαγνωστική αξιολόγηση τη χειρίστηκε εύκολα και χωρίς κανένα λάθος.

Αναδρομική ανάλυση – Συμπεράσματα

Με την έναρξη της έρευνάς μας στη διαγνωστική αξιολόγηση διαπιστώσαμε πως ο μαθητής γνωρίζει να διαχειρίζεται τα ισοδύναμα κλάσματα. Όπως είχαμε αναφέρει το ένα λάθος που είχε κάνει, ήταν λάθος απροσεξίας λόγω ενθουσιασμού. Παρόλα αυτά κρατούσαμε τις επιφυλάξεις μας οι οποίες θα επαληθεύονταν ή όχι στην τελική αξιολόγηση και μετά από τη διδακτική παρέμβαση. Από την ορθότητα των απαντήσεων διαπιστώσαμε ότι ο μαθητής χρησιμοποιεί την εννοιολογική γνώση σε συνδυασμό με τη διαδικαστική όταν το έκρινε απαραίτητο.
Στην πειραματική παρέμβαση στόχος μας ήταν ο μαθητής να ασχοληθεί με διαφορετικές μικροεφαρμογές και να αναπτύξει περισσότερο το επίπεδο της εννοιολογικής γνώσης. Μπορούσε να χειριστεί με ευκολία και τις καινούριες μικροεφαρμογές.
Στην τελική αξιολόγηση οδηγηθήκαμε στο συμπέρασμα ότι ο μαθητής μπορούσε να χειριστεί, αλλά και να απαντήσει στις ασκήσεις με πιο μεγάλη ευκολία, χωρίς άγχος, βλέποντας τις εφαρμογές σαν παιχνίδια και μαθαίνοντας από αυτά.
Επιλογικά και έχοντας αναλύσει τα στοιχεία της διαγνωστικής αξιολόγησης, της διδακτικής παρέμβασης και της τελικής αξιολόγησης με τα ψηφιακά εργαλεία καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι ο μαθητής διαπίστωσε πως μπορεί να γίνει πιο ευχάριστο το μάθημα με τη χρήση των νέων τεχνολογιών και μέσω αυτών να αποκομίσει τη γνώση που του προσφέρεται. Όπως μας ανέφερε ο ίδιος ο μαθητής, δεν περίμενε να

ενθουσιαστεί σε τέτοιο βαθμό με το συνδυασμό μαθηματικής γνώσης και νέων τεχνολογιών.

Οι στόχοι μας γνωστικοί και τεχνολογικοί που θέσαμε εξαρχής, είχαν επιτευχθεί.

Βιβλιογραφία

Γαγάτσης, Α., Ευαγγελίδου, Α., Ηλία, Ι., & Σπύρου, Π. (2004). *Αναπαραστάσεις και μάθηση των μαθηματικών* (Τόμοι 1-2).

Κυνηγός, Χ. (2006). *Το μάθημα της διερεύνησης. Παιδαγωγική αξιοποίηση των ψηφιακών τεχνολογιών για τη διδακτική των μαθηματικών*. *Από την έρευνα στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Εκδόσεις: Ελληνικά γράμματα.

Λεμονίδης, Χ. (2016). *Στην τροχιά των Ρητών Αριθμών*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.

Χασάπης, Δ. (2000). *Διδακτική βασικών μαθηματικών εννοιών. Αριθμοί και αριθμητικές πράξεις.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Arcavi, A. (2003). The role of visual representations in the learning of mathematics*. Educational studies in mathematics*, 52(3), 215-241.

Bempeni, M., & Vamvakoussi, X. (2015*).* Individual differences in students' knowing and learning about fractions: Evidence from an in-depth qualitative study. *Frontline Learning Research*, 3(1), 18–35.

Kamii C., Clark F.B. (1995). Equivalent fractions: their difficulty and educational implications. *Journal of mathematical behavior*. 14, 365-378.

Larson, C. N. (1980). Locating proper fractions on number lines: Effect of length and equivalence. *School Science and Mathematics*, 53(5), 423-428.

Lemonidis, C. & Kaiafa, I. (2014*).* Fifth and sixth grade students' number sense in rational numbers and its relation with problem solving ability. *Journal of Educational Research*, 1, 61-74.

Lortie-Forgues, H., Tian, J. & Siegler, R. S. (2015). Why is learning fraction and decimal arithmetic so difficult? *Developmental Review*, 38, 201-221.

Moss, J. & Case, R. (1999). Developing children's understanding of the rational numbers: A new model and an experimental curriculum. *Journal for research in mathematics education*, 122-147.

Ni, Y. (2001). Semantic domains of rational numbers and the acquisition of fraction equivalence. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 400-417.

Paivio, A. (2014). Mind and its evolution: A dual coding theoretical approach. *Psychology press.*

Papert, S. (1980). *Mindstorm: Children, computers and powerful ideas.* Sussex. England: Harvester.

Rau, M. A., Aleven, V., & Rummel, N. (2013). How to use multiple graphical representations to support conceptual learning? Research-based principles in the Fractions Tutor. In *Artificial Intelligence in Education: 16th International Conference* (pp. 762-765). Springer Berlin Heidelberg.

Rittle-Johnson, B. & Schneider, M. (2014). *Developing conceptual and procedural knowledge of mathematics.*

Skemp, R. R. (1986). *The Psychology of Learning Mathematics*. London: Peguin Books.

Stafylidou, S. & Vosniadou, S. (2004). The development of students' understanding of the numerical value of fractions. *Learning and instruction,* 14(5), 503-518.

Vamvakoussi, X. & Vosniadou, S. (2010). How many decimals are there between two fractions? Aspects of secondary school students' understanding of rational numbers and their notation. *Cognition and instruction*, 28(2), 181-209.

Wong M & Evans D (2007). Students Conceptual Understanding of Equivalent Fractions. In J. Watson & K. Beswick (Eds), *Proceedings of the 30th annual conference of the Mathematics Education Research Group of Australiasia.* Merca Inc.

«Φανταζόμαστε και δημιουργούμε τη δική μας εικονογραφημένη ιστορία»: Ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα σύζευξης της λογοτεχνίας και των ΤΠΕ.

Ιωαννίδου Φεβρωνία

Μ.Ed., Δασκάλα (ΠΕ70) & Φιλόλογος (ΠΕ02), 1ο Δημοτικό Σχολείο Καστέλλας Ευβοίας
fevro444_@hotmail.com

Περίληψη

Στην σύγχρονη πραγματικότητα η σύζευξη λογοτεχνίας και τεχνολογίας αποτελεί καίρια πρόκληση για την εκπαίδευση. Οι επιτακτικές ανάγκες της εποχής καθιστούν αναγκαία την επαφή των μαθητών με τις ΤΠΕ, αλλά και την παράλληλη εξοικείωση με το βιβλίο. Επισημαίνοντας ότι η επαφή με το βιβλίο και κατ' επέκταση με τη λογοτεχνία αποτελεί κάτι αναντικατάστατο για την εκπαίδευση, τονίζεται η χρήση των ΤΠΕ ως υποστηρικτικό εργαλείο στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στην παρούσα εργασία θα παρουσιαστεί ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα, που υλοποιήθηκε στις τάξεις Γ' και Δ'. Βασικοί πυλώνες του προγράμματος, το οποίο πραγματοποιείται στα πλαίσια του μαθήματος της Νεοελληνικής γλώσσας, θα αποτελέσουν η κατανόηση και η παραγωγή τόσο του γραπτού όσο και του προφορικού λόγου. Βασικά εργαλεία είναι το Ανθολόγιο της Γ' και Δ' Τάξης (κείμενο: «Το πορτοκάλι και μία ηλιαχτίδα») και το ψηφιακό εργαλείο «tux paint». Οι βασικές μεθοδολογικές και παιδαγωγικές αρχές που διέπουν το σενάριο διδασκαλίας είναι η μαθητοκεντρική διδασκαλία και η χρήση της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου. Θα παρουσιαστούν οι στόχοι, οι μέθοδοι, τα μέσα διδασκαλίας και ο τρόπος αξιολόγησης των μαθητών. Τα αποτελέσματα της εφαρμογής στην τάξη φαίνονται ιδιαίτερα ενθαρρυντικά, αφού υπήρχε καθολική συμμετοχή των μαθητών με παρουσίαση ιδιαίτερου ζήλου. Μετά την πολύπλευρη επεξεργασία του κειμένου, η κάθε ομάδα έφτιαξε ερωτήσεις για την άλλη και στη συνέχεια δημιουργήθηκαν διάλογοι, τους οποίους αξιοποίησαν οι μαθητές, για να φτιάξουν εικονογραφημένες ιστορίες (κόμικς) με την χρήση του ψηφιακού εργαλείου tux paint. Έπειτα, έγινε δραματοποίηση των διαλόγων.

Λέξεις κλειδιά: Λογοτεχνία, ΤΠΕ, Ομαδοσυνεργατική μέθοδος.

Εισαγωγή

Το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας στοχεύει στον βαθμιαίο μετασχηματισμό της γλωσσικής διαίσθησης σε κατανόηση του συστήματος της ελληνικής γλώσσας και εμπλέκεται γνωστικά και στα υπόλοιπα αντικείμενα του σχολείου (Μήτσης,1996· Καρακίτσιος,2013). Σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η κατανόηση και παραγωγή τόσο του γραπτού λόγου όσο και του προφορικού. Η κατανόηση κειμένων, η καλλιέργεια του λεξιλογίου, η παραγωγή γραπτού λόγου, η καλλιέργεια και κατανόηση του προφορικού λόγου αποτελούν βασικά σημεία της γλωσσικής διδασκαλίας. Η καλλιέργεια της προσληπτικής ικανότητας, της προφορικής και γραπτής έκφρασης αποτελεί απαραίτητο στοιχείο για τη γνωσιακή, κοινωνική και γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών. Οι ανεπτυγμένες γλωσσικές δομές είναι άμεσα συνυφασμένες με την κοινωνικοποίηση των παιδιών στη σχολική και πολιτισμική τους ζωή (Ηλιοπούλου & Ζιάγκα,2021). Αδιάσειστο μέρος του γλωσσικού μαθήματος είναι η ουσιαστική κατανόηση των διαφορετικών κειμενικών ειδών, η κατασκευή ποικίλων κειμενικών μορφών, που ανταποκρίνονται στα ποικίλα επικοινωνιακά περιβάλλοντα που συνδέονται άρρηκτα με τόσο με γλωσσικά, μη γλωσσικά, παραγλωσσικά στοιχεία. Στα κείμενα πολλές φορές εντάσσονται εικόνες, ήχο, βίντεο καθιστώντας τα έτσι πολυτροπικά (πολυτροπικότητα) (Κουρκουμέλη, 1998 · Κατσίκη-Γκίβαλου,2005)

Στην εν λόγω εργασία δίνεται έμφαση στις προσληπτικές και παραγωγικές δεξιότητες του γραπτού και προφορικού λόγου. Οι μαθητές συνεργάζονται για την επεξεργασία κειμένου (Κυπριώτη,2011· Λιναρδάκη, 2018). Σιγά σιγά ο καθοδηγητικός ρόλος του εκπαιδευτικού φθίνει και οι μαθητές έχουν όλο και περισσότερο τον κυρίαρχο ρόλο (Αρσένης & Χαραβιτσίδης,2006). Παράλληλα, οι μαθητές χρησιμοποιούν τόσο τα βιβλία, όσο και την τεχνολογία, προκειμένου να ανακαλύψουν τη γνώση (Χατζηδήμου, 2007). Οι μαθητές «οικοδομούν τη γνώση» (εποικοδομισμός), μέσα από μία κονστρουκτιβιστική διαδικασία. Βασικό σημείο της διδασκαλίας είναι η ανάπτυξη της κειμενικής ικανότητας των μαθητών να προσλαμβάνουν και να δημιουργούν κείμενο. Παράλληλα, μέσα από την συνεργασία θα αναπτύξουν κοινωνικές σχέσεις μεταξύ τους και θα καλλιεργήσουν τη δική τους στάση για τα ζητήματα που μελετώνται. Ο λειτουργικός και κριτικός γραμματισμός σχετίζεται με την ισότιμη συμμετοχή στην κοινωνία και την παροχή ευκαιριών σε όλους (Τσαρμποπούλου, 2008 & Σωτηράκη, 2021). Σημαντικό ρόλο διαδραματίζει το γεγονός, ότι αξιοποιούνται σύγχρονα μαθησιακά πλαίσια και ψηφιακά μέσα στη γλωσσική διδασκαλία, προκειμένου να συνδεθεί με νέα σύγχρονα αυθεντικά περιβάλλοντα μάθησης (Χατζηδήμου, 2009).

Σενάριο διδασκαλίας

Το σενάριο διδασκαλίας εφαρμόστηκε στις τάξεις Γ’ και Δ’ κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς 2022-2023 στο Δημοτικό Σχολείο της Τριάδας Ευβοίας. Οι μαθητές συνολικά ήταν 12 και η κάθε τάξη αποτελούνταν από 6 μαθητές και πραγματοποιούνταν κύκλος Δ’ Τάξης. Η χρονική διάρκεια ήταν 6 διδακτικές ώρες και πραγματοποιήθηκε σε διάστημα 3 εβδομάδων (2 ώρες την κάθε εβδομάδα.) Το μάθημα ήταν η

Νεοελληνική Γλώσσα και βασικό πυλώνα του σεναρίου αποτέλεσε Κείμενο από το Ανθολόγιο Γ' και Δ' Τάξης: Το διήγημα «Το πορτοκάλι και μια ηλιαχτίδα» (Συγγραφέας: Μάνος Κοντολέων).
Δημιουργήθηκαν 3 ομάδες εργασίας των 4 ατόμων. Η κάθε ομάδα θα αποτελείται τόσο από μαθητές της Γ' όσο και από μαθητές της Δ' Τάξης. Τα μέσα διδασκαλίας/ εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν ήταν τα εξής: Διαδίκτυο, εικόνες, ηλεκτρονικοί υπολογιστές, τηλεόραση, βίντεο, φωτογραφίες, πορτοκάλια, βιβλία, Ανθολόγιο, tux paint, YouTube κ.α.

Θεωρητικό και μεθοδολογικό πλαίσιο εφαρμογής

Κυρίαρχοι άξονες: γλωσσική επεξεργασία, ανάγνωση του κειμένου, εξοικείωση με το ψηφιακό εργαλείο tux paint.

Γενικοί Στόχοι:

Οι μαθητές επιδιώκεται:

- Να συνθέτουν προφορικά, γραπτά και ψηφιακά κείμενα.
- Να κατανοούν προφορικά, γραπτά και ψηφιακά κείμενα.
- Να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες.
- Να συνεργάζονται στα πλαίσια της ομάδας.
- Να καλλιεργήσουν την ενσυναίσθηση.
- Να εξοικειωθούν με τις νέες τεχνολογίες και τα ψηφιακά εργαλεία.

Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα:

Οι μαθητές επιδιώκεται:

- Να διαχειρίζονται πολυτροπικά κείμενα.
- Να εστιάζουν σε πληροφορίες του κειμένου και να απαντούν σε ερωτήσεις κατανόησης, αλλά και σε υποθετικές ερωτήσεις.
- Να απολαμβάνουν την ανάγνωση, να συνειδητοποιούν τη συναισθηματική, αλληγορική και αισθητική αξία του κειμένου.
- Να εφαρμόζουν στρατηγικές για να κατακτήσουν το θεματικό λεξιλόγιο της κάθε ενότητας (π.χ. ανάλυση σύνθετων λέξεων).
- Να δημιουργούν εικονογραφημένες ιστορίες ενεργοποιώντας τη φαντασία τους και παράγοντας δημιουργικό γραπτό λόγο.
- Να ασκηθούν στην επιχειρηματολογία και να ενισχύουν τον προφορικό τους λόγο.
- Να εξοικειωθούν με την πλοήγηση στο διαδίκτυο και συγκεκριμένα με την επιλογή και αξιοποίηση βίντεο από το YouTube.
- Να χρησιμοποιούν την εφαρμογή tux paint καλλιεργώντας δεξιότητες δημιουργικότητας και σχεδιασμού.
- Να δημιουργούν και να αποθηκεύουν ψηφιακά αρχεία.

Διδακτικές Προσεγγίσεις

Γίνεται χρήση της ερμηνευτικής κειμενοκεντρικής μεθόδου, της διερευνητικής προσέγγισης από τους μαθητές (μέσα από την αναζήτηση σχημάτων λόγου, αιτιών, επιχειρημάτων, σύνθετων λέξεων κ.α.) και της επικοινωνιακής προσέγγισης (μέσω του διαλόγου). Παράλληλα, δίνεται έμφαση στον κριτικό γραμματισμό (θα δοθεί βαρύτητα στην ανάλυση της γλώσσας και την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης), στον οπτικό γραμματισμό και στον ψηφιακό γραμματισμό.

Μεθοδολογικές – Παιδαγωγικές αρχές

Οι μεθοδολογικές και παιδαγωγικές αρχές που χρησιμοποιούνται: χρήση βιωματικής και ενεργητικής μάθησης (οι μαθητές καλούνται να μπουν στη θέση των πρωταγωνιστών), μαθητοκεντρική διδασκαλία, χρήση ομαδοσυνεργατικής μεθόδου (χωρισμός μαθητών σε ομάδες με πρωτοβουλία των μαθητών).

Στρατηγικές μάθησης

Οι στρατηγικές που μάθησης που εφαρμόζονται ήταν οι εξής: συνεργατική μάθηση, ιδεοθύελλα, μέθοδος της ανακάλυψης, μέθοδος project μικρής διάρκειας, μέθοδος μεικτής μάθησης, ανεστραμμένη τάξη.

Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση θα γίνει τόσο ως ετεροαξιολόγηση όσο και ως αυτοαξιολόγηση. Οι ομάδες στο τέλος θα παρέχουν ανατροφοδότηση η μία στην άλλη τόσο για τις εικονογραφημένες ιστορίες όσο και για τους διαλόγους που θα εκτυλιχθούν. Η αξιολόγηση θα γίνει στο τέλος της διδασκαλίας, μέσα από έναν διάλογο σχετικά με το αν τους άρεσε η διαδικασία. Οι μαθητές θα αναθεωρήσουν, θα μοιραστούν βιώματα, θα απαντήσουν με επιχειρήματα και θα παρουσιάσουν τα δικά τους αποτελέσματα.

Διαθεματικότητα και σύνδεση με άλλες εμπλεκόμενες περιοχές

Υπάρχει διαθεματικότητα με τις νέες τεχνολογίες στην εκπαίδευση (πληροφορική) (χρήση ψηφιακού εργαλείου tux paint), τα εικαστικά (ζωγραφική σε σχέση με το κείμενο) και τη μουσική (τραγούδι του Νίκου Κυπουργού «Ήλιε μου» , στίχοι Λένας Κιτσοπούλου, Νίκου Κυπουργού σχετικά με το κείμενο και αντίστοιχο βίντεο στο YouTube). Θα χρησιμοποιηθεί το λογισμικό tux paint, με το οποίο έχουν ήδη εξοικειωθεί οι μαθητές τους προηγούμενους μήνες.
Στην 11η ενότητα του σχολικού βιβλίου («Γελάσαμε με την ψυχή μας») οι μαθητές γνώρισαν τις εικονογραφημένες ιστορίες κόμικς. Επομένως, η δραστηριότητα του 3ου σταδίου είναι άμεσα συνυφασμένη με το βιβλίο. Ακόμα, το κείμενο έχει αλληγορική σημασία και σχετίζεται με τη φύση, γεγονός που συνδέεται θεματικά με διάφορες ενότητες του βιβλίου.

Στάδια διδασκαλίας

1ο Στάδιο (1η-2η ώρα)

Οι μαθητές θα έχουν μελετήσει το κείμενο ως εργασία για το σπίτι και θα έχουν ακούσει στο YouTube στο σπίτι το τραγούδι που προτείνεται στο Ανθολόγιο. Στα πρώτα 10 λεπτά οι μαθητές θα το αναζητήσουν στο διαδίκτυο και συγκεκριμένα στο YouTube. Το τραγούδι θα ακουσθεί στην τάξη και θα λειτουργήσει ως αφόρμηση για τη διδασκαλία. Θα διεξαχθεί διάλογος σχετικά με το τραγούδι και θα γίνει σύνδεσή του με το κείμενο. Θα βρουν τα κοινά στοιχεία του κειμένου και του τραγουδιού. Παράλληλα, στην τάξη θα υπάρχουν πορτοκάλια, ώστε να συνδέσουν οι μαθητές το κείμενο με την καθημερινή ζωή. Στη συνέχεια (35 λεπτά), οι μαθητές είναι ήδη χωρισμένοι σε ομάδες μετά από δική τους πρωτοβουλία και απόφαση τόσο για τη σύνθεση των ομάδων όσο και τον ρόλο της καθεμιάς (η μία ομάδα είναι ο ήλιος, η άλλη η ηλιαχτίδα και η τελευταία η πορτοκαλιά). Οι μαθητές θα έχουν σκεφτεί τις ερωτήσεις που θα θέσουν στην άλλη ομάδα και θα αποφασίσουν όλοι μαζί για την ερώτηση που θα κάνουν. Ο καθένας θα έχει καταγράψει κάποιες ερωτήσεις στο σπίτι και θα συζητήσουν και θα συναποφασίσουν ποιες από αυτές θα θέσουν στην άλλη ομάδα. Η άλλη ομάδα θα απαντήσει με επιχειρήματα. Η ομάδα της πορτοκαλιάς ρωτά την ομάδα του ήλιου , η ομάδα του ήλιου την ομάδα της ηλιαχτίδας και η ομάδα της ηλιαχτίδας την ομάδα της πορτοκαλιάς (σχήμα κύκλου). Η κάθε ομάδα υποδύεται κάποιον πρωταγωνιστή του κειμένου. Θα εκτυλιχθεί ένα παιχνίδι ερωτοαπαντήσεων. Μέσα από την ιδεοθύελλα που προκύπτει, οι μαθητές οδηγούνται στην κριτική σκέψη και στην ανάπτυξη επιχειρηματολογίας, καθώς θα απαντούν στους συμμαθητές του.

Στα επόμενα 45 λεπτά η κάθε ομάδα αποφασίζει μόνη της να φτιάξει ένα μικρό διάλογο και να τον μεταφέρει σε εικονογραφημένη ιστορία (κόμικς) με τη χρήση του ψηφιακού εργαλείου tux paint. Η κάθε ομάδα θα αυτενεργήσει, θα αποφασίσει μόνη το διάλογο που θα φτιάξει ανάμεσα στους πρωταγωνιστές της ιστορίας και θα δημιουργήσει την αντίστοιχη ιστορία. Στη συνέχεια, το έργο της κάθε ομάδας θα αναρτηθεί στο blog του σχολείου, αλλά και στην πινακοθήκη της τάξης μετά από αποθήκευση και εκτύπωση, που θα γίνει από τους μαθητές. Οι μαθητές αποκτούν ρόλους (πορτοκαλιά, ήλιος, ηλιαχτίδα), δημιουργούν ερωτήσεις και καλούνται να απαντήσουν. Χρησιμοποιώντας το λογισμικό tux paint, οι μαθητές δημιουργούν τη δική τους εικονογραφημένη ιστορία (κόμικς).

2ο Στάδιο (3η-4η ώρα)

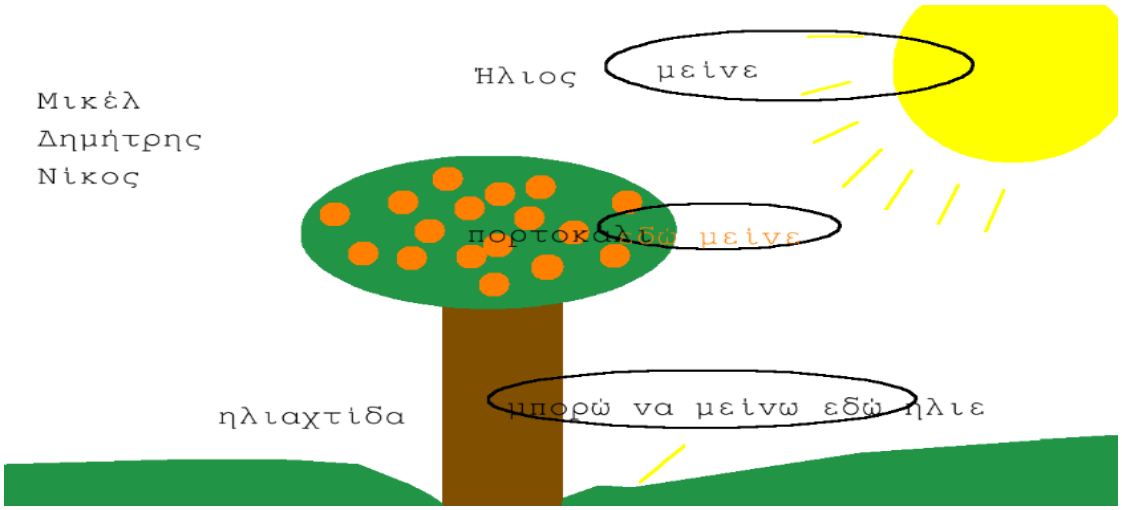
Την επόμενη ώρα (45 λεπτά) θα δημιουργηθεί οικογένεια λέξεων με λέξεις από το κείμενο χρησιμοποιώντας το tux paint και φτιάχνοντας έναν ήλιο, στις ακτίνες του οποίου οι μαθητές θα μπορούν να τοποθετήσουν σύνθετες και παράγωγες λέξεις από τη λέξη ήλιος με την χρήση λεξικού. Επίσης, οι μαθητές μπορούν να βρουν τις σύνθετες λέξεις του κειμένου και να φτιάξουν μία ιστορία με αυτές.

Σε επόμενη διδακτική ώρα (45 λεπτά) οι εικονογραφημένες ιστορίες επεκτείνονται και μπορεί να γίνει αντίστοιχη δραματοποίηση των κειμένων των μαθητών. Επίσης, αντιστρέφουν το διάλογο του ήλιου και της ηλιαχτίδας και δημιουργούν έναν νέο διάλογο, στον οποίο ο ήλιος θα αρνηθεί να αφήσει την ηλιαχτίδα να μείνει στη γη. Οι μαθητές μπορούν να «υιοθετήσουν» μία λέξη για μία εβδομάδα. Γνωρίζουν ήδη τη μέθοδο «υιοθεσίας» λέξης και μπορούν να την εφαρμόσουν χρησιμοποιώντας λέξεις του κειμένου. Με άλλα λόγια, στόχος είναι κάθε ομάδα να χρησιμοποιεί όσο περισσότερες φορές μπορεί τη λέξη και στο τέλος της εκάστοτε εβδομάδας υπάρχει αντίστοιχη επιβράβευση.

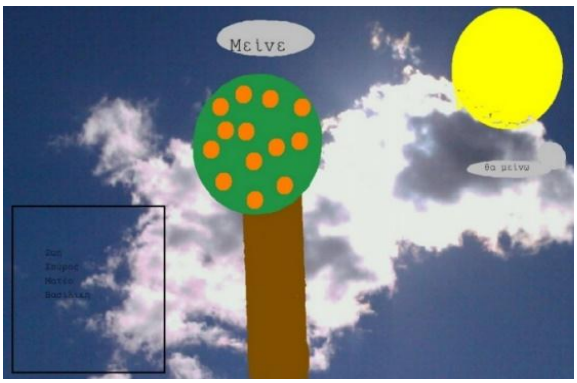
<u>3ο στάδιο (5η-6η ώρα)</u>

Στις επόμενες δύο ώρες θα δημιουργηθεί ένα μικρό βιβλίο-άλμπουμ σε μορφή ημερολογίου με αποσπάσματα από το κείμενο που διάβασαν και τους άρεσαν ή τους άγγιξαν συναισθηματικά. Κατά τη διάρκεια της τελευταίας ώρας θα δημιουργηθεί μία πινακοθήκη στην τάξη με τα έργα των παιδιών από το tux paint και σε μεταγενέστερο χρόνο θα παρουσιαστούν σε όλο το σχολείο. Οι ίδιοι θα μπορούν να προσκαλέσουν τους μαθητές από τις άλλες τάξεις του σχολείου και να τους παρουσιάσουν τα εκθέματά τους.

Εικονογραφημένες ιστορίες που δημιούργησαν οι μαθητές



Εικόνα 01: (Εικονογραφημένη ιστορία από την ομάδα εργασίας Α)



Εικόνα 02: (Εικονογραφημένη ιστορία από την ομάδα εργασίας Β)

Εικόνα 03: (Εικονογραφημένη ιστορία από την ομάδα εργασίας Γ)

Αποτελέσματα

Το διήγημα που επεξεργάστηκαν οι μαθητές αποτέλεσε μία πηγή εύρεσης των ποικίλων οπτικών του κόσμου για τη διατύπωση των σκέψεων, των ιδεών, των κρίσεων, προκειμένου οι μαθητές να αναπτύξουν την ατομική τους γλώσσα. Η γλωσσική επίγνωση και η κριτική γλωσσική επίγνωση επιτεύχθηκαν μέσα από τις δραστηριότητες και συγκεκριμένα από τις ερωτήσεις και τις απαντήσεις που έθεσε η μία ομάδα στην άλλη και τη δημιουργία νέων διαλόγων, αφού οι ομάδες απέκτησαν ρόλους (ήλιος, ηλιαχτίδα, πορτοκάλι). Το γεγονός ότι ο ήλιος επέτρεψε στην ηλιαχτίδα να μείνει στη γη έδωσε το κίνητρο στους μαθητές να συζητήσουν για την ελεύθερη βούληση, την ελεύθερη επιλογή και την κρίση. Εκτυλίχθηκε μία εποικοδομητική συζήτηση μεταξύ των ομάδων. Εμπνευσμένοι και ενθαρρυμένοι από τις διαλόγους δημιούργησαν τις δικές τους εικονογραφημένες ιστορίες που έφτιαξαν στο λογισμικό tux paint, ένιωσαν ικανοποίηση και χαρά. Οι ίδιοι διάλεξαν το σημείο του διαλόγου που τους άρεσε περισσότερο κρίνοντας έτσι τη δική τους εργασία. Τα έργα τους εκτυπώθηκαν και προβλήθηκαν στην πινακοθήκη της τάξης. Επίσης, έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τις εικονογραφημένες ιστορίες και ζήτησαν οι ίδιοι να δημιουργήσουν και επιπρόσθετες. Το εργαλείο tux paint τους φάνηκε ιδιαίτερα διασκεδαστικό και ενδιαφέρον. Οι μαθητές δημιουργήσαν το δικό τους υλικό μόνοι τους, εξοικειώθηκαν με τις ΤΠΕ και ανακάλυψαν τη γνώση.

Βιβλιογραφία

Αρσένης, Κ. & Χαραβιτσίδης, Π. (2006). Η διδασκαλία της Λογοτεχνίας στο δημοτικό σχολείο. Η περίπτωση του Νέου Ανθολογίου λογοτεχνικών κειμένων. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, (144), 115-128.

Ηλιοπούλου Κ. & Ζιάγκα, Ε. (2021). *Κατανόηση και παραγωγή προφορικού λόγου: Διδασκαλία και αξιολόγηση με εφαρμογές*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Καρακίτσιος, Α. (2013). *Διδασκαλία της λογοτεχνίας και δημιουργική γραφή.* Θεσσαλονίκη: Ζυγός.

Κατσίκη-Γκίβαλου, Α. (2005). Η θέση της λογοτεχνίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Ζητήματα και προοπτικές της διδακτικής της. Στο: Τ. Καλογήρου & Κ. Λαλαγιάννη. *Η Λογοτεχνία στο Σχολείο. Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.*

Κουρκουμέλη, Μ. (1998*).* Η θέση της Λογοτεχνίας στο Δημοτικό σχολείο μέσα από τα βιβλία «Η Γλώσσα μου». *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, (100), 103-109.

Κυπριώτη, Χ. Κ. (2011). *Η διδασκαλία της λογοτεχνίας με φιλοσοφική στόχευση: τα Ανθολόγια λογοτεχνικών κειμένων στο δημοτικό*. Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Λιναρδάκη, Χ. (2018). *Θεωρία της επικοινωνίας και θεωρία της λογοτεχνίας*. Διπλωματική εργασία. Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Μήτσης, Ν. (1996). *Διδακτική του Γλωσσικού Μαθήματος: Από τη Γλωσσική Θεωρία στη Διδακτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.

Σωτηράκη, Μ. (2021*). Οπτικός γραμματισμός και λογοτεχνικό βιβλίο στην πρωτοσχολική ηλικία: Σχεδιάζοντας εκπαιδευτικές παρεμβάσεις στην πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου*. Διπλωματική εργασία. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Τσαρμποπούλου, Α. Κ. (2008*). Κριτικός γραμματισμός και διδασκαλία της λογοτεχνίας στο Δημοτικό Σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο.

Χατζηδήμου, Δ. Χρ. (2007). *Εισαγωγή στη Θεματική της Διδακτικής. Συμβολή στη θεωρία και στην πράξη της διδασκαλίας*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.

Χατζηδήμου, Δ. Χρ. (2009). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη

Αξιοποίηση της τέχνης στο μάθημα της γλώσσας από μαθητές δημοτικού

Κυριακίδου Παρθένα

Φιλόλογος PhD, Δασκάλα ΜΑ, Ψυχολόγος Msc, φ. Εκπαιδευτικής Κοινωνικής Πολιτικής Πα-Μακ, 2ο Πειραματικό Λύκειο Κιλκίς
nenakiriakidoy@yahoo.com

Περίληψη

Το προτεινόμενο σχέδιο απευθύνεται σε μαθητές δημοτικού σχολείου και είναι μια πρόταση διδασκαλίας που αξιοποιεί τεχνικές ενσυναίσθησης. Αφού προσδιορίσουμε και αποσαφηνίσουμε βασικές έννοιες που σχετίζονται με την ενσυναίσθηση, προτείνουμε στους/στις μαθητές/τριες δραστηριότητες που αφενός αξιολογούν την ικανότητά τους να κατανοούν την έννοια της ενσυναίσθησης εφαρμόζοντας τεχνικές ενσυναίσθησης, αφετέρου προσεγγίζουν το μάθημα της γλώσσας διαθεματικά με τη συνδρομή της τέχνης. Η διδακτική προσέγγιση που αξιοποιεί πίνακες ζωγραφικής συσχετίζεται με την ανάλυση ποιημάτων συγγραφέων και αναδεικνύουν ποιοτικά χαρακτηριστικά εννοιών που σχετίζονται με την ενσυναίσθηση. Η συγκεκριμένη διδακτική μέθοδος προσεγγίζει βιωματικά και διαδραστικά την τέχνη προκειμένου να γίνει αντιληπτή η αξία της λογοτεχνίας με έναν πιο δημιουργικό και ευφάνταστο τρόπο.

Λέξεις Κλειδιά: Ενσυναίσθηση, Τέχνη, Λογοτεχνία.

Εισαγωγή

Σκοπός της εισήγησής μου είναι η ανάδειξη της σημασίας της ενσυναίσθησης στη σχολική τάξη μέσα από συγκεκριμένη μεθοδολογία που στόχο θέτει την προαγωγή του μαθησιακού αποτελέσματος καθώς και την επίτευξη θετικού κλίματος ενισχυτικού για τη μάθηση σε μαθητές δημοτικού. Μια από τις τεχνικές ενσυναίσθησης που προτείνονται είναι η αξιοποίηση έργων τέχνης. Η επιλογή αυτή στόχο έχει την επιτυχέστερη εμβάθυνση στη γνώση, ειδικά σε γλωσσικά, ανθρωπιστικά μαθήματα.

Κεφάλαιο Πρώτο

Θεωρητικό Μέρος

Η ενσυναισθητική, ενεργητική ακρόαση είναι απαραίτητη στο πλαίσιο της τάξης, προκειμένου η μαθησιακή διαδικασία να συντελείται με επιτυχία. Ο εκπαιδευτικός, οφείλει να παρατηρεί από την πρώτη κιόλας προσέγγιση τον μαθητή, την αλληλεπίδραση με τους γονείς και τους δασκάλους (Geldard & Geldard, 2011). Στοιχεία που χρήζουν παρατήρησης είναι επίσης το παρουσιαστικό του μαθητή, η συμπεριφορά, η διάθεση, το συναίσθημά, οι διανοητικές λειτουργίες, οι διεργασίες σκέψης, ο τρόπος ομιλίας, οι κινητικές δεξιότητες, η διάθεση αλληλεπίδρασης τόσο με τους συμμαθητές όσο και με τον δάσκαλο (Geldard & Geldard, 2011).

Ο εκπαιδευτικός πρέπει να αποφεύγει να νοηματοδοτεί με τον δικό του προσωπικό τρόπο συναισθήματα και απόψεις του μαθητή, αλλά να «βλέπει» μέσα από τα μάτια του μαθητή και να αφουγκράζεται ουσιαστικά όσα αυτός υποστηρίζει, χωρίς να προσπαθεί να εξάγει αυθαίρετα προσωπικά συμπεράσματα, βασισμένα σε πρόχειρες, βεβιασμένες και αστήρικτες εκτιμήσεις (Αρχοντάκη-Φιλίππου, 2003).

Στα θεωρητικά μαθήματα, κατά βάση γλωσσικά και με ανθρωπιστικό προσανατολισμό, μπορεί να γίνει αξιοποίηση τεχνικών ενσυναίσθησης. Η κατανόηση των συναισθημάτων και των σκέψεων των άλλων αναπτύσσει πληρέστερα την ώριμη κριτική σκέψη και καλλιεργεί την ενσυναίσθηση (Levine, 2005).

Μέσω του θετικού κλίματος ασφάλειας, εμπιστοσύνης και αμοιβαίας αποδοχής είναι δυνατόν να ενσωματωθούν δράσεις που προάγουν την ενσυναίσθηση μέσα στο πλαίσιο της τάξης (Levine, 2005). Η ενσυναίσθηση είναι μια ενεργητική διαδικασία η οποία μπορεί να αναπτύσσεται παράλληλα τόσο μεταξύ μαθητή-δασκάλου όσο και μεταξύ των μαθητών (Riddett-Moore, 2009).

Ενδεικτικά, ο εκπαιδευτικός μπορεί να αξιοποιήσει τεχνικές ενσυναίσθησης, είτε αυτούσιες είτε να αυτοσχεδιάσει, είτε να τις εμπλουτίσει, προκειμένου να ενισχυθεί η συναισθηματική νοημοσύνη των μαθητών αλλά και να τονωθούν θετικά οι σχέσεις ανάμεσα στους μαθητές (Γκότοβος, 2002).

Τα θεωρητικά μαθήματα, όπως είναι η Ιστορία, η Νεοελληνική Γλώσσα, η Λογοτεχνία, στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση τα Αρχαία Ελληνικά, προσφέρονται για την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, την ανάπτυξη συναισθηματικών, κοινωνικών δεξιοτήτων μέσω της γραπτής και προφορικής επικοινωνίας (Αυγέρη, 2010).

Ενδεικτικά για την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης οι μαθητές καλούνται να καταγράψουν ένα ποίημα, ένα άρθρο, ένα κείμενο και να στοχαστούν πάνω σε διάφορες ιδέες που αφορούν τη σχολική και οικογενειακή, κοινωνική τους πραγματικότητα. Η συγκεκριμένη τεχνική θα μπορούσε να αξιοποιηθεί και για τη συγγραφή κάποιας σχολικής εφημερίδας. Μια ακόμη τεχνική είναι οι συζητήσεις που στόχο έχουν να ενθαρρύνουν τους μαθητές στην έκφραση της γνώμης τους αναφορικά με ένα υποθετικό πρόβλημα, ερώτημα, ηθικό δίλημμα (Levine, 2005). Οι συζητήσεις αυτές μπορούν να διεξαχθούν τόσο σε γλωσσικά μαθήματα και γενικότερα σε όλα τα μαθήματα που

μπορούν να εφαρμόσουν τη διασύνδεση με την κοινωνική πραγματικότητα, όπως είναι η Ιστορία, η Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή (Αυγέρη, 2010).

Τα υποθετικά σενάρια στόχο έχουν να προκαλέσουν τους μαθητές σε συζήτηση στην τάξη και να προτείνουν προτάσεις που βασίζονται στην ενσυναισθητική ανταπόκρισή τους (Stradling, 2001). Αρχικά παρουσιάζεται στους μαθητές μια δύσκολη και προβληματική κατάσταση και στη συνέχεια, ζητείται από τους μαθητές να αναστοχαστούν πάνω σε συγκεκριμένα ερωτήματα (Olsen, 1998). Το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας και της Λογοτεχνίας μπορούν να προσφέρουν πολλαπλές ευκαιρίες αναστοχασμού σε συγκεκριμένα θέματα.

Το παιχνίδι υπόδυσης ρόλων μπορεί να εφαρμοσθεί όταν η διδασκαλία αφορά σε ένα ζήτημα bullying, διακρίσεων, στιγματισμού, περιθωριοποίησης κ.ά (Αυγέρη, 2010). Με μια δραματοποίηση θα μπορούσαν να υποδυθούν πρόσωπα που βρίσκονται σε μια μειονεκτική θέση, να απαλλαγούν από φόβους, επικρίσεις και στερεοτυπικές αντιλήψεις. Η προσομοίωση, ανάλογη με την ηλικία και τις γνωστικές και συναισθηματικές ικανότητες του μαθητή είναι απαραίτητη για την επιτυχία αυτής της πρακτικής (Stradling, 2001, 85).

Ο Heidegger (1971) επισημαίνει πως οι καλές τέχνες λόγω της αισθητικής εμπειρίας που προκαλούν μπορούν να μας μεταφέρουν σε μια άλλη αντίληψη του κόσμου αλλά και του εαυτού μας.

Η θέαση ενός πίνακα ζωγραφικής με την κατάλληλη προεργασία και καθοδήγηση από τον διδάσκοντα μπορεί να οδηγήσει τον μαθητή στη διατύπωση ερωτημάτων σχετικά με τον άνθρωπο, τις σκέψεις και τα συναισθήματά του. Μέσα από την παρατήρηση ενός καλλιτεχνήματος οι μαθητές μπορούν να αναπτύξουν την ικανότητά τους να αναστοχάζονται για τη ζωή των άλλων, να πλάθουν τα δικά τους σενάρια για το πώς μπορεί να νιώθουν οι άνθρωποι που απεικονίζονται σε αυτά, πώς μπορεί να νιώθουν (Riddett-Moore, 2009).

Πολύ αποτελεσματική τακτική στο πλαίσιο της εφαρμογής τεχνικών ενσυναίσθησης είναι και η παρότρυνση να εκφραστούν οι ίδιοι οι μαθητές καλλιτεχνικά, δημιουργώντας καλλιτεχνήματα που απεικονίζουν άτομα τα οποία βρίσκονται σε συγκεκριμένη συναισθηματική κατάσταση. Η τεχνική αυτή μπορεί να αξιοποιηθεί και διαθεματικά με το μάθημα των Εικαστικών. Για παράδειγμα, δίνεται η οδηγία στους μαθητές να ζωγραφίσουν έναν άνθρωπο που βρίσκεται σε απόγνωση ή που θυμώνει κ.ο.κ. (Olsen,1998). Οι μαθητές στην προσπάθειά τους να αποδώσουν εκφραστικά την ψυχική κατάσταση που τους ζητείται, ουσιαστικά μπαίνουν στη θέση του άλλου και έτσι αναπτύσσουν τις ενσυναισθητικές τους δεξιότητες.

Κεφάλαιο δεύτερο

Σχέδιο επι χαρτου με αξιοποίηση πινάκων ζωγραφικής

Προφίλ εκπαιδευομένων: Το δείγμα μου αποτελούν μαθητές της Γ΄ τάξης .
Στόχοι διδακτικής ενότητας:
Μετά το πέρας της διδασκαλίας οι μαθητές/τριες αναμένεται να είναι σε θέση να:
Γνώσεις: Να προσδιορίζουν την ενσυναίσθηση ως βασικό παράγοντα αντιμετώπισης και διαχείρισης κρίσεων, συναισθημάτων, συγκρούσεων, κατανόησης και αντίληψης της παραγματικότητας του Άλλου.
Ικανότητες: Να εφαρμόζουν σωστά τεχνικές ενσυναίσθησης στο μάθημα της γλώσσας.
Στάσεις: Να αποδεχτούν τη χρησιμότητα των τεχνικών ενσυναίσθησης ως τρόπων έκφρασης, δημιουργικότητας, ανταλλαγής ιδεών, εντοπισμού, καταγραφής, αποτίμησης συναισθημάτων.
Αρχικά ζητούμε από τους μαθητές να καταγράψουν τις υποθέσεις τους αναφορικά με το τι προσδιορίζουν ως ενσυναίσθηση. Καταγράφουμε τις θέσεις τους στον πίνακα και στη συνέχεια προσδιορίζουμε σύντομα βασικές θεματικές του όρου, όπως άνευ όρων αποδοχή, αυθεντικότητα, ενσυναίσθητη κατανόηση, ενεργητική ακρόαση.
Στη συνέχεια προβάλλουμε στους μαθητές ένα βίντεο - Ταινία μικρού μήκους του Κων/νου Πιλάβιου (2007) με τίτλο: «Τι είναι αυτό;», προκειμένου να κατανοήσουν την έννοια της ενσυναίσθησης.
Κατόπιν, παρουσιάζουμε στους μαθητές διάφορους πίνακες διάσημων ζωγράφων και ακολούθως καταγράφουμε το κυρίαρχο συναίσθημά τους.
Ενδεικτικά λαμβάνουμε δύο πίνακες (Το κορίτσι με το μαργαριταρένιο σκουλαρίκι του Γιοχάνες Βερμέερ και το The flying Carriage του Μαρκ Σαγκάλ) και τα συσχετίζουμε με τα ποιήματα που βρίσκονται στο βιβλίο της Γλώσσας Γ΄ Δημοτικού «Η φίλη μας η Αργυρώ» και του Κωσταντίνου Καβάφη «Σπίτι με Κήπον», αντίστοιχα.
Η φίλη μας η Αργυρώ, Τζιν Γουίλλις, Η Αργυρώ γελάει, απόδοση Φίλιππος Μανδηλαράς, εκδ. Πατάκη,
Γλώσσα Γ΄ Δημοτικού Α΄ τεύχος, Τα απίθανα Μολύβια, σ. 32
Η Αργυρώ γελάει, η Αργυρώ τραγουδάει.
Η Αργυρώ στα χέρια του μπαμπά πετάει,
η Αργυρώ κάνει κούνια και χαμογελάει.
Η Αργυρώ είναι καλή, η Αργυρώ είναι πονηρή,
η Αργυρώ είναι χαρούμενη, η Αργυρώ είναι λυπημένη.
Η Αργυρώ χορεύει, η Αργυρώ ιππεύει.
Η Αργυρώ στη θάλασσα κοίτα πώς κολυμπάει,
η Αργυρώ στα βράχια κρύβεται και μας γελάει.
Η Αργυρώ κρύβεται, η πονηρή!
Η Αργυρώ φανερώνεται με δυνατή φωνή.

Η Αργυρώ είναι άγρια και θυμωμένη,
η Αργυρώ είναι περήφανη κι ευχαριστημένη.
Η Αργυρώ τσαλαβουτάει, η Αργυρώ στριφογυρνάει.
Η Αργυρώ από το αυτοκίνητο μας χαιρετάει.
Η Αργυρώ μες στο μουσείο βόλτα πάει.
Σπίτι με κήπον, Κωνσταντίνος Καβάφης, Άπαντα Ποιητικά, εκδ. Ύψιλον
Ήθελα να ’χω ένα σπίτι εξοχικό
μ’ έναν πολύ μεγάλο κήπο - όχι τόσο
για τα λουλούδια, για τα δέντρα, και τες πρασινάδες
(βέβαια να βρίσκονται κι αυτά· είν’ ευμορφότατα)
αλλά για να ’χω ζώα. Α να ’χω ζώα!
Τουλάχιστον επτά γάτες - οι δυο κατάμαυρες,
και δυο σαν χιόνι κάτασπρες, για την αντίθεση.
Έναν σπουδαίο παπαγάλο, να τον αγροικώ
να λέγει πράγματα μ’ έμφαση και πεποίθησην.
Από σκυλιά, πιστεύω τρία θα μ’ έφθαναν.
Θα ’θελα και δυο άλογα (καλά είναι τ’ αλογάκια).
Κι εξάπαντος τρία, τέσσερα απ’ τ’ αξιόλογα
τα συμπαθητικά εκείνα ζώα, τα γαϊδούρια, να κάθονται οκνά, να χαίροντ’ οι κεφάλες των.
Για το κάθε ποίημα σε φύλλο εργασίας οι μαθητές εργάζονται ομαδοσυνεργατικά αξιοποιώντας τις ακόλουθες ερωτήσεις.
Για το πρώτο ποίημα και πίνακα:
Ποια στοιχεία (αισθητικά, γλωσσικά, υφολογικά, αφηγηματικά) αποτυπώνουν τη συναισθηματική κατάσταση του κοριτσιού και της Αργυρώς;
Τι πιθανώς σκέφτεται το κορίτσι με το σκουλαρίκι και έχει αυτή την έκφραση; Τι σκέφτεται η Αργυρώ και είναι λυπημένη;
Θα μπορούσε το κορίτσι του πίνακα να είναι η Αργυρώ; Αν ναι, από ποια στοιχεία του ποιήματος συμπεραίνετε κάτι τέτοιο;
Τι θα μπορούσε να σκέφτεται το κορίτσι του Πίνακα; Τι θα μπορούσε να σκέφτεται η Αργυρώ; Καταγράψτε τις σκέψεις της καθεμιάς σε πρωτοπρόσωπη αφήγηση.
Με βάση τη θεωρία της ενεργητικής ακρόασης, που έχει παρουσιαστεί, ο ποιητής εφαρμόζει τεχνικές ενσυναίσθησης στο συγκεκριμένο ποίημα;
Για το δεύτερο ποίημα και πίνακα:
Να παρουσιάσετε τη συναισθηματική κατάσταση στην οποία βρίσκεται το ποιητικό Υποκείμενο σε μια παράγραφο 60-70 λέξεων.
Ποια ζώα αναγνωρίζετε στον πίνακα; Τι τελικά απέκτησε από όσα επιθυμούσε ο ποιητής;
Στο πίνακα και στο ποίημα συνυπάρχουν ρεαλιστικές και λυρικές εικόνες. Να εντοπίσετε μια ρεαλιστική και μια λυρική εικόνα, να τις παρουσιάσετε και να εξηγήσετε σε τι αποσκοπεί η εναλλαγή τους;

Το ποίημα διακρίνεται για τον εξομολογητικό του τόνο. Να εντοπίσετε δύο σημεία του ποιήματος που επαληθεύουν την άποψη αυτή και να τεκμηριώσετε την επιλογή σας.

Ποια η σχέση του ανθρώπου με τα ζώα; Ποια η δική σας σχέση;

Τι παρατηρείτε στον πίνακα αναφορικά με τα χρώματα;

Ποια συναισθήματα σας διακατέχουν όταν κοιτάζετε τον πίνακα/ όταν διαβάζετε το ποίημα;

Οι μαθητές μέσα στην ομάδα λειτουργούν με διάφορους ρόλους τους οποίους οι ίδιοι αναθέτουν με την καθοδήγηση του δασκάλου: εμψυχωτής, εργάτης, διαμορφωτής, υποκινητής, δημιουργικός, άνθρωπος των αποτελεσμάτων.

Βιβλιογραφία Ελληνόγλωσση

Αρχοντάκη Ζ., Φιλίππου Δ. (2003*). 205 βιωματικές ασκήσεις για εμψύχωση ομάδων*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.

Αυγέρη Σ. (2010). Ανάπτυξη των ενσυναισθητικών δεξιοτήτων των μαθητών μέσα από το μάθημα της Ιστορίας της Α΄ Γυμνασίου. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων του ΠΙ*.

Γκότοβος Α. (2002). *Εκπαίδευση και ετερότητα, ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Βιβλιογραφία Ξενόγλωσση

Geldard K. & Geldard D. (2011). *Η συμβουλευτική ψυχολογία στα παιδιά*. Αθήνα: Πεδίο.

Heidegger M. (1971). *Poetry, language, thought*. NewYork: Harper & Row.

Levine D.A., (2005). *Teaching Empathy: A Blueprint for Caring, Compassion, and Community*, Solution tree Press.

Olsen J. L. (1998). Encouraging visual storytelling. In W. J. Simpson et al. *Creating meaning through art: Teacher as choice maker*. Upper Saddle River, N.J.: Merrell: 163-205.

Riddett-Moore K. (2009). Encouraging Empathy through Aesthetic Engagement: An Art Lesson in Living Compositions. *International Journal of Education & the Arts*, 10, 111-114.

Stradling, R. (2001). *Enseigner l' Histoire de l' Europe du 20e siècle*. Strasbourg: Edition du Conseil de l' Europe.

Τεχνητή νοημοσύνη (AI) στην εκπαίδευση. Εργαλεία AI στη διδακτική πράξη. Παραδείγματα εφαρμογής.

Τσελεπή Σοφία

Εκπαιδευτικός Msc ΠΕ70, Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο Σερρών "Κων. Καραμανλής"
sofiatslp@mail.com

Περίληψη

Με την ολοένα αυξανόμενη εξέλιξη της τεχνολογίας, η Τεχνητή Νοημοσύνη (Artificial Intelligence - AI) έχει εισβάλλει σε διάφορους τομείς της ζωή μας, στη βιομηχανία, στην οικονομία, στη διαφήμιση, στις πωλήσεις, στην ιατρική κ.α.. Με τη σύνοδο της UNESCO το 2019 στο Πεκίνο, η Τεχνητή νοημοσύνη εισβάλλει αποδεκτά και στον χώρο της εκπαίδευσης, καθώς η «Συμφωνία του Πεκίνο για την τεχνητή νοημοσύνη και την εκπαίδευση» ανοίγει τον δρόμο για την ενοποίησή τους προς μια καινοτόμα εκπαίδευση. Έτσι, η τεχνητή νοημοσύνη αναμένεται να έχει τεράστιο αντίκτυπο σε πολλούς τομείς της Εκπαίδευσης, όπως η εκμάθηση γλωσσών, η δημιουργία μουσικών κομματιών, η τέχνη, οι εικονικές περιηγήσεις σε συνδυασμό με την εικονική πραγματικότητα, η αξιολόγηση κ.α.. Στην παρούσα εργασία θα γίνει αναφορά στο τι είναι τεχνητή νοημοσύνη και θα παρουσιαστούν τρία εργαλεία τεχνητής νοημοσύνης για την εκμάθηση γλωσσών (DeepL, Grammarly, Duolingo) και ένα εργαλείο για τη δημιουργία μουσικής και τραγουδιών (SunoAi), που αξιοποιήθηκαν στη διδακτική πράξη, στο Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο Σερρών «Κων. Καραμανλής» με μαθητές/τριες της Ε΄ τάξης, διευκολύνοντας και ενισχύοντας τη μάθηση.
Λέξεις Κλειδιά: Τεχνητή Νοημοσύνη, Μηχανική Μάθηση, Εργαλεία AI

Εισαγωγή

Η Τεχνητή Νοημοσύνη (AI) είναι παντού γύρω μας. Είναι η επιστήμη της κατασκευής έξυπνων μηχανών που με τη χρήση αλγόριθμων επιτρέπει στους υπολογιστές να λύνουν προβλήματα που παλιότερα λύνονταν μόνο από ανθρώπους. Η AI τροφοδοτεί τις μηχανές αναζήτησης, τις προτάσεις για αγορές on line, ταξινομεί αποτελέσματα αναζήτησης στον ιστό, προσθέτει ετικέτες σε φίλους στο fb, επιτρέπει σε έναν έξυπνο ψηφιακό βοηθό να καταλαβαίνει τις λέξεις που λέμε, προτείνει ταινίες να δούμε, βοηθά στον εντοπισμό ασθενειών, εντοπίζει απάτες στις αγορές και παρακολουθεί τα απειλούμενα οικοσυστήματα. Η AI έχει μεγάλες δυνατότητες.

Τεχνητή νοημοσύνη και ανθρώπινη νοημοσύνη

Σύμφωνα με το Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης η τεχνητή νοημοσύνη είναι ένα σύνολο επιστημών, θεωριών και τεχνικών των οποίων ο σκοπός είναι να αναπαράγουν από μια μηχανή τις γνωστικές ικανότητες ενός ανθρώπου (CoE, Γλωσσάρι). Η αφίσα που έφτιαξε το AI4K12 παρουσιάζει τις «πέντε μεγάλες ιδέες στην Τεχνητή Νοημοσύνη»: αντίληψη, αναπαράσταση & συλλογισμό, μάθηση, φυσική αλληλεπίδραση και κοινωνικό αντίκτυπο (AI4K12).

Εικόνα 1: Οι 5 μεγάλες ιδέες στην τεχνητή νοημοσύνη

Η τεχνητή νοημοσύνη (AI) εξισώνεται με τις ικανότητες ενός ανθρώπου, καθώς περιλαμβάνει την ικανότητα ανθρώπου να ανακαλύπτει, να μαθαίνει νέες έννοιες και πληροφορίες (Discover), την ικανότητα ανθρώπου να συμπεραίνει, να διαβάζει πληροφορίες και να επιλέγει (Infer) και την ικανότητα ανθρώπου να συλλογίζεται, να καταλαβαίνει και να καταλήγει σε κάτι άλλο από τις αρχικές πληροφορίες (Reason) (Jeff Crume for IBM Technology).

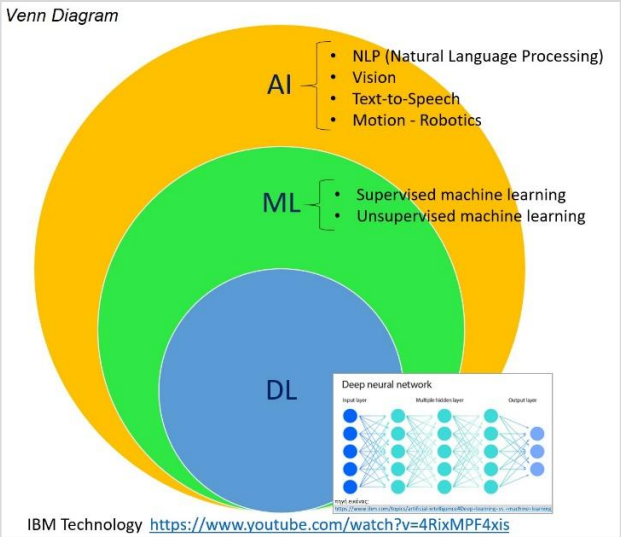
Εικόνα 2: Τεχνητή νοημοσύνη και ανθρώπινη ικανότητα

Στο γλωσσάρι του Συμβουλίου της Ευρώπης (CoE, Γλωσσάρι) αναφέρεται ότι οι ειδικοί κάνουν διάκριση μεταξύ της «ισχυρής» τεχνητής νοημοσύνης -υπερνοημοσύνης και της «αδύναμης» ή «μέτριας» τεχνητής νοημοσύνης. Ωστόσο, η σύγχρονη τεχνητή νοημοσύνη δεν εστιάζει στη δημιουργία υπολογιστικών «υπερνοημοσύνης» («ισχυρή τεχνητή νοημοσύνη») αλλά ιδανικά στην ανάπτυξη μηχανών που μπορούν να μάθουν από τη δική τους εμπειρία, να προσαρμοστούν στα πλαίσια και τις χρήσεις τους, να βελτιώσουν τη δική τους λειτουργία, να δημιουργούν τους δικούς τους κανόνες, να κατασκευάζουν νέους αλγόριθμους, να κάνουν προβλέψεις και να εκτελούν

αυτοματοποιημένες εργασίες, χωρίς να απαιτείται έλεγχος ή επίβλεψη από ανθρώπινους λειτουργούς (Williamson & Eynon, 2020).

Τεχνητή νοημοσύνη (AI) και Μηχανική μάθηση (LM)

Η Τεχνητή νοημοσύνη είναι ικανή να επεξεργάζεται τη φυσική γλώσσα (Natural Language Processing), να βλέπει, να ακούει (Vision), να μετατρέπει ένα κείμενο σε ομιλία (Text to Speech), να κινείται (Motion και Robotics). Στην Τεχνητή νοημοσύνη υπάγεται η Μηχανική μάθηση, η οποία μπορεί να κάνει προβλέψεις και να παίρνει αποφάσεις που βασίζονται σε τεράστιες συλλογές δεδομένων, σαν να κάνει μια μορφή περίπλοκης σοφιστικής ανάλυσης. Η μηχανική μάθηση μπορεί να είναι εποπτευόμενη και μη εποπτευόμενη από τον άνθρωπο, ανάλογα με την επίβλεψη των δεδομένων. Υποσύνολο της μηχανικής μάθησης είναι η βαθιά μάθηση (Deep Learning) που περιλαμβάνει τα νευρωνικά δίκτυα, οργανωμένα σε επίπεδα (layers), τους κόμβους και τις σχέσεις μεταξύ τους, που μοντελοποιούν τον τρόπο που λειτουργεί το ανθρώπινο μυαλό και φτάνουν σε ενδιαφέρουσες ιδέες που δεν μπορούμε να καταλάβουμε πώς κατέληξαν εκεί, καθώς επιτελείται μια αδιαφανής και βαθιά διεργασία (Museum of Science & IBM Technology).



Εικόνα 3: Τεχνητή νοημοσύνη και Μηχανική μάθηση

Οι Miao, Holmes, Huang & Zhang (2021) σχετικά με τη Μηχανική Μάθηση αναφέρουν ότι εξελίξεις της τεχνητής νοημοσύνης, όπως η επεξεργασία της φυσικής γλώσσας, η αναγνώριση προσώπου και τα αυτοοδηγούμενα αυτοκίνητα, βασίζονται στη μηχανική μάθηση. Η μηχανική μάθηση (ML) αναλύει τεράστιες συλλογές δεδομένων για να εντοπίσει μοτίβα και να δημιουργήσει ένα μοντέλο με βάση το οποίο κάνει προβλέψεις. Οι αλγόριθμοι αυτοί, αντί να είναι προ-προγραμματισμένοι, είναι αλγόριθμοι μάθησης. Δηλ. η μηχανική μάθηση εκπαιδεύει τον εαυτό της στο να μαθαίνει.

Τεχνητή νοημοσύνη στην εκπαίδευση (AIEd-Artificial Intelligence in Education)

Με τη «Συμφωνία του Πεκίνο για την τεχνητή νοημοσύνη και την εκπαίδευση» παρέχεται η δέσμευση για την ενοποίηση της τεχνητής νοημοσύνης και της εκπαίδευσης, που θα αφορά στη διαχείριση και παροχή εκπαίδευσης, την ενδυνάμωση της διδασκαλίας και των δασκάλων, τη μάθηση και αξιολόγηση μάθησης, την ανάπτυξη αξιών και δεξιοτήτων για τη ζωή και την εργασία, την προσφορά ευκαιριών δια βίου μάθησης για όλους, την προώθηση της δίκαιης και χωρίς αποκλεισμούς χρήσης της τεχνητής νοημοσύνης στην εκπαίδευση, τη δίκαιη τεχνητή νοημοσύνη και τεχνητή νοημοσύνη για την ισότητα των φύλων, τη διασφάλιση ηθικής, διαφανούς και ελεγχόμενης χρήσης των εκπαιδευτικών δεδομένων και αλγορίθμων και την παρακολούθηση, αξιολόγηση και έρευνα.

Καθώς αναπτύσσεται ραγδαία η επιστήμη των υπολογιστών και της πληροφορικής, η τεχνητή νοημοσύνη (AI) εφαρμόζεται ευρέως σε εκπαιδευτικές πρακτικές, όπως τα έξυπνα συστήματα διδασκαλίας, τα ρομπότ διδασκαλίας, οι πίνακες αναλύσεων μάθησης, τα προσαρμοστικά συστήματα μάθησης, οι αλληλεπιδράσεις με υπολογιστή, κ.α. (Chen, Xie, & Hwang, 2020). Οι εκπαιδευτές με τη χρήση AI μπόρεσαν να εκτελούν διάφορες διοικητικές λειτουργίες, όπως την αξιολόγηση και τη βαθμολόγηση των εργασιών των μαθητών πιο αποτελεσματικά και αποδοτικά (Chen, Chen, & Lin, 2020). Εφαρμοσμένες τεχνολογίες AIEd παρουσιάζουν οφέλη όπως: αύξηση του ενδιαφέροντος των μαθητών και ανατροφοδοτικές συζητήσεις με τα chatbots, βελτίωση της ποιότητας των αλληλεπιδράσεων με τα expert systems, προσαρμοσμένα υλικά, καθοδήγηση και σχόλια, προσαρμοσμένη μαθησιακή εμπειρία με τους έξυπνους πράκτορες, μοντέλα πρόβλεψης και προσαρμοστικές παρεμβάσεις με τη μηχανική μάθηση, συνεργατική μάθηση, οπτική ανατροφοδότηση με τις οπτικοποιήσεις και την εικονική πραγματικότητα κ.α. (Zhang & Aslan,2021).

Εφαρμογές και εργαλεία AI

Ο Jiang (2022) μεταξύ άλλων αναφέρει τα Συστήματα Αυτόματης Αξιολόγησης (Automated writing evaluation -AWE) όπως το Grammarly, τα Εργαλεία Μετάφρασης Νευρωνικής Μηχανής (Neural machine translation tools - NMT) όπως το DeepL, τα Έξυπνα Συστήματα Εκμάθησης, τα AI Chatbots (και ρομπότ συνομιλίας) όπως το Duolongo.

Εργαλεία AI - DeepL

Το DeepL, με βάση τη νευρωνική μηχανική μετάφραση, βοηθά στην ανάπτυξη δεξιοτήτων γραφής (Polakova και Klimova, 2023). Μέσω της χρήσης του DeepL, εκπαιδευτικοί και μαθητές μπορούν να εντοπίσουν τα λάθη τους, να βελτιώσουν την ικανότητά τους, να γράφουν περιλήψεις, να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους και να ενισχύσουν τη συνοχή των κειμένων τους. Αξιοποιήθηκε στην τάξη για τη συγγραφή μικρών κειμένων στα αγγλικά και για μεταφράσεις αρχείων στο πλαίσιο της επικοινωνίας με τους Ευρωπαίους συνεργάτες μας. https://www.deepl.com/translator

Εργαλεία AI - Grammarly

Το Grammarly αποτελεί έναν ευφυή βοηθό αυτοματοποιημένης αξιολόγησης γραφής με τεχνητή νοημοσύνη και έχει θετικό αντίκτυπο στη γραφή των μαθητών (Nazari, Shabbir and Setiawan, 2021; Barrot, 2022). Αξιοποιήθηκε στην τάξη για την επιμέλεια και διόρθωση κειμένων στα αγγλικά που στέλναμε στους ευρωπαίους εταίρους μας στα προγράμματα eTwinning. https://www.grammarly.com/

Εργαλεία AI - Duolingo

Το Duolingo είναι ένα chatbot και αποτελεί την πιο γνωστή εφαρμογή εκμάθησης γλωσσών με τεχνητή νοημοσύνη. Το chatbot είναι μια εφαρμογή υπολογιστή που προσομοιώνει ανθρώπινες, φυσικές συνομιλίες με χρήστες μέσω κειμένου ή/και φωνής, μπορεί να προσφέρει σύγχρονη υποστήριξη και διδασκαλία και προωθεί μια ελκυστική και προσαρμοστική εκμάθηση γλωσσών (Kohnke, Moorhouse και Zou, 2023). https://www.duolingo.com/

Εργαλεία AI - Suno.ai

Το εργαλείο AI για τη δημιουργία μουσικής δημιουργήθηκε από μια ομάδα μουσικών και ειδικών τεχνητής νοημοσύνης με έδρα το Cambridge, MA. Το Suno επικεντρώνεται στη δημιουργία πρωτότυπων μελωδιών με αυθεντικά φωνητικά.
https://www.suno.ai/

Συμπεράσματα

Η Επιτροπή του Συμβουλίου της Ευρώπης για την Τεχνητή νοημοσύνη (CAI) μεριμνά για την ορθή χρήση της AI. Όπως αναφέρει ο πρόεδρος της επιτροπής, Thomas Schneider, το ερώτημα δεν είναι πλέον αν θέλουμε να χρησιμοποιήσουμε αυτά τα ισχυρά εργαλεία AI, αλλά πώς θα διασφαλίζουμε ότι θα χρησιμοποιούνται μόνο για το καλό της ανθρωπότητας. Γι' αυτό και η Επιτροπή Υπουργών ανέθεσε στην Επιτροπή Τεχνητής Νοημοσύνης (CAI) να εκπονήσει ένα νομικά δεσμευτικό μέσο για την ανάπτυξη, το σχεδιασμό και την εφαρμογή συστημάτων τεχνητής νοημοσύνης με βάση τα πρότυπα του Συμβουλίου της Ευρώπης για τα ανθρώπινα δικαιώματα, τη δημοκρατία και το κράτος δικαίου.

Βιβλιογραφία

Barrot, J. S. (2022). Integrating technology into ESL/EFL writing through Grammarly. *Relc Journal*, 53(3), 764-768. Ανακτήθηκε από https://doi.org/10.1177/0033688220966632.

UNESCO, 2019. *Beijing Consensus on Artificial Intelligence and Education*. Ανακτήθηκε από https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368303

Chen, L., Chen, P. & Lin, Z. (2020). *Artificial intelligence in education: A review*. 8, 75264-75278. Ανακτήθηκε από https://ieeexplore.ieee.org/abstract/document/9069875

Council of Europe. *Γλωσσάρι*. Ανακτήθηκε από https://www.coe.int/en/web/artificial-intelligence/glossary

Crume, J. IBM *Technology*. Ανακτήθηκε από https://www.youtube.com/watch?v=4RixMPF4xis

Jiang, R. (2022). How does artificial intelligence empower EFL teaching and learning nowadays? A review on artificial intelligence in the EFL context. *Frontiers in Psychology*, 13, 1049401. Ανακτήθηκε από https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2022.1049401/full.

Kohnke, L., Moorhouse, B. L. & Zou, D. (2023). ChatGPT for language teaching and learning. *Relc Journal*, 54(2), 537-550. Ανακτήθηκε από https://doi.org/10.1177/00336882231162868

LeCun, Y., Bengio, Y. & Hinton, G. (2015). Deep Learning. *Nature*. Ανακτήθηκε από https://www.researchgate.net/publication/277411157_Deep_Learning.

Miao, F., Holmes, W., Huang, R. & Zhang, H. (2021). *AI and education: A guidance for policy-makers.* UNESCO Publishing. Ανακτήθηκε από https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000376709

Museum of Science. *What is AI?* Ανακτήθηκε από https://www.youtube.com/watch?v=NbEbs6I3eLw.

Nazari, N., Shabbir, M. S. & Setiawan, R. (2021). Application of Artificial Intelligence powered digital writing assistant in higher education: randomized controlled trial. *Heliyon*, 7(5). Ανακτήθηκε από https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e07014

Polakova, P. & Klimova, B. (2023). Using DeepL translator in learning English as an applied foreign language–An empirical pilot study. *Heliyon,* 9(8). Ανακτήθηκε από https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e18595.

Williamson, B. & Eynon, R. (2020). Historical threads, missing links, and future directions in AI in education. Learning, Media and Technology, 45(3), 223-235 Ανακτήθηκε από https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/17439884.2020.1798995

Xie, H., Chu, H. C., Hwang, G. J. & Wang, C. C. (2019). Trends and development in technology-enhanced adaptive/personalized learning: A systematic review of journal publications from 2007 to 2017. *Computers & Education*, 140, 103599. Ανακτήθηκε από https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0360131519301526.

Zhang, K. & Aslan, A. B. (2021). AI technologies for education: Recent research & future directions. Computers and Education: *Artificial Intelligence,* 2, 100025. Ανακτήθηκε από https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2666920X21000199?via%3Dihub

CAI-Επιτροπή Τεχνητής Νοημοσύνης. Ανακτήθηκε από https://www.coe.int/en/web/artificial-intelligence/cai

Παραστατική εθνογραφία και Εκπαίδευση. Το δάσος της Δαδιάς.

Ζαρφειάδης Λάζαρος-Φίλιππος

Εκπαιδευτικός θεατρικής αγωγής, Δημοτικό σχολείο Νέου Μαρμαρά
zarfeiad@gmail.com

Περίληψη

Παραδοσιακά, το θέατρο ως κομμάτι του τρίπτυχου της Αισθητικής Αγωγής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση περιοριζόταν, και σε μεγάλο βαθμό συνεχίζει να περιορίζεται ακόμα και σήμερα, ως αντικείμενο, ως περιεχόμενο. Η διδασκαλία της θεατρικής αγωγής όμως μπορεί να συμπεριλάβει την τέχνη του θεάτρου ως παιδαγωγικό εργαλείο για τη διδασκαλία και άλλων διδακτικών αντικειμένων. Το Εκπαιδευτικό Δράμα, όπως ονομάζεται στη βιβλιογραφία, έχει τη δυνατότητα να ξεκλειδώσει νέους δρόμους στην Παιδαγωγική Επιστήμη, αποτελώντας ένα ισχυρό εργαλείο όχι μόνο των εκπαιδευτικών που εργάζονται στα καλλιτεχνικά μαθήματα αλλά και όλων των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας. Οι παραστασιακές εθνογραφικές προσεγγίσεις στην εκπαιδευτική πράξη είναι ένα ανερχόμενο είδος ποιοτικής έρευνας, το οποίο προσφέρει μια σειρά από δυνατότητες στη σύγχρονη σχολική τάξη. Πιο συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός μπορεί αφενός να μελετήσει τη συγκεκριμένη ομάδα μαθητών και μαθητριών, να κατανοήσει τις ιδιαίτερες ανάγκες τους, ακολουθώντας έτσι τις επιταγές της σύγχρονης εκπαίδευσης για μια συμπεριληπτική και ενιαία τάξη, και αφετέρου να τους ενθαρρύνει και να τους παροτρύνει να βρουν τη δική τους φωνή και να την εκφράσουν είτε μέσω του διαλόγου είτε μέσω των διάφορων θεατροπαιδαγωγικών τεχνικών. Στην παρούσα εισήγηση παρουσιάζονται η μεθοδολογία και τα αποτελέσματα μιας τέτοιας έρευνας, που πραγματοποιήθηκε σε Δημοτικό Σχολείο της Χαλκιδικής με θέμα την οικολογική καταστροφή.

Λέξεις κλειδιά:Εκπαιδευτικό Δράμα, Σύγχρονη Σχολική Τάξη, Παραστατική Εθνογραφία, Περιβάλλον

Εισαγωγή

«Το Εκπαιδευτικό Δράμα (DramainEducation) είναι μια μορφή θεατρικής τέχνης με καθαρά παιδαγωγικό χαρακτήρα» (Αυδή& Χατζηγεωργίου, 2007, σ. 19). Από την προηγούμενη φράση είναι εύκολο να αντιληφθεί κανείς πως το Εκπαιδευτικό Δράμα ισορροπεί ανάμεσα στην Τέχνη και την Εκπαίδευση εξυπηρετώντας σκοπούς και στόχους των προαναφερθέντων πεδίων. Ο δάσκαλος Εκπαιδευτικού Δράματος μέσα στη σχολική τάξη έχει την ευκαιρία να χρησιμοποιήσει ένα πλήθος θεατρικών τεχνικών και κωδίκων έτσι ώστε να εκπληρωθεί ένας βασικός στόχος του Εκπαιδευτικού Δράματος, να μυηθούν οι μαθητές και οι μαθήτριες στην τέχνη του θεάτρου (Αυδή& Χατζηγεωργίου, 2007, σ. 21).

Το Εκπαιδευτικό Δράμα, πέρα από τις θεατρικές επιρροές του, έχει τη δυνατότητα να λειτουργήσει εντός ενός παιδαγωγικού πλαισίου και να ανταποκριθεί πλήρως στις σύγχρονες προκλήσεις της σχολικής τάξης που σύγχρονες παιδαγωγικές θεωρίες, όπως αυτή της Νέας Κριτικής Παιδαγωγικής, έχουν ως ζητούμενο (Πίγκου-Ρεπούση, 2019, σσ. 117–119). Σε ένα τέτοιο παιδαγωγικό πλαίσιο το θέατρο μπορεί να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο ως παιδαγωγικό μέσο πέρα από παραδοσιακές αντιλήψεις που αντιμετωπίζουν το θέατρο στο σχολείο ως πηγή εύρεσης ταλέντων ή ως σχολική παράσταση (Μπακονικόλα-Γεωργοπούλου, 2002, σ. 24) συμπαρασύροντας νέες μορφές γνώσης αλλά και νέους δυναμικούς τρόπους ανάδυσής τους.

Τέλος, το Εκπαιδευτικό Δράμα, πέρα από αντικείμενο μαθήματος, μπορεί να χρησιμοποιηθεί και ως μέσο για τη διδασκαλία άλλων μαθημάτων. Μέσω της τεχνικής της δραματοποίησης δίνεται η δυνατότητα σε εκπαιδευτικούς όχι μόνο της θεατρικής αγωγής αλλά και άλλων ειδικοτήτων να χρησιμοποιήσουν και να εκμεταλλευτούν άπειρες δυνατότητες. Μέσω της δραματοποίησης, λοιπόν, μπορεί να διδαχτεί ένα μάθημα θεωρητικού χαρακτήρα, όπως για παράδειγμα η ιστορία ή η λογοτεχνία, αλλά εξίσου αποδοτικά μπορεί να διδαχτεί και ένα μάθημα πρακτικού χαρακτήρα, όπως είναι η φυσική ή τα μαθηματικά. Ένα παράδειγμα είναι αυτό που δίνει η Μπακονικόλα-Γεωργοπούλου (2002α, σ. 23) από το θέατρο του παραλόγου για τα μαθηματικά αλλά και ο Τσιάρας (2021, σσ. 201–209) για το μάθημα του ηλεκτρισμού σε μαθητές και μαθήτριες της Ε’ Δημοτικού.

Το θέατρο ως μέθοδος ποιοτικής έρευνας

Τις τελευταίες δεκαετίες, στη διεθνή βιβλιογραφία αμφισβητούνται οι παραδοσιακές μορφές κατάκτησης της γνώσης. Έχουν δεχτεί κριτική ως περιοριστικές (Σωτηροπούλου-Ζορμπαλά, 2020, σσ. 135–136; Leavy, 2020, σ. 275). Η ανάπτυξη μεθόδων έρευνας μέσω της τέχνης (art-basedresearch), όπως συναντάται στην ξενόγλωσση βιβλιογραφία, έφερε μια στροφή στις επιστήμες. Το θέατρο (μαζί με τον κινηματογράφο και τον χορό) ως επιτελεστική και αναπαραστατική τέχνη μπορεί να χρησιμοποιηθεί τόσο ως παρουσίαση των αποτελεσμάτων μιας έρευνας όσο και ως ερευνητική μέθοδος (Leavy, 2020, σ. 275) επιφέροντας θετικές αλλαγές στην Επιστήμη και ανοίγοντας νέους δρόμους στην κοινωνική και εκπαιδευτική έρευνα. Όχι μόνο δίνεται η δυνατότητα να θέσει η επιστημονική κοινότητα νέα ερωτήματα, αλλά προσφέρονται και νέοι τρόποι να τα θέσει (Leavy, 2020, σσ.63). Η έρευνα μέσω της τέχνης είναι το σημείο τομής, συνάντησης, επικοινωνίας της επιστήμης και της τέχνης, κατά την οποία η έρευνα μπορεί να αντιμετωπιστεί ως παραστασιακό δρώμενο αλλά και viceversa (Βερβεροπούλου, 2023, σ. 98). Για τους Cranston και Kusanovich (2020, σ. 494) οι μέθοδοι έρευνας μέσω των τεχνών πρέπει να συνδυάζουν αυστηρά τις προδιαγραφές δημιουργίας ενός καλλιτεχνικού έργου με τις αυστηρές προδιαγραφές μιας επιστημονικής έρευνας.

Συγγενής μορφή θεάτρου που συνδέει την έρευνα με τις τέχνες και συγκεκριμένα του θεάτρου είναι η παραστατική εθνογραφία. Στη βιβλιογραφία συναντώνται οι όροι

εθνοθέατρο και εθνόδραμα, ενώ ο Saldaña (2003, 2005) αναφέρει πως έχει εντοπίσει πάνω από 80 ονομασίες της εν λόγω μεθοδολογίας. Το εθνοθέατρο είναι παράλληλα ένα θεατρικό είδος και ένα ανερχόμενο είδος ποιοτικής έρευνας των τελευταίων δεκαετιών (Jones, 2022, σ.174). Το εθνοθέατρο, όρος που συνενώνει την εθνογραφία με το θέατρο, ως όρος προσιδιάζει περισσότερο στην παράσταση και στην παραστασιοποίηση των δεδομένων, που έχουν συλλεχθεί από την έρευνα, ενώ ο όρος εθνόδραμα, όρος που συνενώνει την εθνογραφία με το δράμα, αναφέρεται στο θεατρικό κείμενο, στο όποιο καταγράφονται τα δεδομένα μιας παράστασης υπό την μορφή της θεατρικής φόρμας (Πίγκου-Ρεπούση, 2021, σσ. 274–275).

Το πρόγραμμα

Σχεδιάστηκε ένα πρόγραμμα παραστατικής εθνογραφίας 4 μαθημάτων της μιας διδακτικής ώρας με μαθητές και μαθήτριες της Γ' Δημοτικού στο Δημοτικό σχολείο Νέου Μαρμαρά της Χαλκιδικής στο πλαίσιο του μαθήματος της θεατρικής αγωγής. Στόχος του εν λόγω προγράμματος ήταν οι μαθητές και οι μαθήτριες να γνωρίσουν την περιοχή του δάσους ως στοιχείο κληρονομιάς της χώρας μας, να μάθουν την οικολογική καταστροφή που συντελέστηκε το καλοκαίρι του 2023, να διατυπώσουν και να εκφράσουν τους δικούς τους προβληματισμούς επί του θέματος και να συνδεθούν με την ανάγκη υπεράσπισης του δικού τους περιβάλλοντος μέσα στο οποίο ζουν και τέλος να επικοινωνήσουν τα ευρήματα της έρευνάς τους και όλης της διαδικασίας με τους μαθητές των υπόλοιπων τάξεων αλλά και με το υπόλοιπο εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου. Έτσι, μέσω του συγκεκριμένου προγράμματος και της συγκεκριμένης παραστατικής εθνογραφίας παραστατικής θα μπορέσουν να προτρέψουν «προς την αλλαγή στάσεων και τη κοινωνική δράση» (Βερβεροπούλου, 2023, σσ. 99–100).

Α' φάση 1η διδακτική ώρα:

Καταιγισμός Ιδεών. Ανάδυση σκέψεων / ανίχνευση γνώσεων. Ο εκπαιδευτικός της θεατρικής αγωγής σχεδίασε σε ένα χαρτόνι έναν κύκλο, μέσα στον οποίο έγραψε τη φράση «το δάσος της Δαδιάς». Στη συνέχεια, ζήτησε από τις μαθήτριες και τους μαθητές να γράψουν μέσα στον κύκλο αυτό που τους έρχεται στο μυαλό ακούγοντας αυτή τη φράση. Κατά την ολοκλήρωση της δραστηριότητας, ο εκπαιδευτικός σημείωσε πως δεν υπήρχε πρότερη γνώση των παιδιών της τάξης σχετικά με την πυρκαγιά του προηγούμενου καλοκαιριού ούτε είχαν ακούσει προηγουμένως τίποτα για το συγκεκριμένο δάσος.

Βίντεο: Το δάσος της Δαδιάς πριν την καταστροφή. Παρουσιάστηκαν επιλεγμένα βίντεο από το διαδίκτυο και εικόνες στα παιδιά. Κατά τη διάρκεια του βίντεο τα παιδιά έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τα όσα έβλεπαν, διατύπωναν απορίες και εξέφρασαν απόψεις και συναισθήματα για αυτά που έβλεπαν, όπως: «πότε γυρίστηκε το συγκεκριμένο βίντεο;» «Γιατί δεν βλέπουμε κάτι πιο σημερινό από το δάσος;» «Πώς λένε το πουλί;». Ακολούθησε σύντομη συζήτηση σε κύκλο.

Αυτοσχεδιασμός: Στη συνέχεια, τα παιδιά της τάξης χωρίστηκαν σε δύο ομάδες και ζητήθηκε από τον εκπαιδευτικό να χρησιμοποιήσουν στοιχεία από τις εικόνες και τα βίντεο που είδαν και να φτιάξουν μια ιστορία, εμπλουτίζοντάς τη με τη φαντασία τους. Πιο συγκεκριμένα, η κάθε ομάδα σε ρόλο μαυρόγυπα (είτε από ένα παιδί είτε σε συλλογικό ρόλο) θα παρουσίαζε το τι βλέπει το πουλί αυτό πετώντας πάνω από το δάσος. Η πρώτη ομάδα εστίασε κυρίως σε στοιχεία της φύσης, όπως ο αέρας και το νερό, ενώ στη δεύτερη ομάδα, στο τέλος της ιστορίας, ένα παιδί σε ρόλο πέταξε ένα τσιγάρο με αποτέλεσμα να καεί το δάσος. Ακολούθησε στο τέλος των αυτοσχεδιασμών μικρή συζήτηση γύρω από την επικινδυνότητα τέτοιων ενεργειών και αν έχουν ακούσει πραγματικές ιστορίες πρόκλησης πυρκαγιάς από ανθρώπινη δραστηριότητα / υπαιτιότητα ή και χωρίς.

Β' φάση 2η διδακτική ώρα:

Βίντεο και Ομαδική ζωγραφική: Σε συζήτηση σε κύκλο οι μαθητές και οι μαθήτριες ξαναθυμήθηκαν τα βασικά σημεία της προηγούμενης συνάντησης. Η Β' φάση ξεκίνησε με την προβολή ενός δεύτερου βίντεο με εικόνες από το δάσος της Δαδιάς. Στο τέλος, τα παιδιά επέστρεψαν στο χαρτόνι της προηγούμενης συνάντησης και έξω από τον κύκλο ζωγράφισαν συλλογικά εικόνες που τους έκαναν εντύπωση από όλα αυτά που έχουν δει μέχρι εκείνη τη στιγμή από τις προβολές.

Ηχητικό Ντοκουμέντο: Ο εκπαιδευτικός έβαλε στην τάξη να ακουστεί πραγματικό έκτακτο δελτίο ειδήσεων στο οποίο επικοινωνείται η πυρκαγιά, η εξέλιξή της και οι καταστροφές του δάσους. Τα μισά περίπου παιδιά αντέδρασαν με συμπόνοια και με έκπληξη για αυτό που άκουσαν. Χαρακτηριστική ήταν η ερώτηση μιας μαθήτριας «Κύριε, αυτό συνέβη στα αλήθεια; Και τα πουλιά; Προλάβαν να φύγουν;», ενώ τα άλλα μισά περίπου παιδιά ήταν σαν να θεωρούσαν αναμενόμενο «Κύριε, κάποιος πέταξε τσιγάρο, το βρήκα την προηγούμενη φορά».

Βίντεο: Οι μαθητές και οι μαθήτριες έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για να μάθουν περισσότερο για το τι συνέβη στο δάσος. Σε αυτό το σημείο ο εκπαιδευτικός ρώτησε τα παιδιά να του πουν με ποιον τρόπο θα μπορούσαν να μάθουν περισσότερα για το γεγονός και κατέγραψε τις απαντήσεις τους στον πίνακα. Το διαδίκτυο και η τηλεόραση πήραν τις περισσότερες απαντήσεις. Ο εκπαιδευτικός τούς έδειξε συγκεκριμένα βίντεο από ειδήσεις και από πραγματικές μαρτυρίες των κατοίκων των χωριών της περιοχής. Στη συνέχεια, τους μοίρασε υλικό από το διαδίκτυο. Σε 3 ομάδες των 5-6 ατόμων διάβασαν το υλικό και σημείωσαν όλα αυτά που τους έκαναν μεγαλύτερη εντύπωση.

Μικρά παραστασιακά δρώμενα με τα λόγια πραγματικών μαρτυριών. Θέατρο Ντοκουμέντο / Verbatim: Οι 3 ομάδες αυτοσχεδίασαν ένα έκτακτο δελτίο ειδήσεων. Τα παιδιά κατέγραψαν πραγματικά λόγια των μαρτυριών που άκουσαν ή που διάβασαν. Ανέλαβαν ρόλους όπως του παρουσιαστή ειδήσεων, του καμεραμάν, του ρεπόρτερ στον τόπο της πυρκαγιάς, του κατοίκου ενός χωριού που έχασε την οικογένειά του και τον σκύλο του.

Δημιουργία Ηχοτοπίου: Ο εκπαιδευτικός ζήτησε από τα παιδιά να φανταστούν τους ήχους που θα μπορούσαν να ακουστούν κατά τη διάρκεια μιας πυρκαγιάς. Χαρακτηριστικό είναι ότι ένας μαθητής επέλεξε να τσαλακώσει ένα χαρτί σιγά σιγά και στη συνέχεια να το σκίσει γρήγορα, αρκετοί μαθητές έκαναν τον αέρα, μια μαθήτρια έκανε τη σειρήνα, μια άλλη μαθήτρια έκανε ήχους φτερών με τα χέρια της, που κινούνται γρήγορα για να πετάξουν ψηλά και να σωθούν.
Στο κλείσιμο της συνάντησης, ο εκπαιδευτικός ζήτησε από τα παιδιά μέσα στο Σαββατοκύριακο να φωτογραφήσουν το αγαπημένο τους μέρος από το χωριό τους.

Γ' φάση 3η διδακτική ώρα:

Αφήγηση προσωπικών ιστοριών μέσα από τις φωτογραφίες: Σε κύκλο οι μαθητές και οι μαθήτριες παρουσίασαν στην ομάδα τη φωτογραφία που τράβηξαν, εξήγησαν τους λόγους για τους οποίους τράβηξαν και επέλεξαν τη συγκεκριμένη φωτογραφία και αφηγήθηκαν προσωπικές ιστορίες. Οι ιστορίες καταγράφτηκαν από τον εκπαιδευτικό. «Φωτογράφησα την παιδική χαρά, γιατί εκεί μου αρέσει να πηγαίνω με τους φίλους μου», «Εγώ έβγαλα τον ουρανό, γιατί μου αρέσει να κοιτάω τα σχήματα που δημιουργούνται από τα σύννεφα», «Η παραλία και η αμμουδιά. Μου θυμίζει τα καλοκαίρια που πηγαίνω με τους γονείς μου και το φθινόπωρο που πηγαίνουμε και κάνουμε πικ-νικ».

Δ' φάση 4η διδακτική ώρα

Εθνογραφική παράσταση: Ο εκπαιδευτικός μοίρασε το κείμενο με τις αφηγήσεις των παιδιών της προηγούμενης συνάντησης. Τα παιδιά αφηγήθηκαν εκ νέου τις προσωπικές ιστορίες τους με φόντο τις εικόνες που τράβηξαν τα ίδια, ενώ παράλληλα ακούγονταν ήχοι που ηχογραφήθηκαν από τον εκπαιδευτικό στο χωριό του Μαρμαρά, όπως ο ήχος από τη θάλασσα, ο αέρας, οι πάπιες από την παραλία. Αυτή αποτέλεσε την πρώτη σκηνή. Η δεύτερη σκηνή διακόπτει την προηγούμενη απότομα, καθώς ακούγεται σήμα έκτακτου δελτίου ειδήσεων, στο οποίο ανακοινώνεται η πυρκαγιά στο δάσος της Δαδιάς. Ακούγονται οι ηχογραφήσεις των παιδιών της προηγούμενης συνάντησης. Δύο ομάδες παιδιών, σε συλλογικό ρόλο μαυρόγυπα, αφηγούνται το τι βλέπουν πάνω από το καμένο δάσος. Η σκηνή και η παράσταση ολοκληρώνεται με το ηχοτοπίο που έφτιαξαν τα παιδιά κατά τη διάρκεια της Β' φάσης. Ο εκπαιδευτικός πρότεινε στα παιδιά να παρουσιάσουν την παράσταση αυτή στα παιδιά της Τρίτης Δημοτικού του άλλου τμήματος και το αποδέχτηκαν με μεγάλο ενθουσιασμό.
Αναστοχασμός: Στο τέλος, οι μαθητές και οι μαθήτριες δέχτηκαν ερωτήσεις από τα παιδιά του άλλου τμήματος, που παρακολούθησαν την παράσταση. Ακολούθησε συζήτηση με τα παιδιά και των δύο τμημάτων της Τρίτης Δημοτικού για το σύνολο του προγράμματος, τις σκέψεις και τα συναισθήματα που τους προκλήθηκαν.

Συμπεράσματα

Οι στόχοι του συγκεκριμένου προγράμματος επιτεύχθηκαν στο μέγιστο δυνατό βαθμό. Τα παιδιά της Τρίτης Δημοτικού του Δημοτικού Σχολείου Νέου Μαρμαρά έμαθαν για την καταστροφική πυρκαγιά στο δάσος της Δαδιάς και τη συνεπακόλουθη

οικολογική καταστροφή που συντελέστηκε στην περιοχή, μέσα από κατάλληλα επιλεγμένο υλικό που τους δόθηκε από τον εκπαιδευτικό της θεατρικής αγωγής. Τα παιδιά έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για το τι συνέβη πραγματικά, διατύπωσαν υποθέσεις για τις πιθανές αιτίες και εξοικειώθηκαν με τις διαδικασίες της έρευνας. Στο δεύτερο μέρος του προγράμματος (στις δύο τελευταίες διδακτικές ώρες) τα παιδιά αφηγήθηκαν τις δικές τους ιστορίες, που σχετίζονται με το φυσικό περιβάλλον, κατανοώντας την αξία του περιβάλλοντος και τον σεβασμό με τον οποίο πρέπει να το αντιμετωπίζουν. Τέλος, μέσω της εθνογραφικής παράστασης τα παιδιά μπόρεσαν να επικοινωνήσουν τα ευρήματά τους καθώς και τις δικές τους ιστορίες στα υπόλοιπα παιδιά του άλλου τμήματος, μέσα από σωματικές δράσεις, αυτοσχεδιασμούς, ηχοτοπία και να συζητήσουν μαζί τους τις σκέψεις, τους προβληματισμούς και τα συναισθήματα που τους προκλήθηκαν μέσα από το πρόγραμμα.

Βιβλιογραφία

Αυδή, Α. & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η τέχνη του Δράματος στην εκπαίδευση. 48 προτάσεις για εργαστήρια θεατρικής αγωγής.* Μεταίχμιο.

Αυδή, Α. & Χατζηγεωργίου, Μ. (2018). *Όταν ο δάσκαλος μπαίνει σε ρόλο. 50 προτάσεις για θεατρικά εργαστήρια με Δάσκαλο σε ρόλο.* Μεταίχμιο.

Βερβεροπούλου, Ζ. (2023). *Το σύγχρονο θέατρο του πραγματικού*. Παπαζήση.

Μπακονικόλα-Γεωργοπούλου, Χ. (2002). *Η θεατρική σχολική δημιουργία*. Επτάλοφος ΑΒΕΕ.

Πίγκου-Ρεπούση, Μ. (2019). Εκπαιδευτικό Δράμα: Από το θέατρο στην εκπαίδευση – Θεωρητική χαρτογράφηση του πεδίου. Καστανιώτη.

Πίγκου-Ρεπούση, Μ. (2021). Εθνόδραμα: Παραστασιοποιώντας την ποιοτική έρευνα. Στο *Εφαρμοσμένο Θέατρο. Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας και μάθησης μέσω παραστατικών τεχνών* (σελ. 271–288). Παπαζήση.

Σωτηροπούλου-Ζορμπαλά, Μ. (2020). *Ενσωματώνοντας τις Τέχνες στην Εκπαίδευση*. Πεδίο.

Τσιάρας, Α. (2021). Η διδακτική της Φυσικής στο δημοτικό σχολείο με τεχνικές του εκπαιδευτικού δράματος. Στο *Εφαρμοσμένο θέατρο. Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας και μάθησης μέσω παραστατικών τεχνών.* Παπαζήση.

Cranston, J. & Kusanovich, K. (2020). The two faces of leadership: An (ethno)drama of the principalship. *5*(2), 489–523.

Saldaña, J. (2003). Dramatizing Data: A Primer. *9*(2), 218–236.

Saldaña, J. (2005). An anthology of reality theatre. Altamira Press.

Leavy, P. (2020). *Η καλλιτεχνική δημιουργία ως μέθοδος. Έρευνα μέσω της τέχνης.*Gutenberg.

Leavy, P. (2021). *Σχεδιασμός κοινωνικής έρευνας. Ποσοτικές και ποιοτικές προσεγγίσεις, μεικτές μέθοδοι, καλλιτεχνική έρευνα και συμμετοχική έρευνα βασισμένη στην κοινότητα.* University Studio Press.

Jones, J.P. (2022). "And So We Write": Reflective Practice in Ethnotheatre and Devised Theatre Projects. *15(1), 173-185.*

Παραγωγή γραπτού λόγου μέσω διδασκαλίας κειμένων αθλητικού λόγου

Ζωγράφος Μιλτιάδης, Καμαρούδης Σταύρος, Πορτοκαλίδου Ξένη

Δρ ΠΤΔΕ Παν. Δυτικής Μακεδονίας, Δ/ντής 31ου Δ.Σ. Θεσ/νίκης
zografosm@gmail.com

τ. Καθηγητής ΠΤΔΕ Παν. Δυτικής Μακεδονίας
akamarou@uowm.gr

Μ.Ed. ΕΑΠ, 7ο ΓΕΛ Θεσσαλονίκης
xeniaportokal@gmail.com

Περίληψη

Σημαντικό μέλημα των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων είναι η ενίσχυση της συμμετοχής των μαθητών στη γλωσσική διδασκαλία. Η παραδοσιακή μέθοδος διδασκαλίας δεν αρκεί πλέον για να κινήσει το ενδιαφέρον των παιδιών, σε βαθμό που να τα κάνει να ασχοληθούν ενεργά με το μάθημα. Τα αποτελέσματα του διαγωνισμού PISA 2023 είναι ενδεικτικά.

Αν θέλουμε να ενισχύσουμε το ενδιαφέρον των μαθητών, οφείλουμε να κάνουμε το μάθημα ελκυστικότερο. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί πρωτίστως με τη μείωση του χρόνου ομιλίας του εκπαιδευτικού στην τάξη, χρόνος που μπορεί να αξιοποιηθεί με συγκεκριμένες τεχνικές διδασκαλίας, αλλά και δευτερευόντως με την επιλογή θεμάτων που τους είναι οικεία και άπτονται των ενδιαφερόντων τους, ενώ παράλληλα πληρούν τις παραμέτρους που θέτει το αναλυτικό πρόγραμμα.

Πρωταρχικός στόχος του σχολείου «είναι να γνωρίσει στον μαθητή βασικές δεξιότητες (ανάγνωση, γραφή, αρίθμηση) φέρνοντάς τον ταυτόχρονα σε επαφή με στοιχεία της πολιτιστικής κληρονομιάς» (Κανατσούλη, 1997). Η πλειοψηφία των γνώσεων που μεταδίδει το σχολείο δε βρίσκουν εφαρμογή στη ζωή, γιατί δεν έχουν αντίκτυπο στον μοντέρνο κόσμο (Ντίνας Κ., Γώτη Ε., 2016). Ακόμη και στις περιπτώσεις που η γνώση είναι χρήσιμη, οι μαθητές σπανίως γνωρίζουν πώς να την εφαρμόσουν (Collins Allan, 1996: 348).

Στην ανακοίνωσή μας θα παρουσιάσουμε τα αποτελέσματα στην παραγωγή λόγου μιας πρότασης για καινοτόμο διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας μέσω κειμένων αθλητικού λόγου (Ζωγράφος, Μ., Καμαρούδης, Στ., 2014).

Τα συμπεράσματα παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον, καθώς δείχνουν αφενός πως η διδασκαλία των γραμματικών φαινομένων ήταν απόλυτα επιτυχής και αφετέρου, τα παραγόμενα κείμενα είχαν φαντασία και ενσυναίσθηση.

Λέξεις κλειδιά: Ελληνική γλώσσα, καινοτομία στη διδασκαλία, παραγωγή γραπτού λόγου.

Εισαγωγή

Ένας από τους σημαντικότερους προβληματισμούς των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων είναι η αντιμετώπιση της μικρής συμμετοχής των μαθητών στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος.

Αν θέλουμε να ενισχύσουμε το ενδιαφέρον των μαθητών, οφείλουμε να κάνουμε το μάθημα ελκυστικότερο. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί πρωτίστως με τη μείωση του χρόνου ομιλίας του εκπαιδευτικού στην τάξη, χρόνος που μπορεί να αξιοποιηθεί με συγκεκριμένες τεχνικές διδασκαλίας, αλλά και δευτερευόντως με την επιλογή θεμάτων που τους είναι οικεία και άπτονται των ενδιαφερόντων τους, ενώ παράλληλα πληρούν τις παραμέτρους που θέτει το αναλυτικό πρόγραμμα.

Επειδή, λόγω των επαγγελματικών μου ενασχολήσεων, έρχομαι καθημερινά σε επαφή τόσο με τα παιδιά όσο και με τα αθλητικά δρώμενα, είμαι σε θέση να διαπιστώσω πως ο χώρος του αθλητισμού αποτυπώνεται και απασχολεί θεματικά και τη λογοτεχνία και ιδιαίτερα αυτή για παιδιά και νέους.

Καθώς ο αθλητισμός είναι μέρος της καθημερινότητας των νέων και ταυτόχρονα βρίσκεται στο επίκεντρο των ενδιαφερόντων τους, η λογοτεχνία που απευθύνεται σε αυτήν την ηλικιακή ομάδα έχει αγκαλιάσει το θέμα, όχι σπάνια με παιδαγωγική προθετικότητα.

Οι μαθητές διδάχθηκαν για ένα εξάμηνο κείμενα αθλητικού περιεχομένου από διάφορες πηγές, τα οποία κείμενα ελέγχθηκαν πρώτα από εμάς ως προς την καταλληλότητά τους.

Τα συμπεράσματα στα οποία καταλήγουμε παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον, καθώς δείχνουν πως, αφενός η διδασκαλία των γραμματικών φαινομένων μέσω των αθλητικών κειμένων ήταν απόλυτα επιτυχής και, αφετέρου, υπήρξε εντυπωσιακή η κινητοποίηση ακόμη και των πιο αδύναμων μαθητών.

Θεωρητικές αρχές που διέπουν την πειραματική εφαρμογή διδασκαλίας των συγκεκριμένων σωμάτων κειμένων

- Διαθεματική προσέγγιση διδασκαλίας
- Μέθοδος βιβλιοθεραπείας - συναισθηματικής προσέγγισης της λογοτεχνίας
- Μέθοδος Project – ομαδοσυνεργατική μέθοδος

Κείμενα

«Η δυστυχισμένη μελισσούλα»

Μια φορά και έναν καιρό, σε μια μακρινή χώρα, την «Λουλουδούπολη», ζούσε με την οικογένειά της μια μικρή μελισσούλα, η Αγγελική. Ζούσαν σε ένα παλιό σπασμένο

φαναράκι κήπου. Παρόλο όμως που αυτό το φαναράκι ήταν φθαρμένο και σπασμένο, μπορούσε και κρατούσε ασφαλή την οικογένεια σε όλες τις εποχές του χρόνου. Το καλοκαίρι με τις ζέστες, το χειμώνα με τα κρύα και τα χιόνια, το φθινόπωρο και την άνοιξη με τις βροχές. Πάντα τους προστάτευε. Η Αγγελική αγαπούσε πολύ το σπίτι της και ήταν πολύ χαρούμενη που έμενε σε αυτό. Άρα, δεν ήταν αυτό που την απασχολούσε και την έκανε δυστυχισμένη...

Μάλλον θα ήταν τα φυτά και τα λουλούδια του κήπου που είχαν μαραθεί. Κι όμως, ούτε αυτό ήταν. Μα τι είχε επιτέλους αυτή η μελισσούλα! Φίλους είχε, την πεταλούδα και την πυγολαμπίδα , πήγαινε στο καλύτερο σχολείο της Λουλουδούπολης, το Μεγάλο Τριφύλλι. Τι είχε πάθει; Θα σας πω εγώ τι είχε πάθει. Ήταν ένα μυστικό που κανείς δεν ήξερε τι ήταν, μόνο αυτή το ήξερε.

Να, το πρόβλημα της ήταν η οικογένεια της! Η οικογένειά της ήταν η χειρότερη που μπορείτε να φανταστείτε. Όλη την ώρα, τσακωμούς ήταν. Μία ο πατέρας με την μητέρα, μία η μητέρα με τον γιο, μια ο γιος με τον πατέρα και μετά όλοι μεταξύ τους. Γινόταν χαμός, πού να σας τα λέω.

Η Αγγελική φυσικά δεν έπαιρνε ποτέ μέρος σε τέτοιους καβγάδες. Ήταν μια καλή και ευγενική μελισσούλα που της άρεσε να παίζει, να γελάει και να διαβάζει βιβλία. Γενικά, ήταν μια πολύ εξωστρεφής μελισσούλα. Όμως η οικογένειά της εκεί, μέσα στους καβγάδες! Δεν την υπολόγιζαν ποτέ, σαν να μην υπήρχε.

Κι έτσι που λέτε, μια μέρα η Αγγελική δεν άντεξε άλλο τέτοια φασαρία και τέτοιους καβγάδες και μέσα στη νύχτα μάζεψε τα πράγματά της κι έφυγε. Πήγε να μείνει στο θείο της. Με τον θείο της περνούσε τις πιο ευτυχισμένες ώρες της ζωής της. Τον αγαπούσε πάρα πολύ. Ήταν ο μοναδικός άνθρωπος που την καταλάβαινε. Η Αγγελική μπήκε στο σπίτι κι ο θείος της την καλωσόρισε με χαρά. Κάτι όμως δεν πήγαινε καλά με τον θείο της. Βλέπετε, ήταν γέρος πια. Είχε φτάσει τριών χρονών πια, δε θα άντεχε άλλο. Ο θείος της άρχισε να βήχει πάρα πολύ έντονα.

-Τι έχεις θείε, είσαι καλά; Τι σου συμβαίνει;

-Τίποτα κοριτσάκι μου. Πήγαινε να ξαπλώσεις, τώρα θα έρθω κι εγώ να σε καληνυχτίσω.

Την σκέπασε, της είπε κι ένα παραμύθι και όταν αυτή επιτέλους κοιμήθηκε, ο θείος της έκλεισε τα φώτα, της έδωσε μια αγκαλιά με δάκρυα στα μάτια και της είπε αντίο. Ο θείος της πέθανε μέσα στη νύχτα και η μικρή Αγγελική δεν τον ξαναείδε. Από τότε η ζωή της δεν ήταν ποτέ ίδια.

Μέχρι τα ένα-μισή της, έμεινε στο σπίτι της γιαγιάς της και μετά έφυγε για πάντα στην Αστερούπολη. Εκεί έκανε την δική της οικογένεια. Άρχισε μια καινούργια ζωή. Ήταν η καλύτερη μητέρα. Αν ζούσε ο θείος της, θα ήταν περήφανος για αυτήν.

«Το μυστήριο τρένο»

Ένα βράδυ με συννεφιά και τη βροχή να είναι απειλητική πάνω από τον κατάμαυρο ουρανό, ήταν η ώρα που θα πηγαίναμε στην Αθήνα με το τρένο. Στον σταθμό δεν ήταν κανένας και το τρένο είχε αργήσει υπερβολικά.

Κάτι δεν πήγαινε καλά μα δεν μιλήσαμε. Κάποια στιγμή είδαμε το τρένο να καταφτάνει. Μόλις μπήκαμε μέσα καθίσαμε και συζητήσαμε για διάφορα. Στο τέλος η συζήτηση μας πήγε στο θέμα του τρένου. Αφού το συζητήσαμε βγάλαμε όλοι το ίδιο συμπέρασμα....

Ξάφνου το ρεύμα διακόπηκε, σε λίγο ακούστηκε ένα ουρλιαχτό από την θέση του οδηγού. Κοιτάξαμε γύρω μας και διαπιστώσαμε πως το τρένο δεν κουνήθηκε ούτε εκατοστό.

Πλέον ήταν φανερό πως κάτι δεν πήγαινε καλά. Κανένας μας δεν τόλμησε να πάει στη θέση του οδηγού. Σε λίγα λεπτά, αφού τελειώσαμε τη συζήτηση μας, αντιληφθήκαμε κάτι που κουνιόταν και ακούσαμε ένα ακόμα πιο δυνατό ουρλιαχτό. Τότε ο φόβος άρχισε να μας κυριεύει. Αποφασίσαμε να δούμε τι ήταν κρατώντας σφιχτά το χέρι του διπλανού μας. Όμως δεν υπήρχε τίποτα και τα ουρλιαχτά σταμάτησαν. Ξαφνικά, όλες οι πόρτες άρχισαν να τρίζουν. Εμείς, φοβισμένοι πήγαμε ξανά στις θέσεις μας. Όταν ανοίξαμε την πόρτα, αντικρίσαμε ένα ματωμένο μαχαίρι και τα καθίσματα να είναι πλημμυρισμένα με αίμα. Παρόλα αυτά διαπιστώσαμε ξανά πως το τρένο δεν είχε κουνηθεί ακόμη.

Τότε, τρομαγμένοι πήγαμε στο επόμενο βαγόνι. Όταν ανοίξαμε την πόρτα του βαγονιού είδαμε έναν ψηλό άντρα με ένα μαύρο κουστούμι. Τρομοκρατημένοι τρέξαμε για να σωθούμε, πήγαμε να βγούμε έξω από το τρένο, αλλά οι πόρτες ήτανε κλειδωμένες. Έτσι πλησιάσαμε τον κύριο με τα μαύρα ρούχα. Τον ρωτήσαμε τι είναι εδώ και ποιος είναι. Ο κύριος όμως δεν μας απαντούσε και κοιτούσε το ταβάνι που ήταν γεμάτο αίματα. Προχωρήσαμε και βρεθήκαμε στη θέση του οδηγού. Εκεί υπήρχαν δεκάδες πτώματα. Τότε διαπιστώσαμε ότι κάποιος σκότωσε τους επιβάτες. Πλέον ήμασταν όλοι σίγουροι ότι κάτι δεν πήγαινε καλά. Εκείνη τη στιγμή θυμηθήκαμε ότι είχαμε αφήσει τα πράγματά μας στο πίσω βαγόνι. Η πόρτα έκλεισε απότομα πίσω μας. Δεν ξέραμε τι να κάνουμε. Ξαφνικά, ο Βαγγέλης πάτησε ένα πλακάκι το οποίο βυθίστηκε και η πόρτα άνοιξε. Με το που συνέβη αυτό, είδαμε ένα φάντασμα να περιπλανιέται!!!

Δυστυχώς δεν είχαμε σχέδιο μέχρι που μας ήρθε μια μεγάλη ιδέα. Αυτό το φάντασμα δεν μπορούσε να περάσει μέσα από δίχτυ. Έτσι πήραμε μια απόχη από την τσάντα του Γιάννη και το πιάσαμε. Τελικά όμως δεν ήταν φάντασμα αλλά μια ψυχή. Την ρωτήσαμε αν ήξερε πού πηγαίνουμε. Εκείνη μας απάντησε «Όχι» και λιποθύμησε. Έτσι προχωρήσαμε στο επόμενο βαγόνι. Αφού λύσαμε το πρώτο μυστήριο έπρεπε να λύσουμε και το δεύτερο. Το δεύτερο μυστήριο ήταν γιατί δεν κουνιόταν το τρένο. Σκεφτήκαμε πως η ψυχή που λιποθύμησε σε λίγο θα ξυπνούσε. Μετά από μια ώρα η ψυχή δεν είχε ξυπνήσει. Αυτό μας οδήγησε σε ένα άλλο μυστήριο. Πώς γίνεται η καρδιά του να χτυπάει, να αναπνέει και τόση ώρα να μην έχει ξυπνήσει;

Σε λίγο το ρεύμα ήρθε και όλοι οι νεκροί, ή τουλάχιστον αυτοί που πιστεύαμε πως ήταν νεκροί, ακόμη και η ψυχή που λιποθύμησε άρχισαν να ζωντανεύουν. Τότε θυμηθήκαμε τον άντρα με το μαύρο κουστούμι.

Τρέξαμε στο δεύτερο βαγόνι για να τον βρούμε. Μόλις μπήκαμε τον είδαμε να σκοτώνει όλους τους επιβάτες που είχαν αναστηθεί. Ξαφνικά το φάντασμα αφού αναστήθηκε άρχισε να μας κυνηγάει. Για καλή μας τύχη δυο επιβάτες ξαναέστησαν την παγίδα που είχαμε φτιάξει. Έτσι ξαναπιάσαμε το φάντασμα. Τώρα μας έμεινε μόνο το τελευταίο μυστήριο, ο λόγος για τον οποίο το τρένο δεν κουνιόταν. Τότε ο Παύλος πήρε την πρωτοβουλία να ανοίξει τις πόρτες και είδαμε ότι βρισκόμασταν στη κόλαση!!! Βγήκαμε από το τρένο και αρχίσαμε να τρέχουμε προς τα πάνω. Μάταια όμως, ο διάβολος μας κυνηγούσε και έτρεχε πολύ γρήγορα. Τότε το τρένο έπεσε πάνω του και τον σκότωσε.

Έτσι αρχίσαμε να τρέχουμε προς την επιφάνεια της Γης. Προσπαθήσαμε να κάψουμε το τρένο επειδή μας προξένησε πολλά προβλήματα, όμως το τρένο δεν καιγόταν και έτσι το αφήσαμε στην κόλαση. (Τέτοιο που ήταν μόνον εκεί του άξιζε να μείνει). Αφού λύσαμε όλα τα μυστήρια ήταν ώρα να πάμε στα σπίτια μας. Θυμηθήκαμε ότι είχαμε ξεχάσει τους επιβάτες στο τρένο. Τρέξαμε να τους σώσουμε αλλά μάταια. Είχαν χαθεί….

Ελπίζω να μην ταξιδέψουμε ξανά με τέτοιο μυστήριο τρένο…

«Είμαστε πια πρωταθλητές»

Υπάρχουν αρκετές ομάδες που φτάνουν στην κορυφή από τύχη αλλά εμείς το παραξηλώσαμε. Μια μέρα ο Βαγγέλης, ο Γιάννης, η Εβελίνα, ο Νίκος, η Κική κι εγώ σκεφτήκαμε πως θα ήταν ωραίο να δημιουργήσουμε μια ομάδα ποδοσφαίρου. Το πρώτο πράγμα που σκεφτήκαμε ήταν να βρούμε έναν προπονητή, γιατί πλάκα πλάκα τον χρειαζόμασταν. Ο Βαγγέλης που για χρόνια ήταν βουλευτής και το δεξί χέρι του Τσίπρα αποφάσισε να γίνει αυτός ο προπονητής μας. Εμείς δεχτήκαμε διότι θα μας έφτιαχνε ένα γήπεδο. Έτσι την επόμενη μέρα ο Βαγγέλης πήγε στην Αθήνα για να παρακαλέσει τον Τσίπρα να δεχτεί. Αυτός δέχτηκε. Σε μια εβδομάδα εμείς παραμείναμε Άμπαλοι. Τότε σκεφτήκαμε μήπως έφταιγε το γήπεδο. Εμείς μεταφέραμε τα παράπονα μας στον Τσίπρα και αυτός μας έφτιαξε ένα. Σε λίγο καιρό έπρεπε να βρούμε ένα ονομα. Τότε της Εβελίνας της ήρθε η ιδέα να λεγόμαστε «Οι ΑΜΠΑΛΟΙ».

Αποφασίσαμε να παίξουμε διπλό με της «ΑΣΤΡΑΠΕΣ» στο καινούργιο γήπεδο μας. Εμείς νομίζαμε ότι ήμασταν καλοί αλλά κακώς το νομίζαμε αυτό. Αυτοί δέχτηκαν και το ματς θα παιζόταν την επόμενη μέρα. Ο Τσίπρας προσπάθησε να μας προπονήσει αλλά εμείς μέναμε ίδιοι. Στην αρχή του αγώνα η ομάδα δεν ήταν καθόλου καλή. Η Κική ήταν τέρμα ο Βαγγέλης και η Εβελίνα ήταν επίθεση ενώ ο Νίκος, ο Παύλος και ο Γιάννης άμυνα.

Το ματς άρχισε όμως δεν τα πηγαίναμε καλά στο πρώτο ημίχρονο. Η άμυνα δεν τα πήγαινε καλά, αλλά η επίθεση τα πήγαινε καλύτερα, παρότι ήταν άτυχοι και δεν έβαλαν κανένα γκολ. Κάπως έτσι τέλειωσε το πρώτο ημίχρονο με μεγάλη ατυχία. Έτσι λοιπόν με αισιοδοξία συνεχίσαμε και στο δεύτερο ημίχρονο.

Λοιπόν, ο Τσίπρας για να παίξουμε καλύτερα μας έβαλε φόρο 10.000.000 ευρώ. Εμείς τα κάναμε πάνω μας και αποφασίσαμε να τους διαλύσουμε. Έτσι άρχισε το β’

ημίχρονο. Οι «ΑΣΤΡΑΠΕΣ» είχαν άουτ. Με μια λάθος πάσα τους κλέψαμε την μπάλα. Ο Βαγγέλης για την ακρίβεια. Το σκορ έγινε 1–0 χάρη στο γκολ του. Το ματς συνεχίστηκε για πολλή ώρα όμως με μεγάλη προσπάθεια οι «Αστραπές» ισοφάρισαν σε 1-1 και θα είχαμε 30 λεπτά παράταση.

Οι «ΑΣΤΡΑΠΕΣ» επειδή ήταν φλώροι φοβήθηκαν και πλήρωσαν τον διαιτητή. Γι' αυτό έπαιρναν συνέχεια φάουλ και το σκορ έγινε 1 – 2. Τότε ο Τσίπρας μπήκε μέσα και τον διαμαρτυρήθηκε έντονα επειδή ο διαιτητής φαινόταν πως ευνοούσε τους αντιπάλους μας.

Στο τελευταίο λεπτό ο Βαγγέλης καταφέρνει ένα απίστευτο γκολ με ψαλιδάκι και γίνεται το 2-2. Εμείς αρχίσαμε να πανηγυρίζουμε σαν τρελοί. Σαστισμένοι οι αντίπαλοί μας και ενώ έκαναν τη σέντρα, αιφνιδιάστηκαν και πριν το καταλάβουν ο Παύλος σουτάρει έξω από την περιοχή και στέλνει την μπάλα στο δεξί παραθυράκι κάνοντας το 3-2.

Τρελά πανηγύρια ακολούθησαν και όταν τέλειωσαν μπήκαμε σε ένα λεωφορείο και αρχίσαμε το ταξίδι της επιστροφής. Θυμηθήκαμε όμως ότι ξεχάσαμε να πάρουμε το Κύπελλο. Τρέχοντας πίσω πήγαμε και το πήραμε και το δώσαμε στον Τσίπρα να το προσέχει. Αυτός όμως το παρέδωσε στον Σόιμπλε θέλοντας να τον καλοπιάσει για να κλείσει η συμφωνία. Κι έτσι, μείναμε μόνο με τη χαρά της νίκης και την ικανοποίηση ότι βοηθήσαμε την πατρίδα μας…

Βιβλιογραφία

Ζωγράφος, Μ., Καμαρούδης, Σ. (2014). Αθλητικά κείμενα στα σχολικά εγχειρίδια. Εμπειρίες από την αξιοποίησή τους στη διδασκαλία της Γλώσσας σε μαθητές της Γ’ Δημοτικού. Στο Κ.Δ Μαλαφάντης, Β. Παπαδοπούλου, Σ. Αυγητίδου, Γ. Ιορδανίδης, & Ι. Μπέτσας, *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα, Πρακτικά του 9ου Πανελλήνιου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας της Ελλάδας,* (σελ. 881-895). Αθήνα: Διάδραση.

Κανατσούλη, Μ. (1997*). Εισαγωγή στη θεωρία και κριτική της παιδικής λογοτεχνίας*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Επιστημονικών Βιβλίων και Περιοδικών University Studio Press

Ντίνας, Κ. & Γώτη, Ε. (2016). *Ο Κριτικός Γραμματισμός στη σχολική πράξη. Αρχίζοντας από το Νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Gutenberg

Collins, A. (1996). Design issues for Learning Environments, In S. Vosniadou, E. De Corte, R. Glaser, & H. Mandl (Eds.) (1996*). International perspectives on the psychological foundations of technology-based learning environments*. Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum Associates (p.p. 347-361).

Χρησιμοποίησε τις Υπερδυνάμεις σου (Use Your Superpowers)

Ντίνου Αφροδίτη

Εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής, ΜΑ, Διευθύντρια 5ου Δ. Σ. Κιλκίς
afrontinou@yahoo.com

Περίληψη

Πρόκειται για ένα έργο e-Twinning με κεντρικό θέμα τον εθελοντισμό. Προσεγγίζεται με τη μέθοδο των Ομότιμων (peer mentoring), στην οποία εκπαιδεύτηκαν οι μαθητές και οι μαθήτριες της ΣΤ τάξης και επιχειρεί να αγγίξει ζητήματα όπως η προστασία του Περιβάλλοντος, η Υγιεινή διατροφή, οι Φιλανθρωπικές δράσεις, η Πρόληψη της Επιθετικής Συμπεριφοράς, η Ασφάλεια στο Διαδίκτυο κ.α. σύμφωνα και με τους βασικούς άξονες του Κοινωνικού σχολείου. Το σκεπτικό είναι τα παιδιά να συνειδητοποιήσουν ότι όλα αυτά περνούν από το χέρι τους, να αναπτύξουν την αυτοεκτίμηση και τη δημιουργικότητά τους, να αναλάβουν ευθύνες και πρωτοβουλίες και να διοχετεύσουν την ενέργειά τους προς ευγενείς σκοπούς. Να είναι συμμέτοχοι και πρωταγωνιστές στη σχολική κοινότητα, προωθώντας ηθικές αρχές, να νιώσουν χρήσιμοι, με συνεργασία και ανιδιοτέλεια. Προωθήθηκε πολύ η δουλειά μέσω των ΤΠΕ, καθώς περιλαμβάνεται στη διαδικασία της συνεργασίας μας με τις υπόλοιπες χώρες – εταίρους. Δόθηκε έμφαση στα συνεργατικά εργαλεία του διαδικτύου, ώστε να μπορούν τα παιδιά να αλληλοεπιδράσουν και να ανταλλάξουν ιδέες σύγχρονα και ασύγχρονα. Η διαθεματικότητα αποτελεί κλειδί στην όλη διαδικασία, καθώς, ανάλογα με την εκάστοτε δράση, εμπλέκονται τα περισσότερα μαθήματα του ΑΠΣ.
Λέξεις κλειδιά: ομότιμοι, εθελοντισμός, ομαδοσυνεργατική, ενεργός πολίτης

Στόχοι

- Να αναγνωρίσουν τα παιδιά τη σημασία του να είσαι εθελοντής.
- Να αναπτύξουν σεβασμό ο ένας προς τον άλλον και προς το Φυσικό Περιβάλλον
- Να νιώσουν τη χαρά της δημιουργικότητας και του να είσαι χρήσιμος και δραστήριος
- Να διοχετεύσουν την ενέργειά τους σε ευγενείς και ωφέλιμους σκοπούς.
- Να μάθουν να διεκδικούν τα δικαιώματά τους με δίκαιο και αποτελεσματικό τρόπο, ως ενεργοί πολίτες, μέσω της συνεργασίας τους με φορείς όπως ο δήμος και άλλες κοινωφελείς υπηρεσίες.

- Να γνωρίσουν νέους φίλους, να μάθουν για την σχολική τους καθημερινότητα και τον τρόπο ζωής στη χώρα τους.
- Να εξοικειωθούν με τη χρήση εργαλείων ΤΠΕ και να μπορούν να τα χρησιμοποιούν σε εργασίες τους.

Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις

Το eTwinning είναι μια Ευρωπαϊκή δράση μέσω της οποίας σχολεία από διαφορετικές Ευρωπαϊκές χώρες, συνεργάζονται μέσω εργαλείων ΤΠΕ, σε μια ειδικά διαμορφωμένη πλατφόρμα, ώστε να αποκομίσουν παιδαγωγικά, κοινωνικά και πολιτισμικά οφέλη. Οι μαθητές και οι μαθήτριες έχουν την ευκαιρία να συνεργαστούν, να ανταλλάξουν ιδέες, να μάθουν μαζί.

Η Διαμεσολάβηση Ομοτίμων είναι μια δομημένη διαδικασία επίλυσης συγκρούσεων/διαφωνιών και αποκατάστασης των σχέσεων, που λειτουργεί όχι μόνο "πυροσβεστικά", αλλά και για την πρόληψη της βίας στο σχολείο. Οι μαθητές εκπαιδεύονται βιωματικά, έτσι ώστε να αποκτήσουν τις απαραίτητες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες, για να μπορούν να βοηθούν τους συμμαθητές τους να επιλύουν τις διαφορές τους. Στόχος είναι τη λύση να τη βρίσκουν οι ίδιοι οι διαφωνούντες και να καταλήγουν τελικά σε μία συμφωνία που ικανοποιεί εξίσου και τους δύο. Η εκπαίδευση των μαθητών/τριων στοχεύει στην ενίσχυση των ομάδων των συνομηλίκων και στη φιλία μέσα στο σχολείο με ποικίλους τρόπους (ομάδες δραστηριοτήτων, προγράμματα ενίσχυσης των διαπροσωπικών σχέσεων κ.α.), καθώς φαίνεται ότι η ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων και η καλλιέργεια μιας ατμόσφαιρας αλτρουισμού και ενσυναίσθησης λειτουργούν προστατευτικά. Η ενίσχυση της συναισθηματικής και κοινωνικής ικανότητας των παιδιών είναι απαραίτητη.

Οι μαθητές/τριες του προγράμματος των Εθελοντών, εκπαιδεύτηκαν την περσινή χρονιά στη φιλοσοφία των Ομοτίμων, από επιστημονικό συνεργάτη του Κέντρου Πρόληψης ΝΗΡΕΑΣ Κιλκίς και, στη συνέχεια, από εκπαιδευτικούς του Σχολείου, επίσης εκπαιδευμένες στο πρόγραμμα Ομοτίμων.

Η μάθηση από ομότιμους (Peer to peer learning) είναι μια μέθοδος με την οποία ένα άτομο διδάσκει ένα άλλο ως ίσο. Σε αυτό το μοντέλο, ο δάσκαλος δεν δίνει νέες πληροφορίες, αλλά μοιάζει περισσότερο με κάποιον που βοηθά στη δημιουργία ενός μαθησιακού περιβάλλοντος.

Η ιδέα εισήχθη αρχικά από τους Βρετανούς εκπαιδευτικούς Andrew Bell και Joseph Lancaster στα τέλη του 18ου αιώνα. Το είδαν ως μια γρήγορη και οικονομικά αποδοτική λύση για την ενίσχυση του αλφαβητισμού, ιδίως λαμβάνοντας υπόψη την έλλειψη δασκάλων για ευρεία εκπαίδευση. Τόσο για τον Bell όσο και για το Lancaster, το σχολικό σύστημα λειτουργούσε ως εξής: αρχικά, οι δάσκαλοι έδιναν οδηγίες στους μεγαλύτερους μαθητές και αξιολόγησαν την κατανόησή τους και, στη συνέχεια, αυτοί οι μαθητές, έχοντας λάβει καθοδήγηση από τον δάσκαλο, θα δίδασκαν τους νεότερους συνομηλίκους τους.

Η μεθοδολογία ομότιμης μάθησης έχει πολλά πλεονεκτήματα, όπως η δημιουργία ενός πιο αξιόπιστου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, η ενίσχυση των κινήτρων και η προώθηση οριζόντιων συνδέσεων και αλληλεπιδράσεων.
Η ομότιμη μάθηση καλλιεργεί την κριτική σκέψη, την επικοινωνία, την επίλυση προβλημάτων, την ομαδική εργασία και τις δεξιότητες μεταγνώσης (Velez et.al 2011)

Μεθοδολογία

Ιδρύσαμε ένα έργο e-twinning με τίτλο "Use your Superpowers" (Χρησιμοποίησε τις Υπερδυνάμεις σου) και κεντρικό άξονα τον εθελοντισμό. Το σκεπτικό ήταν να ενεργοποιηθούν οι μαθητές και να χρησιμοποιήσουν τις δυνάμεις τους προσφέροντας όπου χρειάζεται και μπορούν. Ονομάσαμε το έργο έτσι, γιατί όλοι μπορούν να προσφέρουν κάποιο είδος έξτρα βοήθειας σε δεδομένες περιστάσεις, ενεργοποιώντας «υπερδυνάμεις» με την έννοια ότι ξεπερνούν αυτά που κάνουν καθημερινά. Διαλέξαμε το θέμα γιατί διαπιστώσαμε ότι οι μαθητές, στην πλειοψηφία τους, επιθυμούν να είναι χρήσιμοι στο σχολείο και στην ευρύτερη κοινότητα. Χρειάζονται να κατευθύνουν την ενέργειά τους αποτελεσματικά και θα προσπαθήσουμε να τους δώσουμε γνώσεις και σκοπό. Το να είσαι εθελοντής μπορεί να νοηματοδοτήσει θετικά τη ζωή και σίγουρα είναι μια ποιότητα χαρακτήρα.
Δουλέψαμε σε ζητήματα όπως η αυτοεκτίμηση, η επικοινωνία, η ομαδοσυνεργατική, οι αρχές και οι αξίες του ανθρώπου και τα χαρακτηριστικά του ενεργού πολίτη. Οργανώσαμε και υλοποιήσαμε δράσεις όπου συμμετείχε η σχολική κοινότητα στο σύνολό της, με μορφή εκστρατείας όπως η Προστασία του Περιβάλλοντος, η Ασφάλεια στο Διαδίκτυο, η Πρόληψη της Επιθετικής Συμπεριφοράς στο Σχολείο, η Αντιμετώπιση του Ρατσισμού, η Υγιεινή Διατροφή και η Άσκηση στη ζωή μας, Φιλανθρωπικές δράσεις της τοπικής κοινότητας με συμμετοχή της εθελοντικής μας ομάδας.
Χρησιμοποιήσαμε το διαδίκτυο για την έρευνά μας και υλοποιήσαμε βιωματικές δράσεις με συγκεκριμένους στόχους, για να ενισχύσουμε την συνεργασία, την αυτοπεποίθηση και την ομαδικότητα. Για να εκπονήσουμε τις εργασίες μας, αλλά και να αλληλοεπιδράσουμε σε πραγματικό χρόνο με τους εταίρους μας στο έργο, χρησιμοποιήσαμε λογισμικό office (word, power point, publisher) καθώς και κάποια εργαλεία web 2.0, όπως το padlet (για να μοιραστούμε ιδέες), answergarden (για να αξιολογούμε κατά διαστήματα τις γνώσεις μας), δημιουργία αφισών (gimp, publisher) και κόμικς (cartoonstorymaker), αλλά και συνεργατικά έγραφα (googledocs).
Όσον αφορά στην διαθεματικότητα, σχεδόν όλα τα μαθήματα του ΑΠΣ εμπλέκονται ανάλογα με την εκάστοτε δραστηριότητα.

Χρονοδιάγραμμα

<u>Οκτώβριος - Νοέμβριος: Γνωριμία, συγκρότηση εθελοντικής ομάδας</u>

Συγκροτούμε την εθελοντική μας ομάδα, καλώντας τα παιδιά να εγγραφούν. Ορίζουμε εβδομαδιαία υπηρεσία, χωρίζοντας τα παιδιά σε πέντε ομάδες με 2 ή 3 συντονιστές η καθεμιά. Η εβδομαδιαία υπηρεσία περιλαμβάνει βοηθητικές εφημερίες στα

διαλείμματα, φροντίδα για καθημερινή Ανακύκλωση, καθαρισμός και διατήρηση χώρων, φροντίδα των μικρότερων μαθητών, τήρηση κανόνων ασφαλείας και ό, τι άλλο έκτακτο προκύψει και μπορούμε.
Στο twinspace: Γνωριμία με τους μαθητές των άλλων χωρών. Ατομικές και ομαδικές παρουσιάσεις για τη χώρα μου, την πόλη μου και τον εαυτό μου (ερωτηματολόγιο σε word, power point παρουσιάσεις), τις οποίες ανεβάζουν τα παιδιά στο twinspace του έργου μας, στην πλατφόρμα e-twinning.

1η εκστρατεία – Εθελοντής και Ενεργός Πολίτης, Ανθρώπινα Δικαιώματα

1- Τι είναι εθελοντισμός; Τι σημαίνει για σένα να είσαι εθελοντής;
2- Ιδιότητες του καλού εθελοντή και ιδιότητες του ενεργού πολίτη.
Με μορφή συζήτησης στην ολομέλεια γίνεται ενημέρωση για τον εθελοντισμό.
Τα παιδιά σε ομάδες των 2,3 ατόμων κάνουν έρευνα στο διαδίκτυο για μορφές εθελοντισμού και εθελοντικές δράσεις και, στη συνέχεια, καταγράφουν τις απόψεις τους σχετικά με τα παραπάνω κριτικά ερωτήματα που τέθηκαν. Αποτυπώνονται όλες οι απόψεις σε μεγάλα χαρτόνια και αναρτώνται στον διάδρομο του σχολείου. Συντάσσουμε το Συμβόλαιο των Εθελοντών.
Χρησιμοποιήσαμε το movie maker για να φτιάξουμε ένα βίντεο για τον εθελοντισμό.
Για ν' αλληλοεπιδράσουμε με τους εταίρους μας ανοίξαμε ένα padlet, όπου ο καθένας έμπαινε, στο δικό του χρόνο και έγραφε ποια «υπερδύναμη θα ήθελε να έχει για μια μέρα και πώς θα την χρησιμοποιούσε".
Στο answergarden έγραψαν εν συντομία, πάλι στο δικό τους χρόνο, «τι σημαίνει να είσαι εθελοντής».
Με αφορμή την Παγκόσμια Ημέρα των Δικαιωμάτων του Παιδιού, αφιερώσαμε μια εβδομάδα να εκπαιδεύσουμε τους e-twinners, ώστε να γίνουν πολλαπλασιαστές της γνώσης στη σχολική κοινότητα. Κάθε τμήμα, με την υποστήριξη ενός γκρουπ εθελοντών, ανέλαβε να παρουσιάσει ένα δικαίωμα μέσα από λόγο, θεατρικό δρώμενο, τραγούδι, εικαστικό έργο κλπ.

Δεκέμβριος: 2η εκστρατεία - Διάχυση και διατήρηση του χριστουγεννιάτικου πνεύματος

Οι εθελοντές αναλαμβάνουν να δημιουργήσουν χριστουγεννιάτική ατμόσφαιρα στο σχολείο. Οργανώνουν πάγκους με χριστουγεννιάτικες χειροτεχνίες για δημιουργική απασχόληση στα διαλείμματα, συγκεντρώνουν τρόφιμα και άλλα προϊόντα για να ενισχύσουν τη φιλανθρωπική δράση της εκκλησίας της ενορίας του σχολείου, Κατασκευάζουν κάρτες από άχρηστα ή ανακυκλώσιμα υλικά για τους εταίρους μας, προάγοντας το ζήτημα της Ανακύκλωσης και της Επαναχρησιμοποίησης. Για το σκοπό αυτό διοργανώνουν διαγωνισμό οικολογικού δέντρου στο σχολείο, όπου συμμετέχουν όλα τα τμήματα του σχολείου. Ανταλλάσσουμε χριστουγεννιάτικες ευχές, με τους συμμαθητές μας των εταιρικών σχολείων, σε ένα padlet.

Ιανουάριος – Φεβρουάριος: 3η εκστρατεία – Ασφάλεια στο Διαδίκτυο

Ενταχθήκαμε σε ένα περιφερειακό δίκτυο που δημιούργησαν, οι Σύμβουλοι Γενικής Παιδείας και Πληροφορικής του σχολείου μας και έτσι ασχοληθήκαμε εμφατικά με το θέμα της Ασφαλούς χρήσης του Διαδικτύου. Οι e-twinners της ΣΤ επιμορφώθηκαν σε θέματα διαδικτύου, παρήγαγαν ψηφιακά προϊόντα και μοιράστηκαν τις γνώσεις τους και με τους εταίρους μας.
Εγγραφήκαμε στον ευρωπαϊκό ιστότοπο saferinternet και χρησιμοποιήσαμε το διαθέσιμο υλικό, ενώ οι εκπαιδευτικοί του προγράμματος χρίστηκαν Πρεσβευτές της δράσης και ανέβασαν υλικό από τις δράσεις μας στον ιστότοπο.
Με κεντρικό σύνθημα του saferinternet.org.gr “Let’s create a better internet together (όλοι μαζί για ένα καλύτερο διαδίκτυο)”, στις 10 Φεβρουαρίου, Ημέρα Ασφαλούς Διαδικτύου, οι e-twinners οργάνωσαν 40λεπτες ενημερώσεις για τα υπόλοιπα τμήματα του σχολείου, όπου, οι ομάδες, παρουσίασαν τις εργασίες τους σε power point, και απάντησαν σε ερωτήσεις. Τέλος προβλήθηκαν εγκεκριμένα βίντεο, προσαρμοσμένα στην ηλικία των παιδιών και οι e-twinners επέβλεψαν τη συμπλήρωση φύλλων εργασίας, για την αξιολόγηση της δράσης.
Στο πλαίσιο της δικής τους επιμόρφωσης, αλλά και για την αξιολόγηση της συμμετοχής τους στη δράση, οι e-twinners συμπλήρωσαν 2 φύλλα εργασίας: Το 3 stars and a wish ήταν ατομική εργασία και έπρεπε να γράψουν 3 πράγματα που κάνουν σωστά με το Διαδίκτυο και ένα που θα ήθελαν να βελτιώσουν. Η άλλη εργασία ήταν ομαδική και έπρεπε να εντοπίσουν ένα πρόβλημα στο διαδίκτυο, να προτείνουν λύσεις και να αναφέρουν σε ποια ομάδα – στόχο απευθύνονται.

<u>Μάρτιος: 4η εκστρατεία – Πρόληψη της επιθετικής συμπεριφοράς και του εκφοβισμού</u>

Με αφορμή την Πανελλήνια Ημέρα κατά του Σχολικού Εκφοβισμού (6 Μαρτίου) οργανώσαμε δράσεις όπου συμμετείχαν όλοι οι μαθητές του σχολείου, ως εξής:
Ένα σχολικό δίωρο (3η και 4η ώρα) αφιερώθηκε σε βιωματικά εργαστήρια με περιεχόμενο κατά της επιθετικής συμπεριφοράς και υπέρ της φιλίας και της συνεργασίας. Σε κάθε τμήμα ανέλαβε το εργαστήρι μια ομάδα ομοτίμων εθελοντών (e-twinners), ενώ το περιεχόμενο το είχαμε αποφασίσει από κοινού (μαθητές, μαθήτριες και υπεύθυνη εκπαιδευτικός) και είχαμε οργανώσει το υλικό μας από τις προηγούμενες μέρες. Έγινε παιχνίδι γνωριμίας, ακολούθησε καταιγισμός ιδεών σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό και πώς μπορούμε να τον αντιμετωπίσουμε, οι οποίες καταγράφηκαν σε χαρτί του μέτρου και συζητήθηκαν. Στη συνέχεια έγιναν παιχνίδια συνεργασίας και επικοινωνίας και κλείσαμε με ένα τραγούδι ενότητας.
Την 5η ώρα ήταν η ώρα της αγκαλιάς, όπου ενθαρρύναμε τα παιδιά να κυκλοφορήσουν όλα μαζί ελεύθερα στον χώρο, με μουσική και, κάθε φορά που σταματούσε η μουσική, να κάνουν μια αγκαλιά με όποιον/α είχαν κοντά τους. Στη συνέχεια καταγράψαμε τις ιδέες μας σε ένα ταμπλό με θέμα: "Τα χέρια δεν είναι για να χτυπούν, τα λόγια δεν είναι για να πληγώνουν"

Τέλος, την 6η ώρα, παρακολούθησαν φιλικό αγώνα χάντμπολ μεταξύ των Ε' τάξεων και είχαν την ευκαιρία να αναρτήσουν και να φωνάξουν τα συνθήματά τους, που δημιούργησαν με γνώμονα να είναι ευγενικά και ενθαρρυντικά.
Οι δράσεις υπέρ της φιλίας και κατά του εκφοβισμού συνεχίστηκαν με παρεμβάσεις ομάδων διαμεσολάβησης σε συγκρούσεις μεταξύ των μαθητών/τριων. Οι μαθητές/τριες, που συμμετείχαν στο έργο, ανέλαβαν να διαχειριστούν συγκρούσεις και διαφωνίες, με τρόπο στον οποίον εκπαιδεύτηκαν οι ίδιοι νωρίτερα.
Στο πλαίσιο της εκστρατείας αυτής, για την πρόληψη της επιθετικής συμπεριφοράς, τα παιδιά δημιούργησαν αφίσες στο μάθημα της Πληροφορικής (σε gimp) οι οποίες εκτυπώθηκαν και αναρτήθηκαν στους διαδρόμους του σχολείου.

Απρίλιος: 5η εκστρατεία - Προστασία του Περιβάλλοντος

Οι εθελοντές, χωρισμένοι σε ομάδες ανέλαβαν να ενημερώσουν το σχολείο για τη δράση τους. Οι e-twinners – εθελοντές (ΣΤ'), χωρίστηκαν σε 4 ομάδες και οργάνωσαν σταντ ενημέρωσης για τα μεγάλα περιβαλλοντικά ζητήματα σχετικά με: Δάσος, Νερό, Ενέργεια και Σκουπίδια. Δημιούργησαν ταμπλό για να προωθήσουν το θέμα τους και ενημέρωναν τους μικρότερους μαθητές, που περνούσαν κατά τμήματα από τα σταντ.
Πήραμε μέρος σε δενδροφύτευση, επισκεφτήκαμε το δάσος του Αι Γιώργη, καθαρίσαμε το πάρκο της γειτονιάς μας, βρήκαμε το ενεργειακό αποτύπωμα του σχολείου μας στο http://www.dipe-serron.gr/co2schools/index.php?pid=12&lang=en&results=1 και τα παιδιά προβληματίστηκαν πάνω στο ζήτημα της εξοικονόμησης πόρων.

Μάιος: Αξιολόγηση - Αποτίμηση

Η αποτίμηση των δράσεων γινόταν με καταιγισμό ιδεών, φύλλα εργασίας, φύλλα παρατήρησης κ.ά., μετά την ολοκλήρωση κάθε εκστρατείας. Κατά τη διάρκεια της προετοιμασίας δοκιμάζαμε, αξιολογούσαμε και διαφοροποιούσαμε όπου χρειαζόταν, σε συνεργασία με τις εκπαιδευτικούς/εταίρους του e-twinning προγράμματός μας.
Η τελική αξιολόγηση έγινε ατομικά, με φύλλο αυτοαξιολόγησης, αλλά και αξιολόγησης του έργου, αλλά και ομαδικά, με συζήτηση στις ομάδες εργασίας και παρουσίαση των αποτελεσμάτων.
Τέλος αξιολογήσαμε ο ένας τον άλλον για τη συμβολή του στο έργο και τις θετικές αλλαγές που διαπιστώσαμε για τον καθένα, σε ατομικό πίνακα, που θα κρατήσει ο καθένας μας σαν ενθύμιο από την όλη διαδικασία.

Συμπεράσματα

Τα παιδιά συνειδητοποίησαν τις δυνατότητες που έχουν να προσφέρουν βοήθεια, αλλά και την ικανοποίηση που παίρνει κάποιος όταν το κάνει.
Έμαθαν να παίρνουν πρωτοβουλίες και να οργανώνουν δράσεις, αλλά και να τις υλοποιούν με μικρή βοήθεια από τους εκπαιδευτικούς.
Απέκτησαν αυτοπεποίθηση, ένιωσαν χρήσιμοι και έγιναν πιο δημιουργικοί.

Εξοικειώθηκαν με πολλά από τα εργαλεία web 2.0, αλλά και το λογισμικό του υπολογιστή τους, δημιούργησαν ψηφιακά προϊόντα και συνεργάστηκαν, εξ' αποστάσεως, με τα εταιρικά σχολεία στο e-Twinning.

Ανέπτυξαν κριτική σκέψη, κοινωνικές δεξιότητες και ανέδειξαν τις ατομικές τους ικανότητες.

Εργάστηκαν ομαδικά, ολοκλήρωσαν ό, τι ανέλαβαν με συνεργασία, σεβάστηκαν την ατομικότητα του καθενός και τη συμβολή του στη διαδικασία.

Βιβλιογραφία

Αβέρωφ-Ιωάννου, Τ. (2008). *Μαθαίνοντας τα παιδιά να συνεργάζονται*. Αθήνα: Εκδ. Θυμάρι, ISBN 9789607161222.

Αρχοντάκη, Ζ. & Φιλίππου, Δ. (2010). *205 βιωματικές ασκήσεις για εμψύχωση ομάδων*. Αθήνα: Εκδ. Καστανιώτη, ISBN 9789600335828.

Jonathan J. Velez et. al (2011). Cultivating Change Through Peer Teaching. *Journal of Agricultural Education,* 52(1), 40–49 DOI: 10.5032/jae.2011.01040.

Michigan State University. (2017). Peers, more than teachers, inspire us to learn. *ScienceDaily*. Ανακτήθηκε από www.sciencedaily.com/releases/2017/03/170321110341.htm.

Διαδικτυακές πηγές

https://answergarden.ch/view/121706

Ημέρα της Γης. Ανακτήθηκε από https://padlet.com/afroditintinou/earth-day-2015-22-4-sxoo52v84j2g.

Μια Υπερδύναμη για μια ημέρα. Ανακτήθηκε από https://padlet.com/afroditintinou/my-superpower-for-a-day-isj2ydzpawkw.

Χριστουγεννιάτικα έθιμα της χώρας μου. Ανακτήθηκε από https://padlet.com/afroditintinou/christmas-customs-from-my-country 7m4sj40o880nyhf.

Ανακτήθηκε από https://www.saferinternet.gr/.

Use Your Superpowers. Ανακτήθηκε από https://twinspace.etwinning.net/1042/home.

Global Christmas. Ανακτήθηκε από https://www.youtube.com/watch?v=TcrRvWj0oU8.

Εθελοντισμός. Ανακτήθηκε από https://www.youtube.com/watch?v=KCNheGf94yM.

Κατά του ρατσισμού. Ανακτήθηκε από https://www.youtube.com/watch?v=4g84xCGb7d8.

Peer to peer learning. Ανακτήθηκε από https://www.educate-me.co/definitions/peer-to-peer-learning.

Πρόγραμμα ένταξης σε μαθητή με δυσκολία προσαρμογής στο σχολικό πλαίσιο

Χαραλαμπίδου Κ. Μαρία

Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής, 6ο Δημοτικό Σχολείο Κιλκίς
mxarala1985@gmail.com

Περίληψη

Ο όρος «δυσκολία προσαρμογής» αναφέρεται στην ακατάλληλη, αναποτελεσματική, αποτυχημένη προσπάθεια ενός παιδιού να προσαρμοστεί ομαλά στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος (Ζαφειροπούλου & Καλαντζή-Αζίζι, 2011). Στην παρούσα εργασία, θα παρουσιαστεί μία προσπάθεια ένταξης μαθητή Α' δημοτικού, ο οποίος παρουσίαζε δυσκολία προσαρμογής στο σχολικό πλαίσιο. Ο στόχος του συγκεκριμένου προγράμματος ήταν ο μαθητής να είναι ικανός να παρίσταται σε καθημερινή βάση στο σχολικό πλαίσιο χωρίς την εμφάνιση ανεπιθύμητων συμπεριφορών. Πιο συγκεκριμένα, πραγματοποιήθηκε η διαχείριση της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς του μαθητή με τη χρήση δομημένης διδασκαλίας από την εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής. Αρχικά, έγινε παρατήρηση του μαθητή κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Στη συνέχεια, ορίστηκε η συμπεριφορά-στόχος. Σε πρώτη φάση, η εκπαίδευση του μαθητή πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του τμήματος ένταξης, ώστε να κατακτηθούν δεξιότητες αυτόνομης εργασίας και σε δεύτερο χρόνο, έγινε προσπάθεια ένταξης του μαθητή στο πλαίσιο της γενικής τάξης. Σε γενικές γραμμές, φάνηκε ότι η χρήση δομημένης διδασκαλίας σε συνδυασμό με τη δημιουργία προσαρμοσμένου εκπαιδευτικού υλικού διευκόλυναν την παρουσία του μαθητή μέσα στο πλαίσιο της γενικής τάξης, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι εξαλείφθηκαν όλες οι ανεπιθύμητες συμπεριφορές.

Λέξεις κλειδιά: Δυσκολία προσαρμογής, Δομημένη διδασκαλία, Ένταξη

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια αναδεικνύεται όλο και περισσότερο το ζήτημα της ενταξιακής πολιτικής, η οποία είναι σημαντικό να παρίσταται στα σχολεία γενικής αγωγής σε σχέση με το μαθητικό δυναμικό. Στην παρούσα εισήγηση, γίνεται αναφορά στην έννοια της ένταξης ως προς τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Πιο συγκεκριμένα, παρουσιάζονται θεωρητικές προσεγγίσεις σχετικά με το θέμα των δυσκολιών προσαρμογής, καθώς και πραγματοποιείται η αποσαφήνιση των όρων "ενσωμάτωση " και "ένταξη". Στη συνέχεια, παρουσιάζεται η περιγραφή του μαθητή, τα αναλυτικά βήματα του προγράμματος παρέμβασης, καθώς και τα αποτελέσματά του. Τέλος,

γίνεται ένας επίλογος, στον οποίο αναφέρεται η σημαντικότητα της ύπαρξης συνεργασίας μέσα στη σχολική μονάδα, προκειμένου να πραγματοποιηθεί η ένταξη.

Δυσκολίες προσαρμογής

Ο όρος «δυσκολία προσαρμογής» αναφέρεται στην ακατάλληλη, αναποτελεσματική, αποτυχημένη προσπάθεια ενός παιδιού να προσαρμοστεί ομαλά στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος. Η δυσκολία της προσαρμογής συνδέεται με υποκειμενική ενόχληση ή δυσφορία του παιδιού ή/και με έκπτωση της λειτουργικότητάς του σε έναν ή περισσότερους τομείς της ζωής του, η οποία οδηγεί σε καθυστέρηση στην επίτευξη αναπτυξιακών στόχων. Η διάκριση ανάμεσα στις δυσκολίες προσαρμογής και την ομαλή συμπεριφορά γίνεται με βάση το συνδυασμό δύο ειδών κριτήρια, τα στατιστικά και τα λειτουργικά. Τα στατιστικά κριτήρια δίνουν έμφαση στη συχνότητα εμφάνισης και στην ένταση μίας συμπεριφοράς. Από την άλλη πλευρά, τα λειτουργικά κριτήρια αναφέρονται στο κατά πόσο η συμπεριφορά ενός ατόμου παρεμποδίζει τη λειτουργικότητά του (Ζαφειροπούλου & Καλαντζή-Αζίζι, 2011).

Ενταξιακές προσεγγίσεις

Η ένταξη των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αποτελεί βασικό θέμα της Ειδικής Παιδαγωγικής. Προκύπτει, όμως, μία δυσκολία που αφορά στη σύγχυση που προκαλεί η χρήση του όρου της "ένταξης" ("inclusion"). Η ταυτόχρονη χρήση των όρων "ενσωμάτωση" ("integration") και "ένταξη" ("inclusion") είναι ένα τέτοιο παράδειγμα (Ζώνιου-Σιδέρη, 2009). Στην ελληνική βιβλιογραφία είναι πολλές οι περιπτώσεις, όπου ο όρος "ένταξη" αντικαθίσταται συχνά από τον όρο "ενσωμάτωση". Προκειμένου να μη δημιουργούνται εννοιολογικές συγχύσεις, είναι απαραίτητο να υπάρξει αποσαφήνιση στις σημασιολογικές διαφορές των παραπάνω όρων. Η "ενσωμάτωση" αφορά στην τοποθέτηση ενός ατόμου σε ένα περιβάλλον, όπου χάνει τα αρχικά χαρακτηριστικά του και αρχίζει να αποκτά τα χαρακτηριστικά του συνόλου. Σε αντίθεση, ο όρος "ένταξη" αφορά στην τοποθέτηση ενός ατόμου σε ένα περιβάλλον, όπου διατηρεί τη μοναδικότητά του και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του. Για την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, η ένταξη αποτελεί μία διαδικασία με στόχο την αποδοχή της διαφορετικότητας του κάθε παιδιού (Ζώνιου-Σιδέρη, 2009 αναφορά σε Ζώνιου-Σιδέρη, 1996). Η ένταξη δεν αποτελεί αυτοσκοπό, αλλά το μέσο για να επιτευχθεί ο παραπάνω στόχος. Προϋποθέτει το "ο ένας μαζί με τον άλλον" και όχι το τυχαίο "ο ένας με τον άλλον", διότι η επιτυχία της ένταξης βρίσκεται στο "μαζί". Συμπερασματικά, επιλέγουμε να χρησιμοποιούμε τον όρο "ένταξη", ώστε να περιγράψουμε την από κοινού σχολική ζωή και μάθηση των παιδιών με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Σούλης, 2002).

Περιγραφή μαθητή

Ο Γ. είναι ένας μαθητής, ο οποίος φοιτά στην Α' τάξη γενικού δημοτικού σχολείου. Έχει γνωμάτευση από το ΚΕΔΑΣΥ της οικείας περιοχής, η οποία αναφέρει "Διαταραχή

ομιλίας και λόγου-Δυσκολίες γνωστικού τύπου" και προτείνεται φοίτηση σε τμήμα ένταξης. Η συγκεκριμένη γνωμάτευση εκδόθηκε κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας του μαθητή. Ο μαθητής παρουσιάζει αυτονομία στον τομέα της αυτοεξυπηρέτησης. Σημαντικές δυσκολίες παρατηρούνται σε κοινωνικό και συναισθηματικό επίπεδο. Κατά τις πρώτες ημέρες φοίτησης του μαθητή στην Α' δημοτικού, παρατηρήθηκε άρνηση στο να μπει στη σειρά με την τάξη του και σε ορισμένες περιπτώσεις, άρνηση στο να μπει μέσα στη σχολική μονάδα. Η επικοινωνία του είναι ελλιπής και ο λόγος του μη κατανοητός. Χρησιμοποιεί αυτοσχέδια νοήματα, για να γίνει κατανοητός, κυρίως σε περιπτώσεις που πρέπει να ικανοποιηθούν άμεσα, π.χ. για να πάει τουαλέτα. Κατά τη διάρκεια πραγματοποίησης εργασιών, παρουσιάζει άρνηση γραφής, σκίσιμο εργασιών κι ακόμη κι αν γράψει, η γραφή είναι τόσο έντονη που οδηγεί σε σκίσιμο του φύλλου. Οι ζωγραφιές του είναι σε επίπεδο μουντζούρας. Επίσης, αρνείται να συμμετάσχει στο μάθημα της γυμναστικής. Παρατηρείται δυσκολία στις κοινωνικές δεξιότητες και απομόνωση κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων. Στα διαλείμματα αφοσιώνεται στη διαδικασία του φαγητού, καθώς γι' αυτόν είναι μία "ιεροτελεστία". Επιπροσθέτως, είναι δύσκολο γι' αυτόν το να παραμείνει καθισμένος μέσα στην τάξη ένα συνεχόμενο δίωρο, καθώς επιζητά το να βγει από την τάξη. Την αντίδρασή του την κάνει κατανοητή με το να βγάζει τα παπούτσια του ή μερικές φορές, με το να αναποδογυρίζει το μπουκάλι με το νερό. Σε περίπτωση που του γίνεται κάποια παρατήρηση, παρουσιάζει τσιριχτό κλάμα, το οποίο διαρκεί μεγάλο χρονικό διάστημα.

Βάσει της παρούσας κατάστασης του μαθητή, θεωρήθηκε ότι είναι μείζονος σημασίας η πραγματοποίηση μίας παρέμβασης με τη χρήση δομημένης διδασκαλίας και προσαρμοσμένου διδακτικού υλικού, ώστε ο μαθητής να είναι ικανός να παρίσταται σε καθημερινή βάση στο σχολικό πλαίσιο χωρίς την εκδήλωση ανεπιθύμητων συμπεριφορών κι έτσι, να πραγματοποιηθεί ως έναν βαθμό η ένταξή του στη γενική τάξη.

Πρόγραμμα παρέμβασης

Κατά την αρχική αξιολόγηση του μαθητή πραγματοποιήθηκε παρατήρηση δειγματικής καταγραφής από την εκπαιδευτικό του τμήματος ένταξης μέσα στη γενική τάξη, ώστε να καταγραφούν οι συμπεριφορές που παρατηρούνται. Παρακάτω, παρουσιάζεται ο πίνακας καταγραφής και το αντίστοιχο υπόμνημα (Παντελιάδου, 2000) (Πίνακας 1).

Παρατήρηση Δειγματικής Καταγραφής

Χρόνος	Μαθητής	Εκπαιδευτικός	Υλικά	Ομαδοποίηση
1ο λεπτό				
3ο λεπτό				
5ο λεπτό				
7ο λεπτό				
9ο λεπτό				
11ο λεπτό				
13ο λεπτό				
15ο λεπτό				
17ο λεπτό				
19ο λεπτό				
21ο λεπτό				
23ο λεπτό				
25ο λεπτό				
27ο λεπτό				
29ο λεπτό				
31ο λεπτό				
33ο λεπτό				
35ο λεπτό				
37ο λεπτό				
39ο λεπτό				
41ο λεπτό				
43ο λεπτό				
45ο λεπτό				

Υπόμνημα συμπεριφορών μαθητή	
Γράφει (ΓΡ)	Διαβάζει σιωπηλά (ΔΣ)
Απαντά (Α)	Διαβάζει φωναχτά (ΔΦ)
Δούλευε (Δ)	Χειρίζεται υλικά (Χ)
Ακούει-Παρακολουθεί το μάθημα(ΠΑ)	Περιμένει (ΠΤ)
Κουβεντιάζει με συμμαθητές χωρίς να επιτρέπεται (Κ)	Είναι εκτός έργου (αφηρημένος, ζωγραφίζει, διαβάζει κ.ά.) χωρίς να επιτρέπεται (ΕΕ)
Υπόμνημα συμπεριφορών εκπαιδευτικού	
Παραδίδει μάθημα(ΠΜ)	Διορθώνει γραπτές εικασίες (Δ)
Ακούει τους μαθητές (Α)	Ρωτάει (ΡΩ)
Μιλά για οργανωτικά θέματα (ΟΡΓ)	Γράφει στον πίνακα (ΓΠ)
Δίνει οδηγίες (ΟΔ)	Παρουσιάζει-χειρίζεται υλικά (ΧΥ)
Επαινεί τους μαθητές (ΕΠ)	Επιπλήττει τους μαθητές (Ε)
Περιμένει την εκτέλεση ενός έργου (ΠΕ)	Ανατροφοδοτεί τους μαθητές (ΑΝ)
Υπόμνημα εκπαιδευτικών υλικών/μέσων	
Σχολικό εγχειρίδιο (ΣΕ)	Χάρτης (Χ)
Έντυπο υλικό εκτός εγχειριδίου (Ε)	Πίνακας (Π)
Πείραμα (ΠΕΙ)	Ακρόαση ακουστικού υλικού (ΑΥ)
Παρακολούθηση οπτικο-ακουστικού υλικού (ΟΑΥ)	Προπλάσματα (ΠΡ)
Χρήση Η/Υ & νέων τεχνολογιών (ΗΥ)	Τρισδιάστατα (ΤΡ)
Τετράδια (ΤΣ)	Τυπωτα (ΤΠ)
Υπόμνημα ομαδοποίησης τάξης	
Όλη η τάξη (Ο)	Ζευγάρια (Ζ)
Απομονά (Α)	Μικρές ομάδες (ΟΜ)

Πίνακας 1: Πίνακας παρατήρησης δειγματικής καταγραφής

Σε δεύτερη φάση, δόθηκε στη μητέρα του μαθητή ένα ερωτηματολόγιο, ώστε να συγκεντρωθούν σημαντικές πληροφορίες για τον μαθητή, οι οποίες θα διευκολύνουν το σχεδιασμό και την υλοποίηση της παρέμβασης. Επίσης, έγινε συζήτηση με την εκπαιδευτικό γενικής αγωγής, ώστε να γίνει προτεραιοποίηση των αναγκών του μαθητή και να οριστεί η συμπεριφορά-στόχος. Ως μακροπρόθεσμος στόχος τέθηκε η μείωση της συχνότητας εμφάνισης ανεπιθύμητων συμπεριφορών και πιο συγκεκριμένα, το "να είναι ικανός ο μαθητής να παραμείνει καθισμένος μέσα στη γενική τάξη κατά τη διάρκεια του μαθήματος" και "να περιοριστούν οι εκδηλώσεις αναστάτωσης, όπως βγάλσιμο παπουτσιών και σκίσιμο εργασιών".

Προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι, έγινε χρήση της στρατηγικής της δομημένης διδασκαλίας. Βάσει βιβλιογραφίας, η δομημένη διδασκαλία είναι μία ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση που βασίζεται στις αρχές των θεωριών μάθησης και τα ευρήματα της γνωστικής ψυχολογίας. Βασικά συστατικά της συγκεκριμένης στρατηγικής είναι η δόμηση του χώρου, η δόμηση του εξατομικευμένου ημερήσιου προγράμματος, η δόμηση του ατομικού συστήματος εργασίας και η δόμηση των δραστηριοτήτων (Μαυροπούλου, 2003). Επίσης, εφαρμόστηκαν τεχνικές διαχείρισης συμπεριφοράς που στοχεύουν κυρίως στην αύξηση των θετικών συμπεριφορών. Πιο συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκε η τεχνική της ενίσχυσης και το σύστημα ανταλλάξιμων αμοιβών. Επίσης, χρησιμοποιήθηκε η σταδιακή διαμόρφωση της συμπεριφοράς, η παροχή τμηματικής βοήθειας και η μάθηση μέσω μίμησης προτύπου (Ζαφειροπούλου & Καλαντζή-Αζίζι, 2011).

Ο μαθητής υποστηρίζονταν από την εκπαιδευτικό του τμήματος ένταξης για 10 ώρες την εβδομάδα. Τις πρώτες εβδομάδες φοίτησης του μαθητή πραγματοποιήθηκε η αρχική του αξιολόγηση, ώστε να εντοπιστούν οι δεξιότητες και δυσκολίες του. Η παρέμβαση έλαβε χώρα για ένα διάστημα δύο μηνών, καθώς εκδόθηκε νέα γνωμάτευση, η οποία όριζε υποστήριξη του μαθητή με πλήρη παράλληλη στήριξη. Η εκπαίδευση του μαθητή πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του τμήματος ένταξης, ώστε να κατακτηθούν δεξιότητες αυτόνομης εργασίας, τις οποίες θα μπορούσε να εφαρμόσει στο πλαίσιο της γενικής τάξης. Αρχικά, οπτικοποιήθηκε το ημερήσιο πρόγραμμα του

μαθητή. Στη συνέχεια, ο μαθητής δουλεύτηκε με εξατομικευμένη διδασκαλία και προσαρμοσμένο εκπαιδευτικό υλικό. Χρησιμοποιήθηκε συγκεκριμένο ατομικό σύστημα εργασίας, ώστε να προωθηθεί η αυτονομία του μαθητή, όπως επίσης, χρησιμοποιήθηκε σύστημα αμοιβών, ώστε να έχει κίνητρο εργασίας. Σε επόμενη φάση, ο μαθητής δουλεύτηκε σε διδασκαλία σε μικρές ομάδας μέσα στο πλαίσιο του τμήματος ένταξης, ώστε να συνηθίσει στην παρουσία τρίτων κι έτσι, να καταφέρει να γενικευθεί η συμπεριφορά του μέσα στη γενική τάξη. Μέσα στη γενική τάξη, χρησιμοποιούνταν το ίδιο εκπαιδευτικό υλικό, ώστε ο μαθητής να επιδείξει αυτονομία. Επίσης, διαμορφώθηκε ένα σημείο της τάξης με τέτοιον τρόπο, ώστε αν ο μαθητής χρειάζονταν διάλειμμα, να μπορεί να απομονωθεί και να ενασχοληθεί με δραστηριότητες δημιουργικής απασχόλησης, ώστε να αποσυμφορηθεί. Παρακάτω, παρουσιάζεται ένα δείγμα από το υλικό της παρέμβασης (Εικόνα 1).

Εικόνα 1: Υλικό παρέμβασης

Αποτελέσματα

Σε γενικές γραμμές, φάνηκε ότι η χρήση δομημένης διδασκαλίας σε συνδυασμό με τη δημιουργία διαφοροποιημένου εκπαιδευτικού υλικού διευκόλυναν την παρουσία του μαθητή μέσα στο πλαίσιο της γενικής τάξης, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι εξαλείφθηκαν όλες οι ανεπιθύμητες συμπεριφορές. Πιο συγκεκριμένα, μέσα στο διάστημα των δύο μηνών παρέμβασης, στο πλαίσιο του τμήματος ένταξης ο μαθητής φάνηκε να είναι ικανός να ακολουθήσει την πρωινή ρουτίνα, αρκεί να είναι οι οδηγίες οπτικοποιημένες. Στις περισσότερες περιπτώσεις, είναι συνεργάσιμος και εκτελεί τις γνωστικού τύπου δραστηριότητες, αρκεί να υπάρχει ενισχυτής και αμοιβές. Επίσης, φαίνεται να παραμένει συγκεντρωμένος και με την παρουσία μικρής ομάδας μαθητών. Στο πλαίσιο της γενικής τάξης ο μαθητής φάνηκε να είναι ικανός να γενικεύσει συμπεριφορές αυτόνομης εργασίας, με την προϋπόθεση ότι ο χώρος και οι δραστηριότητες είναι δομημένες. Σε περίπτωση αναστάτωσης, η εκπαιδευτικός γενικής αγωγής οδηγεί τον μαθητή στον ειδικά διαμορφωμένο χώρο και απασχολείται με δραστηριότητες δημιουργικής απασχόλησης. Πολλές είναι οι περιπτώσεις, όπου η συναισθηματική κατάσταση του μαθητή δεν του αφήνει περιθώρια επίτευξης των στόχων.

Επίλογος

Το συγκεκριμένο πρόγραμμα παρέμβασης φαίνεται να έχει θετικό αντίκτυπο στη συμπεριφορά του μαθητή, καθώς πολλές από τις ανεπιθύμητες συμπεριφορές του μειώθηκαν, αν δεν εξαλείφθηκαν. Πραγματοποιήθηκε μία προσπάθεια ένταξής του στο σχολικό πλαίσιο, αλλά το γεγονός ότι η εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής δεν είχε τη δυνατότητα να βρίσκεται στη γενική τάξη στην πλειοψηφία των ωρών, καθώς υπηρετούσε στο πλαίσιο του τμήματος ένταξης και είχε υπό την ευθύνη της την εκπαίδευση και άλλων μαθητών/τριών, αποτελεί έναν περιορισμό της παρέμβασης. Συμπερασματικά, από την εφαρμογή της συγκεκριμένης παρέμβασης προκύπτει ότι ένα από τα σημαντικότερα συστατικά σε μία προσπάθεια ενταξιακής προσέγγισης, αποτελεί η συνεργασία εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής, ώστε να προκύψουν τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα.

Βιβλιογραφία

Ζαφειροπούλου, Μ. & Καλαντζή-Αζίζι, Α. (2011). *Προσαρμογή στο σχολείο. Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών.* Αθήνα: Εκδόσεις. Πεδίο.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2009). *Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις*. Τόμος Α'. Αθήνα: Εκδόσεις. Ελληνικά Γράμματα.

Μαυροπούλου, Σ. (2003*). Αναλυτικά προγράμματα σπουδών για μαθητές με αυτισμό*. Ανακτήθηκε από http://www.pi-schools.gr/special_education_new/html/gr/8emata/analytika/analytika.htm.

Παντελιάδου, Σ. (2000*). Μαθησιακές Δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη: Τι και γιατί*. Αθήνα: Εκδόσεις. Ελληνικά Γράμματα.

Σούλης, Σ. (2002). Παιδαγωγική της ένταξης. Από το "σχολείο του διαχωρισμού" σε ένα "σχολείο για όλους". Τόμος Α'. Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω-ΓΙΩΡΓΟΣ ΔΑΡΔΑΝΟΣ.

Σχολική διαρροή και ο ρόλος του σχολείου σε αυτήν

Κοκκίνου Κυριακή

Νηπιαγωγός, 5ο Νηπιαγωγείο Πεύκων Θεσσαλονίκης
sundy_kok@yahoo.gr

Περίληψη

Η μαθητική διαρροή αποτελεί παγκόσμιο εκπαιδευτικό φαινόμενο με διαχρονική διαδρομή που προέρχεται κυρίως από τις κοινωνικές ανισότητες, την αλληλεπίδραση σχολικής και οικογενειακής κουλτούρας, αλλά και από το ίδιο το σχολείο και τους συντελεστές του. Το φαινόμενο της σχολικής διαρροής χαρακτηρίζεται από πολυπλοκότητα και συνθετότητα, αφού επηρεάζεται από πλήθος κοινωνικών και εκπαιδευτικών παραγόντων. Το σχολείο οφείλει να προάγει την ισότητα, την αξιοκρατία, τη δικαιοσύνη να προωθεί διαπολιτισμικές δραστηριότητες για την ενσωμάτωση μαθητών που κατάγονται από μειονότητες και κινδυνεύουν να διακόψουν το σχολείο λόγω του στιγματισμού, να έχει μαθητηκοκεντρικό χαρακτήρα, για να ανταποκρίνεται στις ανάγκες, στις επιθυμίες και στα ενδιαφέροντα των μαθητών, καθώς επίσης να προφέρει ψυχολογική υποστήριξη στους μαθητές. Η σχολική κουλτούρα αποτελεί κύριο παράγοντα που συμβάλλει στην σχολική διαρροή. Η κουλτούρα του σημερινού εκπαιδευτικού συστήματος καθίσταται τέτοια, ώστε πολλοί μαθητές να εκτοπίζονται από την εκπαίδευση, με αποτέλεσμα να αυξάνονται τα ποσοστά της μαθητικής διαρροής. Είναι φανερό πως η σχολική διαρροή έχει ιδιαίτερες επιπτώσεις στη ζωή των παιδιών μετά, με αποτέλεσμα να εμποδίζεται η ομαλή εξέλιξη και πρόοδός τους. Τα παιδιά που εγκαταλείπουν νωρίς το σχολείο βιώνουν ψυχολογικά προβλήματα και χρειάζονται κοινωνική υποστήριξη.

Λέξεις κλειδιά: εγκατάλειψη σχολείου ,διακοπή φοίτησης, σχολική κουλτούρα, περιθωριοποίηση

Έρευνες σχετικά με τη σχολική διαρροή

Η μαθητική διαρροή αποτελεί παγκόσμιο εκπαιδευτικό φαινόμενο με διαχρονική διαδρομή που προέρχεται κυρίως από τις κοινωνικές ανισότητες, την αλληλεπίδραση σχολικής και οικογενειακής κουλτούρας, αλλά και από το ίδιο το σχολείο και τους συντελεστές του.

Καθίσταται πολύ δύσκολο να του αποδοθεί ένας μόνο ορισμός (PLANET, 2007). Ο όρος Μαθητική Διαρροή (ΜΔ) είναι συνυφασμένος με όρους όπως «εγκατάλειψη σχολείου» (Drop out), «πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου», «διακοπή φοίτησης»,

«απομάκρυνση από το σχολικό περιβάλλον» και «πρόωρη απομάκρυνση από το σχολείο» (early school leaving). Όσοι μιλούν για το φαινόμενο αποφεύγουν να χρησιμοποιήσουν τυποποιημένα ένα μόνο όρο, εναλλάσσοντας έτσι τις λέξεις, όπως, «διακοπή», «απομάκρυνση», «εγκατάλειψη» και «διαρροή» (Κουρουτσίδου, 2012). Στην εκπαιδευτική γλώσσα ο όρος «διαρροή» αναφέρεται σε όποιους δεν ολοκληρώνουν την εκπαίδευση που ορίζεται από την νόρμα ως η ελάχιστη αναγκαία εκπαιδευτική προ απαίτηση στην κοινωνία όπου ζουν (Κουρουτσίδου 2012). Η «Νόρμα» σε φάση αυτή αποτελεί την ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης.

Η σύγχρονη Ελλάδα, σύμφωνα με τον Φωτόπουλο (2013), πλήττεται από το φαινόμενο της σχολικής διαρροής, ενώ γίνεται λόγος όχι μόνο για εκπαιδευτική κρίση, αλλά και για ανθρωπιστική. Αυτή η κατάσταση καθρεπτίζει την αποτυχία της κοινωνικής, πολιτικής και οικονομικής οργάνωσης της χώρας, όπως και την αδυναμία του εκπαιδευτικού συστήματος για την παροχή ίσων ευκαιριών πρόσβασης και συμμετοχής για όλους, ανεξαρτήτως φύλου, ηλικίας, εθνικότητας. Υπό από αυτές τις συνθήκες, το εκπαιδευτικό σύστημα αποδεικνύεται αναξιόπιστο. Η πορεία των νέων και εφήβων παρουσιάζεται αβέβαιη και για αυτό χρήζει βοηθείας από την ελληνική πολιτεία και την εκάστοτε κυβέρνηση (Φωτόπουλος,2013).

Βάση του Φωτόπουλου (2013), στατιστικές πιστοποιούν μεγάλα ποσοστά νέων που έχουν εγκαταλείψει την εκπαίδευση σε χώρες της Ευρώπης όπως και στην Ελλάδα με 23,2% αύξηση από το 2008 έως το 2011 της τάξης του 54,7%. Η παραπάνω έρευνα δείχνει πως το φαινόμενο της σχολικής διαρροής πλήττει την Ελλάδα, καθώς ένα τμήμα των νέων ηλικίας 16-29 βρίσκονται εκτός εκπαίδευσης, κατάρτισης και απασχόλησης. Πρόκειται για μια καινούργια κοινωνική κατηγορία, που αποκαλείται Neet (Not in Education ,Employment or Training) και αφορά εκείνους που βρίσκονται στο κοινωνικό περιθώριο. Πρόσφατες έρευνες έρχονται να επιβεβαιώσουν όσα προαναφέρθηκαν, σχετικά με τη σχολική διαρροή και τον αποκλεισμό των νέων από εκπαιδευτικό και κοινωνικό σύστημα.

Σύμφωνα με την Τζιτζίκου (2017), η πρόσβαση του παιδιού στην εκπαίδευση καθορίζεται και επηρεάζεται από συγκεκριμένους παράγοντες. Παράγοντες είναι το φύλο, η τοποθεσία, οι συγκρούσεις και το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο της οικογένειας, που αποτελούν εμπόδιο για 61 εκατομμύρια παιδιά της πρωτοβάθμιας σχολικής ηλικίας να εισέλθουν στο εκπαιδευτικό σύστημα και να έχουν ίσες ευκαιρίες, ώστε να εξελίξουν τις δυνατότητές τους. Τα παιδιά έτσι όχι μόνο χάνουν την ευκαιρία για μόρφωση και αξιοποίηση των ικανοτήτων τους, αλλά δημιουργούνται κύκλοι μειονεξίας μεταξύ γενεών, διασπάται η κοινωνική συνοχή, ενώ το εκπαιδευτικό σύστημα σταματάει να είναι πηγή δυναμικής ανάπτυξης. Τα στατιστικά στοιχεία δείχνουν πως σε όλο τον κόσμο: 61 εκατομμύρια παιδιά πρωτοβάθμιας σχολικής ηλικίας (6-11 ετών) δεν φοιτούν στο σχολείο, 60 εκατομμύρια έφηβοι δευτεροβάθμιας σχολικής ηλικίας (12-15 ετών) δεν φοιτούν στο σχολείο και πως το 53% των παιδιών εκτός σχολείου είναι κορίτσια. Επίσης 1 στα 4 παιδιά εκτός σχολείου ζουν σε χώρες που

πλήττονται από κρίσεις. Τα κορίτσια αντιπροσωπεύουν πάνω από το ήμισυ των παιδιών που είναι εκτός σχολείου ηλικίας δημοτικού.
Τα παιδιά που προέρχονται από μειονότητες αντιμετωπίζουν εμπόδια κατά την εισαγωγή τους στο εκπαιδευτικό σύστημα, για λόγους καταγωγής και μητρικής γλώσσας, η οποία δεν αξιοποιείται σωστά. Το διδακτικό υλικό παρουσιάζεται ακατάλληλο για τα παιδιά αυτά, καθώς δεν ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους.
Λόγω της οικονομικής κρίσης και της εξάντλησης των διεθνών εκπαιδευτικών πόρων, έχουν ελαχιστοποιηθεί οι διαθέσιμες πηγές για τη χρηματοδότηση της εκπαίδευσης, ενώ ο αριθμός των παιδιών εκτός σχολείου θα εξακολουθήσει να είναι στάσιμος με ταυτόχρονη μείωση της ποιότητας των σχολείων.
Προβλέπεται πως τα παιδιά από φτωχότερες οικογένειες είναι πιο πιθανό να μείνουν εκτός σχολείου σε σχέση με τα παιδιά πλουσίων οικογενειών, καθώς τα παιδιά από φτωχές οικογένειες αναγκάζονται να εργαστούν για να συνεισφέρουν οικονομικά στην οικογένειά τους. Τα παιδιά που ζουν σε αγροτικές περιοχές έχουν λιγότερες πιθανότητες να πάνε σχολείο, συγκριτικά με τα παιδιά που ζουν σε πόλεις (Τζιτζίκου, 2017).

Ο ρόλος της σχολικής κουλτούρας, του εκπαιδευτικού συστήματος και της οργάνωσης

Η σχολική κουλτούρα αποτελεί κύριο παράγοντα που συμβάλλει στην σχολική διαρροή. Πιο συγκεκριμένα, μελέτες αποδεικνύουν πως η κουλτούρα του σημερινού εκπαιδευτικού συστήματος καθίσταται τέτοια, ώστε πολλοί μαθητές να εκτοπίζονται από την εκπαίδευση, με αποτέλεσμα να αυξάνονται τα ποσοστά της μαθητικής διαρροής.
Η σχολική κουλτούρα διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο στην αποτελεσματικότητα ενός εκπαιδευτικού συστήματος. Κάθε σχολική μονάδα έχει τα δικά της χαρακτηριστικά και ιδιαιτερότητες που επιδρούν στην αποδοτικότητα και την αποτελεσματικότητα του σχολείου, όπως και σε κάθε προσπάθεια βελτίωσης. Η κουλτούρα «αποτελείται από βασικές παραδοχές, αξίες και πιστεύω, τα οποία γίνονται αποδεκτά και μεταδίδονται στα καινούρια μέλη του οργανισμού» (Πασιαρδή,2007). Διαπιστώνεται από έρευνες πως η στάση, η συμπεριφορά και οι απόψεις της κάθε σχολικής μονάδας απέναντι σε συγκεκριμένες ομάδες μαθητών επιδρούν αρνητικά στην ομαλή ανάπτυξη και πρόοδο των μαθητών, και έτσι να ενδυναμώνεται η σχολική διαρροή.
Βάση της Κουρουτσίδου (2012) και της έρευνας που ολοκληρώθηκε στα `πλαίσια της σχολικής διαρροής, η έλλειψη ενός κλίματος φροντίδας και υποστήριξης αυξάνει τα ποσοστά σχολικής εγκατάλειψης (Κουρουτσίδου, 2012). Είναι πολλές οι περιπτώσεις μαθητών που αντιμετωπίζουν προβλήματα, δίχως να έχουν βοήθεια. Η έλλειψη κοινωνικών λειτουργών και ψυχολόγων που θα υποστήριζαν το μαθητή, δημιουργεί ένα αφιλόξενο περιβάλλον για τα παιδιά, με αποτέλεσμα να οδηγούνται στην πρόωρη εγκατάλειψη (Κουρουτσίδου, 2012). Η στάση και η συμπεριφορά του σχολείου σε συγκεκριμένες ομάδες μαθητών όπως είναι οι μετανάστες και οι Ρομά, καθίσταται

τέτοια που θέτει στο περιθώριο τους μαθητές αυτούς. Οι εκπαιδευτικοί δε γνωρίζουν πράγματα για τις ιδιαιτερότητες των μαθητών αυτών και τις θεωρούν πρόβλημα στη μαθητική διαδικασία (Χαρίτος, 2016).

Ο Τσιάκαλος (2006) υποστηρίζει πώς « το σχολείο σήμερα προσανατολίζεται μόνο στα χαρακτηριστικά των λεγόμενων κανονικών παιδιών, δηλαδή παιδιών με γνωστικές ικανότητες ορισμένου τύπου και συχνά, με συγκεκριμένες κοινωνικές και πολιτισμικές καταβολές». Στο ίδιο θέμα οι Ρουσέας-Βρετάκου (2006) απαντούν πως τα παιδιά από διαφορετικούς πολιτισμούς ή παιδιά με γλωσσικές και θρησκευτικές ιδιαιτερότητες ή εκτοπίζονται από το χώρο της εκπαίδευσης στην αρχή της σχολικής χρονιάς ή βιώνουν τη σχολική αποτυχία με αποτέλεσμα να απογοητεύονται και να σταματούν την εκπαίδευσή τους (Planet, 2007).

Ο ρόλος του σχολείου

Η σχολική μονάδα θα πρέπει να προωθεί διαπολιτισμικές δραστηριότητες για την ενσωμάτωση μαθητών που κατάγονται από μειονότητες και κινδυνεύουν να διακόψουν το σχολείο λόγω του στιγματισμού και των ρατσιστικών συμπεριφορών που δέχονται.

Η ύπαρξη και άλλων μαθημάτων για τη βελτίωση της επικοινωνίας στη γλώσσα της χώρας-υποδοχής αποδεικνύεται καθοριστική σε μεγάλο βαθμό. Αυτό γίνεται διότι οι μαθητές από μειονότητες διευκολύνονται περισσότερο στην μαθητική διαδικασία και στην παρακολούθηση της διδασκαλίας και δεν οδηγούνται στην εγκατάλειψη του σχολείου λόγω αδυναμίας κατανόησης .

Από κάθε σχολική μονάδα απαιτείται μεγαλύτερη ευελιξία και αυτονομία, για να διαχειρίζονται με μεγαλύτερη ελευθερία τα προγράμματα σπουδών και να προβαίνουν σε αναδιαμορφώσεις, όπου είναι αναγκαίο. Η έμφαση στην αξιολόγηση και όχι στις εξετάσεις, βοηθά στην αποφυγή φαινομένων κρίσης άγχους που αποθαρρύνουν τους μαθητές και τους απομακρύνουν από την εκπαίδευση.

Η ψυχολογική υποστήριξη των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς σε συνδυασμό και με την οικονομική ενίσχυση, βοηθούν πολύ στην επίδοση των μαθητών και στην σχολική τους επιτυχία.

Η οργάνωση επισκέψεων σε ιδρύματα που υποστηρίζουν προγράμματα τα οποία βοηθούν στην επιτυχία των μαθητών, είναι μια από τις δράσεις που διεγείρουν το ενδιαφέρον των μαθητών και τους δημιουργεί κίνητρα για μάθηση. Απαραίτητη είναι η έμφαση στην επαγγελματική εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, το σχολείο θα μπορούσε να δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να γνωρίσουν τον τομέα της εργασίας, για να βοηθηθούν έπειτα να κάνουν καλές και σωστές επιλογές.

Βάση της Παναγιωτάκη (2016) το σχολείο θα ήταν καλό να αναπτύξει στο σύνολό του στρατηγικές που να λαμβάνουν υπόψη πολλούς και διάφορους παράγοντες όπως το φύλο, τον τόπο διαμονής, τη καταγωγή, αλλά και το σοκ που υφίστανται οι περισσότεροι μαθητές από τη μετάβασή τους στην επόμενη εκπαιδευτική βαθμίδα, όπως αυτή του Δημοτικού στο Γυμνάσιο. Οι μαθητές αυτοί χρειάζονται συμβουλευτική και

ψυχολογική υποστήριξη. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να αναλάβει το ρόλο του καθοδηγητή και να σταθεί αρωγός στην προσπάθεια του μαθητή για πρόοδο και επιτυχία (Παναγιωτάκη, 2016).

Ιδιαίτερα στα σχολεία που εντοπίζονται μεγάλα ποσοστά διαρροής των μαθητών είναι σημαντικό να σχεδιαστούν προγράμματα αναδόμησης, που να σχετίζονται με την αναθεώρηση και την ανανέωση των προγραμμάτων σπουδών, με καλύτερα και πιο εξελιγμένα βιβλία, που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των νέων(Παναγιωτάκη, 2016) Αναφορικά με τον Τσιάκαλο (2008), χρειάζεται μια αντιρατσιστική και διαπολιτισμική εκπαίδευση που να απευθύνεται σε όλους τους μαθητές δίχως διακρίσεις. Απαραίτητη επομένως είναι η χρήση της μητρικής γλώσσας των μαθητών που προέρχονται από μειονότητες, για να καλλιεργείται ως μέσο διδασκαλίας άλλων μαθημάτων. Βοηθητική για τα παιδιά των μειονοτήτων είναι η αναφορά σε γεγονότα που καθιστούν τα παιδιά αυτά περήφανα για τους γονείς τους και κερδίζουν το σεβασμό των άλλων.

Ταυτόχρονα κρίνεται απαραίτητη η έμφαση στις δυνάμεις και όχι στις αδυναμίες των μαθητών, για να ενισχυθεί η αυτοπεποίθηση τους (Παναγιωτάκη, 2016. Ο κάθε μαθητής αποτελεί μια ξεχωριστή προσωπικότητα με διαφορετικές ανάγκες που απαιτούν και τον αντίστοιχο χειρισμό, για να κατακτηθούν οι επιθυμητοί στόχοι (Ρουσέας-Βρετάκου, 2006). Η εφαρμογή κατάλληλων μέτρων θα βοηθήσει στο φαινόμενο της σχολικής διαρροής ,θα μειωθεί σημαντικά, αφού οι μαθητές θα βρίσκονται σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα, που θα ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τις επιθυμίες τους. Θα παρέχονται όλα τα απαραίτητα εφόδια για την ομαλή κοινωνική τους ένταξη και τη μετέπειτα επαγγελματική τους πορεία (Ρουσέας-Βρετάκου,2006).

Ο Μεσσήνης (2003) θεωρεί πως το ελληνικό σχολείο έχει μετατραπεί σε κέντρο εξετάσεων, αδιαφορώντας αν όχι αγνοώντας τον πραγματικό στόχο του, την εκπαίδευση για τη διαμόρφωση ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων με αξίες, ιδανικά και κριτική σκέψη. Στόχο αποτελεί η εξέταση για την εισαγωγή των μαθητών σε ανώτερη βαθμίδα εκπαίδευσης θυσιάζοντας την αληθινή ανάγκη για γνώση και μόρφωση στο όνομα των πανελλαδικών εξετάσεων. Με αυτόν τον τρόπο προωθείται η αποστήθιση και η στείρα γνώση από τον δημοτικό, με τους μαθητές να δέχονται έναν καταιγισμό ανούσιων πληροφοριών. Παράλληλα δεν αναδεικνύονται κλίσεις, ταλέντα και ιδιαίτερες ικανότητες, καθώς η γραφειοκρατία που επικρατεί δεν ευνοούν την οργάνωση και το σχεδιασμό δράσεων που θα βοηθήσουν στην μόρφωση του πνεύματος και της ψυχής των μαθητών(Μεσσήνης, 2003). Ο τρόπος αξιολόγησης των μαθητών προωθεί το κυνήγι των βαθμών και καλλιεργεί το άγχος των μαθητών.

Φανερό είναι πως το Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα παρουσιάζει σημαντικές ελλείψεις ως προς το γενικότερο σχεδιασμό, την οργάνωση και τις υποδομές του. Την ίδια στιγμή αποδεικνύεται πως ο γραφειοκρατικός και συγκεντρωτικός χαρακτήρας της εκπαίδευσης αποτελούσε ένα πάγιο στο χρόνο πρόβλημα. Ο Μαυρογιώργος (1992) επισημαίνει πως στα σχολεία παρέχονται έτοιμα προγράμματα διδασκαλίας, με

περιορισμένο βαθμό πρωτοβουλιών, καθώς ο εκπαιδευτικός είναι ένας απλός εκτελεστής εντολών με συγκεκριμένα καθήκοντα και υποχρεώσεις.

Ο άκαμπτος χαρακτήρας του σχολείου και της διοίκησης του δυσκολεύει περισσότερο τη μάθηση, ειδικά για τους μαθητές με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και ανάγκες (PLANET, 2007). Βάση της έρευνας του διετούς προγράμματος Erasmus + KA2 (2016) η μαθητική διαρροή στηρίζεται σε μεγάλο βαθμό στις δυσλειτουργίες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Το παρόν εκπαιδευτικό σύστημα βασίζεται ως επί το πλείστο στη θεωρητική γνώση και όχι στην πρακτική, με αποτέλεσμα να μη δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να έχουν ενεργό μέρος στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Απαιτείται λοιπόν το σημερινό Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα να αλλάξει αμέσως ως προς την οργάνωση του, το σχεδιασμό και το περιεχόμενο των γνωστικών αντικειμένων, τις υποδομές, δίνοντας ταυτόχρονα κατάλληλο εκπαιδευτικό προσωπικό με την απαιτούμενη επιμόρφωση και εξειδίκευση.

Το σχολείο οφείλει να προάγει την ισότητα, την αξιοκρατία, τη δικαιοσύνη και να έχει μαθητοκεντρικό χαρακτήρα, για να ανταποκρίνεται στις ανάγκες, στις επιθυμίες και στα ενδιαφέροντα των μαθητών. Σκοπός του σχολείου είναι η καλλιέργεια της κριτικής ικανότητας των μαθητών, με την ψυχική και πνευματική μόρφωση και ανάπτυξη (Μεσσήνης, 2003).

Το Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα χρειάζεται ενίσχυση με τις αξίες του διαλόγου, της επικοινωνίας, της ανταλλαγής απόψεων, ιδεών και συναισθημάτων, για να λύνονται προβλήματα που απασχολούν τους μαθητές, πριν αυτά οξυνθούν επηρεάζοντας την ομαλή σχολική τους πορεία και επίδοση. Τα μαθήματα και οι δράσεις του σχολείου, θα πρέπει να στοχεύουν στην ανάδειξη των ικανοτήτων, των ιδιαίτερων κλίσεων και των ταλέντων των μαθητών. Η παροχή γνωστικών αντικειμένων, που δεν είναι για εξέταση, ελκύουν περισσότερο το ενδιαφέρον των μαθητών, αφού απαλλάσσονται από την υπερβολική πίεση και το άγχος που προσφέρει ο θεσμός των εξετάσεων. Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές θα είναι σε θέση να διαμορφώσουν μια ολοκληρωμένη προσωπικότητα με αξίες και ηθικές αρχές και οι εκπαιδευτικοί θα μπορούν να ανταπεξέλθουν στις υποχρεώσεις και στο ρόλο τους επάξια (Μεσσήνης, 2003).

Οι συνέπειες της σχολικής διαρροής, είναι σοβαρές και έχουν αντίκτυπο σε ατομικό και σε κοινωνικό επίπεδο. Καταπατείται το δικαίωμα των παιδιών για εκπαίδευση η οποία θα τα αντιμετωπίζει ισότιμα και θα δώσει την ευκαιρία να έχουν μια ομαλή ανάπτυξη και πρόοδο. Οι μαθητές που διαρρέουν στιγματίζονται και βιώνουν τον αποκλεισμό από το σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον. Δημιουργούνται διαθέσεις κατωτερότητας για τους μαθητές αυτούς με αποτέλεσμα να εντάσσονται σε περιθωριακές ομάδες και να ταλανίζονται από αισθήματα μειονεξίας και υποτίμησης που δεν κατάφεραν να ενσωματωθούν στη σχολική κοινότητα, χωρίς όμως να φέρουν οι ίδιοι την ευθύνη για το αποτέλεσμα αυτό. Επιτακτική επομένως είναι η ανάγκη για τη λήψη δραστικών μέτρων για να αντιμετωπιστεί το φαινόμενο της σχολικής διαρροής

Βιβλιογραφία

ΙΕΠ, ΥΠΕΘ (2015). *Στρατηγικό Πλαίσιο Πολιτικής για τη μείωση της Πρόωρης Εγκατάλειψης του Σχολείου (ΠΕΣ) στην Ελλάδα.*

Κουρουτσίδου, Μ. (2012). *Η επίδραση των κοινωνικοοικονομικών χαρακτηριστικών στην εκπαιδευτική διαδικασία: οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το ζήτημα της σχολικής διαρροής.* Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Αιγαίου: Ρόδος. Ανακτήθηκε από http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/36049#page/1/mode/2up στις 24/01/2024.

Μαυρογιώργος, Γ. (1992). *Εκπαιδευτικοί και Διδασκαλία*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.

Μεσσήνης, Σ. (2003). *Το πρόβλημα της παιδείας*. Ανακτήθηκε από https://sites.google.com/site/stmessinis/to-problima-tis-paideias πρόσβαση στις 01/02/2024.

Παναγιωτάκη, Μ. (2016). *Οι ψυχοκοινωνικές συνέπειες της σχολικής διαρροής και η σημασία της πρόληψης.* Ανακτήθηκε από: http://www.crete.gov.gr/attachments/article/11056/%CE%A0%CE%B1%CE%BD%CE%B1%CE%B3%CE%B9%CF%89%CF%84%CE%AC%CE%BA%CE%B7.sxoliki.diarroi2016.pdf στις 06/01/2024.

Πασιαρδή, Γ. (2007). *Σχολική κουλτούρα: Έννοια, βελτίωση και αλλαγή*. Ανακτήθηκε από http://www.pee.gr/wpcontent/uploads/praktika_synedrion_files/pr_syn/s_nay/c/2/georgia_pasiardi.htm στις 1/02/2024.

Ρουσέας Π. & Βρετάκου Β. (2006). *Η Μαθητική Διαρροή στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Γυμνάσιο, Ενιαίο Λύκειο, ΤΕΕ)*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Παρατηρητήριο Μετάβασης.

Ρουσέας, Π. & Βρετάκου Β. (2006). 3η έρευνα μαθητικής διαρροής (γενιά μαθητών 2000-01). *Η μαθητική διαρροή στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Γυμνάσιο, Ενιαίο λύκειο, ΤΕΕ).* Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Τσιάκαλος, Γ. (2006*). Απέναντι στα Εργαστήρια του Ρατσισμού*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Τσιάκαλος, Γ. (2008*). Η Υπόσχεση της Παιδαγωγικής*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο, Α.Ε

Φωτόπουλος, Ν. (2013). Σχολική διαρροή και περιθωριοποίηση των νέων. *Ελευθεροτυπία*. Ανακτήθηκε από http://www.enet.gr/?i=news.el.article&id=345913 στις 01/02/2024.

Ομαδική Αυτορρύθμιση Σχέσεων και Συμπεριφοράς στο Ειδικό Σχολείο

Αναστασία Κολιούση

Ψυχολόγος (ΠΕ23) Ειδικού Δημοτικού Σχολείου Πεύκων - ΙνΑΑ
ankoliousi@yahoo.gr

Περίληψη

Οι μαθητές με νοητική αναπηρία και αυτισμό συχνά αντιμετωπίζονται ως ανίκανοι για αυτοπροσδιορισμό και αυτόνομη διαπραγμάτευση και οργάνωση των σχέσεων και της συμπεριφοράς τους. Έτσι, δεν δίνεται έμφαση στην εκπαίδευση τους στις δεξιότητες ζωής που απαιτούνται προκειμένου να ενισχυθεί η ικανότητά τους για αυτοπροσδιορισμό και αυτόνομη κοινωνική αλληλεπίδραση. Στο Ειδικό Δημοτικό Σχολείο Πεύκων-ΙνΑΑ εφαρμόζεται από την ψυχολόγο του σχολείου ένα πρόγραμμα αυτορρύθμισης ομάδων που είναι βασισμένο στις αρχές της παρεμβαίνουσας μη-κατευθυντικότητας και έχει στόχο να δώσει στους μαθητές μας την ευκαιρία και το χρόνο να αλληλεπιδράσουν με τους συνομηλίκους και να διαχειριστούν συναισθήματα και συμπεριφορές μόνοι τους, χωρίς τη διαρκή παρέμβαση και καθοδήγηση ενηλίκων. Μέσα από το πρόγραμμα αυτορρύθμισης συλλέγουμε πολύτιμες πληροφορίες για τις πραγματικές ανάγκες των μαθητών και δουλεύουμε τη διαχείριση συναισθημάτων, την έκφραση επιθυμιών, την ανάληψη πρωτοβουλίας και ευθύνης, τον αυτοέλεγχο, τη διαχείριση συγκρούσεων, την ανάπτυξη σχέσεων, την ομαδικότητα κ.α. Η παρούσα εργασία επιχειρεί να παρουσιάσει τη φιλοσοφία και τον τρόπο λειτουργίας του προγράμματος, τη θετική επίδραση που διαπιστώνεται πως έχει στους μαθητές αλλά και στους ενήλικες που εμπλέκονται (φοιτητές, εκπαιδευτικούς, γονείς) και τις προκλήσεις που θέτει στη σύγχρονη σχολική πραγματικότητα στην ειδική αγωγή.

Λέξεις κλειδιά: αυτορρύθμιση, ειδική αγωγή, παρεμβαίνουσα μη-κατευθυντικότητα

Εισαγωγή

Στη σύγχρονη ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, στα ειδικά δημοτικά σχολεία φοιτούν κατά κύριο λόγο μαθητές με νοητική αναπηρία και διαταραχές αυτιστικού φάσματος. Οι μαθητές αυτοί, όχι μόνο λόγω των περιορισμών που θέτει η αναπηρία τους αλλά κυρίως λόγω των επιδράσεων της κοινωνικής κατασκευής της νοητικής ανεπάρκειας (Μπάρμπας & Ευκαρπίδης, 2022), ζουν και αναπτύσσονται με τη διαρκή

παρουσία, καθοδήγηση και προστασία ενηλίκων, σχεδόν σε απόλυτη εξάρτηση από αυτούς (Μπιτζαράκης, 2012). Αν προσπαθήσουμε να φέρουμε στο νου εικόνες από την καθημερινότητα των παιδιών με αναπηρία (στο σχολείο, στην οικογένεια, στην κοινότητα), θα συλλέξουμε εικόνες ενός παιδιού που πάντα έχει δίπλα του κάποιον. Σπάνια θα το δούμε μόνο του ή μαζί με συνομηλίκους χωρίς την παρουσία ενήλικα. Ο ενήλικας αυτός (γονέας, εκπαιδευτικός, θεραπευτής κλπ) καθοδηγεί και κατευθύνει, προλαβαίνει τα αδιέξοδα, ικανοποιεί τις επιθυμίες πριν καν εκφραστούν, θέτει όρια και λύνει τις συγκρούσεις, ορίζει την εκάστοτε ενασχόληση του παιδιού. Σε αυτό το πλαίσιο, η ανάπτυξη του αυτοπροσδιορισμού αλλά και της ισότιμης αλληλεπίδρασης με τους άλλους εμποδίζεται. Τα παιδιά με νοητική αναπηρία δεν έχουν τις ευκαιρίες να εκφραστούν ελεύθερα, να διαπραγματευτούν τις σχέσεις τους με δική τους πρωτοβουλία και ευθύνη, όπως κάνουν οι συνομήλικοι τυπικής ανάπτυξης. Αντιμετωπίζονται ως ανίκανα και ανεύθυνα. Οι κυρίαρχες κοινωνικές αντιλήψεις προσθέτουν στις εγγενείς δυσκολίες της αναπηρίας τους και την κατασκευασμένη αναπηρία της "ανευθυνότητας" (Μπιτζαράκης, 2012). Το πρόγραμμα ομαδικής αυτορρύθμισης, το οποίο εφαρμόζεται στο Ειδικό Δημοτικό Σχολείο Πεύκων, έχει ως κύριο στόχο να δοθούν στους μαθητές μας ευκαιρίες για αυτήν ακριβώς την ανάπτυξη της ανάληψης ευθύνης, της αυτόνομης αλληλεπίδρασης με τους συνομηλίκους και του αυτοπροσδιορισμού.

Ορισμός, ιστορία, θεωρητική βάση

Η έννοια της αυτορρύθμισης βιβλιογραφικά προσεγγίζεται από διαφορετικές σκοπιές. Λαμβάνοντας υπόψη τους διαφορετικούς ορισμούς της, συνήθως η αυτορρύθμιση αναφέρεται σε ένα σύμπλεγμα δεξιοτήτων που βοηθούν το άτομο να αντιστέκεται σε παρορμητικές και κυρίαρχες αντιδράσεις, να ελέγχει και να προσαρμόζει τη σκέψη, τα συναισθήματα και τη συμπεριφορά του προκειμένου να επιτυγχάνει τους στόχους του (Baumeister, Schmeichel & Vohs 2007. Schunk & Zimmerman, 1997). Εμείς, στην παρούσα εργασία, χρησιμοποιούμε τον όρο "αυτορρύθμιση" για να αναφερθούμε σε έναν τρόπο οργάνωσης της συμπεριφοράς μαθητών αλλά και διαπραγμάτευσης και ρύθμισης των σχέσεων, μέσα στο πλαίσιο μιας ομάδας συνομηλίκων στο ειδικό σχολείο (Μπιτζαράκης, 2012β).

Το πρόγραμμα της ομαδικής αυτορρύθμισης στο Ειδικό Δημοτικό Σχολείο Πεύκων υλοποιείται ακολουθώντας το παράδειγμα του προγράμματος που εφαρμόστηκε, από το 1995 και επί σειρά ετών, στο 4ο ειδικό δημοτικό σχολείο Θεσσαλονίκης. Εκεί, ο ψυχολόγος Παντελής Μπιτζαράκης για πρώτη φορά στην Ελλάδα δημιούργησε και εφάρμοσε ένα πρόγραμμα ομαδικής αυτορρύθμισης . Η ιδέα αναπτύχθηκε μέσα από τον προβληματισμό και την αναζήτηση εκπαιδευτικών δρόμων που θα μπορούσαν να οδηγήσουν στην εδραίωση θετικών κοινωνικών συμπεριφορών καθώς και στη μείωση της παθητικότητας και της εξάρτησης των μαθητών από τους ενήλικες (Μπιτζαράκης, 2012). Η λειτουργία του προγράμματος βασίστηκε θεωρητικά στην οπτική της παρεμβαίνουσας μη-κατευθυντικότητας (NDI) του Michel Lobrot. Πρόκειται για μια

ψυχοθεραπευτική αλλά και παιδαγωγική προσέγγιση, που εστιάζει στη δύναμη των βιωμάτων, των συγκινήσεων και των επιθυμιών, όπως και στο σεβασμό της αυτονομίας και της ελευθερίας. Η συγκεκριμένη προσέγγιση αντιμετωπίζει την παρέμβαση του εκπαιδευτικού ή του θεραπευτή ως διευκόλυνση της έκφρασης και κάνει διάκριση μεταξύ επιρροής και επιβολής (Lobrot, 2015. Μπακιρτζής, 2015)

Η ομαδική αυτορρύθμιση, όπως εφαρμόστηκε στο 4ο Ειδικό Δημοτικό Θεσσαλονίκης, αποτέλεσε έμπνευση για αντίστοιχες προσπάθειες ψυχολόγων οι οποίοι δημιούργησαν κατάλληλες αίθουσες και λειτούργησαν, για κάποια διαστήματα, προγράμματα αυτορρύθμισης σε ειδικά σχολεία της χώρας (Μπιτζαράκης, 2012). Στο Ειδικό Δημοτικό Σχολείο Πεύκων, η αίθουσα αυτορρύθμισης δημιουργήθηκε από τον εκπαιδευτικό Κωνσταντίνο Δαχλύθρα και το πρόγραμμα υποστηρίχθηκε για χρόνια από τον ίδιο αλλά και ψυχολόγους που υπηρετούσαν ανά διαστήματα στο σχολείο. Από το 2020 οι ομάδες αυτορρύθμισης πραγματοποιούνται συστηματικά με την ευθύνη και το συντονισμό της ψυχολόγου του σχολείου.

Χώρος και τρόπος λειτουργίας του προγράμματος

Οι ομάδες αυτορρύθμισης πραγματοποιούνται σε μια αίθουσα κατάλληλα διαμορφωμένη ώστε να είναι ασφαλής για τους μαθητές. Οι τοίχοι έχουν επενδυθεί με αφρολέξ και το πάτωμα με στρώματα γυμναστικής. Στην αίθουσα υπάρχουν μαξιλάρια, λούτρινα κουκλάκια και μία μεγάλη κούνια που επίσης έχει επενδυθεί με μαξιλάρι. Τα παιδιά μπαίνουν στην αίθουσα σε ομάδες των 4 έως 10 ατόμων, μία ή δύο φορές την εβδομάδα, για μία έως δύο συνεχόμενες διδακτικές ώρες. Η ψυχολόγος και οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται έξω από την αίθουσα και παρακολουθούν τα δρώμενα μέσω ενός μονόδρομου καθρέφτη.

Στη διάρκεια μιας ομάδας αυτορρύθμισης τα παιδιά μπορούν να αξιοποιήσουν το χώρο και το χρόνο τους όπως επιθυμούν. Μπορεί να επιλέξουν να ξαπλώσουν ή να παίξουν ήσυχα, αναζητώντας παράλληλα τρόπους δράσης και επικοινωνίας με τους άλλους. Το σωματικό παιχνίδι και ο μαξιλαροπόλεμος αποδεικνύονται οι πιο αγαπημένες δράσεις τους ενώ σε κάποιες ομάδες αναπτύσσεται και το παιχνίδι ρόλων. Ο εξοπλισμός της αίθουσας έχει επιλεγεί έτσι ώστε να ενθαρρύνεται η σχέση, η επικοινωνία και η σωματική επαφή (Μπιτζαράκης, 2012). Έτσι, λοιπόν, δεν υπάρχει μεγάλη ποικιλία αντικειμένων που θα διασπούσαν την προσοχή και δεν υπάρχουν συγκεκριμένα παιχνίδια που συνήθως καθοδηγούν τη δραστηριότητα. Από την άλλη, η ύπαρξη της κούνιας παίζει σημαντικό ρόλο καθώς είναι ιδιαίτερα ελκυστική για τα περισσότερα παιδιά και συχνά αποτελεί εστία διεκδίκησης, σύγκρουσης, διαπραγμάτευσης και μοιράσματος.

Υπάρχει ένας βασικός κανόνας που συμφωνείται εκ των προτέρων με τους μαθητές. Αυτός είναι ότι "μπορούμε να κάνουμε ό,τι θέλουμε αλλά δεν πονάμε τους άλλους (άρα δεν χτυπάμε, δεν δαγκώνουμε κλπ)". Επίσης, δηλώνεται ο κανόνας ότι "δεν σβήνουμε φώτα" ο οποίος ορίζεται για λειτουργικούς λόγους αλλά εξυπηρετεί και ως επιπλέον ευκαιρία άσκησης στον αυτοέλεγχο ή και στη θέσπιση ορίων από την

ομάδα. Σε συγκεκριμένες ομάδες μπορεί να προκύψει η ανάγκη να συμφωνηθεί κάποιος επιπλέον εξειδικευμένος κανόνας (π.χ. "δεν αυνανιζόμαστε").
Όταν κάποιος μαθητής παραβαίνει τους κανόνες, η ψυχολόγος μπορεί αρχικά να υπενθυμίσει και αν ο μαθητής συνεχίζει, η στάση του έχει ως συνέπεια να βγει από την αίθουσα και να μείνει εκτός για 5 λεπτά. Όση ώρα είναι έξω, κάθεται σε ένα παγκάκι, χωρίς να του δίνεται κανενός είδους προσοχή, ώστε να επεξεργαστεί μόνος του την κατάσταση στην οποία βρίσκεται. Επειδή η εμπειρία μέσα στην αίθουσα είναι συνολικά θετική για τα παιδιά, υπάρχει το ισχυρό κίνητρο να παραμένουν στην ομάδα. Έτσι, αυτή η διαδικασία, της προσωρινής απομάκρυνσης, σταδιακά οδηγεί στο να επιλέγουν τα ίδια να ρυθμίζουν τη συμπεριφορά τους ώστε να είναι αποδεκτή. Άλλες φορές, η ίδια η ομάδα, μέσα στην αίθουσα, μαθαίνει να βάζει όρια στη συμπεριφορά των μελών της. Η εξωτερική παρέμβαση γίνεται μόνο στις περιπτώσεις που κρίνεται ότι υπάρχει σωματικός κίνδυνος ή ότι κάποιος μαθητής δεν αντέχει την πίεση. Σε διαφορετική περίπτωση, επιδιώκουμε πρώτα να έχει δοθεί ο χρόνος στα παιδιά να διαπραγματευτούν και να βάλουν μόνα τους όρια στους άλλους και στον εαυτό τους.
Ενός είδους παρέμβαση στην ομάδα γίνεται και αξιοποιώντας τους φοιτητές που κάνουν πρακτική άσκηση στο σχολείο. Λόγω της νοητικής αναπηρίας και των χαρακτηριστικών του αυτιστικού φάσματος, συχνά παρατηρείται στασιμότητα και αποσπασματικότητα στο παιχνίδι των παιδιών αλλά και αδυναμία αλληλεπίδρασης. Σε τέτοιες περιπτώσεις, μπορεί να μπουν στην αίθουσα φοιτητές, για να ενεργοποιήσουν και να εμπλουτίσουν την ομάδα, με την εποπτεία της ψυχολόγου. Ωστόσο, η εμπλοκή τους έχει χαρακτήρα συνοδείας και υποστήριξης ακολουθώντας τη λογική της παρεμβαίνουσας μη κατευθυντικότητας. Με τη δική τους παρουσία και δράση επηρεάζουν την ομάδα αλλά δεν την κατευθύνουν.

Στόχοι, λειτουργία και επίδραση

Η αυτορρύθμιση λειτουργεί για τον ψυχολόγο του ειδικού σχολείου τόσο ως μέσο αξιολόγησης όσο και ως εκπαιδευτικό εργαλείο. Στο επίπεδο της αξιολόγησης, πρόκειται για ένα μέσο παρατήρησης και συλλογής πληροφοριών. Μέσα στην αίθουσα, χωρίς την καταλυτική παρουσία των ενηλίκων, μπορούμε να παρατηρήσουμε τις πραγματικές ανάγκες και επιθυμίες των μαθητών με αναπηρία, να διακρίνουμε πιο καθαρά τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους, να τους κατανοήσουμε καλύτερα ως πρόσωπα. Πολύ συχνά, σε αυτό το πιο ελεύθερο πλαίσιο, βλέπουμε μια πολύ διαφορετική εικόνα της συμπεριφοράς των παιδιών από εκείνη που γνωρίζουμε ότι έχουν μέσα στην τάξη. Μπορεί, για παράδειγμα, να δούμε παιδιά παθητικά και αδιάφορα μέσα στην τάξη να κινητοποιούνται, να δρουν αποτελεσματικά, να προσεγγίζουν συνομηλίκους, να χαίρονται. Πίσω από αυτή τη διαφοροποιημένη εικόνα, μπορούμε να αναγνωρίσουμε δυνατότητες και κίνητρα προς αξιοποίηση. Μπορούμε να αξιολογήσουμε καλύτερα τις πραγματικές ανάγκες τους, τις δεξιότητες ή τους περιορισμούς τους ως προς τη διαχείριση συναισθημάτων, συμπεριφορών και

αλληλεπίδρασης. Πέρα από την κατανόηση των προσώπων, στο πρόγραμμα αυτορρύθμισης έχουμε, επιπλέον, την ευκαιρία να παρατηρήσουμε την ομάδα ως ξεχωριστό σύνολο, τις σχέσεις και τις δυναμικές που αναπτύσσονται μέσα σε αυτήν και την εξέλιξη της ως συλλογική οντότητα. Η γνώση αυτή αποδεικνύεται χρήσιμη, μεταξύ άλλων, για τη λήψη αποφάσεων σχετικά με τη διαχείριση των σχέσεων των παιδιών μέσα στη σχολική τάξη αλλά και στο διάλειμμα.

Το πρόγραμμα αυτορρύθμισης έχει ιδιαίτερη δύναμη και ως εκπαιδευτικό εργαλείο. Στο πλαίσιο της, δίνεται στους μαθητές με νοητική αναπηρία η ευκαιρία και ο χρόνος να εκφράσουν και να αναπτύξουν όποιο δυναμικό διαθέτουν. Βασικός στόχος του προγράμματος είναι να αναπτύξουν την προσωπική τους ευθύνη για τις πράξεις και τις επιλογές τους, να μπορέσουν να ενεργοποιηθούν οι ίδιοι, να διεκδικήσουν αυτά που επιθυμούν και να διαχειριστούν τις κοινωνικές καταστάσεις και τα συναισθήματα που τους προκαλούν. Αναφερόμαστε στην έννοια της ευθύνης όπως την προσδιόρισε ο Μπιτζαράκης (2012, 69), δηλαδή ως τη σύνθετη ικανότητα του "να ικανοποιεί ο μαθητής τις ανάγκες του με τρόπο που δεν εμποδίζει τους άλλους να ικανοποιήσουν τις δικές τους ανάγκες". Αυτό είναι κάτι που προϋποθέτει σχέσεις ελευθερίας και ισοτιμίας και δεν μπορεί να προωθηθεί σε μια ομάδα όπου ο ενήλικας ως πρόσωπο εξουσίας έχει ηγετικό, καθοδηγητικό ρόλο.

Μέσα από τις συναντήσεις των ομάδων αυτορρύθμισης, στοχεύουμε επιπλέον στην ανάπτυξη των ικανοτήτων των παιδιών για την αυτόνομη διαπραγμάτευση των σχέσεων τους και την οργάνωση της συμπεριφοράς τους. Έτσι, στο πλαίσιο της αυτορρύθμισης μπορούμε να δουλέψουμε την ανάπτυξη της πρωτοβουλίας, την έκφραση της επιθυμίας αλλά και την αναβολή της επιθυμίας, την παρατήρηση και αποδοχή του άλλου, τη διαχείριση συναισθημάτων. Μέσα από τις κοινωνικές και συναισθηματικές προκλήσεις που καλούνται να αντιμετωπίσουν τα παιδιά χωρίς την παρέμβαση ενηλίκων, ενισχύονται οι ικανότητες τους για διαχείριση των συγκρούσεων, διεκδικητικότητα, αυτοέλεγχο, ενσυναίσθηση. Παράλληλα, ενθαρρύνεται η εγγύτητα, η ανάπτυξη σχέσεων, η συνεργασία και η ομαδικότητα.

Το πρόγραμμα της αυτορρύθμισης και η λογική πάνω στην οποία βασίζεται προσφέρουν, λοιπόν, ένα μοναδικό πεδίο ανάπτυξης δεξιοτήτων και σχέσεων. Είναι κρίσιμο ότι αυτή η ανάπτυξη δεν επιδιώκεται με κατευθυντική, άμεση διδασκαλία δεξιοτήτων αλλά έρχεται μέσα από το βίωμα και τη συγκίνηση, με τους μαθητές να έρχονται οι ίδιοι αντιμέτωποι με αδιέξοδα και να μαθαίνουν να τα διαχειρίζονται μέσω της ομάδας των συνομηλίκων και με την διευκολυντική μόνο παρέμβαση του ψυχολόγου. Η δύναμη της επιρροής των συνομηλίκων καθώς και το παιχνίδι και η χαρά που κυριαρχεί στις ομάδες αυτές δημιουργούν θετικές εμπειρίες και παρέχουν ισχυρό κίνητρο για συμμετοχή και υιοθέτηση νέων μοτίβων συμπεριφοράς. Ο χρόνος που απαιτείται να δοθεί για να λειτουργήσουν όλα όσα αναφέρουμε είναι σημαντικός. Συνήθως, τα παιδιά με νοητική αναπηρία για να απεγκλωβιστούν από την παθητικότητα, να νιώσουν άνετα, να κινητοποιηθούν, να βρουν το δικό τους τρόπο να υπάρξουν μέσα στην ομάδα και να αλληλεπιδράσουν χρειάζονται πολύ χρόνο. Ο υπεύθυνος ψυχολόγος

ενός τέτοιου προγράμματος θα πρέπει να αξιοποιεί τη γνώση του για τα χαρακτηριστικά, την ιστορία και τον τρόπο λειτουργίας των μαθητών στο σχολείο και στην ομάδα, να δείχνει ψυχραιμία και υπομονή παρακολουθώντας τα δρώμενα μέσα στην αίθουσα ώστε να μπορεί να διακρίνει και να αποφασίζει πότε είναι βοηθητικό να παρέμβει και ποιον τρόπο θα επιλέξει για να το κάνει.

Στα χρόνια λειτουργίας του στο Ειδικό Δημοτικό Σχολείο Πεύκων, έχει φανεί ότι η επίδραση του προγράμματος είναι ιδιαίτερα θετική. Τα παιδιά ανυπομονούν για την ώρα της αυτορρύθμισης καθώς θέλουν να βρίσκονται με τους συνομηλίκους τους και να έχουν αυτόν τον δικό τους χώρο και χρόνο. Στην εξέλιξη των ομάδων έχουμε παρατηρήσει σχέσεις να χτίζονται και παιδιά μοναχικά να γίνονται μέρος μιας ομάδας συνομηλίκων. Έχουμε παρατηρήσει παιδιά παθητικά να ενεργοποιούνται και να υποστηρίζουν τον εαυτό τους ή να παίρνουν θέση σε μια σύγκρουση. Έχουμε δει παιδιά να εγκαταλείπουν αρνητικές συμπεριφορές επειδή η ομάδα τους δείχνει τα αποδεκτά όρια και επειδή έχουν το κίνητρο να παραμείνουν στην ομάδα. Έχουμε παρακολουθήσει παιδιά να καταφέρνουν να διαχειριστούν μόνα τους το άγχος τους, τη ματαίωση ή το θυμό τους επειδή τους δόθηκε η ευκαιρία και τους δείξαμε εμπιστοσύνη ότι έχουν τη δυνατότητα να το κάνουν. Τέλος, έχουμε δει παιδιά με νοητική αναπηρία και διαταραχές αυτιστικού φάσματος να δείχνουν ενσυναίσθηση και να συμπαραστέκονται στη συναισθηματική πίεση συνομηλίκων τους.

Η παρουσία των εκπαιδευτικών πίσω από τον καθρέφτη και η συνεργασία με τον ψυχολόγο είναι απαραίτητη καθώς η παρατήρηση των ομάδων παρέχει πολύτιμη γνώση για τους μαθητές τους. Η αξιοποίηση αυτής της γνώσης από τον εκπαιδευτικό και μέσα στη σχολική τάξη είναι ιδιαίτερη πρόκληση. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να αποφασίσει ότι θέλει να ενισχύσει μια συγκεκριμένη συμπεριφορά ή σχέση που αναδύθηκε στην ομάδα της αυτορρύθμισης και να δουλέψει για τη γενίκευσή της και σε άλλα πλαίσια. Επίσης, μπορεί να χρειαστεί να δουλέψει για να μάθει στους μαθητές του να διακρίνουν τη διαφορά ανάμεσα στην αίθουσα αυτορρύθμισης, την τάξη και τη σχολική αυλή ως προς τους αποδεκτούς τρόπους παιχνιδιού καθώς, για παράδειγμα, το σωματικό παιχνίδι που είναι αποδεκτό και επιθυμητό στην αίθουσα αυτορρύθμισης δεν είναι ασφαλές στην αυλή την ώρα του διαλείμματος.

Για τους φοιτητές, η συμμετοχή στις ομάδες είναι πολύτιμη εκπαιδευτική εμπειρία. Σύμφωνα με τις μαρτυρίες τους, συχνά αλλάζει τη στάση τους απέναντι στα άτομα με αναπηρία και την αντίληψή τους για το ποιοι θέλουν να είναι οι στόχοι τους στη δουλειά με τους μελλοντικούς μαθητές τους.

Τέλος, οι γονείς των μαθητών γνωρίζουν την ύπαρξη και τη φιλοσοφία του προγράμματος αυτορρύθμισης και σε τακτά χρονικά διαστήματα επιχειρείται να ενημερώνονται για την εικόνα του παιδιού τους μέσα στην ομάδα. Καθώς για την οικογένεια η αυτόνομη λειτουργία του παιδιού τους και η θετική κοινωνική του συμπεριφορά είναι κεντρικό ζητούμενο, οι γονείς δείχνουν ενδιαφέρον και υποστηρίζουν το συγκεκριμένο πρόγραμμα.

Κλείνοντας: περιορισμοί και δυνατότητες

Το πρόγραμμα της ομαδικής αυτορρύθμισης, όπως αναφέρθηκε, δεν είναι κάτι καινούριο. Δημιουργήθηκε και εφαρμόστηκε με επιτυχία στο 4ο Ειδικό Δημοτικό Θεσσαλονίκης και ανά διαστήματα και σε άλλα σχολεία ειδικής αγωγής. Ωστόσο, παρά τον ενθουσιασμό όλων των εμπλεκομένων, τη δυναμική του και την εκπαιδευτική αξία που έχει φανεί ότι διαθέτει, δεν μπόρεσε να εδραιωθεί η συστηματική του λειτουργία σε αυτά τα σχολεία στην πάροδο του χρόνου. Όταν ο υπεύθυνος ψυχολόγος που υποστήριζε το πρόγραμμα έφευγε από ένα σχολείο, ο θεσμός συνήθως έφθινε και σταματούσε. Πρακτικοί λόγοι σίγουρα παίζουν ρόλο σε αυτή την εξέλιξη. Η πολιτική εγκατάλειψης των ειδικών σχολείων που συνήθως λειτουργούν σε κτίρια ακατάλληλα και με βασικές ελλείψεις σε χώρους και υποδομές καθιστά δυστυχώς πολυτέλεια την ύπαρξη μιας αίθουσας που θα αφιερώνεται στο πρόγραμμα της αυτορρύθμισης. Σημαντικό όμως είναι και το ιδεολογικό ζήτημα της μονολιθικής εστίασης του εκπαιδευτικού μας συστήματος στη μαθησιακή διαδικασία και της αδιαφορίας για τον κοινωνικό ρόλο του σχολείου, για την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών ως πρόσωπα και ως κοινωνικά όντα. Το γνωσιοκεντρικό μοντέλο που έχει επικρατήσει στο γενικό σχολείο επηρεάζει και τα σχολεία ειδικής αγωγής. Έτσι, υπό την πίεση των πρακτικών περιορισμών που αναφέραμε για τα ειδικά σχολεία, μπορεί να αμφισβητηθεί η σημασία της διατήρησης ενός προγράμματος που επικεντρώνεται όχι σε γνωστικά έργα και μαθησιακές δεξιότητες αλλά σε σχέσεις, συναισθήματα, επιθυμίες και δεξιότητες αυτοπροσδιορισμού. Παρόλα αυτά, πιστεύουμε ότι το σχολείο γενικά και η ειδική αγωγή πιο συγκεκριμένα οφείλει να μην απομακρύνεται από το ενδιαφέρον για τα πρόσωπα, τις εσωτερικές τους ανάγκες και τις ανθρώπινες σχέσεις. Φιλοδοξούμε το πρόγραμμα της ομαδικής αυτορρύθμισης να συνεχίσει την πορεία του στο Ειδικό Δημοτικό Σχολείο Πεύκων, με την πολύτιμη υποστήριξη της διεύθυνσης του και των συναδέλφων εκπαιδευτικών, και, παρά τις δυσκολίες, να αποτελέσει παράδειγμα και για άλλα σχολεία ειδικής αγωγής. Η φιλοσοφία του, ο τρόπος που αντιμετωπίζει τους μαθητές με αναπηρία και η μη-κατευθυντική λογική του μπορεί να ενσωματωθεί σε κάποιο βαθμό στην παιδαγωγική λειτουργία στη σχολική τάξη αλλά και στο διάλειμμα και αυτό να έχει θετική επίδραση στην ανάπτυξη των ικανοτήτων των παιδιών για αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς και αυτοπροσδιορισμό.

Βιβλιογραφία

Μπακιρτζής, Κ. (2015). *Φιλοσοφία, Θεωρία και Μεθοδολογία της Παρεμβαίνουσας Μη-Κατευθυντικότητας* - NDI. Θεσσαλονίκη.

Μπάρμπας, Γ. & Ευκαρπίδης, Π. (2022). *Θέλεις να Παίξουμε; Μελέτη για τις σχέσεις των συνομηλίκων στο γενικό σχολείο.* Θεσσαλονίκη: Φυλάτος.

Μπιτζαράκης, Π. (2012). Αυτορρύθμιση. Ο μαθητής παίρνει την ευθύνη του εαυτού και των σχέσεών του. *Η Ζωή Πλαγίως*, 3, 69-77.

Μπιτζαράκης, Π. (2012β). Η αυτορρύθμιση πίσω από τον καθρέφτη. *Η Ζωή Πλαγίως,* 4, 71-77.

Baumeister R.F., Schmeichel B.J. & Vohs K.D. (2007). Self-Regulation and the Executive Function. The Self as Controlling Agent. In A.W. Kruglanski & E.T. Higgin (Eds) (pp. 516-539). *Social psychology handbook of basic principles*.

Lobrot, M. (2015). *Ζώντας Μαζί. Η Παρεμβαίνουσα Μη-Κατευθυντικότητα στη Ζωή μας*. Αθήνα: Αρμός.

Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (1997). Social origins of self-regulatory competence. *Educational Psychologist*, 32, 195-208.

Είμαι αυτό που διδάσκω ή ... διδάσκω αυτό που είμαι;

Μαγλουσίδου Ξένια, Ταϊγανίδου Σοφία

Καθηγήτρια Αγγλικής Γλώσσας, Πιστοποιημένη Εκπαιδεύτρια Νευρογλωσσικού Προγραμματισμού ITA NLP (Classic Code), Εκπαιδεύτρια Ενηλίκων,
Υπεύθυνη σπουδών ΚΞΓ Maglousidi School, Κιλκίς
maglouxenia@hotmail.com

Καθηγήτρια Αγγλικής Γλώσσας, Πιστοποιημένη Εκπαιδεύτρια Νευρογλωσσικού Προγραμματισμού ITA NLP (Classic & New Code), Εκπαιδεύτρια Ενηλίκων,
Ιδιοκτήτρια ΚΞΓ Life Lab Διάδραση, Γιαννιτσά
diadrasi.taiganidou@gmail.com

Περίληψη

Ως εκπαιδευτικός, νοιάζεσαι για τους μαθητές σου καθημερινά και επιθυμείς να τους στηρίζεις. Στηρίζεις όμως ουσιαστικά τον εαυτό σου; Άραγε … γιατί να νιώθεις τόση κούραση, τόσο άγχος, τόση ένταση; Πώς θα ήταν αν μάθαινες:
Να διαχειρίζεσαι καλύτερα τη σχολική ημέρα, έτσι ώστε να έχεις λιγότερη δουλειά στο σπίτι;
Να επικοινωνείς αποτελεσματικά με μαθητές και γονείς, έτσι ώστε να έχεις τη συνεργασία τους στο πολύτιμο έργο σου;
Να αρχίσεις να ανθίζεις ΠΡΩΤΑ ΕΣΥ, ώστε να ανθίζουν και οι μαθητές σου;
Αυτό το εκπαιδευτικό εργαστήρι – ομιλία σχεδιάστηκε για σένα, ώστε να αρχίσεις να σε φροντίζεις! Γιατί … αν το δε κάνεις εσύ πρώτα, τότε ποιος;

Λέξεις κλειδιά: Ευζωία στη διδασκαλία

Εισαγωγή

"Πώς είστε; Όλα καλά;" Πόσο συχνά μας κάνουν αυτή την ερώτηση με πραγματικό ενδιαφέρον; Πόσο συχνά κάνουμε εμείς αυτή την ερώτηση με πραγματικό ενδιαφέρον; (Baroness Floella Benjamin, 2024) Καθημερινά βιώνουμε την πεποίθηση, ότι όχι μόνο η επαγγελματική μας ταυτότητα, αλλά και η προσωπική μας είναι αναπόσπαστα συνδεδεμένη με το περιεχόμενο και την πρακτική της διδασκαλίας μας. Καθώς αναζητούμε τρόπους για να αναδείξουμε την καλύτερη εκδοχή του εαυτού μας στην τάξη, συναντούμε προκλήσεις και ευκαιρίες για ανάπτυξη και εμπλουτισμό. Η στροφή της παγκόσμιας εκπαιδευτικής κοινότητας προς την αξιοποίηση της συναισθηματικής νοημοσύνης έχει δημιουργήσει διαφορετικά μονοπάτια κι έχει διευρύνει τις επιλογές μας στη διαχείριση των καθημερινών προκλήσεων μέσα στην τάξη.

Συνήθως, όμως, ασχολούμαστε με τη διαχείριση των συναισθημάτων των μαθητών, αγνοώντας αυτή των εκπαιδευτικών. Είναι πια γνωστό, ότι η καλή διαχείριση των συναισθημάτων μας είναι καθοριστική για τη δημιουργία ενός θετικού κλίματος στην τάξη και την αποτελεσματική εκπαίδευση των μαθητών. (Daniel Goleman,1995) Επίσης έχουμε νιώσει μοναξιά, έλλειψη επικοινωνίας και άγχος. Για αυτό το λόγο η συνεργασία με συναδέλφους ως "εταίρους ευθύνης" (Accountability Partners) μπορεί να παρέχει υποστήριξη και έμπνευση για την προσωπική ανάπτυξη. Όλα τα παραπάνω μπορούν να λυθούν με συγκεκριμένες τεχνικές και ενέργειες, κάποιες από τις οποίες παρουσιάζονται στην παρούσα εισήγηση.

Εταίροι Ευθύνης (Accountability Partners)

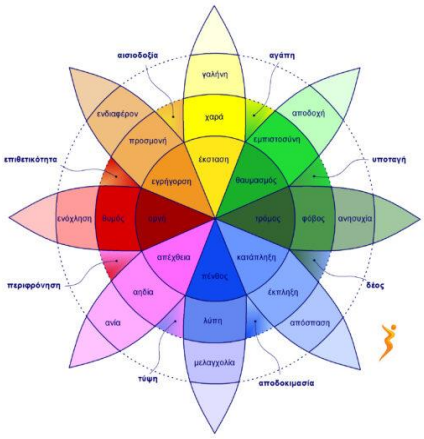
Το πρώτο γεγονός που είναι να αποδεχθούμε, είναι ότι όλοι είμαστε διαφορετικοί και όλοι έχουμε την ανάγκη της βοήθειας των άλλων. Η αναγνώριση και η αξιοποίηση των διαφορετικών προσόντων και προσωπικοτήτων κάθε εκπαιδευτικού, μπορεί να συμβάλει στην πλήρη ανάπτυξη του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Γι΄αυτό το λόγο η δημιουργία συνεργατικών σχέσεων με άλλους εκπαιδευτικούς για την υποστήριξη και την ανάπτυξη μας, αναμορφώνει όλες τις πτυχές της προσωπικότητας μας. Με απλά λόγια είμαστε σύντροφοι στην αυτοβελτίωση.

Βασικές Αρχές και Διαδικασία

- Καθορίζουμε συγκεκριμένες εβδομαδιαίες συναντήσεις.
- Καθορίζουμε τους στόχους
- Καθορίζουμε τη δράση
- Αναφέρουμε την πρόοδο ο ένας συνάδελφος στον άλλο
- Ενθαρρύνουμε ο ένας τον άλλο, για να μένουμε προσηλωμένοι στον στόχο

Τροχός Συναισθημάτων

Ο Τροχός των συναισθημάτων είναι το μέσο που βοηθά να αναγνωρίσουμε το συναίσθημα, που έχουμε σε κάθε περίπτωση.
Η ικανότητα μας να αναγνωρίζουμε να κατανοούμε και να αντιμετωπίζουμε αποτελεσματικά, πρώτα τα δικά μας συναισθήματα και μετά των μαθητών μας, απαιτεί συγκεκριμένη εκπαίδευση.

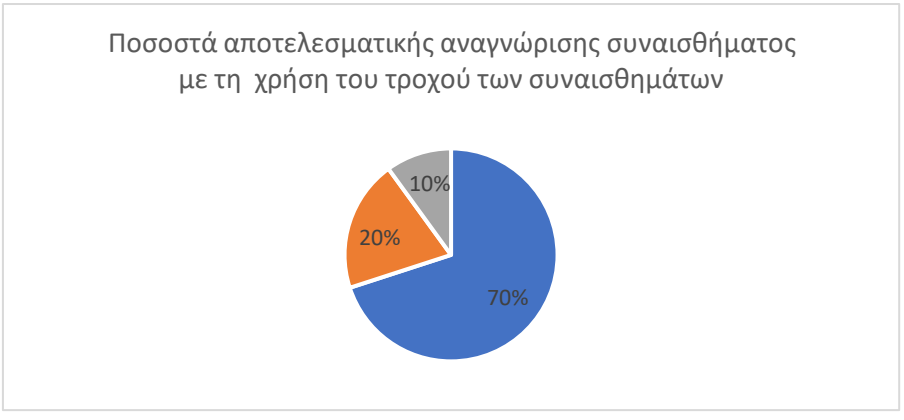


Εικόνα 2 Τροχός Συναισθημάτων

Οι σημαντικότερες πτυχές της σωστής συναισθηματικής διαχείρισης περιλαμβάνουν:

- Αναγνώριση και αποδοχή συναισθημάτων: Η ικανότητα να αναγνωρίζουμε και να αποδεχόμαστε τα συναισθήματά μας, χωρίς να τα κρίνουμε ως θετικά ή αρνητικά.
- Αυτοεπίγνωση: Η ικανότητα να αναγνωρίζουμε τα προσωπικά μας συναισθήματα, να κατανοούμε τις αιτίες τους και τον τρόπο που μας επηρεάζουν.
- Αυτοέλεγχος: Η ικανότητα να διαχειριζόμαστε τα συναισθήματά μας με τρόπο που να μην επηρεάζει αρνητικά τη συμπεριφορά και τις επιδόσεις μας.
- Επικοινωνία συναισθημάτων: Η ικανότητα να εκφράζουμε αποτελεσματικά τα συναισθήματά μας και να επικοινωνούμε ανοιχτά και ειλικρινώς με άλλους.

Ενδεικτικά Παραδείγματα



Εικόνα 3 Ποσοστά μαθητών από τα σχολεία μας, που βρήκαν εξαιρετικά χρήσιμο να αναγνωρίσουν το συναίσθημα τους σε διάφορες καταστάσεις, ώστε να μπορέσουν να το διαχειριστούν πιο αποτελεσματικά.

Η "δύναμη" της Ανάσας

Πόσο γρήγορα ή πόσο αργά αναπνέετε; Ελέγχοντας την αναπνοή μας βελτιώνουμε τη ζωή μας σε πολλαπλά επίπεδα.Η αργή, ενσυνείδητη διαφραγματική αναπνοή, σύμφωνα με το άρθρο "Relaxation techniques: Breath control helps quell errant stress response"
του Harvard Medical School στο ηλεκτρονικό τους περιοδικό Harvard Health Publishing,και την επιστημονική δημοσίευση "How Breath-Control Can Change Your Life: A Systematic Review on Psycho-Physiological Correlates of Slow Breathing"
του Andrea Zaccaro et all στο Frontiers in Human Neuroscience,της Εθνικής Βιβλιοθηκης της Ιατρικής, επίσημος ιστότοπος της κυβέρνησης των Η.Π.Α. έχει τα παρακάτω οφέλη:

- Μειώνει το άγχος και το στρες κι έτσι ηρεμεί το νευρικό σύστημα
- Ενισχύει τη σωστή λειτουργία του αναπνευστικού
- Βοηθά στην σωστή οξυγόνωση όλου του οργανισμού
- Αυξάνει το χρόνο και την ποιότητα της συγκέντρωσης

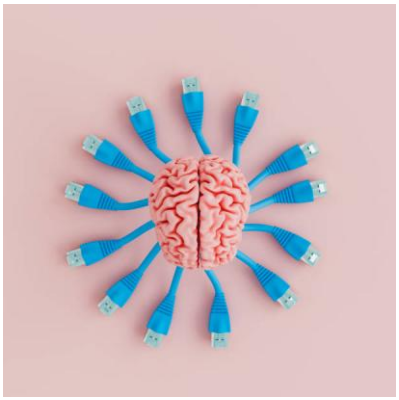
Το πρώτο και το τελευταίο ήταν ιδιάιτερα εμφανή στους μαθητές των σχολείων μας. Υπάρχουν πολλές διαφορετικές τεχνικές.Αυτή που ήταν πιο αποτελεσματική και εφαρμόστηκε με άνεσητόσο από τους μαθητές αλλά και τους καθηγητές των σχολείων μας είναι η ακόλουθη. Την ονομάσαμε το τετράγωνο 5-5-5-5

- Καθόμαστε με την πλάτη ίσια και τα πόδια στο πάτωμα.
- Χαλαρώνουμε τους ώμους και τους μύες του προσώπου
- Κλείνουμε,αν θέλουμε τα μάτια, και ακούμε με προσοχή τον αέρα που μπαίνει και βγαίνει από τη μύτη και το στόμα
- Η επόμενη αναπνοή ξεκινά χαμηλά από την κοιλιά.Καθώς ρουφάμε οξυγόνο από την μύτη φουσκώνουμε με αέρα την κοιλιά μας και εισπνέουμε αργά τον αέρα μετρώντας ως το 5.
- Κρατούμε την αναπνοή μας μετρώντας ως το 5 αργά.
- Μετρώντας ως το 5 αργά βγάζουμε τον αέρα από το στόμα.
- Κρατούμε τον αέρα μετρώντας ως το 5
- Επαναλαμβάνουμε τα βήματα 4-7 μερικές φορές.

Εικόνα 4 Αποτελεσματική Αναπνοή

Η θεωρία της κοινωνικής νοημοσύνης

Σύμφωνα με τον Αμερικανό ψυχολόγο, συγγραφέα και επιστημονικό δημοσιογράφο Daniel Goleman, (Daniel Goleman, Emotional Intelligence 1995) η συναισθηματική νοημοσύνη EQ (emotional intelligence) είναι πολύ πιο σημαντική από τη δείκτη νοημοσύνης IQ (intelligence quotient) στη διαδικασία της μάθησης. Διδάσκοντας τους ανθρώπους να συντονίζονται με τα συναισθήματά τους με ευφυία και να διευρύνουν τον κύκλο της φροντίδας τους μπορούμε να μεταμορφώσουμε τους οργανισμούς από μέσα προς τα έξω και να κάνουμε μια θετική διαφορά στον κόσμο.
Εξάλλου, σύμφωνα με τη θεωρία της κοινωνικής νοημοσύνης, ο λόγος για τον οποίο ο ανθρώπινος εγκέφαλος είναι τόσο μεγάλος οφείλεται μόνο και μόνο στην περιπλοκότητα των ανθρώπινων συνδέσεων μιας και οι άνθρωποι είμαστε φτιαγμένοι για να συνδεόμαστε.



Εικόνα 5 Ο ανθρώπινος εγκέφαλος είναι προγραμματισμένος να συνδέεται.

Βιβλιογραφία

Ανάκτηση από https://uk.bettshow.com/speakers/baroness-floella-benjamin
Ανάκτηση από https://innobatics.gr/emotions-primer/
Ανάκτηση από https://www.health.harvard.edu/mind-and-mood/relaxation-techniques-breath-control-helps-quell-errant-stress-response
Ανάκτηση από https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6137615/
Ανάκτηση από https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC9101304/
Ανάκτηση από https://www.tsw.co.uk/blog/leadership-and-management/daniel-goleman-emotional-intelligence/

Η προσφυγική ταυτότητα των μαθητών και μαθητριών της πόλης του Κιλκίς, 100 χρόνια μετά την ανταλλαγή των πληθυσμών

Ταλαμπίρης Κωνσταντίνος
Δάσκαλος
kostistal@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα σχεδιάστηκε από τους εκπαιδευτικούς και τους/τις μαθητές/τριες του 2ου Δημοτικού Σχολείου Κιλκίς στο πλαίσιο σχετικού προγράμματος Σχολικών Δραστηριοτήτων που υλοποιήθηκε το σχολικό έτος 2022-23. Απευθύνθηκε στους μαθητές και τις μαθήτριες της Στ΄ Τάξης των Δημοτικών Σχολείων και όλων των τάξεων των Γυμνασίων της πόλης, καλύπτοντας την ηλικιακή ομάδα των 12-15 ετών. Η έρευνα προσπάθησε να εντοπίσει κατά πόσο οι μαθητές/ριες, 100 χρόνια μετά την ανταλλαγή των πληθυσμών, αισθάνονται ότι είναι φορείς μιας προσφυγικής ταυτότητας και κατά πόσο η ταυτότητα επηρεάζει την καθημερινότητά τους. Ταυτόχρονα, εξετάστηκε ο ρόλος της μνήμης στη συγκρότηση της ζωής και κατά πόσο η μνήμη αποτελεί το μέσο για μια πολιτισμένη επιβίωση. Σχετικά με τους μαθητές και τις μαθήτριες που δήλωσαν ότι είναι φορείς της ποντιακής προσφυγικής ταυτότητας, επιχειρήθηκε να διερευνηθεί η κατασκευή της μέσω του ύφους αλλά και του χιούμορ που εμπεριέχουν τα ποντιακά ανέκδοτα.
Λέξεις Κλειδιά: προσφυγική ταυτότητα, μνήμη, γλώσσα και ταυτότητα

Εισαγωγή

Το 1923 συμπληρώνονται 100 χρόνια από την υπογραφή της Συνθήκης της Λωζάνης και την υποχρεωτική ανταλλαγή των πληθυσμών μεταξύ των Ελλήνων Ορθοδόξων κατοίκων της Τουρκίας και των Μουσουλμάνων της Ελλάδας. Στο πλαίσιο αυτής της επετείου σχεδιάστηκε μια μικρή έρευνα από μαθητές/τριες και δασκάλους της Στ΄ Δημοτικού του 2ου Δημοτικού Σχολείου Κιλκίς, στο πλαίσιο ομώνυμου προγράμματος Σχολικών Δραστηριοτήτων, προκειμένου να διαπιστωθεί κατά πόσο και με ποιον τρόπο η προσφυγική ταυτότητα αγγίζει τη ζωή και την καθημερινότητα των μαθητών/τριών της πόλης από την ηλικία των 12 έως την ηλικία των 15 ετών.
Ανταποκρίθηκαν 386 μαθητές και μαθήτριες από Δημοτικά Σχολεία του Κιλκίς, καθώς και από τμήματα των Γυμνασίων της πόλης.
Για τη διατύπωση των ερωτημάτων της έρευνας λήφθηκαν υπόψη τα πέντε βασικά στοιχεία που διαμορφώνουν μια εθνοτοπική ταυτότητα. Τα δύο πολιτισμικά (θρησκεία και γλώσσα), ενός γεωγραφικού (η ευρύτερη περιοχή προέλευσης), ενός ιστορικού (ελληνοτουρκικός πόλεμος και Μικρασιατική Καταστροφή) κι ενός κοινωνικού (προσφυγιά και ενσωμάτωση στο ελληνικό κράτος) (Μαραντζίδης, 2016: 34).

Η καταγωγή και ο αυτοπροσδιορισμός των μαθητών/τριών της πόλης του Κιλκίς

Το πρώτο στοιχείο το οποίο επιχείρησε να καταγραφεί από την έρευνα ήταν η προσφυγική προέλευση των μαθητών/τριών των σχολείων του Κιλκίς. Τα στοιχεία που προέκυψαν τέθηκαν σε σύγκριση με τα πληθυσμιακά στοιχεία του 1937 (Τεχνικό Γραφείο Κ4 station, 2005: 10), έτος όπου είχαν ολοκληρωθεί οι προσφυγικές ροές και είχε σταθεροποιηθεί ο πληθυσμός. Από τα στοιχεία προέκυψε ο παρακάτω Συγκριτικός Πίνακας (Πίνακας 01).

Η καταγωγή του Πληθυσμού του Κιλκίς	1937	2023 Δήλωση καταγωγής τουλάχιστον από τον ένα γονέα
Ποντιοκαυκάσιοι	54,6%	52,4%
Ανατολικορωμυλιώτες	19%	1,8%
Στρωμνιτσιώτες	10,9%	2,6%
Θράκες	6,7%	18,2%
Μικρασιάτες	1,3%	9,5%
Άλλο	8,1%	19,5%

Πίνακας 01: Συγκριτικός Πίνακας

Από τον πίνακα προκύπτει ότι στην πόλη του Κιλκίς, το ποσοστό των Ποντίων παραμένει αμετάβλητο. Έχει αυξηθεί το ποσοστό των Θρακών και των Μικρασιατών, ενώ έχουν συρρικνωθεί οι άλλες πληθυσμιακές ομάδες.

Σε ποσοστό πάνω από 50 % οι απόγονοι των προσφύγων αισθάνονται περήφανοι για την καταγωγή τους εξαιτίας της ιστορίας τους, της παράδοσής τους, της διατήρησης της χριστιανικής τους πίστης, της ταλαιπωρίας που υπέστησαν, της γενναιότητας και της δύναμης που επέδειξαν στις διώξεις τους από τους Τούρκους, καθώς και της προσαρμοστικότητάς τους κατά την εγκατάστασή τους στη νέα πατρίδα.

Από έτερο ερώτημα διαφάνηκε ότι τα παιδιά δεν μπορούν να εντοπίσουν με ακρίβεια την ιδιαίτερη πατρίδα των προγόνων τους. Το γεγονός αυτό δεν είναι αυτονόητο, μιας και στις κοινότητες της οθωμανικής αυτοκρατορίας ο τόπος με τον οποίον οι άνθρωποι συνέδεαν την ταυτότητά τους ήταν η πόλη ή το χωριό τους. Το πέρασμα από τη συγκρότηση ταυτότητας με αναφορά στον βιωμένο χώρο των μελών σε μία ταυτότητα με αναφορά στην ευρύτερη περιφέρεια, ήταν ένα από τα πιο κρίσιμα σημεία της προσπάθειας που κατέβαλαν οι προηγούμενες γενιές προσφύγων, έτσι ώστε η μνήμη να εγγραφεί στον καμβά μιας ευρύτερης γεωγραφικής ενότητας που είναι αναγνωρίσιμη από το εθνικό φαντασιακό ενώ τα μέλη της θεωρούνται ισότιμα με τα υπόλοιπα του εθνικού σώματος (Σαλβάνου, 2018: 137).

Η μνήμη ως χαρακτηριστικό της ταυτότητας

Η ταυτότητα εξαρτάται από τη μνήμη και την ανάμνηση (Assmann, 2017: 189). Οι απαντήσεις στις ερωτήσεις της έρευνας αποκάλυψαν ότι οι απόγονοι όλων των προσφυγικών ομάδων αγνοούν την ιστορία της ιδιαίτερης πατρίδας τους και γι' αυτόν τον λόγο πολύ σημαντική για την ταυτότητά τους είναι η γνώση της οικογενειακής ιστορίας την οποία έχουν πληροφορηθεί από τις αφηγήσεις κυρίως των παππούδων και των γιαγιάδων και κατά δεύτερο λόγο από τους γονείς τους.

Μουσική και χοροί

Στο πλαίσιο της έρευνας αναδείχθηκε ότι η μουσική και οι χοροί έχουν αρκετά βαρύνουσα θέση ανάμεσα στους απογόνους των προσφύγων. Η ποιητική μορφοποίηση της γνώσης μέσω μορφών τέχνης έχει πάνω απ’ όλα μνημοτεχνικές προσθέσεις. Στόχος της είναι η μεταφορά της γνώσης σε μια μορφή που μπορεί να διατηρηθεί διασφαλίζοντας την ταυτότητα. Οι εορτές και οι τελετουργίες συμβάλουν μέσω της τακτικής επανάληψης στη μετάδοση και κυκλοφορία της γνώσης που διασφαλίζει την ταυτότητα της ομάδας (Assmann, 2017: 66-67).

Προσφυγικά Σωματεία– Σύλλογοι

Στις αρχές της δεκαετίας του ’20 ξεκινούν στο Κιλκίς τη δραστηριότητά τους τα προσφυγικά σωματεία, τα οποία λειτουργούσαν αφενός ως σύνδεσμος του δημοτικού συμβουλίου και των προσφυγικών ομάδων που εκπροσωπούσαν, ενώ αναλάμβαναν τη διανομή των κοινοτικών βοηθημάτων στα άπορα μέλη τους (Βαφειάδης, 2000: 214).
Σήμερα, κανένα από τα σωματεία αυτά δεν έχει επιβιώσει. Αντίθετα, όλα έχουν αντικατασταθεί από Λαογραφικούς Συλλόγους που ασχολούνται με τη διδασκαλία των παραδοσιακών χορών. Δεν είναι λοιπόν αβάσιμο το γεγονός ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες που συμμετείχαν στην έρευνα δεν προέκριναν τη συμμετοχή τους σε σύλλογο ως σημαντικό στοιχείο για τον προσδιορισμό της ταυτότητάς τους.

Το αίσθημα της αδικίας ως προσδιοριστικός παράγοντας της ταυτότητας

Το 1972, πενήντα χρόνια μετά τον ερχομό τους, οι πρόσφυγες, χαρακτηρίζοντας τους εαυτούς τους ακόμη μ’ αυτόν τον προσδιορισμό. Οι ανεκπλήρωτες προσδοκίες τους έγιναν σημείο αναφοράς, ενισχύοντας την αντίληψη της ξεχωριστής τους ταυτότητας (Hirschon: 2004: 108).
Σήμερα, οι απόγονοι των προσφύγων θεωρούν με ποσοστά πάνω από 50% ότι η Πολιτεία τους αδικεί στον τομέα της διδασκαλίας της γλώσσας και του πολιτισμού τους ενώ σε ένα μικρότερο ποσοστό, περίπου (45%) απ’ όσους/ες ρωτήθηκαν, θεωρούν ότι στην πόλη του Κιλκίς είναι ελάχιστα τα μνημεία και οι οδοί που σχετίζονται με την ιστορία και τον πολιτισμό τους. Ιδιαίτερα αδικημένοι σ’ αυτόν τον τομέα θεωρούν ότι είναι οι «Πόντιοι», παρά το γεγονός ότι σε μια κεντρική πλατεία της πόλης δεσπόζει το άγαλμα της ποντιακής γενοκτονίας (Κυριακού, 2010: 4). Στην ονοματοδοσία των

οδών υπάρχει μια ισορροπημένη τάση. Από τις οδούς της πόλης του Κιλκίς, το 11% σχετίζονται με τον Πόντο ενώ ακριβώς το ίδιο ποσοστό (11%) έχει σχέση με τη Θράκη. Ένα 5% αφορά προσωπικότητες και τοπωνύμια της Ανατολικής Ρωμυλίας, ένα 3,5% της Στρώμνιτσας κι ένα 2,5% σχετίζεται με τη Μ. Ασία (Αμανατίδης, 2021).

Διατήρηση των στερεοτύπων

Ο τρόπος με τον οποίο προσλαμβάνονται οι διαφορές μεταξύ των εθνοτοπικών ομάδων στηρίζεται σε κοινωνικές κατηγοριοποιήσεις, οι οποίες προκύπτουν μέσα από τη συνεχή σχέση της ομάδας με το ευρύτερο περιβάλλον της. Στο πλαίσιο της έρευνας ζητήθηκε από τους μαθητές και τις μαθήτριες να καταγράψουν δύο θετικά και δύο αρνητικά χαρακτηριστικά της εθνοτοπικής ομάδας που θεωρούν ότι ανήκουν. Τα στερεότυπα αυτά παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 02) κατά εθνοτοπική ομάδα και συγκρίνονται με τις κρίσεις και εκτιμήσεις του Κοσμά Π. Παρασκευόπουλου, το 1937 (Τεχνικό Γραφείο Κ4 station, 2005: 10).

Ποντιοκαυκάσιοι	Πολύπλαγκτοι και Πολύτεχνοι Ποντιοκαυκάσιοι. Εισηγείται «καινών δαιμονίων» τόσο εις τον κύκλο των ιδεών, όσο και εις τον τρόπο ζωής και εις τας καλλιέργειας (Τεχνικό Γραφείο Κ4 station, 2005: 10). [Τους Πόντιους] Τους είχαν βγάλει όμως το παρατσούκλι «αούτηδες» και τους θεωρούσαν επίσης πεισματάρηδες «έχει αούτικο κεφάλι» (Hirschon, 2004: 74).
Οι απόψεις των μαθητών/τριών σύμφωνα με την έρευνα	
Θετικά	Έξυπνοι και μορφωμένοι, δυναμικοί, φιλόξενοι, γλεντζέδες και χορευταράδες, ανοιχτόκαρδοι, με αίσθηση του χιούμορ, γενναίοι και δυναμικοί.
Αρνητικά	Εγωιστές που αρνούνται να παραδεχθούν τα λάθη τους και δε ζητούν συγγνώμη, πεισματάρηδες και ξεροκέφαλοι.

Θρακιώτες	«Επιδέξιοι γεωργοί και ειδικοί σηροτρόφοι» «Εις τας πλείστας γεωργικάς εργασίας και δη εις την καλλιέργειαν των φυτών της μεγάλης καλλιεργείας παράδοσιν μακράν οικογενειακήν και επιτηδειότητα μεγαλυτέραν έχουν οι Θράκες» (Τεχνικό Γραφείο Κ4 station, 2005: 10).
Οι απόψεις των μαθητών/τριών σύμφωνα με την έρευνα	

Θετικά	Νοικοκύρηδες και οργανωτικοί, λειτουργούν με συνεργασία και ομαδικότητα, ενώ έχουν ωραίες παραδόσεις, ωραία μουσική και νόστιμα φαγητά.
Αρνητικά	Τσιγκούνηδες, με ιδιαίτερη προσήλωση στα υλικά αγαθά.

Πίνακας 02: Συγκριτικός Πίνακας Στερεοτύπων

Από τα παραπάνω φαίνεται ότι τα στερεότυπα διατηρούνται σχεδόν αναλλοίωτα στο πέρασμα των χρόνων ή μεταβάλλονται πολύ αργά, γεγονός που επιβεβαιώνει την άποψη ότι ο,τιδήποτε προσδένεται σε μια κληρονομημένη ταυτότητα όπως είναι η εθνοτοπική, έχει ιδιαίτερη ισχύ (Μαραντζίδης, 2016: 23).

Το χιούμορ (Ποντιακά ανέκδοτα)

Κατά τη διεξαγωγή της έρευνας τέθηκε ένα ξεχωριστό ερώτημα στην εθνοτοπική ομάδα των «Ποντίων», που αφορά το πώς αισθάνονται τα μέλη της, όταν στις συναναστροφές τους γίνονται δέκτες «ποντιακών ανεκδότων». Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων (46,5%) προσπαθεί να συγκεράσει τη διάδοση των ανεκδότων με το στερεότυπο του «γλεντζέ» και ανοιχτόκαρδου ανθρώπου, όπως αυτό εκφράστηκε στη σχετική ενότητα.
Σύμφωνα με τον Bergson, με βάση τους κυριάρχους λόγους οικοδομούνται οι ταυτότητες. Το χιούμορ αφενός στοχοποιεί όσους αποστασιοποιούνται απ' αυτές και αφετέρου εξυψώνει όσους επισημαίνουν την παραβίαση. Υπό αυτή την έννοια το χιούμορ έχει μάλλον συντηρητικό, παρά ανατρεπτικό προς τους κυριάρχους λόγους χαρακτήρα (Τσάκωνα & Αρχάκης, 2022: 250-251).

Συμπερασματικά

Οι μαθητές/τριες της πόλης του Κιλκίς συνεχίζουν, σε μεγάλο ποσοστό (80%), να αυτοπροσδιορίζονται ως απόγονοι προσφύγων. Η προσφυγική τους μνήμη και ταυτότητα είναι πλέον ενσωματωμένη στον κορμό της εθνικής και τοπικής ιστορίας, κυρίως μέσα από τις αφηγήσεις και τις τελετουργίες. Ταυτόχρονα επιλέγουν να υιοθετούν συντηρητικά κοινωνικά, πολιτιστικά και γλωσσικά στερεότυπα και τοποθετούνται αμυντικά, οικειοποιούμενοι τον ρόλο του αδικημένου απέναντι στην πολιτεία.
Από τη έρευνα διαφαίνεται ότι είναι αναγκαίο να δοθεί ο κατάλληλος εκπαιδευτικός προσανατολισμός ώστε η γενιά, να δημιουργεί μια νέα συλλογική επίγνωση, αφηγούμενη την ιστορία του προσφυγικού ελληνισμού συμπληρωματικά με την αφήγηση της σχολικής ιστορίας, μέσω της ανταλλαγής γνώσεων και οικογενειακών εμπειριών, με τη χρήση τοπικών και ευρύτερων δικτύων, αλλά και με τη δυνατότητα δημιουργίας συμμετοχικών κοινωνικών δομών.

Βιβλιογραφία

Άκτσαμ, Τ. (2020). *Το έγκλημα των Νεοτούρκων κατά της Ανθρωπότητας. Η γενοκτονία των Αρμενίων και η Εθνοκάθαρση στην Οθωμανική Αυτοκρατορία.* Αθήνα: Βιβλιοπωλείον της Εστίας.

Αλβανός, Ρ. (2022). *Ο Ελληνικός Εμφύλιος. Μνήμες σε πόλεμο και σύγχρονες πολιτικές ταυτότητες.* Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Αμανατίδης, Α. (2021). *Κιλκισιακό Οδολόγιο*, Κιλκίς: Ειδήσεις.

Βαφειάδης, Θ. (1995). *Κιλκίς – Ρυμοτομική Εξέλιξη Αξιόλογα Κτίρια*. Κιλκίς: Αναπτυξιακή Κιλκίς.

Βαφειάδης, Θ. (2000). *Κιλκίς 1914-1934. Η ταυτότητα της πόλης μέσα από το Δημοτικό Αρχείο*. Κιλκίς: Δήμος Κιλκίς.

Γρηγόρης Κυριακού, Γ. (2010). *Αγάλματα και Μνημεία του Κιλκίς*. Κιλκίς: Δήμος Κιλκίς.

Μαραντζίδης, Ν. (2016). Γιασασίν Μιλλέτ. *Ζήτω το Έθνος. Προσφυγιά, Κατοχή και Εμφύλιος: Εθνοτική Ταυτότητα και Πολιτική Συμπεριφορά στους Τουρκόφωνους ελληνορθόδοξους του Δυτικού Πόντου*. Ηράκλειο: Π.Ε.Κ.

Παναγιωτόπουλος, Π. (2021). *Περιπέτειες της Μεσαίας Τάξης. Κοινωνιολογικές καταγραφές στην Ελλάδα της ύστερης μεταπολίτευσης*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Σαλβάνου, Α. (2018). *Η συγκρότηση της προσφυγικής μνήμης. Το παρελθόν ως ιστορία και πρακτική*. Αθήνα: Νεφέλη.

Τεχνικό Γραφείο Κ4 station, (2005). *Επαγγέλματα και επαγγελματίες της πόλη του Κιλκίς*. Κιλκίς: Τεχνικό Γραφείο Κ4 station.

Τσάκωνα, Β. & Αρχάκης, Α. (2022). Γλώσσα και Ταυτότητα. Στο Δ. Γούτσος & Σ. Μπέλλα (Επιμ.) (σελ. 233-266). *Κοινωνιο-Γλωσσολογία*. Αθήνα: Gutenberg.

Assmann, J. (2017). *Η πολιτισμική μνήμη. Γραφή ανάμνηση και πολιτική ταυτότητα στους πρώιμους ανώτερους πολιτισμούς*. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.

Hirschon, R. (2004). *Κληρονόμοι της Μικρασιατικής Καταστροφής. Η κοινωνική ζωή των Μικρασιατών στον Πειραιά*. Αθήνα: Μ.Ι.Ε.Τ.

Η χρήση και η επίδραση των επιτραπέζιων παιχνιδιών ρόλων στη διδασκαλία της Ιστορίας

Πασσιάς Νικόλαος, Παρθενοπούλου Γεωργία, Θεοχαρίδου Άννα

ΠΕ70, 3ο Δημ. Σχ. Κιλκίς
nikos_passias@hotmail.com

ΠΕ70, 3ο Δημ. Σχ. Κιλκίς
gparthenop@gmail.com

ΠΕ08, 3ο Δημ. Σχ. Κιλκίς
fratakatrana@hotmail.gr

Περίληψη

Η χρήση επιτραπέζιων παιχνιδιών ρόλων (tabletop RPG) στη διδασκαλία της Ιστορίας αποτελεί μια αποδοτική και διασκεδαστική μέθοδο, συνδυάζοντας τη φαντασία και την εκπαιδευτική εμπειρία, ενώ προάγει την ανάπτυξη δεξιοτήτων και γνώσεων.

Ένα από τα πλεονεκτήματα των tabletop RPG είναι ότι εμπλέκουν τους μαθητές ενεργά στη μάθηση. Οι μαθητές αναλαμβάνουν ρόλους και αποφασίζουν τις ενέργειες των χαρακτήρων τους μέσα σε συγκεκριμένα ιστορικά πλαίσια. Αυτό τους δίνει τη δυνατότητα να εξερευνήσουν και να κατανοήσουν βαθύτερα την ιστορία.

Μέσω του RPG, οι μαθητές αναπτύσσουν πολλαπλές δεξιότητες και γνώσεις. Μαθαίνουν να συνεργάζονται, να λαμβάνουν αποφάσεις βασισμένες στα δεδομένα και να αντιμετωπίζουν προκλήσεις. Επίσης, ενισχύουν την επικοινωνία τους καθώς αλληλεπιδρούν με τους χαρακτήρες των συμπαικτών και του φανταστικού κόσμου του παιχνιδιού.

Τα tabletop RPG μπορούν να αποδειχτούν εξαιρετικά ευέλικτα και προσαρμόσιμα στις ανάγκες της διδακτικής διαδικασίας. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να δημιουργήσουν διάφορες αποστολές, προκλήσεις και περιβάλλοντα που ταιριάζουν με τις εποχές και τις ιστορικές περιόδους που μελετούν οι μαθητές.

Τέλος, τα tabletop RPG προσφέρουν στους μαθητές μια ευκαιρία να εξερευνήσουν περισσότερο προσωπικά τα θέματα της ιστορίας δημιουργώντας ένα προσωπικό συναισθηματικό δέσιμο με τα γεγονότα και τους χαρακτήρες. Αυτό μπορεί να οδηγήσει σε βαθύτερη κατανόηση και αγάπη για την ιστορία.

Στην περίπτωσή μας επιλέξαμε να τοποθετήσουμε την ιστορία μας στο ιστορικό πλαίσιο της Στάσης του Νίκα, η οποία αποτελεί μέρος της ύλης της Ιστορίας στην Ε’ Δημοτικού. Στη συνέχεια, μετράμε τη διαφοροποίηση σε δείκτες που έχουν να κάνουν με

την ιστορική γνώση, την εμπλοκή των μαθητών και τις στάσεις τους απέναντι στο μάθημα της Ιστορίας.

Λέξεις κλειδιά: επιτραπέζια παιχνίδια ρόλων, tabletop RPG, διδακτική της Ιστορίας

Θεωρητικό μέρος

Αρχικά, είναι σημαντικό να εξηγηθεί πώς λειτουργούν τα επιτραπέζια παιχνίδια ρόλων (tabletop RPG ή ΕΠΡ), δεδομένου ότι δεν είναι πολύ διαδεδομένα στον τομέα της εκπαίδευσης. Τα παιχνίδια ρόλων περιλαμβάνουν τα επιτραπέζια παιχνίδια ρόλων (tabletop RPG), τα παιχνίδια ρόλων με χαρτί και μολύβι (pen n' paper), τα ζωντανά παιχνίδια δράσης (live action RPG), και τα ηλεκτρονικά παιχνίδια ρόλων που διεξάγονται διαδικτυακά (MMORPG) (Montola, 2008). Στην παρούσα εργασία θα ασχοληθούμε με τα tabletop RPG, τα οποία αποτελούν μια μορφή συλλογικής αφήγησης ιστορίας, με στοιχεία θεατρικού αυτοσχεδιασμού, που λειτουργεί βάσει συγκεκριμένων κανόνων και δομούνται από τρεις βασικούς πυλώνες (Daniau, 2016). Ο πρώτος πυλώνας είναι ο κοινωνικός, καθώς οι παίκτες συναντιούνται και αλληλεπιδρούν. Ο δεύτερος πυλώνας αφορά τους κανόνες του παιχνιδιού, οι οποίοι καθορίζουν τα όρια και τις δυνατότητες κάθε χαρακτήρα. Τέλος, η πλοκή αποτελεί την αφήγηση της ιστορίας (Campbell, 2016). Οι Hakkarainen και Stenros (2002) ορίζουν τα παιχνίδια ρόλων ως μια επικοινωνιακή πρακτική, η οποία διαμορφώνεται από την αλληλεπίδραση μεταξύ των παικτών και του καθοδηγητή του παιχνιδιού, εντός ενός συγκεκριμένου διαλεκτικού πλαισίου. Ο καθοδηγητής του παιχνιδιού αναλαμβάνει τον ρόλο του δημιουργού της ιστορίας, με τους παίκτες να ενσαρκώνουν τους χαρακτήρες που εμπλέκονται σε αυτήν. Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, δημιουργείται μια αφήγηση ιστορίας, καθώς οι παίκτες αναλαμβάνουν τους ρόλους των χαρακτήρων.

Τα ΕΠΡ προσφέρουν στους παίκτες τη δυνατότητα να αναπτύξουν διάφορες κοινωνικές δεξιότητες κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Το παιχνίδι αποτελείται από πληροφορίες και περιγραφές του κόσμου του, κανόνες παιχνιδιού, πληροφορίες για την ατμόσφαιρα και έτοιμα ή ημι-δομημένα σενάρια. Επίσης, περιλαμβάνει φύλλα χαρακτήρα που καθορίζουν τα χαρακτηριστικά του κάθε χαρακτήρα. Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, υπάρχει ένα άτομο που λειτουργεί ως "ειδικός παιχνιδιού" ή καθοδηγητής, που καθοδηγεί τους παίκτες μέσα στον φανταστικό κόσμο και διευκολύνει την εξέλιξη της ιστορίας (Nakasone, 2020). Τα παιχνίδια μπορεί να διαρκέσουν από λίγες ώρες έως και μήνες ή χρόνια, ανάλογα με την εξέλιξη της ιστορίας και των στόχων που πρέπει να επιτευχθούν από τη συντροφιά των παικτών. Η πολυμορφία της συντροφιάς με διαφορετικούς χαρακτήρες συμβάλλει στην επιτυχία της αποστολής και τη διασκέδαση του ταξιδιού προς αυτόν.

Ένας βασικός στόχος των παιχνιδιών ρόλων είναι η δημιουργία ενός ρεαλιστικού πλαισίου όπου οι παίκτες μπορούν να επικοινωνήσουν, να ανταλλάξουν απόψεις και να πειραματιστούν με διαφορετικούς ρόλους (Rumore, 2016). Αυτό μπορεί να βοηθήσει στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης και στην υποστήριξη προσωπικών απόψεων. Σε ένα ευρύτερο πλαίσιο εκπαίδευσης, τα παιχνίδια ρόλων μπορούν να

διευκολύνουν τη συζήτηση ποικίλων θεμάτων και να ενθαρρύνουν την κριτική σκέψη, αποφεύγοντας την αυτόματη αποδοχή απόψεων (Oulton et.al., 2004). Οι μαθητές χρησιμοποιούν ποιοτικά επιχειρήματα που συχνά βασίζονται στις προσωπικές τους εμπειρίες και απόψεις και όχι σε επιστημονικά δεδομένα. Επομένως, είναι σημαντικό να δημιουργούνται συνθήκες που επιτρέπουν στους μαθητές να αναπτύσσουν την κριτική τους σκέψη και τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες. Τα εκπαιδευτικά εργαλεία που εστιάζουν στην ενεργό συμμετοχή και την αυτοκριτική έχουν σημαντική επίδραση στην ανάπτυξη των μαθητών.

Επιπλέον, τα επιτραπέζια παιχνίδια ρόλων επιτρέπουν την ανάπτυξη ήπιων δεξιοτήτων, όπως η δημιουργική σκέψη και η φαντασία, δίνοντας στους μαθητές τη δυνατότητα να φανταστούν και να συνδιαμορφώσουν νέους κόσμους με εναλλακτικά κοινωνικά πλαίσια και ηθικούς κανόνες (Belona, et.al., 2015). Ταυτόχρονα, επιτρέπουν την ανάπτυξη ενσυναίσθησης, καθώς επιτρέπουν στους μαθητές να διερευνήσουν διαφορετικές οπτικές από τις εσωτερικές υπάρχουσες στον καθένα, οι οποίες τελικά αντανακλούν τις προσωπικές εικασίες και προκαταλήψεις (Belona, et.al., 2015).

Στο πλαίσιο των σύγχρονων εκπαιδευτικών προσεγγίσεων που χρησιμοποιούνται στην εκπαίδευση μέσω παιχνιδιού, σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν τα νεότερα εργαλεία και οι σύγχρονες τεχνικές βιωματικής εκπαίδευσης. Αυτά περιλαμβάνουν την εφαρμογή διαφορετικών εκπαιδευτικών προσεγγίσεων, όπως η χρήση της τέχνης, της μουσικής, και των παιχνιδιών. Η τέχνη, σε όλες της τις μορφές, μπορεί να δημιουργήσει ένα περιβάλλον στο οποίο οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να απομακρυνθούν από τον εγωκεντρικό εαυτό τους και τις κοινωνικές πιέσεις, επιτρέποντας έτσι την ανάπτυξη ενός μεταμορφωτικού εκπαιδευτικού πλαισίου (Bowman, 2010).

Το παιχνίδι ρόλων αποτελεί ένα αποτελεσματικό εργαλείο στο πλαίσιο της εκπαίδευσης μέσω παιχνιδιού, καθώς βοηθά τους συμμετέχοντες να ανακαλύψουν και να κατανοήσουν τον κόσμο γύρω τους, ενώ ταυτόχρονα αναπτύσσουν κοινωνικο-συναισθηματικές τους δεξιότητες. Μέσα από τα παιχνίδια ρόλων, οι συμμετέχοντες εξερευνούν διαφορετικές οπτικές και γνώμες, καλλιεργώντας την ικανότητα να υιοθετούν την οπτική άλλων ή να κατανοούν διαφορετικές οπτικές (Rumore, 2016).

Η χρήση των επιτραπέζιων παιχνιδιών ρόλων αναδεικνύεται ως ένα χρήσιμο εργαλείο για την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και την καλλιέργεια ήπιων δεξιοτήτων των μαθητριών.

Είναι γεγονός ότι η τεχνική της υπόδησης ρόλων χρησιμοποιείται ευρέως στην εκπαίδευση, ενώ έχει εφαρμοστεί εκτεταμένα σε εργασιακά περιβάλλοντα. Ωστόσο, είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι υπάρχει διαφορά μεταξύ της απλής υπόδησης ρόλων και των επιτραπέζιων παιχνιδιών ρόλων. Τα τελευταία έχουν τόσο ποιοτικό χαρακτήρα, όσο και ποσοτικό, αντίθετα με τα παιχνίδια που απλώς εμψυχώνουν τη δραστηριότητα του παιχνιδιού.

Η έρευνα που έχει γίνει μέχρι στιγμής υπογραμμίζει την χρησιμότητα των παιχνιδιών ρόλων για την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, της αποδοχής του άλλου και της ανεκτικότητας, αφού μέσω της αποδοχής των ρόλων άλλων ανθρώπων, οι συμμετέχοντες

μπορούν να κατανοήσουν καλύτερα τις προσωπικές τους προκαταλήψεις (Belona, et. al., 2015).

Η εμπλοκή σε επιτραπέζια παιχνίδια ρόλων μπορεί να προκαλέσει συναισθήματα στους παίκτες που ταυτίζονται τόσο με τον χαρακτήρα που υποδύονται, όσο και με τον ίδιο τον παίκτη κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Για παράδειγμα, ένας παίκτης ενδέχεται να νιώσει θυμό, όχι τόσο επειδή έχασε στο παιχνίδι, αλλά εξαιτίας μιας αλληλεπίδρασης με έναν άλλο παίκτη κατά τη διάρκεια της εξέλιξης της ιστορίας.

Αντίστοιχα με έναν ηθοποιό που νιώθει διάφορα συναισθήματα κατά τη διάρκεια μιας θεατρικής παράστασης, οι παίκτες των επιτραπέζιων παιχνιδιών ρόλων έχουν τη δυνατότητα να νιώσουν διάφορα συναισθήματα και πτυχές αυτών, κυρίως μέσω της αφήγησης και της αλληλεπίδρασης με τους άλλους παίκτες και το παιχνίδι.

Περιγραφή της εφαρμογής

Στην παρούσα εργασία επιλέξαμε να αφηγηθούμε ένα μάθημα από την ύλη της Ιστορίας της Ε' Δημοτικού με τη χρήση μέσων και μηχανισμών των επιτραπέζιων RPG παιχνιδιών. Συγκεκριμένα, επιλέξαμε να αφηγηθούμε τη στάση του νίκα αναθέτοντας στους μαθητές να χειρίζονται έναν χαρακτήρα, τον οποίο εντάξαμε στην αφήγηση. Οι χαρακτήρες αυτοί επιλέξαμε να είναι πολεμιστές της αυτοκρατορικής φρουράς, βετεράνοι του περσικού μετώπου. Μέσω του καθενός χαρακτήρα οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να βιώσουν τα γεγονότα, να αλληλεπιδράσουν μεταξύ τους και με το περιβάλλον της ιστορίας,να αναπτύξουν δεξιότητες συνεργασίας, λήψης αποφάσεων και επίλυσης προβλήματος.

Οι χαρακτήρες του παιχνιδιού είχαν προκαθορισμένα χαρακτηριστικά (όνομα, εμφάνιση, χαρακτήρα, εξοπλισμό, στατιστικά, κλπ) με βάση τα οποία, σε συνδυασμό με την τυχαιότητα της ρίψης ενός ζαριού, αποφασιζόταν η έκβαση της ιστορίας. Ωστόσο, τα στοιχεία του χαρακτήρα ήταν επιλεγμένα με τρόπο που δεν θα μπορούσε η αφήγηση να παρεκκλίνει από τα ιστορικά γεγονότα. Γι' αυτό φρόντιζε και ο αφηγητής, ο οποίος χειριζόταν έναν χαρακτήρα (Βελισάριο) ώστε να μπορεί να παρεμβαίνει στην αφήγηση και να τηρεί την ιστορική ακρίβειά της. Παρόλο που το συγκεκριμένο είδος προσφέρεται για μεγάλο εύρος διαθεματικών προσεγγίσεων και εμβάθυνση σε πολλές επιμέρους θεματικές (πχ. ανάλυση του χαρακτήρα, συναισθηματική νοημοσύνη, εικαστικές προσεγγίσεις, μαθηματικά, κλπ), λόγω περιορισμένου χρόνου, επιλέξαμε μια πιο δομημένη προσέγγιση προσφέροντας έτοιμους χαρακτήρες με προκαθορισμένα στοιχεία.

Οι στόχοι του μαθήματος έχουν να κάνουν τόσο με το διδακτικό αντικείμενο, όσο και με την ανάπτυξη θετικής στάσης για το μάθημα της Ιστορίας και την καλλιέργεια ήπιων δεξιοτήτων, δεξιοτήτων επικοινωνίας, συνεργασίας, επίλυσης προβλήματος, κριτικής σκέψης και δημιουργικότητας.

Το μάθημα διήρκησε συνολικά τέσσερις (4) ώρες και πραγματοποιήθηκε σε δύο (2) δίωρα.

Ερευνητικό ερώτημα

Στην περίπτωση μας το θέμα της εργασίας είναι να απαντήσουμε στο εξής ερώτημα: Με ποιόν τρόπο επιδρά η χρήση των επιτραπέζιων παιχνιδιών ρόλων στο μάθημα της Ιστορίας, όσον αφορά το μαθησιακό αντικείμενο, τις στάσεις των μαθητών για το μάθημα και τις ήπιες δεξιότητες που αναπτύσσουνq

Δείγμα

Η παρούσα έρευνα διεξήχθη σε μια ομάδα πέντε (5) μαθητών της Ε' τάξης του 3ου Δημοτικού Σχολείου Κιλκίς. Το πειραματικό μέρος διεξήχθη μόνο μια φορά λόγω έλλειψης περαιτέρω χρόνου, οπότε η ομάδα μαθητών με την οποία εφαρμόστηκε δεν μπορούσε να είναι μεγαλύτερη από πέντε (5) παιδιά. Η σύνθεση επιλέχθηκε τυχαία και αποτελούνταν από τέσσερα (4) αγόρια και ένα (1) κορίτσι, τυχαίου μαθησιακού επιπέδου.

Εργαλείο συλλογής

Προκειμένου να αποτυπώσουμε ποσοτικά και στατιστικά δεδομένα για περαιτέρω επεξεργασία χρησιμοποιήσαμε ένα ερωτηματολόγιο με μια κλίμακα Likert πέντε (5) επιπέδων και κάποιες ρωτήσεις τύπου Σωστό-Λάθος. Στο πρώτο μέρος, οι μαθητές διάβαζαν την πρόταση και απαντούσαν, με μια διαβάθμιση από το 1 έως το 5, κατά πόσο συμφωνούν. Το 1 σήμαινε καθόλου και το 5 απόλυτα. Συγκεκριμένα υπήρχαν δέκα (10) ερωτήσεις που αφορούσαν τις ήπιες δεξιότητες και έξι (6) που διερευνούσαν τις στάσεις των μαθητών απέναντι στο μάθημα της Ιστορίας. Ενώ, στο τρίτο μέρος απαντούσαν με Σωστή ή Λάθος σε εννέα (9) ερωτήσεις που αφορούσαν το μάθημα που διδάχτηκε. Το ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση με τη χρήση επιτραπέζιων παιχνιδιών ρόλων, προκειμένου να διαπιστωθεί η αλλαγή των δεδομένων.

Στατιστική ανάλυση

Προκειμένου να ποσοτικοποιήσουμε και να συγκρίνουμε τα δεδομένα χρησιμοποιήσαμε το παραπάνω ερωτηματολόγιο. Συγκεκριμένα, στις απαντήσεις των δύο πρώτων μερών αντιστοιχίσαμε έναν βαθμό μεταξύ 1-5 και υπολογίσαμε τον μέσο όρο των απαντήσεων πριν και μετά, χωριστά για το κάθε μέρος. Ενώ, για το τρίτο μέρος υπολογίσαμε το ποσοστό των σωστών απαντήσεων επί του συνόλου. Έτσι, δημιουργήσαμε τρεις (3) δείκτες, έναν για κάθε κατηγορία, τους οποίους μπορούμε να συγκρίνουμε και να εξάγουμε αποτελέσματα.
Παρακάτω παρατίθεται πίνακας με τα αποτελέσματα:

	Πριν	Μετά	Διαφορά (%)
Ήπιες δεξιότητες	3,82	4,12	7,85

Στάσεις	2,57	3,83	49,03
ιτορικές γνώσεις (%)	55	84	52,72

Πίνακας 1: Αποτελέσματα πριν και μετά την παρέμβαση

Συμπεράσματα -Συζήτηση

Παρατηρούμε ότι στην πρώτη κατηγορία οι μαθητές εντοπίζουν μια βελτίωση, η οποία, όμως, δεν είναι ιδιαίτερα μεγάλη. Αυτό, βέβαια μπορεί να αποδοθεί στο γεγονός ότι ήδη η αρχική τιμή (3,82 από το μέγιστο 5 της κλίμακας) είναι αρκετά υψηλή, οπότε δεν υπάρχουν περιθώρια σημαντικής βελτίωσης. Αντίθετα στον τομέα των στάσεων απέναντι στο μάθημα της Ιστορίας οι μαθητές αλλάζουν θετικά τις απαντήσεις τους κατά 49,03%. Ενώ, τέλος, στις ερωτήσεις που σχετίζονται με το περιεχόμενο της διδακτικής ενότητας απαντάνε πλέον με ποσοστό 84% (αύξηση 52,75% σε σχέση με την αρχική τιμή). Συνεπώς, βλέπουμε συνολικά μια βελτιωμένη εικόνα, γεγονός που δείχνει ότι τα επιτραπέζια παιχνίδια ρόλων, όχι μόνο επιδρούν θετικά, αλλά είναι σκόπιμο να εφαρμοστούν και να μελετηθούν περαιτέρω για τη συμβολή της στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Προτάσεις

Το συγκεκριμένο πρόγραμμα εφαρμόστηκε μία μόνο φορά, μέχρι στιγμής, για λίγες ώρες και με μία μικρή ομάδα παιδιών, όσο μας επέτρεπαν οι συνθήκες. Θα είχε μεγάλο ενδιαφέρον να εφαρμοστεί σε μεγαλύτερη κλίμακα, ώστε να αυξηθεί το δείγμα και, συνεπώς, η αξιοπιστία των συμπερασμάτων. Επίσης, θα ήταν σκόπιμο να εφαρμοστεί και να μελετηθεί σε διάφορες εκπαιδευτικές συνθήκες (εργαστήρια δεξιοτήτων, όμιλοι και ολοήμερο σχολείο, παιχνίδι ελεύθερου χρόνου, διδασκαλία εντός ωρολογίου προγράμματος, σαν κύρια ή εναλλακτική διδακτική μέθοδος, σαν δραστηριότητα εμπέδωσης ή αξιολόγησης, κ.ά.). Τέλος, θα θέλαμε να επισημάνουμε ότι το συγκεκριμένο είδος παιχνιδιών, σαν εκπαιδευτικό εργαλείο, προσφέρει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να εισχωρήσει σε μεγάλο βάθος σε ένα μεγάλο εύρος διδακτικών πεδίων και δεξιοτήτων, ξεκινώντας από τη συναισθηματική νοημοσύνη, τη συμπερίληψη και τη συνεργασία και καταλήγοντας σε διδακτικά αντικείμενα όπως τα μαθηματικά, η γλώσσα και η φυσική. Κατά την εφαρμογή του πολλές φορές νιώσαμε ότι μπορούμε να εμβαθύνουμε σε επί μέρους τομείς, αλλά αναγκαστήκαμε να οριοθετήσουμε το παιχνίδι λόγω των συνθηκών του χρόνου και του σκοπού της εργασίας. Ωστόσο, πιστεύουμε ότι μπορεί να αποτελέσει σημαντικό εργαλείο διαθεματικής προσέγγισης που χρήζει περαιτέρω μελέτης.

Βιβλιογραφία

Belona, N., et. al. (2015). The evaluation of role-playing in the context of teaching climate change. *International Journal of Science and Mathematics Education*.

Bowman, S.L. 2010. *The functions of role-playing games: how participants create community, solve problems and explore identity*. McFarland & Company Inc.: Publishers. ISBN 978-0-7864-4710-7.

Campbell, C. (2016). *The Relationship of Women and Dungeons and Dragons*. [unpublished thesis].

Daniau, S. 2016. The Transformative Potential of Role-Playing Games—: From Play Skills to Human Skills. *Simulation & Gaming.* 47(4) 423–444. Doi: 10.1177/1046878116650765.

Montola, M. (2008). The invisible role of role-playing: the social framework or role-playing process. *International Journal of Role-Playing*. Issue 1.

Oulton, C., Dillon, J. & Grace, M. (2004). Reconceptualizing the teaching of controversial issues. *International Journal of Science Education*, 26, 411–423.

Rumore, D. (2016). *Role-play Simulations for Climate Change Adaptation Education and Engagement.* Utah Law Faculty Scholarship. 30. Ανακτήθηκε από http://dc.law.utah.edu/scholarship/30.

Η μορφοπαιδευτική αξία του παιχνιδιού στην εκπαίδευση

Κοκκινάκη Γεωργία, Μπίτου Αναστασία

Εκπαιδευτικός ΠΕ 70, 9ο Δημοτικό Σχολείο Κιλκίς
georgia.kokkin@gmail.com

Εκπαιδευτικός ΠΕ 60, 10ο Νηπιαγωγείο Κιλκίς
mpitoutasoula@gmail.com

Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μια μεγάλη ερευνητική, βιβλιογραφική και επιμορφωτική κινητικότητα και στην Ελλάδα, καθώς και ένα συστηματικό ενδιαφέρον της εκπαιδευτικής κοινότητας για δημιουργικές, πολυαισθητηριακές, πολύτεχνες και καινοτόμες δράσεις. Δίκτυα, ενώσεις, ομάδες, συνδιασκέψεις αλλά και επιμορφωτικά σεμινάρια πληθαίνουν και εμπλουτίζουν την εκπαίδευση, τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές με φρέσκιες και δημιουργικές μεθόδους και διδακτικές πρακτικές. Σε ότι αφορά στη σημασία του παιχνιδιού και του θεάτρου για τη μάθηση και τη διδασκαλία, το ενδιαφέρον είναι αντίστοιχο, ενώ στην ελληνική βιβλιογραφία συναντά κανείς πολλούς και διαφορετικούς όρους που επιχειρούν να περιγράψουν το πεδίο (Lenakakis, 2004). Το παιχνίδι μπορεί να ενταχθεί στον διδακτικό σχεδιασμό των παιδιών της πρώτης σχολικής ηλικίας (4-7 ετών), ως πλαίσιο κατάλληλο για την υποστήριξη των διδακτικών δραστηριοτήτων, αλλά και ως αυτόνομη δραστηριότητα. Τα παιχνίδια εμπεριέχουν στοιχεία χαράς και διασκέδασης τα οποία, συχνά, ενθαρρύνουν τα παιδιά να συγκεντρωθούν και να επιμείνουν σε μια δραστηριότητα, τόσο ώστε να κατακτήσουν την επιδιωκόμενη γνώση (Edwards, Gandini & Forman, 1998). Ακόμη και όταν τα γλωσσικά μαθήματα και τα μαθηματικά αρχίζουν να δυσκολεύουν το κίνητρο και το ενδιαφέρον των παιδιών μπορούν να διατηρηθούν, ισχυρά, με την παρουσίασή τους σε αλληλεπιδραστικά παιγνιώδη πλαίσια τα οποία υποστηρίζουν και κινητοποιούν τη μάθηση, κάτι που είναι πολύ δύσκολο να επιτευχθεί με τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας. Εκτός από τον γνωστικό και τον παιδαγωγικό τομέα, ουσιώδης είναι η συνεισφορά του παιχνιδιού και στον νοητικό, τον κοινωνικό, τον συναισθηματικό, τον πολιτισμικό, καθώς και τον ψυχολογικό τομέα, με την καλλιέργεια ποικίλων δεξιοτήτων και ικανοτήτων που επιτυγχάνει.

Λέξεις κλειδιά: Μάθηση & Παιχνίδι, Γλώσσα, Μαθηματικά

Εισαγωγή

Η ένταξη του παιχνιδιού στη μαθηματική εκπαίδευση των μικρών παιδιών φαίνεται να κερδίζει συνεχώς έδαφος, τα τελευταία χρόνια. Όμως δεν θεωρείται ακόμα δεδομένη και προβληματίζει την ερευνητική και την εκπαιδευτική κοινότητα. Στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα τα οποία δεν διεγείρουν τα παιδιά με το παιχνίδι ως μέσο μάθησης και ανάπτυξης (Wood & Attfield, 1996) υποστηρίζεται ότι το παιχνίδι δεν έχει θέση σε μια τάξη π.χ. μαθηματικών. Έτσι, δεν χρησιμοποιούνται παιχνίδια, ως μαθησιακές καταστάσεις, γιατί θεωρείται ότι τα παιδιά, με αυτόν τον τρόπο, θα προσλάβουν λανθασμένη εικόνα για τη φύση των μαθηματικών.

Εκπαιδευτικά περιβάλλοντα τα οποία αποδέχονται τον σημαντικό ρόλο του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία, διχάζονται για το αν θα το εντάξουν στη διδασκαλία τους. Υπάρχουν εκπαιδευτικοί οι οποίοι αντιλαμβάνονται και αναδεικνύουν την εκπαιδευτική αξία του παιχνιδιού και το θέτουν ως βάση των εκπαιδευτικών τους προγραμμάτων (Perry & Dockett, 2007) ή του προσφέρουν σημαντική θέση ως υποστηρικτικό πλαίσιο των μαθηματικών τους δραστηριοτήτων. Οι εκπαιδευτικοί που υιοθετούν αυτήν την άποψη αναφέρουν ότι το παιχνίδι προσφέρει το κατάλληλο πλαίσιο για μάθηση και το εντάσσουν, μετά από σχεδιασμό, στην εκπαιδευτική πράξη για την υποστήριξη της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας (Σκουμπουρδή & Καλαβάσης, 2009). Υπάρχουν ωστόσο και εκπαιδευτικοί που δυσκολεύονται να το εντάξουν στη διδασκαλία τους για ποικίλους λόγους με κυριότερο το ότι δεν γνωρίζουν πώς οι γνωστικές διαδικασίες που συνδέονται με τη μάθηση θα γίνουν αντιληπτές μέσω του παιχνιδιού. Στις περιπτώσεις αυτές σχεδιάζονται δραστηριότητες οι οποίες καθοδηγούνται από τον εκπαιδευτικό και στις οποίες ο ίδιος δεν έχει ξεκάθαρη στάση για τον ρόλο του στο παιχνίδι (McInnes, Howard, Miles & Crowley, 2011). Στόχος της εισήγησης είναι να συνεισφέρει στον διάλογο που δημιουργείται για το παιχνίδι στη μαθησιακή διαδικασία και να παρουσιάσει τέτοιου είδους παιχνίδια στο μάθημα της γλώσσας και των μαθηματικών μέσω των οποίων θα προσπαθήσουμε να αναδείξουμε την πολύπλευρη συνεισφορά του παιχνιδιού στην ανάπτυξη και τη μάθηση των παιδιών η οποία τεκμηριώνει την επιλογή του ως κατάλληλου πλαισίου διδασκαλίας και μάθησης, αλλά παράλληλα και τις απαραίτητες προϋποθέσεις για αυτό, αναδεικνύοντας τη σημασία του ρόλου του εκπαιδευτικού, τόσο στην υιοθέτηση του παιχνιδιού όσο και στη διαχείρισή του.

1. Οι διαδρομές του παιχνιδιού στο πέρασμα των χρόνων

Η διαφοροποίηση του νοήματος του παιχνιδιού ανάλογα με την εποχή, την κουλτούρα και το γενικότερο κοινωνικοοικονομικό πλαίσιο, έχει να κάνει με τη διαδρομή του στο χρόνο. Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που αποδίδονται στον ρόλο του παιχνιδιού στις διαφορετικές χώρες και χρονικές στιγμές έχουν να κάνουν με τις συσχετίσεις τους με τα χαρακτηριστικά της παιδικής ηλικίας, αλλά και με άλλους καθοριστικούς παράγοντες (εκπαιδευτικούς, κοινωνικούς, οικονομικούς κλπ.).

Από τη δεκαετία του ’70 και μετά, στην οποία οι νεότερες επιστημονικές προσεγγίσεις τροφοδοτούν την παιδαγωγική σκέψη, το παιχνίδι συνδέεται λειτουργικά με την ανάπτυξη του παιδιού και αποκτά εκπαιδευτική διάσταση ακόμη και στην ελεύθερη και αυθόρμητη μορφή του (Fournier, 2004; James, 2001; Smith, 2001). Γίνεται διακριτό ότι οι διαδρομές του παιχνιδιού ποικίλουν και πολλές είναι οι διαφοροποιήσεις στις στάσεις για το παιχνίδι των παιδιών μεταξύ των διαφορετικών εποχών, αλλά και πολιτισμών. Οι στάσεις αυτές είναι επηρεασμένες από τις επικρατούσες συνθήκες της κάθε εποχής, που διαμορφώνονται από τις οικονομικές καταστάσεις, τις θρησκευτικές πεποιθήσεις, την κοινωνική δομή, αλλά και από τις εκάστοτε αντιλήψεις για την παιδική ηλικία (Fournier, 2004) και το φύλο, με την αντίστοιχη κουλτούρα να κατευθύνει τις επιλογές, το είδος και τη συμβολή του παιχνιδιού στην ανάπτυξη και τη μάθηση του παιδιού (Whitebread, 2012). Επίσης, η μελέτη των ενδεικτικών διαδρομών του παιχνιδιού στην ιστορία κάνει εμφανή την ενδυνάμωση του εκπαιδευτικού του ρόλου στο πέρασμα των χρόνων και την αυξανόμενη τάση για ένταξή του στην εκπαίδευση, με κάποιες νέες παιδαγωγικές θεωρίες να προτείνουν το παιχνίδι ως κύρια διδακτική μέθοδο (Vankúš, 2005).

2. Θεωρίες για το παιχνίδι

Οι πιο βασικές θεωρητικές απόψεις για το παιχνίδι στηρίζονται στις ψυχαναλυτικές, τις ψυχολογικές, τις κοινωνιολογικές, τις ανθρωπολογικές και τις παιδαγωγικές θεωρίες. Οι ψυχαναλυτικές θεωρίες ερμηνεύουν την τάση του παιδιού για παιχνίδι ως την προσπάθεια απεγκλωβισμού και απελευθέρωσής του από κάθε μορφή συγκίνησης, έντασης, στέρησης ή απειλής. Με κύριο εκπρόσωπο τον Freud, στις θεωρίες αυτές, το παιχνίδι εκφράζει την ανάγκη προβολής του εσωτερικού και του συναισθηματικού κόσμου του παιδιού. Μέσω του παιχνιδιού δίνεται διέξοδος στις καταπιεσμένες επιθυμίες και τις ανικανοποίητες ανάγκες, απελευθερώνοντας το παιδί από φόβους και αδυναμίες. Το παιχνίδι για τον Freud θεωρείται ταυτόχρονα έκφραση της αρχής της ηδονής και ένας μηχανισμός κάθαρσης, που επιτρέπει την απελευθέρωση από ορισμένα τραύματα και ανακουφίζει το παιδί από το ψυχικό άγχος.

Το παιχνίδι αποτελεί ένα ασφαλές πλαίσιο στο οποίο τα παιδιά μπορούν να αποδεσμευτούν από τους περιορισμούς της πραγματικότητας και να εκδηλώσουν μη αποδεκτές συμπεριφορές και συναισθήματα, χωρίς συνέπειες, κάτι που θα ήταν αδύνατον να πραγματοποιηθεί σε καθημερινές καταστάσεις (Αυγητίδου, 2001:16). Με βάση την ψυχαναλυτική οπτική (Γκιάστας, 2012:47) οι μεγάλες κατηγορίες παιχνιδιού, με τη σειρά που πρωτοεμφανίζονται στην παιδική ηλικία, είναι τα σωματικά και αισθητηριακά παιχνίδια, τα παιχνίδια χειρισμού αντικειμένων, τα κοινωνικοσυναισθηματικά παιχνίδια και τα παιχνίδια κανόνων.

Στις ψυχολογικές θεωρίες, μελετήθηκαν εκτενώς οι σχέσεις μεταξύ παιχνιδιού, μάθησης και ανάπτυξης. Ο Piaget (1896-1980), ως κύριος εκφραστής των ψυχολογικών θεωριών, επισημαίνει ότι το παιχνίδι είναι ένα μέσω πειραματισμού και εξερεύνησης του κόσμου, ώστε να ανακαλυφθούν δεξιότητες και να κατασκευαστεί η γνώση (Furth

& Kane, 2001; Smith, 2001; Wood & Bennett, 2001). Τα παιδιά περνούν, από τη διαισθητική κατανόηση των κανόνων, στη μαθηματική γνώση (Κόμπος, 1996:60), μέσω της επίδρασης των καταστάσεων ενός δομημένου παιχνιδιού. Ο Bruner (1997), θεωρεί ότι το παιχνίδι είναι ένα μέσο εξερεύνησης και επινόησης που επιτρέπει στο παιδί αφενός να κοινωνικοποιηθεί και αφετέρου να ανακαλύψει τις δεξιότητές του. Ο Comenius υποστήριζε ότι η εκπαίδευση πρέπει να είναι εξολοκλήρου παιγνιώδης και διασκεδαστική, ώστε να διεγείρει το ενδιαφέρον των μαθητών για μάθηση (Vankúš, 2005). Θεωρούσε το παιχνίδι ως το φυσικό μέσο για τη μάθηση των παιδιών και ως την αυθόρμητη επίδειξη της δραστηριότητάς τους το οποίο είναι καλό για την υγεία και τη φυσική ανάπτυξή τους, εφόσον καλλιεργεί τις αισθήσεις, τη μνήμη, τη νόηση, τον λόγο και την προκοπή τους στην εργασία.

3. Στάσεις και απόψεις για το παιχνίδι στη μαθηματική εκπαίδευση

Ο τρόπος με τον οποίο το παιχνίδι θα ενταχθεί στην πράξη εξαρτάται από το εκάστοτε εκπαιδευτικό πλαίσιο (Wood & Bennett, 2001) και διαφέρει σημαντικά μεταξύ των χωρών, μεταξύ των σχολείων, αλλά και μεταξύ των τάξεων (Whitebread, 2008). Η θετική συνεισφορά του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία, μολονότι αναδεικνύεται από τα ερευνητικά δεδομένα και υποστηρίζεται θεωρητικά από τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία, δεν φαίνεται να λαμβάνεται πάντα υπόψη στην πράξη (McInnes, Howard, Miles & Crowley, 2011). Συχνά, η θέση και ο ρόλος του παιχνιδιού σε μια τάξη διχάζει τους εκπαιδευτικούς (Szendrei, 1996) και προβληματίζει τους γονείς (Heaslip, 1994), παρόλο που επιδιώκεται η ύπαρξή του από τα παιδιά. Αυτό οφείλεται στις διαφορετικές οπτικές για το παιχνίδι των ερευνητών, των εκπαιδευτικών, των μαθητών, των γονέων και των φορέων χάραξης πολιτικής.

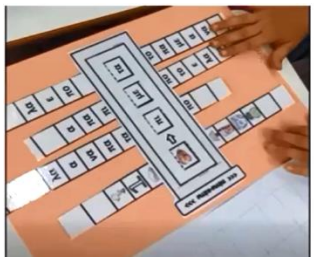
Οι εκπαιδευτικοί δεν είναι εξοικειωμένοι με το παιχνίδι και δεν αφήνουν εύκολα την πρωτοβουλία της επιλογής στα παιδιά. Χαρακτηρίζουν, στις θεωρητικές τους τοποθετήσεις, ως παιχνίδι τις δραστηριότητες οι οποίες είναι διασκεδαστικές και δημιουργικές (Ceglowski, 1997). Αποδίδουν εκπαιδευτικό ρόλο στο παιχνίδι, όταν μπορεί να προσφέρει στοχευμένη και ελεγχόμενη μαθησιακή εμπειρία, που είναι σταθερή και επαναλαμβανόμενη, εφόσον, ανάλογα με τον σκοπό του, εστιάζει σε συγκεκριμένες ικανότητες που πρέπει να εξασκηθούν (Marland, 1986). Οι μαθητές, όμως, δεν αντιλαμβάνονται αυτές τις περιπτώσεις «παιχνιδιού», ως παιχνίδι, αλλά ως μία δραστηριότητα η οποία έχει επιλεγεί και κατευθύνεται από τον εκπαιδευτικό. Νιώθουν ότι δεν μπορούν να κατασκευάσουν τη δική τους πραγματικότητα και να μάθουν με τον δικό τους τρόπο, γιατί δεν έχουν οι ίδιοι, τον έλεγχο ενός τέτοιου «παιχνιδιού» (Ceglowski, 1997). Για τους μαθητές, το παιχνίδι ορίζεται με βάση την εμπειρία τους και συχνά είναι μια δραστηριότητα μεταξύ πραγματικότητας και φαντασίας η οποία αποτελεί αυτοσκοπό. Δεν είναι σημαντικό, για αυτούς να επιτύχουν με την παιγνιώδη δράση τον στόχο που έχει τεθεί από τον εκπαιδευτικό, αλλά είναι σημαντικό το παιχνίδι καθεαυτό, καθώς και η διαδικασία του όταν κατευθύνεται από τους ίδιους (Kostelnik, Soderman & Whiren, 1993; Vogel, 2013).

4. Περιγραφή παιχνιδιών που εφαρμόστηκαν στη τάξη

Τα μικρά παιδιά έρχονται στο σχολείο έχοντας σημαντικές άτυπες γνώσεις οι οποίες μπορούν να αναπτυχθούν και να τελειοποιηθούν μέσω του παιχνιδιού (Perry & Dockett, 2007). Τα παιχνίδια εφαρμόστηκαν στην Α τάξη στο μάθημα της Γλώσσας και των Μαθηματικών.

4.1. Στο μάθημα της Γλώσσας

Ενότητα 1η: ¨Πού είναι ο Άρης;¨. Εικ.1. Ως επαναληπτικό χρησιμοποιήθηκε μία κατασκευή κατά την οποία οι μαθητές/τριες καλούνται ανεβοκατεβάζοντας λωρίδες με φωνές να σχηματίσουν λέξεις! Η πρώτη λωρίδα είχε εικόνες και οι άλλες 3 λωρίδες τις γνωστές ως τότε φωνές. Στην 3η λωρίδα υπήρχε φυσι-κά και ένα κενό –αν οι λέξεις ήταν δισύλλαβες-. Ο κανόνας του παιχνιδιού ήταν απλός: να συμπλη-ρώσουν έπειτα ένα φύλλο εργασίας ξαναγράφοντας τις λέξεις που σχημάτισαν.



Εικόνα 6 Επαναληπτικό 1ης ενότητας

Ενότητα 2η: ¨Η παρέα¨. Εικ.2. Ως επαναληπτικό χρησιμοποιήθηκε μια κατασκευή που αναπαριστούσε ηλικιωμένη κυρία με την δυνατότητα να ανοιγοκλείνει το στόμα –κατασκευή με δοχείο απορριμμάτων γραφείου-. Οι μαθητές είδαν σε βίντεο τη διασκευή παραμυθιού «Η ηλικιωμένη κυρία που καταβρόχθιζε τα πάντα». Στη συνέχεια διάλεξαν από μία κάρτα με απεικόνιση φαγητού και αντίστοιχα κενά κουτάκια τόσα όσα και οι φωνές που σχηματίζουν τη λέξη. Ο κανόνας του παιχνιδιού ήταν εύκολος! Έπρεπε να συμπληρώσουν σωστά τις φωνές, να διαβάσουν τις λέξη και να τη τονίσουν. Μετά από έλεγχο και όταν η λέξη ήταν σωστά γραμμένη έπαιρναν ως επιβράβευση άλλη εικόνα που απεικόνιζε μόνο το φαγητό και καλούνταν με αυτό να ¨ταΐσουν¨ την ηλικιωμένη κυρία!

Εικόνα 7 Επαναληπτικό 2ης ενότητας

Ενότητα 2η: ¨Μια παράσταση στην πλατεία¨. Εικ.3. Το μάθημα «Στο ζαχαροπλαστείο του Γλυκόσαυρου» είναι το επαναληπτικό της ενότητας. Οι μαθητές/τριες παρακολούθησαν σχετικό βίντεο. Στην ενότητα αυτή ήρθαν για πρώτη φορά σε επαφή με τις καταλήξεις των ουσιαστικών στην ονομαστική ενικού. Το παιχνίδι ήταν απλό. Από ένα πιάτο διάλεξε ο καθένας μία καρτέλα με μία λέξη. Από την λέξη έλειπε το τελευταίο γράμμα-κατάληξη. Με κόκκινο χρώμα έπρεπε να συμπληρώσουν την κατάληξη σωστά. Μετά από έλεγχο έπρεπε να βάλουν την καρτέλα στο σωστό μέρος της κατασκευής –μια αναπαράσταση του ζαχαροπλαστείου του Γλυκόσαυρου-. Επίσης να συμπληρώσουν το φύλλο εργασίας.

Εικόνα 8 Επαναληπτικό 3ης ενότητας

4.2. Στο μάθημα των Μαθηματικών

Ενότητα 2η: ¨Γεωμετρικά σχήματα». Εικ.4. Διαβάζουμε αν θέλουμε το παραμύθι «Ένα βουνό καρότα». Στη συνέχεια ζωγραφίζουμε ή εκτυπώνουμε κουνέλια όπου το σώμα τους έχει ένα από τα γεωμετρικά σχήματα που αναφέρει το βιβλίο (τρίγωνο, τετράγωνο, ορθογώνιο, κύκλο). Αν θέλουμε σχεδιάζουμε και περισσότερα σχήματα: πεντάγωνο, τραπέζιο, ρόμβο… Αντίστοιχα σχήματα έχουν και τα καρότα μας. Αφήνω τα καρότα σε διάφορα μέρη της τάξης ή της αυλής. Οι μαθητές/τριες χωρίζονται σε ομάδες και ψάχνουν το χώρο. Το παιχνίδι είναι απλό! Βρίσκουμε τα καρότα και τα αντιστοιχίζουμε με τα κουνέλια. Με το παιχνίδι μας καλύπτουμε τις υποενότητες: «Διακρίνω τα σχήματα και τα ονομάζω» και «Σύγκριση και εκτίμηση ποσοτήτων».

Εικόνα 9: Γεωμετρικά σχήματα

Ενότητα 2η: «Οι αριθμοί από το 6 μέχρι το 10». Εικ. 5. Επαναληπτικό παιχνίδι για τη δημιουργία ζευγαριών με σκοπό το σχηματισμό αριθμών. Η εποχή πραγματοποίησης έγινε την περιοχή του

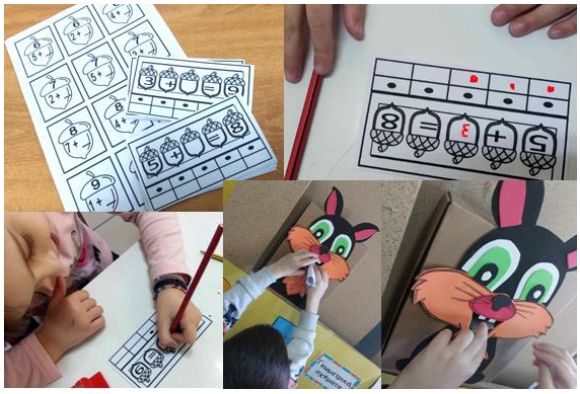
Εικόνα 10:Αριθμοί 8,9 και 10

Halloween. Οι μαθητές/τριες μοιράστηκαν τα υλικά: μπουρμπουλήθρες, φύλλα και παράθυρα. Στο κάθε ένα από αυτά υπήρχε ένας αριθμός. Το «ταίρι» του ήταν πάνω στην μεγάλη αφίσα. Έπρεπε λοιπόν, ο καθένας με τη σειρά του, να σηκωθεί, να βρει το σωστό μέρος και να κολλήσει το αντικείμενο που είχε! Τα παράθυρα στο κάστρο για το σχηματισμό του αριθμού 8, τις μπουρμπουλήθρες στο καζάνι για τον σχηματισμό του αριθμού 9 και τέλος τα φύλλα στο δέντρο για το σχηματισμό του αριθμού 10. Συμπλήρωσαν έπειτα σχετικό φύλλο εργασίας.

Ενότητα 2η: «Πρόσθεση και ανάλυση των αριθμών μέχρι το 10». Εικ. 6. Αφού είδαμε το βίντεο με θέμα το παραμύθι «Αν δώσεις σε ένα ποντίκι ένα μπισκότο» οι μαθητές/τριες μοιράστηκαν μπισκότα. Στα μπισκότα ήταν γραμμένος ένας αριθμός και είχε επίσης βούλες-κομμάτια σοκολάτας λιγότερα από τον αριθμό που αναγραφόταν. Οι μαθητές/τριες έπρεπε να συμπληρώσουν τις βούλες-κομμάτια σοκολάτας και αφού τα μπισκότα ελεγχτούν να τα βάλουν για ψήσιμο στο φούρνο.

Εικόνα 11: Πρόσθεση και ανάλυση αριθμών

Ενότητα 2η: «Πρόσθεση και ανάλυση των αριθμών μέχρι το 10». Εικ.7. Εύκολο παιχνίδι! «Ταΐζουμε το σκίουρο» με καρτέλες. Στις καρτέλες πρέπει να αναλύσουμε τον αριθμό και να βρούμε αυτόν που λείπει. Τον γράφουμε και συμπληρώνουμε και τις τελείες που λείπουν.



Εικόνα 12: Ανάλυση αριθμών

Συμπέρασμα

Λόγω του ότι το παιχνίδι είναι μια δραστηριότητα εξαιρετικά επιθυμητή από τα παιδιά, πολλές φορές, για να πραγματοποιηθεί, υποτάσσεται η επιθυμία του ατόμου ή της ομάδας στις επιθυμίες του/ων άλλου/ων. Έτσι, ακόμα και μια ανταγωνιστική σχέση μπορεί να μετατραπεί σε σχέση συνεργασίας για να υπάρξει παιχνίδι (Ernest, 1986). Μέσα από αυτό υπερνικάται ο εγωκεντρισμός, συνάπτονται συμφωνίες, ενθαρρύνεται η συζήτηση (Griffiths, 1994), επιτυγχάνεται η μεταγνώση και η αυτορρύθμιση (Berk, Mann & Ogan, 2006), ο αυτοέλεγχος (Παπαδοπούλου, 2012) και η αυτοεκτίμηση (Hartog, Diamantis & Brosnan, 1998).

Βιβλιογραφία

Freudenthal, H. (2002). *Revising Mathematics education.* Boston, Dorderecht, London: Kluwer Academic Publishers.

Σκουπουρδή, Χ. (2015). Το παιχνίδι στη μαθηματική εκπαίδευση των μικρών παιδιών, Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Ανάκτηση από https://www.researchgate.net/.pdf.

Lenakakis, A. (2004). *Paedagogus ludens. Erweiterte Handlungskompetenz von Lehrer(inne)n durch Spiel- und Theaterpädagogik*. Berlin u.a.: Schibri.

Edwards, C., Gandini. L. & Forman, G. (1998). *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach-advanced reflections*. Greenwood Publishing Group.

Wood, E. & Attfield, J. (1996). *Children's Play, Early Childhood Curriculum*. Publisher: SAGE Publications Ltd. Ανακτήθηκε από https://sk.sagepub.com.

Perry & Dockett, (2007). View all authors and affiliations. *Journal of Early Childhood Research.*

Σκουμπουρδή, Χ. & Καλαβάσης, Φ. (2009). Ο ρόλος του παιχνιδιού στη μαθηματική εκπαίδευση: ανταγωνιστικές στάσεις και ψευδαίσθηση ομοθυμίας. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 47, 138-154.

McInnes, K., Howard, J., Miles, G. & Crowley, K. (2011). Differences in practitioners' understanding of play and how this influences pedagogy and children's perceptions of play. *Early Years*, 31(2), 121-133.

Whitebread, D. & O'Sullivan, L. (2012). Preschool children's social pretend play: supporting the development of metacommunication, metacognition and self-regulation. *International Journal of Play*, 1(2), 197-213.

Vankúš, P. (2005). History and present of didactical games as a method of mathematics' teaching. *Acta Didactica Universitatis Comenianae Mathematics*, 5, 53-68.

Αυγητίδου, Σ. (2001). Εισαγωγή. Στο Σ. Αυγητίδου (Επιμ.), *Το παιχνίδι. Σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις* (σελ. 13-51). Αθήνα: ΤΥΠΩΘΗΤΩ Γιώργος Δάρδανος.

Γκιάστας, Γ. (2012). Μια ψυχαναλυτική ματιά στη σχέση των μαθηματικών με το παιχνίδι. Στο Δ. Χασάπης (Επιμ.), *10ο Διήμερο Διαλόγου για τη Διδασκαλία των Μαθηματικών: Το παιχνίδι στη μάθηση και στη διδασκαλία των μαθηματικών* (σελ. 45-55). Αθήνα.

Piaget, J. (1951). *Play, dreams and imitation in childhood*. London: Routledge.

Bennett, N, Wood, L. & Rogers, S. (1997). *Teaching through play. Teachers thinking and classroom practice*. USA California: Open University Press.

Κόμπος, Κ. (1996). Μαθηματικά και παιχνίδι. Στο *1ο Συνέδριο Μαθηματικής Παιδείας: Τα μαθηματικά στην εκπαίδευση και την κοινωνία*. Αθήνα.

Bruner, J. (1997*). Πράξεις νοήματος*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Wood, E. & Bennett, N. (2001). Οι θεωρίες των εκπαιδευτικών για το παιχνίδι. Κονστρουκτιβισμός ή κοινωνικός κονστρουκτιβισμός; Στο Σ. Αυγητίδου (Επιμ.) *Το παιχνίδι. Σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις* (σελ. 301-328). Αθήνα: ΤΥΠΩΘΗΤΩ Γιώργος Δάρδανος.

Whitebread, D. & O'Sullivan, L. (2012). Preschool children's social pretend play: supporting the development of metacommunication, metacognition and self-regulation. *International Journal of Play,* 1(2), 197-213.

McInnes, K., Howard, J., Miles, G. & Crowley, K. (2011). Differences in practitioners' understanding of play and how this influences pedagogy and children's perceptions of play. *Early Years,* 31(2), 121-133.

Σκουμπουρδή, Χ. (2015). «Ευχαρίστηση, διασκέδαση, εύκολη μάθηση» ... αυτός είναι ο (εκπαιδευτικός) ρόλος του παιχνιδιού; Στο *6 ο Συνέδριο ΕνΕΔιΜ: Μαθηματική ΜΕ διάκριση και ΧΩΡΙΣ διακρίσεις*. Θεσσαλονίκη. (CD ROM).

Szendrei, J. (1996). *Concrete Materials in the Classroom*. Part of the Kluwer International Handbooks of Education book series (SIHE, volume 4). Ανακτήθηκε από https://link.springer.com.

Ceglowski, D. (1997*).* Understanding and building upon children's perceptions of play activities in early childhood programs. *Early Childhood Education Journal,* 25(2), 107-112.

Dockett, S., & Perry, B. (2007). *Transitions to school: Perceptions, expectations, experiences*. Sydney: UNSW Press.

Griffiths, R. (1994*). Mathematics and play*. In J. Moyles (Ed.), *The Excellence of Play* (pp. 169-185). Great Britain: Open University Press.

Berk, L. E., Mann, T. D., & Ogan, A. T. (2006). Make-Believe Play: Wellspring for the Development of Self-Tegulation. In D. G. Singer, R. Golinkoff, & K. Hirsh-Pasek (Eds.), *Play = Learning: How Play Motivates and Enhances Children's Cognitive and Social-Emotional Growth* (pp. 74-100). New York: Oxford University Press. Ανακτήθηκε από: https://www.scirp.org/journal/paperinformation?paperid=89937.

Παπαδοπούλου, Π. (2012) Conceptual Ecology of the Evolution Acceptance among Greek Education Students: Knowledge, religious practices and social influences. *Early Childhood Education*. Florina: University of Western Macedonia. Ανακτήθηκε από https://www.tandfonline.com.

Hartog, Diamantis & Brosnan, (1998*). Doing Mathematics with Your Child. National Council of Teachers of Mathematics.* Ανακτήθηκε από https://pubs.nctm.org.

Το παιχνίδι της «Κρεμάλας» αλλιώς: μια διαφορετική προσέγγιση υποστήριξης του γραμματισμού στο νηπιαγωγείο

Βέλκου Κυριακή

Εκπαιδευτικός 12ου Νηπιαγωγείου Κιλκίς
kikivelkou@gmail.com

Περίληψη

Το παιχνίδι της «Κρεμάλας» είναι ένα κλασσικό παιχνίδι. Αποτελεί έναν γρίφο σύμφωνα με τον οποίο μια λέξη αναπαρίσταται με παύλες ως ενδείξεις των γραμμάτων από τις οποίες αποτελείται. Περιλαμβάνει ένα προοδευτικό σχέδιο ανακάλυψης της λέξης και συνοδεύεται από μια σχεδιαστική αναπαράσταση κατά την οποία σταδιακά για κάθε λανθασμένη απάντηση συμπληρώνεται μια ανθρώπινη φιγούρα, η οποία κρέμεται στην αγχόνη και είναι έτοιμη να παραδοθεί στην πυρά. Η συγκεκριμένη εργασία παρουσιάζει εναλλακτικούς τρόπους διαπραγμάτευσης του συγκεκριμένου παιχνιδιού με την προοπτική της μη κανονικοποίησης της βίας, η οποία εμπεριέχεται στην αναπαράσταση του. Επίσης σκοπός της είναι να αναδείξει τη συμβολή του παιχνιδιού στην υποστήριξη της αλφαβητικής συνειδητοποίησης και του γραμματισμού στο νηπιαγωγείο. Οι δραστηριότητες διαβαθμισμένης δυσκολίας που αναπτύχθηκαν, πλαισιώθηκαν από μικρές ιστορίες ως σενάρια προς διαπραγμάτευση. Η παρουσίαση τους με ευφάνταστο τρόπο εστίαζε σε προβληματισμούς στους οποίους καλούνταν τα παιδιά να δώσουν λύση μέσα από την σταδιακή μύηση τους στη συμβολική λειτουργία της γλώσσας και στην κατανόηση της χρησιμότητας και λειτουργίας του γραπτού λόγου. Στην πορεία, διαπιστώθηκε ότι το παιχνίδι της «Κρεμάλας» έδωσε τη δυνατότητα στους μαθητές του νηπιαγωγείου α) να θυμούνται με ευκολία τα γράμματα κατανοώντας τα φωνήματα σε συνδυασμό με τα γραφήματα και β) να κατανοούν τον τρόπο γραφής των λέξεων σε ένα κλίμα ανάδειξης του επικοινωνιακού χαρακτήρα της γραπτής γλώσσας. Επίσης διαπιστώθηκε ότι παράλληλα δημιουργήθηκαν κίνητρα στους μαθητές να συμμετέχουν με διάθεση και προσοχή στη μαθησιακή διαδικασία.

Λέξεις κλειδιά: παιχνίδι της «Κρεμάλα», αλφαβητική συνειδητοποίηση, γραμματισμός.

Εισαγωγή

Στο χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην ανάδυση του γραμματισμού (Γιαννικοπούλου, 2003· Τάφα, 2001· Κουτσουβάνου, 2000) και τονίζεται η σημασία της ανάγνωσης ιστοριών σε παιδιά, καθώς και η παράλληλη καλλιέργεια της φωνολογικής τους επίγνωσης. Η φωνολογική επίγνωση ή φωνολογική ενημερότητα ή φωνολογική συνειδητοποίηση (phonological awareness), σύμφωνα με την Τάφα (2001) αναφέρεται στην ικανότητα του παιδιού να κατανοεί ότι ο προφορικός λόγος αποτελείται από φωνολογικές μονάδες και στην ικανότητά να τις διακρίνει μέσα στις λέξεις. Ο συνδυασμός της με την αλφαβητική συνειδητοποίηση (alphabetic awareness), η οποία αφορά τη γνώση των γραμμάτων και την κατανόηση του γεγονότος ότι αυτά αναπαριστούν τους ήχους της προφορικής γλώσσας (Γιαννικοπούλου, 2007), έχει διαπιστωθεί ότι συμβάλλει στην κατανόηση ότι σε μια γραπτή λέξη, η σειρά των γραμμάτων από τα αριστερά προς τα δεξιά αναπαριστά τη διαδοχή φωνημάτων από το πρώτο στο τελευταίο κατά την προφορική εκφορά αυτής της λέξης (Snow, Bums & Griffin, 1998). Επίσης, είναι γεγονός ότι στο αλφαβητικό σύστημα γραφής της ελληνικής γλώσσας, αδρομερώς γράφεται ό,τι ακούγεται με αποτέλεσμα να διευκολύνεται η εκμάθηση ανάγνωσης και γραφής για όσους ακούν τα φωνήματα και γνωρίζουν τα γράμματα και τις γραφοφωνημικές αντιστοιχίες (Γιαννικοπούλου, 2007).

Το παιχνίδι της «Κρεμάλας», ένα κλασσικό παιχνίδι «μαντεψιάς», υποστηρίζεται από έρευνες ότι αναδεικνύει ευκαιρίες μέσα από τις οποίες αφενός τα παιδιά εξασκούνται στην ορθογραφία των λέξεων και στην κατάκτηση λεξιλογίου και αφετέρου διατηρούν το ενδιαφέρον τους στη διαδικασία μάθησης (Novriana, Asrori & Martono, 2015· Wright et al, 2006). Κατά συνέπεια, παρουσιάζει ενδιαφέρον το γεγονός της ενασχόλησης παιδιών προσχολικής ηλικίας με το συγκεκριμένο παιχνίδι στην προοπτική της υποστήριξης του γραμματισμού στο νηπιαγωγείο.

Θεωρητικό πλαίσιο

Στο νηπιαγωγείο η εξοικείωση των παιδιών προσχολικής ηλικίας με τη γραπτή γλώσσα δε στηρίζεται στη στεγνή αναγνώριση των γραμμάτων δίχως την αντίστοιχη γνώση της φωνολογικής αξίας που αντιπροσωπεύουν. Αξίζει να αναφερθεί ότι αναφορικά με την ελληνική γλώσσα η γνώση των γραμμάτων δεν αποτελεί προϋπόθεση της φωνολογικής επίγνωσης παιδιών προσχολικής ηλικίας (Παπάνης, 2001· Μανωλίτσης, 2000). Συμβαίνει συχνά τα παιδιά αυτής της ηλικίας να δυσκολεύονται να κατανοήσουν την έννοια του γράμματος, αφού δεν το αντιμετωπίζουν ως γραπτή αναπαράσταση φωνήματος (Γιαννικοπούλου, 2015). Καθώς παρατηρείται ότι κατασκευάζουν και ανακατασκευάζουν υποθέσεις για τα γράμματα, περνούν από μια σειρά λανθασμένων αντιλήψεων και παρανοήσεων έως να καταλήξουν σε συμβατικότερες απόψεις. Για παράδειγμα αρχικά τα αντιλαμβάνονται ως σχέδια, στην πορεία καθώς συνειδητοποιούν τη σημασία του αρχικού γράμματος του ονόματος τους τείνουν να αποδίδουν σε αυτό μια κτητική σχέση όπως: είναι το Α της Αναστασίας. Απόηχοι

αυτής της παρερμηνείας συναντιούνται και αργότερα στον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά αναγνωρίζουν αιτιατές σχέσεις ανάμεσα στο σύμβολο-γράμμα και τη λέξη κλειδί με το οποίο συνδέεται όπως: Γ (όπως Γάτα). Είναι φανερό ότι τα παιδιά για να κατανοήσουν την έννοια των γραμμάτων χρειάζεται να απαγκιστρωθούν από το σημασιολογικό επίπεδο της γλώσσας και να δώσουν σημασία στο φωνολογικό (Γιαννικοπούλου, 2015).

Στο νηπιαγωγείο, γίνεται αναφορά στον όρο «αναδυόμενος γραμματισμός» ως μια πολυδιάστατη έννοια στην οποία κεντρικό ρόλο παίζουν οι εμπειρίες που προσφέρει το περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνουν τα παιδιά (Μανωλίτσης, 2016). Στο πλαίσιο ενίσχυσης εννοιολογικών και διαδικαστικών γνώσεων του αναδυόμενου γραμματισμού υλοποιούνται διάφορες δραστηριότητες με στόχο τη σύνδεση των γραμμάτων με τους ήχους τους και την ανάγνωση κάποιων λέξεων με ολικό τρόπο σε περιστάσεις που έχουν νόημα για τα παιδιά όπως για παράδειγμα το ΟΧΙ στην επέτειο της 28ης Οκτωβρίου 1940. Επίσης, η έρευνα έχει δείξει ότι η γλώσσα και ο γραμματισμός αναπτύσσονται ταυτόχρονα και επηρεάζουν το ένα το άλλο (Strickland & Riley-Ayers, 2006). Για παράδειγμα, η φωνολογική επίγνωση των μικρών παιδιών (ικανότητα να αναγνωρίζουν και να κάνουν προφορικές ομοιοκαταληξίες, να αναγνωρίζουν και να δουλεύουν με συλλαβές σε προφορικές λέξεις και η ικανότητα να ακούν, να αναγνωρίζουν και να χειρίζονται τους μεμονωμένους ήχους φωνήματα στις προφορικές λέξεις) αποτελεί σημαντικό δείκτη στην εκμάθηση της αποκωδικοποίησης της γλώσσας. Είναι γνωστό ότι οι διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών αφορούν τις ίδιες τις επιλογές τους στο πλαίσιο του σχεδιασμού και της υλοποίησης των δραστηριοτήτων μέσα στην τάξη. Οι συνθήκες και οι καταστάσεις που καλούνται να δημιουργήσουν βασίζονται σε διάφορες θεωρίες μάθησης. Ο σύγχρονος παιδαγωγικός λόγος υποστηρίζει ότι τα παιδιά μαθαίνουν καλύτερα όταν ενεργοποιούνται μέσα σε δραστηριότητες στις οποίες αλληλοεπιδρούν δυναμικά το παιχνίδι και η μάθηση (Kieff & Casbergue, 2017· Wood 2013· Copple & Bredekamp, 2011· Strickland & Riley-Ayers, 2006). Παιχνίδια και παιγνιώδεις δραστηριότητες στην προσχολική εκπαίδευση παρέχουν τη δυνατότητα στα παιδιά να εξελίξουν έννοιες, ικανότητες και γνώσεις καλλιεργώντας μία θετική στάση απέναντι στη μάθηση που θα τους ακολουθήσει και μεταγενέστερα (Kieff & Casbergue, 2017· Wood 2013· Αυγητίδου, 2001). Η παιγνιώδης προσέγγιση της μάθησης μέσα από το παιχνίδι είναι ευρέως αναγνωρισμένη ως ένας κλάδος της παιδαγωγικής και αποτελεί σημαντικό δείκτη της ποιότητας των μαθησιακών περιβαλλόντων και βασικό παράγοντα για την ολόπλευρη ανάπτυξη και μάθηση των παιδιών (Αγγελίδου, 2011 · Wood, 2009· Lillard, 2013 · Pramling-Samuelson & Asplund-Carlsson, 2008). Επίσης, μελέτες (Wentzel, Russell, & Baker, 2016· Wentzel et al., 2010) υποστηρίζουν ότι σημαντική για την αύξηση της εμπλοκής των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία και την αύξηση του ενδιαφέροντος τους για την μάθηση θεωρείται τόσο η αλληλεπίδρασή τους με τον εκπαιδευτικό τους όσο και η αλληλεπίδρασή τους με τους συνομηλίκους τους κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού (Sakellariou & Tsiara, 2017). Κατά συνέπεια η χρήση του παιχνιδιού της «Κρεμάλας»

ως μέσο που οδηγεί τα παιδιά στη μάθηση αναμένεται να αποτελέσει μια δυναμική στρατηγική στο πεδίο της ενίσχυσης του αναδυόμενου γραμματισμού των παιδιών. Επίσης, έχοντας υπόψη ότι κατά την προσέγγιση του «αναδυόμενου γραμματισμού» στο νηπιαγωγείο οι δραστηριότητες χρειάζεται να εντάσσονται σε ένα πλαίσιο που έχει νόημα για τα παιδιά και να συνδέεται με τη δική τους πραγματικότητα (Paciga, Hoffman, & Teale, 2011· McGee & Righels), το παιχνίδι της «Κρεμάλας» δημιουργεί πολλές προσδοκίες γιατί αποτελεί μια παιγνιώδη δραστηριότητα κατά την οποία η/ο νηπιαγωγός προσκαλεί τα παιδιά να μαντέψουν τα γράμματα μιας λέξης, να αναγνωρίσουν και να αντιστοιχίσουν το κάθε φώνημα με το γράφημα και να επιχειρήσουν σε μια «από κοινού ανάγνωση» της. Παράλληλα δημιουργεί ευκαιρίες στα παιδιά να εντοπίσουν το αρχικό γράμμα της λέξης (έννοια γράμματος), να το ταυτίσουν με τον ήχο του (γνώση του γράμματος) και τέλος στην περίπτωση της μορφολογικής επίγνωσης να προσφέρει την ίδια τη λέξη ως αφορμή για την αναζήτηση άλλων λέξεων. Επιπλέον δημιουργεί προβληματισμούς σχετικά με τον αποτελεσματικότερο τρόπο με τον οποίο θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί για να διευκολύνει τα παιδιά να έρθουν σε επαφή με τον γραπτό λόγο πριν την εισαγωγή τους σε ένα συστηματικό πλαίσιο διδασκαλίας του δημοτικού σχολείου.

Μεθοδολογία ανάπτυξης παιχνιδιού

Ομάδα παρέμβασης: 10 παιδιά που παρέμεναν στο Ολοήμερο τμήμα.
Αφετηρία: Σύμφωνα με τη θεωρία του αναδυόμενου γραμματισμού κατά τη διδασκαλία λαμβάνονται υπόψη οι προϋπάρχουσες γνώσεις των παιδιών σε σχέση με το γραπτό λόγο. Κατά συνέπεια, η διδασκαλία σχεδιάζεται με βάση τις γνώσεις αυτές και να δομείται έτσι ώστε να τις επεκτείνει σεβόμενη το ρυθμό ανάπτυξης του κάθε παιδιού χωριστά (Παπούλια & Τσελέπη 2001). Για αυτό και η παρέμβαση μας ξεκίνησε αρχικά με τη διερεύνηση στρατηγικών των παιδιών μέσω συστηματικής παρατήρησης. Στο διάστημα αυτό, διαπιστώθηκε ότι όλα τα παιδιά προέβησαν σε απόπειρες γραφής. Τρία μπορούσαν και αναγνώριζαν όλα τα γράμματα και έκαναν τη σύνδεση μεταξύ φωνήματος και γραφήματος σε αρκετά γράμματα. Ένα παιδί προσπαθούσε να συλλαβίσει λέξεις αναζητώντας εικονογραφημένα παραμύθια με μικρά κείμενα. Δυο προνήπια διέκριναν μόνο το αρχικό γράμμα στο όνομα τους και προσπαθούσαν να το αντιγράψουν με τη βοήθεια κάρτας. Τα υπόλοιπα τέσσερα αναγνώριζαν αρκετά γράμματα της αλφαβήτου αλλά δυσκολεύονταν να ταυτίσουν το φώνημα με το αντίστοιχο γράφημα. Υπήρξε εμφανές ότι η συγκεκριμένη ομάδα ξεκινούσε την κατάκτηση του γραμματισμού από διαφορετικές αφετηρίες. Ωστόσο, το γεγονός ότι το συγκεκριμένο παιχνίδι κέρδισε το ενδιαφέρον τους, μας έδωσε την ευκαιρία να το χρησιμοποιήσουμε ως παιγνιώδη μαθησιακή δραστηριότητα που είχε νόημα για τα ίδια σε ένα πλαίσιο θετικού κλίματος επικοινωνίας και διάδρασης μεταξύ τους και με τη νηπιαγωγό. Επιπλέον αποτέλεσε ένα πεδίο ευκαιριών για την υποστήριξη α) στρατηγικών ανάγνωσης (αποκωδικοποίηση, πρόβλεψη λέξεων, ανάγνωση κατά αναλογία προς γνωστές λέξεις) και β) στρατηγικών γραπτού λόγου (ταύτιση φωνήματος με

αντίστοιχο γράφημα, φωνολογική ανάλυση λέξεων σε συλλαβές, ανάκληση και χρήση λέξεων από μνήμης).

Πορεία υποστήριξης

Στο παιχνίδι της «Κρεμάλας» ένας παίκτης σκέφτεται μια λέξη, φράση ή πρόταση και ο άλλος προσπαθεί να τη μαντέψει προτείνοντας γράμματα. Ουσιαστικά είναι ένα παιχνίδι «μαντεψιάς» στο οποίο κάποιος προσπαθεί να μαντέψει τη λέξη που έχει ο συμπαίκτης του στο μυαλό του εμπλέκοντας το σταδιακό σχέδιο μιας ανθρώπινης φιγούρας ραβδιού να κρέμεται από την αγχόνη. Ως παιχνίδι με γράμματα (Greenal, 1988) εστιάζει στο λεξιλόγιο και την ορθογραφία (Novriana, Asrori & Martono, 2015). Το γεγονός ότι η μορφή του παιχνιδιού εμπεριείχε μια μορφή βίας (κρεμασμένος σε αγχόνη), μας έδωσε την ιδέα να το διαπραγματευτούμε σε νέα βάση κάνοντας το πιο διασκεδαστικό στα παιδιά αυτής της ηλικίας. Στην πορεία μέσα σε έναν κύκλο αναστοχασμού (τι πήγε καλά και τι όχι, τι ακόμα χρειάζεται να τροποποιήσουμε, πως αλλιώς θα μπορούσαμε ακόμα να το παίξουμε) και ανατροφοδότησης από τα παιδιά δημιουργούσαμε νέες παραλλαγές.

Αρχικά η νηπιαγωγός εκμεταλλεύτηκε ιστορίες από αγαπημένα παραμύθια των παιδιών και δημιούργησε σενάρια κρεμάλας. Για παράδειγμα τα Χριστούγεννα σχεδίασε τη δική της ανθρώπινη φιγούρα ως μάγισσα Φρικαντέλα και σχεδίασε μπαλόνια που έφεραν το αρχικό γράμμα του ονόματος κάθε παιδιού, δείχνοντας ότι είχε κλείσει τις φωνές τους μέσα σε αυτά. Έτσι στην κρυμμένη λέξη προσπαθούσαν τα παιδιά να μαντέψουν επιλέγοντας ένα γράμμα από το σύνολο των γραμμάτων του αλφάβητου (που ήταν αναρτημένα σε εμφανές διπλανό σημείο). Στον καθένα δόθηκαν δυο ευκαιρίες «μαντεψιάς». Τα παιδιά που έδειχναν το γράμμα που επέλεγαν από τον πίνακα, οι υπόλοιποι τους βοηθούσαν να πουν τη φωνή του. Άλλα πάλι έλεγαν τη φωνή του γράμματος και έδειχναν παράλληλα το γράφημα του. Τους άρεσε πολύ το γεγονός ότι κάποιοι είχαν καταφέρει να πάρουν τις φωνές τους πίσω. Προς αυτή την προοπτική για αρκετό διάστημα κάθε μέρα στα παιδιά του ολοήμερου παρουσιάζονταν σενάρια ως ανοιχτοί προβληματισμοί όπως για παράδειγμα: πόσα μήλα (με ονόματα παιδιών) θα μπορέσει να μαζέψει στο καλάθι της η κυρία; Με πόσες μύγες θα καταφέρει ο βάτραχος να γεμίσει την κοιλιά του; Η αλεπού πόσες κότες θα καταφέρει να κλέψει από το κοτέτσι;

Σε επόμενο βήμα βαθμού δυσκολίας απομακρύνθηκε ο πίνακας με τα γράμματα της αλφαβήτου και τα παιδιά κλήθηκαν με τη σειρά να γράφουν το γράμμα που επέλεγαν και να λένε πως αυτό φωνάζει. Η άμεση ταύτιση γραφήματος από μνήμης με το φώνημα και στο τέλος δοθείσης όλων των ευκαιριών «μαντεψιάς» και η προσπάθεια για πρόβλεψη της λέξης αποτέλεσαν συνδυασμό στρατηγικών ανάγνωσης και γραπτού λόγου. Με αυτό τον τρόπο τα παιδιά προσπαθούσαν να βοηθήσουν: το ποντικάκι να ανέβει τη σκάλα για να φτάσει στο τυρί, την κυρία να φορέσει όσο το δυνατό περισσότερα ρούχα για να μην κρυώσει όταν βγει έξω από το σπίτι το Χειμώνα, τη μαϊμού να φτάσει τις μπανάνες πάνω στο δέντρο κ.ο.κ.

Στην πορεία οργανώθηκαν προτάσεις με αφορμή κάποια γνωστά αινίγματα (π.χ. για τους μήνες), ανακοινώσεις (π.χ. σήμερα θα παίξουμε κουκλοθέατρο) και κρυμμένα μηνύματα (π.χ. βρείτε τα σημάδια του χειμώνα). Η εξοικείωση των παιδιών με την έννοια της πρότασης ως σύνολο λέξεων που προσδίδει ένα νόημα στο πλαίσιο της επικοινωνίας, δημιούργησε ευκαιρίες για ανάγνωση κατ' αναλογία προς γνωστές λέξεις με αφορμή το αρχικό γράμμα των λέξεων την πρώτη συλλαβή της λέξης. Στο πλαίσιο σεναρίων όπως: να βοηθήσουν το σκαντζόχοιρο να μαζέψει όσο περισσότερα φύλλα για τη δική του χειμερία νάρκη, την αλεπού να μαζέψει όσο περισσότερα σταφύλια για να χορτάσει, οι προτάσεις προσέφεραν κίνητρα στα παιδιά για να αισθανθούν ότι κατάφερναν να βοηθήσουν τον ήρωα του σεναρίου κάθε φορά. Παράλληλα δίνονταν ευκαιρίες να προβαίνουν στη διάκριση συλλαβών μέσα στις λέξεις.
Σταδιακά το ενδιαφέρον τους προσανατολίστηκε στην επιθυμία να δημιουργούν τη δική τους κρεμάλα σε χαρτιά Α4 και να προσκαλούν φίλους να μαντέψουν την κρυμμένη λέξη. Η συμπεριφορά αυτή οδήγησε στην οργάνωση γωνιάς μέσα στην τάξη με τίτλο: μάντεψε τι… με ένα άσπρο πίνακα, μαρκαδόρους και σφουγγάρι. Σε αυτό το χώρο τα παιδιά είχαν τη δυνατότητα να οργανώσουν τη δική τους «κρεμάλα» δημιουργώντας δικά τους σενάρια όπως: ο χιονάνθρωπος που λιώνει, σπίτια που κινδυνεύουν να γκρεμιστούν από το γερανό, ο βάτραχος που θέλει να φάει μήλα κ.ο.κ.

Αξιολόγηση

Οι καταγραφές στο ημερολόγιο της νηπιαγωγού και οι παρατηρήσεις που σημειώθηκαν κατά τη διάρκεια των παιχνιδιών από τη νηπιαγωγού αποτέλεσαν υλικό στο οποίο στηρίχθηκε η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του παιχνιδιού στην ενίσχυση του γραμματισμού των παιδιών.

Συμπεράσματα

Ως αποτέλεσμα προέκυψε ότι η αξιοποίηση του παιχνιδιού της «Κρεμάλας» δημιούργησε ένα ευχάριστο κλίμα μάθησης στο οποίο τα παιδιά α) επέδειξαν ενδιαφέρον και ενθουσιασμό για συμμετοχή, β) απόκτησαν αυτοπεποίθηση στο να εκφράσουν τις απόψεις τους και τις επιλογές τους και γ) ήταν συγκεντρωμένα όση ώρα διαρκούσε το παιχνίδι. Επίσης, σταδιακά τα παιδιά κατάφεραν να θυμούνται με ευκολία τα γράμματα του αλφάβητου και τα περισσότερα να ταυτίζουν τα φωνήματα με τα γραφήματα. Στο πλαίσιο του επικοινωνιακού χαρακτήρα της γραπτής γλώσσας, ενισχύθηκε η κατανόηση των παιδιών για τον τρόπο γραφής της γλώσσας με διάφορα κείμενα κατάλληλα για διάφορες περιστάσεις επικοινωνίας.
Εν κατακλείδι, το συγκεκριμένο παιχνίδι μπορεί να αποτελέσει εναλλακτική στρατηγική υποστήριξης του γραμματισμού στο νηπιαγωγείο εξαιτίας της ευχάριστης μαθησιακής διαδικασίας που υποστηρίζει. Φυσικά, η εκπαιδευτικός χρειάζεται να είναι ξεκάθαρη στις οδηγίες που θα δώσει και να βεβαιωθεί ότι τα παιδιά έχουν πλήρως κατανοήσει τον κανόνα μέσα στο παιχνίδι. Επίσης, η λογική των σεναρίων που κάθε

φορά τροποποιούνταν αντί της αγχόνης, αποδείχθηκε ότι τροφοδοτούσε τη φαντασία των παιδιών και κινητοποιούσε συνέχεια το ενδιαφέρον τους.

Βιβλιογραφία

Αγγελίδου, Μ. (2011). *Η Χρήση των Εκπαιδευτικών Παιχνιδιών στη Διδασκαλία, τη Μάθηση και την Κατάρτιση. Η Άποψη των Εκπαιδευτικών*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Θεσσαλία: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Αυγητίδου, Σ., (2001). *Το παιχνίδι. Σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Τυπωθήτω

Γιαννικοπούλου, Α. (2007). Ο όπως Οδυσσέας και Φ όπως Φίλιππος: Δημιουργώντας τα αλφαβητάρια του νηπιαγωγείου. Στο Φ. Καλαβάσης & Α. Κοντάκος (Επιμ.) *Θέματα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού* (σελ. 157-184). Τόμος 1. Αθήνα: Ατραπός.

Γιαννικοπούλου, Α. (2003*). Η γραπτή γλώσσα στο νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Κουτσουβάνου, Ε. (2000). *Πρώτη Ανάγνωση και Γραφή. Στρατηγικές διδακτικής*. Αθήνα: Οδυσσέας.

Μανωλίτσης, Γ. (2016). Ο αναδυόμενος γραμματισμός στην προσχολική εκπαίδευση: Νέα ζητήματα και εκπαιδευτικές προτάσεις. *Preschool and Primary Education* 4(1), 3-34.

Μανωλίτσης, Γ. (2000). *Μέτρηση και αξιολόγηση μεταγλωσσικών ικανοτήτων παιδιών ηλικίας 5-6 ετών.* Αθήνα: Γρηγόρης.

Παπάνης , Ε. (2001). *Φωνολογική και Συντακτική Ενημερότητα Μαθητών Προσχολικής Ηλικίας ως Παράγοντες Πρόβλεψης Αναγνωστικής Ικανότητας στην Πρώτη και Δεύτερη Τάξη του Δημοτικού Σχολείου.* Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Κρήτης

Παπούλια–Τσελέπη, Π.(2001). Η συνειδητοποίηση των λειτουργιών του γραπτού λόγου και της τεχνητής γλώσσας γραφής και ανάγνωσης στο Νηπιαγωγείο και στην πρώτη τάξη. Στο Π. Παπούλια-Τσελέπη (Επιμ), *Ανάδυση γραμματισμού, έρευνα και πρακτική* (σελ. 123-149). Αθήνα: Καστανιώτης.

Τάφα, Ε. (2001*). Ανάγνωση και γραφή στην Προσχολική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Copple, C., & Bredekamp, S. (2011). *Αναπτυξιακά κατάλληλες πρακτικές για παιδιά προσχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Πεδίο.

Greenal S. (1988). *Language Games and Activities*. Hulton: Hulton Educational Publications Ltd.

Kieff, J., & Casbergue, R. (2017). *Παιγνιώδης μάθηση & διδακτική: Η ενσωμάτωση του παιχνιδιού στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

Lillard, A. S. (2013). Playful learning and Montessori education. *Namta Journal,* 38(2), 137-174.

McGee, L. M., &, Righels, D. J. (2003). *Designing early literacy programs. Strategies for at-risk preschool and kindergarten children*. New York: Guilford.

Novriana, A., Asrori, M. & Martono (2015). *Improving vocabulary mastery through hangman game to elementary school students.* Surakarta: Sebelas Maret University.

Paciga, K. A., Hoffman, J. L., & Teale, W. H. (2011). *The national early literacy panel and preschool literacy instruction.* Young Children, 51, 50-57.

Pramling-Samuelsson, I., & Asplund-Carlsson, M. (2008). The playing learning child:

Towards pedagogy of early childhood. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(6), 623-641.

Sakellariou, M., & Tsiara, E. (2017). Greek Teachers' Perceptions of Their Role as A Key Factor In Preschoolers' Engagement. In *Proceedings of 69 World Assembly And International Conference "Early Childhood Relationships: The Foundation for a Sustainable Future".* Opatija, Croatia.

Strickland, D., Riley-Ayers, S. (2006). *Early Literacy: Policy and Practice in the Preschool Years*. National Institute for Early Education Research (NIEER). Rutgers University. Ανακτήθηκε

από http://www.readingrockets.org/article/early-literacy-policy-and-practice-preschool-years

Snow, C.E., Bums, M. S. & Griffin, P. (1998*). Preventing Reading Difficulties in Young Children*. Washington, DC: National Academy Press. Ανακτήθηκε από: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED416465.pdf

Wentzel, K. R., Russell, S., & Baker, S. (2016). Emotional support and expectations from parents, teachers, and peers predict adolescent competence at school. *Journal of Educational Psychology*, 108(2), 242.

Wentzel, K. R., Battle, A., Russell, S. L., & Looney, L. B. (2010). Social supports from teachers and peers as predictors of academic and social motivation. *Contemporary educational psychology,* 35(3), 193-202.

Wood, E. (2013). *Play, Learning and the Early Childhood Curriculum*. London: Sage

Wood, E. (2008-2009). Conceptualizing a pedagogy of play: International perspectives from theory, policy, and practice. In D. Kurschner (Ed.) *From children to red hatters: Diverse images and issues of play.* Play and Culture Studies. 8, 166-189.

Ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να αντιμετωπίζουν ζητήματα αειφορίας

Δαλακλή Ευαγγελία, Μπάμπης Δημήτριος

ΠΕ86, Μα στην Εκπαιδευτική Διοίκηση, Δ/ντρια 6/θ Δημοτικού Σχολείου Χέρσου
evadalakli@yahoo.gr

ΠΕ70, Εκπαιδευτικός 6/θ Δημοτικού Σχολείου Χέρσου
mpampiskilkis.2012@yahoo.gr

Περίληψη

Η κοινωνία αντιμετωπίζει μεγάλες προκλήσεις, όπως περιβαλλοντικές και κλιματικές επιπτώσεις, κατανάλωση πόρων, δικαιοσύνη και ισότητα. Οι οικολογικές, κοινωνικές και οικονομικές προοπτικές επηρεάζουν η μία την άλλη. Οι μαθητές πρέπει να μπορούν να προσανατολίζονται και να ενεργούν σε έναν περίπλοκο κόσμο όπου προκύπτουν συγκρούσεις μεταξύ αξιών σε σχέση με αποφάσεις για το μέλλον. Πρέπει να τους δοθούν οι προϋποθέσεις για να προβληματιστούν σχετικά με διαφορετικές λύσεις στις τρέχουσες και μελλοντικές προκλήσεις. Χρειάζεται να αναπτύξουν δεξιότητες δράσης ώστε, με βάση τις γνώσεις και τις αξίες, να είναι σε θέση να ενεργούν για την προώθηση μιας δημοκρατικής κοινωνίας και της παγκόσμιας βιώσιμης ανάπτυξης. Το πρώτο σημαντικότερο βήμα είναι να καλλιεργήσουμε μια φιλική προς το περιβάλλον στάση ζωής των μαθητών και να προωθήσουμε τον σεβασμό προς τους ανθρώπους και το περιβάλλον μέσω αυτών των συμπεριφορών. Οι κοινωνίες πρέπει να ανασυνταχθούν και να προσαρμοστούν στη νέα πραγματικότητα, που θέλει την διατήρηση της ισορροπίας του περιβάλλοντος για τις επόμενες γενεές. Το Δημοτικό Σχολείου Χέρσου στοχεύει στην Οικολογική Συνείδηση, στην αποδοχή του «Άλλου» και στον Σεβασμό. Όλα τα μέρη της σχολικής κοινότητας εμποτίζονται με την περιβαλλοντική προοπτική, έτσι όλοι να έχουν την ευκαιρία να αναλάβουν την ευθύνη για το περιβάλλον που οι ίδιοι μπορούν να επηρεάσουν άμεσα ώστε να αποκτήσουν μια προσωπική προσέγγιση σε παγκόσμια περιβαλλοντικά ζητήματα. Η παρούσα εργασία αποτυπώνει την διαδικασία σχεδιασμού και ανάπτυξης μιας σειράς δράσεων για την ανάπτυξη της Περιβαλλοντικής και οικολογικής συνείδησης καλλιεργώντας δεξιότητες συνυφασμένες με αυτήν μέσα από: Ευρωπαϊκά Προγράμματα: Erasmus+ και eTwinning, προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων (περιβαλλοντικών και αγωγής υγείας), συμμετοχή σε εθνικά και διεθνή θεματικά δίκτυα περιβαλλοντικής συνείδησης και αειφορίας (Eco-Schools).

Λέξεις κλειδιά: Οικολογική Συνείδηση, Αειφορία, Παγκόσμια περιβαλλοντικά ζητήματα

Εισαγωγή

Η εισήγηση παρουσιάζει την ανάγκη για ανάπτυξη της περιβαλλοντικής συνείδησης των μαθητών και την προσέγγιση που ακολουθήσαμε εμείς ως σχολείο στο πλαίσιο της εκπαίδευσης για την ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να αντιμετωπίζουν ζητήματα αειφορίας. Ο βασικός στόχος είναι μια συστηματική/ολιστική προσέγγιση για την ανάπτυξη της περιβαλλοντικής και οικολογικής συνείδησης των μαθητών, ενισχύοντας τις δεξιότητές τους για δράση σε περιβαλλοντικά θέματα. Η παγκόσμια κοινότητα βρίσκεται αντιμέτωπη με σημαντικές περιβαλλοντικές προκλήσεις που απαιτούν άμεση και αποτελεσματική αντίδραση. Η περιβαλλοντική εκπαίδευση αναδεικνύεται ως ένας κρίσιμος παράγοντας στην ανάπτυξη μιας βιώσιμης κοινωνίας και στην αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών προκλήσεων που αντιμετωπίζει ο πλανήτης μας. Η αντιμετώπιση των προκλήσεων απαιτεί όχι μόνο τεχνολογικές και οικονομικές λύσεις, αλλά και ανάπτυξη μιας περιβαλλοντικής συνείδησης σε όλα τα επίπεδα της κοινωνίας. Σε αυτό το πλαίσιο, η περιβαλλοντική εκπαίδευση αποκτά νέα και ιδιαίτερη σημασία ως μέσο για την ενίσχυση της αντίληψης και της δράσης σε θέματα περιβάλλοντος καθώς προετοιμάζει τους μαθητές για την κατανόηση και την αντιμετώπιση αυτών των προκλήσεων.

Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

Η περιβαλλοντική εκπαίδευση εφοδιάζει τους ανθρώπους με τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις στάσεις που χρειάζονται για να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουμε σήμερα. Προωθεί την ανάπτυξη συνειδητοποίησης, κριτικής σκέψης και δεξιοτήτων που ενθαρρύνουν τη δράση για την αειφόρο ανάπτυξη. Μέσω προγραμμάτων και δραστηριοτήτων, οι μαθητές εκπαιδεύονται να αναλύουν προκλήσεις, να αναγνωρίζουν τις αιτίες τους και να αναζητούν βιώσιμες λύσεις. Προάγει την ανάπτυξη πολυμερών συνεργατικών δικτύων μεταξύ εκπαιδευτικών, μαθητών άλλων σχολείων και μαθητών άλλων χωρών, κυβερνητικών φορέων, ΜΚΟ και επιχειρήσεων. Η συνεργασία αυτή επιτρέπει την ανταλλαγή γνώσεων και εμπειριών και τη δημιουργία καινοτόμων προγραμμάτων και πρωτοβουλιών που στοχεύουν στην ενίσχυση της περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης και δράσης. Η περιβαλλοντική εκπαίδευση απαιτεί στρατηγικό σχεδιασμό, δέσμευση από όλους τους ενδιαφερόμενους φορείς και στήριξη από κυβερνήσεις και οργανισμούς καθώς προσφέρει ένα πολύτιμο πλαίσιο για την ανάπτυξη της περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης, την προαγωγή της βιώσιμης ανάπτυξης και τη διαμόρφωση ενός κοινωνικά υπεύθυνου πολίτη.

Καλλιέργεια Ολιστικής Οικολογικής συνείδησης στους μαθητές

Η ολιστική προσέγγιση διασφαλίζει όχι μόνο την κατανόηση των περιβαλλοντικών ζητημάτων αλλά και την ανάπτυξη δεξιοτήτων και συμπεριφορών που προωθούν την οικολογική βιωσιμότητα και ευαισθητοποίηση. Επισημαίνει τη σημασία της διάστασης της οικολογικής συνείδησης σε όλες τις πτυχές της ζωής, συμπεριλαμβανομένων

της προσωπικής, κοινωνικής και πολιτικής δράσης. Οι μαθητές μαθαίνουν όχι μόνο τη σημασία της φύσης ως πηγής ζωής, αλλά και την αλληλεξάρτηση των ανθρώπινων κοινοτήτων με το περιβάλλον. Αρχικά, οι μαθητές εκπαιδεύονται σχετικά με τις βασικές έννοιες της οικολογίας και της βιώσιμης ανάπτυξης. Αναγνωρίζουν τη σύνδεση μεταξύ των πράξεών τους και των περιβαλλοντικών επιπτώσεων. Στη συνέχεια, εκπαιδεύονται σε δεξιότητες που προάγουν την οικολογική αειφορία, όπως η ανακύκλωση, η εξοικονόμηση ενέργειας και η προστασία της βιοποικιλότητας. Επιπλέον, η ολιστική οικολογική εκπαίδευση προωθεί την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της διαπραγματευτικής ικανότητας. Οι μαθητές ενθαρρύνονται να εξετάζουν και να αμφισβητούν τις παρούσες πρακτικές και να αναζητούν νέους τρόπους προσέγγισης των περιβαλλοντικών προκλήσεων. Η συνεργατική μάθηση είναι ένα σημαντικό μέσο για την καλλιέργεια της ολιστικής οικολογικής συνείδησης. Οι μαθητές εργάζονται μαζί, αναπτύσσοντας ικανότητες συνεργασίας, επικοινωνίας και αλληλοκατανόησης. Η καλλιέργεια της ολιστικής οικολογικής συνείδησης είναι απαραίτητη για τη δημιουργία μιας κοινωνίας που σέβεται το περιβάλλον και προωθεί την αειφορία και τη δικαιοσύνη. Μέσω αυτής, οι μαθητές αναπτύσσουν την ικανότητα να γίνουν ενεργοί πολίτες που συμβάλλουν στη δημιουργία ενός πιο βιώσιμου και δίκαιου κόσμου.

Σχέση μεταξύ περιβάλλοντος, κοινωνίας και οικονομίας

Η σχέση μεταξύ περιβάλλοντος, κοινωνίας και οικονομίας αποτελεί ένα σύνθετο δίκτυο αλληλεξαρτήσεων και αλληλεπιδράσεων που διαμορφώνει την κοινωνία και το περιβάλλον στο οποίο ζούμε. Η εκπαίδευση των μαθητών αναδεικνύεται ως κρίσιμος παράγοντας για την ανάπτυξη μιας βιώσιμης και υγιούς σχέσης μεταξύ αυτών των πυλώνων. Ως μέλη της κοινωνίας, επηρεάζονται από τις αποφάσεις και τις πρακτικές της κοινωνίας και της οικονομίας όσον αφορά το περιβάλλον. Ταυτόχρονα, όμως, μπορούν να ασκήσουν επίδραση σε αυτές τις δύο πτυχές. Μέσω της εκπαίδευσης και της ευαισθητοποίησης, μπορούν να επηρεάσουν τις αποφάσεις και τις συμπεριφορές της κοινωνίας και της οικονομίας προς πιο βιώσιμες και φιλικές προς το περιβάλλον κατευθύνσεις. Η περιβαλλοντική εκπαίδευση προσφέρει τη δυνατότητα να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη, την αίσθηση της ευθύνης και της συμμετοχής τους σε θέματα που αφορούν το περιβάλλον και την κοινωνία. Οι μαθητές μαθαίνουν να αναγνωρίζουν τις συνέπειες των πράξεών τους στο περιβάλλον και να αναζητούν εναλλακτικές λύσεις και πρακτικές που να προάγουν την αειφορία και την προστασία του περιβάλλοντος. Η συμμετοχή των μαθητών σε δραστηριότητες που σχετίζονται με το περιβάλλον, όπως προγράμματα ανακύκλωσης, φύτευση δένδρων, καθαρισμός περιβάλλοντος και εκπαιδευτικές εκδρομές σε φυσικούς χώρους, μπορεί να ενισχύσει τη συνειδητοποίησή τους για το περιβάλλον και να τους κινητοποιήσει να δράσουν για την προστασία του. Η εκπαίδευση αποτελεί θεμέλιο για τη δημιουργία ενός κοινωνικού συστήματος που σέβεται και προστατεύει το περιβάλλον, ενώ ταυτόχρονα προάγει την οικονομική ανάπτυξη και την κοινωνική ευημερία. Ως μέλη αυτής της

κοινωνίας του μέλλοντος, οι μαθητές είναι κρίσιμοι παράγοντες για τη δημιουργία ενός πιο βιώσιμου και αειφόρου μέλλοντος.

Ανάγκη για ανάπτυξη δεξιοτήτων δράσης και αειφορικής συμπεριφοράς

Η ανάγκη αναδεικνύεται λόγω της αυξανόμενης επίδρασης των ανθρωπογενών δραστηριοτήτων στο περιβάλλον και των συνεπακόλουθων προβλημάτων, όπως η αλλαγή του κλίματος, η ρύπανση του αέρα και του νερού, η μείωση της βιοποικιλότητας και η εξάντληση των φυσικών πόρων. Ως μέλη της κοινωνίας και των μελλοντικών γενεών, έχουν το δικαίωμα και την υποχρέωση να ενημερωθούν και να δράσουν για την προστασία του περιβάλλοντος. Αποτελεί, λοιπόν, προτεραιότητα να αναπτυχθούν σε αυτούς δεξιότητες που θα τους επιτρέψουν να ανταποκριθούν αποτελεσματικά σε προκλήσεις και να υιοθετήσουν αειφορικές συμπεριφορές. Πρέπει να μάθουν πώς να αναγνωρίζουν τα περιβαλλοντικά προβλήματα, να αναπτύσσουν κριτική σκέψη και να εφαρμόζουν βιώσιμες λύσεις. Αυτό περιλαμβάνει δεξιότητες όπως η επικοινωνία, η συνεργασία, η κριτική σκέψη, η λήψη αποφάσεων και η δράση. Είναι σημαντικό να αναπτύξουν αισθητική και ηθική ευαισθησία έναντι του περιβάλλοντος και των άλλων. Αυτό προϋποθέτει την καλλιέργεια σεβασμού και φροντίδας προς τη φύση, καθώς και την ανάπτυξη ηθικών αρχών όπως η δικαιοσύνη και η αλληλεγγύη.

Πρακτικές Εφαρμογές στο Δημοτικό Σχολείο Χέρσου

1. Συμμετέχουμε σε Ευρωπαϊκά προγράμματα: **α)** Erasmus+ (Eco-garden): Οικολογικός λαχανόκηπος, Κομποστοποίηση, Βιώσιμο σχολείο, Teachers and students mobility. **β)** eTwinning (Save the Earth): Δημιουργία συννεφόλεξων, λογότυπου και αφισών, συμπλήρωση ερωτηματολογίων και εξαγωγή αποτελεσμάτων & συμπερασμάτων, συγγραφή συνεργατικού ποιήματος και παραμυθιού. Συναντήσεις γνωριμίας μαθητών, ανταλλαγή απόψεων και ιδεών. Κατασκευή μαριονέτας με παλιές κάλτσες. Διακόσμηση με ανακυκλώσιμα υλικά παλιών άχρηστων κουτιών για δημιουργία αποθηκευτικών χώρων. Κατασκευή Ελληνικής σημαίας με πλαστικά καπάκια.
2. Υλοποίηση Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων (Ένταξη σε Διεθνές Θεματικό Δίκτυο, ΕΕΠΕ: «Μαθαίνω για τα δάση» και «Οικολογικά Σχολεία (Eco-Schools)». Ένταξη σε αντίστοιχα εργαστήρια δεξιοτήτων. Τίτλοι προγραμμάτων: «ΚΛΙΜΑΤΙΚΗ ΑΛΛΑΓΗ – ΑΝΘΡΩΠΟΓΕΝΕΙΣ ΚΑΤΑΣΤΡΟΦΕΣ», «ΠΕΡΠΑΤΩ ΜΕΣ ΣΤΟ ΔΑΣΟΣ ΟΤΑΝ ΤΟ ΔΑΣΟΣ ΕΙΝΑΙ ΕΔΩ», «ΔΙΑΤΡΟΦΗ, ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΚΑΙ ΥΓΕΙΑ», «ΜΑΘΑΙΝΩ ΤΗ ΤΡΟΦΗ ΜΟΥ»
3. Καθημερινές πρακτικές (Αλλάζοντας συμπεριφορές): **α)** Καθημερινός καθαρισμός της σχολικής αυλής από μαθητές. **β)** Ανακύκλωση χαρτιού, γυαλιού, πλαστικού, αλουμινίου, λαδιού, μπαταριών και ηλεκτρικών συσκευών σε ειδικούς κάδους σε χώρους του σχολείου. **γ)** Συλλογή πλαστικών καπακιών για το Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων ΑμεΑ ν. Κιλκίς "ΒηματίΖΩ". **δ)** Δημιουργία Λαχανόκηπου & βοτανόκηπου και συντήρησή τους: προετοιμασία εδάφους, φύτεμα (εποχικών φυτών, βοτάνων, σπόρων) και συγκομιδή ή αποξήρανση. **ε)** Κομποστοποίηση: Μικροί και μεγάλοι

καθημερινά φέρνουν από το σπίτι τους το "ταπεράκι" τους γεμάτο με οργανικά υλικά και ταΐζουν τους 4 κομποστοποιητές μας. Με αυτόν τον τρόπο δημιουργούμε το δικό μας λίπασμα για τον λαχανόκηπο του σχολείο μας.
4. Διαγωνισμοί: **α)** Εκστρατεία ανακύκλωσης πλαστικών μπουκαλιών και κουτάκια από αλουμίνιο. Μεταφορά των συσκευασιών στο πάρκο ανταποδοτικής ανακύκλωσης στον Λαγκαδά. Συμμετοχή σε βιωματικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα εκεί και τάισμα των μηχανών με τις συσκευασίες. Ανταπόδοση των προσπαθειών μας. **β)** Το σχολείο μας συμμετέχει στην δράση/διαγωνισμό «Κυκλική Οικονομία και Μέλλον χωρίς απόβλητα», της ΑΦΗΣ. Συστηματική επιμόρφωση των παιδιών με διαδραστικό τρόπο, ώστε να τα καθοδηγήσει στην ευσυνείδητη συλλογή χρησιμοποιημένων μπαταριών στους ειδικούς κάδους. Κάθε σχολείο που αγγίζει τον στόχο της κατηγορίας του μπορεί να κερδίσει έπαθλα απόδοσης. **γ)** Πανελλήνιος Μαθητικός Διαγωνισμός με τίτλο «Βιώσιμη τροφή - Βιώσιμος πλανήτης. Γίνε η ΑΡΧΗ!». Συμμετοχή με συνεργατική αφίσα. **δ)** Πανελλήνιος Σχολικός διαγωνισμός Βιοποικιλότητας: Συμμετοχή με παραμύθι για την καφέ αρκούδα της Πίνδου «Τα παιδιά σώζουν τις αρκούδες».
5. Συμμετοχή στο πρόγραμμα Σχολικό Σύστημα Προώθησης Θετικής Συμπεριφοράς της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας. Στο πλαίσιο του προγράμματος αλλάζουμε συμπεριφορές σε σχέση με την αξία του Σεβασμού (στο περιβάλλον, στον άνθρωπο).
6. Επιπλέον δράσεις: **α)** Χριστουγεννιάτικο Bazaar: Με αντικείμενα που πλέον δεν χρειάζονται οι μαθητές μας. Δημιουργία διακοσμητικών στοιχείων από υλικά που δεν χρησιμοποιούνται πλέον και από υλικά που υπάρχουν άφθονα στη φύση (Re-use, επαναχρησιμοποίηση). Τα έσοδα διατέθηκαν για αγορά «Refurbished» υπολογιστών. Αγοράζοντας Refurbished, ο εξοπλισμός σου δεν επιβαρύνει το περιβάλλον με ηλεκτρονικά απόβλητα. **β)** Καθαρισμός περιβάλλοντος Χέρσου (με συμμετοχή της τοπικής κοινωνίας) **γ)** Βιωματική εκπαιδευτική Παρέμβαση του δασαρχείου στο σχολείο μας **δ)** Ότι διακοσμητικό έφτιαξαν μαθητές και εκπαιδευτικοί από χαρτί για διάφορες εκδηλώσεις και γιορτές, πλαστικοποιήθηκε για να χρησιμοποιηθεί και τα επόμενα χρόνια. **ε)** Εκπαιδευτικές επισκέψεις: ΚΠΕ Κιλκίς, Λίμνη Δοϊράνη.

Συμπεράσματα

Μέσω προβληματισμού, συζητήσεων και εμπλουτισμού των γνώσεων τους, οι μαθητές ανέπτυξαν καλύτερη κατανόηση για τις περιβαλλοντικές προκλήσεις. Έμαθαν να δρουν ενεργά για την προστασία του περιβάλλοντος και την αειφορία και πλέον εντάσσονται ενεργά σε αυτήν και αναλαμβάνουν ρόλο στη βελτίωση του περιβάλλοντος τους. Ήρθαν σε επαφή με επιστημονικές έρευνες, εκπαιδευτικά υλικά και ειδικούς στον τομέα, εμπλουτίζοντας έτσι την ακαδημαϊκή τους εμπειρία και γνώση. Ανέπτυξαν δεξιότητες όπως συνεργασία, επικοινωνία, κριτική σκέψη και λήψη αποφάσεων, οι οποίες είναι ζωτικές για την ανάπτυξη τους ως ενεργοί πολίτες και προστάτες του περιβάλλοντος. Η συμμετοχή σε περιβαλλοντικά προγράμματα έχει μακροπρόθεσμες επιδράσεις, καθιστώντας τους μαθητές πιο ενημερωμένους, ενεργητικούς και

ευαισθητοποιημένους πολίτες για το περιβάλλον. Η συνεχής ανάπτυξη και ενίσχυση των προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης πρέπει να αποτελεί προτεραιότητα τα σχολεία, προκειμένου να διασφαλιστεί η προετοιμασία των μαθητών για τις περιβαλλοντικές προκλήσεις του μέλλοντος και η ενεργός συμμετοχή τους σε πρωτοβουλίες για τη διατήρηση και προστασία του φυσικού περιβάλλοντος. Παράλληλα, υπογραμμίζεται η σημασία της συνεργασίας με άλλα σχολεία και οργανισμούς σε εθνικό και διεθνές επίπεδο, προκειμένου να ανταλλαχθούν βέλτιστες πρακτικές και να διευρυνθεί ο ορίζοντας της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Η συνεργασία με άλλα σχολεία και οργανισμούς ενισχύει την αποτελεσματικότητα των προσπαθειών. Με αυτόν τον τρόπο, διασφαλίζεται όχι μόνο την καλλιέργεια περιβαλλοντικών αξιών στους μαθητές, αλλά και την πραγματική εφαρμογή αυτών των αξιών στην καθημερινή ζωή και τη συμμετοχή τους σε πρωτοβουλίες για τη διατήρηση και προστασία του φυσικού περιβάλλοντος.

Βιβλιογραφία

Γαβριλάκης, Κ. (2023). Συνεργασία σχολείου και κοινότητας προς την αειφορία. *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για την Αειφορία*, 5(1), Ειδικό θεματικό τεύχος «Σύγχρονες διαστάσεις της Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφορία»

Γεωργόπουλος Α., Τσαλίκη, Ε. (1997). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. Εκδόσεις Gutenberg.

Γεωργόπουλος, Α. (2006). *Περιβαλλοντική Ηθική*. Εκδόσεις Gutenberg

Γεωργόπουλος Α., Μπλιώνης Γ., Γαβριλάκης Κ. & Δημητρίου Α., (2013). *Γη: Ένας μικρός και εύθραυστος πλανήτης.* Εκδόσεις Gutenberg.

Καραγεωργάκης, Σ. (2016*). Περιβαλλοντική Φιλοσοφία και Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. Εκδόσεις ΕΥΤΟΠΙΑ.

Κατζή, Χ. & Ζαχαρίου, Α. (2013). *Η εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφόρο ανάπτυξη ως παιδαγωγικό πλαίσιο στη δημοτική και προδημοτική εκπαίδευση*, εγχειρίδιο για εκπαιδευτικούς. Frederick Research Centre.

Τσεβρένη, Ι. (2023*).* Η απομάγευση του φυσικού κόσμου και η υπόσχεση της ενσυνειδητότητας στο πλαίσιο της παιδαγωγικής πράξης. *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για την Αειφορία,* 5(1), 124–134.

“Around the world… Again!”: Ένα φανταστικό ταξίδι στο παρελθόν και το παρόν...

Νίκα Σοφία, Μπεγλοπούλου Μαρία, Ταούλα Ευαγγελία, Γαζιώτου Ευαγγελία, Κλειδαρά Μαρία, Κανέλα Θεσσαλία, Στανούδη Καλλιρόη.

Νηπιαγωγός, 1ο Νηπιαγωγείο Λητής
snika.kam@gmail.com

Νηπιαγωγός, Med, 1ο Νηπιαγωγείο Αριδαίας
mpeglopouloumaria1@gmail.com

Νηπιαγωγός, 61ο Νηπιαγωγείο Θεσσαλονίκης
evataou@gmail.com

Νηπιαγωγός, 1ο Νηπιαγωγείο Προσοτσάνης «Αρετή Βογιατζή-Μελαδίνη»
litsagaziotou@gmail.com

Νηπιαγωγός, Med, Επιμορφώτρια Ενηλίκων, 4ο Νηπιαγωγείο Κιλκίς
marakiklei@gmail.com

Νηπιαγωγός, Νηπιαγωγείο Χρυσαυγής
kanelathessalia@gmail.com

Νηπιαγωγός, 2ο Νηπιαγωγείο Λαγκαδά
rstanoudi@gmail.com

Περίληψη

Στα πλαίσια της υλοποίησης του ευρωπαϊκού προγράμματος eTwinning με τίτλο "Around the world... Again!" οι εταίροι του έργου εφάρμοσαν τις αρχές της διαθεματικότητας και της ομαδοσυνεργατικής μάθησης, αξιοποίησαν την αρχή της σύνδεσης παιχνιδιού - μάθησης κάνοντάς το ελκυστικό για τα παιδιά του νηπιαγωγείου και κατόρθωσαν να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη, τη δημιουργικότητα, τη συνεργασία και την επικοινωνία (4C), να αναπτύξουν τη φαντασία και την ικανότητα επικοινωνίας τους, να αξιοποιήσουν με ασφάλεια την τεχνολογία και ποικίλες πηγές πληροφόρησης στο διαδίκτυο και να εξοικειωθούν με εργαλεία επικοινωνίας και τεχνολογίας, να αλληλεπιδράσουν και να συνεργαστούν μεταξύ τους. Το πρόγραμμα χαρακτηρίζεται ως καινοτόμο, διακρίνεται για την πρωτοτυπία και τη δημιουργικότητά του, και υλοποιήθηκε κατά τη σχολική χρονιά 2021-2022. Βασίστηκε στις αρχές της βιωματικής και συνεργατικής μάθησης ενσωματώνοντας τη χρήση εργαλείων web 2.0 και την εφαρμογή 3D εκτυπωτών. Η μεθοδολογία βασίστηκε σε παιγνιώδεις και

δημιουργικές δραστηριότητες. Η κεντρική ιδέα του 6μηνου προγράμματος ήταν η πραγματοποίηση ενός συνεργατικού ταξιδιού για την εξερεύνηση διαφορετικών χωρών και πολιτισμών σε ολόκληρο τον κόσμο, τόσο στο παρελθόν όσο και στο παρόν, μέσω μιας προσέγγισης STEM. Κάθε μήνα, τα παιδιά είχαν αποστολή να λύνουν γρίφους που σχετίζονταν με αντικείμενα από τη βαλίτσα του Phileas Fogg με την οποία ταξίδευε στον κόσμο, που τους επέτρεπαν να ανακαλύψουν σημαντικά μνημεία και πολιτισμούς. Στη συνέχεια, αντικείμενα και σχετικές εφευρέσεις προσεγγίζονταν μέσα από διαθεματικές και συνεργατικές δραστηριότητες STEM.

Λέξεις κλειδιά:eTwinning, STEM, προσχολική εκπαίδευση

Εισαγωγή

Η σύγχρονη εποχή της γνώσης και της πληροφορίας επιφέρει σημαντικές μεταβολές στον χώρο της εκπαίδευσης, αναγκάζοντας τους εκπαιδευτικούς να υιοθετήσουν νέους ρόλους και δεξιότητες. Οι νέοι ρόλοι απαιτούν τη χρήση μαθητοκεντρικών μεθόδων, την υποστήριξη συνεργατικών πρακτικών, την προώθηση των αρχών της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής, την αξιοποίηση της τεχνολογίας, τη σύνδεση του σχολείου με την ευρύτερη κοινωνία και, ασφαλώς, τη βιωματική εμπλοκή των μαθητών και τη μάθηση μέσω παιχνιδιού.

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν την πρόκληση να υιοθετήσουν μεθόδους μάθησης που ενισχύουν τη φαντασία και τη δημιουργικότητα των μαθητών. Με τη χρήση παιγνιώδων δραστηριοτήτων και υλικών από διάφορες μορφές τέχνης, δημιουργείται ένα ενεργό περιβάλλον μάθησης όπου οι μαθητές ανακαλύπτουν κόσμους μαγικούς και αναπτύσσουν δεξιότητες που θα τους βοηθήσουν στην επίλυση προβλημάτων και την επικοινωνία των ιδεών τους. Παράλληλα, η ραγδαία εξέλιξη της τεχνολογίας οδηγεί στον επαναπροσδιορισμό των στόχων του ελληνικού νηπιαγωγείου και στην εναρμόνιση του με αυτή, καθώς καλείται να προετοιμάσει ολόπλευρα τους αυριανούς πολίτες. Στο πλαίσιο αυτό, η εξοικείωση των νηπίων με εργαλεία web 2.0 κατάλληλα για την ηλικία τους, η γνωριμία και αξιοποίηση ρομποτικού εξοπλισμού και νέας τεχνολογίας, όπως tablets, διαδραστικοί πίνακες και τρισδιάστατοι εκτυπωτές, προβάλλει επιβεβλημένη.Τα προγράμματα eTwinning αναδεικνύουν τη φαντασία ως κρίσιμο παράγοντα για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας και του κριτικού στοχασμού των μαθητών, προωθώντας ένα υποστηρικτικό περιβάλλον μάθησης μέσω της ενσωμάτωσης ανοιχτών τεχνολογιών και της προώθησης της συνεργασίας.

Καινοτομία και etwinning

Η ανάπτυξη καινοτόμων προσεγγίσεων στα έργα eTwinning αντιπροσωπεύει έναν σημαντικό και αναγκαίο μετασχηματισμό στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η ενσωμάτωση της τεχνολογίας σε αυτά τα έργα προσφέρει ένα ευρύ φάσμα ευκαιριών για τη

βελτίωση της μάθησης και της διδασκαλίας. Ένας από τους κύριους λόγους που καθιστούν τα έργα eTwinning καινοτόμα είναι η δυνατότητα που παρέχουν στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές να συνεργάζονται και να επικοινωνούν μέσω διαδικτυακών πλατφορμών. Αυτό επιτρέπει τη δημιουργία διεθνών δικτύων συνεργασίας, που προωθούν την ανταλλαγή ιδεών, την πολυπολιτισμική κατανόηση και την ανάπτυξη δεξιοτήτων για την ψηφιακή εποχή. Στο νηπιαγωγείο, η ενσωμάτωση της τεχνολογίας σε έργα eTwinning μπορεί να γίνει με έναν παιγνιώδη και διερευνητικό τρόπο, που ταιριάζει με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μικρών μαθητών. Μέσω αυτών των ψηφιακών εργαλείων, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να δημιουργήσουν ελκυστικά μαθησιακά περιβάλλοντα που προάγουν την ενεργό συμμετοχή και τη δημιουργικότητα των παιδιών. Επιπλέον, τα έργα eTwinning προάγουν την πολιτιστική ανταλλαγή και την ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων μέσα από τη συνεργασία με μαθητές από διαφορετικές χώρες και πολιτισμούς. Συνολικά, τα έργα eTwinning αντιπροσωπεύουν ένα ισχυρό εργαλείο για την προώθηση της καινοτομίας και της διασυνοριακής συνεργασίας στην εκπαίδευση, ενθαρρύνοντας τη χρήση της τεχνολογίας και τη δημιουργία δυναμικών μαθησιακών περιβαλλόντων που ενισχύουν τις δεξιότητες των μαθητών για τον 21ο αιώνα. (Αγγελόπουλος Π., Πατεράκη Ει. (2014) Δημιουργική μάθηση και καινοτομία. 9ο Πανελλήνιο Συνέδριο με Διεθνή Συμμετοχή "Τεχνολογίες της Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση", Ρέθυμνο).

Η μεθοδολογία STEM στην προσχολική εκπαίδευση

Τα πρώτα χρόνια της ζωής των παιδιών και όλα τα συμβάντα που λαμβάνουν χώρα από τη γέννηση μέχρι τη φοίτησή τους στο σχολείο καθορίζουν σημαντικά την κοινωνικογνωστική, συναισθηματική και ψυχοσωματική ανάπτυξή τους. Οι εμπειρίες των παιδιών σε αυτό το στάδιο είναι πολύ σημαντικές για τον εγκέφαλο και την ανάπτυξή τους (Kermani & Aldemir, 2015). Για το λόγο αυτό, κατά τη φοίτησή τους στο νηπιαγωγείο, προκρίνεται η δημιουργία ενός πλούσιου μαθησιακού περιβάλλοντος (Peisner-Feinberg, et al., 2001).

Ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα που οργανώνεται στη βάση της μεθοδολογίας STEM και εκθέτει τα παιδιά σε αυτά τα πεδία, σε διάφορα περιβάλλοντα, επηρεάζει σημαντικά τη γενική ακαδημαϊκή ανάπτυξή τους, την κριτική τους σκέψη και τις δεξιότητες συλλογισμού, ενισχύει το ενδιαφέρον τους για μελλοντικές σπουδές στα πεδία του STEM και παρέχει ευνοϊκές συνθήκες για πετυχημένη επαγγελματική σταδιοδρομία (Chesloff, 2013).

Το νέο ΠΣ για την Προσχολική Εκπαίδευση (Πεντέρη κ.α., 2022) επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς της προσχολικής ηλικίας να υλοποιήσουν προγράμματα βασισμένα στη μεθοδολογία STEM, χωρίς να αναφέρεται ρητά σε αυτή. Στα πλαίσια των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων ωστόσο, προτείνονται ολοκληρωμένα εκπαιδευτικά σενάρια που μπορούν να επιλέξουν και να υλοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί στις τάξεις τους, ανεξάρτητα από το γεγονός ότι δεν έχουν εκπαιδευτεί κατάλληλα γι αυτό. Στη βιβλιογραφία προτείνεται η κατηγοριοποίηση δραστηριοτήτων STE(A)M (Ιωάννου και Μπράτιτσης,

2017), η οποία θα μπορούσε να αποτελέσει δεξαμενή άντλησης δεδομένων για υλοποίηση παρόμοιων προσεγγίσεων και στα ελληνικά Νηπιαγωγεία, με αξιοποίηση αρχικά του οικοδομικού υλικού καθώς και ρομποτικών συστημάτων τα οποία προμηθεύονται πλέον ολοένα και περισσότερα νηπιαγωγεία (Beebot, LegoWeDo 2.0 κ.α.) (όπως αναφέρεται στο Μπεγλοπούλου, 2024) ενώ και η αξιοποίηση των 3D εκτυπωτών προτείνεται επίσης να ενσωματωθεί στην υλοποίηση προγραμμάτων που βασίζονται στη μεθοδολογία STEM.

Από τη θεωρία στην πράξη: Το έργο "Around the world… Again!"

Το ευρωπαϊκό etwinning έργο «Around the world…Again!» υλοποιήθηκε κατά τη σχολική χρονιά 2021-2022 με τη συνεργασία 8 σχολείων από την Ελλάδα και την Πολωνία.

Η κεντρική ιδέα του έργου βασίστηκε στο κλασικό λογοτεχνικό έργο του Ιουλίου Βερν «Ο γύρος του κόσμου σε 80 ημέρες» και πραγματεύθηκε ένα ταξίδι σε όλο τον κόσμο στο παρελθόν και στο παρόν, με γνώμονα τις δράσεις STEM.

Επιμέρους στόχοι του έργου ήταν:

Να αναπτύξουν οι μαθητές δεξιότητες μάθησης του 21ου αιώνα (4Cs).

Να αναπτύξουν τη φαντασία και την ικανότητα επικοινωνίας τους.

Να αξιοποιήσουν με ασφάλεια την τεχνολογία και ποικίλες πηγές πληροφόρησης στο διαδίκτυο.

Να εξοικειωθούν με εργαλεία επικοινωνίας και τεχνολογίας.

Να συμμετέχουν ισότιμα και ενεργά σε δραστηριότητες που άπτονταν της επιστήμης, της τεχνολογίας, της μηχανικής και των μαθηματικών (Science, Technology, Engineering and Mathematics).

Να αναπτύξουν αίσθημα ευθύνης και προσωπικής δέσμευσης.

Να ασκηθούν στην επίλυση προβλημάτων.

Η υλοποίηση του προγράμματος ξεκίνησε όταν ένα μήνυμα κατέφτασε σε όλα τα σχολεία συνεργάτες... Αποστολέας του ήταν ο Finn, μακρινός απόγονος του MrJohn, του ανθρώπου που κατασκεύασε το σεντούκι, με το οποίο ο φίλος και εξάδελφός του Φιλέας Φογκ ταξίδεψε σε ολόκληρο τον κόσμο σε μόλις 80 ημέρες! Ο Finn ζητούσε τη βοήθεια των μαθητών προκειμένου να ανακαλύψει περισσότερα πράγματα για το ταξίδι αυτό και για τις χώρες που επισκέφθηκε ο Φιλέας Φογκ! Ξεκινώντας, λοιπόν, από τη σύγχρονη εποχή προέκυπταν διαρκώς στοιχεία που οδηγούσαν τους μαθητές σε ένα υπέροχο ταξίδι σε διαφορετικές χώρες και πολιτισμούς μαθαίνοντας για παλιές και νέες εφευρέσεις και ανακαλύψεις. Συγκεκριμένα, κάθε μήνα τα παιδιά λάμβαναν κι ένα γράμμα το οποίο περιείχε έναν γρίφο, τον οποίο καλούνταν να λύσουν. Ο 1ος γρίφος αφορούσε την πυξίδα, ο 2ος το ελεφαντόδοντο, ο 3ος γρίφος αφορούσε το ρολόι που ο Φιλέας Φογκ είχε μαζί του στο ταξίδι, ο 4ος το μνημείο του Ταζ Μαχάλ της Ινδίας και ο 5ος και τελευταίος γρίφος αφορούσε το κότο, το παραδοσιακό μουσικό όργανο της Ιαπωνίας.

Σε όλη τη διάρκεια του έργου τα παιδιά εργάστηκαν ομαδοσυνεργατικά γύρω από δραστηριότητες STEMμε στόχο να μελετήσουν το θέμα του κάθε γρίφου, αλλά και για να φέρουν εις πέρας συγκεκριμένες αποστολές ρομποτικής, προσανατολισμού, κατασκευών και δημιουργικής έμπνευσης.

Το συγκεκριμένο έργο αποτελεί απτή απόδειξη ότι στην προσχολική εκπαίδευση μπορούν να βρουν εφαρμογή όλες οι σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις και πρακτικές που σχετίζονται με τη μεθοδολογία STEM, την αξιοποίηση της τεχνολογίας, την καλλιέργεια ψηφιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων που εστιάζουν στην ολόπλευρη ανάπτυξη των νηπίων, μέσα από δραστηριότητες που καλλιεργούν τη φαντασία και τη δημιουργικότητα των μαθητών προσχολικής ηλικίας. Και όλα αυτά μέσα από ενδιαφέρουσες και ελκυστικές μαθησιακές εμπειρίες που μπορεί να προσφέρει η πλατφόρμα του eTwinning και η ανεξάντλητη φαντασία των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής.

Συμπεράσματα

Η εμπειρία που βίωσαν οι μαθητές με το έργο "Around the world… Again!" αναδεικνύει τη σημασία της ενσωμάτωσης της τεχνολογίας και της προσέγγισης STEM στην εκπαίδευση. Μέσα από τη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες που περιλάμβαναν ταξίδια στο χρόνο και την ανακάλυψη τεχνολογικών επιτευγμάτων, υπό το πρίσμα ενός φανταστικού ταξιδιού στο παρόν και το παρελθόν, οι μαθητές ανέπτυξαν αίσθημα περιέργειας και ενθουσιασμού για τη μάθηση, ενώ ενισχύθηκαν οι δεξιότητές τους στους τομείς της επιστήμης, της τεχνολογίας, της μηχανικής και των μαθηματικών. Παράλληλα, η μεταξύ τους συνεργασία και η χρήση ποικίλων εργαλείων WEB 2.0 τους επέτρεψε να ανταλλάξουν απόψεις και να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους.

Επιπλέον, η τεχνολογία διαδραμάτισε κεντρικό ρόλο στη διαδικασία μάθησης, επιτρέποντας στους μαθητές να αναπτύξουν δεξιότητες στη χρήση νέων τεχνολογιών και μέσων, αξιοποιώντας tablets, 3dprinters και επιδαπέδια ρομπότ. Μέσα από παιγνιώδεις, βιωματικές και διασκεδαστικές δραστηριότητες, οι μαθητές αναπτύχθηκαν σε πολλαπλά επίπεδα, ενώ η ποικιλία των παραγόμενων αποτελεσμάτων με τη χρήση διαδικτυακών εργαλείων ενίσχυσε την αίσθηση ικανοποίησης και επιτυχίας. Συνολικά, η εμπειρία αυτή αποτελεί ένα παράδειγμα για το πώς η ενσωμάτωση της τεχνολογίας και η προσέγγιση STEM μπορούν να ενισχύσουν τη μάθηση και την ανάπτυξη των μαθητών σε πολλαπλά επίπεδα ιδίως όταν αξιοποιούν τη φαντασία, τη δημιουργικότητα και την ευρηματικότητά τους.

Βιβλιογραφία

Chesloff, J.D. (2013). Why STEM education must start in early childhood. *Education Week*, 32(23), 27–32.

Havelock, B. (2004). Online community and professional learning in education: Research-based keys to sustainability. *AACE Review (formerly AACE Journal),* 12(1), 56-84.

Kermani, H., &Aldemir, J. (2015). Preparing Children for success: integrating science, math, and technology in early childhood classroom. *Early Child Development and Care*, 185(9), 1504-1527.

Lai, K. W., Pratt, K., Anderson, M., & Stigter, J. (2006). *Literature review and synthesis: Online communities of practice. Education*. Wellington: New Zealand Ministry of Education.

Tang, E., & Lam, C. (2014). Building an effective online learning community (OLC) in blog-based teaching portfolios. *The Internet and Higher Education*, 20, 79-85.

Αναστασιάδης, Π., Ζαράνης, Ν., Οικονομίδης, Β. & Καλογιαννάκης, Μ. (Επιμ.)., (2014). *Πρακτικά 9ου Πανελλήνιου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «Τεχνολογίες της Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση».* Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Ιωάννου, Μ. & Μπράτιτσης, Θ. (2017). Πλαίσιο εκπαίδευσης STE(A)M στο νηπιαγωγείο: μια πρώτη διερεύνηση. Στο Κ. Παπανικολάου, Α. Γόγουλου, Δ. Ζυμπίδης, Α. Λαδιάς, Ι. Τζωρτζάκης, Θ. Μπράτιτσης, Χ. Παναγιωτακόπουλος (Επιμ.). Στο Πρακτικά 5ου Πανελλήνιου Συνεδρίου *Ένταξη και Χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία,* (σελ.747-757). Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής & Τεχνολογικής Εκπαίδευσης, ISSN 987-618- 83186-0-1.

Μπεγλοπούλου, Μ., (2024). *Η έννοια της στατικότητας ανθρώπινων κατασκευών σε σεισμογενή περιβάλλοντα μέσω STEM προσέγγισης - Μια μελέτη περίπτωσης*. Αδημοσίευτη Διπλωματική. Φλώρινα: ΠΤΔΕ.

Παπαδάκης, Σ. (2016). Καινοτομίες στην Εκπαίδευση. Η δράση eTwinning. *Στο Πρακτικά του 3ου Συνεδρίου: ΝΕΟΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ*, (σελ. 728-735). Αθήνα.

Πεντέρη, Ε., Χλαπάνα, Ε., Μέλλιου, Κ., Φιλιππίδη, Α., & Μαρινάτου, Θ. (2022). Πρόγραμμα Σπουδών Για την Προσχολική Εκπαίδευση-Διευρυμένη Εκδοχή (2η Έκδοση, 2022 ΙΕΠ). Στο *Πλαίσιο της Πράξης «Αναβάθμιση των Προγραμμάτων Σπουδών και Δημιουργία Εκπαιδευτικού Υλικού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» του ΙΕΠ*. MIS 5035542.

Δικτυογραφία:

Ανακτήθηκε από https://school-education.ec.europa.eu/en/etwinning στις 11/02/2024.

Αγγελόπουλος Π.& Πατεράκη, Ε. (2014). Δημιουργική μάθηση και καινοτομία. Στο *9ο Πανελλήνιο Συνέδριο με Διεθνή Συμμετοχή Τεχνολογίες της Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση.* Ρέθυμνο. https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/cetpe/article/view/3941/3867

Η Παλέτα των συναισθημάτων

Ζιώγα Χρυσούλα

Νηπιαγωγός, Αρχαιολόγος, Med, 2ο Νηπιαγωγείο Κυμίνων
hrysa@sch.gr

Περίληψη

Η εργασία που ακολουθεί παρουσιάζει μια σειρά δράσεων που έγιναν στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας με στόχο την έκφραση, την αναγνώριση των συναισθημάτων των νηπίων και την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης απέναντι στα συναισθήματα των άλλων. Κατά την διάρκειά τους προσεγγίστηκαν έργα τέχνης διαφόρων τεχνοτροπιών και καλλιτεχνικών ρευμάτων με στόχο την επαφή των μαθητών με την καλλιτεχνική δημιουργία, προκειμένου να τους βοηθήσει να δώσουν μορφή και λόγο στα συναισθήματα τα δικά τους και των συμμαθητών τους.

Τα συναισθήματα που μεταφέρουν ή βιώνουν τα παιδιά στο σχολείο επηρεάζουν τα ίδια, τους συμμαθητές τους και τις μεταξύ τους σχέσεις. Μέσα στην σχολική τάξη το νήπιο καλείται να συμπράξει, να συναποφασίσει και να συνεργαστεί με άλλα παιδιά. Η δυσκολία έκφρασης και αναγνώρισης των δικών τους συναισθημάτων και των άλλων νηπίων ενδέχεται να προκαλέσει προβλήματα στην λειτουργία της ομάδας. Έτσι, πραγματοποιήθηκαν δράσεις με στόχο να αναλογιστούν τα συναισθήματα, που δημιουργούν τα ίδια ή οι συμπεριφορές τους στους άλλους.

Για την επίτευξη των στόχων παρουσιάστηκαν πίνακες ζωγραφικής με τίτλους, που αναφέρονται σε συναισθήματα π.χ. «Η στεναχωρημένη γυναίκα» του Πικάσο. Παράλληλα, οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να αλληλεπιδράσουν με έργα τέχνης και να κάνουν τις δικές τους «αναγνώσεις», καθώς προσεγγίστηκαν πίνακες ζωγραφικής, που τα ίδια τα παιδιά συνέδεσαν με συγκεκριμένα συναισθήματα π.χ. «Η κραυγή» του Μουνκ. Επίσης, τους δόθηκαν ερεθίσματα να ανακαλύψουν, ποια από τα καλλιτεχνικά ρεύματα, που παρουσιάστηκαν τους εκφράζει περισσότερο και να αντιληφθούν ότι η ζωγραφική αποτελεί μέσο έκφρασης συναισθημάτων, όπως ο προφορικός λόγος και το παιχνίδι.

Λέξεις κλειδιά: Συναισθηματική Αγωγή, Τέχνη, Ενσυναίσθηση

Εισαγωγή

Η ενσυναίσθηση, η κατανόηση των συναισθημάτων και των απόψεων των άλλων, ο σεβασμός των διαφορών στον τρόπο που οι άνθρωποι αισθάνονται για κάποια πράγματα είναι μια κοινωνική δεξιότητα ζωτικής σημασίας και αρχίζει να αναπτύσσεται τυπικά από την νηπιακή ηλικία.

Μέσα στην σχολική τάξη το νήπιο καλείται να συμπράξει, να συναποφασίσει και να συνεργαστεί με άλλα παιδιά. Η δυσκολία έκφρασης και αναγνώρισης των δικών τους συναισθημάτων όσο και των συναισθημάτων των άλλων νηπίων ενδέχεται να προκαλέσει προβλήματα στην λειτουργία της ομάδας.

Κατά την προσχολική ηλικία γίνεται ολιστική προσέγγιση και διαθεματική προσέγγιση της γνώσης. Τα συναισθήματα δεν προσεγγίστηκαν μεμονωμένα, αλλά διαθεματικά, συνδέθηκαν με τις Τέχνες και πιο συγκεκριμένα με την Ζωγραφική. Οι Τέχνες αποτελούν μια από τις μαθησιακές περιοχές του αναλυτικού προγράμματος του νηπιαγωγείου. Η Ζωγραφική επιλέχθηκε εξαιτίας του έκδηλου ενδιαφέροντος των παιδιών για αυτήν, της επιθυμίας τους να ζωγραφίσουν και επειδή αποτελούσε ανέκαθεν μέσο έκφρασης συναισθημάτων. Οι μαθητές ανακάλυψαν συναισθήματα μέσα στα έργα και μέσα από τα έργα τέχνης. Η προσέγγιση των έργων ήταν φορμαλιστική (με βάση την μορφή τους) εικονολογική (ελέγξαμε τα μοτίβα που απεικονίζονται) ψυχαναλυτική (τα συναισθήματα, οι καταβολές του καλλιτέχνη), κοινωνικοϊστορική (τα έργα τέχνης ως αντανακλάσεις της κοινωνικής πραγματικότητα) (Belting H. Dilly H. A.t. 1995).

Οι πίνακες ζωγραφικής παρουσιάστηκαν στους μαθητές με τρόπο που ανταποκρίνονταν στα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες τους. Οι παιγνιώδεις δράσεις ήταν αυτές που κυριάρχησαν, ώστε το αποτέλεσμα να είναι μια νέα εμπειρία που θα τη ζήσουν και θα τη χαρούν. Παράλληλα, χρησιμοποιήθηκαν στρατηγικές όπως ερωταποκρίσεις, επίλυση προβλήματος, δραματοποίηση, ατομικές και ομαδικές εργασίες. Σε όλη την διάρκεια της δράσης παρέχονταν ευκαιρίες για αναστοχασμό και αυτοαξιολόγηση. Σημαντικό κομμάτι του προγράμματος αποτέλεσε η εμπλοκή της οικογένειας.

Προσεγγίστηκαν έργα τέχνης διαφόρων τεχνοτροπιών και καλλιτεχνικών ρευμάτων και πιο συγκεκριμένα χρησιμοποιήθηκαν: "Η κραυγή", του Ε. Μουνκ, "Αυτοπροσωπογραφία με ψάθινο καπέλο" του Βαν Γκογκ, "Η μάσκα του φόβου", του Π. Κλέε, "Η επίσκεψη (Οι δύο αδελφές)", του Π. Πικάσο, "Γυναίκα που κλαίει", του Π. Πικάσο, "Η ζήλια της Κίρκης", του Waterhouse J. W., "Η εμμονή" του Ντέιβιντ Σκόουλς, "Χορευτές", του Keith Haring, "Μεγαριτίσσα", του Γ. Ιακωβίδη, "Παιδικός καυγάς", του Γ. Ιακωβίδη, "Τιτίκα", του Κ. Πανώριου, "Γύρω-γύρω όλοι", του Σ. Σαβίδη.

Για την επίτευξη των στόχων επιλέχτηκαν πίνακες με τίτλους που αναφέρονται σε συναισθήματα π.χ. «Η στεναχωρημένη γυναίκα» του Πικάσο αλλά και άλλοι με τους οποίους τα παιδιά αλληλεπίδρασαν, έκαναν τις δικές τους «αναγνώσεις» σε σχέση με τα συναισθήματα που θεώρησαν ότι εξέφραζαν π.χ. «Η κραυγή» του Μουνκ.

Η εκπαιδευτικός για την έναρξη του προγράμματος και τον σχεδιασμό του αξιοποίησε περιστατικά και προσωπικές εμπειρίες των παιδιών και οργάνωσε ένα πρόγραμμα

που συνέδεε την τέχνη με την συναισθηματική αγωγή. Αφιερώθηκε χρόνος για την κατανόηση των ιδεών και των βιωμάτων των νηπίων.

Αφετηρία για την έναρξη της δράσης αποτέλεσε η παρατήρηση της εκπαιδευτικού ότι κατά την διάρκεια της προσέλευσης όταν οι μαθητές αυτοπαρουσιάζονταν στην ομάδα, λέγοντας τα νέα τους, έκαναν συχνές αναφορές σε συναισθήματα, που τους στεναχωρούσαν, τους δημιουργούσαν ένταση και δυσκολεύονταν να τα χειριστούν. Στην προτροπή της εκπαιδευτικού προς τους υπόλοιπους μαθητές για να κάνουν προτάσεις χειρισμού των συναισθημάτων που βίωναν οι συμμαθητές τους, διαπιστώθηκε ότι υπήρχαν και εκεί ανάλογες δυσκολίες. Διαπιστώνοντας λοιπόν, το πρόβλημα στη διαχείριση των συναισθημάτων, η εκπαιδευτικός ζήτησε τη βοήθεια και τη συμμετοχή των παιδιών για την επίλυση του. Η θετική τους απάντηση απετέλεσε τον θεμέλιο λίθο και το εναρκτήριο λάκτισμα για την έναρξη του προγράμματος. Παρουσιάστηκαν στους μαθητές οι προαναφερόμενοι πίνακες ζωγραφικής, ακολούθησε συζήτηση και παιχνίδια παρατήρησης σε σχέση με αυτούς π.χ. σε ποιόν πίνακα υπάρχουν δάκρυα, σε ποιόν χαμόγελα, ποιος πίνακας νομίζετε ότι φωνάζει πιο δυνατά και σε ποιον υπάρχει απόλυτη ησυχία, σε ποιον υπάρχουν παιδιά, πως νομίζετε ότι νιώθουν, ποιος νομίζετε ότι έχει περισσότερη κίνηση κλπ. Στο τέλος οι μαθητές τους ομαδοποιήσαν με βάση τα συναισθήματα που θεώρησαν ότι απεικονίζονταν σε αυτούς. Στους πίνακες που εξέφραζαν τον φόβο κατέταξαν τους

Εικόνα 01 : Η κραυγή

Εικόνα 02: Η εμμονή

Θεώρησαν ότι οι πίνακες που εξέφραζαν την στεναχώρια ήταν οι :

Εικόνα 04: Η στεναχωρημένη γυναίκα

Εικόνα 03: Η επίσκεψη

Εικόνα 05: Τιτίκα

Αντίστοιχα ανακαλύψαν το συναίσθημα της χαράς στους πίνακες

Εικόνα 06:Χορευτές

Εικόνα 07: Γύρω γύρω όλοι

του θυμού στους πίνακες:

Εικόνα 08 Η εμμονή

Εικόνα 09: Η Μεγαρίτισσα

της ζήλιας στους πίνακες

Εικόνα 11: Παιδικός καβγάς

Γικόνα 12 : Η Μεγαρίτισσα

Υπήρχαν πίνακες που δεν τους συνέδεσαν με κανένα συναίσθημα

Εικόνα 13: Η μάσκα του φόβου

Εικόνα 14: Η ζήλια της Κίρκης

Κάποιοι πίνακες συνδέθηκαν με δύο συναισθήματα ενώ κάποιοι άλλοι με κανένα. Αυτοί παρουσιάστηκαν και εντάχθηκαν σε κατηγορία από την εκπαιδευτικό με βάση τον τίτλο. Μετά από την κατάταξη ζητήθηκε από τους μαθητές να αιτιολογήσουν τις

απαντήσεις τους. Από τις απαντήσεις των νηπίων φάνηκε ότι συνέδεαν συναισθήματα με χρώματα, εκφράσεις των προσώπων όπου υπήρχαν, την κίνηση των μορφών αλλά και τον συνδυασμό όλων των παραπάνω.
Στις επόμενες ημέρες ασχοληθήκαμε χωριστά με καθένα από τα συναισθήματα που αναφέρθηκαν πιο πριν. Τέθηκε το πρόβλημα εκτός από την ζωγραφική με ποιον άλλο τρόπο μπορούμε να εκφράζουμε τα συναισθήματα μας. Η απάντηση ήταν εύκολη: να μιλάμε γι' αυτά..
Έτσι, οι μαθητές περιγράψανε καταστάσεις που τους προξένησαν φόβο (οι κλέφτες, άσχημα όνειρα), λύπη (όταν τους μαλώνουν), χαρά (όταν παίζουν), θυμό (όταν τους παίρνουν το παιχνίδι), ζήλια (όταν η μαμά είναι με τα αδέλφια τους). Έγιναν ομαδικές τρισδιάστατες κατασκευές "Το κλουβί του Φόβου", "Το δωμάτιο της Λύπης", "Το πράσινο τέρας της Ζήλιας", "Το χαρούμενο ανθρωπάκι". Καθημερινά μιλούσαν για τα συναισθήματά τους, ζωγραφίζανε το γεγονός που το προκάλεσε και τοποθετούσαν την ζωγραφιά στην αντίστοιχη κατασκευή, ώστε κάποια από αυτά να γίνονται μικρότερα (φόβος, λύπη, ζήλια) και κάποια άλλα μεγαλύτερα (χαρά).
Παράλληλα, τα συναισθήματα καταλάμβαναν χώρο και χρόνο στη ζωγραφική τους. Παρατηρήσαμε και σχολιάσαμε ένα από τα δομικά στοιχεία της ζωγραφικής, που είναι το χρώμα και η τεχνοτροπία που χρησιμοποιούσαν οι καλλιτέχνες π.χ. ο Πικάσο ζωγράφιζε με μπλε χρώμα κάποια περίοδο της ζωή του, που ήταν στεναχωρημένος ενώ στην "Κραυγή" υπάρχει κόκκινο και μπλε χρώμα και στο έργο του Ντέιβιντ Σκόουλς κυριαρχεί το άσπρο και μαύρο. Σύμφωνα με σχόλια των παιδιών σε κάποιους πίνακες τα πρόσωπα ήταν κανονικά ενώ σε άλλους ήταν μπερδεμένα με παράξενη μύτη και μάτια, σε άλλους έμοιαζαν με πατάτες και σε κάποιους δεν υπήρχαν καθόλου χαρακτηριστικά στο πρόσωπο, αλλά μόνο χρώμα. Παρατηρήσαμε ότι σε κάποια έργα τέχνης στο πίσω μέρος (χρησιμοποιήθηκε ο όρος φόντος) ήταν γεμάτο με ένα χρώμα ή με παρόμοια χρώματα ενώ οι μορφές είχαν πολλά χρώματα για να ξεχωρίζουν. Οι παρατηρήσεις αυτές μεταφέρθηκαν στις δικές τους ζωγραφιές και απεικόνιζαν καταστάσεις που τους προκαλούσαν φόβο χαρά ζήλια κλπ με όποιον τρόπο και όποιο χρώμα προτιμούσαν.
Δραματοποιήσαμε και ζωντανέψαμε τα συναισθήματα που εκφράζονταν στους πίνακες με το σώμα μας, παίξαμε ψυχοκινητικά παιχνίδια, κάναμε βουτιά μέσα στον πίνακα με τους χορευτές, χόρεψαν και έπαιξαν το "Γύρω- Γύρω όλοι" βιώνοντας τους πίνακες με το σώμα τους και την κίνηση.
Στις ελεύθερες δραστηριότητες έφτιαξαν παιχνίδια που τους βοήθησαν στη διαχείριση των συναισθημάτων π.χ. ένα τέρας που είχαν ονειρευτεί και είχαν φοβηθεί. Επίσης, μπορούσαν να παίξουν με το ζάρι των συναισθημάτων. Η Τεχνολογία δεν απουσίασε από το πρόγραμμα. Οι πίνακες έγιναν, εκτός από έντυπα και ψηφιακά παζλ, και ψηφιακά παιχνίδια, τα οποία τα έπαιξαν στο σχολείο αλλά και στο σπίτι.
Καθημερινά συνεχίστηκαν οι περιγραφές και οι αναφορές σε γεγονότα που τους προκαλούσαν διάφορα συναισθήματα, αλλά τώρα πρότειναν λύσεις όπως "Όταν στεναχωριέσαι, επειδή σου πήραν ένα παιχνίδι, μπορείς να μιλάς για αυτό και να το

ζητήσεις πίσω", "Όταν φοβάσαι τον γιατρό, μπορείς να σκεφτείς ότι μας βοηθάει να νιώσουμε καλύτερα", "Όταν θυμώνουμε με κάποιον το λέμε δυνατά".
Οι δράσεις που παρουσιάστηκαν ήταν ενδεικτικές. Το πρόγραμμα μπορεί να ολοκληρώθηκε αλλά πολλές από αυτές τις δράσεις συνεχίζονται. Τα παζλ και τα παιχνίδια τα χρησιμοποιούν ακόμα, πολλές φορές ζωγραφίζουν το συναίσθημα τους και το βάζουν στην αντίστοιχη κατασκευή. Στην πορεία ασχοληθήκαμε και με άλλα συναισθήματα όπως η αγάπη κλπ. Έγιναν δράσεις με τα συναισθήματα που προκαλούν οι συμπεριφορές των ίδιων των παιδιών στους άλλους.
Συμπερασματικά, μέσα από το πρόγραμμα οι μαθητές άρχισαν να αποδέχονται τα συναισθήματα τους, να ελέγχουν τον τρόπο έκφραση τους, να αντιλαμβάνονται και να κατανοούν τα συναισθήματα των άλλων. Μέσα από την τέχνη έδωσαν μορφή στα συναισθήματα τους ακόμα και σε αυτά που δυσκολεύονταν να εκφράσουν με τα λόγια και ήρθαν σε επαφή με καλλιτέχνες και την καλλιτεχνική δημιουργία.

Βιβλιογραφία

Belting, H., Dilly, H. (1995). *Εισαγωγή στην ιστορία της τέχνης*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Goleman, D. (1998*). Η συναισθηματική νοημοσύνη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παπανικολάου, Μ. (2002). *Η ιστορία της τέχνης στην Ελλάδα, ζωγραφική και γλυπτική του 18ου και του 19ου αιώνα.* Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Αδαμ.

Χαραλαμπίδης, Α. (1990). *Η τέχνη του 20ου αιώνα,* τόμος 1. Θεσσαλονίκη: University studio press.

Τζον Γουίλιαμ Γουότερχαουζ. Ανακτήθηκε από wikipedia.org.

Ανακτήθηκε από https://www.saatchiart.com/art/Painting-La-obsesion/338619/221576/view.

Κατάλογος έργων του Μουσείου Βαν Γκογκ. Ανακτήθηκε από wikipedia.org.

Ανακτήθηκε από https://www.nationalgallery.gr/.

Climatopia: Μαθαίνοντας για τις αιτίες και τις συνέπειες της κλιματικής αλλαγής μέσα από ένα κόμικ

Ιωαννίδης Χρήστος, Σοφιανίδου Μαρία

Δρ. Παιδαγωγικών Επιστημών,
Δάσκαλος ΠΕ70, 6ο Δημοτικό Σχολείο Κιλκίς
chrioang@gmail.com

Δασκάλα ΠΕ70, 6ο Δημοτικό Σχολείο Κιλκίς
mariasofianidou@hotmail.com

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία θα γίνει μια σύντομη παρουσίαση του εκπαιδευτικού υλικού, το οποίο δημιουργήθηκε για τη διδασκαλία της κλιματικής αλλαγής και των φαινομένων που σχετίζονται με αυτή, στα πλαίσια ευρωπαϊκού προγράμματος Erasmus+ ΚΑ220. Κεντρικός άξονας του υλικού (https://climatopia.eu/) είναι μία ιστορία η οποία αφηγείται την περιπέτεια τριών παιδιών που ζουν στην Κλιματοπία, τον δίδυμο πλανήτη της Γης, ο οποίος βιώνει έντονα τις συνέπειες κλιματικής κρίσης. Οι τρεις φίλοι, με τη βοήθεια τεσσάρων υπερφυσικών όντων ταξιδεύοντας στον χωροχρόνο, γνωρίζουν βιωματικά τις αιτίες και τις συνέπειες της κλιματικής αλλαγής και προβληματίζονται για τους τρόπους αντιμετώπισής της. Μέρος του κειμένου αποδίδεται με τη μορφή κόμικ, το οποίο δεν ολοκληρώνεται από τους συγγραφείς, ώστε να το συνεχίσουν οι μαθητές/τριες, δίνοντας το δικό τους τέλος: Άραγε θα καταφέρουν να σώσουν τον πλανήτη τους; Το υλικό συνοδεύεται από εγχειρίδιο οδηγιών για τους εκπαιδευτικούς, στο οποίο περιέχονται προτάσεις για την αξιοποίησή του και από φύλλα εργασίας. Επιπλέον, περιλαμβάνεται ένα διαδραστικό παιχνίδι, όπου οι μαθητές μπορούν να βρουν βασικές πληροφορίες για τα υπό μελέτη φαινόμενα και στη συνέχεια να κάνουν τις επιλογές τους σε κρίσιμα περιβαλλοντικά ζητήματα, ώστε να αποτραπεί η κλιματική καταστροφή της Κλιματοπίας. Το εκπαιδευτικό υλικό έχει εφαρμοστεί σε σχολεία τεσσάρων ευρωπαϊκών χωρών καθώς και στο 3ο και 6ο Δημοτικό Σχολείο Κιλκίς. Η πιλοτική αυτή εφαρμογή έδειξε ότι το κόμικ, η ιστορία και το διαδραστικό παιχνίδι λειτουργούν ως κίνητρα στους μαθητές ώστε να επεξεργαστούν με επιτυχία δύσκολες για την ηλικία τους επιστημονικές έννοιες των κοινωνικών και φυσικών επιστημών, που αφορούν ένα από τα σημαντικότερα προβλήματα του πλανήτη μας.

Λέξεις κλειδιά: Κλιματική αλλαγή, περιβαλλοντική εκπαίδευση, STEAM

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια η κλιματική αλλαγή, έχει αναδειχθεί σε ένα από τα πλέον σημαντικά προβλήματα του πλανήτη. Επιστήμονες από όλους σχεδόν τους κλάδους των φυσικών, οικονομικών και κοινωνικών επιστημών έχουν καταδείξει ότι η αλλαγή του κλίματος που συντελείται οφείλεται σε ανθρωπογενείς παράγοντες και πρόκειται να επηρεάσει δραματικά την ζωή στον πλανήτη μας. Έστω και με μεγάλη καθυστέρηση η παγκόσμια κοινότητα έχει αρχίσει να αντιλαμβάνεται το πρόβλημα και υπάρχει κάποια πρόοδος, σε επίπεδο διακρατικών συμφωνιών και σε επίπεδο μέτρων που λαμβάνονται για τον περιορισμό των παραγόντων που συμβάλλουν στην μείωση της έντασης του φαινομένου του θερμοκηπίου. Ωστόσο, τα μέτρα αυτά δεν είναι αρκετά, ενώ παρατηρούνται και παλινωδίες στη λήψη τους. Οι λόγοι είναι οικονομικοί, κοινωνικοί και πολιτικοί. Ιδίως όμως διότι υπάρχει έλλειμμα στην ενημέρωση των πολιτών, για τις αιτίες και τις επιπτώσεις της υπερθέρμανσης του πλανήτη, καθώς οι πολίτες είναι εκείνοι που θα πρέπει αφενός να αποδεχτούν αλλαγές στον τρόπο ζωής τους και αφετέρου να πιέσουν τις κυβερνήσεις για την λήψη των κατάλληλων αποφάσεων

Διεθνείς οργανισμοί όπως ο Ο.Η.Ε. και η Ε.Ε. έχουν θέσει ως προτεραιότητα το ζήτημα της ενημέρωσης των πολιτών. Το πρόγραμμα Erasmus+ KA220 "Climatopia" είναι μια σύμπραξη κλιματολόγων, παιδαγωγών, εκπαιδευτικών, καλλιτεχνών και πληροφορικών από ερευνητικά κέντρα, πανεπιστήμια, εταιρίες και σχολεία τεσσάρων χωρών της Ευρώπης, με στόχο να παραχθεί εκπαιδευτικό υλικό και διδακτική μεθοδολογία, ώστε μαθητές προεφηβικής και εφηβικής ηλικίας να προσεγγίσουν το φαινόμενο της κλιματικής κρίσης σε όλες του τις διαστάσεις (https://climatopia.eu/.

Θεωρητικό πλαίσιο του προγράμματος Climatopia

Το εκπαιδευτικό υλικό του Climatopia δομήθηκε πάνω σε αρχές που βασίζονται στην έρευνα για τη μάθηση και τη διδασκαλία. Αυτές οι αρχές έχουν εφαρμοστεί με επιτυχία για τη διδασκαλία εννοιών των STEAM, είναι μαθητοκεντρικές, συνδέουν το σχολείο με καταστάσεις της καθημερινής ζωής και εστιάζουν στην κατανόηση παρά στην αποστήθιση. Ακολουθεί μια συνοπτική παρουσίαση των αρχών και παραδείγματα υλοποίησής τους (Vosniadou, Ioannides, Dimitrakopoulou & Papademetriou, 2001):

α) Ενεργοποιώντας τους μαθητές

Κεντρικός άξονας του εκπαιδευτικού υλικού είναι η αφήγηση μιας φανταστικής ιστορίας, μέρος της οποίας έχει διασκευαστεί σε κόμικ και αποτέλεσε τη βάση για τη δημιουργία ενός ψηφιακού διαδραστικού παιχνιδιού. Αφήγηση, κόμικ και παιχνίδι χρησιμοποιούνται παράλληλα ως διδακτικό υλικό από τον εκπαιδευτικό και τους μαθητές. Η -συναισθηματική σχέση που αναπτύσσουν οι μαθητές με τους χαρακτήρες της ιστορίας τους κινητοποιεί ώστε να μοιραστούν τις ίδιες απορίες και την επιθυμία να βρουν απαντήσεις. Έτσι, το εκπαιδευτικό υλικό του προγράμματος λειτουργεί ως

ισχυρό κίνητρο για τους μαθητές για να αναζητήσουν ενεργά την κατανόηση και τη γνώση (Matamit, Roslan, Shahrill & Said, 2020).

Οι επιπτώσεις της κλιματικής αλλαγής είναι δύσκολο να γίνουν αντιληπτές ακόμη και από τους ενηλίκους. Ένας σημαντικός λόγος είναι πως δεν συνδέονται άμεσα χρονικά ή χωρικά με την έκλυση αερίων θερμοκηπίου ως σχέση αιτίου και αποτελέσματος. Όμως σε μια μυθοπλασία και ένα κόμικ χώρος και χρόνος μπορούν να συμπιεστούν και οι αφανείς συνδέσεις αιτίου και αποτελέσματος γίνονται ευδιάκριτες. Οι περιπετειώδεις μεταβάσεις σε χώρο και χρόνο αλλά και το ίδιο το κόμικ, ως πιο προσιτό μέσο έκφρασης, ενεργοποιούν τους μαθητές μεγιστοποιώντας τα μαθησιακά αποτελέσματα Lemonidis, Kaiafa, 2019).

β) Επιλέγοντας δραστηριότητες που έχουν νόημα για τα παιδιά

Η αφήγηση της ιστορίας προσφέρει ένα αυθεντικό πλαίσιο, όπου οι προτεινόμενες δραστηριότητες αποκτούν νόημα για τους μαθητές (McNett, 2016). Πρωταγωνιστές είναι τρεις έφηβοι που ζουν στην Κλιματοπία, τον δίδυμο πλανήτη της Γης, ο οποίος βιώνει έντονα τις συνέπειες κλιματικής κρίσης. Οι τρεις φίλοι, με τη βοήθεια τεσσάρων υπερφυσικών όντων, των «τεσσάρων στοιχείων» (Χώμα, Νερό, Φωτιά και Αέρας), ταξιδεύοντας στον χωροχρόνο, αντιμετωπίζουν κινδύνους, γνωρίζουν βιωματικά τις αιτίες και τις συνέπειες της κλιματικής αλλαγής και προβληματίζονται για τους τρόπους αντιμετώπισής της. Οι μαθητές, μαζί με τους ήρωες της αφήγησης, καλούνται να αντιμετωπίσουν πραγματικά προβλήματα, όπως, να εξηγήσουν τον σχηματισμό του διοξειδίου του άνθρακα, να κατασκευάσουν το δικό τους μοντέλο θερμοκηπίου και να αντιληφθούν τις κοινωνικές διαστάσεις των συνεπειών της κλιματικής αλλαγής.

γ) Λαμβάνοντας υπόψη τις παρανοήσεις των μαθητών

Το εκπαιδευτικό υλικό λαμβάνει υπόψη του τις πιο διαδεδομένες παρανοήσεις των μαθητών και των μη ειδικών ενηλίκων, όπως ότι η κλιματική κρίση δεν οφείλεται σε ανθρωπογενή αίτια, αλλά σε φυσικά (π.χ. αλλαγή στην ποσότητα ηλιακής ακτινοβολίας, αλλαγή στις κινήσεις της Γης), το διοξείδιο του άνθρακα παράγεται μόνο από τα καύσιμα των μέσων μεταφοράς, σύγχυση του φαινομένου της τρύπας του όζοντος με το φαινόμενο του θερμοκηπίου κ.ά. Οι μαθητές συνειδητοποιούν τις παρανοήσεις αυτές και τις επανερμηνεύουν με βάση το επιστημονικό μοντέλο.

δ) Ενθαρρύνοντας την κοινωνική συμμετοχή

Στις προτεινόμενες διδακτικές παρεμβάσεις οι μαθητές, όπως άλλωστε και οι ήρωες της ιστορίας, συνεργάζονται σε μικρές ομάδες και σε επίπεδο τάξης, μοιράζονται τις ιδέες τους, σχεδιάζουν τις δραστηριότητές τους, αναλαμβάνουν ρόλους, εκτελούν πειράματα, παρουσιάζουν το αποτέλεσμα της εργασίας τους στους συμμαθητές τους κλπ.

ε) Διευκολύνοντας τη μεταγνώση

Στην αφήγηση τίθενται ερωτήματα τα οποία αποτυπώνουν τις πιθανές παρανοήσεις των μαθητών: «μια μικρή αύξηση στη μέση θερμοκρασία της Γης πώς μπορεί να είναι υπεύθυνη για σοβαρές αλλαγές στο κλίμα;». Η συζήτηση, η οποία προκαλείται στην τάξη με τον τρόπο αυτό, αποκαλύπτει τις ιδέες των ίδιων των μαθητών, τους βοηθά να αποκτήσουν επίγνωση των αντιλήψεών τους και να τις επανεξετάσουν στο πλαίσιο του επιστημονικού μοντέλου.

στ) Χρησιμοποιώντας αναλογίες και μοντέλα

Η έρευνα δείχνει ότι η χρήση μοντέλων και αναλογιών στη διδασκαλία είναι συμβατή με τον τρόπο αναπαράστασης της γνώσης από τους μαθητές και για το λόγο αυτό διευκολύνει την κατανόηση φαινομένων του φυσικού κόσμου. Στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων τους οι μαθητές καλούνται να κατασκευάσουν μοντέλα, όπως το μοντέλο ενός θερμοκηπίου και να το χρησιμοποιήσουν για να καταλάβουν πώς λειτουργεί το φαινόμενο του θερμοκηπίου, ή να χρησιμοποιήσουν αναλογίες για να αντιληφθούν την επιλεκτική απορρόφηση της ακτινοβολίας του ήλιου από την ατμόσφαιρα.

ζ) Αξιοποιώντας γνωστικές συγκρούσεις

Όταν τα πειραματικά δεδομένα έρχονται σε σύγκρουση με τις παρανοήσεις των μαθητών, τότε αυτοί υποχρεώνονται να αμφισβητήσουν τις αρχικές τους ιδέες και να αναζητήσουν πιο αποτελεσματικές ερμηνείες (Vosniadou, Ioannides, Dimitrakopoulou & Papademetriou, 2001). Για παράδειγμα, οι μαθητές που πιστεύουν ότι το διοξείδιο του άνθρακα είναι ένα αέριο της ατμόσφαιρας που δεν έχει σχέση με την ανθρώπινη δραστηριότητα διαπιστώνουν πειραματικά ότι μπορεί να παραχθεί από οποιαδήποτε καύση ή ακόμη και την ανάμειξη υλικών καθημερινής χρήσης, όπως η σόδα και το ξύδι. Η «ανακάλυψή» τους αυτή συμβάλλει στην κατανόηση της ανθρώπινης συμμετοχής στην αλλαγή του κλίματος.

η) Λαμβάνοντας υπόψη την σειρά απόκτησης των εννοιών.

Οι έννοιες που συνθέτουν μια εκτεταμένη γνωστική περιοχή, όπως είναι το φαινόμενο της κλιματικής αλλαγής, οι συνέπειές της και οι τρόποι παρέμβασης που μπορεί να έχουν οι άνθρωποι, αποτελούν ένα πολύπλοκο εννοιολογικό πλέγμα. Απαιτείται επομένως, ιδιαίτερη προσοχή στην σειρά με την οποία προσεγγίζονται διδακτικά οι έννοιες αυτές: Οι μαθητές θα πρέπει πρώτα να ασχοληθούν με τη λειτουργία του φαινομένου του θερμοκηπίου και την επίδρασή του στη διαμόρφωση του κλίματος, ώστε να προβληματιστούν για το ρόλο του ανθρώπινου παράγοντα και να καταλήξουν σε προτάσεις περιορισμού της έντασης του φαινομένου και μείωσης των συνεπειών του.

θ) Διαφοροποιημένη διδασκαλία: Λαμβάνοντας υπόψη αναπτυξιακές και ατομικές διαφορές

Στο εκπαιδευτικό υλικό του προγράμματος έχει συμπεριληφθεί ένα ευρύ φάσμα διαφορετικού τύπου δραστηριοτήτων από την ανάγνωση της ιστορίας και του κόμικ, τη συμμετοχή σε ομαδικές συζητήσεις και δραστηριότητες, τον πειραματισμό και τις κατασκευές, έως την προσπάθεια να επιτευχθεί ο στόχος στο διαδραστικό παιχνίδι. Το ίδιο το παιχνίδι έχει τρία επίπεδα δυσκολίας. Επομένως, οι μαθητές, ανάλογα με την ηλικία τους, τις ιδιαίτερες ικανότητές και το μαθησιακό στυλ τους, μπορούν να επιλέξουν εκείνη την προσέγγιση που θα τους βοηθήσει να ανταποκριθούν με επιτυχία στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Περιγραφή του εκπαιδευτικού υλικού

Στους διδακτικούς στόχους του εκπαιδευτικού υλικού είναι η προσέγγιση ενός πολύπλοκου πλέγματος εννοιών που συνδέονται με την κλιματική αλλαγή. Οι σημαντικότερες από αυτές είναι το φαινόμενο και τα αέρια του θερμοκηπίου, οι ανθρωπογενείς παράγοντες που προκαλούν την έκλυση αερίων θερμοκηπίου, η υπερθέρμανση της Γης που προκαλεί φυσικές καταστροφές με δραματικές επιπτώσεις στην οικονομία και στην κοινωνική ζωή σε όλο τον πλανήτη (πείνα, ανεργία, κλιματικοί πρόσφυγες), τρόποι αντιμετώπισης (ανθεκτικότητα στις επιπτώσεις και περιορισμός των αιτίων) καθώς και οι κοινωνικοί χώροι όπου πρέπει να ληφθούν αποφάσεις και να γίνουν αλλαγές.

Στο εκπαιδευτικό υλικό περιλαμβάνεται: **α) Ψηφιακό βιβλίο** με την αφήγηση των περιπετειών τριών εφήβων στην προσπάθειά τους να σώσουν τον πλανήτη τους από την κλιματική καταστροφή. **β) Ψηφιακό κόμικ** που περιέχει σε διασκευή το σημαντικότερο μέρος της αφήγησης: Οι τρεις φίλοι με τη βοήθεια τεσσάρων υπερφυσικών όντων ταξιδεύουν στο χωροχρόνο σε έξι διαφορετικούς κοινωνικούς χώρους: δύο νοικοκυριά, δύο σχολεία, ένα αγρόκτημα, στη συνεδρίαση του δημοτικού συμβουλίου μια μικρής πόλης, στη σύνοδο αρχηγών κρατών μιας ηπείρου και στη σύνοδο αρχηγών κρατών των είκοσι πλουσιότερων κρατών του πλανήτη. Οι μαθητές καλούνται να δώσουν το δικό τους τέλος στην αφήγηση και να αποδώσουν σε μορφή κόμικ τις ενέργειες των κατοίκων και τις επιπτώσεις τους στη ζωή στον πλανήτη σε δυο μελλοντικές στιγμές (ύστερα από δέκα και ογδόντα χρόνια). **γ) Ψηφιακό Διαδραστικό Παιχνίδι** το οποίο στηρίζεται στο κόμικ. Οι παίκτες/μαθητές καλούνται να κάνουν τις κατάλληλες επιλογές στην καθημερινή ζωή των κατοίκων της Κλιματοπίας με σκοπό να σώσουν τον πλανήτη. Εδώ, η κάθε επιλογή επιφέρει άμεσα τις αντίστοιχες επιπτώσεις στον μέλλον του πλανήτη. **δ) Σχέδια μαθήματος και φύλλα εργασίας *που αντιστοιχούν σε*** οκτώ διδακτικές ενότητες. Προτείνεται η κάθε διδακτική ενότητα να ξεκινά με την ανάγνωση του ψηφιακού υλικού (βιβλίου/κόμικ) και οι δραστηριότητες να παρεμβάλλονται σε συγκεκριμένα σημεία.

Εφαρμογή του εκπαιδευτικού υλικού στην τάξη - Συμπεράσματα

Η εφαρμογή του εκπαιδευτικού υλικού πραγματοποιήθηκε στην Ελλάδα, Λετονία, Αυστρία και Ισπανία σε μαθητές από 10 έως 17 ετών Οι προτεινόμενες δραστηριότητες υλοποιήθηκαν σε οκτώ διδακτικές ενότητες διάρκειας 90 λεπτών η κάθε μία.
Οι συγγραφείς της παρούσας εργασίας εφάρμοσαν πιλοτικά το εκπαιδευτικό υλικό κατά τα σχολικά έτη 2022-2023 και 2023-2024 σε τέσσερα τμήματα της έκτης τάξης και δύο τμήματα της πέμπτης τάξης δύο δημοτικών σχολείων του Κιλκίς (3ο και 6ο Δημοτικό Σχολείο Κιλκίς). Για την αξιολόγηση του υλικού πραγματοποιήθηκαν προ και μετά τεστ που δόθηκαν μέσα από ψηφιακή πλατφόρμα, για να ελεγχθεί η κατανόηση των υπό διδασκαλία εννοιών και η στάση τους απέναντι σε περιβαλλοντικά ζητήματα. Επίσης, ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν να αξιολογήσουν το εκπαιδευτικό υλικό με τη συμπλήρωση ερωτηματολογίων.
Η ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων δεν έχει ολοκληρωθεί. Ωστόσο, μια πρώτη ποιοτική ανάλυση δείχνει ότι οι μαθητές φάνηκε να ενθουσιάζονται από την ιστορία, το κόμικ, την εικονογράφηση και το ψηφιακό παιχνίδι. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον προκάλεσαν τα πειράματα και οι απλές κατασκευές στην τάξη. Επιπλέον, τα παιδιά έδωσαν το δικό τους τέλος στο κόμικ. Συγκεκριμένα, οι μαθητές κάθε τάξης αποφάσιζαν με ψηφοφορία την έκβαση της ιστορίας και το μέλλον της Κλιματοπίας. Εργαζόμενοι σε ομάδες δημιούργησαν το δικό τους κόμικ, ακολουθώντας τις οδηγίες που υπάρχουν στο υλικό του προγράμματος. Όσον αφορά το ψηφιακό παιχνίδι, αυτό εφαρμόστηκε στην ολομέλεια της τάξης. Τα παιδιά με ψηφοφορία αποφάσιζαν την απάντηση στα ερωτήματα του παιχνιδιού, παίρνοντας άμεση ανατροφοδότηση για το αν οι επιλογές τους οδηγούσαν σε ένα βιώσιμο μέλλον. Μέσα από το σύνολο των δραστηριοτήτων, τα παιδιά έλαβαν τις απαραίτητες γνώσεις για την κατανόηση της κλιματικής αλλαγής και συνειδητοποίησαν την ευθύνη που φέρουν οι πολίτες για τις επιλογές τους.

Συζήτηση

Είναι γνωστό πως η αφήγηση μπορεί να συμβάλει στη μετάδοση ηθικών αξιών, όπως η κοινωνική συμμετοχή και ευθύνη. Άλλωστε, από τους αρχαίους χρόνους μέχρι και σήμερα παραμύθια και μύθοι χρησιμοποιήθηκαν για τον σκοπό αυτό (Ιωαννίδης, 2023). Η επιλογή της ερευνητικής ομάδας του έργου Climatopia να χρησιμοποιήσει την αφήγηση, το κόμικ και το ψηφιακό παιχνίδι σε πραγματικές συνθήκες σχολικής τάξης για να καλλιεργήσει στους μαθητές αυτές τις ηθικές αξίες, αποδείχθηκε επιτυχής. Τα παιδιά μέσα από την ταύτισή τους με τους ήρωες της ιστορίας, κατάφεραν να συνειδητοποιήσουν τα αίτια και τις συνέπειες της κλιματικής κρίσης, αλλά και την προσωπική τους ευθύνη ως πολίτες. Τα αποτελέσματα του προγράμματος ενθαρρύνουν την εφαρμογή της διδακτικής μεθοδολογίας που εφαρμόστηκε, για την προσέγγιση ενός ευρέος φάσματος επιστημονικών εννοιών.

Βιβλιογραφία

Ιωαννίδης Χ., (2023). Διδάσκοντας Φυσικές Επιστήμες με Παραμύθι και Επαυξημένη Πραγματικότητα. Στο *Πρακτικά 1ου Παιδαγωγικού Συνεδρίου Κιλκίς Δημιουργικότητα και φαντασία στη σχολική τάξη,* (σελ. 228-231). Ανακτήθηκε από https://conferencekilkis.sites.sch.gr/.

Lemonidis C., Kaiafa I. (2019). The Effect of Using Storytelling Strategy on Students Performance in Fractions. *EduLearn.* 8, 165-175.

Matamit H.N.H., Roslan R., Shahrill M. & Said H.M (2020). Teaching Challenges on the Use of Storytelling in Elementary Science Lessons. *Int. J. Eval. Res. Educ.* 9, 716-722.

McNett, G. (2016). Using Stories to Facilitate Learning, *Coll. Teach*. 64, 184-193.

Vosniadou, S., Ioannides, C., Dimitrakopoulou, A., & Papademetriou, E. (2001). *Designing Learning Environments to Promote Conceptual Change in Science.* In L. Mason (Editor) Instructional Practices for Conceptual Change in Science Domains. *Learning and Instruction,* (Special Issue), 11, 381-419.

Climatopia. Ανακτήθηκε από https://climatopia.eu/.

Η Αστροφυσική στο δημοτικό

Κουραλίδου Ελένη Μαρία, Μαυροδής Βασίλειος, Θεοχαρίδου Άννα

Εκπαιδευτικός, 3ο Δημοτικό Σχολείο Κιλκίς
magi9681@hotmail.com

Εκπαιδευτικός, 3ο Δημοτικό Σχολείο Κιλκίς
kekpros09@gmail.com

Εικαστικός, 3ο Δημοτικό Σχολείο Κιλκίς
fratakatrana@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εισήγηση αποσκοπεί στην περιγραφή μιας έρευνας δράσης με θέμα την πρώτη επαφή των μαθητών με την Αστροφυσική. Πιο συγκεκριμένα το πρόγραμμα εφαρμόστηκε σε μαθητές της ΣΤ’ τάξης του δημοτικού στα πλαίσια του μαθήματος της Φυσικής. Ο συγκεκριμένος κλάδος της Φυσικής επιλέχθηκε με απώτερο σκοπό όχι μόνο για την απόκτηση της γνώσης των δυνάμεων και των σχέσεων που διέπουν το σύμπαν μας αλλά και για την ενίσχυση της κριτικής σκέψης την μαθητών, την ανάπτυξη δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων και ανάλυσης δεδομένων. Ως εφαλτήριο χρησιμοποιήθηκε το μάθημα της Γεωγραφίας, όπου οι μαθητές έρχονται σε επαφή με την εκμάθηση του ηλιακού μας συστήματος. Σημαντικό γεγονός αποτελεί και η εφαρμογή όχι μόνο των γνώσεων που έχουν κατακτηθεί ή εμπεριέχονται και πρόκειται να κατακτηθούν στο μάθημα της Γεωγραφίας, αλλά χρησιμοποιήθηκαν και όροι που αφορούν το μάθημα της Φυσικής καθώς και βασικές αρχές των Μαθηματικών. Κατά αυτόν τον τρόπο προάχθηκε η διαθεματικότητα και η διάχυση των γνώσεων σε παραπάνω από ένα γνωστικά αντικείμενα, για την ενδυνάμωση της αντίληψης πως για να καταλάβει και να ερμηνεύσει κάποιος τον κόσμο γύρω του, αυτά τα γνωστικά αντικείμενα είναι αλληλένδετα. Επιπροσθέτως για την βέλτιστη κατανόηση των εννοιών της Αστροφυσικής ιδιαίτερη ήταν η συμβολή των Εικαστικών μέσω της μοντελοποίησης και του παιχνιδιού.

Η διάρθρωση της παραπάνω εισήγησης έγκειται ως εξής. Αρχικά παρουσιάζεται η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε και ο λόγος επιλογής της. Στην συνέχεια ακολουθούν οι θεματικές οι οποίες μελετήθηκαν και οι διδακτικοί στόχοι που τέθηκαν. Ακολουθούν τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν και τα αποτελέσματα της έρευνας. Κλείνοντας παραθέτονται οι προτάσεις για μελλοντικές εφαρμογές της έρευνας.

Λέξεις κλειδιά: αστροφυσική, διαθεματικότητα, παιχνίδι

Εισαγωγή

Η Αστροφυσική αναφέρεται ως η επιστήμη που αποσκοπεί στην μελέτη των άστρων, των γαλαξιών και ολόκληρου του σύμπαντος. Ο απώτερος στόχος αυτής της μελέτης είναι πέραν της κατανόησης του σύμπαντος, την αναγνώριση της θέσης του ίδιου του ανθρώπου μέσα σε αυτό το γιγαντιαίο σύνολο. Επιπροσθέτως ιδιαίτερη αξία σε όλη αυτή την διαδικασία προσδίδει και η κατανόηση από τον εκάστοτε άνθρωπο, του επιστημονικού άλματος που έχει πραγματοποιήσει η εξέλιξη της τεχνολογίας και πως αυτή συμβάλλει στην αλλαγή των αντιλήψεων του εκάστοτε πολιτισμού (Αντωνίου & Περιβολαρόπουλος, 2023 ; Dendup et al., 2021 ; Sandri et al., 2018).

Οι βασικές αρχές της Αστροφυσικής ως γνωστικό αντικείμενο, πηγάζουν από τα μαθήματα της Φυσικής και της Χημείας. Στο Δημοτικό προσεγγίζεται μόνο ως προς την θεματική του Ηλιακού Συστήματος κατά το μάθημα της Γεωγραφίας στην ΣΤ' δημοτικού. Παρόλα αυτά ο εκπαιδευτικός κόσμος θεωρεί πως ο συγκεκριμένος επιστημονικός κλάδος αποτελείται από ιδιαίτερα δυσνόητες έννοιες για τους μαθητές αυτής της ηλικίας και τείνει να αποφεύγει την εμβάθυνση των γνώσεων. Εν αντιθέσει μελέτες έχουν αναδείξει ακριβώς το αντίθετο, καθώς η μελέτη αυτού του επιστημονικού κλάδου και των συνεπαγόμενων γνωστικών αντικειμένων που φέρει προσφέρει μια πληθώρα θετικών αντικτύπων. Αυτά τα αντίκτυπα συνδέονται με την ανάπτυξη της συνδυαστικής και κριτικής σκέψης, την διάχυση αυτών των γνώσεων σε καθημερινά ζητήματα αλλά και την καλύτερη αντίληψη του κόσμου γύρω τους. Όπως είναι φυσικό, η ενασχόληση από μικρή ηλικία με πιο περίπλοκες έννοιες, έχει ως αποτέλεσμα αφενός την οικειοποίηση τους και αφετέρου την ανάπτυξη μιας πιο θετικής στάσης με τα εμπλεκόμενα μαθήματα. Μια ακόμα ενδιαφέρουσα παρατήρηση είναι η ανάπτυξη λεξιλογίου και η χρήση πλουσιότερων προτάσεων για την περιγραφή διαφόρων φαινομένων (Μπαμπασίδη κ.ά. 2023 ; Dendup et al., 2021 ; Καλαϊτζή, 2019 ; Sandri et al., 2018).

Παρόλα αυτά μελέτες έχουν αναδείξει και δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές ως προς την κατανόηση της Αστροφυσικής. Αυτά σχετίζονται με την αρνητική στάση που καθιερώνουν οι μαθητές ως προς το μάθημα της Φυσικής και τη δυσκολία κατανόησης των μεγεθών. Για την αντιμετώπιση αυτών των δυσκολιών η βιβλιογραφία αναγράφει πως οι εκπαιδευτικοί πρέπει να εφαρμόζουν δραστηριότητες που κεντρίζουν το ενδιαφέρον των μαθητών, διατηρώντας βεβαίως της βασικές αρχές των θεωριών αυτών αλλά και την χρήση μοντελοποίησης (Dendup et al., 2021 ; Sandri et al., 2018).

Με γνώμονα τις παραπάνω αναφορές, ο στόχος της παρούσας εισήγησης είναι η μελέτη του επιστημονικού κλάδου της Αστροφυσικής για την ανάπτυξη δεξιοτήτων. Ως λειτουργικός ορισμός έχει τεθεί η μελέτη της Αστροφυσικής σε μια τάξη ΣΤ' δημοτικού με σκοπό την ανάπτυξη δεξιοτήτων που αφορούν τον μαθηματικό γραμματισμό, τις Φυσικές έννοιες, την κριτική και συνδυαστική σκέψη, την ανάπτυξη λεξιλογίου και την ερμηνεία φαινομένων. Για την επίτευξη των παραπάνω σημαντική ήταν η

συμβολή της ομαδοσυνεργατικής εργασίας, των παιγνιωδών δραστηριοτήτων, η χρήση των ΤΠΕ και των μοντέλων.

Μεθοδολογία

Η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε για την υλοποίηση αυτής της εισήγησης, είναι αυτή της έρευνας δράσης. Ο λόγος αυτής της επιλογής έγκειται στις αρχές αυτής της μεθόδου, κατά τις οποίες είναι κατάλληλη για έρευνες μικρού βεληνεκούς σε σχολικές τάξεις και με σύντομη χρονική διάρκεια. Σκοπός της είναι η παρατήρηση μιας στάσης των μαθητών και στην συνέχεια η δημιουργία μιας παρέμβασης με σκοπό την τροποποίηση αυτής της στάσης (Robson, 2010)
Αναλύοντας με λίγα λόγια τα στάδια αυτού του ερευνητικού είδους πρώτα τίθεται ένα ερώτημα-προβληματισμός και στην συνέχεια εξετάζονται οι στάσεις των μαθητών πάνω σε αυτό το ζήτημα. Έπειτα ακολουθεί ο σχεδιασμός και η υλοποίηση παρεμβάσεων. Έπεται η συλλογή και η ανάλυση των δεδομένων. Κλείνοντας όπως και κάθε είδος έρευνας ακολουθούν τα συμπεράσματα (Robson, 2010).

Θεματικές και διδακτικοί στόχοι

Η θεματολογία της έρευνας κινήθηκε στις εξής διδακτικές ενότητες:

- Το ηλιακό μας σύστημα και οι Εξωπλανήτες
- Ο γαλαξίας μας
- Οι αστερισμοί
- Μεγάλοι επιστήμονες και οι θεωρίες τους
- Οι Μονάδες Μέτρησης του διαστήματος

Κάθε διδακτική ενότητα αποτελούσε μια διδακτική ώρα. Το σύνολο της έρευνας αποτελούταν από οκτώ διδακτικές ώρες από τις οποίες οι δύο αφορούσαν την αρχική και τελική αξιολόγηση των στάσεων των μαθητών και μία διδακτική ώρα που αφορούσε μια επανάληψη στα μισά της έρευνας. Οι θεματικές αυτές προσεγγίστηκαν κατά βάση με την εφαρμογή ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας και της ανακαλυπτικής μάθησης. Επίσης το περιεχόμενο των διδακτικών μεθόδων ακολούθησε τα βήματα που ακολουθούν συνήθως οι επιστήμονες κατά το ερευνητικό τους έργο. Συγκεκριμένα:

- Η ατομική μελέτη και η παρατήρηση
- Η συζήτηση με τους άλλους μαθητές-ερευνητές
- Η ανταλλαγή απόψεων με μαθητές-ερευνητές από παρεμφερή γνωστικό κλάδο
- Η διάχυση της γνώσης στην υπόλοιπη τάξη-επιστημονική κοινότητα

Ενδεικτικά κάποιους από τους διδακτικούς στόχους που τέθηκαν είναι οι εξής:

- Να μπορούν οι μαθητές να αναγνωρίσουν τους πλανήτες του ηλιακού μας συστήματος και να μπορούν να τους διακρίνουν από τους εξωπλανήτες.

- Να μπορούν οι μαθητές να κατανοήσουν το μέγεθος του γαλαξία μας και την θέση αυτού και του ηλιακού μας συστήματος στο σύμπαν.
- Να μπορούν οι μαθητές να αναγνωρίζουν κάποιους αστερισμούς στον νυχτερινό ουρανό αλλά και να μπορούν να προσανατολιστούν με βάση κάποια γνωρίσματά του.
- Να μπορούν οι μαθητές να κατονομάσουν δύο σημαντικούς επιστήμονες αλλά και να αναφέρουν δύο θεωρίες τους και με τι διαπραγματεύονται.
- Να μπορούν να κατονομάσουν δύο μονάδες μέτρησης που χρησιμοποιούνται στην αστροφυσική και να μπορούν να τις εφαρμόσουν σε διαφορετικά παραδείγματα.

Εργαλεία

Τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για την υλοποίηση της έρευνας περιλαμβάνουν την χρήση παρουσιάσεων με την συμβολή των μαθητών ως εφαλτήριο για την δημιουργία συζήτησεων στους προβληματισμούς που προκύπτουν, την χρήση παιγνιωδών δραστηριοτήτων και κουίζ με παιχνίδια για την εμπέδωση της γνώσης, μελέτη κειμενικών αποσπασμάτων και παρουσίαση του περιεχομένου τους από τους μαθητές καθώς και η δημιουργία μοντέλου του ηλιακού συστήματος για την καλύτερη κατανόηση του.
Επιπροσθέτως τηρούταν καθημερινό ημερολόγιο παρατήρησης, το οποίο αφορούσε τα ιδιαίτερα αποτελέσματα που προέκυπταν κατά την διδασκαλία και τα σημεία που δυσκόλευαν περισσότερο ή ήταν αρκετά δυσνόητα από τους μαθητές.

Ανάλυση

Ξεκινώντας την ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν από την μαθησιακή διαδικασία, ιδιαίτερα ενδιαφέρον αποτελεί το κομμάτι της συμμετοχής. Συγκεκριμένα οι περισσότεροι μαθητές συμμετείχαν κατά την μαθησιακή διαδικασία ακόμα και σε έννοιες που φάνηκε να τους δυσκολεύουν. Επιπροσθέτως ήταν ένα μάθημα κατά το οποίο ανυπομονούσαν να ασχοληθούν. Σχετικά με το κομμάτι της συνεργασίας, οι μαθητές φάνηκε με το πέρας των μαθημάτων να έχουν καλύτερη και πιο αρμονική συνεργασία δίχως εντάσσεις. Επίσης κάποιες έννοιες που ήταν πιο δυσνόητες όπως αυτές των θεωριών τους φάνηκαν ιδιαίτερα πολύπλοκες, ωστόσο δεν παράτησαν την προσπάθεια στο να τις κατακτήσουν. Τέλος ιδιαίτερο ενδιαφέρον είχαν οι παρατηρήσεις που έκαναν καθώς ως επί τω πλείστο ήταν στοχευμένες.
Σχετικά με το περιεχόμενο που αντλήθηκε από τα ερωτηματολόγια της αρχικής και τελικής αξιολόγησης φάνηκε πως υπήρξε μεγάλη γνωστική εξέλιξη. Συγκεκριμένα οι σωστές απαντήσεις που δόθηκαν στο ερωτηματολόγιο αρχικής αξιολόγησης ήταν λίγο πάνω από το ένα τρίτο της τάξης, ενώ οι σωστές απαντήσεις που δόθηκαν στο ερωτηματολόγιο τελικής αξιολόγησης σχεδόν έφταναν σε ολόκληρο το σύνολο της τάξης. Επίσης οι ερωτήσεις ανάπτυξης που εμπεριείχαν στο φυλλάδιο τελικής αξιολόγησης ήταν φανερός πιο ανεπτυγμένες, με σωστά επιχειρήματα και τεκμηρίωση.

Επιπροσθέτως φανερή ήταν και η εξέλιξη ως προς την χρήση στοχευμένου λεξιλογίου.

Συμπεράσματα

Είναι φανερό πως από τα παραπάνω που έχουν λεχθεί η διδασκαλία ενός τέτοιου επιστημονικού κλάδου σε μαθητές Δημοτικής εκπαίδευσης προσέφερε πολλά οφέλη στους μαθητές ακόμα και όταν αυτοί αντιμετώπιζαν δυσνόητες έννοιες. Επίσης αυτά τα οφέλη δεν περιορίστηκαν στο μάθημα την Φυσικής και των Μαθηματικών, αλλά είχαν προεκτάσεις στην συνεργατικότητα, στην ανάπτυξη του λεξιλογίου και στην καλύτερη αντίληψη του κόσμου γύρω τους. Επιπλέον καλλιεργήθηκε μια θετικότερη στάση ως προς τα θετικά μαθήματα.

Βιβλιογραφία

Μπαμπασίδης, Γ., Γαλάνη, Α., Λαμπρινός, Ν., & Παρχαρίδης, Ι. (2023). Αστρονομία στη σχολική εκπαίδευση: Μια απουσία που μετράει. Στο *13ο Πανελλήνιο Συνέδριο Διδακτικής των Φυσικών Επιστημών και Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση: Πρακτικά Εκτεταμένων Συνόψεων των Εργασιών*. Γιάννενα. Ανακτήθηκε από https://doi.org/10.12681/codiste.5469.

Αντωνίου, Ι., & Περιβολαρόπουλος, Λ. (2023*). Εκτενής Βιβλιογραφικός Οδηγός Κοσμολογίας, Βαρύτητας και Σχετικότητας*. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις.

Καλαϊτζή, Θ. (2019). *Ενσωμάτωση υπολογιστικής σκέψης στο δημοτικό σχολείο: η προοπτική των εκπαιδευτικών διαγωνισμών*. Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Dendup, T., Utha, K., & Pem, U. (2021). Teachers' and Students' Perceptions on Introduction of Astrophysics in Bhutanese Curriculum: An Exploratory Study. *International Astronomy and Astrophysics Research Journal.*

Robson, C. (2010*). Real World Research* (2nd ed.). Gutenberg.

Sandri, M., Bardelli, S., De Blast, A., Nicastro, L., Ricciardi, S. & Zucca, E. (2018). *International Conference. New Perspectives in Science Education*. Learning Astrophysics using STEM Education Approach: Coding and Hands-on Action an INAF OAS Bologna. Florence Italy..

«Πράσινη Εβδομάδα» - Ένα Καινοτόμο Πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Αγωγής κι Εκπαίδευσης, Ετών Τριάντα…

Σαούλιας Αναστάσιος, Τερζανίδης Κωνσταντίνος, Μαύρου Μαρία

Διευθυντής Δημοτικού, Εκπαιδευτήρια Φρυγανιώτη
asaoulias@fryganiotis.gr
Υποδιευθυντής Δημοτικού, Υπεύθυνος Π.Ε., Εκπαιδευτήρια Φρυγανιώτη
kterzanidis@fryganiotis.gr
Εκπαιδευτικός M.Sc , Εκπαιδευτήρια Φρυγανιώτη
mmavrou@fryganiotis.gr

Περίληψη

Το πρόγραμμα Π.Ε. «ΠΡΑΣΙΝΗ ΕΒΔΟΜΑΔΑ» που εφαρμόζουμε στα Εκπαιδευτήρια Φρυγανιώτη γεννήθηκε ως μια πρωτοποριακή εκπαιδευτική πρακτική τον Σεπτέμβριο του 1993. Τότε μας παρουσιάστηκε ως λειτουργική ανάγκη η ενσωμάτωση όλων των παιδαγωγικών και εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων μας για το περιβάλλον και την οικολογία, (οι οποίες εξακολουθούν και σήμερα να είναι διάσπαρτες στο Αναλυτικό Πρόγραμμα) σε μία ενιαία παιδαγωγική δράση διαθεματικού χαρακτήρα. Αυτό από μόνο του αποτέλεσε καινοτομία για την εποχή εκείνη. Τη δεκαετία του 1990 είχε αρχίσει να γίνεται αντιληπτή η αναγκαιότητα ενός νέου εκπαιδευτικού μοντέλου για την περιβαλλοντική εκπαίδευση. Στα περισσότερα σχολεία οι εκπαιδευτικοί είτε δεν εφάρμοζαν κανένα πρόγραμμα Π.Ε. είτε εφάρμοζαν αποσπασματικά και ευκαιριακά εκπαιδευτικές δράσεις στο πλαίσιο των τότε μαθημάτων Σπουδής Περιβάλλοντος ή Φυσικών Επιστημών στις μεγαλύτερες τάξεις. Σκοπός του προγράμματος «Πράσινη Εβδομάδα», όπως διαμορφώθηκε συν τω χρόνω, είναι να φέρνουμε σε επαφή τους μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με τους 17 Π.Σ.Β.Α., να τους ευαισθητοποιούμε και να κινητοποιούμε τις δυνάμεις τους σε έναν Κοινό Σκοπό. Στόχος μας να διαμορφώσουμε τους Ενεργούς Πολίτες του Αύριο. Για να κατανοήσουν τα παιδιά ότι η αλλαγή προς έναν καλύτερο κόσμο είναι κάτι το εφικτό κινηθήκαμε εξ' αρχής στο πλαίσιο της βιωματικής και διερευνητικής μάθησης. Αναπτύξαμε Project's, καλύπτοντας κάθε στόχο μέσα σε έναν κύκλο διαθεματικών δράσεων για όλες τις τάξεις Νηπιαγωγείου και Δημοτικού. Αξιοποιήσαμε τις Νέες Τεχνολογίες και καλλιεργήσαμε πνεύμα συνεργατικότητας, συμπερίληψης και υπευθυνότητας. Στοχεύουμε πάντα στη δημιουργικότητα και την καλλιέργεια δεξιοτήτων, προάγοντας ταυτόχρονα αρχές και αξίες. Μέσα από το καινοτόμο πρόγραμμα «Πράσινη Εβδομάδα», το οποίο παρουσιάζουμε, κινητοποιούμε τη σχολική κοινότητα και τη διασυνδέουμε με φορείς και οργανισμούς δίνοντας «φωνή» στις σκέψεις και τα συναισθήματα των παιδιών,

των αυριανών κληρονόμων της Γης. Πιστεύουμε ακράδαντα ότι το μέλλον δεν το αναζητάς. Το δημιουργείς!
(06.Σώμα κειμένου)

Λέξεις κλειδιά: «Πράσινη Εβδομάδα», Φρυγανιώτη, Βιώσιμη Ανάπτυξη.

Εισαγωγή: Η Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη ή Βιωσιμότητα

«Η εκπαίδευση για τη βιωσιμότητα είναι μία δια βίου μαθησιακή διαδικασία που οδηγεί στη δημιουργία ενημερωμένων και ενεργών πολιτών, που έχουν τις δημιουργικές δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, επιστημονική και κοινωνική κατάρτιση και αφοσίωση στη συμμετοχή τους σε υπεύθυνες ατομικές και ομαδικές δράσεις. Αυτές οι δράσεις θα βοηθήσουν να εξασφαλιστεί ένα μέλλον με υγιές περιβάλλον και οικονομική ευημερία» (Καλαϊτζίδης & Ουζούνης, 2000).
Αυτός ο ορισμός διατυπώθηκε κατά τη διάρκεια ενός προγράμματος που αφορούσε τη Βιώσιμη Ανάπτυξη. Όπως διαφαίνεται από τον ορισμό αυτό, στόχος της συγκεκριμένης εκπαίδευσης δεν είναι άλλος από τη φροντίδα και την προστασία του περιβάλλοντος δημιουργώντας έτσι ένα μέλλον με ευνοϊκές οικονομικές συνθήκες. (Καλαϊτζίδης & Ουζούνης, 2000).
«Αν θα πρέπει να επιτευχθεί η βιωσιμότητα, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να αναλάβουν έναν ηγετικό ρόλο, δημιουργώντας το έδαφος και να προετοιμάσουν την κοινωνία για μια εποχή επιταχυνόμενης αλλαγής σε ένα κόσμο αυξανόμενα ποικίλο και πληθυσμιακά μεγεθυνόμενο, με επεκτεινόμενη οικονομία και ένα παγκόσμιο περιβάλλον που θα μεταβάλλεται» (Καλαϊτζίδης & Ουζούνης, 2000).
Σύμφωνα με την UNESCO η εκπαίδευση για τη βιώσιμη ανάπτυξη δεν είναι ορθό να ταυτίζεται με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση.
Ο μετασχηματισμός της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης σε Εκπαίδευση για τη Βιωσιμότητα αποτέλεσε επιτακτική ανάγκη, καθώς έπρεπε να αναδειχθούν καλύτερα οι σχέσεις αλληλεξάρτησης των οικονομικών, κοινωνικών και περιβαλλοντικών παραγόντων. Σήμερα, βέβαια, κανείς δε μπορεί να υποστηρίξει πως η Εκπαίδευση για τη Βιωσιμότητα είναι πανάκεια για όλα τα περιβαλλοντικά προβλήματα. Πρόκληση αποτελεί ο στόχος της εκπαίδευσης αυτής να συμβάλλει στη δημιουργία αειφορικών κοινωνιών, οι οποίες να βασίζονται στη δικαιοσύνη και την ισότητα και να αγωνίζονται για την καλύτερη δυνατή προστασία του περιβάλλοντος (Ταμουτσέλη, 2006).

Η "Πράσινη Εβδομάδα"

Στον ορισμό που δίνεται από την UNESCO για την Π.Ε. και τη θέση της στα αναλυτικά προγράμματα τίθεται σαφώς το θέμα της διεπιστημονικότητας, η οποία βασίζεται στη συστημική προσέγγιση και προϋποθέτει καλή γνώση των εννοιών της μίας

επιστήμης από την άλλη. Συγκεκριμένα, αναφέρεται ότι η Π.Ε. δεν πρέπει να προστεθεί στα εκπαιδευτικά προγράμματα σαν ξεχωριστό μάθημα ή σαν αντικείμενο για ειδική μελέτη, αλλά σαν μια διάσταση προς ενσωμάτωση σ' αυτά (Γεωργόπουλος & Τσαλίκη, 1993).

Η άποψη αυτή για αντιμετώπιση της Π.Ε. ως μία διαφορετική διάσταση και όχι ως ξεχωριστό μάθημα, τονίζεται σε όλα τα διεθνή συνέδρια και σε όλες τις διαπραγματεύσεις για την υλοποίηση της Π.Ε. καθώς ελλοχεύει ο κίνδυνος να χάσει το συστημικό της χαρακτήρα, τη διεπιστημονική της διάσταση και τα δραστικά της στοιχεία (Φλογαΐτη, 1993).

Από την άλλη μεριά, λόγω της δυσκολίας ένταξης της Π.Ε. στο αναλυτικό πρόγραμμα, ίσως χάνεται η ευκαιρία να αποκτήσει ένα ιδιαίτερο περιεχόμενο, μεθόδους, καλά και αποτελεσματικά προγράμματα διδασκαλίας και τελικά να μπορέσει να υλοποιηθεί και να αξιολογηθεί. Παράλληλα, υπάρχει περίπτωση να περιοριστεί οριστικά σε δραστηριότητες προαιρετικές και εκτός προγράμματος και έτσι να περιθωριοποιηθεί (Φλογαΐτη, 1993).

Η Π.Ε. πρέπει και μπορεί να αποτελεί μια καινοτόμο ολιστική και διαθεματική εκπαιδευτική διαδικασία που θα συμβάλλει στον επαναπροσδιορισμό της σχέσης του ανθρώπου με το φυσικό και ανθρωπογενές περιβάλλον. Κάτω από αυτό το σκεπτικό πριν από τριάντα χρόνια (1994) στα Εκπαιδευτήρια Φρυγανιώτη υλοποιήσαμε την καινοτόμο ιδέα του περιβαλλοντικού προγράμματος με την ονομασία «ΠΡΑΣΙΝΗ ΕΒΔΟΜΑΔΑ» και από τότε αποτελεί θεσμό για το σχολείο μας!

Η ιδέα παρουσιάστηκε ως λύση σε μία λειτουργική ανάγκη εφαρμογής περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Προτάθηκε να ενσωματωθούν όλες οι παιδαγωγικές δραστηριότητες (που βρίσκονταν και βρίσκονται ακόμα διάσπαρτες εντός του Αναλυτικού Προγράμματος) σε μια κοινή για όλες τις τάξεις όσο και ενιαία εκπαιδευτική δράση διαθεματικού και διεπιστημονικού χαρακτήρα με διάρκεια μιας εβδομάδας πριν τη λήξη του σχολικού έτους. Σύμφωνα με τον σχεδιασμό όλες οι δραστηριότητες έπρεπε να δίνουν έμφαση στη βιωματικότητα, την αλληλεπίδραση, τον πειραματισμό, την ολότητα, τη συμπεριληπτικότητα, την κριτική σκέψη. Εξαρχής σκοποθετήθηκαν η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, η ανάπτυξη δεξιοτήτων και η διαμόρφωση στάσεων και απόψεων. Στόχος του προγράμματος ήταν και παραμένει η ενημέρωση, η ευαισθητοποίηση και η αφύπνιση μαθητών και γονέων, θεσμών και πολιτείας, δομών και οργανώσεων σε έναν κοινό όραμα-σκοπό, τη σωστή αξιοποίηση και ορθή χρήση του περιβάλλοντος επιδιώκοντας την επίτευξη των 17 στόχων βιώσιμης ανάπτυξης, και διαμορφώνοντας τους Ενεργούς Πολίτες του Αύριο. Έκτοτε η «ΠΡΑΣΙΝΗ ΕΒΔΟΜΑΔΑ» διοργανώνεται κάθε χρόνο κατά την τελευταία εβδομάδα του διδακτικού έτους, στο πλαίσιό της οποίας περιλαμβάνονται πλήθος δραστηριοτήτων. Όλες οι δράσεις χαρακτηρίζονται από πολυποικιλότητα και στηρίζονται σε διαθεματικά και διεπιστημονικά project τα οποία σχεδιάζονται μεθοδικά και υλοποιούνται καθ΄ όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους.

Με την εξέλιξη του προγράμματος καταδεικνύεται και προβάλλεται το καθήκον στην ατομική συνειδητοποίηση της ολότητας και της αλληλεξάρτησης των ειδών με τη φύση και τις τραγικές συνέπειες της περιβαλλοντικής αδιαφορίας για τη βιώσιμη ανάπτυξη. Η ανάληψη ατομικής ευθύνης για την προστασία του περιβάλλοντος καθορίζεται από "Έξι Βήματα Περιβαλλοντικής Ωριμότητας": 1ο Μαθαίνω να απολαμβάνω τη φύση, 2ο Παρατηρώ και Αισθάνομαι, 3ο Αντιλαμβάνομαι τον οικολογικό ιστό, 4ο Κατανοώ την αλληλεπίδραση με τη φύση, 5ο Αποφασίζω για περιβαλλοντικά θέματα και 6ο Είμαι υπεύθυνος για το μέλλον.

Εικόνα 1: Τα 6 Βήματα Περιβαλλοντικής Ωριμότητας

Για να οδηγηθεί ένα παιδί στα βήματα αυτά, κάθε χρόνο η ομάδα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης του σχολείου προτείνει το θέμα που θα επεξεργαστεί η κάθε τάξη ανάλογα με το γνωστικό της επίπεδο. Προετοιμάζονται Σχέδια Εργασίας (project), που υλοποιούν οι μαθητές χωρισμένοι σε ομάδες και παρουσιάζουν στην τάξη τους, προγραμματίζονται επισκέψεις, ενημερώσεις από ειδικούς, διαθεματικές και διεπιστημονικές εργασίες ανάλογα με το θέμα τους και στο τέλος της χρονιάς σε μια γιορτή γίνεται ο τελικός απολογισμός του προγράμματος από όλες τις τάξεις.
Τα θέματα για την επίτευξη των στόχων κάθε χρόνο μεταβάλλονται, ποικίλουν και στοχεύουν όμως πάντα στο να προάγουν:

- τις αξίες της υγείας και της ευημερίας,
- της εξάλειψης της φτώχειας,
- της ανάπτυξης δεξιοτήτων υγιούς κατανάλωσης,
- τη συμπεριληπτική εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς,
- τον σεβασμό στους υδάτινους πόρους,
- τη χρήση των καθαρών και ανανεώσιμων πηγών ενέργειας,

- την ανακύκλωση, επιτυγχάνοντας συγχρόνως συνέργειες με επιχειρήσεις που ανήκουν σε γονείς των παιδιών.

Η ανακύκλωση επί παραδείγματι πλαστικών καπακιών αποφέρει οικονομικά έσοδα που αξιοποιούνται και διατίθενται ως προσφορά σε ευπαθείς ομάδες συμπολιτών.

Η «ΠΡΑΣΙΝΗ ΕΒΔΟΜΑΔΑ» συμβάλλει στο όραμα μιας διαφορετικής κοινότητας-πόλης, παράγοντας πολιτισμό και σεβόμενη τις παραδόσεις. Για το σκοπό αυτό σχεδιάζονται και οργανώνονται προγράμματα και εκδηλώσεις σε μουσεία και αρχαιολογικούς χώρους αναδεικνύοντας τον πολιτισμό ως μέσο κοινωνικής συνοχής.

Εικόνα 2: Παρουσίαση Μουσείων Θεσσαλονίκης. Εκδήλωση για την Παγκόσμια Ημέρα Μουσείων, στο Πολεμικό Μουσείο Θεσσαλονίκης

Η διάχυση του έργου δεν περιορίζεται μόνο στους κόλπους του σχολείου και του δήμου που ανήκει αυτό, αλλά πραγματοποιείται στο ευρύτερο κοινωνικό, εκπαιδευτικό και πολιτιστικό πλαίσιο της Θεσσαλονίκης, με συμμετοχή σε μαθητικά συνέδρια, εκπαιδευτικές εκδηλώσεις, διαγωνισμούς, εκθέσεις και παρουσιάσεις.

Οι ανησυχίες των παιδιών για τον κόσμο που τα περιβάλλει μας οδήγησε πολλές φορές και στη δημιουργία βίντεο για την προβολή των μαθητικών ανησυχιών και των απόψεων των παιδιών, με θέματα όπως:

- "Όψεις και Απόψεις" για την προστασία του δάσους του Σέιχ Σου,
- "Κορώνεια η λίμνη φάντασμα",
- "Κερκίνη. Ταξίδι σε έναν επίγειο παράδεισο"
- "Δέλτα Αξιού, ο παράδεισος της Θεσσαλονίκης κινδυνεύει",
- "+Βασιλεύουσα Πόλις"

που έχουν αναρτηθεί στο διαδίκτυο, στην ιστοσελίδα και στο κανάλι του σχολείου, στην ιστοσελίδα της Συνθήκης Ραμσάρ, κ.ά, φυσικά και με τη συμβολή και βοήθεια θεσμικών παραγόντων.

Το φυσικό περιβάλλον μέσα στο οποίο διαβιούν μικροί και μεγάλοι είναι πρωταρχικής σημασίας για την υγεία, την ανάπτυξη και την ευημερία. Έγινε λοιπόν αυτά τα 30

χρόνια μια συστηματική προσπάθεια να εμπεδωθεί ότι καταστρέφοντας το περιβάλλον, καταστρέφεται το "μεγάλο σπίτι", η Γη.

Συμπερασματικά

Καταληκτικά θα έλεγε κανείς ότι είναι γνωστό πως τα περιβαλλοντικά ζητήματα είναι πολυδιάστατα. Οι αυριανοί πολίτες όμως οφείλουν, να διαθέτουν σαφείς αξίες, κριτική σκέψη και ικανότητες ανάληψης δράσης σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο για την επίλυση των περιβαλλοντικών θεμάτων. Εμείς στα Εκπαιδευτήρια Φρυγανιώτη πιστεύουμε σε μια νέα και ολιστική περιβαλλοντική εκπαίδευση που θα καθιστά τους μαθητές ικανούς να νοηματοδοτήσουν οι ίδιοι την έννοια της αειφορίας.
Άλλωστε τα προγράμματα και οι δράσεις μας, διαθεματικά και βιωματικά στο σύνολό τους, βασίζονται στην έννοια της αειφορίας και στην κατανόηση της κοινωνικής, οικονομικής και πολιτικής διάστασης των περιβαλλοντικών προβλημάτων. Για εμάς, η εκπαίδευση για την αειφορία έχει ως σκοπό να βοηθήσει όλους όσοι θέλουν να αναπτύξουν τις γνώσεις και τις ικανότητες εκείνες που απαιτούνται για να αποφασίζουν και να δρουν με τέτοιο τρόπο που να δημιουργούνται λιγότερα προβλήματα στο περιβάλλον, ώστε να εξασφαλιστεί ένα αειφόρο μέλλον!

Βιβλιογραφία

Αγγελίδης, Π., Αβραμίδου, Λ., Μυλόρδου, Α., Αγγελίδου, Κ., & Γερασίμου, Ε. (2019). *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης.*

Γενική Γραμματεία Νομικών και Κοινοβουλευτικών Θεμάτων (2022) *Ατζέντα 2030 για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη*. Ανακτήθηκε από Ελληνική Κυβέρνηση.

Γεωργόπουλος, Α. (2002), *Περιβαλλοντική ηθική*. Αθήνα: Gutenberg.

Δημητρίου, Α., Χατζηνικήτα, Β., & Βαλανίδης, Ν. (2002). Διερεύνηση της συμβολής των πολιτών στην προστασία που περιβάλλοντος. Στο *1ο Περιβαλλοντικό Συνέδριο Μακεδονίας*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Ελληνικό Κέντρο Ευρωπαϊκών Μελετών (2005). *Οι διατλαντικές σχέσεις και το πρωτόκολλο του Κιότο στη σύμβαση-πλαίσιο των Ηνωμένων Εθνών για την αλλαγή του κλίματος*. Ε-ΚΕΜ.

Καλαθάκη Μ., *Κριτήρια Αξιολόγησης Ενός Σχολικού Προγράμματος Περιβαλλοντικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: Ένα Μεθοδολογικό Εργαλείο που Κάνει Πράξη τη Θεωρία,* Πανελλήνια Ένωση Εκπαιδευτικών για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Ανακτήθηκε από Τεύχος 1(46).

Κοσκινάς Κ., (2000), *Περιβάλλον και αναβάθμιση της ποιότητας της ζωής*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Λύκος, Β. (2005). *Η σύνδεση της βιώσιμης ανάπτυξης με την τοπική κοινωνία: Το πρόγραμμα Natura 2000.* Ανακτήθηκε από www.nomosphysis.org.gr

Μουσείο Γουλανδρή Φυσικής Ιστορίας. Ελληνικό Κέντρο Βιότοπων Υγροτόπων (2004). *Εκπαιδευτικό πακέτο για τη διαχείριση προστατευόμενων περιοχών.* Αθήνα.

Γενική Γραμματεία Νομικών και Κοινοβουλευτικών Θεμάτων 2022. *Οι 17 Στόχοι και 169 Υποστόχοι Βιώσιμης Ανάπτυξης*. Ανακτήθηκε από ggk.gov.gr.

Εκπαιδευτήρια Φρυγανιώτη. "Πράσινη Εβδομάδα". Δραστηριότητες περιβαλλοντικής αγωγής. Ανακτήθηκε από https://www.fryganiotis.gr/perivallontiki-ekpedefsi-prasini-evdomada-2/.

Σακελλαροπούλου & Σεκέρογλου (2005). *Η βιώσιμη διαχείριση των υδατικών πόρων*. Ανακτήθηκε από www.nomosphysis.org.gr.

Παπαγιάννης, Ε. *Σκέψεις για την ελληνική φύση,*. Ανακτήθηκε από www.nomosphysis.org.gr.

Σαούλιας, Α. (2006). Η Διαχρονική Εξέλιξη του Σ.Π.Π.Ε. «Πράσινη Εβδομάδα» & Τα Αποτελέσματα Της Εφαρμογής Αυτού στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Στο *2ο Συνέδριο Σ.Π.Π.Ε. Πανεπιστημίου Αιγαίου*. Ανακτήθηκε από Πρακτικά Συνεδρίου, σελ. 1563

Σαούλιας, Α. (2023). *Η Πράσινη Εβδομάδα, Ένα καινοτόμο πρόγραμμα*. Ανακτήθηκε από https://blogs.sch.gr/asaoulias/2024/02/11/prasini-evdomada/.

Τσάλτας, Γ. & Κατσιμπάρδης, Κ. (Επιμ.) (2004). *Αειφορία και Περιβάλλον.* Αθήνα: Εκδόσεις Ι. Σιδέρη.

Assadurian, E. (*2005). Η κατάσταση του κόσμου*. Επώνυμος Οικολογική Βιβλιοθήκη. Αθήνα.

Bravo Scools (2023). *Η Ναυτική Παράδοση των Ελλήνων Πυλώνας της Παγκόσμιας Πολιτιστικής Κληρονομιάς*. Εργασία Μαθητών. Ανακτήθηκε από Bravo Scools 2023.

Gavin, R. (2019).*Τρόποι Μάθησης και Συμπερίληψης: Εγχειρίδιο για εκπαιδευτικούς, επαγγελματίες στήριξης και γονείς.* Greek SDGs Library. Ανακτήθηκε από Ελληνική Βιβλιοθήκη Στόχων.

Quality Net Foundation (2023). *Ανάπτυξη Προγραμμάτων Βιώσιμης Ανάπτυξης και Ανάδειξη Πρωτοβουλιών*. Ανακτήθηκε από In Action For A Better World.

Robson, C. (1993). *Real World Research: A. resource for social scientists and practitioner-researchers*., Oxford, UK: B1ackwell.

UN, (1992), *Report of the United Nations conference on environment and development*, Rio de Janeiro: UN editions.

Καινοτόμες Παιδαγωγικές Παρεμβάσεις στη Διδασκαλία Πολιτικών Συστημάτων μέσω του Ρόλου-Παιχνιδιού και της Πολυμεσικής Τεκμηρίωσης

Καφαντάρη Ευαγγελία, Χατζητρύφωνος Πασχάλης

Δασκάλα, 19ο Δημοτικό Σχολείο Θεσσαλονίκης
kafadarieva@yahoo.gr

Πληροφορικός, 19ο Δημοτικό Σχολείο Θεσσαλονίκης
Pascalis_H@hotmail.com

Περίληψη

Η εργασία παρουσιάζει μια καινοτόμο εκπαιδευτική στρατηγική που έχει σχεδιαστεί για να ενισχύσει τη διδασκαλία των αρχετυπικών πολιτικών συστημάτων με την ενσωμάτωση της άμεσης διδασκαλίας, του παιχνιδιού ρόλων και της τεκμηρίωσης πολυμέσων. Κεντρικό στοιχείο αυτής της προσέγγισης είναι η εμπλοκή των μαθητών της Στ΄Τάξης σε σενάρια παιχνιδιού ρόλων που προσομοιώνουν τις διαδικασίες λήψης αποφάσεων και σχεδιασμού που είναι εγγενείς σε αυτά τα πολιτικά συστήματα. Αυτές οι διαδραστικές συνεδρίες καταγράφονται, παράγοντας ταινίες μικρού μήκους που συγκεκριμενοποιούν την εφαρμογή θεωρητικών εννοιών. Επιπλέον, ένα στοχαστικό βίντεο που καταγράφει τις σκέψεις και τους προβληματισμούς των παιδιών προσφέρει βαθιές γνώσεις για τις μαθησιακές τους εμπειρίες και τις ευρύτερες επιπτώσεις των διαφόρων συστημάτων διακυβέρνησης στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων.

Η μέθοδος ευθυγραμμίζεται με τις αρχές της μάθησης μέσω Πρότζεκτ (Project Based Learning), δίνοντας έμφαση στις εφαρμογές του πραγματικού κόσμου και στη συνεργατική επίλυση προβλημάτων, ενώ ταυτόχρονα αξιοποιεί το παιχνίδι ρόλων για να διευκολύνει την εξερεύνηση ρεαλιστικών πολιτικών σεναρίων, επιτρέποντας στους μαθητές να κατανοήσουν διαφορετικές προοπτικές και να συμμετάσχουν σε περίπλοκες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Τέλος, η ενσωμάτωση στοχαστικών πρακτικών μέσω βίντεο-μοντάζ δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να διατυπώσουν και να αναλύσουν κριτικά τις μαθησιακές τους εμπειρίες. Συνολικά, η προσέγγιση εξοπλίζει τα παιδιά με σημαντικές ζωτικές δεξιότητες συμπεριλαμβανομένων της κριτικής σκέψης, της συνεργασίας και της ανακλαστικής έρευνας μέσα από τη δημιουργική παραγωγή ψηφιακού περιεχομένου.

Λέξεις κλειδιά: Πολιτικά συστήματα, παιχνίδια ρόλων, πολυμέσα

Εισαγωγή

Θεωρητική προσέγγιση

Ο σύγχρονος κόσμος με τις συνεχείς αλλαγές, τους απαιτητικούς ρυθμούς και τις νέες ανάγκες έχει αναμφισβήτητα επηρεάσει και το χώρο της εκπαίδευσης δημιουργώντας νέα συνθήκες. Είναι σημαντικό επομένως, οι εκπαιδευτικοί να είναι σε θέση να χρησιμοποιούν ποικιλία διδακτικών μεθόδων καθώς και να κατέχουν ικανότητες που να ανταποκρίνονται στα νέα κοινωνικά δεδομένα (Reeves & Forde, 2004) για να μπορέσουν να καλλιεργήσουν και τις ανάλογες δεξιότητες στα παιδιά. Τα τελευταία χρόνια, έχει δοθεί μια αυξανόμενη έμφαση στη σημασία της ενίσχυσης του πολιτικού γραμματισμού μεταξύ των νεαρών μαθητών. Η έρευνα δείχνει ότι οι παραδοσιακές μέθοδοι στην τάξη μπορεί να μην εμπλέκουν αποτελεσματικά τους μαθητές στην κατανόηση των περίπλοκων πολιτικών συστημάτων. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί έχουν στραφεί σε βιωματικές προσεγγίσεις μάθησης, όπως το παιχνίδι ρόλων, για να εμπλέξουν τους μαθητές σε σενάρια του πραγματικού κόσμου και να τους ενεργοποιήσουν σε παιδαγωγικό επίπεδο στην απόκτηση εμπειριών και βιωμάτων (Ματσαγγούρας, 2011). Για παράδειγμα, ο Schaap (2005) υπογραμμίζει την αποτελεσματικότητα των δραστηριοτήτων παιχνιδιού ρόλων στην εμβάθυνση της κατανόησης των πολιτικών εννοιών. Συμμετέχοντας ενεργά σε προσομοιωμένες πολιτικές καταστάσεις, οι μαθητές αναπτύσσουν δεξιότητες κριτικής σκέψης και αποκτούν γνώσεις για τη δυναμική των διαφόρων μοντέλων διακυβέρνησης μέσα από τη δική τους ενεργητική εμπλοκή. Επιπρόσθετα, τα παιδιά έρχονται σε άμεση επαφή με το αντικείμενο μάθησης μέσα από την έρευνα, την παρατήρηση, τη μάθηση αλλά και τα μέσα των συγκεκριμένων δραστηριοτήτων.

Επιπλέον, η ενσωμάτωση της τεχνολογίας στην πολιτική εκπαίδευση έχει δείξει πολλά υποσχόμενα αποτελέσματα για την ενίσχυση της εμπλοκής των μαθητών και των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Η επεξεργασία βίντεο, όπως φαίνεται στο σχέδιο μαθήματος, προσφέρει στους μαθητές μια δημιουργική διέξοδο για να συνθέσουν την κατανόησή τους για τα πολιτικά συστήματα. Η έρευνα της Hobs (2011; 2013) υπογραμμίζει τις δυνατότητες των προσεγγίσεων πολυμέσων ως ισχυρά εργαλεία για την εμπλοκή των μαθητών στην κριτική έρευνα και έκφραση. Υποστηρίζει ότι δημιουργώντας τα δικά τους τεχνουργήματα μέσων, όπως βίντεο, podcast ή ιστότοπους, οι μαθητές όχι μόνο εμβαθύνουν στην κατανόησή τους περίπλοκων ζητημάτων αλλά αναπτύσσουν επίσης βασικές δεξιότητες στον γραμματισμό στα μέσα επικοινωνίας, στην επικοινωνία και στη δημιουργικότητα. Με το ενεργό μοντάζ και την παραγωγή ταινιών μικρού μήκους που αντικατοπτρίζουν τις εμπειρίες τους στο παιχνίδι ρόλων, οι μαθητές όχι μόνο ενισχύουν την κατανόησή τους αλλά ταυτόχρονα αναπτύσσουν και καλλιεργούν τις δεξιότητές τους στον ψηφιακό γραμματισμό.

Επιπρόσθετα, οι στοχαστικές συζητήσεις διαδραματίζουν κρίσιμο ρόλο στην εδραίωση της μάθησης και στην προώθηση της μεταγνωστικής επίγνωσης μεταξύ των μαθητών επικεντρώνοντας με αυτόν τον τρόπο στην ηθική και πολιτική διάσταση της

εκπαίδευσης (Ματσαγγούρας, 2002), ενώ ταυτόχρονα τονίζουν την αξία του προβληματισμού για την προώθηση της κριτικής σκέψης και της αυτοαξιολόγησης. Επομένως, η κριτική Παιδαγωγική (Giroux, 1997) αποτελεί μία από τις βασικές θεωρητικές βάσεις του συγκεκριμένου προγράμματος, διατηρώντας τα βασικά στοιχεία του τα οποία είναι η στοχαστικότητα και η κριτική προσέγγιση των εκπαιδευτικών ζητημάτων. Τα παιδιά με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών συνεργάζονται ενώ συμμετέχουν σε δομημένες συζητήσεις και αναλογιζόμενοι τη συμμετοχή τους, οι μαθητές μπορούν να διατυπώσουν τις γνώσεις τους, να αξιολογήσουν τη μαθησιακή τους διαδικασία και να εντοπίσουν τομείς προς βελτίωση. Η ενσωμάτωση πρακτικών αναστοχασμού στην πολιτική εκπαίδευση προωθεί μια βαθύτερη σύνδεση με το αντικείμενο και δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να γίνουν ενημερωμένοι και ενεργοί πολίτες σε ένα ολοένα και πιο περίπλοκο παγκόσμιο τοπίο.

1.2.Πρόγραμμα Δράσης

Το συγκεκριμένο πρόγραμμα αναπτύσσεται με τη συμμετοχή των παιδιών της Στ΄ Τάξης και μέσα στο πλαίσιο των μαθημάτων της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, της Πληροφορικής και του εργαστηρίου Δεξιοτήτων. Η χρονική περίοδος του προγράμματος εκτείνεται στις επτά (7) συνεδρίες των σαράντα πέντε λεπτών και χωρίζεται σε τρία σχέδια Μαθήματος τα οποία συνοδεύονται και από την επίσκεψη των παιδιών στη Βουλή των Ελλήνων, όπου τα παιδιά βλέπουν πλέον όλη την εμπειρία μάθησης που συγκέντρωσαν μέσα από τα σχέδια δράσης να λειτουργούν στο πραγματικό περιβάλλον της Βουλής (Διασταυρούμενη Διδασκαλία).

Σχέδια Μαθήματος 1

Ηλικιακή ομάδα: μαθητές έκτης τάξης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση
Μέγεθος τάξης: 20 μαθητές
Χωρισμός ομάδων: 4 ομάδες των 5 μαθητών η καθεμία
Διάρκεια: 45 λεπτά ανά συνεδρία (τέσσερις συνεδρίες)
Στόχοι μάθησης:

- Να κατανοήσουν τη λειτουργία διαφορετικών πολιτικών συστημάτων (μοναρχία, δημοκρατία, ολοκληρωτισμός, άμεση δημοκρατία)
- Να διερευνήσει τις περιπλοκές και τη δυναμική των πολιτικών συστημάτων μέσω του παιχνιδιού ρόλων

Υλικό και τεχνικά μέσα:

- Περιγραφή πολιτικών συστημάτων (από σχολικό βιβλίο και υλικό που ετοίμασαν οι εκπαιδευτικοί)
- Σενάρια παιχνιδιού ρόλων για κάθε πολιτικό σύστημα που ετοίμασαν οι εκπαιδευτικοί
- Συσκευές εγγραφής βίντεο (tablet)
- Κοστούμια και εξαρτήματα (προαιρετικά, μπορεί να είναι απλά αντικείμενα που συμβολίζουν ρόλους)

Περιγραφή δραστηριότητας:

1. Εισαγωγή (5 λεπτά):

- Σύντομη επισκόπηση της εστίασης του πολιτικού συστήματος της ημέρας: Οι συντονιστές (δάσκαλοι) εισάγουν το σενάριο.
- Ομαδικές εργασίες και διανομή σεναρίων παιχνιδιών ρόλων: Οι μαθητές χωρίζονται σε μικρές ομάδες. Κάθε ομάδα εστιάζει σε ένα διαφορετικό ρόλο στο σενάριο. Λαμβάνουν μια σύντομη περιγραφή με το ιστορικό, την άποψη και τους στόχους του χαρακτήρα που εκπροσωπούν..

2. Προετοιμασία (10 λεπτά):

- Οι ομάδες διαβάζουν τα σενάρια και συζητούν τον ρόλο που τους έχει ανατεθεί προσθέτοντας την προοπτική και την προσωπικότητά τους. Στις ομάδες τους, οι μαθητές προετοιμάζουν τα επιχειρήματά τους και τις στρατηγικές τους με βάση τους ρόλους τους. Εξετάζουν πώς να παρουσιάσουν τις απόψεις τους αποτελεσματικά, προβλέπουν αντεπιχειρήματα και σχεδιάζουν πώς θα συνδεθούν με τους άλλους ρόλους.
- Συζήτηση εντός των ομάδων για να προγραμματίσουν την εκτέλεση του παιχνιδιού ρόλων και να αποφασίσουν ποιο μέλος της ομάδας θα είναι ο "ερμηνευτής" της σημερινής συνεδρίας παιχνιδιού ρόλων.

3. Παιχνίδι ρόλων (15 λεπτά):

- Οι ερμηνευτές κάθε ομάδας μαζεύονται και εκτελούν το σενάριο ενώ ένας από τους δύο δασκάλους καταγράφει την παράσταση και η υπόλοιπη τάξη παρακολουθεί την παράσταση.
- Οι παραστάσεις διεξάγονται σε καθορισμένο χώρο της τάξης που διαμορφώνεται ως "σκηνή" για να επιτρέπεται η κίνηση και ο διάλογος.

4. Αναστοχασμός- προβληματισμός (10 λεπτά):

- Μετά από κάθε παράσταση γίνεται μια σύντομη συζήτηση με επικεφαλής τους ερμηνευτές, που μοιράζονται τις σκέψεις τους για το πολιτικό σύστημα που επέβαλαν και τους ρόλους που έπαιξαν.
- Οι ομάδες κοινού μπορούν να κάνουν ερωτήσεις ή να μοιραστούν παρατηρήσεις. Η διαδικασία βιντεοσκοπείται επίσης εστιάζοντας στον κάθε μαθητή που παίρνει τον λόγο. (Ο ένας εκπαιδευτικός χειρίζεται την συσκευή εγγραφής και ο άλλος συντονίζει την συζήτηση.)

5. Κλείσιμο (5 λεπτά):

- Ανακεφαλαίωση των δραστηριοτήτων ς της ημέρας.
- Η τάξη επαναφέρεται στην προηγούμενη οργάνωσή της.

Σχέδιο μαθήματος 2: Επεξεργασία βίντεο

Ηλικιακή ομάδα: 12 ετών

Μέγεθος τάξης: 20 μαθητές

Διάρκεια: 45 λεπτά ανά συνεδρία (δύο συνεδρίες)

Στόχοι μάθησης:

- Να ασχοληθούν οι μαθητές με την επεξεργασία βίντεο για την παραγωγή ταινιών μικρού μήκους που αντικατοπτρίζουν παιχνίδια ρόλων του πολιτικού συστήματος.
- Να αποκτήσουν τις σχετικές τεχνικές δεξιότητες.
- Να διαμορφώσουν κριτική σκέψη σε σχέση με το πως η τελική "ταινία" παρουσιάζει με σκοπιμότητα την οπτική και τις στιγμές που θέλουν να προβάλλουν.

Τεχνικά μέσα:

- Υπολογιστές με Windows Movie Maker ή παρόμοιο λογισμικό επεξεργασίας

Περιγραφή δραστηριότητας:

1. Εισαγωγή στην επεξεργασία βίντεο από τον εκπαιδευτικό (10 λεπτά):

- Επίδειξη σχετικά με τη χρήση του Windows Movie Maker ή οποιουδήποτε επιλεγμένου λογισμικού επεξεργασίας.
- Επισκόπηση επεξεργασίας μοντάζ: συνδυασμός διαφορετικών πλάνων σε μια συνεκτική ταινία μικρού μήκους.

2. Εργαστήριο επεξεργασίας βίντεο (35 λεπτά):

- Οι μαθητές εργάζονται σε ομάδες για να επεξεργαστούν τα ηχογραφημένα παιχνίδια ρόλων.
- Εστίαση στην τακτοποίηση κλιπ, την προσθήκη απλών εφέ ή τίτλων και διασφαλίζοντας ότι η αφήγηση του πολιτικού τους συστήματος είναι ξεκάθαρη.
- Καθοδήγηση των μαθητών ώστε να αποθηκεύσουν σωστά την εργασία τους και βεβαιωθούν ότι το εργαστήριο υπολογιστών είναι οργανωμένο πριν φύγουν.

Σχέδιο μαθήματος 3: Αναστοχαστική συζήτηση και αξιολόγηση

Ηλικιακή ομάδα: 12 ετών

Μέγεθος τάξης: 20 μαθητές

Διάρκεια: 45 λεπτά

Στόχοι μάθησης:

- Να συμμετέχουν οι μαθητές σε στοχαστικές συζητήσεις για τα διάφορα πολιτικά συστήματα.
- Να διεξάγουν αυτοαξιολόγηση της μάθησης και της συμμετοχής.

ΥΛΙΚΑ:

- Προβολέας
- Υπολογιστές

Περιγραφή δραστηριότητας:

1. Προβολή (15 λεπτά):

- Οι ομάδες μοιράζονται τα επεξεργασμένα βίντεό τους με την τάξη.

2. Αναστοχαστική συζήτηση (20 λεπτά):

- Ανοιχτή συζήτηση που διευκολύνεται από τους εκπαιδευτικούς, εστιάζοντας στις πτυχές των πολιτικών συστημάτων.
- Οι μαθητές εμπλέκονται στην αυτοαξιολόγηση, αναλογιζόμενοι τη συνεισφορά και τη μάθησή τους.

3. Αυτοαξιολόγηση των μαθητών με συμπλήρωση σύντομου ερωτηματολογίου στους υπολογιστές.

4. Κλείσιμο (5 λεπτά):

- Ανακεφαλαίωση των έργων που ολοκληρώθηκαν και τις συζητήσεις που έγιναν.
- Τονίζεται η σημασία της κατανόησης των διαφορετικών πολιτικών συστημάτων και η αξία του προβληματισμού.

Σενάρια για το παιχνίδι ρόλων:

Με βάση κάθε πολιτικό σύστημα, ανατίθενται συγκεκριμένοι ρόλοι (αρχηγός, πολίτης, σύμβουλος, αντιπολίτευση κ.λπ.) και καταστάσεις (κρίση, εκλογές, εφαρμογή πολιτικής κ.λπ.) που αναδεικνύουν τα χαρακτηριστικά του συστήματος.

Συγκεκριμένα σενάρια και ρόλοι:

Μοναρχία:

- Σενάριο: «Κρίση στο Βασίλειο» λόγω πλυμμήρων.
- Ρόλοι: Μονάρχης (λήπτης αποφάσεων), Βασιλικός Σύμβουλος (πρόταση πολιτικής), Επηρεασμένος Αγρότης (προοπτική του πολίτη), γελωτοποιός της αυλής (δημόσια ηθική).

Δημοκρατία:

- Σενάριο: «Συζήτηση μιας Νέας Δημόσιας Πολιτικής» για την περιβαλλοντική ρύθμιση.

- Ρόλοι: Πολιτικός (εκπρόσωπος πολιτικής θέσης), Πολίτης ψηφοφόρος (κοινή γνώμη), Περιβαλλοντικός Ακτιβιστής (ειδικό ενδιαφέρον), Δημοσιογράφος (προοπτική των ΜΜΕ).

Ολοκληρωτισμός:

- Σενάριο: «Εφαρμογή Πολιτικής Επιτήρησης» για την εθνική ασφάλεια.
- Ρόλοι: Ανώτατος Ηγέτης (υπεύθυνος επιβολής πολιτικής), Μυστικός Αστυνομικός (εφαρμογή επιτήρησης), Αντιφρονών (ενεργή αντιπολίτευση), Απλός Πολίτης (υπόκειται σε πολιτική).

Άμεση Δημοκρατία:

- Σενάριο: «Ψηφοφορία Σχεδίων Κοινοτικής Ανάπτυξης».
- Ρόλοι: Διοργανωτής Κοινότητας (συνήγορος πρότασης), Μέλος Κοινότητας (ψηφοφόρος), Αντίπαλος Έργου (κριτική), Λειτουργός Τοπικής Αυτοδιοίκησης (διοικητική υποστήριξη).

Βιβλιογραφία

Ματσαγγούρας, Η. (2002). *Θεωρία της Διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg

Ματσαγγούρας, Η. (2011*). Φάκελος επιμορφωτικού υλικού για τις βιωματικές 107 δράσεις: Από τη Βιωματική Μάθηση στο Συνεργατικό Μοντέλο Βιωματικών Δράσεων*. Θεσσαλονίκη: Υπουργείο Παιδείας, Διαβίου Μάθησης και Θρησκευμάτων. Ανακτήθηκε από http://ebooks.edu.gr/info/newps.

Giroux, H.A. (1997*). Pedagogy and the Politics of hope: Theory, Culture, and Schooling*. Boulder. Colorado: Westview/ Harper Collins.

Hobbs, R. (2011). *Digital and Media Literacy: Connecting Culture and Classroom*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Hobbs, R., & Jensen, A. (2013). The Past, Present, and Future of Media Literacy Education. *Journal of Media Literacy Education*, 5(2), 1-11.

Reeves, J. & Forde, C. (2004). The social dynamics of changing practice. *Cambridge Journal of Education*, 34(1), 85-102.

Schaap, A. (2005). Learning Political Theory by Role Playing. *Politics*, 25(1), 46-52. Ανακτήθηκε από https://doi.org/10.1111/j.1467-9256.2005.00228.)

Μία σύγχρονη διδακτική πρόταση στο πλαίσιο της δασικής εκπαίδευσης, με θέμα: «Τα δάση του Δήμου Πέλλας»

Διαμαντόπουλος Ηλίας

Δάσκαλος, 4ο Δημοτικό Σχολείο Γιαννιτσών
diamantopoulosh@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα διδακτική πρόταση αφορά στο μάθημα της Μελέτης Περιβάλλοντος της Δ΄τάξης και στο κεφάλαιο 5 της 1ης ενότητας: «Ο τόπος μας: Τα φυσικά χαρακτηριστικά του», εστιάζοντας στη γνωριμία των μαθητών με τις τρεις διακριτές δασικές περιοχές του Δήμου Πέλλας και με τη βιοποικιλότητά τους.

Για τη συγκεκριμένη διδακτική πρόταση, πρόκειται να αξιοποιηθεί η αναθεωρημένη στοχοταξινομία τού Bloom. Στόχοι της είναι, μέσα από μια σειρά δράσεων, να αποκτήσουν οι μαθητές χωρική αντίληψη των δασών του Δήμου Πέλλας και να μπορούν να τα εντοπίζουν στον χάρτη. Να εντοπίσουν σχέσεις των γεωμορφολογικών χαρακτηριστικών με το κλίμα, τη χλωρίδα, την πανίδα, τα προϊόντα, τη θέση και τον πληθυσμό πόλεων και των χωριών του Δήμου Πέλλας. Υιοθετούνται η μαθητοκεντρική και η ομαδοσυνεργατική μορφή διδασκαλίας, καθώς προτείνεται η εφαρμογή της μεθόδου Jigsaw, ενώ θεωρητικά στηρίζεται στις αρχές της διαθεματικότητας και της ανακαλυπτικής μάθησης, καθώς οι μαθήτριες και οι μαθητές πρόκειται να διερευνήσουν και μελετήσουν πολύπλευρα τα δάση του δήμου Πέλλας και να αναζητήσουν σχετικές και στοχευμένες πληροφορίες.

Στην πρόταση αυτή, αξιοποιούνται σύγχρονα συμβατικά και μη διδακτικά εργαλεία όπως: ψηφιακοί χάρτες, padlet με τα είδη των φυτών και των ζώων των τριών δασικών περιοχών, ψηφιακός ή συμβατικός εννοιολογικός χάρτης, δασικοί χάρτες, εργαλεία δημιουργίας πληροφοριακού εντύπου από τους μαθητές με τα φυτά και τα ζώα της περιοχής. Τέλος, προτείνεται η επίσκεψη στο δάσος, στο πλαίσιο της δασικής και υπαίθριας εκπαίδευσης.

Λέξεις κλειδιά: δασική εκπαίδευση, υπαίθρια εκπαίδευση, σύγχρονες ψηφιακές εφαρμογές

Εισαγωγή

Το συγκεκριμένο μάθημα αφορά στο διδακτικό αντικείμενο της Μελέτης Περιβάλλοντος της Δ΄ τάξης Δημοτικού και πιο συγκεκριμένα, στο κεφάλαιο 5 της 1ης ενότητας: «Ο τόπος μας: Τα φυσικά χαρακτηριστικά του», εστιάζοντας στη γνωριμία των μαθητών με τις τρεις διακριτές δασικές περιοχές του Δήμου Πέλλας και με τη βιοποικιλότητά τους. Το μάθημα είναι συμβατό με το σχολικό αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών. Η παρούσα εργασία εστιάζει στην ανάπτυξη και παρουσίαση μίας σύγχρονης διδακτικής πρότασης για το θέμα «Τα δάση του Δήμου Πέλλας». Στόχος της πρότασης είναι η ενεργή εμπλοκή και η καλλιέργεια περιβαλλοντικής συνείδησης στους μαθητές, αξιοποιώντας καινοτόμες διδακτικές μεθοδολογίες και εργαλεία.

Σκοπός και στόχοι

Σκοπός της συγκεκριμένης διδακτικής πρότασης είναι η καλλιέργεια περιβαλλοντικής συνείδησης στους μαθητές, όσον αφορά στα δάση του Δήμου Πέλλας, μέσω της ενεργής εμπλοκής τους σε βιωματικές και ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες, αξιοποιώντας καινοτόμες διδακτικές μεθοδολογίες και ψηφιακά εργαλεία.

Διδακτικοί Στόχοι

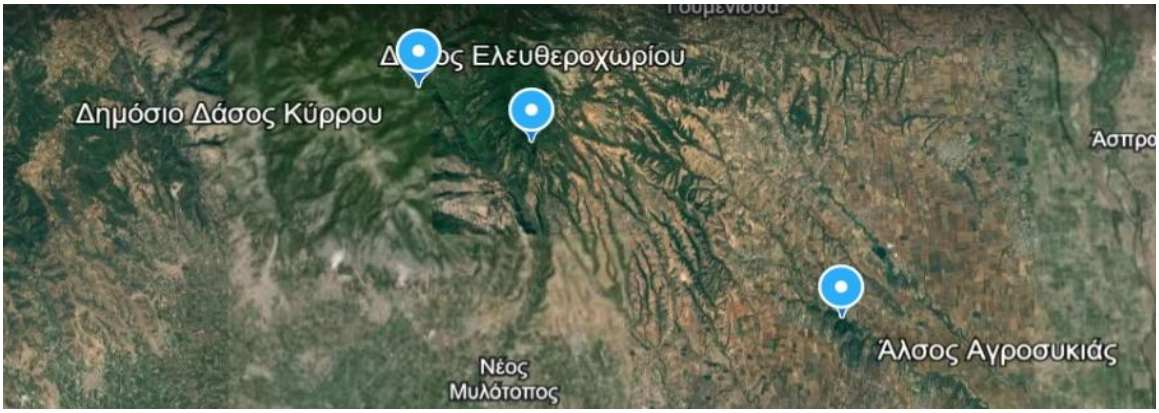
Σε επίπεδο γνώσεων: α) Να γνωρίσουν οι μαθητές τις τρεις διακριτές δασικές περιοχές του Δήμου Πέλλας, β) Να κατανοήσουν τη σημασία των δασών για το περιβάλλον και τον άνθρωπο, γ) Να γνωρίσουν τα κυριότερα φυτά και ζώα που ζουν στα δάση του Δήμου Πέλλας, δ)Να αντιληφθούν τις απειλές που αντιμετωπίζουν τα δάση.
Σε επίπεδο δεξιοτήτων: α) Να αναπτύξουν δεξιότητες έρευνας και παρουσίασης πληροφοριών, β) Να καλλιεργήσουν κριτική σκέψη και ομαδικό πνεύμα, γ) Να αξιοποιήσουν ψηφιακά εργαλεία για την εκμάθηση, δ) Να προσεγγίσουν πρωτογενείς πηγές από έντυπες εγκυκλοπαίδειες και το διαδίκτυο και να αντλήσουν πληροφορίες, για να ερμηνεύσουν τη συγκεκριμένη ιστορική περίοδο.
Σε επίπεδο στάσεων: α) Να αναπτύξουν περιβαλλοντική συνείδηση και υπευθυνότητα, β) Να υιοθετήσουν στάσεις σεβασμού προς το περιβάλλον, γ) Να αναλάβουν δράση για την προστασία των δασών.

Περιγραφή της διδακτικής πρότασης

1η διδακτική ώρα - Αφόρμηση

Την πρώτη διδακτική ώρα γίνεται η εισαγωγή στο θέμα μας που είναι τα δάση του Δήμου Πέλλας. Ο/η εκπαιδευτικός προβάλει το βίντεο με τίτλο: «ΒΟΛΤΑ ΣΤΟ ΔΑΣΟΣ ! FOREST WALK !» και ζητάει από τους μαθητές να καταγράψουν ήχους και εικόνες από το δάσος. Στη συνέχεια οι μαθητές συμπληρώνουν ένα σύντομο ερωτηματολόγιο με τίτλο «Οι γνώσεις μου σχετικά με τα δάση» και ακολουθεί συζήτηση στην τάξη γύρω από τις ερωτήσεις και απαντήσεις του ερωτηματολογίου. Ο εκπαιδευτικός ρωτάει τους μαθητές αν γνωρίζουν σε ποια μέρη της χώρας μας υπάρχουν δάση και αν

έχουν επισκεφθεί κάποιο από αυτά. Στη συνέχεια ο εκπαιδευτικός προβάλει το Δασικό Χάρτη της Ελλάδας και παρατηρούν όλοι μαζί τα διαφορετικά είδη δασών (βάσει της βλάστησης). Γίνεται εστίαση στα δάση που υπάρχουν στην περιοχή του Δήμου Πέλλας και με τη βοήθεια των ψηφιακών εργαλείων Google Earth και thinglink ακολουθεί η παρουσίαση των τριών δασικών περιοχών του Δήμου Πέλλας που είναι: το «Δάσος Ελευθεροχωρίου» το «Δημόσιο Δάσος Κύρρου» και το «Μικρό Άλσος Αγροσυκιάς».



Εικόνα 13. Τα δάση του Δήμου Πέλλας (εφαρμογή; Thinglink)

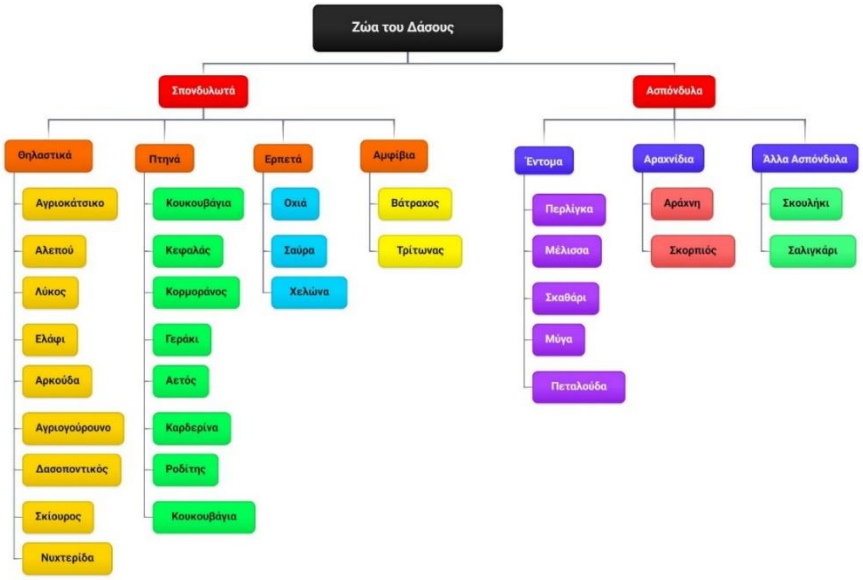
2η διδακτική ώρα – Τα φυτά και τα ζώα του δάσους

Τη δεύτερη διδακτική ώρα γίνεται η πρώτη γνωριμία με τα φυτά και τα ζώα του δάσους. Για τον λόγο αυτό ο εκπαιδευτικός δημιουργεί στον συμβατικό πίνακα της τάξης έναν ιεραρχικό εννοιολογικό χάρτη, προκειμένου να βάλει τα φυτά του δάσους σε συγκεκριμένες κατηγορίες (Δέντρα, Θάμνοι, Πόες, Μύκητες). Εναλλακτικά, μπορεί να τον δημιουργήσει στην εφαρμογή Bubbl.us (Εικόνα 2). Στη συνέχεια τοποθετεί ορισμένα από τα σημαντικότερα σε κάθε κατηγορία.

Εικόνα 2. Ιεραρχικός εννοιολογικός χάρτης – Φυτά του δάσους

Ακολούθως, ο εκπαιδευτικός δημιουργεί στον συμβατικό πίνακα της τάξης έναν ιεραρχικό εννοιολογικό χάρτη με τα ζώα του δάσους σε συγκεκριμένες κατηγορίες με τις υποκατηγορίες τους [Σπονδυλωτά (Θηλαστικά, Πτηνά, Ερπετά, Αμφίβια) – Ασπόνδυλα (Έντομα, Αραχνίδια, Άλλα ασπόνδυλα)]. Εναλλακτικά, μπορεί να τον

δημιουργήσει στην εφαρμογή Bubbl.us (Εικόνα 3). Στη συνέχεια, τοποθετεί ορισμένα από τα σημαντικότερα σε κάθε κατηγορία. Το παραπάνω υλικό το αναρτά στον ψηφιακό πίνακα ανακοινώσεων της τάξης, στην ιστοσελίδα του σχολείου προκειμένου να το μελετήσουν οι μαθητές, όποτε θέλουν είτε στο σχολείο είτε στο σπίτι τους.



Εικόνα 3. Ιεραρχικός εννοιολογικός χάρτης – Ζώα του δάσους

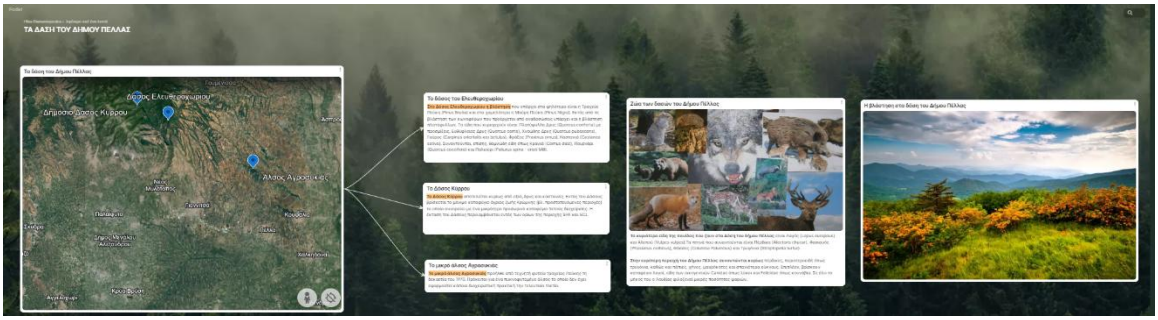
3η διδακτική ώρα – Το δάσος

Την τρίτη διδακτική ώρα, αφού μελετήσουν οι μαθήτριες και οι μαθητές τον ψηφιακό πίνακα ανακοινώσεων, καλούνται να εργαστούν σε ομάδες ώστε να γνωρίσουν καλύτερα το δάσος. Ο εκπαιδευτικός υιοθετεί τις αρχές της συνεργατικής συναρμολόγησης, δηλαδή της μεθόδου Jigsaw (Aronson & Bridgeman, 1979 · Aronson & Patnoe, 1997), ενώ οι ομάδες θα απαρτίζονται από πέντε άτομα. Ειδικότερα, ένας μαθητής ή μία μαθήτρια σε κάθε ομάδα γίνεται ειδικός/ειδική στα φυτά του δάσους, άλλος/άλλη στα ζώα του δάσους, άλλος/άλλη στις απειλές των δασών, άλλος/άλλη στα προϊόντα που παίρνουμε από δάσος και άλλος/άλλη στους τρόπους προστασίας των δασών. Στη συνέχεια, τα μέλη των διαφορετικών ομάδων που έχουν μελετήσει το ίδιο αντικείμενο (π.χ. τα φυτά του δάσους) σχηματίζουν ειδικές ομάδες όπου συζητούν το θέμα τους, παραθέτοντας ο/η κάθε ειδικός τις πληροφορίες που έχει συλλέξει από το διαδίκτυο, από τις εγκυκλοπαίδειες και από άλλες πηγές. Με αυτόν τον τρόπο γίνονται πιο ειδικοί στο θέμα που μελετούν, καθώς ανταλλάσσουν απόψεις και ιδέες με τα άλλα μέλη που μελετούν το ίδιο θέμα. Οι μαθήτριες και οι μαθητές επιστρέφουν στις ομάδες τους και διαδοχικά διδάσκουν στα άλλα μέλη το αντικείμενο που επεξεργάστηκαν.

4η διδακτική ώρα – Τα δάση του δήμου Πέλλας

Την τέταρτη διδακτική ώρα, οι μαθήτριες και οι μαθητές χωρίζονται σε τρείς ομάδες αυτή τη φορά αναλαμβάνοντας από μια δασική περιοχή του Δήμου Πέλλους. Κάθε

ομάδα ερευνά την δική της περιοχή, χρησιμοποιώντας: Βιβλία (π.χ. «Η χλωρίδα και η πανίδα της Ελλάδας»), Διαδίκτυο (π.χ. ιστοσελίδες του Δήμου Πέλλας, περιβαλλοντικές οργανώσεις), Χάρτες (π.χ. Google Maps), Φωτογραφίες (π.χ. από το διαδίκτυο ή από δικές τους επισκέψεις). Στη συνέχεια, καλούνται να παρουσιάσουν τις ομαδικές εργασίες τους (μπορεί να τις ετοιμάσουν και σε λογισμικό παρουσίασης). Παράλληλα, εφόσον υπάρχει διαδίκτυο στην τάξη, ο εκπαιδευτικός δημιουργεί έναν ψηφιακό πίνακα ανακοινώσεων padlet, ο οποίος περιέχει τα φυτά του δήμου Πέλλας (Εικόνα 4) καθώς και διάφορα ζώα που συναντάμε σε αυτά.



Εικόνα 4. Τα Δάση του Δήμου Πέλλας (Padlet)

5η – 6η διδακτική ώρα – Προετοιμασία & Επίσκεψη στο δάσος

Κατά τη διάρκεια της πέμπτης διδακτικής ώρας γίνεται, από τη μεριά του εκπαιδευτικού και των μαθητών, προετοιμασία για την πραγματοποίηση επίσκεψης στο δάσος. Αρχικά, γίνεται συζήτηση και αναφορά στους κανόνες ασφαλείας και συμπεριφοράς στο δάσος. Στη συνέχεια, με τη βοήθεια του χάρτη αλλά και των πληροφοριών που έχουν συγκεντρωθεί από τις τρεις ομάδες στα προηγούμενα μαθήματα, γίνεται καθορισμός των σημείων που θα επισκεφθούν οι μαθητές. Τέλος, γίνεται προετοιμασία και καταγραφή ερωτημάτων με τα θέματα τα οποία θα διερευνηθούν κατά την επίσκεψη στο δάσος. Κατά τη διάρκεια της έκτης διδακτικής ώρας, θα πραγματοποιηθεί η επίσκεψη στο δάσος όπου θα γίνει παρατήρηση των φυτών και των ζώων του δάσους από τους μαθητές και καταγραφή ευρημάτων σε φύλλα εργασίας. Στο πλαίσιο αυτό, μπορεί να δημιουργηθεί φυτολόγιο με τα φυτά των δασών του Δήμου Πέλλας και να εμπλουτιστεί το Pdlet που έχει προετοιμαστεί στα προηγούμρνα μαθήματα με επιπλέον οπτικοακουστικό υλικό και πληροφορίες από την επίσκεψη στο δάσος.

7η διδακτική ώρα - Αξιολόγηση

Κατά τη διάρκεια της έβδομης διδακτικής ώρας γίνεται ανακεφαλαίωση των βασικών σημείων του μαθήματος, συζήτηση των βιωμάτων των μαθητών από την επίσκεψη τους στο δάσος και αξιολόγηση της διδακτικής πρότασης με τη χρήση του κρυπτόλεξου: Ζώα του δάσους (από το φωτόδεντρο) *και*Quiz *με τα φυτά και τα ζώα του δάσους που δημιούργησε ο δάσκαλος με τη χρήση του λογισμικού* wordwall *(Εικόνα 5).*

Εναλλακτικά, τα προηγούμενα κουίζ και οι όποιες εργασίες μπορούν να δοθούν σε έντυπη μορφή.

Εικόνα 4. [Ζώα του Δάσους και του σπιτιού (wardwall)]

Βιβλιογραφία

Aronson, E., & Bridgeman, D. (1979). Jigsaw groups and the desegregated classroom: In pursuit of common goals. *Personality and Social Psychology Bulletin, 5*(4), 438–446.

Aronson, E. & Patnoe, S. (1997). *Cooperation in the classroom: The jigsaw method*. New York: Longman.

Anderson, L. W., Krathwohl, D. R. & Bloom, B. S. (2001*). A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of educational objectives*. Longman.

Ματσαγγούρας, Η. (1998). *Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.

WWF Ελλάς. Ανακτήθηκε από https://www.wwf.gr/

Ιστοσελίδα του Δήμου Πέλλας. Ανακτήθηκε από https://www.giannitsa.gr/index.php/περιβάλλον/βλάστηση.html

"Ένα Καινοτόμο Μοντέλο Διαθεματικής Διδασκαλίας της Λογοτεχνίας για την Καλλιέργεια της Φιλαναγνωσίας"
Τα 35 χρόνια του προγράμματος φιλαναγνωσίας των Εκπαιδευτηρίων Φρυγανιώτη

Σαούλιας Αναστάσιος, Δόβρολη Αγγελική, Θεοδωρίδου Ευτυχία, Φράγκου Ελένη

Διευθυντής Δημοτικού Εκπαιδευτηρίων Φρυγανιώτη
asaoulias@fryganiotis.gr

Προϊσταμένη Νηπιαγωγείου Εκπαιδευτηρίων Φρυγανιώτη
adovroli@fryganiotis.gr

Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Εκπαιδευτήρια Φρυγανιώτη
etheodoridou@fryganiotis.gr

Προϊσταμένη Νηπιαγωγείου Εκπαιδευτηρίων Φρυγανιώτη
efrangou@fryganiotis.gr

Περίληψη

Στην εποχή μας η λογοτεχνία προσπαθεί να αντισταθεί στην επέλαση της τεχνολογικής λαίλαπας. Αδήριτη υποχρέωση της εκπαίδευσης πρέπει να είναι η στήριξή της. Στα Εκπαιδευτήρια μας, εδώ και 35 χρόνια, εργαζόμαστε μεθοδικά προς αυτήν την κατεύθυνση. Ενστερνιζόμενοι το πνεύμα της εποχής προσεγγίζουμε τα παιδιά και τα βοηθούμε να αγαπήσουν τα βιβλία. Με ένα καινοτόμο, ακόμα και σήμερα, εκπαιδευτικό μοντέλο, που στηρίζεται σε πρωτότυπες διαθεματικές και ολιστικές πρακτικές, καλλιεργούμε τη φιλαναγνωσία. Μέσα από ποικίλα project προωθούμε την καλλιέργεια του λόγου, αναπτύσσουμε τη λεξιλογία, ενθαρρύνουμε την ανάλυση, τη μετασημασιολογική ερμηνεία κειμένων, ενώ ταυτόχρονα προάγουμε και ενισχύουμε την κριτική σκέψη. Οι μαθητές πέραν της αποσπασματικής προσέγγισης λογοτεχνικών έργων, όπως προβλέπεται στο ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ, διδάσκονται πέντε βιβλία κατ' έτος. Επιδίωξή μας είναι οι μαθητές μας, να απολαμβάνουν τα βιβλία ως πολυφωνικά πεδία αξιών, να διερευνούν τον εαυτό τους, ώστε να επικοινωνούν και να συνεργάζονται με τους συμμαθητές, συν-αναγνώστες. Η ανάλυση και η διαθεματική προσέγγιση των θεμάτων και των ιδεών των λογοτεχνικών βιβλίων γίνονται μεθοδικά και στοχευμένα. Τα διεπιστημονικά σχέδια εργασιών, με έμφαση στη βιωματικότητα, στοχεύουν στην ανάπτυξη της πολλαπλής νοημοσύνης, και της δημιουργικότητας, ενώ ταυτόχρονα καλλιεργούν και αναπτύσσουν την ενσυναίσθηση. Παράλληλα με συλλογικά διαμορφωμένες δραστηριότητες, όπως διαγωνισμούς ανάγνωσης, ανταλλαγές βιβλίων,

ομάδες ανάγνωσης και συζήτησης, παρουσιάσεις συγγραφέων κ.ά, εμπεδώνουμε κλίμα ενθάρρυνσης και αμοιβαίου σεβασμού στην ακαδημαϊκή κοινότητα. Εν όλω, με το Διαθεματικό Μοντέλο Διδασκαλίας της Λογοτεχνίας ενθαρρύνουμε τους μαθητές, να αγαπήσουν το βιβλίο, να αναπτύξουν και να καλλιεργήσουν δεξιότητες, ώστε να γίνουν οι αυριανοί ενεργοί πολίτες, που δε θα αναζητούν το μέλλον, θα το δημιουργούν.

Λέξεις κλειδιά: Φρυγανιώτη, φιλαναγνωσία, λογοτεχνία

Εισαγωγή

Στα σχολεία των Εκπαιδευτηρίων Φρυγανιώτη παρέχουμε στους μαθητές μας ένα ολοκληρωμένο εκπαιδευτικό σύστημα από την προσχολική ηλικία ως την εισαγωγή τους στην ανώτατη εκπαίδευση. Με επίκεντρο τον 21ο αιώνα στα σχολεία μας το περιβάλλον διδασκαλίας είναι δομημένο από το όραμά μας για μια σύγχρονη, δημιουργική κοινωνία με διαχρονικές ηθικές κι ανθρωπιστικές αξίες.

Το εξειδικευμένο και άρτια καταρτισμένο διδακτικό προσωπικό και οι συνεργάτες μας αξιοποιούν τις νέες τεχνολογίες προετοιμάζοντας τους μαθητές για τον καινούριο κόσμο. Προσεγγίζοντας ολιστικά την εκπαίδευση αναπτύσσουμε και εφαρμόζουμε πολυδιάστατες διαθεματικές, και προσαρμοστικές μεθόδους μάθησης που ανταποκρίνονται στις διαφοροποιημένες και προσωποποιημένες ανάγκες και δεξιότητες των παιδιών κάθε ηλικίας.

Δίνουμε έμφαση στην καλλιέργεια της διαπροσωπικής επικοινωνίας, στη συνεργασία, στην λήψη πρωτοβουλιών, στην ανάληψη ευθυνών, στην κριτική σκέψη, όσο φυσικά και στην ανάπτυξη πολύπλευρων κοινωνικών και μαθησιακών δεξιοτήτων.

Με την εφαρμογή καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων προωθούμε τη δημιουργικότητα και τη βιωματικότητα σε κάθε πτυχή και τομέα της εκπαίδευσης στοχεύοντας στην ανάπτυξη της πολλαπλής νοημοσύνης των μαθητών μας και στη δημιουργία ολοκληρωμένων ανθρώπων που δε θα αναζητούν το μέλλον, αλλά θα είναι ικανοί να το δημιουργούν.

Οι Πυλώνες του Εκπαιδευτικού Μοντέλου

- Η προσαρμοστική μάθηση.
- Η έμφαση στη διαφοροποιημένη διδασκαλία και στη διαφοροποίηση των μοντέλων μάθησης.
- Η ανάπτυξη διαπροσωπικής επικοινωνίας και συνεργασίας.
- Η εξειδίκευση και η κατάρτιση του εκπαιδευτικού προσωπικού.
- Η συνεργατικότητα και η επικοινωνιακή δεξιότητα.
- Η καινοτομία, η βιωματικότητα και η δημιουργικότητα.
- Το ηθικό πλαίσιο κανόνων και συμπεριφορών (αυτοπειθαρχία, αυτοεκτίμηση, κοινωνικές δεξιότητες).
- Οι σύγχρονες τεχνολογίες και η ολιστική μάθηση.

Σκοπός και Στόχοι

- Η καλλιέργεια της Φιλαναγνωσίας στα παιδιά με διαθεματική & διεπιστημονική προσέγγιση της Λογοτεχνίας, μέσω της θέσπισης ενός εκπαιδευτικού μοντέλου που στηρίζεται στην ολιστική εκπαίδευση.
- Η εκπαιδευτική αξιοποίηση της Λογοτεχνίας από τη πρώιμη ηλικία.
- Η ανάπτυξη δεξιοτήτων και η καλλιέργεια πολλαπλής νοημοσύνης.
- Η ολιστική εκπαίδευση στη Λογοτεχνία.
- Η αξιοποίηση της διαθεματικότητας των λογοτεχνικών έργων.
- Η ενδυνάμωση γνωσιακών ικανοτήτων.

Η Διαθεματικότητα στη Λογοτεχνία

«Τά τε χύδην μαθήματα παισὶν ἐν τῇ παιδείᾳ γενόμενα τούτοις συνακτέον εἰς σύνοψιν οἰκειότητός τε ἀλλήλων τῶν μαθημάτων καὶ τῆς τοῦ ὄντος φύσεως. » Πολιτεία (Ζ, 537, c)

Μτφ. «…και τα μαθήματα, που στην εκπαίδευση της παιδικής των ηλικίας τούς τα δίναμε σκορπιστά και χώρια, θα τα παρουσιάζεις σ᾽ αυτούς τώρα συντεταγμένα σ᾽ ένα σύνολο, ώστε να μπορούν με μια ματιά να διακρίνουν τις σχέσεις που έχουν οι επιστήμες και μεταξύ τους και με τη φύση του όντος.»

Ο Πλάτωνας είναι αυτός που έχει εκφράσει την ανάγκη να διδάσκονται τα επιμέρους διακριτά μαθήματα με αλληλοσυναρτήσεις και σε κοινή αναφορά προς τη βαθύτερη φύση της πραγματικότητας.
Στη διδασκαλία των επιμέρους μαθημάτων η λογοτεχνία μπορεί να παίξει σημαντικό ρόλο στη σύζευξη των γνώσεων και την επιστημονική διερεύνηση. Η λογοτεχνία αποτελεί το κλειδί για την ολιστική εκπαίδευση και την κατανόηση της πραγματικότητας.

Δραστηριότητες φιλαναγνωσίας στην πρώτη εκπαιδευτική ηλικία

Στα Νηπιαγωγεία των Εκπαιδευτηρίων μας, εδώ και δεκαετίες, έχουμε εκπονήσει και λειτουργούμε στοχευμένα Σχέδια Δράσης που περιλαμβάνουν ποικίλες βιωματικές δραστηριότητες με στόχο την νοητική και ψυχοκινητική ανάπτυξη των παιδιών, αλλά και την αισθητική και αισθητηριακή τους καλλιέργεια μέσω της Λογοτεχνίας.
Η “Γωνιά Παραμυθιού”, ο “Πολύχρωμος Κήπος Των Συναισθημάτων", η "Δανειστική Βιβλιοθήκη", ο "Διαγωνισμός Αφήγησης", η "Λογοτεχνική Δραματοποίηση”, το «Γνωρίζω τον Ποιητή», το «Λόγος και Τέχνη», ο «Διάλογος με τον Πολιτισμό» είναι κάποια από αυτά. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην ελεύθερη και αβίαστη έκφραση που απελευθερώνει τη δημιουργικότητά.
Μέσα από τις βασικές αυτές διαδραστικές εκπαιδευτικές πράξεις:

- Ασκούμε τη γλώσσα και τον λόγο, τη δημιουργική σκέψη, τη φαντασία, την ευρηματικότητα, την ανακαλυπτικότητα, την υπευθυνότητα, αλλά και την ευχέρεια στην ανάληψη πρωτοβουλιών,
- Διευρύνουμε τους πνευματικούς ορίζοντες των παιδιών.
- Βοηθούμε τα παιδιά να καθορίσουν θεμελιώδεις αξίες (οικολογία, φιλοζωία, αλτρουϊσμός, μύηση στις παραδόσεις μας), ενώ ταυτόχρονα οι δράσεις

λειτουργούν ως εργαλείο για την επίλυση προβλημάτων που απασχολούν τα παιδιά (απαλλαγή από βλαβερές συνήθειες, ομαλή προσαρμογή σε νέα δεδομένα κ.ά)

- Με παρουσιάσεις αφηγηματικών και θεατρικών δράσεων σε κοινό, συμβάλλουμε καθοριστικά στην ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης.
- Με την εμπλοκή και συνεργασία των γονέων, διαμορφώνουμε κλίμα φιλαναγνωσίας, ενώ μεταμορφώνεται και μεταβάλλεται και το οικογενειακό περιβάλλον
- Διδάσκουμε πώς να λειτουργούν ως ομάδα, να συνεργάζονται για έναν κοινό σκοπό, ώστε να αποκτούν αυτοέλεγχο και αυτοσυγκράτηση
- Μυούμε τα παιδιά στην τέχνη της λόγου και ενισχύουμε την αισθητική και γλωσσική καλλιέργειά τους
- Διασυνδέουμε τη λογοτεχνία με τις εικαστικές τέχνες απελευθερώνοντας τη φαντασία και αναπτύσσοντας λεπτές και ήπιες δεξιότητες.
- Εγκαθιδρύουμε ένα γόνιμο διάλογο πολιτισμών ανάμεσα στο παρόν και στο παρελθόν που ενισχύει και εμπνέει τον σεβασμό και την πίστη στα μεγάλα ιδανικά (αγάπη προς την πατρίδα, την ελευθερία, την θρησκεία, τη δικαιοσύνη, τη δημοκρατία).

Λαμβάνοντας υπόψη και γνωρίζοντας την αναγνωστική εξελικτική πορεία των μαθητών μας από το Νηπιαγωγείο, η καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας και η διδασκαλία της λογοτεχνίας συνεχίζεται στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού.

Κάθε διδασκαλία που κάνουμε στην τάξη και κάθε πρόγραμμα φιλαναγνωσίας στοχεύει στην άμεση και επιδραστική εξοικείωση με το βιβλίο και την ανάγνωση, αλλά και ειδικότερα στην εδραίωση μιας φιλικής σχέσης του παιδιού με το λογοτεχνικό βιβλίο. Μέσα από τη βιβλιόφιλη διάθεση στοχεύουμε στην ανάπτυξη της αισθητικής παιδείας, αλλά και της συναισθηματικής και κοινωνικής νοημοσύνης. Στην Α΄ Τάξη του Δημοτικού έχει ενταχθεί στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα του σχολείου η ανάγνωση ενός Λογοτεχνικού Βιβλίου την εβδομάδα, ιδιαίτερα για το πρώτο διάστημα, όπου τα παιδιά δεν έχουν αποκτήσει την ικανότητα της γραφής και της ανάγνωσης. Οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να ξεφυλλίσουν και να διαλέξουν ανάλογα με τα ενδιαφέροντά τους βιβλία από τη "Βιβλιοθήκη της Τάξης" και να προτείνουν στη δασκάλα να τους τα διαβάσει. Μέσα από αυτή τη διαδικασία οι μαθητές νιώθουν ευχαρίστηση, γιατί επιλέγεται και διαβάζεται ένα βιβλίο που έχει κεντρίσει το ενδιαφέρον τους λόγω της θεματολογίας του, καθώς επίσης εξάπτει τη φαντασία τους και τους προσφέρει αισθητική απόλαυση. Καθημερινά γίνεται ανάγνωση μικρών λογοτεχνικών βιβλίων αφορμώμενα από το μάθημα της ημέρας στη Γλώσσα ή στη Μελέτη Περιβάλλοντος. Συχνά κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας οι μαθητές εκφράζουν απορίες που προκύπτουν από το μάθημα. Οι απορίες αυτές οδηγούν αρκετές φορές σε ανάγνωση Λογοτεχνικών Βιβλίων, που δίνουν απαντήσεις πάνω στους προβληματισμούς τους, εμπλουτίζοντας τις γνώσεις και το λεξιλόγιό τους.

Η όλη εκπαιδευτική διαδικασία ενισχύεται με Τετράδια Λογοτεχνίας των Εκπαιδευτηρίων μας, ώστε οι μικροί μαθητές από την ακρόαση και την ανάγνωση να περνούν αβίαστα κι ελεύθερα στη δημιουργική γραφή και τη συγγραφή ιστοριών-

παραμυθιών λειτουργώντας αμφίδρομα και διαθεματικά με τη Λογοτεχνία από την ήδη πρώιμη εκπαιδευτική τους ηλικία

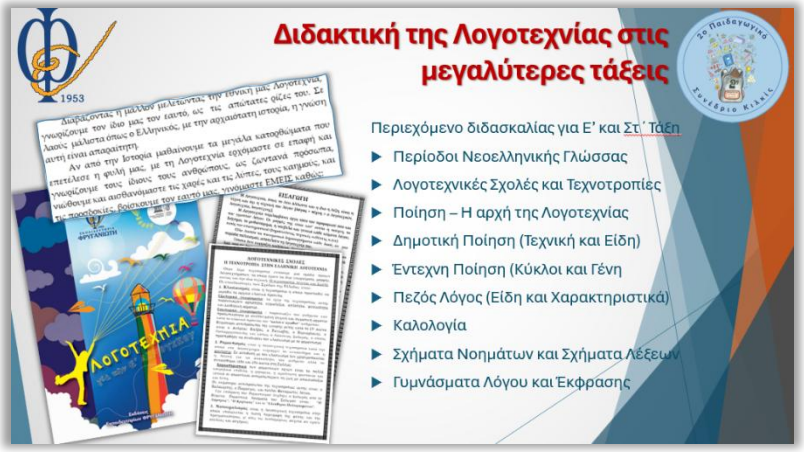
Εικόνα 1: Τεύχος Λογοτεχνίας Α-Β Τάξεων

Διδάσκοντας Λογοτεχνία στις μεγαλύτερες τάξεις του Δημοτικού

Η επιλογή των πέντε (5) λογοτεχνικών βιβλίων για κάθε μία από τις μεγαλύτερες τάξεις γίνεται πολύ σχολαστικά. Προκειμένου να επιλέξουμε ένα λογοτεχνικό βιβλίο λαμβάνουμε υπόψη μας:

- την ηλικία των μαθητών μας
- το βαθμό εξοικείωσής τους με το διάβασμα εξωσχολικών βιβλίων
- τις προτιμήσεις τους
- τους θεματικούς άξονες στους οποίους θα θέλαμε να κινηθούμε π.χ. διαπροσωπικές σχέσεις & κοινωνικές συμπεριφορές, Ιστορία Αρχαίων Χρόνων, ο Β' παγκόσμιος πόλεμος, Περιβάλλον & Οικολογία κ.ά
- επιλέγουμε βιβλία που μπορεί να έχουν σχέση θεματική π.χ. με το μάθημα της Γλώσσας, με έναν Διαγωνισμό, ένα ευρύτερο Σχέδιο Εργασίας (το οποίο υλοποιείται την ίδια χρονική περίοδο), τη Μελέτη Περιβάλλοντος, την Ιστορία, την επικαιρότητα (σχολικές γιορτές, διάφοροι επέτειοι, παγκόσμιες ημέρες)
- την αναγνωρισιμότητα του/της συγγραφέα
- το είδος του λογοτεχνικού έργου που θέλουμε να διδάξουμε

Από την Ε΄ τάξη εισάγεται Τεύχος Λογοτεχνίας το οποίο διδάσκεται εβδομαδιαίως στις δύο τελευταίες τάξεις και εισάγει τους μαθητές στην ιστορία και τα είδη των πνευματικών δημιουργημάτων του λαού μας (Εθνική Λογοτεχνία), ώστε να μπορούν να αναγνωρίζουν βασικά στοιχεία της λογοτεχνικής γραφής και να κατανοούν καλύτερα τα νοήματα των έργων. Ταυτόχρονα διδάσκονται τα βασικά σχήματα λόγου και νοημάτων στη γλώσσα, οι τεχνικές της ποίησης, η γέννηση του θεάτρου και αισθητικά στοιχεία του ποιητικού και πεζού λόγου



Εικόνα 2: Τεύχος Λογοτεχνίας Ε-Στ Τάξεων, Περιεχόμενα

Παρουσίαση, Ανάλυση, Συζήτηση και Αξιοποίηση λογοτεχνικού έργου

- Κάθε βιβλίο «συστήνεται» από τον εκπαιδευτικό στην τάξη.
- Εξετάζεται το θέμα και το πλαίσιο αξιών που μας οδήγησαν σε αυτό (βιωματική, διαθεματική και ολιστική προσέγγιση).
- Η πρώτη ανάγνωση και η δημιουργία εντυπώσεων.
- Ανάγνωση επιλεγμένων κομματιών/κεφαλαίων, καλλιέργεια ενσυναίσθησης, συζήτηση, διεπιστημονική διασύνδεση κι ανάλυση νοημάτων.
- Γλωσσική προσέγγιση (γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα). Αισθητική ανάλυση.
- Διαθεματική προσέγγιση (απ΄ το κείμενο στη μετασημασιολογική ανάλυση).
- Εργασίες κατανόησης και επέκτασης, καλλιέργεια πολλαπλής νοημοσύνης, νοητικής εμβάθυνσης, ανάπτυξη κριτικής σκέψης.
- Επαφή με τον/τη συγγραφέα, συζήτηση, ανταλλαγή απόψεων.
- Τεχνολογική και καλλιτεχνική προσέγγιση.

Η Διαθεματική προσέγγιση του κάθε βιβλίου στο σχολείο μας λειτουργεί αμφίδρομα (vice versa) από τα διδακτικά αντικείμενα προς το λογοτεχνικό βιβλίο και αντίστροφα. Εξάλλου: "Η διαδεδομένη άποψη ότι το λογοτεχνικό βιβλίο δεν μπορεί να είναι μέσο ή εργαλείο γνώσης έχει ανατραπεί, καθώς οι αντιθέσεις ανάμεσα στη λογοτεχνία και στις επιστήμες υποχωρούν και οι δύο αυτοί χώροι συνυπάρχουν, αλληλοσυμπληρώνονται και συνδημιουργούν" (Λαλαγιάννη, Λογοτεχνία και Επιστήμες, 2005). Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου μας μετέχουν, εδώ και 35 χρόνια, σε αυτό που διεθνώς στον εκπαιδευτικό χώρο καλείται "The literature-based reading revolution" και πλέον τείνει να "αγγίξει" και την ελληνική πραγματικότητα (όπως φαίνεται και από τις πρόσφατες εξαγγελίες). Το Εκπαιδευτικό Μοντέλο Διαθεματικής Διδασκαλίας της Λογοτεχνίας των εκπαιδευτηρίων μας και η στοχευμένη επιλογή λογοτεχνικών βιβλίων συμβάλλουν σημαντικά ώστε ο μαθητής να προσεγγίζει την επιστημονική γνώση, να αναπτύσσει πολλαπλή νοημοσύνη με τρόπο ελκυστικό και ενδιαφέροντα, ενώ ταυτόχρονα έρχεται σε επαφή με τον καλλιεργημένο λόγο σε διαφορετικά γνωστικά περιβάλλοντα.

Ο σύγχρονος άνθρωπος καλείται να είναι συμμετοχικός και υπεύθυνος και εδώ η διαθεματική προσέγγιση των επιστημών και της λογοτεχνίας συμβάλλει στην επίτευξη αυτού του στόχου. Η διεπιστημονική προσέγγιση της γνώσης με όχημα το λογοτεχνικό έργο βοηθάει τους μαθητές να αποκτήσουν δεξιότητες και να αναπτύξουν ικανότητες, ιδιαίτερα δε όταν συμμετέχουν αυτοβούλως και με πνεύμα αμοιβαίου σεβασμού και ισοτιμίας σε ομαδοσυνεργατικές εκπαιδευτικές διεργασίες (projects). Η διαθεματική -διεπιστημονική "διδακτική" της λογοτεχνίας που εφαρμόζουμε έχει ως στόχο την ανάπτυξη μιας πολυδιάστατης δημιουργικής προσωπικότητας του μαθητή που να μπορεί να ανταποκριθεί στις σύγχρονες προκλήσεις, αλλά και να ευαισθητοποιηθεί σε κοινωνικά ζητήματα που απαιτούν σεβασμό, ανοχή, συνύπαρξη, συναδελφικότητα, αποδοχή της διαφορετικότητας και αίσθηση του μέτρου.

Με το Διαθεματικό Μοντέλο Διδασκαλίας της Λογοτεχνίας επιδιώκεται η σύνθεση μεμονωμένων γνώσεων σε ολότητες. Η χρήση μεθοδολογικών προσεγγίσεων εμπλέκουν γνωστικά, συναισθηματικά και πραξιακά τους μαθητές στη διερεύνηση θεμάτων, και ενθαρρύνουν την πολυτροπικότητα στις μορφές έκφρασης της νέας γνώσης. Η διασύνδεση γνώσεων και συναισθηματικών καταστάσεων με γεγονότα (ιστορικά, κοινωνικά, θρησκευτικά, οικονομικά, βιωματικά, αθλητικά κ.τ.λ) και η αποτύπωσή τους με πολυσυνθετικές δραστηριότητες (εικαστικά, μουσική, παραδοσιακά δημοτικά, κινηματογράφος, νέες τεχνολογίες κ.ά)οδηγεί στην ενιαιοποιημένη ολιστική γνώση.

Η διαθεματική διδασκαλία της λογοτεχνίας δρα με τον μαθητή να συναντάει το έργο όχι ως καθήκον ή ηθική υποχρέωση, αλλά από ανάγκη αναζήτησης και απόλαυσης. Αλλάζει δε τον παθητικό του ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η λογοτεχνία προάγει τη βιωματικότητα, αναπτύσσει την ερευνητική κουλτούρα και τις επικοινωνιακές δεξιότητες και ασκεί το συλλογικό πνεύμα. Η διαθεματική ολιστική διδασκαλία της λογοτεχνίας προάγει τη φιλαναγνωσία διευρύνοντας τους μαθησιακούς ορίζοντες των μαθητών. Αλλάζει όμως και το σχολικό κλίμα, καθώς επηρεάζει και αναδιαμορφώνει τις συμπεριφορές μαθητών και εκπαιδευτικών. Απαιτεί την ανάπτυξη συνεργασιών, τη λήψη πρωτοβουλιών, την ανάγκη του να είναι ο εκπαιδευτικός πρωτότυπος και καινοτόμος, ώστε να κινητοποιεί και να διεγείρει τις αισθήσεις και τη νοημοσύνη του μαθητή.

Τέλος, η διαθεματική διδασκαλία της λογοτεχνίας απαιτεί και επιβάλλει μια πιο σύνθετη εκπαιδευτική παρέμβαση. Από τη διαρκή κατάρτιση του εκπαιδευτικού, την υποστήριξή του (οργανωμένη σχολική βιβλιοθήκη, συνεργασία με εκδοτικούς οίκους, ενημέρωση, διαδικαστικές λειτουργίες κ.τ.λ) ως τη συνειδητότητα της θέσης και του ρόλου του ιδίου στο σύγχρονο μεταβαλλόμενο, απαιτητικό, πολυδυναμικό και πολύτροπο περιβάλλον.

Βιβλιογραφία

Γρόλλιου, Γ. (2003). *Θεμελίωση, Στοχοθεσία και Διαθεματικότητα στο Νέο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών για την Υποχρεωτική Εκπαίδευση*, Εκπαιδευτική Κοινότητα, 67.

Καραγιάννη, Μ. *Διαθεματικότητα και διδασκαλία της λογοτεχνίας*. Mare Ponticum, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο. Ανακτήθηκε από mareponticum.bscc.duth.gr

Λαλαγιάννη, Β. (2005) *Λογοτεχνία και Επιστήμες*

Λαλαγιάννη, Β. & Τριανταφυλλίδης, Τ. (2006) *Διαθεματικότητα-Διεπιστημονικότητα και Λογοτεχνία, Διδάσκοντας Μαθηματικά μέσα από τη Λογοτεχνία*, Institutional Repository - Library & Information Centre. University of Thessaly.

Ματσαγγούρας, Η. (2006). *Η Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση. Εννοιοκεντρική Αναπαλαίωση και Σχέδια Εργασίας.* Αθήνα.

Νταβλαμάνου, Ε. (2006) Διαθεματικότητα- Διεπιστημονικότητα και Λογοτεχνία: διδάσκοντας μαθηματικά μέσα από λογοτεχνικά κείμενα. *The Art of Maths*, Ανακτήθηκε από http://ir.lib.uth.gr/handle/11615/14443

Χανιωτάκης, Χ. (2005). *Λογοτεχνία και διαθεματικότητα: ερευνητικές προσεγγίσεις των σχολικών εγχειριδίων και της διδακτικής πράξης.* Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Beane, J. (1997*). Curriculum Intergration*. New York: Teachers College.

Gautam, K. R. (2011*). Effectiveness of Thematic Approach in Teaching Reading*. Ανακτήθηκε από TUCL eLibrary.

McGee, L. M. (1992*). Exploring the Literature-Based Reading Revolution*. Ανακτήθηκε από Language Arts, v69 n7 p529-37 Nov 1992.

Oliver, D. (1989). *Education, modernity, and fractured meaning: Toward a process theory of teaching and learning*. N.Y. State, Albany: University of New York Press.

Περιβάλλον - Διατροφή - Υγεία

Πετρούλη Ελισάβετ, Ιωαννίδου Ελένη, Δαλακλή Ευαγγελία

ΠΕ70 ,εκπαιδευτικός 6/θ Δημοτικού Σχολείου Χέρσου
elpetrouli@gmail.com

ΠΕ70 , εκπαιδευτικός 6/θ Δημοτικού Σχολείου Χέρσου
eioannidu@gmail.com

ΠΕ86, Μα στην Εκπαιδευτική Διοίκηση, Δ/ντρια 6/θ Δημοτικού Σχολείου Χέρσου
evadalakli@yahoo.gr

Περίληψη

Η αειφόρος ανάπτυξη αποτελεί αδιαμφισβήτητη πρόταση για την διασφάλιση της ευημερίας στην Γη μέσω της προστασίας του περιβάλλοντος και της διατήρησης της ισορροπίας του. Η συμβολή της εκπαίδευσης στην ανάπτυξη της περιβαλλοντικής συνείδησης είναι προφανής. Οι μαθητές πρέπει να συνειδητοποιήσουν την σχέση του ανθρώπου με το φυσικό περιβάλλον, να ευαισθητοποιηθούν για τα προβλήματα που συνδέονται με αυτό και να συμβάλλουν στην προσπάθεια πρόληψης και αντιμετώπισης τους. Το περιβάλλον ως φυσική δεξαμενή των ανθρώπινων δραστηριοτήτων, οι ολιστικές αντιλήψεις για την υγεία ως ποιότητα ζωής και τέλος η διατροφή λειτουργούν σαν αλληλένδετα πεδία δραστηριότητας.

Η περιβαλλοντική εκπαίδευση, μια εκπαίδευση από μέσα και για χάρη του περιβάλλοντος δεν είναι ένα ιδιαίτερο μάθημα αλλά μια εκπαιδευτική διαδικασία στην οποία η διάρκεια, ο χρόνος και τα όρια δεν είναι αυστηρά καθορισμένα. Περιλαμβάνει απλές και σύνθετες δραστηριότητες, απαιτεί την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών και προσανατολίζεται στην έρευνα για την λύση ενός προβλήματος.

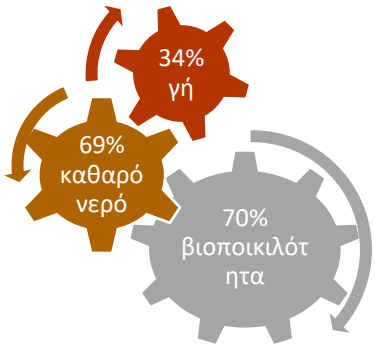
Το παρόν πρόγραμμα οικοδομήθηκε πάνω στις αρχές της αειφορίας με στόχο να εμποτιστούν οι μαθητές μας με τα αξιώματα της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Σχεδιάστηκε στους άξονες: Περιβάλλον / Διατροφή / Υγεία με σειρά στοχευμένων δράσεων, εκπαιδευτικών επισκέψεων και συνεργασία σε Διεθνή / Εθνικά θεματικά δίκτυα (Ελληνική Εταιρεία Προστασίας της Φύσης Eco Schools , ΚΠΕ Ιεράπετρας , ΚΠΕ Κιλκίς , Αμερικανική Γεωργική Σχολή) που οδηγούν στην διασαφήνιση εννοιών , την αναγνώριση αξιών , την ανάπτυξη / καλλιέργεια ψυχοκινητικών δεξιοτήτων και στόχων που είναι απαραίτητες στην διαμόρφωση κώδικα συμπεριφοράς που αφορούν στην ποιότητα του περιβάλλοντος, της διατροφής και της υγείας σε ατομικό και στην συνέχεια σε ομαδικό / κοινωνικό επίπεδο.

Λέξεις κλειδιά: Οικολογική Συνείδηση , Αειφορία , Διατροφή , Υγεία.

Εισαγωγή

Τα τελευταία 25 χρόνια, οι υποφαινόμενες εκπαιδευτικοί, αντιμετωπίζουμε το ίδιο δίλημμα: «Ποίο πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης θα υλοποιήσουμε στο σχολείο μας, το δημοτικό σχολείο Χέρσου». Η θεματολογία ανεξάντλητη, οι επιλογές αμέτρητες. Η πρόσκληση του ΚΕΠΕΑ Ιεράπετρας-Νεάπολης, Λασιθίου στο εθνικό θεματικό δίκτυο εκπαίδευσης για την αειφορία με τίτλο: «Διατροφή , Περιβάλλον και Υγεία» στις 20/09/2022 συνέπεσε χρονικά με την έναρξη εκπαιδευτικών βιωματικών προγραμμάτων της Αμερικανικής Γεωργικής Σχολής και του ΚΕΠΕΑ-ΚΠΕ Κιλκίς. Έτσι αποφασίζουμε το σχ.έτος 2022-23 να ενταχθούμε στο δίκτυο και να συμμετέχουμε στα σχετικά προγράμματα της Σχολής και του ΚΠΕ Κιλκίς: «Η Δ και η ΣΤ τάξεις του σχολείου μας». Η απόφαση μας για την ανανέωση του προγράμματος την τρέχουσα σχολική χρονιά 2023-24 με τις Γ και Ε τάξεις οφείλεται στο γεγονός ότι κατά το παρελθόν σχολικό έτος η λειτουργία του προγράμματος ήταν σε μεγάλο βαθμό επιτυχής. Πραγματοποιήθηκαν αρκετές επιμορφωτικές και εκπαιδευτικές δράσεις οι οποίες βοήθησαν το μαθητές μας και μας τις εκπαιδευτικούς να αναγνωρίσουμε την σημασία της διατροφής για την υγεία της δικής μας αλλά και του πλανήτη. Το παρόν σχολικό έτος διευρύναμε την παιδαγωγική μας ομάδα με την προσθήκη της κυρίας Ε. Δαλακλή, της νέας διευθύντριας του σχολείου μας, ένθερμης θιασώτριας της περιβαλλοντικής αγωγής, της αειφορίας και της εξωστρέφειας του δημοτικού σχολείου Χέρσου στην κοινωνία και στον κόσμο.

Η τροφή μας χρειάζεται ενέργεια και νερό για να παραχθεί και πολλές φορές η «λαιμαργία» μας οδηγεί στην κατάχρηση πολύτιμών πόρων. Η διατροφή μας κοστίζει στον πλανήτη:



Γράφημα 1: Το κόστος της ανθρώπινης διατροφής στον πλανήτη.

Η Σημασία της Διατροφής για την Υγεία και το Περιβάλλον

Η διατροφή αποτελεί ένα κρίσιμο παράγοντα για την υγεία μας και την ευημερία μας, όπως επίσης επηρεάζει σημαντικά το περιβάλλον μας. Η παρούσα εισήγηση, υποστηρίζει την σημασία της υγιεινής διατροφής τόσο για την ατομική μας υγεία όσο και για την υγεία του πλανήτη, με έμφαση στους μαθητές ως βασικό παράγοντα που διαμορφώνει τις διατροφικές τους επιλογές.

Σημασία της Διατροφής για την Ατομική Υγεία: Η επιστημονική έρευνα έχει αποδείξει τη στενή σχέση μεταξύ της διατροφής και της ατομικής υγείας. Μια υγιεινή διατροφή πλούσια σε φρούτα, λαχανικά, ολικά δημητριακά και πρωτεΐνες χαμηλής λιπαρότητας συνδέεται με μειωμένο κίνδυνο για ασθένειες όπως ο διαβήτης, ο καρδιαγγειακός νόσος και ορισμένοι τύποι καρκίνου. Αντίθετα, η υπερκατανάλωση ακατάλληλων τροφών, όπως ακατάλληλων λιπαρών και υδατανθράκων, συνδέεται με αυξημένο κίνδυνο παχυσαρκίας και μεταβολικού συνδρόμου.

Σημασία της Διατροφής για την Υγεία του Πλανήτη: Πέρα από την ατομική υγεία, η διατροφή μας επηρεάζει και την υγεία του πλανήτη. Η παραγωγή τροφίμων σε μεγάλη κλίμακα συχνά συνδέεται με περιβαλλοντικά προβλήματα, όπως η υπερβολική χρήση νερού και φυτοφαρμάκων, η απώλεια βιοποικιλότητας και η ρύπανση του εδάφους και των υδάτων. Επιπλέον, η κατανάλωση κρέατος συνδέεται με υψηλή εκπομπή αερίων του θερμοκηπίου και απαιτεί μεγάλες εκτάσεις για την εκτροφή των ζώων, με αρνητικές επιπτώσεις στο φυσικό περιβάλλον.

Ο Ρόλος των Μαθητών στη Διαμόρφωση των Διατροφικών τους Επιλογών: Οι μαθητές αποτελούν μια σημαντική ομάδα που μπορεί να επηρεάσει τη διατροφική τους συμπεριφορά και να συμβάλει στην προώθηση της υγιεινής διατροφής και της βιώσιμης παραγωγής τροφίμων. Εκπαιδευτικά προγράμματα - όπως αυτά που υλοποιούμε - που εστιάζουν στη διατροφική εκπαίδευση μπορούν να ενισχύσουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες των μαθητών για την υγιεινή διατροφή και τη βιώσιμη γεωργία. Συγκεκριμένα ο ρόλος των μαθητών στη διαμόρφωση των διατροφικών τους επιλογών είναι ζωτικής σημασίας για δύο κύριους λόγους: πρώτον, επηρεάζει την άμεση υγεία και ευημερία τους, και δεύτερον, έχει μακροπρόθεσμες επιδράσεις στην υγεία του πλανήτη και στην αειφορία του συστήματος διατροφής. Καταρχάς, οι μαθητές είναι σε σημαντικό βαθμό υπεύθυνοι για την καθημερινή τους διατροφή και τις επιλογές τους όσον αφορά τα τρόφιμα και το ποτό. Με τη σωστή εκπαίδευση και ενημέρωση, μπορούν να μάθουν να κάνουν υγιείς επιλογές που θα συμβάλλουν στη βελτίωση της ατομικής τους υγείας, συμπεριλαμβανομένης της μείωσης του κινδύνου ανάπτυξης ασθενειών όπως ο διαβήτης τύπου 2 και οι καρδιαγγειακές παθήσεις. Επιπλέον, οι μαθητές μπορούν να ασκήσουν πίεση στους γονείς τους και στο σχολικό περιβάλλον για την προώθηση υγιεινών διατροφικών πρακτικών. Μέσω της ενεργού συμμετοχής τους σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες και προγράμματα που προωθούν την υγιεινή διατροφή, μπορούν να δημιουργήσουν ένα περιβάλλον που ενισχύει αυτές τις αξίες και πρακτικές. Ακόμη, οι μαθητές μπορούν να γίνουν πρωτοπόροι στην προώθηση της βιώσιμης διατροφής και της αειφορίας. Μέσω της επιλογής τροφίμων που παράγονται με φιλικές προς το περιβάλλον μεθόδους, όπως η βιολογική γεωργία ή η τοπική παραγωγή, και της μείωσης της κατανάλωσης τροφίμων με υψηλή αντικατάσταση αερίων του θερμοκηπίου, μπορούν να συμβάλλουν στη μείωση της περιβαλλοντικής επίπτωσης της διατροφής τους. Τέλος, η ενίσχυση της διατροφικής ευαισθητοποίησης και των δεξιοτήτων των μαθητών μπορεί να έχει ευρύτερο αντίκτυπο στην κοινότητα και την κοινωνία γενικότερα, καθώς οι υγιεινές διατροφικές

συνήθειες μπορούν να διαδοθούν και να επηρεάσουν θετικά τις συνήθειες των άλλων. Έτσι, οι μαθητές δεν είναι μόνον δικαιούχοι της υγιούς διατροφής, αλλά και ενεργοί πρωταγωνιστές στην προώθησή της.

Σκοπός του προγράμματος

Εισαγωγή των μαθητών μας σε μια δράση προβληματισμού σχετικά με την σύνδεση της Διατροφής με τις παρακάτω έννοιες:

Γράφημα 2: Εννοιολογικός Χάρτης της Διατροφής.

Στόχοι

- Προβληματισμός – Ενημέρωση – Ευαισθητοποίηση των μαθητών σε θέματα που αφορούν την αειφορική διαχείριση των φυσικών πόρων, ώστε να βελτιώσουν τις καταναλωτικές και διατροφικές τους συνήθειες και να αντιληφθούν ότι με την κατανάλωση τοπικών προϊόντων, ενδυναμώνεται η τοπική κοινωνία.
- Ανάπτυξη συνεργασιών στο πλαίσιο εθνικών / ευρωπαϊκών προγραμμάτων για την υλοποίηση δράσεων.

Εικόνα 01: Αειφορία – Υπόθεση όλων μας.

Θεματικές Ενότητες

- Άνθρωπος και Περιβάλλον.
- Μεσογειακή Διατροφή.
- Κομποστοποίηση Οργανικών Υπολειμμάτων.
- Διατροφική Πολιτική.

Μεθοδολογική Προσέγγιση και Διδακτικές Στρατηγικές

- Διαθεματική Μελέτη.
- Συστημική και Βιωματική Προσέγγιση.
- Εργασία σε ομάδες.
- Μελέτη με εργασίες πεδίου.
- Άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία.

Οι ομαδοσυνεργατικές διαδικασίες ενθαρρύνουν την ενεργό συμμετοχή των μαθητών, την δημιουργική δράση, τον πειραματισμό, την ικανότητα για αναζήτηση, τον προβληματισμό, την καλλιέργεια της ελεύθερης δημιουργικής σκέψης και έκφρασης και γενικότερα την διαδικασία «μαθαίνω πως να μαθαίνω». Στο παρόν πρόγραμμα χρησιμοποιήθηκαν ειδικότερα διδακτικές στρατηγικές όπως:

- Μελέτη πεδίου.
- Ανίχνευση και τροποποίηση των εναλλακτικών ιδεών των μαθητών.
- Μέθοδος έρευνας με υποβολή ερωτήσεων.
- Πειραματική μέθοδος.
- Ανάλυση και μελέτη μιας χαρακτηριστικής περίπτωσης.
- Πνευματική διέγερση.
- Αντιπαράθεση απόψεων.
- Κατασκευή εννοιολογικού χάρτη/χάρτη ιδεών.
- Καταγραφή όλων των στοιχείων σε ένα συγκεντρωτικό πίνακα.

Οι διδακτικές αρχές και μέθοδοι που χρησιμοποιήθηκαν την εφαρμογή του προγράμματος στοχεύουν γνωστικά ,συναισθηματικά και ψυχοκινητικά:

- Στην διαμόρφωση ενεργών μαθητών, αυριανών ενεργών πολιτών.
- Στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και συγκεκριμένων δράσεων και όχι απλά δραστηριοτήτων.
- Στην καλλιέργεια της αισθητικής των μαθητών.
- Στην ενεργοποίηση όλων των αισθήσεων με στόχο την κατάκτηση της γνώσης.

Συμπεράσματα (αποτίμηση)

Οφέλη που αποκόμισαν οι μαθητές από τις δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν:

Απόκτηση Γνώσεων: Οι μαθητές απέκτησαν γνώσεις σχετικά με τη σημασία της υγιεινής διατροφής και της βιώσιμης γεωργίας. Έμαθαν για τη συσχέτιση μεταξύ της διατροφής και της υγείας τους και πώς οι διατροφικές τους επιλογές επηρεάζουν τον πλανήτη.

Ανάπτυξη Δεξιοτήτων: Οι μαθητές ανέπτυξαν δεξιότητες που σχετίζονται με την επιλογή και την προετοιμασία υγιεινών γευμάτων. Έμαθαν πώς να αναγνωρίζουν υγιεινές επιλογές τροφίμων και πώς να ενσωματώνουν αυτές τις επιλογές στην καθημερινή τους ζωή.

Ενίσχυση Αυτοεκτίμησης: Η επιτυχής συμμετοχή σε δραστηριότητες που σχετίζονται με τη διατροφή ενίσχυσαν την αυτοεκτίμηση των μαθητών, καθώς αισθάνονται ότι

έχουν τη δύναμη να προστατεύσουν την υγεία τους και να συμβάλλουν στην προστασία του περιβάλλοντος.

Ανάπτυξη Επικοινωνιακών Δεξιοτήτων: Κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων, οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να επικοινωνήσουν και να συνεργαστούν με άλλους συμμαθητές, ενισχύοντας τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες.

Συνολικά, οι μαθητές απέκτησαν ένα πλήθος δεξιοτήτων, γνώσεων και αυτοεκτίμησης που θα τους ωφελήσουν όχι μόνο στην προσωπική τους ζωή αλλά και στην ενεργό συμμετοχή τους στην κοινωνία.

Βιβλιογραφία

Γεωργόπουλος, Α., Τσαλίκη Ε. (1993). *Περιβαλλοντική εκπαίδευση*. Εκδόσεις Gutenberg.

Λιαράκου, Γ. & Φλογαΐτη, Ε. (2007). *Από την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη.* Αθήνα: Εκδόσεις Νήσος.

Φέρμελη, Γ., Ρουσσομουστακάκη-Θεοδωράκη, Μ., Χατζηκώστα, Κ. & Γκαίτλιχ, Μ. (2008). *Οδηγός Ανάπτυξης Διαθεματικών Δραστηριοτήτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης*, ΕΚΔΟΤΙΚΟΣ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΣ ΛΙΒΑΝΗ: Προεκτυπωτικές Εργασίες.

Αμερικανική Γεωργική Σχολή. Ανάκτηση από https://www.afs.edu.gr/.

Ελληνικό Μεσογειακό Πανεπιστήμιο. Ανάκτηση από https://hmu.gr/.

ΚΕΠΕΑ/ΚΠΕ Κιλκίς. Ανάκτηση από https://kpe-kilkis.kil.sch.gr/

Οργανισμός Τροφίμων και Γεωργίας του ΟΗΕ (FAO), Ανάκτηση από https://www.fao.org/home/en

WWF Ελλάδα. Ανάκτηση από https://www.wwf.gr/

Charlton, K., Worsley, A. & O'Brien W . (2010). *The role of diet and nutrition in the prevention and management of chronic disease.* Public Health Nutrition

Fung, T., Hu, F., Willett W., et al. (2019*). Sustainable diets: What is the role of red and processed meat?" The American Journal of Clinical Nutrition*. Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας. Ανάκτηση από https://www.who.int

WHO, (*2023*). *Red and processed meat in the context of health and the environment: many shades of red and green.* Ανάκτηση από https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/370775/9789240074828-eng.pdf?sequence=1.

SAFE - SAFE FOOD ADVOCACY EUROPE (2015). *Tackling Adolescent Obesity: Βιβλίο του Εκπαιδευτικού: Οδηγός στη Διατροφική Εκπαίδευση.* Ανάκτηση από https://www.safefoodadvocacy.eu/wp-content/uploads/2021/04/IO3_Teachers_Greek.pdf

Χρησιμοποιώντας την τέχνη της φωτογραφίας στην εκπαίδευση

Φροσύνης Αθανάσιος, Γιαννούτσου Χριστίνα

Δάσκαλος ΠΕ70,10ο ΔΣ Νεάπολης
afrossinis@gmail.com
Αγγλικός ΠΕ06,10ο ΔΣ Νεάπολης
cgiannoutsou422@gmail.com

Περίληψη

Την περσινή σχολική χρονιά το 10ο ΔΣ Νεάπολης με την εκπαιδευτικό αγγλικών του σχολείου συμμετείχε σε ένα φιλόδοξο συνεργατικό project μαζί με άλλα τέσσερα σχολεία από την Θεσσαλονίκη, το 3ο Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο Ευόσμου, το 12ο ΔΣ Ευόσμου, το 40ο ΔΣ Θεσσαλονίκης, και το Δημοτικό σχολείο Ισραηλιτικής Κοινότητας Θεσσαλονίκης «Ιωσήφ Νισσήμ» και ένα από το εξωτερικό, το Ευρωπαϊκό Σχολείο Βρυξελλών Ι- Berkendael , με κεντρικό θέμα την φωτογραφία στο πλαίσιο του προγράμματος e-twinning.
Συνεργάστηκαν άψογα τόσο οι μαθητές, από την Δ' έως και την Στ' δημοτικού των σχολείων, όσο και οι δάσκαλοι και οι εκπαιδευτικοί διάφορων ειδικοτήτων χρησιμοποιώντας τις θεματικές ενότητες των εργαστηρίων δεξιοτήτων. Με άξονες τις θεματικές επαγγέλματα, διαφορετικότητα, περιβάλλον και αρχιτεκτονική οι μαθητές σε ομάδες, αφού παρακολούθησαν σεμινάρια φωτογραφίας, έβγαλαν φωτογραφίες για κάθε θεματική και ψήφισαν μεταξύ τους την καλύτερη κάθε σχολείου. Στο τέλος πραγματοποιήθηκε μια επιτυχημένη έκθεση φωτογραφίας στο χώρο «Glass House» στο λιμάνι Θεσσαλονίκης όπου τα παιδιά είχαν την ευκαιρία να κάνουν τα ίδια τις ξεναγήσεις στους επισκέπτες αλλά και να γνωριστούν καλύτερα μεταξύ τους. Οι μαθητές από το Ευρωπαϊκό σχολείο των Βρυξελλών λόγω της απόστασης δεν μπόρεσαν να συμμετέχουν στην έκθεση και δημιούργησαν ένα αντίστοιχο ψηφιακό μουσείο με την βοήθεια της εκπαιδευτικού.

Λέξεις κλειδιά: Εργαστήρια Δεξιοτήτων, Αγγλικά, Φωτογραφία

Εισαγωγή

Η ιδέα αυτού του project με τίτλο "The aim is the frame", γεννήθηκε στο πλαίσιο του ευρωπαϊκού προγράμματος eTwinning που προωθεί την συνεργασία και την επικοινωνία μεταξύ σχολείων σε όλη την Ευρώπη.
Το ευρωπαϊκό πρόγραμμα eTwinning ξεκίνησε τον Ιανουάριο του 2005 με κύριο σκοπό τη σύσταση μιας Ευρωπαϊκής σχολικής κοινότητας, όπου εκπαιδευτικοί και

σχολικές μονάδες της Ευρώπης αλληλεπιδρούν σε συνεργατικά έργα (Παπαδάκης, 2015).
Στο πλαίσιο των διάφορων δράσεων στις οποίες εμπλέκονται τα συνεργαζόμενα σχολεία υπάρχουν πολλά οφέλη για τους μαθητές και τις μαθήτριες που συμμετέχουν. ΟΙ μαθητές μαθαίνουν να συνεργάζονται, να σέβονται τον πολιτισμό και την κουλτούρα άλλων Ευρωπαϊκών χωρών και έτσι να ανταποκρίνονται καλύτερα στις απαιτήσεις του σύγχρονου σχολείου, στο οποίο υπάρχει πλέον πολυμορφία και πληθώρα γλωσσικών, πολιτισμικών και κοινωνικών διαφορών.
Ειδικότερα, μέσω της χρήσης της πλατφόρμας Twinspace που παρέχει το eTwinning και πολλών άλλων ψηφιακών εργαλείων web 2.0 tools, όπως παραδείγματος χάριν το padlet και το canva, πραγματοποιείται ένα άνοιγμα της σχολικής τάξης και η σύνδεση με άλλες ευρωπαϊκές τάξεις και η δυνατότητα να ενδυναμωθεί το αίσθημα των μαθητών ότι ανήκουν στην Ευρώπη και λειτουργούν ως Ευρωπαίοι πολίτες, αποκτώντας έτσι πρόσβαση στη γεωγραφία, την ιστορία, την παράδοση, την κοινωνική ζωή και την πολιτιστική κληρονομιά της εκάστοτε συνεργαζόμενης χώρας (Γκαλίνα & Εμμανουηλίδου, 2014).

Η Αξιοποίηση της τέχνης της φωτογραφίας στην εκπαίδευση

Η φωτογραφία είναι ένα μέσο να γνωρίσουν τα παιδιά καλύτερα τον κόσμο και να γίνει ένα χρήσιμο εργαλείο στην εκπαίδευση τους. Επίσης, μπορεί να "ενισχύει την κριτική και αντιληπτική ικανότητα και τη δημιουργικότητα, με τρόπους που είναι αδύνατοι μέσω της λεκτικής επικοινωνίας." (Κασσεσιάν, 2020)
Καθώς πλέον η καθημερινότητά μας έχει αλλάξει και κατακλύζεται από εικόνες που εναλλάσσονται πολύ γρήγορα, οι φωτογραφίες είναι ένα είδος "οπτικού κειμένου" (visual texts) και για να επιτευχθεί η απεικόνιση προσώπων, αντικειμένων κλπ. πρέπει να υπάρχει αντίστοιχα και γνώση περίπλοκης "οπτικής γραμματικής" (visual grammar) για να μπορέσει ο φωτογράφος να αποδώσει πιστά το νόημα που θέλει να περάσει στους αποδέκτες της φωτογραφίας. (Kress & van Leeuwen, 2006, 2010).
Στο πλαίσιο λοιπόν του eTwinning συνεργατικού προγράμματος "The aim is the frame" οι μαθητές και οι μαθήτριες χρησιμοποίησαν τις φωτογραφίες τους μέσω της θεματολογίας των εργαστηρίων δεξιοτήτων της Στ' δημοτικού που περικλείει πτυχές της καθημερινότητας όπως η διαφορετικότητα, τα επαγγέλματα, η αρχιτεκτονική και το περιβάλλον για να αποτυπώσουν αυτό που θα έκαναν διαφορετικά με τον γραπτό λόγο.

Συνοπτική περιγραφή του έργου

Για την υλοποίηση του συνεργατικού project "The aim is the frame" συνεργάστηκαν την σχολική χρονιά 2022-2023 έξι δημοτικά σχολεία. Τα πέντε δημοτικά σχολεία ήταν από τη Θεσσαλονίκη, το 3ο Πειραματικό δημοτικό σχολείο Ευόσμου, το δημοτικό σχολείο Ισραηλιτικής Κοινότητας Θεσσαλονίκης «Ιωσήφ Νισσήμ», το 40ο δημοτικό Σχολείο Θεσσαλονίκης (Ιωαννίδειος Σχολή), το 10ο δημοτικό σχολείο Νεάπολης και

το 12ο δημοτικό σχολείο Ευόσμου. Το έκτο και τελευταίο σχολείο που συμπλήρωσε την ομάδα των σχολείων ήταν το Ευρωπαϊκό σχολείο Βρυξελλών Ι (Berkendael), το οποίο επίσης είχε και τον ρόλο του συν-ιδρυτή του έργου μαζί με το 3ο Πειραματικό δημοτικό σχολείο Ευόσμου.

Η ιδέα για αυτό το έργο ξεκίνησε από τον εκπαιδευτικό ΠΕ70 Αλέξανδρο Μιχαήλ του 3ου Πειραματικού δημοτικού σχολείου Ευόσμου, ο οποίος αγαπά την τέχνη της φωτογραφίας, και γρήγορα βρήκε ένθερμη ανταπόκριση και από τους εκπαιδευτικούς των υπόλοιπων σχολείων με τους οποίους είχε συνεργαστεί σε διάφορα projects και στο παρελθόν. Ο ίδιος οργάνωσε τις δράσεις των σχολείων και τα χρονοδιαγράμματα που έπρεπε να τηρηθούν από όλους τους συμμετέχοντες.

Πολύτιμοι βοηθοί σε όλη την διάρκεια του έργου υπήρξαν φωτογράφοι και συνεργάτες του Μουσείου Φωτογραφίας MoMus στη Θεσσαλονίκη, οι οποίοι/ες δέχθηκαν με μεγάλη χαρά να κάνουν διαδικτυακά σεμινάρια φωτογραφίας, μας παραχώρησαν χρήσιμο υλικό, μας φιλοξένησαν στους χώρους του μουσείου και μας εξηγήσαν με ποιους τρόπους διοργανώνεται μια έκθεση φωτογραφίας ,η οποία ήταν και το τελικό αποτέλεσμα του έργου.

Το πρόγραμμα κινήθηκε πάνω στους τρεις από τους τέσσερις άξονες των εργαστηρίων δεξιοτήτων λόγω έλλειψης χρόνου, δηλαδή τα επαγγέλματα από την θεματική «Δημιουργώ και καινοτομώ: Δημιουργική σκέψη και πρωτοβουλία», το περιβάλλον και την παγκόσμια και τοπική πολιτιστική κληρονομιά από την θεματική «Φροντίζω το περιβάλλον» και τη διαφορετικότητα από την θεματική «Ενδιαφέρομαι και ενεργώ: Κοινωνική συναίσθηση και ευθύνη».

Αφού ολοκληρώθηκε η πρώτη δραστηριότητα που ήταν η γνωριμία των μαθητών/τριών μέσω του συνεργατικού εργαλείου padlet, δόθηκαν οι κατευθύνσεις για την επεξεργασία των τριών θεματικών. Στη συνέχεια, οι μαθητές/τριες έκαναν έρευνα σχετικά με τη ζωή και το έργο Ελλήνων και ξένων φωτογράφων, ώστε να ετοιμάσουν μια παρουσίαση στα Αγγλικά και στα Ελληνικά, ανάλογα με την εκάστοτε θεματική. Προκειμένου, να επιτευχθεί η διασχολική συνεργασία, το power point παρουσίασης αναλάμβαναν κάθε φορά δύο σχολεία. Η ζωή και το έργο των φωτογράφων ήταν η έμπνευση των μαθητών/τριών πριν βγάλουν τις δικές τους φωτογραφίες.

Για την πρώτη θεματική ενότητα με τον τίτλο «Επαγγέλματα» συνεργάστηκαν το 12ο Δημοτικό Σχολείο Ευόσμου και το 3ο Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο Ευόσμου. Οι μαθητές/ήτριες των δύο σχολείων δημιούργησαν μια παρουσίαση για τη φωτογράφο Βούλα Παπαϊωάννου, τη φωτογράφο που αποτύπωσε τη φρίκη της κατοχής, και για τον φωτογράφο Δημήτριο Λέτσιο, τον Βολιώτη φωτογράφο της αγροτιάς.

Για την δεύτερη θεματική ενότητα με τίτλο «Περιβάλλον/Αρχιτεκτονική» συνεργάστηκαν το 40ο δημοτικό σχολείο Θεσσαλονίκης (Ιωαννίδειος Σχολή) και το δημοτικό σχολείο Ισραηλιτικής Κοινότητας Θεσσαλονίκης «Ιωσήφ Νισσήμ». Η συνεργατική παρουσίαση αφορούσε στον φιλέλληνα φωτογράφο Fred Boissonas, του οποίου το έργο φιλοξενήθηκε στη Θεσσαλονίκη από το μουσείο φωτογραφίας MOMus. Οι μαθητές/ήτριες των δύο σχολείων, όπως και άλλων συνεργαζόμενων, είχαν την τύχη να

επισκεφτούν την έκθεση και να εμπνευστούν από τις σπάνιες φωτογραφίες που ήταν εκτεθειμένες στο μουσείο.

Για την τρίτη θεματική ενότητα και τελευταία του προγράμματος με θέμα τη «Διαφορετικότητα» συνεργάστηκαν το Ευρωπαϊκό σχολείο Βρυξελλών I Berkendael και το 10ο δημοτικό σχολείο Νεάπολης. Η παρουσίαση αφορούσε στο έργο του φωτογράφου James Mollison, ο οποίος με τον φακό του προσπαθεί να απαθανατίσει τη διαφορετικότητα που υπάρχει στον κόσμο.

Μετά από κάθε παρουσίαση οι μαθητές του κάθε σχολείου σε ομάδες έκαναν πρώτα ένα προσχέδιο, με λέξεις και εικόνες, για την φωτογραφία που θα δημιουργούσαν σε κάθε θεματική. Ένας μαθητής κάθε φορά αναλάμβανε στον ελεύθερο του χρόνο να βγάλει την φωτογραφία της κάθε ομάδας.

Έπειτα όλες οι φωτογραφίες αναρτούνταν σε ψηφιακό πίνακα ανακοινώσεων (padlet) ανώνυμα και ανά σχολείο για να ακολουθήσει ψηφοφορία από τα υπόλοιπα συνεργαζόμενα σχολεία, προκειμένου να επιλεγεί η πιο δημοφιλής φωτογραφία. Γύρω από τη νικήτρια φωτογραφία, ξεκινούσε μια πρωτότυπη σκυταλοδρομία δραστηριοτήτων, όπου κάθε σχολείο αναλάμβανε μια διαφορετική δραστηριότητα, αλλά το τελικό αποτέλεσμα ήταν πάντα συνεργατικό. Για κάθε νικητήρια φωτογραφία οι μαθητές/ήτριες καλούνταν να βρουν τίτλο και να συντάξουν ένα μικρό περιγραφικό κείμενο σχετικά με το περιεχόμενο της φωτογραφίας. Επιπλέον, κάποια σχολεία δημιούργησαν ηλεκτρονικές αφίσες με τα εργαλεία canva ή glogster για κάθε θεματική. Στη συνέχεια, ο τίτλος και το κείμενο ηχογραφούνταν στα Ελληνικά και στα Αγγλικά και ανέβαιναν στο συνεργατικό padlet.

Στον πίνακα 1 απεικονίζεται ο σχεδιασμός δραστηριοτήτων για τη θεματική «Περιβάλλον», οι οποίες σχεδιάστηκαν από τον συντονιστή του προγράμματος. Παρόμοιοι πίνακες δόθηκαν στα σχολεία και για τις άλλες δύο θεματικές.

ΘΕΜΑΤΙΚΗ: ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ							
	40ο	Βρυξέλλες	10ο	12ο	3ο – Στ1	3ο – Στ2	Εβραϊκό
Φωτό 3ου Στ2	Τίτλος	-	Σύντομη περιγραφή (γραπτή)		Ηχογράφηση τίτλου και γραπτής περιγραφής		
Φωτό 10ου		Ηχογράφηση τίτλου και γραπτής περιγραφής		Τίτλος	Σύντομη περιγραφή (γραπτή)		
Φωτό 12ου	Ηχογράφηση τίτλου και γραπτής περιγραφής	Τίτλος	Ηχογράφηση εισαγωγικού κειμένου για section Περιβάλλον	Εισαγωγικό κείμενο για section Περιβάλλον (φύση)	Αφίσα για section Περιβάλλον part1	Αφίσα για section Περιβάλλον part2	Σύντομη περιγραφή (γραπτή)
Φωτό Βρυξελλών	Σύντομη περιγραφή (γραπτή	Εισαγωγικό κείμενο για section Περιβάλλον (κτίρια)		Ηχογράφηση τίτλου και γραπτής περιγραφής		Τίτλος	
Φωτό Εβραϊκού				Σύντομη περιγραφή (γραπτή)	Τίτλος	Ηχογράφηση γραπτής περιγραφής	
Φωτό 40ου		Σύντομη περιγραφή (γραπτή)	Τίτλος				Ηχογράφηση γραπτής περιγραφής
Φωτό 3ου – Στ1			Ηχογράφηση τίτλου και γραπτής περιγραφής			Σύντομη περιγραφή (γραπτή)	Τίτλος

Πίνακας 1: Σκυταλοδρομία δραστηριοτήτων για τη θεματική «Περιβάλλον»

Με το υλικό αυτό δημιουργήθηκε στο τέλος του project μία έκθεση φωτογραφίας στο λιμάνι Θεσσαλονίκης, στο κτίριο "Glass House". Όλα τα σχολεία ανέλαβαν εναλλάξ χρέη ξεναγών ώστε να βοηθήσουν τους επισκέπτες της έκθεσης να περιηγηθούν στους χώρους της.

Οι μαθητές και μαθήτριες του σχολείου των Βρυξελλών ανέλαβαν την δημιουργία του ψηφιακού μουσείου. Η ψηφιακή εκδοχή της έκθεσης έγινε με την εφαρμογή Artsteps. Πρόκειται για μια καινοτόμο διαδικτυακή εφαρμογή για το στήσιμο εκθέσεων και εκδηλώσεων μέσα από τον σχεδιασμό τρισδιάστατων αιθουσών. Παρ' ότι δεν αποτελεί καθαρά εκπαιδευτική εφαρμογή, επιλέχτηκε γιατί μπορεί να υποστηρίξει δισδιάστατα αντικείμενα (όπως πίνακες, φωτογραφίες και αφίσες) ή τρισδιάστατα (όπως αγάλματα ή μικρές κατασκευές), καθώς επίσης βίντεο και αρχεία ήχου, τα οποία επίσης συμπεριλαμβάνονταν στη φυσική έκθεση στο λιμάνι της Θεσσαλονίκης. Στην ουσία η εφαρμογή αυτή μας έδωσε την ευκαιρία να μετατρέψουμε τη φυσική έκθεση στο ψηφιακό ομοίωμα της (Πηγή: https://www.artsteps.com/article/contact-us). Το ψηφιακό μουσείο ακολούθησε τη φιλοσοφία και την οργάνωση της φυσικής έκθεσης και περιείχε όλα τα εκθέματα που περιείχε και εκείνη.

Συμπεράσματα

Το συνεργατικό έργο "The aim is the frame" απέσπασε δύο ετικέτες ποιότητας ως ενδιαφέρον και πρωτότυπο, μία Εθνική και μία Ευρωπαϊκή, και ένα ειδικό βραβείο δημιουργικού project (Prix de Creativite) από την Ομοσπονδία Βολλωνίας-Βρυξελλών το οποίο παρέλαβε η συνάδερφος ΠΕ06 Ελένη Σκόδρα από το συνεργαζόμενο σχολείο των Βρυξελλών.

Τα οφέλη για τους μαθητές και τις μαθήτριες είναι πολλά. Ενισχύθηκε το ενδιαφέρον τους για την τέχνη της φωτογραφίας, μυήθηκαν σε τεχνικές φωτογραφίας και έμαθαν σημαντικούς φωτογράφους, καθώς και το πνεύμα συνεργασίας με τους συμμαθητές τους αλλά και με συνομήλικους τους από άλλες χώρες της Ευρώπης. Επίσης έμαθαν να συνδέουν τα μαθήματα μεταξύ τους, χρησιμοποίησαν δημιουργικά τον γραπτό λόγο τόσο στα Ελληνικά όσο και στα αγγλικά και τέλος δοκίμασαν τις δυνάμεις τους στην παρουσίαση καθώς έκαναν τους ξεναγούς στην τελική έκθεση στο λιμάνι Θεσσαλονίκης.

Βιβλιογραφία

Γκαλίνα, Α. & Εμμανουηλίδου, Μ. (2014). European Youth Murals: Ταξιδεύοντας πέρα από τα σύνορα με μια τοιχογραφία. Στο Ν.Τζιμόπουλος,.Γ. Αυγέρης,. & Α. Λούβρης (Επιμ.), *Πρακτικά εισηγήσεων 1ου Πανελλήνιου συνεδρίου eTwinning Αξιοποίηση των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας στα συνεργατικά σχολικά προγράμματα για την Π/βθμια και Δ/θμια εκπαίδευση,* (σελ. 10-16). Πάτρα.

Κασσεσιάν, Χ. (2020*). Η Φωτογραφία, ως Επικοινωνιακή, Πολιτιστική και Θεραπευτική Εμπειρία.*Ανακτήθηκε από αποθετήριο ΕΑΠ.

Παπαδάκης, Σ. (2015). *Η δράση eTwinning. Παρελθόν, παρόν και μέλλον*. Στο Α. Λούβρης, & Ν.Τζιμόπουλος (Επιμ.), *Πρακτικά εισηγήσεων 2ου Πανελλήνιου συνεδρίου eTwinning Α-ξιοποίηση των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας στα συνεργατικά σχολικά προγράμματα για την Π/θμια και Δ/θμια εκπαίδευση*, (σελ 361-370). Πάτρα.

Kress, G. & van Leeuwen, T. (2010). *Η ανάγνωση των εικόνων: Η γραμματική του οπτικού σχεδιασμού*. Αθήνα: ΕΠΙΚΕΝΤΡΟ.

Σύνδεσμοι στο διαδίκτυο

Ανακτήθηκε από https://www.artsteps.com/article/contact-us στις 02/3/2024.

Ανακτήθηκε από https://www.artsteps.com/view/6432d6ff0827c9f9a8ec2e29.

Ανακτήθηκε από https://school-education.ec.europa.eu/el/etwinning/projects/aim-frame/twinspace.

Το Παραμύθι στις πρώτες βαθμίδες της εκπαίδευσης: Παιδαγωγική αξιοποίηση του παραμυθιού στη διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και δεύτερης ή ξένης γλώσσας

Νταούκα Παρασκευή

ΠΕ 70 Δασκάλων Med, MSc, Δ. Σ. Κορυφής
boulantaouka@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εργασία εξετάζει την παιδαγωγική και ψυχοπαιδαγωγική διάσταση του παραμυθιού στη διδασκαλία της Γλώσσας στην πρωτοσχολική εκπαίδευση. Το παραμύθι μπορεί να αξιοποιηθεί ποικιλοτρόπως, να ενταχθεί ως δημιουργικό μέσο διδασκαλίας στο εκπαιδευτικό σύστημα και να συσχετιστεί με άλλες μορφές Τέχνης μέσα από την αφήγηση, τη δημιουργική ανάγνωση, την αξιοποίηση γλωσσικών δραστηριοτήτων, τη ζωγραφική, το παιχνίδι και το θέατρο, βάζοντας τα παιδιά στον κόσμο της φαντασίας και της δημιουργικότητας. Ειδικότερα, εξετάζεται ο ρόλος του παραμυθιού στη διδασκαλία της πρώτης γραφής και ανάγνωσης σε Τάξη Υποδοχής όπου φοιτούν δίγλωσσα παιδιά Ρομά. Σκοπός της δημιουργικής ενασχόλησης με το παραμύθι, αποτελεί η συνεισφορά του στη γνωστική, γλωσσική, αισθητική, ψυχοκινητική και κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Σε ένα διαπολιτισμικό περιβάλλον, όπως αυτό της Τάξης Υποδοχής, στόχος μας είναι να προσφέρουμε στα παιδιά ευκαιρίες μάθησης της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας μέσα από την παιδαγωγική αξιοποίηση παραμυθιών, ώστε να αναπτύξουν αβίαστα τη γλώσσα σε όλα τα επίπεδα, ακρόαση-ομιλία, ανάγνωση-γραφή, να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες, όπως αυτή της ενσυναίσθησης και της ψυχικής ανθεκτικότητας, να προσαρμοστούν στο σχολείο και να αντιμετωπίσουν τυχόν κοινωνικές ή μαθησιακές δυσκολίες. Εν κατακλείδι, η εργασία στο πρώτο μέρος παραθέτει θεωρητικά στοιχεία για το λογοτεχνικό είδος του παραμυθιού και την παιδαγωγική και μορφωτική του αξία, στο δεύτερο μέρος παρουσιάζεται η επιλογή του παραμυθιού, ο σχεδιασμός και η υλοποίηση του σχεδίου δράσης με τις προαφηγηματικές και μεταφηγηματικές δραστηριότητες, ενώ στο τρίτο μέρος γίνεται συζήτηση για το παιδαγωγικό αποτύπωμα του προγράμματος.

Λέξεις κλειδιά: Παραμύθι, Τέχνες, Η ελληνική ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα

Εισαγωγή

Το παραμύθι είναι άμεσα συνυφασμένο με το παιδί και την παιδική ηλικία, ενώ έχει περάσει στη συνείδησή μας πως γράφεται για παιδιά και διαβάζεται από παιδιά

(Κανατσούλη, 2018; Μαλαφάντης, 2011). Η παιδαγωγική και ψυχοπαιδαγωγική του αξία επισημάνθηκε μέσα από την εξέλιξη της Παιδαγωγικής επιστήμης και της Ψυχολογίας, η οποία συνέβαλε στην κατανόηση της παιδαγωγικής και θεραπευτικής λειτουργίας του διατυπώνοντας αρκετές θεωρίες. Κύρια, η παιδαγωγική επιστήμη επηρεάστηκε από τη γνωστική και την ψυχαναλυτική ψυχολογία (Βλ. Μαλαφάντης, 2011, σσ. 47-48).

Η παιδαγωγική και Ψυχοπαιδαγωγική διάσταση του παραμυθιού στο σχολείο

Σήμερα η Ψυχολογία, υποστηρίζει πως το παραμύθι μπορεί να αποτελέσει την κινητήρια δύναμη που θα βοηθήσει το παιδί να δομήσει μια ανεξάρτητη προσωπικότητα με αυτοπεποίθηση, να καλλιεργήσει και να αναπτύξει κοινωνικές δεξιότητες και να δώσει ισχυρά ψυχικά κίνητρα προβάλλοντας το μήνυμα πως και οι αδύναμοι κατορθώνουν πράγματα και γίνονται δυνατοί. Βοηθά, με ουσιαστικό τρόπο στην ψυχική ανάπτυξη του παιδιού δίνοντάς του ελπίδα, δύναμη και σκοπό, ώστε να αντιμετωπίσει και να προσπεράσει τις δυσκολίες της ζωής, αλλά και να βρει απαντήσεις σε οικουμενικά και πανανθρώπινα ερωτήματα του αναπτυσσόμενου ανθρώπου (Βλ. Bettelheim, 1995, σσ. 13-22).

Η σύγχρονη παιδαγωγική, υποστηρίζει πως το παραμύθι, ως λογοτεχνικό είδος, διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην επίτευξη κοινωνικοσυναισθηματικών και παιδαγωγικών στόχων, καθώς βοηθά το παιδί να προσεγγίσει τη μάθηση και τη γνώση αβίαστα και ψυχαγωγικά (Παπαδοπούλου-Μανταδάκη, 2000, 2004). Ειδικότερα, το παραμύθι είναι η πρώτη επιλογή αναγνώσματος για να πραγματευτούν οι θεματικές του αναλυτικού προγράμματος και η διδασκαλία των εννοιών, αποτελώντας την αφόρμηση για δραστηριότητες στο νηπιαγωγείο. Η αφήγηση κλασικών και σύγχρονων παραμυθιών είναι μια καθημερινή «θεατρική πράξη» και αφορμή για εικαστικές δραστηριότητες, μουσικοκινητική, δραματοποίηση και θεατρικό παιχνίδι, αποδίδοντας έτσι πολυτροπικά τα ειδικά νοήματα του παραμυθιού, γεγονός που καθιστά το παιδί συνδημιουργό και αναδημιουργό της ιστορίας (Καρακίτσιος, 2011, σ. 33). Εν κατακλείδι, η παιδαγωγική αξιοποίηση παραμυθιών «προσφέρει ακούσια γυμναστική του μυαλού, προκαλεί ατελείωτη γνωστική διέγερση» και δημιουργεί συνθήκες αναδυόμενου γραμματισμού και φιλαναγνωσίας (Καρακίτσιος & Αρτζανίδου, 2018, σ. 35).

Σε αντιδιαστολή, στο δημοτικό σχολείο, οι σχέσεις παιδιού και βιβλίου επηρεάζονται πρώτον από το επίπεδο ανάπτυξης του παιδιού, την προσωπικότητά του, την ιδιοσυγκρασία του, τα βιώματά του και το περιβάλλον μέσα στο οποίο αναπτύσσεται και εξελίσσεται (Wolf, 2007) και δεύτερον από το φορμαλιστικό πλαίσιο μάθησης του δημοτικού σχολείου. Ειδικότερα, όταν μιλάμε για τη διδασκαλία της Γλώσσας, αυτή γίνεται μέσα από αποσπάσματα κειμένων και με μεθοδολογικές πρακτικές που προσανατολίζονται στην αξιολόγηση μέσω εξετάσεων (Γρόσδος, 2011), πρακτικές που δεν λαμβάνουν υπόψη τη διαφορετικότητα κάθε παιδιού (Gardner, 1999). Σήμερα, το παραμύθι περιορίζεται στην Α΄ και Β΄ τάξη, κύρια για την καλλιέργεια του προφορικού λόγου. Ωστόσο, τα ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ (ισχύουν από 2006-2007) και τα πρόσφατα

αναθεωρημένα ΑΠΣ, τονίζουν πως το παραμύθι αποτελεί ένα σημαντικό εργαλείο στα χέρια των δασκάλων/σσών όλων των τάξεων και ενδείκνυται η διαθεματική και πολυτροπική αξιοποίησή του (Βλ. Μαλαφάντης, 2011, σσ. 160-169).
Το παραμύθι, λαϊκό ή σύγχρονο (Βλ. Κανατσούλη, 2018, σσ. 85-94) μπορεί να αξιοποιηθεί διαπαιδαγωγητικά, να ενταχθεί ως δημιουργικό μέσο γλωσσικών δραστηριοτήτων ανάγνωσης και γραφής στην πρωτοσχολική εκπαίδευση και να συσχετιστεί με άλλες μορφές Τέχνης (Παπαδάτος, 2012, σ. 75), όπως την θεατροποιημένη αφήγηση, τη μουσική, το παιχνίδι, τη δραματοποίηση, βάζοντας τα παιδιά στον κόσμο της φαντασίας και της καλλιτεχνικής δημιουργίας. Εν γένει, το νηπιαγωγείο με τις μεθοδολογικές τεχνικές του, δίνει το έναυσμα στο δημοτικό να πλαισιώσει τη μάθηση πολυτροπικά μέσα από τον σχεδιασμό και την εφαρμογή στοχευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Βλ. Μαλαφάντης, 2011, σσ. 19-22, 160-169).

Η προβληματική, ο σκοπός και οι υποθέσεις της εργασίας

Η προβληματική αφορά μαθητές/τριες Ρομά ενός δημοτικού σχολείου του νομού Ημαθίας, όταν διαπιστώθηκε με την ένταξή τους στις γενικές τάξεις, ύστερα από μετεγγραφή, ότι δεν είχαν αναπτύξει βασικές δεξιότητες σχολικής ετοιμότητας, δεν είχαν κατακτήσει τη λειτουργία της ανάγνωσης-γραφής και εμφάνιζαν μαθησιακές δυσκολίες. Τα περισσότερα παιδιά, είτε είχαν ελλιπή φοίτηση στην πρωτοσχολική, είτε είχαν διαρροή για ένα διάστημα από το εκπαιδευτικό σύστημα, κι έτσι επαναφοιτούν, ενώ κάποια από αυτά είναι μετακινούμενοι πληθυσμοί. Επισημαίνεται, πως το σχολείο είναι αντισταθμιστικό, καθώς δέχεται σε ποσοστό 70% δίγλωσσα παιδιά Ρομά (Ρομανί- Ελληνικά) από γειτονικό χωριό με πληθυσμό αμιγώς Ρομά. Ειδικότερα, έπειτα από τη διενέργεια των διαπιστωτικών τεστ Ελληνομάθειας και την ένταξη των μαθητών/τριών στην Τάξη Υποδοχής (ΤΥ Ι) κατά το σχολικό έτος 2023-2024, κρίθηκε αναγκαίο να σχεδιαστεί και να εφαρμοστεί εκπαιδευτικό πρόγραμμα για την διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας. Τονίζεται, πως η παιδαγωγική εφαρμογή σχεδιάστηκε με την προσέγγιση του project (Χρυσαφίδης, 2006) με ετήσιο πλάνο, δίνοντας έμφαση στην επικοινωνιακή διάσταση της γλώσσας μέσα από αυθεντικές καταστάσεις. Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται ο σχεδιασμός και η εφαρμογή από τον Νοέμβριο έως τον Φεβρουάριο 2024, καθώς το project είναι εν εξελίξει. Συμμετέχουν στο σύνολο 10 μαθητές/τριες, το 2^{ο} (Β΄ τάξη, 5 αγόρια, 8-10 ετών) και το 3^{ο} (Β΄-Γ΄ τάξη, 5 μαθητές/τριες, 2 κορίτσια-3 αγόρια, 8-10 ετών) τμήμα της ΤΥ Ι.
Σκοπός: Σκοπός της έρευνας είναι η εξέταση της διδασκαλίας της Ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας μέσα από την παιδαγωγική αξιοποίηση παραμυθιών. Διεθνή ερευνητικά δεδομένα αποδεικνύουν την προστιθέμενη παιδαγωγική αξία των παραμυθιών στην διδασκαλία της ξένης γλώσσας σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευση (Canepa, 2019; Lucarevschi, 2016; Samper, 2017; Χανοπούλου, 2017). Βάσει των παραπάνω, σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε project με την αξιοποίηση του παραμυθιού «Ο ραφτάκος των λέξεων», το πρώτο τεύχος της Γλώσσας Α΄ τάξης και τη

συμβολή ΤΠΕ (Καλοβρέκτης & Ψυχάρης, 2021). Το βιβλίο «Γεια σου» χρησιμοποιήθηκε επικουρικά.

Υποθέσεις: Υποθέσαμε πως μέσα από την παιδαγωγική εφαρμογή οι μαθητές/τριες θα είναι σε θέση: 1. Να βελτιώσουν τον προφορικό λόγο, την ανάγνωση και την γραφή μέσα από τον συγκερασμό της αναλυτικοσυνθετικής και της ολιστικής μεθόδου διδασκαλίας και την διαδραστική επαφή με ολόκληρο το κείμενο του παραμυθιού. 2. Να βελτιώσουν την αναγνωστική ικανότητά τους μέσα από την οπτικοποίηση του μαθήματος με τη συμβολή των ΤΠΕ. 3. Να αναπαριστούν τα νοητικά δεδομένα, όπως αυτά αναδύονται από το περιεχόμενο του παραμυθιού και την αφήγηση, κύρια μέσω της δραματοποίησης και του θεατρικού παιχνιδιού. 4. Να γίνουν δημιουργοί του παραμυθιού με τον δικό τους τρόπο μέσα από τις γλωσσικές και εικαστικές τέχνες.

Αφόρμηση, σχεδίαση και ανάπτυξη παιδαγωγικής εφαρμογής

Αφόρμηση: Αρχικά, σχεδιάστηκε τον Οκτώβριο ένα μηνιαίο project ανάπτυξης κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων για την ομαλή ένταξη των παιδιών στη σχολική κοινότητα, αξιοποιώντας τις θεματικές ενότητες της ΤΥ Ι, οι οποίες συνδέονται με τις τάξεις Α΄ Β΄ και Γ΄ δημοτικού, με τη δημιουργική αφήγηση παραμυθιών και μικρών ιστοριών. Δημιουργήθηκε γωνιά βιβλίου και παραμυθιού μέσα στην τάξη στην οποία είχαν άμεση πρόσβαση τα παιδιά. Μετά την αφήγηση ακολουθούσε ανάλυση εικόνων, συζήτηση για τα νοήματά τους και καλλιτεχνικές δημιουργίες. Η αφόρμηση για τον ετήσιο σχεδιασμό του προγράμματος δόθηκε μέσα από την αφήγηση και παιδαγωγική αξιοποίηση του σύγχρονου παραμυθιού «Ο ραφτάκος των λέξεων», το τελευταίο παραμύθι στο project. «Ο ραφτάκος των λέξεων» είναι ένα εικονογραφημένο παραμύθι που πραγματεύεται προβλήματα της σύγχρονης ζωής, όπως αυτό της αστικοποίησης και των επαγγελμάτων που χάνονται, μέσα από ένα μαγικό και φανταστικό περίβλημα. Ο ραφτάκος, όνομα συμβολικό, μιλά για τη δύναμη που έχουν οι λέξεις, την ανάγκη για ενσυναίσθηση, ψυχική ανθεκτικότητα, επικοινωνία και συνεργασία στη σύγχρονη κοινωνία. Το παραμύθι έκανε μεγάλη εντύπωση στα παιδιά και έδειξαν έντονο ενδιαφέρον για τα γράμματα, τις λέξεις και τις προτάσεις με τις οποίες έραβε τα ρούχα ο ραφτάκος, ενώ κάποια από αυτά ανέφεραν πως οι γιαγιάδες τους έχουν ραπτομηχανή. Έτσι, βρέθηκε ένα σημείο συσχέτισης του κειμένου, ειδικότερα του ήρωα του παραμυθιού με τη ζωή και την πραγματικότητα των παιδιών στο σχολείο και στο σπίτι (Κανατσούλη, 2018).

Εφαρμογή των δραστηριοτήτων και στα δύο τμήματα. **1.** Όπως αναφέρθηκε, είχαν προηγηθεί προαφηγηματικές δραστηριότητες για το παραμύθι μέσα από άξονες συζήτησης, δείχνοντας τις εικόνες. Στη συνέχεια έγινε θεατροποιημένη αφήγηση του παραμυθιού και ακολούθησαν μεταφηγηματικές γλωσσικές δραστηριότητες για το θέμα της ιστορίας, τον κεντρικό ήρωα και τους δευτερεύοντες ήρωες, την πλοκή, την αρχή, τη μέση και το τέλος του, ενώ αναλύθηκαν και οι εικόνες. Η δράση πλαισιώθηκε με εικαστικές δραστηριότητες. Στην ήδη υπάρχουσα γωνιά παραμυθιού

δημιουργήθηκε σκηνικό αναπαριστώντας τις εικόνες του παραμυθιού με ραφτικά και άλλα υλικά που έφεραν τα παιδιά από το σπίτι τους για να χρησιμοποιηθούν στη δραματοποίηση. Το παραμύθι τοποθετήθηκε σε αναλόγιο για να επεξεργάζονται και να διαβάζουν όποια σελίδα και εικόνα θέλουν. **3**. Φτιάχτηκε ξύλινο σκηνικό, «Το σπίτι του ραφτάκου», το οποίο τοποθετήθηκε στον τοίχο. 3. Διαβάζοντας το κείμενο καθημερινά και αναλύοντας το κειμενικό περιεχόμενο και τις εικόνες μέσα από συζήτηση, σχεδιάσαμε και ζωγραφίσαμε την πόλη και τον ραφτάκο πάνω σε ύφασμα. **4.** Έπειτα, φτιάξαμε με χειροτεχνίες το ντεκόρ της βιβλιοθήκης και άλλων υλικών του ραφτάκου, όπως μικρά βιβλία και τετράδια των γραμμάτων της αλφαβήτας που έπειτα ράψαμε πάνω στο πανί. Έτσι, όταν ολοκληρώσαμε τη σκηνογραφία μας, τοποθετήσαμε το πάνινο σκηνικό πάνω στον ξύλινο σκελετό.

Εφαρμογή των δραστηριοτήτων στο 1ο τμήμα: 1. Λόγων των μαθησιακών δυσκολιών και των αυξημένων αναγκών των μαθητών/τριών, αρχικά αποφασίστηκε η διδασκαλία των γραμμάτων, ώστε τα παιδιά να αναπτύξουν φωνημική ενημερότητα, αλλά και δεξιότητες γραφής. Έτσι, καθημερινά, οι μαθητές/τριες μαθαίνουν το γράμμα του πρώτου τεύχους της Γλώσσας Α΄ τάξης με βιβλιοτετράδια και έπειτα διδάσκονται το μάθημα ολιστικά σε οπτικοποιημένη μορφή animation και αφήγηση από τα «Ιπτάμενα Γράμματα», (https://www.youtube.com/watch) με τη χρήση ταμπλετών. Έπειτα, γράφουν τα γράμματα, τις συλλαβές, τις λέξεις και τις προτάσεις του κειμένου σε καρτελάκια, τις βάζουν στη σειρά για να φτιάξουν την πρόταση, όσο βλέπουν και ακούν το μάθημα, κι έπειτα τη ράβουμε στο σπίτι του ραφτάκου. Έν συνεχεία, γράφουν το γράμμα και τον τίτλο κάθε μαθήματος στο πάπλωμα της αλφαβήτας που φτιάχνει ο ραφτάκος και στην ποδιά του, εικαστικές δραστηριότητες οι οποίες προτάθηκαν από τα ίδια τα παιδιά και ενσωματώθηκαν εν εξελίξει της εφαρμογής. Επισημαίνεται, ότι οι γλωσσικές δραστηριότητες προσαρμόστηκαν στις δυνατότητες των παιδιών (Αϊδίνης, 2012; Αϊδίνης, κ.α., 2011; Παπαδοπούλου-Μανταδάκη, 2000)) και χρησιμοποιήθηκαν τεχνικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Κουτσελίνη-Ιωαννίδου & Πυργιωτάκης, 2015). **2**. Οι δραστηριότητες πλαισιώθηκαν με θεατρικό παιχνίδι, δραματοποίηση, μίμηση και κίνηση μέσα από τον αυτοσχεδιασμό πάνω στην ιστορία. Οι μαθητές/τριες κινήθηκαν στον άξονα της συνεργασίας, της ομαδικότητας συνδυάζοντας διασκέδαση, παιχνίδι και μάθηση (Sheridan, 2014).

Εφαρμογή των δραστηριοτήτων στο 2ο τμήμα: 1. Εφαρμόστηκαν όλα τα παραπάνω, δίνοντας όμως αυξημένη βαρύτητα στη δημιουργική ανάγνωση του παραμυθιού από τα παιδιά. Εν συνεχεία, σχεδιάστηκαν στον πίνακα τα ρούχα, χειμωνιάτικα και καλοκαιρινά και τα παιδιά γράψανε πάνω τις λέξεις. Έπειτα, βάψανε ρούχα πάνω στα οποία διαβάζοντας το βιβλίο γράψανε τις δυνατές λέξεις. Τα ρούχα τοποθετήθηκαν στο σκηνικό. **2.** Δημιουργική γραφή: Ξεκινήσαμε με τα βασικά στοιχεία του παραμυθιού μέσα από ερωτήσεις αλληλεπίδρασης και καταιγισμό ιδεών στον πίνακα. Συγκεντρώθηκαν όλα τα απαραίτητα γλωσσικά υλικά και δημιουργήθηκε ένα ποίημα στο οποίο δώσαμε και ρυθμό. Επισημαίνεται, πως ο/η εκπαιδευτικός πρέπει να λειτουργεί ως εμψυχωτής, βοηθός «καθοδηγητής» και διαμεσολαβητής για τους

μαθητές/τριες και να συμμετέχει ενεργά σε όλες τις δραστηριότητες (Vygotsky, όπως αναφέρεται στο Παπαδάτος, 2012, σ. 30).

Αξιολόγηση-συμπεράσματα

Η αξιολόγηση στην τετράμηνη εφαρμογή του (εν εξελίξει) project έγινε βάσει των μέχρι τώρα δραστηριοτήτων. Τα αποτελέσματα είναι θετικά και επιβεβαιώνονται οι υποθέσεις που κάναμε, ως προς τη βελτίωση του προφορικού λόγου, της ανάγνωσης και της γραφής μέσα από το παραμύθι και την επαφή με ολόκληρο το κείμενο, χωρίς να υποτιμούμε τη συμβολή της αναλυτικοσυνθετικής μεθόδου, ως προς την αναγνωστική βελτίωση μέσω της ολιστικής προσέγγισης και την οπτικοποίηση του μαθήματος με τη συμβολή των ΤΠΕ και ως προς την ψυχοπαιδαγωγική αξία των παραμυθιών και των Τεχνών στην εκπαίδευση. Ωστόσο, κάποια παιδιά συναντούν δυσκολίες στη μάθηση και, ως εκ τούτου, αναπροσαρμόζονται οι δραστηριότητες σύμφωνα με τις ανάγκες τους.

Βιβλιογραφία

Αϊδίνης, Α., Ξεφτέρη, Ε., Δαλακλή, Χ., & Καρανταϊδου, Ρ. (2011).*Η διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στις Α΄ και Β΄ τάξεις του Δημοτικού Σχολείου, στη βάση σύγχρονων προσεγγίσεων: Πρακτικές εφαρμογές*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Παιδαγωγική Σχολή, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Αϊδίνης, Α. (2012). *Γραμματισμός στην πρώτη σχολική ηλικία: μια ψυχογλωσσολογική προσέγγιση*. Gutenberg.

Bettelheim, B. (1995). *Η γοητεία των παραμυθιών: Μια ψυχαναλυτική προσέγγιση*. Γλάρος.

Γρόσδος, Σ. (2011). Φιλαναγνωσία: Ερωτήσεις και Απαντήσεις. Στο Ε. Αρτζανίου, Δ. Γουλής, Σ. Γρόσδος, & Α. Καρακίτσιος (Επιμ), *Παιχνίδια φιλαναγνωσίας και αναγνωστικές εμψυχώσεις*. Gutenberg.

Καλοβρέκτης, Κ. & Ψυχάρης, Σ. (2021).*Οι ΤΠΕ στις επιστήμες της αγωγής: σχεδιασμός διδακτικών σεναρίων : θεωρίες μάθησης, σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις, λογισμικό και υλικό ΤΠΕ*. Τζιόλας.

Καρακίτσιος, Α. (2011). *Φιλαναγνωσία… Φανατική Συνήθεια*. Στο Ε. Αρτζανίου, Δ. Γουλής, Σ. Γρόσδος, & Α. Καρακίτσιος (Επιμ), *Παιχνίδια φιλαναγνωσίας και αναγνωστικές εμψυχώσεις*. Gutenberg.

Καρακίτσιος, Α. & Αρτζανίδου, Ε. (2018). *Η λογοτεχνία αλλιώς: εναλλακτικές καινοτόμες δράσεις στο νηπιαγωγείο*. Καλειδοσκόπιο.

Κανατσούλη, Μ. (2018). *Εισαγωγή στη θεωρία και κριτική της παιδικής λογοτεχνίας σχολικής και προσχολικής ηλικίας*. University Studio Press.

Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, Μ. & Πυργιωτάκης (2015). *Διαφοροποίηση της Διδασκαλίας και της Μάθησης. Κοινωνιολογική, παιδαγωγική, και διδακτική προσέγγιση*. Πεδίο.

Μαλαφάντης, Κ. Δ. (2011). *Το παραμύθι στην εκπαίδευση: ψυχοπαιδαγωγική διάσταση και αξιοποίηση*. Διάδραση.

Παπαδάτος, Γ. (2012). *Παιδικό βιβλίο και φιλαναγνωσία: θεωρητικές αναφορές και προσεγγίσεις – δραστηριότητες.* Πατάκη.

Παπαδοπούλου-Μανταδάκη, Σ. (2000). *Η ολική γλώσσα: στη διδακτική της γλωσσικής έκφρασης για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Τυπωθήτω.

Παπαδοπούλου-Μανταδάκη, Σ. (2004). *Η συναισθηματική γλώσσα: βιβλία που μιλούν ... σε μαθητές που ... σιωπούν: μια θεωρητική πρόταση με απλές διδακτικές εφαρμογές απο τη μέθοδο της βιβλιοθεραπείας σε διδασκαλία της γλώσσας*. Τυπωθήτω.

Παπαθεοδούλου, Α. (2012). Ο ραφτάκος των λέξεων (Εικ. Ίρις Σαμαρτζή). Μεταίχμιο.
Χρυσαφίδης, Κ. (2006). *Βιωματική-Επικοινωνιακή Διδασκαλία: Η εισαγωγή της μεθόδου Project στο σχολείο*. Gutenberg.
Sheridan, M. D. (2014). *Το παιχνίδι στην πρώιμη παιδική ηλικία. Από την Γέννηση ως τον Έκτο Χρόνο*. Κωνσταντάρας.
Χανοπούλου, Ε. Χ. (2017). *Διδασκαλία και στρατηγικές εκμάθησης της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. Η περίπτωση μεταναστριών αλβανικής καταγωγής*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Παιδαγωγική Σχολή, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης.
Wolf, M. (2007). *Ο Προυστ και το καλαμάρι. Πώς ο εγκέφαλος έμαθε να διαβάζει. Αναγνωστική ανάπτυξη: Προσοχή στην Αφετηρία*. Πατάκης.

Ξενόγλωσση

Canepa, N., L. (2019). *Teaching Fairy-Tales. I cannot understand you: Folktales and Foreign-Language Pedagogy*. Detroit: Wayne State University Press.
Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple Intelligence for the 21th century*. New York: Basic.
Lucarevschi, C.R. (2016). The role of storytelling in language learning. A literature review. *Papers of the Linguistics Circle of the University of Victoria 26*(1), 24–44.
Samper, P.L. (2017). *The deployment of fairy tales for English language teaching in Infant Education*. Campus de Huesca: Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación.

Άτυπο Εργαλείο Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Γαλάνη Θεοδώρα, Εφραιμίδου Νικολέτα, Θεοχάρη Ιωάννα, Τσότσου Βάϊα, Χαραλαμπίδου Σοφία

ΠΕ 71, Ειδικό Δημοτικό Σχολείο Κατερίνης
dorothy_k20@hotmail.com

ΠΕ 71, Ειδικό Δημοτικό Σχολείο Κατερίνης
nikol_ef@yahoo.gr

ΠΕ 71, Ειδικό Δημοτικό Σχολείο Κατερίνης
ioanna_theo12@yahoo.gr

ΠΕ 71, ΚΕΔΑΣΥ Ν. ΠΙΕΡΙΑΣ
tgioula@yahoo.gr

ΔΕ 01, Ειδικό Δημοτικό Σχολείο Κατερίνης
iristoxo@hotmail.com

Περίληψη (Άτυπο εργαλείο εκπαιδευτικής αξιολόγησης)

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση αποτελεί μέρος της διδασκαλίας, παρέχει ανατροφοδότηση, βοηθά τον εκπαιδευτικό να αποφασίσει τι και πως θα το διδάξει, προσδιορίζοντας τις ανάγκες του μαθητή. Πραγματοποιείται από τον εκπαιδευτικό και ελέγχονται γνωστικά αντικείμενα. Ως τελικό στόχο έχει τη δημιουργία ενός εξατομικευμένου γνωστικού και κοινωνικού προφίλ για κάθε μαθητή, το οποίο περιλαμβάνει τις δεξιότητες που ήδη κατέχει ο μαθητής αλλά και αυτές που αναμένεται να κατακτήσει με την κατάλληλη παρέμβαση. Μέσω της αξιολόγησης καθορίζονται οι διδακτικοί στόχοι, το χρονοδιάγραμμα εφαρμογής και οι κατάλληλες διδακτικές μέθοδοι.
Στο πλαίσιο αξιολόγησης σχολικών μονάδων (2021 - 2022) δημιουργήθηκε το άτυπο εργαλείο εκπαιδευτικής αξιολόγησης που θα παρουσιαστεί. Σύμφωνα με το Α.Π.Σ. για Α.με.Α. το εργαλείο εξυπηρετεί 8 τομείς: αυτοεξυπηρέτηση, προφορικός λόγος-επικοινωνία, ψυχοκινητικότητα, νοητικές ικανότητες, συναισθηματική οργάνωση, κοινωνικές δεξιότητες, γλώσσα και μαθηματικά.
Ο κάθε τομέας χωρίζεται σε υποκατηγορίες ώστε το εργαλείο να είναι εύχρηστο. Οι δηλώσεις είναι διαβαθμισμένες, γραμμένες σε πίνακα και αφορούν στην αρχική και τελική αξιολόγηση. Ο εκπαιδευτικός που το συμπληρώνει μπορεί να επιλέξει συγκεκριμένο ή συγκεκριμένους τομείς. Δίνεται η δυνατότητα καταγραφής της απάντησης αναφορικά με την κάθε δήλωση (όχι, αναδυόμενη, ναι). Στο τέλος κάθε δήλωσης και κάθε τομέα, μπορούν να καταγραφούν τυχόν σχετικές παρατηρήσεις ή γενικές επισημάνσεις. Παρά το μέγεθός του, είναι εύχρηστο καθώς αποτυπώνει με λεπτομέρεια

δηλώσεις για δεξιότητες ενός μαθητή, στο πλαίσιο των φυσικών και νοητικών του ικανοτήτων.

Λέξεις κλειδιά: (Ειδική Αγωγή, Αξιολόγηση)

Εισαγωγή

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση κατά τους Goldstein (1991), Stufflebeam και Alkim (1968) είναι "η συστηματική συλλογή πληροφοριών που είναι απαραίτητες για να λαμβάνονται έγκυρες αποφάσεις σχετικά με την επιλογή, υιοθέτηση, κρίση και τροποποίηση διαφόρων μεθόδων και διαδικασιών της εκπαίδευσης". Μέσω αυτής ο εκπαιδευτικός αποφασίζει ποιες εκπαιδευτικές πρακτικές θα ακολουθήσει, αντλεί ανατροφοδότηση ώστε να υλοποιήσει τους εκπαιδευτικούς του στόχους, παρατηρεί τα αίτια επιτυχίας ή αποτυχίας των μεθόδων του και καταγράφει την εξέλιξη/ πρόοδο του μαθητή (Στασινός, 2016). Αξίζει να σημειωθεί ότι η αξιολόγηση μπορεί, στην κατάλληλη νοητική ηλικία, να βοηθήσει τον μαθητή να προχωρήσει στην αυτοκριτική /αυτοαξιολόγησή του.

Η αξιολόγηση, χωρίζεται σε λειτουργίες και είναι μία δυναμική διαδικασία κατά τη μαθησιακή δραστηριότητα, η οποία καλό είναι να πραγματοποιείται παράλληλα και όχι μόνο στην έναρξη ή τη λήξη της διδασκαλίας. Χωρίζεται στην αρχική/προκαταρκτική, στην διαμορφωτική/σταδιακή και στην τελική/συνολική αξιολόγηση.

Η αρχική/προκαταρκτική χρησιμοποιείται στην έναρξη της διδασκαλίας. Ελέγχει τη μαθησιακή ετοιμότητα των μαθητών και την αφομοίωση των προηγούμενων γνώσεων, προκειμένου να γίνει εισαγωγή και δόμηση νέας γνώσης κατά τη διδακτική διαδικασία. Διερευνά και εξακριβώνει τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις προθέσεις αυτών (Σαλβαράς, 2017).

Η διαμορφωτική/σταδιακή αξιολόγηση δίνει πληροφορίες στον εκπαιδευτικό όσον αφορά την ικανότητα των μαθητών να κατακτήσουν τις νέες γνώσεις και δεξιότητες. Ρυθμίζεται ο χειρισμός της διδακτικής διαδικασίας και των δυσκολιών που μπορεί να παρατηρηθούν στους μαθητές. Συγκεκριμένα, εντοπίζεται η φάση της μαθησιακής ιεραρχίας στην οποία παρουσιάζει έλλειμμα ο μαθητής (κατανόηση, εκμάθηση, διατήρηση, διάκριση, γενίκευση και προσαρμογή), με σκοπό την πιθανή τροποποίηση των στόχων, του σχεδιασμού ή της διδακτικής μεθόδου (Σαλβαράς, 2017).

Μέσω της τελικής/συνολικής αξιολόγησης, ο εκπαιδευτικός ελέγχει το βαθμό επίτευξης των μακροπρόθεσμων στόχων που είχαν τεθεί στην αρχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η παραπάνω διαδικασία είναι ωφέλιμη τόσο για τον εκπαιδευτικό, όσο και για τον μαθητή. Ο μαθητής είναι σε θέση να εκτιμήσει τη μάθηση, τον εαυτό του, τις γνώσεις που απέκτησε, την εφαρμογή όσων έμαθε και τον μετασχηματισμό των γνώσεών του (Σαλβαράς, 2017).

Επιλογή και υλοποίηση δράσης

Η αναγκαιότητα της αξιολόγησης στην ειδική αγωγή θεωρείται δεδομένη, καθώς αποτελεί τη βάση για τη σύνταξη του εξατομικευμένου προγράμματος, το οποίο είναι

προσαρμοσμένο στις ανάγκες και ικανότητες κάθε μαθητή, με βάση το πρόγραμμα σπουδών (Στασινός, 1999). Με βάση την υπουργική απόφαση αρθρ. 2 παρ. 5, 100371Δ,τ. β' ΦΕΚ2103/19.09.2017 κάθε σχολική μονάδα έχει τη δυνατότητα να συντάξει Εξατομικευμένο Πρόγραμμα Εκπαίδευσης (ΕΠΕ) υιοθετώντας μια κοινή διαδικασία, με μικρές αποκλίσεις ανάλογα με τον μαθητή και τον ίδιο τον εκπαιδευτικό. Το ΕΠΕ θα πρέπει αρχικά να περιλαμβάνει τον προσδιορισμό των αναγκών του μαθητή, την περίληψη των επιδόσεών του καθώς και την ανάπτυξη μακροπρόθεσμων και βραχυπρόθεσμων στόχων. Θα πρέπει να προσδιορίζεται η ημερομηνία έναρξης και λήξης της παρέμβασης, οι υποστηρικτικές υπηρεσίες που θα χρειαστεί να συνδράμουν και τα υλικά που πρόκειται να χρησιμοποιηθούν. Τέλος, θα πρέπει να αναφέρονται οι περιβαλλοντικές ρυθμίσεις που θα λάβουν χώρα, να καθορίζονται οι κατάλληλες μέθοδοι και τεχνικές διδασκαλίας και τέλος να υπάρχει πάντα η συγκατάθεση του κηδεμόνα/ γονέα (Παντελιάδου, 2000).

Όσα προαναφέρθηκαν, οδήγησαν στην δημιουργία ενός άτυπου εργαλείου εκπαιδευτικής αξιολόγησης, το οποίο μπορεί να χρησιμοποιηθεί για όλους τους μαθητές ανεξαρτήτως νοητικής ικανότητας και αναπηρίας. Μέσω αυτού καλλιεργείται η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και ειδικοτήτων της εκάστοτε σχολικής μονάδας, εμπλουτίζεται το αξιολογητικό υλικό του σχολείου και υιοθετείται ένα κοινά αποδεκτό εργαλείο που καταγράφει το προφίλ και την εξέλιξη του κάθε μαθητή. Επίσης, συνδράμει στο σχεδιασμό των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων (ΕΠΕ), παρέχει ανατροφοδότηση και δίνει τη δυνατότητα αναπροσαρμογής των διδακτικών πρακτικών. Η χρηστικότητά του υποστηρίζει τη σύνταξη μιας παιδαγωγικής περιγραφικής έκθεσης και εξυπηρετεί ταυτόχρονα όλες τις λειτουργίες της αξιολόγησης τόσο σε έντυπη όσο και σε ψηφιακή μορφή.

Συντάχθηκε ένα ερωτηματολόγιο διερεύνησης των ιδιαιτεροτήτων και των χαρακτηριστικών των μαθητών και διαμοιράστηκε στους εκπαιδευτικούς του Ειδικού Δημοτικού Σχολείου Κατερίνης. Αφού συλλέχθηκαν αυτά τα δεδομένα, μελετήθηκε το ΑΠΣ - ΔΕΠΠΣ και τα σχολικά εγχειρίδια, έγινε βιβλιογραφική έρευνα και συντάχθηκε το εν λόγω εργαλείο. Διαμοιράστηκε ξανά στους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας για παρατηρήσεις - διορθώσεις. Στη συνέχεια καταχωρήθηκε στη βιβλιοθήκη του σχολείου και ανέβηκε στην ιστοσελίδα της σχολικής μονάδας για χρήση προς κάθε ενδιαφερόμενο https://blogs.sch.gr/dimeidka/2022/05/25/atypo-ergaleio-axiologisis/ . Περιλαμβάνονται 8 τομείς, που χωρίζονται σε υποκατηγορίες, ώστε το εργαλείο να είναι εύχρηστο. Συμπεριλαμβάνονται δηλώσεις, που αφορούν όλες τις δραστηριότητες και συμπεριφορές ενός μαθητή κατά τη διάρκεια της σχολικής του ημέρας.

Πιο συγκεκριμένα οι τομείς αφορούν:

1) Αυτοξυπηρέτηση. Αποτελεί έναν πολύ βασικό τομέα απασχόλησης στην ειδική αγωγή εν γένει. Είναι ένας τομέας όπου γίνεται σαφές ότι η γενική από την ειδική αγωγή διαφέρουν σε ουσιαστικά σημεία. Γίνεται προσπάθεια, κάθε μαθητής, να φτάσει στο μέγιστο σημείο αυτοεξυπηρέτησης που μπορεί, σύμφωνα με το είδος της αναπηρίας και τη νοητική του κατάσταση. Κάτι τέτοιο περιλαμβάνει τόσο την

προσωπική υγιεινή και διατροφή, όσο και την αυτόνομη διαβίωση και την κοινωνική ενσωμάτωση (Βασιλείου, 1998).

2) Προφορικός Λόγος - Επικοινωνία. Ως επικοινωνία μπορεί να θεωρηθεί η δυνατότητα ενός ατόμου να εκφράσει τις ανάγκες του, τα συναισθήματα και τις σκέψεις του στα υπόλοιπα μέλη μιας κοινωνικής ομάδας. Η επικοινωνία αυτή φαίνεται να είναι βασικό στοιχείο της κοινωνικής παρουσίας (Τσιναρέλλης, 2004). Μπορεί να έχει πολλές μορφές, με βασικότερες αυτές της λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας, στις οποίες δίνεται μεγάλη σημασία στην ειδική αγωγή. Ενώ η λεκτική χρησιμοποιεί τον γλωσσικό κώδικα και πραγματοποιείται με βάση τον γραπτό ή τον προφορικό λόγο, η μη λεκτική επιτυγχάνεται μέσω των εκφράσεων και μορφασμών του προσώπου, τη στάση σώματος και άλλες σωματικές εκφράσεις (Ευαγγελόπουλος, 1998).

3) Ψυχοκινητικότητα. Συνδέεται με την προσωπικότητα του ατόμου και έχει σχέση με τη συνολική ανάπτυξη σε γλωσσικό, κινητικό, εκφραστικό και συναισθηματικό επίπεδο (Κρουσταλλάκης, 2003). Στα βιβλία για την ειδική αγωγή (Δροσίνου Μ, Μαρκάκης Εμ., Χρηστάκης Κ., Μελάς Δ., 2009), η ψυχοκινητικότητα είναι μία από τους τέσσερις τομείς της μαθησιακής ετοιμότητας. Οι επιμέρους ενότητες είναι η αδρή και λεπτή κινητικότητα, ο προσανατολισμός στο χώρο, ο ρυθμός, ο χρόνος και φυσικά η πλευρίωση.

4) Νοητικές Ικανότητες. Είναι η δυνατότητα του ατόμου να αφομοιώνει και να επεξεργάζεται νέες πληροφορίες. Αποτελείται από τον συναισθηματικό, γνωστικό και βουλητικό τομέα. Είναι μια ιδιαίτερα σύνθετη λειτουργία που επηρεάζεται από ένα σύνολο παραγόντων. Σχετίζεται με τις επιδόσεις ενός μαθητή ατομικά, αναφορικά με κλίμακες νοητικής ικανότητας, την εξελικτική περίοδο και την προσαρμοστική του συμπεριφορά (αισθητηριακές, ψυχοκινητικές ακαδημαϊκές, λεκτικές, οικονομικές και κοινωνικές δεξιότητες) (Βασιλείου, 1998) .

5) Συναισθηματική οργάνωση. Ο συγκεκριμένος τομέας ασχολείται με την αυτογνωσία (αναγνώριση συναισθημάτων), την αυτοδιαχείριση (διαχείριση συναισθημάτων), την κοινωνική επίγνωση (ενσυναίσθηση), τις δεξιότητες σχέσης (συνεργασία και διαχείριση σχέσεων) και την υπεύθυνη λήψη αποφάσεων (επιλογές και ανάληψη ευθύνης) (Weissberg, Goren, Domitrowich & Dusenbury, 2013). Αποτελούν δεξιότητες πολύ σημαντικές για την μαθησιακή τους ζωή, αλλά και την μετέπειτα πορεία τους, καθώς συμβάλουν στην βελτίωση της αυτοεκτίμησής τους, στην πρόληψη ψυχικών ασθενειών και άσχημων συνηθειών, στον αυτοέλεγχο, στην επίλυση προβλημάτων και στην μείωση βίαιων συμπεριφορών.

6) Κοινωνικές δεξιότητες. Η μαθησιακή ετοιμότητα ενός μαθητή, επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από την κοινωνική ανάπτυξη και αλληλεπίδρασή του. Η αποδοχή του εαυτού και των άλλων, η συνύπαρξη και συνεργασία, η προσαρμοστικότητα και η στάση απέναντι στους άλλους, επηρεάζουν την ανάπτυξη της προσωπικότητας, το βαθμό και το είδος της κοινωνικής προσαρμογής. Μαθαίνοντας να διαχειρίζεται τα συναισθήματά του και αποκτώντας ενσυναίσθηση, μπορεί να διαχειριστεί και να επιλύσει αποτελεσματικά διάφορα είδη προβλημάτων που θα προκύψουν,

αποκτώντας έτσι αξιόλογες διαπροσωπικές σχέσεις και δεξιότητες. Αν κάποιος τις διδαχτεί και τις κατακτήσει, στο βαθμό που μπορεί, τότε γίνονται μέρος της καθημερινής του ζωής (Κουρμούση, 2012).

7) Γλώσσα. Περιλαμβάνει τις λειτουργίες: Α) της Αναγνωστικής Ετοιμότητας, η οποία μελετά την: ανάπτυξη προφορικού λόγου, τον γραμματισμό και την φωνολογική ενημερότητα. Χωρίζεται σε προαναγνωστικές και αναγνωστικές δεξιότητες Β) της Ανάγνωσης, στην οποία μελετώνται η αποκωδικοποίηση και κατανόηση. Γ) της Γραφής: οπτικοκινητικός συντονισμός, περιεχόμενο, τρόπος γραφής, μορφολογικά στοιχεία, ορθογραφία, ακουστική αντίληψη, οπτική αντίληψη. Χωρίζεται σε προγραφικές (κίνηση χεριού, μέσο γραφής, αντιγραφή, γράμμα-συλλαβή-λέξη σαν σχήμα) και δεξιότητες γραφής. Όλες αυτές οι λειτουργίες αλληλεπιδρούν, αναπτύσσονται παράλληλα και προϋποθέτουν η μία την ύπαρξη της άλλης, προκειμένου να θεωρηθεί ότι ένας μαθητής έχει ευχέρεια στη γλώσσα. Στην ειδική αγωγή είναι πολύ σημαντική η διερεύνηση των παραγόντων που μπορεί να επηρεάσουν την κατάκτησή της (Παντελιάδου, 2000).

8) Μαθηματικά. Ο συγκεκριμένος γνωστικός τομέας, εμφανίζει ιδιαιτερότητες που σχετίζονται με την ιεραρχική δομή του μαθήματος, τον μαθηματικό κώδικα επικοινωνίας και τους τρόπους αναπαράστασης της γνώσης. Τα δομικά του στοιχεία είναι: η διατήρηση και ανάκληση δεδομένων, η χρήση αλγορίθμων, η μάθηση εννοιών, η κατανόηση ζητουμένων και η επίλυση προβλημάτων. Δεν θα έπρεπε να παραβλεφθούν: η έννοια διατήρησης των μεγεθών, η θεσιακή αξία, η σχέση των αλγορίθμων με τις πραγματικές έννοιες, τα σύμβολα και η σύνδεσή τους με όρους και ονόματα. Όλα τα παραπάνω καθιστούν σαφές ότι οι δυσκολίες που μπορεί να εμφανίσει ένας μαθητής στην ενασχόληση με τα μαθηματικά, είναι διαφορετικό πεδίο και δεν θα πρέπει να συγχέεται με πιθανές δυσκολίες στην ανάγνωση ή τη γραφή (Αγαλιώτης, 2000).

Η διαβάθμιση των δηλώσεων έγινε με βάση την πολύχρονη εκπαιδευτική εμπειρία των εκπαιδευτικών της ομάδας και της βιβλιογραφικής συμβολής. Οι δηλώσεις είναι γραμμένες σε πίνακα και αφορούν στην αρχική και τελική αξιολόγηση ενός μαθητή. Υπάρχει η δυνατότητα καταγραφής της απάντησης αναφορικά με κάθε δήλωση με τις απαντήσεις Ο= όχι (δεν έχει κατακτηθεί), Α= αναδυόμενη (ο μαθητής είναι σε στάδιο που μαθαίνει τη συγκεκριμένη δεξιότητα που μελετάται), Ν= ναι (έχει κατακτηθεί). Σε κάθε δήλωση δίνεται η δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να καταγράψει τυχόν παρατηρήσεις σχετικά. Όταν ολοκληρώνεται η μελέτη του κάθε τομέα, υπάρχει η δυνατότητα καταγραφής γενικών παρατηρήσεων και επισημάνσεων. Στο τέλος του εργαλείου υπάρχουν οι βιβλιογραφικές παραπομπές που χρησιμοποιήθηκαν προκειμένου να οργανωθεί.

Συμπερασματικά, το εργαλείο, μπορεί να είναι πολυσέλιδο, αλλά οι δηλώσεις του σε συνδυασμό με το ΕΠΕ, οδηγούν σε ξεκάθαρα αποτελέσματα. Ο κάθε εκπαιδευτικός που θα ασχοληθεί με την συμπλήρωσή του, έχει τη δυνατότητα να συμπληρώσει συγκεκριμένο ή συγκεκριμένους τομείς, ανάλογα με το είδος των εκπαιδευτικών αναγκών του αξιολογούμενου μαθητή. Λειτουργεί βοηθητικά στην ολοκληρωμένη

αξιολόγηση ενός μαθητή, στην στοχοθεσία και την οργάνωση του διδακτικού έργου, και στον εντοπισμό αδυναμιών. Ταυτόχρονα, αποτελεί βάση για τον επόμενο εκπαιδευτικό που θα αναλάβει την διδασκαλία του εκάστοτε μαθητή, καθώς η έναρξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας, τοποθετείται ακριβώς στο σημείο που σταμάτησε ο προηγούμενος, χωρίς να χάνεται πολύτιμος χρόνος, πράγμα που δεν λειτουργεί ωφέλιμα για τον μαθητή.

Βιβλιογραφία

Αβέρωφ-Ιωάννου, Τ. (1985). *Μαθαίνοντας τα παιδιά να συνεργάζονται*. Αθήνα: Εκδόσεις: Θυμάρι.

Αγαλιώτης, Ι. (2000). *Μαθησιακές Δυσκολίες στα Μαθηματικά.* Αθήνα: Εκδόσεις: Ελληνικά γράμματα.

Βασιλείου, Γ.Ε. (1998). *Τα εκπαιδεύσιμα νοητικά καθηστερημένα παιδιά και έφηβοι*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά γράμματα.

De Meur, A. & Staes, L. (1990). *Ψυχοκινητική αγωγή και επανεκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Δίπτυχο.

Δροσίνου, Μ., Μαρκάκης, Εμ., Μιχαηλίδου, Μ., Τσαγκαράκη, Ι., Τσιάμαλος, Β. & Χρηστάκης, Κ. (2009). *Δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας*, Αθήνα, ΟΕΔΒΕΠΕΑΕΚ/ Μονάδα Ειδικής Αγωγής - Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Εκπαιδευτικό Σπονδυλωτό Πακέτο Νο 2. (2008). Αξιολόγηση Μαθησιακών Δυσκολιών. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Ευαγγελόπουλος, Σ. (1998). *Θέματα παιδαγωγικής ψυχολογίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά γράμματα

Εφημερίδα της Κυβερνήσεως (2017). Κοινή Υπουργική Απόφαση 100575/Δ3/2017 - ΦΕΚ 2103/Β/19-6-2017, Αριθμός φύλλου 2103

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (1998*). Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά γράμματα

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2004). *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις: Πράξη*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.

Goldstein, B. (1991). Using Interviews as Performance Assessment in General Education. In *Proceedings of the Third International Conference on Assessing Quality in Higher Education* (pp 219-236). Center for Assessment Research and Development.

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. *Αναλυτικά προγράμματα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης*. Ανακτήθηκε από: Αναλυτικά Προγράμματα Ειδικής Αγωγής & Εκπαίδευσης - Καθολικός Σχεδιασμός και Ανάπτυξη Προσβάσιμου Ψηφιακού Εκπαιδευτικού Υλικού (iep.edu.gr).

Κοκαρίδας, Δ. (2010). *Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα Ειδικής Φυσικής Αγωγής*, ΤΕΦΑΑ Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

Κουρμούση, Ν. (2012). *Εκπαίδευση σε ατομικές και κοινωνικές δεξιότητες στο πλαίσιο της αγωγής υγείας στο νηπιαγωγείο* Doctoral dissertation. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Σχολή Επιστημών Αγωγής. Τμήμα παιδαγωγικό Νηπιαγωγών.

Κρουσταλάκης, Γ. (2003*). Παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες*. Αθήνα: Εκδόσεις Αθήνα

Μπούκας, Δ. (2007). *Πρακτικός Οδηγός για τις Μαθησιακές Δυσκολίες-Ανίχνευση και παιδαγωγική αντιμετώπιση*. Αθήνα: Εκδόσεις: Κέδρος

Ντικμέγιερ, Ν., Μακκαίη, Γ. (1980). *Το υπεύθυνο παιδί και πώς να το μεγαλώσουμε*. Αθήνα: Εκδόσεις Θυμάρι

Ντράικωρς, Ρ. & Ντικμέγιερ, Ν. (1979). *Ενθαρρύνοντας το παιδί στη μάθηση*. Αθήνα: Εκδόσεις Θυμάρι.

Παντελιάδου, Σ., Χεππάκη, Τ. (1991). *Όργανο αξιολόγησης δεξιοτήτων - γλώσσας για παιδιά Δημοτικού*. Θεσσαλονίκη.
Παντελιάδου, Σ. (2000). *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη. Τι & Γιατί.* Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
Painter, G. (1980). *Πώς να βοηθήσετε το παιδί σας να αναπτυχθεί*. Αθήνα: Καστανιώτης
Πράϊς, Ε., Πάρρυ, Τ. (2003). *Πώς θα ενισχύσετε την αυτοεκτίμηση του παιδιού σας*. Αθήνα: Δωρικός.
Ρισάρ, Λ.Ν. (1981*). Προεστοιμάστε το παιδί σας για το σχολείο*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη
Σαλβαράς, Γ. (2017). *Διδασκαλία παιδιών με ειδικές ανάγκες στο συνηθισμένο σχολείο*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
Στασινός, Δ. (1999). *Δυσλεξία και σχολείο: η εμπειρία ενός αιώνα*. Αθήνα: Gutenberg.
Στασινός, Δ. (2016). *Η ειδική εκπαίδευση 2020 plus. Για μια συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση στο νέο ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
Stufflebeam, D. & Alkim, M. (1968). *Evaluation Theory Development*, Evaluation Comment 2, pp 2-4.
Τζόνσον, Β., Βέρνερ, Ρ. (1983*). Οδηγός ανάπτυξης για προβληματικά παιδιά*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.
Τσακπίνη, Κ., Απτεσλής, Ν. & Μητροπούλου, Ευ. (2011*). Εργαλείο Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης για παιδιά με αυτισμό.*
Τσιναρέλης, Δ. (2004). *Γλώσσα και επικοινωνία. Ακουστική μειονεξία και επικοινωνία*. Ανακτήθηκε από http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/3615/1061.pdf
Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.) (2000*). Δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας - Βιβλίο δασκάλου,* Αθήνα: ΟΕΔΒ.
Φλωράτου, Μ., (2009). *Μαθησιακές δυσκολίες και όχι τεμπελιά*. Αθήνα. Εκδόσεις Οδυσσέας.
Weissberg, R., Goren, P., Domitrovich, C. & Dusenbury, L. (2013). CASEL guide effective social and emotional learning programs: Preschool and elementary school. Chicago, IL: CASEL.

Ο διαμεσολαβητικός ρόλος του ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. στην ενίσχυση της συνεργασίας Σχολείου – Οικογένειας: Μία μελέτη περίπτωσης στο πλαίσιο σχεδιασμού και εφαρμογής ψυχοπαιδαγωγικής υποστήριξης μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Μακράκη Φωτεινή

Προϊσταμένη, ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. Σερρών
makraki@sch.gr

Περίληψη

Σκοπός του ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. είναι η υποστήριξη των μαθητών, των σχολείων της περιοχής αρμοδιότητάς τους για τη διασφάλιση της ισότιμης πρόσβασης όλων ανεξαιρέτως των μαθητών στην εκπαίδευση και η προάσπιση της αρμονικής ψυχοκοινωνικής τους ανάπτυξης παρέχοντας υπηρεσίες διερεύνησης και αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και ψυχοκοινωνικών αναγκών τους, καθώς επίσης και ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών - γονέων – κηδεμόνων μέσω συμβουλευτικής υποστήριξης. Επιπροσθέτως, η άσκηση ενός διαμεσολαβητικού ρόλου σε επίπεδο συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας, προβλέπεται ως άλλη μία σημαντική αρμοδιότητα του φορέα η οποία διατυπώνεται με σαφήνεια στην κείμενη νομοθεσία. Σκοπός της συγκεκριμένης εργασίας αποτελεί η ανάδειξη του διαμεσολαβητικού ρόλου του ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. στην οικοδόμηση και ενίσχυση σχέσεων συνεργασίας μεταξύ Σχολείου και Οικογένειας προκειμένου να σχεδιαστεί και να εφαρμοστεί πρόγραμμα παρέμβασης σε μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε σχολικό και οικογενειακό επίπεδο. Για την επίτευξη του προαναφερόμενου σκοπού παρουσιάζεται μελέτη περίπτωσης δημοτικού σχολείου στην προσπάθειά του να διαχειριστεί τις διαπιστωμένες κατόπιν διερεύνησης και αξιολόγησης από το ΚΕΔΑΣΥ, δυσκολίες συμπεριφοράς μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στο πλαίσιο αυτής επιχειρείται, μέσα από τη σκιαγράφηση του ρόλου και της δράσης κάθε συστήματος, μαθητή, οικογένειας, σχολείου, ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ., να εντοπιστούν οι παράγοντες που εμποδίζουν – διευκολύνουν τη σχέση αλληλεπίδρασης, αφενός, και αφετέρου να αναδειχτεί η δυναμική της εφαρμογής και αξιοποίησης της ισχύουσας νομοθεσίας προκειμένου να διαμορφωθούν οι κατάλληλες συνθήκες ώστε να αναπτυχθεί μια σχέση συνεργασίας μεταξύ αυτών. Η διεπιστημονική συνεργασία των εμπλεκόμενων υποστηρικτικών δομών καθώς και η πλαισίωση όλων των αναγκών και δυσκολιών του μαθητή, οικογένειας, συμμαθητών, γονέων, εκπαιδευτικών από την οικοσυστημική προσέγγιση αναδείχτηκαν ως σημαντικά εργαλεία στην εκπόνηση του προγράμματος παρέμβασης.

Λέξεις κλειδιά: οικογένεια – σχολείο – ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ.

Εισαγωγή

Στη χώρα μας με την εισαγωγή των αξιολογικών και υποστηρικτικών δομών των ΚΕ-ΔΑΣΥ η εκπαιδευτική πολιτική επιδιώκει να συμβάλλει στη διασφάλιση της ισότιμης πρόσβασης όλων ανεξαιρέτως των μαθητών στην εκπαίδευση και την προάσπιση της αρμονικής ψυχοκοινωνικής τους ανάπτυξης με την προσφορά υπηρεσιών διερεύνησης, αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και ψυχοκοινωνικών αναγκών τους καθώς επίσης και υποστήριξης των εκπαιδευτικών - γονέων – κηδεμόνων. Στόχος αυτής της εργασίας είναι να παρουσιάσει τον διαμεσολαβητικού ρόλο του ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ., έτσι όπως προσδιορίζεται αυτός από την κείμενη νομοθεσία (Ν. 4823/2021, Υ.Α. Αριθ. 211076/ΓΔ4/13.12.2018), στην οικοδόμηση και ενίσχυση σχέσεων συνεργασίας μεταξύ Σχολείου και Οικογένειας προκειμένου να σχεδιαστεί και να εφαρμοστεί πρόγραμμα παρέμβασης σε μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε σχολικό και οικογενειακό επίπεδο. Επιπροσθέτως, επιχειρείται να αναδειχθεί η σύνδεσή του με τις αρχές της οικοσυστημικής προσέγγισης. Στο πλαίσιο αυτής, το παιδί ως μια σύνθετη ψυχική οντότητα που είναι ενταγμένη σε ένα πολύπλοκο σύστημα διαχρονικών σχέσεων και αλληλεπιδράσεων (οικογένεια, σχολείο, γειτονιά, κοινωνικές σχέσεις), οι συναισθηματικές και συμπεριφορικές του δυσκολίες δεν νοείται να αντιμετωπίζονται ως ένα απλό εγγενές ατομικό πρόβλημα, ανεξάρτητο από την αναπτυξιακή πορεία και ψυχοκοινωνική διαδρομή του στα βασικά πλαίσια (οικογένεια, σχολείο, κτλ) και συστήματα σχέσεων και αλληλεπιδράσεων με άλλους σημαντικούς και μη σημαντικούς ανθρώπους.

Η αφορμή της έναρξης του σχεδίου δράσης

Υποβολή αναφοράς αναφερόμενη σε έντονη διαμαρτυρία γονέων της Β΄τάξης, στον Διευθυντή Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για άσκηση σωματικής και ψυχολογικής βίας σε βάρος των παιδιών τους από μέρους του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και η πρόθεση προσφυγής από μέρους τους σε αρμόδιες αρχές.

Η δομή και η λειτουργία του σχεδίου δράσης

Α΄ επίπεδο: συνάντηση συνεργασίας για i) διαμόρφωση κοινής βάσης πληροφοριών μεταξύ Συλλόγου Διδασκόντων του σχολείου, αρμόδιου συμβούλου εκπαίδευσης, της προϊσταμένης του ΚΕΔΑΣΥ ως προς το χρονικό και το έγγραφο της αναφοράς – καταγγελίας, ii) ενημέρωση του συλλόγου διδασκόντων για την αναγκαιότητα εφαρμογής ψυχοπαιδαγωικών προτάσεων με βάση το εξατομικευμένο πρόγραμμα παρέμβασης που εμπεριέχεται στην αξιολογική έκθεση του μαθητή.
Β΄ επίπεδο: πραγματοποίηση σε συνεργασία ΚΕΔΑΣΥ και Συλλόγου Διδασκόντων ενημερωτικής συνάντησης γονέων του σχολείου προκειμένου να ακουστούν οι προβληματισμοί τους αλλά και να ενημερωθούν για την ετοιμότητα του σχολείου να

περιφρουρήσει την εύρυθμη λειτουργία του, στο πλαίσιο πάντα της διασφάλισης της ισότιμης πρόσβασης όλων ανεξαιρέτως των μαθητών στην εκπαίδευση.
Γ΄ επίπεδο: δημιουργία δικτύου επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ σχολείου - οικογένειας, στο πλαίσιο του διαμεσολαβητικού ρόλου του ΚΕΔΑΣΥ.

Άξονες Γ΄επιπέδου σχεδίου δράσης

Α) Προγραμματισμός συναντήσεων από κοινού μεταξύ δασκάλας γενικής, παράλληλης στήριξης, δ/ντριας σχολείου, εμπλεκόμενων ειδικών ψυχικής υγείας, θεραπευτών και γονέων, β) προγραμματισμός περιοδικών συναντήσεων μεταξύ σχολείου – οικογένειας – ΚΕΔΑΣΥ. Πραγματοποίηση τακτικών συναντήσεων μεταξύ εκπαιδευτικών – γονέων, γ) υποστήριξη του σχολείου και της οικογένειας στο σχεδιασμό και εφαρμογή εξατομικευμένου προγράμματος παρέμβασης.
Εμπλεκόμενα μέλη: ΚΕΔΑΣΥ, σύλλογος διδασκόντων του σχολείου, μαθητής, συμμαθητές, γονείς μαθητή, ειδικοί ψυχικής υγείας (ψυχολόγος, παιδοψυχίατρος) ιδιώτες θεραπευτές της οικογένειας (λογοθεραπευτής, εργοθεραπευτής).

Στόχοι Γ΄επιπέδου σχεδίου δράσης

Α) Διερεύνηση και κατανόηση της οπτικής κάθε πλευράς, β) διαμεσολάβηση στη συνδιαμόρφωση σχέσεων συνεργασίας, γ) αλληλοκατανόηση μεταξύ των εμπλεκομένων ως προς τον ρόλο τους στην υποστήριξη του παιδιού.

Διάρθρωση και περιγραφή Γ΄επιπέδου

Πρώτη συνάντηση μεταξύ των γονέων του μαθητή, δασκάλας Παράλληλης Στήριξης, Διευθύντριας του σχολείου, του θεράποντα παιδοψυχιάτρου, της προϊσταμένης και ψυχολόγου του ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ.. Σκοπός της συνάντησης ήταν η επικαιροποίηση της καταγραφής των δυσκολιών του σχολείου και της οικογένειας στη διαχείριση των αρνητικών συμπεριφορών του μαθητή.
Στη συνάντηση ακούστηκαν οι δυσκολίες των δύο πλευρών και επιπλέον, συζητήθηκε η αναγκαιότητα υποστήριξης όλων των εμπλεκόμενων μελών από έναν μόνο επαγγελματία καθώς ο μαθητής υποστηριζόταν κατά καιρούς από επαγγελματίες που ο καθένας κατηύθυνε τους γονείς με διαφορετικό τρόπο στη διαχείριση. Επίσης, συμφωνήθηκε η δόμηση από κοινού (παιδοψυχίατρου, γονέων, δασκάλας παράλληλης στήριξης, ψυχολόγου που παρακολουθούσε ψυχοθεραπευτικά τον μαθητή) προγράμματος παρέμβασης. Συντονίστρια της συνάντησης και της δικτύωσης των εμπλεκομένων ορίστηκε η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης η οποία φαίνεται να αποτελεί πρόσωπο αναφοράς για τον μαθητή.

Επίσκεψη στο Δ.Σ. από την προϊσταμένη και την ψυχολόγο της Δ.Ο. του ΚΕΔΑΣΥ Σερρών.

Σκοπός της επίσκεψης: α) παρατήρηση και καταγραφής της συμπεριφοράς του μαθητή, β) συνεργασία με τη δ/ντρια του σχολείου, τη δασκάλα της γενικής τάξης και

την παράλληλη στήριξη του μαθητή γ) επαναπροσδιορισμός του ΕΠΕ του μαθητή από κοινού μεταξύ ΚΕΔΑΣΥ, σχολείου.

Αποτίμηση της επίσκεψης

Αναδείχθηκαν οι δυνατότητες αλλά και τα εμπόδια που αντιμετωπίζει ο μαθητής κατά την εμπλοκή του στη μαθησιακή διαδικασία.
Διαπιστώθηκε η αναγκαιότητα της τροποποίησης του προηγούμενου προγράμματος παρέμβασης και επανακαθορισμού στόχων που σχετίζονται με: α) την οργάνωση της συμπεριφοράς του μαθητή κατά τη μαθησιακή διαδικασία, τη δόμηση του χώρου, του χρόνου και εργασιών του μαθητή, β) τη συνεχή ανατροφοδότηση του μαθητή και την εξασφάλιση επιτυχιών μέσα από στόχους που αντιστοιχούν στις δυνατότητες του μαθητή.
Αναδείχθηκε η δυσκολία των εκπαιδευτικών να εντάξουν την ερμηνεία των προβλημάτων συμπεριφοράς του μαθητή στο είδος των εκπαιδευτικών αναγκών του.

Επίσκεψη στο Δ.Σ. ομάδας του ΚΕΔΑΣΥ για συνεργασία με Δ/ντρια Δ.Σ., δασκάλα γενικής τάξης, δασκάλα Παράλληλης Στήριξης, μητέρα μαθητή.

Σκοπός της επίσκεψης: αποτίμηση της εφαρμογής των εξειδικευμένων αξόνων του προγράμματος παρέμβασης στο πλαίσιο συνεργασίας μεταξύ ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ., σχολείου και οικογένειας.

Αποτίμηση της δράσης

Διαμόρφωση μιας κοινής εικόνας της συμπεριφοράς του μαθητή κατόπιν επικαιροποίησης των πληροφοριών από το οικογενειακό, σχολικό περιβάλλον και από την παρατήρηση – καταγραφή της συμπεριφοράς του σχολείου από την ομάδα του ΚΕΔΑΣΥ. Ανταλλαγή απόψεων μεταξύ των εμπλεκομένων, ως προς τις συνθήκες εφαρμογής του ΕΠΕ το οποίο διαρθρώθηκε στους εξής άξονες: α) συναισθηματική και συμπεριφορική οργάνωση του μαθητή β) στρατηγικές προσέγγισης γνωστικού υλικού γ) πλαίσιο συνεργασίας σχολείου – οικογένειας.

Συναντήσεις συνεργασίας μεταξύ ομάδας του ΚΕΔΑΣΥ με την εκπαιδευτικό της Παράλληλης Στήριξης του μαθητή.

Στόχος των δύο προγραμματισμένων συναντήσεων όπως αυτές είχαν καθοριστεί από τα εμπλεκόμενα μέλη, ήταν η ανατροφοδότηση από την εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης που προτάθηκε σε προηγούμενη συνάντηση και ο ενδεχόμενος επαναπροσδιορισμός του.

Αποτίμηση της οπτικής των εμπλεκόμενων μελών στη διάρκεια του προγράμματος

Στάση της παράλληλης στήριξης
Στην αρχή, έντονη κριτική προς τους γονείς/αμφισβήτηση και απόρριψη του τρόπου διαχείρισης της συμπεριφοράς του παιδιού τους. Στη συνέχεια, αμφιβολίες ως προς

την επιτυχή έκβαση της προσπάθειας για διαμόρφωση σχέσεων συνεργασίας με τους γονείς/συναισθήματα ματαίωσης. Στο τέλος, βελτίωση του πλαισίου επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ τους, αλλά συνέχιση της δυσκολίας κατανόησης και ερμηνείας των εμποδίων της πλευράς των γονέων.

Στάση δασκάλας γενικής

Στην αρχή, έντονη αρνητική κριτική προς τους γονείς/απόρριψη του τρόπου διαχείρισης της συμπεριφοράς του παιδιού τους. Στη συνέχεια, αλλαγή στην ερμηνεία των προβλημάτων συμπεριφοράς του μαθητή/κατανόηση της αναγκαιότητας για αλλαγή τρόπου προσέγγισης των γονέων. Στο τέλος, φαίνεται ότι έχει αποστασιοποιηθεί από τις συναντήσεις συνεργασίας μεταξύ δασκάλας Π.Σ. και γονέων.

Στάση γονέων

Στην αρχή: υπάρχει διάσταση απόψεων μεταξύ τους ως προς το μέγεθος των προβλημάτων συμπεριφοράς του παιδιού τους/ασκούν αρνητική κριτική στη διαχείριση των προβλημάτων συμπεριφοράς του παιδιού τους στο σχολείο το οποίο πυροδοτεί με τους χειρισμούς του αυτά. Στη συνέχεια: δεκτικοί ως προς το άκουσμα των προτάσεων του υποστηρικτικού δικτύου/υλοποιούν αρκετές από τις προτάσεις/η μητέρα επιζητά καθοδήγηση στη διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς του παιδιού.

Στο τέλος: νιώθουν μεγάλη ικανοποίηση από την παιδαγωγική υποστήριξη του παιδιού τους από το σχολείο/η μητέρα αρχίζει να νιώθει ασφάλεια και ανακούφιση από την προσπάθεια του σχολείου.

Ο μαθητής παρουσιάζει σημαντική βελτίωση ως προς τους στόχους που τέθηκαν. Ο χρόνος εμπλοκής στη μαθησιακή διαδικασία έχει μεγιστοποιηθεί, ενισχύθηκαν δεξιότητες ενσυναίσθησης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης και έχει αυξηθεί το επίπεδο αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησής του.

Συμπεράσματα

Στο πλαίσιο της συγκεκριμένης μελέτης περίπτωσης επιχειρείται να παρουσιαστεί πώς η συμπεριφορά καθενός μέσα στο σύστημα ενός παιδιού (σχολείου, οικογένειας μαθητή, γονέων, συμμαθητών) επηρεάζει και επηρεάζεται από την προβληματική συμπεριφορά (Κουρκούτας, 2017). Επιπροσθέτως, δίνεται έμφαση να καταδειχθεί πώς η αλλαγή της δυσλειτουργικής κατάστασης μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσω της αλλαγής των ερμηνειών (του νοήματος που δίνεται) και της συμπεριφοράς των εμπλεκόμενων μελών (Μαυροσκούφης, 2007). Ο διαμεσολαβητικός ρόλος του ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. στη συνδιαμόρφωση ενός προγράμματος παρέμβασης αναδεικνύεται ως η κατάλληλη συνθήκη για τη συνάντηση και την αλληλεπίδραση των οπτικών όλων των εμπλεκόμενων μελών.

Βιβλιογραφία

Κουρκούτας, Β. (2017). *Συναισθηματικές και Συμπεριφορικές Διαταραχές στα Παιδιά*. Αθήνα: Μοτίβο Εκδοτική.

Μαυροσκούφης, Δ. (2007). *Στρατηγικές για τη διαχείριση συγκρουσιακών καταστάσεων και προβληματικών συμπεριφορών στη σχολική τάξη*. Ανακτήθηκε από: http://www.ekadeve.gr/gr/arthra_gr.html στις 2 Μαρτίου 2015.

Ν. 4823/2021 (ΦΕΚ 136/03.08.2021) *Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις* .

Υ.Α. Αριθ. 211076/ΓΔ4/13.12.2018 Κανονισμός λειτουργίας των Κέντρων Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης (Κ.Δ.Α.Υ) των Ατόμων με Ειδικές ανάγκες και καθορισμός των καθηκόντων και υποχρεώσεων του προσωπικού αυτού

«Ανακάλυψε τον δικό σου Υπερήρωα!» - Ένα πρόγραμμα ενίσχυσης της αυτοπεποίθησης, αποδοχής και ενδυνάμωσης παιδιών, γονέων και εκπαιδευτικών

Ρούπα Μαγδαληνή, Μήτρου Ελένη, Παπαδοπούλου Αθηνά

Νηπιαγωγός-Μουσειολόγος-Συγγραφέας, 21ο Νηπιαγωγείο
magdaroupa@yahoo.gr

Νηπιαγωγός, 21ο Νηπιαγωγείο Δράμας
emitrou1976@gmail.com

Νηπιαγωγός-Μουσικός, 21ο Νηπιαγωγείο Δράμας
thanosoli6@gmail.com

Περίληψη

Η επιλογή και η μίμηση προτύπων αποτελεί καθοριστικό παράγοντα διαμόρφωσης ταυτότητας, συμπεριφοράς και αποδοχής από κοινωνικές ομάδες του οικείου περιβάλλοντος ενός ατόμου τόσο στην παιδική όσο και στην εφηβική ηλικία με καταλυτική επίδραση στην ενήλικη ζωή.

Διαχρονικά, κάθε κοινωνία είχε ανάγκη από ήρωες που εμπνέουν, τα χαρακτηριστικά των οποίων καθόριζαν οι συνθήκες και οι ανάγκες της τη δεδομένη στιγμή. Οι Υπερήρωες που γνωρίζουν τα παιδιά μέσα από τα παιδικά βιβλία, εμπνέουν, παρακινούν και μεταφέρουν αξίες και στάσεις ζωής. Η ταύτιση μαζί τους τα βοηθά να γίνουν πιο αισιόδοξα και δυνατά, να νιώσουν πιο ανεξάρτητα και να καλλιεργήσουν την φαντασία και τη δημιουργικότητα τους. Διδάσκουν να φροντίζουν και να υποστηρίζουν τον εαυτό τους και τους άλλους και να συνεργάζονται. Να αναπτύξουν ηθική, αυτοπεποίθηση, ενσυναίσθηση και γενναιοδωρία. Να αποκτήσουν τα απαραίτητα εφόδια ώστε να ανταπεξέλθουν στις προκλήσεις της ζωής και γιατί όχι, να γίνουν οι ίδιοι Υπερήρωες.

Στην παρούσα εργασία γίνεται παρουσίαση και εκτίμηση των αποτελεσμάτων του προγράμματος «Ανακάλυψε τον δικό σου Υπερήρωα» που σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε από τις εκπαιδευτικούς του 21ου Νηπιαγωγείου Δράμας το σχολικό έτος 2023-24 με αφορμή το βιβλίο της νηπιαγωγού Ρούπα Μάγδας «Ο δικός μου Υπερήρωας» (2023). Σκοπός του προγράμματος η ενίσχυση της αυτοεικόνας των μαθητών, η ενδυνάμωση μαθητών γονέων και εκπαιδευτικών και η αποδοχή όλων από την ομάδα.

Τέλος προτείνεται η μελλοντική του αξιοποίηση ώστε να καταστεί δυνατή η ευρεία εφαρμογή του προγράμματος στο μέλλον και από άλλες σχολικές μονάδες και φορείς.

Λέξεις κλειδιά: Ενσυναίσθηση, Ενίσχυση αυτοεικόνας, Ενδυνάμωση

Εισαγωγή

Μία από τις πιο σημαντικές περιόδους της ζωής του ανθρώπου είναι η νηπιακή ηλικία καθώς διακρίνεται από αλληλένδετα στοιχεία που χαρακτηρίζουν την ανάπτυξη των παιδιών, όπως είναι η ανάπτυξη του λόγου, η εξέλιξη της λεπτής και αδρής κινητικότητας καθώς και η κοινωνική και συναισθηματική του ανάπτυξη (Herbert,1992). Η ισορροπημένη κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξης των νηπίων εξαρτάται από το περιβάλλον τους, καθώς, όταν αυτό ικανοποιεί τις συναισθηματικές τους ανάγκες, τότε τα παιδιά μπορεί να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση, εμπιστοσύνη στον εαυτό τους και τους άλλους, αυτονομία και ενισχυμένη αυτό-εικόνα, γεγονός που θα τα βοηθήσει να συνεχίσουν μια σταθερή και επιτυχημένη πορεία σε όλους τους τομείς της ανάπτυξής τους (Παπαλεοντίου-Λουκά, 2005).

Μέσα από το πρόγραμμα «Η ανακάλυψη του δικού μου Υπερήρωα», έγινε προσπάθεια τα παιδιά να μάθουν να επικοινωνούν και να αλληλεπιδρούν με την οικογένεια τους, τους εκπαιδευτικούς και τους συνομήλικους τους. Να μάθουν να παρατηρούν και να αξιολογούν τον εαυτό τους και τον κόσμο γύρω τους. Να οξύνουν την φαντασία, την δημιουργικότητα και την κριτική τους σκέψη. Να αποδεχτούν το διαφορετικό, να εκφράσουν τα συναισθήματα τους, να ενισχύσουν την αυτοεικόνα και την αυτοπεποίθηση τους και παράλληλα να δημιουργηθεί μία σχέση εμπιστοσύνης και συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων.

Θεωρητικό πλαίσιο

Η διαδικασία απόκτησης της «έννοιας του εαυτού» είναι αποτέλεσμα της γνωστικής εξέλιξης του παιδιού καθώς και της κοινωνικοποίησης με τους «σημαντικούς άλλους» (Flavell, 2004). Επίσης, είναι αποτέλεσμα μακροχρόνιας εξέλιξής του ατόμου και αλληλεπίδρασης ποικίλων παραγόντων. Συντελείται από τη γέννηση μέχρι και την ενηλικίωση και συνδέεται με ανατομικές αλλαγές στη δομή και λειτουργία του εγκεφάλου αλλά και με ψυχοσυναισθηματικές διεργασίες.

Η έννοια του εαυτού

Βασικός εισηγητής της θεωρίας του «εαυτού» θεωρείται ο William James (1890), ο οποίος αναφέρθηκε στην πολυδιάστατη, δυναμική μορφή και διττή φύση του εαυτού Λεονταρή (1998).

Σήμερα, η εικόνα διαμόρφωσης του εαυτού αποτελεί ένα θέμα που συνεχίζει να απασχολεί ερευνητικά ψυχολόγους και κοινωνιολόγους με κύριες συνιστώσες την αυτοαντίληψη, την γνωστική πτυχή του εαυτού και την αυτοεκτίμηση, την συναισθηματική πτυχή που δείχνει τον βαθμό στον οποίο το άτομο αποδέχεται και αποδοκιμάζει τον εαυτό του (Λεονταρή, 1998) .

Πιο συγκεκριμένα με τον όρο αυτοαντίληψη ή αντίληψη του εγώ, γίνεται μια αναφορά στις εικόνες και παραστάσεις που έχει δημιουργήσει ο άνθρωπος για τον εαυτό του, στις οποίες στηρίζεται και δημιουργεί κοινωνικές σχέσεις με τους συνανθρώπους του. Πρόκειται δηλαδή για μια συνειδητή και ολοκληρωμένη μορφή του

Εγώ(Cassidy, 1988; Clark & Symons, 2000; Goodvin, Meyer, Thompson, & Hayes, 2008; Verschueren & Marcoen, 1999; Verschueren, Marcoen, & Schoefs, 1996).
Από την άλλη, η αυτοεκτίμηση είναι μια εκτίμηση αυταξίας που δημιουργείται από το άτομο, η οποία διακρίνεται ανάλογα με τη στάση που έχει απέναντι στον εαυτό του (Coopersmith,1967). Η αυτοεκτίμηση αυξάνεται, όταν το άτομο πετυχαίνει στους τομείς που είναι ικανό, αναιρώντας τις όποιες αποτυχίες και σταδιακά ελαττώνοντας τες. Είναι ουσιαστικά η σφαιρική άποψη για την αξία μας ως άτομα η οποία επηρεάζεται από πολλούς μεταβλητούς παράγοντες, όπως το φύλο, η ηλικία, ο τόπος διαμονής, η οικογενειακή κατάσταση, η συνολική κατάσταση της υγείας, το επάγγελμα, η θρησκεία, η ιδεολογία, η κληρονομικότητα, οι προσδοκίες του ίδιου και της κοινωνίας, κ.ά (Παπάνης, 2011) και συντελεί στη συγκρότηση μιας υγιούς και συγκροτημένης προσωπικότητας. .
Η εικόνα η οποία διαμορφώνουμε για τον εαυτό μας λοιπόν παίζει καθοριστικό ρόλο στην ομαλή ανάπτυξη, ψυχική ισορροπία και προσαρμογή του ατόμου στις απαιτήσεις του οικείου και ευρύτερου περιβάλλοντος του (Leondari, 1993) από τη γέννηση έως την ενηλικίωση και μετάπειτα ζωή του.

Η επίδραση των «σημαντικών άλλων» στη δημιουργία της έννοιας του εαυτού

Σύμφωνα με όσα βιβλιογραφικά αναφέρονται, οι σημαντικοί άλλοι παίζουν ουσιαστικό ρόλο στην εικόνα που διαμορφώνουν τα παιδιά για αυτό που είναι καθώς ο τρόπος με τον οποίο τους βλέπουν επηρεάζει τον τρόπο που βλέπουν και τα ίδια τον εαυτό τους (Λεονταρή, 1998). Μάλιστα, η εικόνα που έχει κάποιος για τον εαυτό του μοιάζει με έναν καθρέφτη (καθρεπτιζόμενος εαυτός-looking glass self) και δημιουργείται από τις αντιλήψεις που έχουν «οι σημαντικοί άλλοι» για αυτό (Μακρή-Μπότσαρη, 2001).
Η άποψη ότι οι σχέσεις που αναπτύσσει το παιδί με την οικογένεια του παίζει καθοριστικό ρόλο στην ολόπλευρη ανάπτυξη και μετέπειτα ενήλικη ζωή του έχει κεντρική θέση στις θεωρίες ψυχολογικής ανάπτυξης (Freud, Erikson κλπ). Η οικογένεια αποτελεί το πρώτο πλαίσιο κοινωνικοποίησης και μέσα σε αυτό το παιδί αποκτά δεξιότητες, υιοθετεί αξίες και διαμορφώνει στάσεις (Μπρούζος 2007). Η στάση του γονέα οδηγεί στη διαμόρφωση ενός ασφαλούς δεσμού, όπου το βρέφος αναπτύσσει ένα αίσθημα ασφάλειας και εμπιστοσύνης στο πρόσωπο του. 'Ετσι, προχωρά στην εξερεύνηση του περιβάλλοντός του και παράλληλα αρχίζει να χτίζει την εμπιστοσύνη στον εαυτό του και να αναπτύσσει μια θετική αυτοεικόνα, που θα διευκολύνει την προσαρμογή του σε διαφορετικές περιβαλλοντικές συνθήκες και θα βάλει τα θεμέλια για τη διαμόρφωση μίας υγιούς προσωπικότητας.
Σημαντικό ρόλο επίσης παίζει και το σχολείο, και πιο συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί Η επίδραση της προσχολική αγωγής και συγκεκριμένα του νηπιαγωγείου στη διαμόρφωση της αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησης των νηπίων είναι καθοριστική για τη μετέπειτα συναισθηματική τους εξέλιξη. Η μετάβαση των νηπίων από το ασφαλές περιβάλλον του σπιτιού τους αποτελεί μία δοκιμασία, καθώς είναι αναγκασμένα να

αντιμετωπίσουν ένα νέο περιβάλλον στο νηπιαγωγείο μέσα σε μία τάξη με συνομήλικους συμμαθητές και τον/τη νηπιαγωγό (Πυργιωτάκης, 1984). Η διεθνής έρευνα υποστηρίζει ότι οι μαθητές που αντιμετωπίζονται από τους εκπαιδευτικούς με σεβασμό, αποδοχή, ενσυναίσθηση και γνησιότητα παρουσιάζουν προσωπική ικανοποίηση, εμπιστοσύνη, ευνοϊκότερη κοινωνική συμπεριφορά, υψηλότερες γνωστικές επιδόσεις και υψηλότερο επίπεδο διανοητικών διεργασιών (Wittern & Tausch 1983, Tausch & Tausch 1991).

Επίσης οι συνομήλικοι διαδραματίζουν τον δικό τους σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση μίας θετικής εικόνας, της αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησης των παιδιών νηπιακής, σχολικής και εφηβικής ηλικίας. Μέσα από την επικοινωνία και τη συναναστροφή με φίλους, τα νήπια καλλιεργούν ανάλογες κοινωνικές δεξιότητες και αναπτύσσουν προσωπικούς τύπους συμπεριφοράς, αξίες, μέτρα, ικανότητες και πρότυπα (Cole & Cole, 2003). Στη συνέχεια, το πέρασμα στη σχολική ηλικία δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά σχολικής ηλικίας μέσα από τη συνύπαρξή τους με ομάδα συνομηλίκων να προσδιοριστούν κοινωνικά και διανοητικά (Μακρή-Μπότσαρη, 2008).

«Ανακάλυψε τον δικό σου Υπερήρωα»

Τα τελευταία χρόνια γίνεται όλο και πιο φανερό ότι η συνεργασία σχολείου-οικογένειας λειτουργεί θετικά τόσο στη διαμόρφωση της προσωπικότητας των μαθητών όσο και στην εκπαιδευτική διαδικασία και στη σχολική επιτυχία. Η συμμετοχή των γονέων στη ζωή του σχολείου μπορεί να βελτιώσει τις επιδόσεις των μαθητών, τη διδακτική απόδοση των εκπαιδευτικών, καθώς και την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας. (Γεωργίου 2000).

Το πρόγραμμα «Ανακάλυψε τον δικού σου Υπερήρωα» σχεδιάστηκε με αφορμή το βιβλίο «Ο δικός μου Υπερήρωας» (2023) και είναι εμπνευσμένο από τα «Βήματα για τη ζωή[2]». Βασίστηκε σε όλα όσα βιβλιογραφικά αναφέρθηκαν παραπάνω για τη δημιουργία της έννοιας του εαυτού από το παιδί, της αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησης καθώς και στην επιδίωξη ανάπτυξης συνεργατικών σχέσεων σχολείου-οικογένειας με στόχο την ένταξη του σε ένα καινοτόμο πρόγραμμα διδακτικής εκπαιδευτικής διαδικασίας με δράσεις που απευθύνονται σε μαθητές, εκπαιδευτικούς και γονείς.

Αναγκαιότητα – Στόχοι

[2] Το «Βήματα για τη ζωή» για το Νηπιαγωγείο δημιουργήθηκε με βάση τη δομή και το περιεχόμενο προγραμμάτων πανεπιστημίων και οργανισμών άλλων χωρών (Αυστραλία, Καναδάς, Αυστρία, Η.Π.Α., Ιταλία, κ.ά.), τα οποία έχουν εγκριθεί από τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας, λαμβάνοντας όμως υπόψη τις ανάγκες του Ελληνικού Σχολείου. Δημιουργήθηκε για να υποστηρίξει την κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών νηπιαγωγείων, που αποτελεί έναν από τους βασικούς στόχους του επίσημου Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών για το Νηπιαγωγείο (ΔΕΠΠΣ, 2003, σ. 558). Το Πρόγραμμα Ατομικών και Κοινωνικών Δεξιοτήτων για το Νηπιαγωγείο "Βήματα για τη ζωή" (συγγραφή Ν. Κουρμούση, επιστ. επιμέλεια Β. Κούτρας) έχει εγκριθεί από τη Διεύθυνση Σπουδών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Υπουργείου Παιδείας (158920/Γ1, 14.2.2013) αλλά και από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (8/13-3-2013) στη χώρα μας.

Οι Υπερήρωες εμπνέουν, παρακινούν και μεταφέρουν αξίες στα παιδιά. Η ταύτιση μαζί τους τα βοηθά να μάθουν να διακρίνουν τι είναι καλό και τι είναι κακό, να γίνουν πιο δυνατά, να νιώσουν πιο ανεξάρτητα, και να καλλιερήσουν την φαντασία τους. Μπορούν να τα διδάξουν να φροντίζουν και να στηρίζουν τους άλλους, να συνεργάζονται, να βρουν τα δυνατά τους σημεία, να αναπτύξουν ηθική, ενσυναίσθηση και γενναιοδωρία καθώς και να ανταπεξέλθουν με θάρρος στις προκλήσεις της ζωής.

Ενέργειες & χρονοδιάγραμμα υλοποίησης

Το πρόγραμμα ξεκίνησε τον Σεπτέμβρη του 2023 και ολοκληρώθηκε τον Δεκέμβριου του 2023 και συμμετείχαν οι μαθητές του σχολείου μας (18 Νήπια και 20 Προνήπια), οι γονείς των μαθητών, τρεις εκπαιδευτικοί και μία κοινωνική λειτουργός.
Τα παιδιά κλήθηκαν να ανακαλύψουν τον Υπερήρωα της πρωταγωνίστριας του βιβλίου, να τον περιγράψουν και στη συνέχεια να φανταστούν τον δικό τους, να μιλήσουν γι' αυτόν και να εκφραστούν δημιουργικά με διάφορους τρόπους, ατομικά και ομαδικά (εικαστικά, θέατρο, μουσική , χορός, ρομποτική, δραματοποίηση κλπ). Επίσης, κλήθηκαν να διακρίνουν γύρω τους Υπερήρωες της καθημερινότητας που οι πράξεις τους και η στάση ζωής του είναι πράγματι ηρωικές.
Το πρόγραμμα έληξε με μία μεγάλη γιορτή με τίτλο «Ανακάλυψε τον δικού σου Υπερήρωα» στο Δημοτικό Ωδείο Δράμας, στην οποία συμμετείχαν μαθητές από 6 σχολεία[3] οι οποίοι με αφορμή το βιβλίο εκφράστηκαν δημιουργικά και παρουσίασαν το αποτελέσματα των δράσεων τους σε μία μεγάλη αίθουσα παρουσία γονέων.

Περιγραφή Προγράμματος

Με την έναρξη του προγράμματος, κάθε μέρα ένας μαθητής γινόταν «Ο Υπερήρωας της τάξης». Φορούσε την μπέρτα του, ερχόταν στο σχολείο με τον γονέα του και έγραφαν το όνομα τους στο σχεδιάγραμμα του Υπερήρωα που ήταν αναρτημένο στο σχολείο. Στη συνέχεια, ο γονέας περιέγραφε το παιδί του και παρουσίαζε φωτογραφίες του και βίντεο ώστε να το γνωρίσουμε καλύτερα. Έπειτα, κάθε παιδί μπορούσε να αναφέρει κάποια καλά μόνο χαρακτηριστικά ή στοιχεία (εξωτερικά και εσωτερικά) του παιδιού αυτού τα οποία καταγράφονταν από τη Νηπιαγωγό του τμήματος του δημιουργώντας έτσι το προφίλ του.
Στην πορεία, ο γονέας παρουσίαζε μία υπερτροφή που αρέσει στο παιδί του και ήθελε να μοιραστεί με τους συμμαθητές του.
Τέλος, το προφίλ του παιδιού ολοκληρώνεται με τα στοιχεία που δίνει το ίδιο το παιδί για τον εαυτό του τα οποία καταγράφονται σε μία προσωπική «συνέντευξη» και συμπληρώνουν το προφίλ του μαθητή (τι πιστεύουν οι γονείς μου για μένα, οι συμμαθητές μου, κ εγώ ο ίδιος).

[3] 9ο Νηπιαγωγείο Δράμας, 16ο Νηπιαγωγείο Δράμας, 21ο Νηπιαγωγείο Δράμας, 1ο Ειδικό Δημοτικό Σχολείο Δράμας, 6ο Δημοτικό Σχολείο Δράμας, 15ο Δημοτικό Σχολείο Δράμας

Διαδικασίες αξιολόγησης του προγράμματος

Όσον αφορά την αξιολόγηση του προγράμματος ορίστηκαν:

- η υλοποίηση του σχεδιασμού και των δράσεων
- ο βαθμός της συμβολής των εκπαιδευτικών και η αποτύπωση των δυσκολιών και των δυνατοτήτων που υπάρχουν στην ανάπτυξη των σχέσεων με τους/τις μαθητες/τριες και τις οικογένειές τους
- ερωτηματολόγιο εισόδου –εξόδου
- βιβλίο εντυπώσεων των γονέων
- συμμετοχή στην τελική γιορτή

Στις δράσεις που πραγματοποιήθηκαν συμμετείχαν 37 από τους 38 μαθητές του σχολείου οι οποίοι συμμετείχαν και στην τελική γιορτή. Στο ερωτηματολόγιο εξόδου συμμετείχαν 24 από τους 37 συμμετέχοντες και οι απαντήσεις που δόθηκαν ήταν ενθαρρυντικές τόσο για τον ίδιο το πρόγραμμα όσο και για τη διεξαγωγή μελλοντικών προγραμμάτων στο μέλλον.

Συμπεράσματα

Κοινή συνισταμένη όλων των θεωρητικών προσεγγίσεων που αναπτύχθηκαν στην παρούσα μελέτη είναι ότι η έννοια του «εαυτού» και οι συνιστώσες του, η αυτοαντίληψη και η αυτοεκτίμηση, αποτελούν βασικούς παράγοντες στη δημιουργία κινήτρων συμπεριφοράς και στην απόκτηση μιας ισορροπημένης και υγιούς προσωπικότητας. Η συμβολή των «σημαντικών άλλων» είναι μείζονος σημασίας στη διαμόρφωση της εικόνας του εαυτού από την παιδική ηλικία με επιδράσεις στην ενήλικη ζωή.

Το πρόγραμμα «Ανακάλυψε τον δικό σου Υπερήρωα», λαμβάνοντας υπόψη όλα όσα βιβλιογραφικά αναφέρονται προσπάθησε να εντάξει τους γονείς στην εκπαιδευτική διαδικασία και να ξεκινήσει μία ουσιαστική επικοινωνία και σχέση με επίκεντρο το κάθε παιδί ξεχωριστά το οποίο είχε την ευκαιρία να αισθανθεί ξεχωριστό, να παρουσιάσει τον εαυτό του και την οικογένεια του, να λάβει θετικά σχόλια από τους γονείς τους και τους συνομήλικους του, να μάθει νέα πράγματα, να εκφραστεί δημιουργικά, να παίξει και να διασκεδάσει.

Το τέλος του προγράμματος άφησε τόσο στους εκπαιδευτικούς όσο και στους μαθητές και στην πλειοψηφία τους γονείς θετικές εντυπώσεις και εμπειρίες. Είχαμε την ευκαιρία να γνωριστούμε καλύτερα, να εκφράσουμε τους φόβους και τα συναισθήματα μας, να συνεργαστούμε και να διασκεδάσουμε.

Παράλληλα μας έδωσε την ευκαιρία να δημιουργήσουμε δικό μας σχετικό υλικό με το οποίο ασχολήθηκαν τα παιδιά και θα παραλάβουν στο τέλος της χρονιάς.

Βιβλιογραφία

Γεωργίου, Σ. Ν. (2000). *Σχέση σχολείου – οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κουτσουβάνου, Ε. & Αρβανίτη-Παπαδοπούλου, Τ. (2008). Βοήθημα για νηπιαγωγούς. Προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης. Αθήνα: Οδυσσέας.

Leondari, A. (1993). Comparability of self–concept among normal archievers, low archievers and children with learning difficulties. *Educational studies*, 19 (3), 3567-371.

Λεονταρή, Α. (1998), *Αυτοαντίληψη.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2008). *Σύγχρονα προβλήματα εφηβείας*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.

Μπρούζος, Α. (2007). *Σχέσεις οικογενειακού – σχολικού περιβάλλοντος*. Σημειώσεις επιμορφωτικού προγράμματος για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: *«Συσχετισμός οικογενειακού, κοινωνικού, πολιτισμικού περιβάλλοντος στη σχολική επίδοση του παιδιού*». Αθήνα: Πυργιωτάκης.

Παπαλεοντίου-Λουκά, Ε. (2005*). Σύγχρονες προσεγγίσεις στο πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.

Πυργιωτάκης, Ι. Ε. (1984). *Κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικές ανισότητες*. Αθήνα: Γρηγόρης

Ρούπα, Μ. (2023*). Ο δικός μου Υπερήρωας*. iWrite.

Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence*, 11(1), 56-9.

Cassidy, J. (1988). *Child-mother attachment and the self in six-year-olds*. *Child Development*, 59, 121–134.

Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem.* San Francisco: W. H. Freeman & Co.

Flavell, H. J. (2004). Theory of Mind development: Retrospect and Prospect. *Merrill-Palmer Quarterly,* 50, (3), 279-290.

Halim, M. L. D. (2016). Princesses and Superheroes: Social-Cognitive Influences on Early Gender Rigidity. *Child Development Perspectives*, 10(3), 155-160.

Kim, E. M., Minke, K. M., Sheridan, S. M., Koziol, N., Ryoo, J. H., & Rispoli, K. M. (2012). *Congruence within the parent-teacher relationship: associations with children's functioning* (CYFS Working Paper No. 2012-2). Retrieved from the Nebraska Center for Research on Children, Youth, Families and Schools website: cyfs.unl.edu.

Παιχνιδοποίηση στο μάθημα της μουσικής: Εμπλουτισμένα τεχνολογικά εκπαιδευτικά παιχνίδια για την ακρόαση ρυθμικών σχημάτων

Ματζίρης Χρήστος

Διευθυντής, Εκπαιδευτικός ΠΕ79.01, 4ο Δημοτικό Σχολείο Ωραιοκάστρου
tallchristos@yahoo.com

Περίληψη

Η παιχνιδοποίηση, δηλαδή η χρήση στοιχείων παιχνιδιού κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, χρησιμοποιείται συχνά ως ένας τρόπος ενίσχυσης του ενδιαφέροντος των μαθητών και αύξησης του κινήτρου μάθησης (Kapp et al., 2013). Πιο συγκεκριμένα, ενθαρρύνει τους συμμετέχοντες προκαλώντας δράση, επηρεάζει προς το θετικότερο τα συναισθήματα και τη συμπεριφορά τους και μπορεί να οδηγήσει σε καινοτόμες σκέψεις και δραστηριότητες (Kapp et al., 2013).

Στη μουσική εκπαίδευση τα τελευταία χρόνια έχουν παρουσιαστεί πολλές ιδέες σχετικά με τη χρήση στοιχείων παιχνιδιού στη διδακτική πράξη. Πολλά από αυτά τα παιχνίδια απαιτούν τεχνολογικό εξοπλισμό (ηλεκτρονικά παιχνίδια) που είναι δύσκολο να αποκτηθεί ή να χρησιμοποιηθεί στα πλαίσια του μαθήματος της μουσικής ενώ για κάποια από αυτά έχει ασκηθεί κριτική καθώς απομονώνουν το μαθητή σε μία οθόνη. Προκειμένου να αποφευχθεί αυτό το φαινόμενο, προκρίνεται από πολλούς ερευνητές ο συνδυασμός παραδοσιακών μεθόδων και χρήσης ψηφιακών τεχνολογιών (Apostol et al., 2013, Faiella & Ricciardi, 2015 · Magerkurth, Cheok, Mandryk & Nilsen, 2005 · Sun et al., 2018 · Zainuddin et al., 2020).

Η παρούσα εισήγηση αφορά δύο προτάσεις παιχνιδοποίησης που αποσκοπούν στην καλλιέργεια της ακρόασης και την εξοικείωση μαθητών Α΄ και Β΄ τάξης Δημοτικού στα σύμβολα των ρυθμικών αξιών και στη σωστή τους απόδοση. Η πρώτη πρόταση δημιουργήθηκε κατά τη διάρκεια της πανδημίας λαμβάνοντας υπόψη τους περιορισμούς της συγκεκριμένης περιόδου ενώ η δεύτερη αποτελεί μία συνεργατική μορφή μάθησης. Και οι δύο προτάσεις συνδυάζουν τη χρήση φυσικών αντικειμένων και ενός εικονικού ταμπλό το οποίο προβάλλεται με τη βοήθεια ενός βιντεοπροβολέα.

Η εφαρμογή των δύο παραπάνω διδακτικών προτάσεων στην τάξη, είχε εξαιρετικά αποτελέσματα καθώς ενίσχυσε τη συγκέντρωση και το ενδιαφέρον των μαθητών, οι οποίοι εξοικειώθηκαν με τα σύμβολα των ρυθμικών αξιών καλλιεργώντας ταυτόχρονα την ακοή τους.

Λέξεις κλειδιά: Μουσική εκπαίδευση, παιχνιδοποίηση, Ρυθμικές αξίες

Εισαγωγή

Ως παιχνιδοποίηση [gamification] ορίζεται μια προσέγγιση που χρησιμοποιεί στοιχεία παιχνιδιού (στοιχεία, τεχνικές, πλαίσια, αισθητική, σκέψη, μεταφορές) σε κάποιο περιβάλλον ή πλαίσιο (Faiella & Ricciardi, 2015). Σύμφωνα με τους Apostol et al. (2013), υπάρχουν οκτώ χαρακτηριστικά που συνθέτουν ένα παιχνίδι:
α) Κανόνες, οι οποίοι θα πρέπει να είναι ξεκαθαρισμένοι από την αρχή και να δημιουργούν ένα δομημένο πλαίσιο προκειμένου να λάβει μέρος η δραστηριότητα.
β) Στόχους και σαφή έκβαση. Το κάθε παιχνίδι θέτει στον παίκτη μία αποστολή την οποία πρέπει να εκπληρώσει.
γ) Ανατροφοδότηση και ανταμοιβές. Κατά τη διάρκεια ενός παιχνιδιού, ο παίκτης λαμβάνει ανατροφοδότηση σχετικά με την πρόοδό του που μπορεί να έχει τη μορφή βαθμολογίας, μπόνους, έξτρα ζωών, μεταλλίων κτλ. Ο ρόλος όλων αυτών είναι να κρατήσουν τον παίκτη σε εγρήγορση προκειμένου να πετύχει τους στόχους του.
δ) Λύση προβλήματος. Το κάθε παιχνίδι παρουσιάζει στον παίκτη ένα πρόβλημα, το οποίο θα πρέπει να είναι αρκετά προκλητικό ή δύσκολο ώστε να ωθήσει τον μαθητή στο να το λύσει, όχι όμως πολύ δύσκολο γιατί έτσι μπορεί να τον αποθαρρύνει ή να τον απογοητεύσει.
ε) Αφήγημα. Τα παιχνίδια συχνά χρησιμοποιούν ένα αφήγημα, προκειμένου να εισάγουν τον παίκτη στον κόσμο του παιχνιδιού και να δημιουργήσουν μια πλοκή με μία αποστολή.
στ) Παίκτες. Ο παίκτης είναι ένα πρόσωπο που αλληλεπιδρά με το περιεχόμενο του παιχνιδιού και μπορεί να είναι ένας ή περισσότεροι.
ζ) Ασφαλές περιβάλλον. Το παιχνίδι θα πρέπει να παρέχει ένα ασφαλές περιβάλλον στον παίκτη προκειμένου να προσπαθήσει ή να βιώσει την αποτυχία.
η) Αίσθηση της κυριότητας [sense of mastery]. Η επίλυση προβλημάτων, η επίτευξη νέων στόχων και υψηλής βαθμολογίας καθώς και άλλα στοιχεία του παιχνιδιού δημιουργούν μία αίσθηση κυριότητας στον παίκτη.
Μπορεί να υποστηριχθεί ότι οποιαδήποτε εκπαιδευτική δραστηριότητα που έχει κάποια αλλά όχι όλα τα χαρακτηριστικά που αναφέρονται παραπάνω δεν χαρακτηρίζεται ως παιχνίδι αλλά ως παιχνιδοποίηση της μάθησης (Apostol et al., 2013). Τα παιχνίδια παρέχουν πολλές ευκαιρίες μάθησης αφού λειτουργούν σε ένα πλαίσιο κανόνων, προάγουν την κριτική σκέψη, εκπαιδεύουν τους παίκτες να λειτουργούν κάτω από πίεση και να διαχειρίζονται τη νίκη και την ήττα και προωθούν την ανάληψη ρίσκων σε ένα εντελώς ασφαλές περιβάλλον. Οι στόχοι αυτοί εμπεριέχονται σε πολλά Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Aremu, 2010). Η εισαγωγή στοιχείων παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία μπορούν να ενισχύσουν τα εγγενή κίνητρα μάθησης μόνο όταν μετατρέπουν κάποιες ανιαρές δραστηριότητες σε ενδιαφέρουσες (Faiella & Ricciardi, 2015).

Η χρήση της παιχνιδοποίησης στη μουσική εκπαίδευση

Ο σχεδιασμός εκπαιδευτικών μουσικών παιχνιδιών μπορεί να συμβάλλει στη μουσική υποστηρίζοντας τους μαθητές στην εκμάθηση τραγουδιών και την εξάσκηση σε

βασικά στοιχεία της μουσικής όπως είναι ο ρυθμός, το τονικό ύψος, η χροιά, η δυναμική και η δομή (Nouwen et al., 2016). Αξιοποιώντας τα χαρακτηριστικά των παιχνιδιών που βοηθούν στη μάθηση, οι εκπαιδευτικοί της μουσικής θα μπορούσαν να δημιουργήσουν παιγνιακά περιβάλλοντα αλληλεπίδρασης και συνεργασίας των μαθητών για την επίλυση μουσικών προβλημάτων και την αντιμετώπιση προκλήσεων (Green, 2008).

Το παιχνίδι "Dance Dance Revolution" χρησιμοποιεί τη μουσική και το ρυθμό σε συνδυασμό με τις κινήσεις του σώματος που παίκτη και αποτελεί σταθμό στην ιστορία των μουσικών παιχνιδιών (Smith, 2004). Επίσης το παιχνίδι "Guitar Hero" (2005) περιλαμβάνει ένα ομοίωμα κιθάρας η οποία συνδέεται με Η/Υ με τον παίκτη να παίζει στην κιθάρα τις νότες που φαίνονται στην οθόνη με τη συνοδεία μουσικής. Σήμερα, υπάρχει μια πληθώρα ψηφιακών μουσικών παιχνιδιών στο διαδίκτυο. Ενδεικτικά αναφέρονται οι δικτυακοί τόποι “Bemuse”, “Rhythm music game” και “Rhythm capture” οι οποίοι εμπεριέχουν παιχνίδια εξάσκησης ρυθμού παρόμοια με τα παραπάνω. Επίσης η Μπεντούλη Θεανώ έχει εμπλουτίσει τις διδακτικές προσεγγίσεις στη μουσική με πολλές παιγνιώδεις δραστηριότητες όπως τα επιτραπέζια παιχνίδια "Music Mall" και "Μελωδένια πόλη".

Τα παιχνίδια "Βρες το ρυθμό" και "Μουσικά βατραχάκια"

Λαμβάνοντας υπόψη τη θετική επίδραση της παιχνιδοποίησης στη μάθηση, στα πλαίσια του μαθήματος της μουσικής, επινοήθηκαν, σχεδιάστηκαν και ενσωματώθηκαν τα τελευταία χρόνια στη διδασκαλία της μουσικής δύο απλά παιχνίδια ρυθμού για τις τάξεις Α΄ και Β΄ Δημοτικού. Σκοπός των παιχνιδιών αυτών είναι η εξοικείωση των μαθητών με την έννοια των ρυθμικών αξιών, την αντιστοίχιση του οπτικού με το ακουστικό ερέθισμα καθώς και η ακουστική καλλιέργεια.

Το παιχνίδι "Βρες το ρυθμό" σχεδιάστηκε στην πλατφόρμα Unity κατά την περίοδο της πανδημίας και ειδικότερα όταν υπήρχαν περιορισμοί μετακίνησης μαθητών στην τάξη. Υπάρχει σε δύο παραλλαγές, μία για την Α΄ τάξη στην οποία χρησιμοποιείται γραφική παρτιτούρα (Εικόνα 01) και μία για τη Β΄ τάξη στην οποία χρησιμοποιείται η ευρωπαϊκή σημειογραφία (Εικόνα 02). Το παιχνίδι χρησιμοποιεί ένα εικονικό διαδραστικό ταμπλό με οκτώ διαφορετικά ρυθμικά σχήματα και δύο σειρές στο κάτω μέρος στις οποίες καταχωρίζεται η βαθμολογία των ομάδων. Το παιχνίδι παίζεται ως εξής:

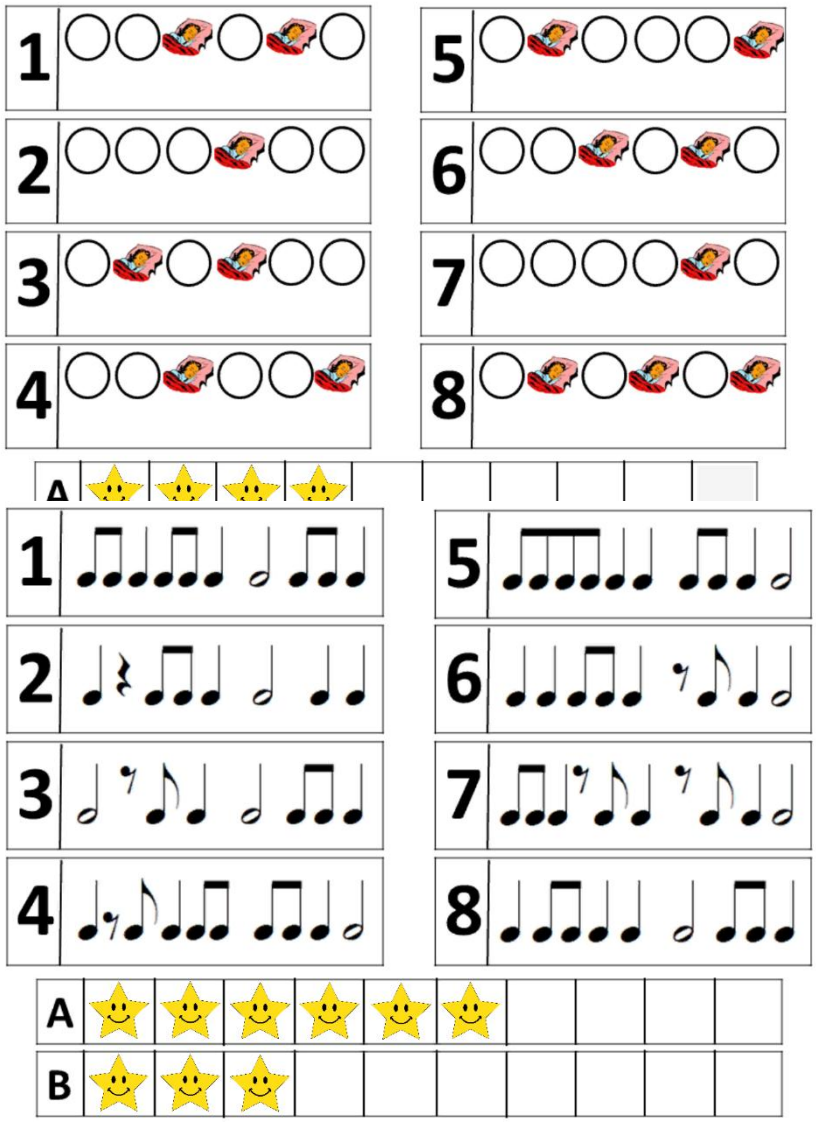
- Η τάξη χωρίζεται σε δύο ομάδες
- Ο εκπαιδευτικός παίζει ένα από τα ρυθμικά σχήματα που υπάρχουν στο ταμπλό
- Ρωτάει εναλλάξ ένα άτομο από κάθε ομάδα εναλλάξ ποιο ρυθμικό σχήμα πιστεύει ότι άκουσε
- Αν ο μαθητής απαντήσει σωστά τότε η ομάδα του κερδίζει ένα βαθμό.

- Νικήτρια είναι η ομάδα που θα κερδίσει πρώτη 10 βαθμούς και θα φτάσει έως το μετάλλιο.

Εικόνα 01: Το παιχνίδι "Βρες το ρυθμό" της Α΄ τάξης Δημοτικού

Εικόνα 02: Το παιχνίδι "Βρες το ρυθμό" της Β΄ τάξης Δημοτικού

Το παιχνίδι "Μουσικά βατραχάκια" είναι ένα παιχνίδι ανοιχτού διερευνητικού περι-



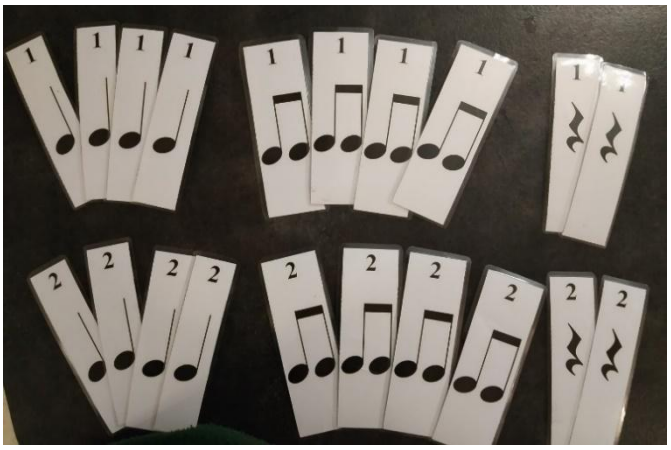
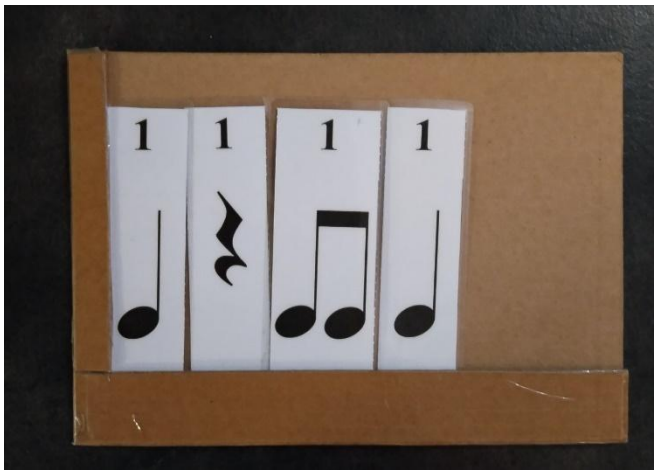
βάλλοντος, καθώς εκτός από ένα εικονικό διαδραστικό ταμπλό που απεικονίζει βατραχάκια (Εικόνα 3), χρησιμοποιούνται φυσικές καρτέλες και ένας φυσικός αυτοσχέδιος πίνακας στον οποίο αναρτώνται αυτές οι καρτέλες. Πιο συγκεκριμένα:

- Η τάξη χωρίζεται σε 4-5 ομάδες των 4-5 μαθητών η καθεμιά.
- Στην κάθε ομάδα αντιστοιχεί ένα βατραχάκι στο εικονικό ταμπλό
- Επίσης στην κάθε ομάδα μοιράζεται ένας πίνακας (Εικόνα 4) καθώς και καρτέλες που εμπεριέχουν τέταρτα, όγδοα και παύσεις (Εικόνα 5).
- Ο εκπαιδευτικός παίζει ένα δικό του ρυθμικό σχήμα. Στη συνέχεια η κάθε ομάδα συνεργάζεται προκειμένου να βάλει τις σωστές καρτέλες με τη σωστή σειρά στον πίνακα. Όταν ο εκπαιδευτικός δώσει το σύνθημα τότε η κάθε ομάδα εμφανίζει τον

πίνακα με τις τοποθετημένες καρτέλες στην ολομέλεια (Εικόνα 6). Ο εκπαιδευτικός ελέγχει τις απαντήσεις και μετακινεί το βατραχάκι μπροστά για κάθε σωστή απάντηση της ομάδας.

- Νικήτρια είναι η ομάδα που θα τερματίσει πρώτη.

Εικόνα 03: Το διαδραστικό ταμπλό του παιχνιδιού "Μουσικά βατραχάκια"

Εικόνα 04: Οι πίνακες που μοιράζονται στις ομάδες

Εικόνα 05: Οι καρτέλες που μοιράζονται στις ομάδες

Εικόνα 06: Οι καρτέλες τοποθετημένες στον πίνακα από μία ομάδα

Αποτίμηση της εφαρμογής των παιχνιδιών στην τάξη

Η εφαρμογή των παραπάνω παιχνιδιών στην τάξη επιβεβαίωσε προγενέστερες μελέτες καθώς φαίνεται από την παρατήρηση που διενεργήθηκε ότι ενισχύθηκαν τα κίνητρα μάθησης καθώς κάποιες ανιαρές για τους μαθητές δραστηριότητες μετατράπηκαν σε ενδιαφέρουσες (Faiella et Ricciardi, 2015). Η φύση των παιχνιδιών αυτών μέσω της συνεργασίας ενίσχυσε τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών, οι οποίοι μπαίνοντας στον "κύκλο του παιχνιδιού" αφοσιώθηκαν στο βασικό στόχο του και εστίασαν στις διαδικασίες επίτευξής του, δηλαδή στην εύρεση ρυθμικών σχημάτων, καλλιεργώντας έτσι την ακοή τους. Χαρακτηριστικό είναι το γεγονός ότι ενώ στην αρχή του παιχνιδιού οι μαθητές δυσκολευόταν να βρούνε τις σωστές απαντήσεις, στην πορεία του και προς το τέλος οι σωστές απαντήσεις αυξήθηκαν σε μεγάλο βαθμό, κάτι που δείχνει την επιτυχία της επίτευξης των αρχικών στόχων. Συμπερασματικά, φάνηκε ότι η παιχνιδοποίηση, εκτός από ενίσχυση την ενίσχυση του ενδιαφέροντος και των θετικών συναισθημάτων των μαθητών, συνέβαλε τα μέγιστα στην επίτευξη των επιδιωκόμενων στόχων.

Βιβλιογραφία

Apostol, S., Alexe, I., & Zaharescu, L. (2013). Gamification of learning and Educational games. *In Conference Proceedings of »eLearning and Software for Education* (pp. 02, 67–72). eLSE

Aremu, A. (2010). Using 'TRIRACE©' in the Classroom –: Perception on Modes and Effectiveness. Στο Y. Baek (Επιμ.), *Gaming for Classroom-Based Learning: Digital Role Playing as a Motivator of Study* (pp. 66-83). IGI Global. https://doi.org/10.4018/978-1-61520-713-8.ch004.

Faiella, F., & Ricciardi, M. (2015*). Gamification and learning: A review of issues and research.* Journal of E-Learning and Knowledge Society, 11(3). https://doi.org/10.20368/1971-8829/1072.

Kapp, K., Blair, L., & Mesch, R. (2013). *The Gamification of Learning and Instruction. Fieldbook: Ideas into Practice*. Pfeiffer & Company.

Magerkurth, C., Cheok, A. D., Mandryk, R. L., & Nilsen, T. (2005). Pervasive Games: Bringing Computer Entertainment Back to the Real World. *Computers in Entertainment*, 3(3), 4–4. https://doi.org/10.1145/1077246.1077257

Nouwen, M., Schepers, S., Mouws, K., Slegers, K., Kosten, N., & Duysburgh, P. (2016). Designing an educational music game: What if children were calling the tune? International Journal of Child-Computer Interaction, 9–10,20–32. https://doi.org/10.1016/j.ijcci.2016.10.001

Sun, L. P., Siklander, P., & Ruokamo, H. (2018*).* How to trigger students' interest in digital learning environments: A systematic literature review. *Seminar.Net*, 14 (1), 62–84. https://doi.org/10.7577/seminar.2597

Zainuddin, Z., Shujahat, M., Haruna, H., & Chu, S. K. W. (2020). The role of gamified e-quizzes on student learning and engagement: An interactive gamification solution for a formative assessment system. *Computers & Education*, 145, 103729. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103729

Συστήνομαι με ένα Πορτραίτο

Μπαντάζου Ευπραξία, Μπερμπερίδης Σάββας

Εικαστικός Π.Ε. 08, 2ο Δημοτικό Σχολείο Σερρών
e.bantazou@gmail.com

Διευθυντής, Π.Ε. 70, 2ο Δημοτικό Σχολείο Σερρών 2021-22
savasberbe@gmail.com

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν να μελετήσει τη δυνατότητα διαθεματικής προσέγγισης του εικαστικού έργου μέσα από την συνεργασία του Διευθυντή (ΠΕ70), των εκπαιδευτικών Αγγλικής και Γερμανικής Γλώσσας, και της Εικαστικού. Οι μαθητές, όλοι τους από την κοινότητα των Ρομά, συζήτησαν με τον Διευθυντή του Σχολείου τις έννοιες της αποδοχής και του σεβασμού στην διαφορετικότητα. Πρώτος στόχος ήταν οι μαθητές να αποδεχτούν την δική τους καταγωγή, να αναπτύξουν την δύναμη της ενσυναίσθησης και στη συνέχεια η ενδυνάμωση της ατομικότητάς τους και παράλληλα της ομάδας. Με τις εκπαιδευτικούς των Ξένων Γλωσσών, οι μαθητές έγραψαν ένα μικρό κείμενο μέσα από το οποίο περιέγραψαν τον εαυτό τους, όσα αγαπούν και ονειρεύονται. Τέλος, οι μαθητές μαζί με την Εικαστικό, βασιζόμενοι στην συζήτηση και τα κείμενα που προέκυψαν από την συνεργασία των εκπαιδευτικών, ζωγράφισαν τα προσωπικά τους πορτραίτα, μέσα από τα οποία είχαν την δυνατότητα να εκφράσουν συναισθήματα, σκέψεις, να αναπτύξουν έννοιες όπως η λεπτή κινητικότητα και να έρθουν σε επαφή με την εικαστική τέχνη.
Παιδαγωγικοί στόχοι: Η καλλιέργεια των δεξιοτήτων του μαθητή και η ανάδειξη των ενδιαφερόντων του, η εξασφάλιση ίσων ευκαιριών και δυνατοτήτων μάθησης για όλους τους μαθητές, η προβολή της προσωπικότητάς τους, αλλά και η καλλιέργεια του προφορικού λόγου, της κριτικής σκέψης και της ικανότητας έκφρασης των απόψεων των μαθητών.

Λέξεις κλειδιά: Αυτοπορτραίτο, γραπτός λόγος, διαθεματικότητα.

Περιγραφή Σχολικής μονάδας και προφίλ μαθητικού δυναμικού

Το 2ο Δημοτικό Σχολείο Σερρών, είναι ένα 12/θέσιο οργανικά και λειτουργικά Σχολείο, που απορροφά τη συντριπτική πλειοψηφία των Ρομά μαθητών της πόλης και ταυτόχρονα φιλοξενεί, εδώ και επτά χρόνια, μαθητές από την Δομή Προσφύγων Σερρών. Ως κατεξοχήν Σχολείο με έντονα και διακριτά χαρακτηριστικά

πολυπολιτισμικότητας και διαπολιτισμικότητας, αντιμετωπίζει το διαχρονικό πρόβλημα της σχολικής διαρροής και εγκατάλειψης.
Πρέπει επίσης να ληφθεί υπόψη η μη φοίτηση της πλειοψηφίας των μαθητών Ρομά στο νηπιαγωγείο. Αναφορικά δε με τους προσφυγόπαιδες από την Δομή Προσφύγων Σερρών, είναι γεγονός πως η πλειοψηφία αυτών δεν έχει φοιτήσει καθόλου σε σχολική μονάδα.
Αυτό, σε συνδυασμό με την ελλιπή προσχολική φοίτηση των Ρομά μαθητών και των προβλημάτων ένταξης των μαθητών προσφυγοπαίδων, εξηγεί τη γενική συμπεριφορά των μαθητών, και αναδεικνύει την σπουδαιότητα του project που πραγματοποιήσαμε, εμπλέκοντας την Τέχνη με μαθήματα όπως αυτά της Νεοελληνικής Γλώσσας, της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής και των Ξένων Γλωσσών (Αγγλικά και Γερμανικά). Βασικός στόχος της παρούσας εργασίας ήταν η ενδυνάμωση της προσωπικότητας του καθενός μέσα από την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, η ισότιμη συμμετοχή μέσα στις ομάδες, η αποδοχή της ετερότητας των πολιτισμών, της διαφορετικότητας στην καταγωγή, στη γλώσσα και στην κουλτούρα, η κατάρριψη στερεοτύπων και προκαταλήψεων, η συνεργασία με το ξένο και διαφορετικό για την επίτευξη ενός στόχου, κάτι που αποτιμήθηκε πως επιτεύχθηκε. Ταυτόχρονος στόχος ήταν η εξασφάλιση ίσων ευκαιριών στην μάθηση για όλους, η επαφή με την τέχνη και την έκφραση μέσα από αυτήν, αλλά και η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης.

Ένα Παιχνίδι Ρόλων ως αφόρμηση

Με δεδομένη την έντονη πολυπολιτισμικότητα και κατ' επέκταση την διαφορετικότητα στο δυναμικό του σχολείου (Ρομά και Προσφυγόπαιδες από τη Δομή Προσφύγων Σερρών), ο Διευθυντής του Σχολείου (Π.Ε 70) αξιοποίησε τη δραστηριότητα «Ρέππα και Άμπλερ» (εγχειρίδιο: Ανακαλύπτοντας τον Ελέφαντα, Π.Ι. Κύπρου, θεματική ενότητα: διακρίσεις - διαφορετικότητα, ρατσισμός- ισότητα - στερεότυπα - προκαταλήψεις), έτσι ώστε οι μαθητές να γνωρίσουν διαφορετικές κουλτούρες και πολιτισμούς.
Το διαδραστικό παιχνίδι ρόλων «Ρέππα και Άμπλερ» είναι μια δραστηριότητα, στην οποία τα παιδιά έπρεπε να χωριστούν σε δύο ομάδες και να μάθουν τα στοιχεία των διαφορετικών πολιτισμών των ομάδων αυτών. Μέσα από ένα φανταστικό σενάριο τα παιδιά θα έπρεπε να αλληλεπιδράσουν, ως άτομα με διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά. Μέσα από καρτέλες που περιγράφουν τα χαρακτηριστικά της ομάδας τους κάνουν ερωτήσεις στην άλλη ομάδα, έτσι ώστε να κατανοήσουν το πώς η τριβή με άλλες κουλτούρες μπορεί να μας μάθει πράγματα, αλλά και πως η άγνοια για τον τρόπο ζωής και τις συνήθειες ενός ατόμου ή μιας ομάδας μπορεί να οδηγήσει σε παρεξηγήσεις, προκαταλήψεις και στερεότυπα.
Στον δεύτερο γύρο τα παιδιά θα αλληλεπιδράσουν ενώ γνωρίζουν ήδη πράγματα για την άλλη ομάδα. Σε αυτόν τον γύρο, οι μαθητές θα συνομιλήσουν με τους απέναντι από άλλη βάση, αποδεχόμενοι τα ατομικά και ομαδικά / κοινωνικά χαρακτηριστικά τους, όπως ότι ακόμη και τα άτομα της ίδιας ομάδας, δεν είναι απαραίτητο να έχουν

τα ίδια χαρακτηριστικά μεταξύ τους, μιας και η προσωπικότητά μας επηρεάζεται από μια σειρά παράγοντες, με αποτέλεσμα να μην συμπεριφερόμαστε όλοι με τον ίδιο τρόπο.
Η ολοκλήρωση του παιχνιδιού ρόλων «Ρέππα και Άμπλερ», έδωσε στους μαθητές την ευκαιρία να ανοιχτούν, να μιλήσουν στην ομάδα για όσα τους απασχολούν, για τα στερεότυπα που αντιμετωπίζουν οι κοινωνικές ομάδες στις οποίες ανήκουν, αλλά ακόμα και για τα διαφορετικά κοινωνικά στοιχεία που υπάρχουν μέσα στην ίδια τους την κοινωνική ομάδα, όπως και στο παιχνίδι. Κάθε ένας από αυτούς ανέπτυξε σε σύντομο χρόνο και με προφορικό λόγο μια μικρή περιγραφή της προσωπικότητάς του, της καταγωγής του, των πραγμάτων που αγαπά, αλλά κι εκείνα που ονειρεύεται για το μέλλον μπροστά σε όλη την ομάδα, κάτι που έκανε το σύνολο της ομάδας να κατανοήσει πως ακόμα κι αν προερχόμαστε από διαφορετικές βάσεις, έχουμε κοινά όνειρα και κοινές ανησυχίες. Η παραπάνω δραστηριότητα συνδέθηκε με συγκεκριμένους στόχους από το μάθημα της Ελληνικής Γλώσσας και της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής. (http://www.pi-schools.gr/programs/depps/).

Η Εικαστική Τέχνη μέσα από τη Διαθεματικότητα

Προχωρώντας στο μεσαίο στάδιο του project, ο Διευθυντής με τις εκπαιδευτικούς των Αγγλικών, Γερμανικών και Εικαστικών, εργάστηκαν από κοινού με τους μαθητές των Ε’ και ΣΤ’ τάξεων, έτσι ώστε να προχωρήσουν στην συγγραφή σύντομου κειμένου όπου ο κάθε μαθητής, θα περιέγραφε όσα είπε στο προηγούμενο στάδιο.
Το μέγεθος του κειμένου καθορίστηκε από την Εικαστικό του σχολείου, έτσι ώστε να εξυπηρετεί στην τοποθέτησή του αργότερα στο χαρτόνι. Μέσα από λίγες λέξεις, κάθε μαθητής θα έδινε τα στοιχεία που συνθέτουν την προσωπικότητά του, το όνομά του, την ηλικία του, εκείνα που αγαπά να κάνει και όσα ονειρεύεται για το μέλλον. Φάνηκε, ιδιαίτερα έντονα μέσα από τα κείμενά τους, η αγάπη που έχουν για το τραγούδι, τον αθλητισμό, τα ζώα. Στη συνέχεια, σε συνεργασία με τις εκπαιδευτικούς των Ξένων Γλωσσών (Ευαγγελία Ζάββου Π.Ε. 06 και Ευαγγελία Χατζηστραβού Π.Ε 07) μετέφρασαν το κείμενό τους στις δύο γλώσσες, μαθαίνοντας με αυτόν τον τρόπο να παρουσιάζουν τον εαυτό τους μέσα από απλό και βατό λεξιλόγιο. Με δεδομένο πάντα την ελλιπή φοίτηση των μαθητών και την δυσκολία στο γραπτό λόγο, οι εκπαιδευτικοί των Ξένων Γλωσσών έδωσαν στον πίνακα τις βασικές λέξεις-κλειδιά, που θα τους ήταν χρήσιμες και παράλληλα στήριξαν κάθε μαθητή ατομικά στην σύνταξη του κειμένου του. (http://www.pi-schools.gr/programs/depps/)
Σε κάθε ώρα που δουλεύτηκε το project αυτό, παρόντες ήταν οι μαθητές των τάξεων που εργάστηκαν (Ε' και ΣΤ') αλλά και οι τέσσερις εκπαιδευτικοί (Διευθυντής, Εικαστικός, Αγγλικής και Γερμανικής Γλώσσας). Μέσα από αυτή την ταυτόχρονη παρουσία όλων στην σχολική τάξη, έγινε κατανοητό από την ίδια τη διαδικασία, η αξία της συνεργασίας σε όλες τις κλίμακες, ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, ανάμεσα στα παιδιά και σε όλους μαζί. Ταυτόχρονα είδαν στην πράξη την σημασία της σύνδεσης όλων των μαθημάτων μεταξύ τους (http://www.pi-schools.gr/programs/depps/).

Ο τίτλος του project, “Συστήνομαι με ένα Πορτραίτο”, αποτελεί μια κυριολεκτική περιγραφή για όσα έλαβαν μέρος κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας. Ο σκοπός της προσωπογραφίας ήταν διαχρονικά η αποτύπωση της προσωπικότητας ενός ατόμου, του ψυχισμού και των συναισθημάτων του, όπως αυτό γινόταν αντιληπτό από τον καλλιτέχνη. Αυτό επιτυγχάνονταν τόσο από την σωστή σχεδιαστική αποτύπωση του ατόμου, όσο και από τη σωστή χρήση του χρώματος, έτσι ώστε να αποδοθεί η ψυχολογία του έργου. Στην περίπτωση όμως της αυτοπροσωπογραφίας, όπου καλλιτέχνης είναι ο ίδιος ο απεικονιζόμενος, όπως και στα έργα των μαθητών, δίνεται η δυνατότητα το άτομο που φιλοτεχνεί τον εαυτό του να εκφράσει ζωγραφικά στοιχεία της προσωπικότητάς του, που ένας τρίτος δεν θα μπορούσε να γνωρίζει. Έτσι, μέσα από το παιχνίδι ρόλων «Ρέππα και Άμπλερ» είχαν την ευκαιρία να ανοιχτούν μπροστά στην ομάδα, να ξεπεράσουν το άγχος της προβολής στο πλαίσιο της σχολικής τάξης, αλλά και δημόσια, μιας και το αποτέλεσμα της δουλειάς τους δημοσιεύτηκε σε έντυπα και ψηφιακά μέσα και τοποθετήθηκε στους τοίχους των διαδρόμων του σχολείου. Η χρήση του εικαστικού μέσου, το να ζωγραφίσουν με απλά σχήματα εκείνα που σκέφτονται, έδωσε την ευκαιρία να ξεπεραστούν κάθε είδους γλωσσικά και κοινωνικά εμπόδια, τόσο μέσα στον πολυπολιτισμικό χώρο του σχολείου, όσο και σε εκείνους που ήρθαν σε επαφή και είχαν την ευκαιρία να δουν την δημοσιοποιημένη δουλειά τους, μιας και η γλώσσα της τέχνης είναι παγκόσμια και δεν υπακούει σε σύνορα και διαλέκτους.

Διαδικασία Κατασκευής

Με την έναρξη του σχολικού έτους 2021 – 2022 η Εικαστικός με τον Διευθυντή του Σχολείου, έλαβαν μέρος στο συνεργατικό πρόγραμμα σχολείων “Ταξιδεύοντας στην Ελλάδα”. Στο πλαίσιο της συνεργασίας με την ομάδα σχολείων, προέκυψε η ιδέα ανταλλαγής αλληλογραφίας. Στα γράμματα που αντηλλάγησαν, οι τάξεις κάθε συνεργαζόμενου σχολείου είχαν ετοιμάσει τα “μισά πορτραίτα”, στα οποία κάθε μαθητής είχε σχεδιάσει το μισό του πρόσωπο σε μια κόλλα Α4 και στο φόντο έγραψε το όνομά του. Τα σχέδια φωτοτυπήθηκαν και στάλθηκαν στα σχολεία συνεργασίας, τα όποια αφού τα παρέλαβαν, τα έδωσαν στους μαθητές που με την σειρά τους κόλλησαν μια λευκή Α4 δίπλα στο μισό πορτραίτο που τους έτυχε και στη συνέχεια συμπλήρωσαν τα μισά πορτραίτα με τα δικά τους πρόσωπα και ονόματα, φτιάχνοντας έτσι ολοκληρωμένα πρόσωπα, που αναδείκνυαν με άμεσο τρόπο την έννοια της ισότητας και ταυτόχρονα της διαφορετικότητας. Ύστερα φωτογραφήθηκαν και αναρτήθηκαν σε κοινή πλατφόρμα έτσι ώστε είναι ορατά τα αποτελέσματα της δουλειάς τους.
Με την ολοκλήρωση αυτής της ανταλλαγής, ο Διευθυντής του Σχολείου αξιοποίησε το παιχνίδι ρόλων «Ρέππα και Άμπλερ» για να δέσει την ομάδα των παιδιών που θα εργάζονταν για την κατασκευή των επόμενων πορτραίτων, ύστερα από το οποίο προέκυψαν και τα κείμενα με τις εκπαιδευτικούς των Ξένων Γλωσσών.
Τον Απρίλιο του 2022, η εικαστικός του Σχολείου, αφού σύλλεξε τα κείμενα των μαθητών, πέρασε στο στάδιο κατασκευής των πορτραίτων. Σε κάθε μαθητή δόθηκε ένα

χαρτόνι τύπου Bristol, διαστάσεων 35Χ50 εκ., πάνω στο οποίο ακούμπησαν το κεφάλι τους σε πλάγια στάση (profile) και η εικαστικός με ένα μολύβι πήρε τα περιγράμματα των προσώπων τους.
Το πρώτο βήμα ήταν να ζωγραφίσουν στον χώρο εντός του περιγράμματος (θέμα), εκείνα που είχαν γράψει προηγουμένως στο χαρτί και στη συνέχεια να γράψουν στον χώρο έξω από το περίγραμμα του κεφαλιού (φόντο), το κείμενο που είχαν συντάξει σε ξένη γλώσσα. Με την ολοκλήρωση του σχεδίου και του κειμένου, οι μαθητές προχώρησαν στον χρωματισμό του, με χρήση έντονων χρωμάτων και περιγραμμάτων, ειδικά όσο αφορά το κείμενο, με τρόπο τέτοιο που να μην παγιδεύεται στο φόντο.
Τα έργα στην συνέχεια τοποθετήθηκαν σε κάδρα με plexiglass έτσι ώστε να μειωθεί η πιθανότητα τραυματισμού σε περίπτωση πτώσης τους και με αυτά διακοσμήθηκε ο διάδρομος στον οποίο βρίσκονται οι αίθουσες των Ε' και ΣΤ' τάξεων. Οι φωτογραφίες και ένα μικρό κείμενο αναφοράς δημοσιεύτηκαν online, και φιλοξενήθηκαν στην συνεργατική εφημερίδα του προγράμματος.
Το project αυτό, τόσο μέσα από την διαδικασία της αλληλογραφίας και της γνωριμίας με άλλα σχολεία μέσω της ανταλλαγής των “μισών πορτραίτων”, όσο και με την διαδικασία κατασκευής των ατομικών πορτραίτων των μαθητών, από το παιχνίδι ρόλων, ως την προφορική παρουσίαση του εαυτού τους στην ελληνική γλώσσα κι από την σύνθεση μικρού κειμένου αυτοπαρουσίασης ως την δημιουργία των πορτραίτων, ανέδειξε μια σειρά θετικές πλευρές. Οι μαθητές των δύο μεγάλων τάξεων, δέθηκαν και λειτούργησαν ως ομάδα μεταξύ τους, αλλά και σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς τους.
Τα έργα που κόσμησαν τον διάδρομο, αφενός άλλαξαν την αισθητική του χώρου, αφετέρου, έδωσαν μια ώθηση στους μαθητές μέσα από την ανάδειξη των ικανοτήτων και του ταλέντου τους. Οι μαθητές χάρηκαν βλέποντας τη δουλειά τους να τοποθετείται στον χώρο, να δημοσιεύεται, να φιλοξενείται στον τύπο, κάτι που ενίσχυσε την αυτοπεποίθησή τους και ανέδειξε την σημασία της συνεργασίας μεταξύ του προσωπικού, αλλά και της παρουσίας της τέχνης στην εκπαίδευση.

Συμπεράσματα

Αναδείχθηκε η αναγκαιότητα και η σημασία της ένταξης των Ρομά μαθητών μέσα από την Τέχνη στην κοινωνία, η προβολή των ικανοτήτων τους αλλά και τα θετικά αποτελέσματα που παίρνουμε όταν τους δίνεται ο πρώτος λόγος.
Οι μαθητές, προερχόμενοι όλοι από ευάλωτα περιβάλλοντα, κατάφεραν να συνεργαστούν αρμονικά, να προσπεράσουν τα όποια γλωσσικά και πολιτισμικά εμπόδια, να βελτιώσουν τον προφορικό και γραπτό τους λόγο τόσο στην ελληνική όσο και στις ξένες γλώσσες των Αγγλικών και Γερμανικών, να αποδεχθούν αμφότεροι τη διαφορετικότητα του άλλου, να καταρρίψουν στερεότυπα και να σταθούν κριτικά απέναντι σε προκαταλήψεις, να αναπτύξουν αντιρατσιστικά συναισθήματα και να

συνειδητοποιήσουν την πολυπολιτισμικότητα του σύγχρονου κόσμου. Αντιλήφθηκαν στην πράξη πλέον την σημασία της ομαδικής εργασίας, που με τα εικαστικά αποτελέσματα παρεμβαίνει ουσιαστικά στην αισθητική του δημόσιου χώρου.

Μέσα από την δράση αυτή, έγιναν φανερά το πόσο σημαντικό ρόλο παίζει η τέχνη μέσα στο σύγχρονο σχολείο, η ανάγκη για έναν διαφορετικό τρόπο προσέγγισης των μαθητών, που ειδικά στην περίπτωσή μας ξεπέρασε τα γλωσσικά εμπόδια ανάμεσα στις διαφορετικές κοινότητες, βάζοντας στην άκρη τον μονολιθικό τρόπο διδασκαλίας.

Οι μαθητές, μέσα από τα διαφορετικά στάδια της εργασίας αυτής, είχαν ένα σημαντικό κίνητρο να συνεχίσουν την φοίτησή τους, κάτι που σταδιακά μείωσε την σχολική διαρροή. Τα αποτελέσματα φάνηκαν τόσο στην συμπεριφορά τους ως ατομικότητες, όσο και στην ικανότητά τους να μπορούν να συνεργάζονται με την υπόλοιπη ομάδα των μαθητών και των εκπαιδευτικών τους ταυτόχρονα.

Βιβλιογραφία

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων, *Ανακαλύπτοντας τον Ελέφαντα*. Ανακτήθηκε από: https://archeia.moec.gov.cy/sd/299/anakalyptontas_ton_elefanta.pdf

ΔΕΠΠΣ Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής. Ανακτήθηκε από: http://www.pi-schools.gr/programs/depps/

ΔΕΠΠΣ Γλώσσας . Ανακτήθηκε από: http://www.pi-schools.gr/programs/depps/

ΔΕΠΠΣ Εικαστικών . Ανακτήθηκε από http://www.pi-schools.gr/programs/depps/

ΔΕΠΠΣ Αγγλικής Γλώσσας. Ανακτήθηκε από http://www.pi-schools.gr/programs/depps/

ΔΕΠΠΣ Γερμανικής Γλώσσας. Ανακτήθηκε από http://www.pi-schools.gr/programs/depps/

Η Ανεστραμμένη Τάξη στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Μελέτη περίπτωσης στη Φυσική Αγωγή.

Αμοιρίδης Βασίλειος, Τσανούσα Ευθαλία

Καθηγητής Φυσικής Αγωγής, Δημοτικό Σχολείο Νέας Σάντας Κιλκίς
amiridisb@gmail.com

Καθηγήτρια Φυσικής Αγωγής, Δημοτικό Σχολείο Καρυών Χίου
efthaliatsanousa@yahoo.gr

Περίληψη

Στόχος της μελέτης είναι να ακολουθήσει τη γραμμή άλλων πρόσφατων ερευνών που επιβεβαιώνουν την αποτελεσματικότητα της ανεστραμμένης τάξης στην Φυσική Αγωγή στη Διεθνή Βιβλιογραφία. Συγκεκριμένα, στην παρούσα εργασία το επίκεντρο της μελέτης είναι η εφαρμογή της Ανεστραμμένης μάθησης στην Φυσική Αγωγή στην Ελλάδα και ο σκοπός της έρευνας είναι να διερευνήσει την συμμετοχή των μαθητριών στη μαθησιακή διαδικασία και τις αντιλήψεις τους σχετικά με την εφαρμογή της μεθόδου διδασκαλίας. Μεθοδολογικά εφαρμόσθηκε μικρο-έρευνα πεδίου με τη βοήθεια ερωτηματολογίων ποιοτικής έρευνας (ημι-δομημένες συνεντεύξεις). Το δείγμα της έρευνας ήταν ένδεκα μαθήτριες της Στ τάξης του Δημοτικού Σχολείου Νέας Σάντας. Οι μαθήτριες συμμετείχαν σε εκπαιδευτικό πρόγραμμα σωματικής ευεξίας και δια βίου άσκησης, διάρκειας δώδεκα 12 μαθημάτων. Σύμφωνα με τις απόψεις των μαθητριών, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η εφαρμογή της ανεστραμμένης τάξης αξιολογήθηκε θετικά από τις μαθήτριες και ενίσχυσε την ενεργό συμμετοχή στο μάθημα. Παράλληλα η χρήση βίντεο διευκόλυνε την αυτόνομη μάθηση σε θέματα σχετικά με τη δια βίου άσκηση. Λαμβάνοντας υπόψη τους περιορισμούς της έρευνας, ότι το μέγεθος του δείγματος δεν είναι σημαντικό ή το δείγμα θα πρέπει να εμπεριέχει και τα δύο φύλα, κρίνεται σκόπιμο τα αποτελέσματα να επαληθευτούν με περαιτέρω διερεύνηση του θέματος και να παγιωθούν οι δυνατότητες και τα πλεονεκτήματα της μεθόδου στη Φυσική Αγωγή στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό σύστημα.
Λέξεις Κλειδιά: Ανεστραμμένη Μάθηση, Φυσική Αγωγή.

Εισαγωγή

Η ανεστραμμένη μάθηση στην Φυσική Αγωγή είναι μια παιδαγωγική προσέγγιση που χρησιμοποιεί «ασύγχρονη ψηφιακή διδασκαλία» για τη διερεύνηση της μάθησης πέρα από το μάθημα στη τάξη ενώ παράλληλα προωθεί την σωματική

δραστηριότητα, μέσα από συνεργατικές κινητικές εμπειρίες, σχεδιασμένες να επεκτείνουν και να εμβαθύνουν την προηγούμενη μάθηση (Osterlie et al., 2022).
Η βιβλιογραφική ανασκόπηση έδειξε μικρό αριθμό ερευνών σχετικά με την εφαρμογή της ανεστραμμένης τάξης στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής ιδιαίτερα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, λίγες περισσότερες αναφορές διαπιστώθηκαν στην δευτεροβάθμια (Αμοιρίδης, 2023) και τριτοβάθμια εκπαίδευση (Αμοιρίδης &Τσανούσα, 2023) ενώ δεν βρέθηκε καμία αναφορά για έρευνα στην Ελλάδα. Σε αυτή τη κατεύθυνση το επίκεντρο της μελέτης είναι η εφαρμογή της Ανεστραμμένης μάθησης στην Φυσική Αγωγή στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Σκοπός της έρευνας

Η μελέτη έχει ως σκοπό να διερευνηθεί η συμμετοχή των μαθητριών στη μαθησιακή διαδικασία και τις αντιλήψεις τους για την εφαρμογή της μεθόδου στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής στην Ελλάδα.

Ερευνητικά ερωτήματα

Ποιες οι απόψεις των μαθητριών σχετικά με την εφαρμογή της ανεστραμμένης τάξης στο μάθημα Φυσικής Αγωγής.
Πώς επηρεάζει η ανεστραμμένη τάξη τη συμμετοχή των μαθητριών στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής.

Μεθοδολογία έρευνας

Προκειμένου να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, χρησιμοποιήθηκε ως ερευνητική προσέγγιση η μελέτη περίπτωσης διότι επιτρέπει στον ερευνητή να μελετήσει ενδελεχώς τα δεδομένα μέσα από συγκεκριμένο πλαίσιο οπότε επιλέγεται ένας πολύ περιορισμένος αριθμός ατόμων ως αντικείμενα μελέτης (Zainal, Z., 2007).

Δείγμα

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν 11 μαθήτριες της Στ τάξης του Δημοτικού Σχολείου Νέας Σάντας. Αναφορικά με τη δειγματοληψία η οποία εφαρμόστηκε κατά την ποιοτική έρευνα ήταν βολική, καθώς οι συνεντεύξεις διεξήχθησαν από τον ερευνητή με μαθήτριες του σχολείου εργασίας του. Το δείγμα χαρακτηρίζεται ως δείγμα σκοπιμότητας (purposive sampling), δηλαδή η επιλογή έγινε όχι με αντικειμενικές και τυχαίες τεχνικές, αλλά με βάση την υποκειμενική γνώση του ερευνητή για τα χαρακτηριστικά του δείγματος (Μαντζούκας, 2007). Για την συμμετοχή των μαθητριών στην έρευνα ζητήθηκε από τους γονείς και κηδεμόνες όλων των μαθητριών να υπογράψουν δήλωση συγκατάθεσης.

Ερευνητικά εργαλεία

Στην έρευνα χρησιμοποιήθηκε η ημι-δομημένη συνέντευξη με κλειστού και ανοιχτού τύπου ερωτήσεις από τον ερευνητή για να δοθεί η δυνατότητα στους ερωτώμενες να καταθέσουν τις απόψεις τους αναφορικά με την εφαρμογή της ανεστραμμένης τάξης στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής. Το δελτίο της συνέντευξης αποτελείται το πρώτο μέρος το οποίο περιλαμβάνει ερωτήσεις για τα γενικά στοιχεία (κωδικός μαθήτριας – ηλικία – αθλητική ιδιότητα - συμμετοχή σε ανεστραμμένη τάξη) των συμμετεχουσών και το δεύτερο μέρος με ερωτήσεις σχετικά με τη συμμετοχή τους στο μάθημα καθώς και για την εφαρμογή της μεθόδου.

Μέθοδος και συλλογή δεδομένων

Η ποιοτική μέθοδος κρίθηκε ως η καταλληλότερη μέθοδος συλλογής δεδομένων, καθώς ο ερευνητής εστίαζε όχι στη γενίκευση του φαινομένου/προβληματισμού αλλά στην ανάλυσή του εις βάθος (Creswell, 2009). Πριν από την έναρξη της συνέντευξης, ο ερευνητής ενημέρωσε αναλυτικά τις μαθήτριες για (α) τον σκοπό και τη μεθοδολογία της μελέτης, (β) την ελευθερία επιλογής για τη συμμετοχή και τη δυνατότητα αποχώρησης από τη συνέντευξη σε οποιαδήποτε χρονική στιγμή χωρίς αρνητικές συνέπειες, (γ) τον τρόπο με τον οποίο θα διαφυλαχθεί η ανωνυμία και τα προσωπικά δεδομένα. Στο πλαίσιο αυτό οι μαθήτριες αναφέρονται με τους συμβολισμούς Μ1, Μ2, Μ3, Μ4, Μ5, Μ6, Μ7, Μ8, Μ9, Μ10, Μ11 που Μ σημαίνει μαθήτρια. (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Μετά τις συνεντεύξεις ακολούθησε η διαδικασία ανάλυσης τους στο πλαίσιο θεματικής ανάλυσης.

Αποτελέσματα

Από την ανάλυση των γενικών στοιχείων των μαθητριών που συμμετείχαν στη μελέτη περίπτωσης προέκυψε ότι είχαν ηλικία τα 12 έτη, δεν είχαν καμία προηγούμενη συμμετοχή σε μάθημα όπου εφαρμόσθηκε η ανεστραμμένη τάξη ενώ μόνο δύο μαθήτριες αθλούνται συστηματικά εκτός σχολείου. Η ανάλυση των δεδομένων στο πλαίσιο της εφαρμογής της ανεστραμμένης τάξης στο μάθημα της Φυσικής αγωγής έδειξε ότι: όσον αφορά το εκπαιδευτικό υλικό, οι μαθήτριες προτιμούν πριν τη τάξη το βίντεο (81,8 %) από τη θεωρία (18,2 %), μέσα στη τάξη τα κινητικά παιχνίδια και δεξιότητες (72,72 %) από τα βίντεο γυμναστικής (27,28%), ενώ μετά τη τάξη τις ψηφιακές διαδραστικές ασκήσεις (100%). Επιπρόσθετα, οι μαθήτριες (81,8 %) δήλωσαν ότι τους βόηθησε η μελέτη του ψηφιακού υλικού πριν την τάξη στο να καταλάβουν το αντικείμενο του μαθήματος (Π9 - με βοήθησε για να διατυπώνω τις απορίες μου στον κύριο), προτιμούν σε ποσοστό 63,63% να βλέπουν τα βίντεο στο σπίτι πριν το μάθημα (Π10 - προτιμώ να βλέπω το βίντεο στο σπίτι και να έρχομαι προετοιμασμένη στο μάθημα) ενώ 36,37% δεν το θεωρεί απαραίτητο (Π4 - δεν μου άρεσε γιατί έχανα αρκετό χρόνο). Σε ότι αφορά το μάθημα στην τάξη, το 81,8 % των μαθητριών δήλωσε ότι κατάλαβαν τη σημασία της δια βίου άσκησης (Π8 – έμαθα πώς να αθλούμε μόνη) και τις έννοιες της Φυσικής Αγωγής (Π11 - κατάλαβα γιατί πρέπει να γυμνάζομαι

καθημερινά). Συνολικά, κατά την εφαρμογή της ανεστραμμένης τάξης το 54,54% των μαθητριών δεν είχε καμία δυσκολία ενώ το 27,28% είχε δυσκολίες με τη χρήση η/υ ενώ το 18,2 % με το διαδίκτυο.

Η ανάλυση των δεδομένων όσον αφορά τη συμμετοχή των μαθητριών στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής έδειξε ότι οι μαθήτριες στο σύνολο τους συμμετείχαν στο μάθημα (Π1-συμμετείχα και έβλεπα το μάθημα και τις ημέρες που ήμουν άρρωστη) με το 81,8% να χρησιμοποιεί σταθερά την πλατφόρμα e-class και το 18,2% ευκαιριακά (Π2 – συμμετείχα σε πολύ λίγα μαθήματα). Παράλληλα, η γνώση της θεωρίας πριν από την άσκηση ενθάρρυνε τις μαθήτριες (63,63%) να συμμετέχουν πιο ενεργά στο μάθημα (Π7 - με ενθαρρύνει περισσότερο γιατί ξέρω από πριν τι θα κάνω) ενώ η προετοιμασία μέσω των βίντεο επηρέαζε την απόδοση τους στο μάθημα σε ποσοστό 54,54% (Π6 - με βοηθάει να τα καταφέρω στο μάθημα / Π5 - όχι γιατί τα βίντεο δεν με κινητοποιούν πολύ). Επίσης, το 72,72 % των μαθητριών θεωρούν ότι βλέποντας τα βίντεο στο σπίτι έχουν περισσότερο χρόνο για να εξασκηθούν στη τάξη (Π3 – βλέποντας το βίντεο ήμουνα έτοιμη για την τάξη). Συνολικά, οι μαθήτριες δήλωσαν ότι η εφαρμογή της Α.Τ. αύξησε τη συμμετοχή τους και το ενδιαφέρον για το μάθημα, βελτίωσε την μάθηση και ενδυνάμωσε την αυτόνομη μάθηση τους.

Συζήτηση - Συμπεράσματα

Τα τελευταία χρόνια έχουν γίνει προσπάθειες αναζήτησης ποικίλων μεθόδων διδασκαλίας για την αποτελεσματική επίτευξη των μαθησιακών στόχων και για να προκαλέσουν τη συμμετοχή των μαθητών στην τάξη στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής (Dae, JL. & Dae, JK., 2019). Σε αυτή τη λογική και σύμφωνα με την βιβλιογραφία, η παρούσα μελέτη χρησιμοποίησε την ανεστραμμένη τάξη ως μέθοδο διδασκαλίας διότι δεν έχει εφαρμοσθεί στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής στην Ελλάδα (Αμοιρίδης, 2023). Παράλληλα, επιλέχθηκαν ως δείγμα οι μαθήτριες διότι έχουν καλύτερη αντίληψη και περισσότερες πιθανότητες να επαναλάβουν την άσκηση τους (Guerrero,G,A., et. al. 2022), υψηλότερα κίνητρα για συμμετοχή στο μάθημα (Osterlie, 2018) καθώς και καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα (Mischenko et al., 2020). Σε αυτό το πλαίσιο, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η ανεστραμμένη τάξη έχει μεγάλες δυνατότητες για την αύξηση του επίπεδου μάθησης ενώ ταυτόχρονα ενισχύει το επίπεδο ενεργητικής συμμετοχής των μαθητριών στο μάθημα της φυσικής αγωγής (Osterlie, 2020). Επιπρόσθετα, η έρευνα έδειξε στοιχεία ενδυνάμωσης της αυτόνομης μάθησης (Segura-Robles et al., 2020). Αναλυτικότερα, η μελέτη των βίντεο πριν το μάθημα, βοηθά τις περισσότερες μαθήτριες στη μάθηση αλλά ο αριθμός των μαθητριών μειώνεται όσον αφορά τη δημιουργία κίνητρου για ενεργή συμμετοχή και απόδοση στη τάξη. Αυτό οφείλεται στην έλλειψη ποικιλομορφίας των βίντεο, η οποία μπορεί να επηρεάσει τα κίνητρα των μαθητριών (Sargent & Casey, 2020) ή στον φόρτο εργασίας από άλλα μαθήματα που οδηγεί σε σωματική κόπωση, (Syamsuar et al., 2023) ή στη δυσκολία πρόσβασης στο διαδίκτυο (Dimarucot, 2022), Στη περίπτωση αυτή, καλό είναι να υπάρχουν και άλλα συμπληρωματικά βίντεο ώστε να βοηθήσουν στην

κατανόηση του περιεχομένου του μαθήματος (Dae & Dae, 2019) καθώς και ο εκπαιδευτικός κατά την εφαρμογή της μεθόδου να λάβει υπόψη του ότι ο υπερβολικός φόρτος εργασίας μειώνει σημαντικά το πάθος των μαθητριών για μελλοντικές ακαδημαϊκές δραστηριότητες (Syamsuar et al., 2023). Όσο αφορά το εκπαιδευτικό υλικό, οι μαθήτριες προτιμούν τη χρήση του βίντεο κυρίως πριν το μάθημα και κατά πολύ λιγότερο την ώρα του μαθήματος. Αυτό ίσως να οφείλεται στο ότι ήταν συνηθισμένες στο δασκαλοκεντρικό μοντέλο μάθησης, οπότε υπάρχει ένα αίσθημα αντίθεσης της αντιστραμμένης τάξης με επίκεντρο τις δραστηριότητες των μαθητριών στη τάξη (Dae, & Dae, 2019). Επίσης, τα αποτελέσματα ενισχύουν την άποψη ότι με αυτή τη μέθοδο, η βασική γνώση μοιράζεται με τους μαθητές εκτός του προβλεπόμενου χρόνου της τάξης και αυτό παρέχει πρόσθετο χρόνο στην ώρα του μαθήματος για να συμμετέχουν οι μαθήτριες σε δραστηριότητες που βασίζονται στην κίνηση (Kilian et. al., 2022). Αυτή η προσέγγιση είναι μια ενδιαφέρουσα πτυχή της ανεστραμμένης τάξης που την καθιστά κατάλληλη για τη Φυσική Αγωγή.

Συμπερασματικά, αυτή η μελέτη περίπτωσης έδειξε ότι η εφαρμογή της ανεστραμμένης τάξης παρήγαγε θετικά αποτελέσματα και μια χρήσιμη βάση για τη βελτίωση της επιτυχούς εφαρμογής της μεθόδου αφού λάβουμε υπόψη τις παρακάτω επισημάνσεις α) να διασφαλισθεί ότι οι μαθητές/τριες έχουν τις προαπαιτούμενες δεξιότητες και διαθέσεις για να προετοιμαστούν για ανεξάρτητη και διαδικτυακή μάθηση β) να διασφαλισθεί η πρόσβαση στο διαδίκτυο γ) να ληφθεί υπόψη ο συνολικός φόρτος εργασίας των μαθητριών γ) το ψηφιακό υλικό πριν το μάθημα να χαρακτηρίζεται από ποικιλομορφία.

Τέλος, οι κύριοι περιορισμοί της έρευνας εστιάζονται στη φύση του δείγματος και στο μέγεθος. Δεδομένης της προκαταρκτικής φύσης αυτής της έρευνας, θα είναι σημαντικό να διευρυνθεί το εύρος της μελέτης σχετικά με τη χρησιμότητα της αντεστραμμένης τάξης και την ικανότητά της να προάγει θετικά αποτελέσματα στη Φυσική Αγωγή.

Βιβλιογραφία

Αμοιρίδης, Β. (2023). Φυσική Αγωγή και Ανεστραμμένη μάθηση στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Επισκόπηση Βιβλιογραφίας. *Στο 1ο Παιδαγωγικό Συνέδριο Κιλκίς. Δημιουργικότητα και Φαντασία στη Σχολική Τάξη* (σελ.48-55). Κιλκίς: Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Κιλκίς.

Αμοιρίδης, Β. & Τσανούσα, Ε. (2023). Φυσική Αγωγή και Ανεστραμμένη μάθηση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Στο Πρακτικά 24ου Πανελλήνιου Συνέδριου Φυσικής Αγωγής & Αθλητισμού της Ε.Γ.Β.Ε. *Φυσική Αγωγή & Αθλητισμός* (τεύχη 3,4).

Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας. Εφαρμογές στην ψυχολογία και στην εκπαίδευση. *Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα*.

Μαντζούκας, Σ. (2007). Ποιοτική έρευνα σε έξι εύκολα βήματα η επιστημολογία, οι μέθοδοι και η παρουσίαση. Νοσηλευτική Ενηλίκων, Ινστιτούτο υγείας και Ανθρωπίνων Επιστημών, Thames Valley University. *Νοσηλευτική*, 56(1), 88-98

Creswell, J. (2009*). Research Design. Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches.* Sage publications.

Dae, JL. & Dae, JK. (2019). Influences of physical education classes based on flipped learning of self-directed learning abilities and attitude towards these classes, for middle school students, *International Journal of Contents,* 15(2), 59-74.

Dimarucot, H. (2022*).* A Flipped Learning Model in a College Physical Education Dance Course: A Non-experimental Design. *International Journal of Human Movement and Sports Sciences*, 10(2),264-272.

Guerrero et. al. (2022). From Flipped Classroom to Personalised Learning as an Innovative Teaching Methodology in the Area of Sports Management in Physical Activity and Sport Sciences*. Hindawi Computational Intelligence and Neuroscience*, Article ID1465613,10 pages.

Kilian et. al., (2022*).* Flipping the Script: An Initial Exploration of Flipped Learning as an Enhanced Alternative to Traditional Physical Education Lessons. *Int J Environomental Res Public Health,* 12(22),15188.

Mischenko et. al. (2020).Using «Flipped Classroom» pedagogical technology in school physical education. *Journal of Physical Education and Sport*, 20 (6), 473, 3504- 3511.

Osterlie, O. (2018). Adolescents' perceived cost physical education: A flipped learning intervention. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 2(3),1-7.

Osterlie, O. (2020*). Flipped learning in physical education A gateway to motivation and (deep) learning Thesis for the Degree of Doctor Philosophiae.Trondheim*: Norwegian University of Science and Technology Faculty of Social and Educational Sciences, Department of Teacher Education.

Osterlie et al. (2022). Flipped learning in physical education: A scoping review*. European Physical Education Review*, 1–20

Sargent, J. & Casey, A. (2020*).* Flipped learning, pedagogy and digital techonology. Establishing consistent to optimize lesson time. *European Physical Education Review*,(26),70-84.

Segura-Robles et al. (2020). Effects on Personal Factors Through Flipped Learning and Gamification as Combined Methodologies in Secondary Education. *Educational Psychology, a section of the journal Frontiers in Psychology*, (11), Article 1103.

Syamsuar, Zelhendri Zen, Reflianto, (2023). Academic and Social Engagement: The Effect of Flipped Classroom on Physical Fitness by Using Teaching Game for Understanding Strategy. *Indonesian Journal of Instructional Media and Model,* 5(1), 39-57 |

Zainal, Z. (2007). Case Study as a Research Method*. Faculty of Management and Human Resource Development Universiti Teknologi Malaysia. Journal Kemanusiaan* bil.9

Η συμβολή ενός θεατροπαιδαγωγικού προγράμματος με θέμα το περιβάλλον στην εξοικείωση των νηπίων με ζητήματα εναλλαγής των εποχών και κλιματικής αλλαγής

Τζήκα Νατάσα, Αντώνης Λενακάκης

Εκπαιδευτικός Προσχολικής Αγωγής, Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια ΤΕΠΑΕ ΑΠΘ
tzikanatasa@nured.auth.gr

Αναπληρωτής καθηγητής Θεατρικής Τέχνης και Αγωγής Τμήματος Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης Α.Π.Θ.
alen@nured.auth.gr

Περίληψη

Η εναλλαγή των εποχών και ο τρόπος που αυτή επηρεάζεται από την κλιματική αλλαγή έχουν συζητηθεί εκτενώς στη βιβλιογραφία. Αυτά που κυριαρχούν στα διεθνή επιστημονικά φόρουμ είναι κατά πόσο και με ποιον τρόπο η αυξανόμενη θερμοκρασία και οι άλλες αλλαγές στο κλίμα επηρεάζουν την εναλλαγή των εποχών και έχουν επιπτώσεις στη βιολογία και το οικοσύστημα καθώς επίσης και στη γεωργία και, γενικά, την ανθρώπινη δραστηριότητα. Η ευαισθητοποίηση σε παρόμοια θέματα είναι σημαντικό να γίνεται από μικρή ηλικία, καθώς η μεθοδευμένη διαπραγμάτευσή τους μπορεί να ενισχύσει την κριτική σκέψη, τον σεβασμό προς το περιβάλλον και την υιοθέτηση φιλικών προς το περιβάλλον συνηθειών. Έτσι τα παιδιά θα αναπτύξουν μια πιο βιώσιμη συνείδηση και θα είναι περισσότερο προετοιμασμένα να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις που σχετίζονται με την κλιματική αλλαγή στο μέλλον. Με βάση τα παραπάνω σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε ένα θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα με θέμα το περιβάλλον και την κλιματική αλλαγή, το οποίο και διερευνήθηκε. Η συμβολή του θεατροπαιδαγωγικού εργαστηρίου εξασφάλισε ένα γόνιμο και δημιουργικό πλαίσιο επικοινωνίας και συνύπαρξης μεταξύ των μελών της ομάδας και λειτούργησε υποστηρικτικά προς την κατεύθυνση οικειοποίησης, με έναν παιγνιώδη και ασφαλή τρόπο, αξιών και στάσεων που βασίζονται στον σεβασμό προς τον άνθρωπο και το περιβάλλον.Αρχή φόρμας

Λέξεις κλειδιά: θεατροπαιδαγωγική, εναλλαγή των εποχών, κλιματική αλλαγή

Εισαγωγή

Η έρευνα και η προώθηση της ευαισθητοποίησης σχετικά με τη σχέση μεταξύ κλιματικής αλλαγής και εναλλαγής εποχών είναι θεμελιώδης για την αντιμετώπιση των προκλήσεων που αντιμετωπίζουμε. Η παρέμβαση αυτή έχει ως στόχο να βοηθήσει τα παιδιά να εγκολπώσουν έννοιες όπως η αειφορία, η περιβαλλοντική συνείδηση, η κλιματική αλλαγή και άλλα, και να μαθαίνουν χωρίς να συνειδητοποιούν ότι

μαθαίνουν, να αναδειχθούν τα περιβαλλοντικά προβλήματα και οι λόγοι για τους οποίους ο άνθρωπος έχει συντελέσει ώστε αυτά να συμβούν, να ερευνηθεί κατά πόσο όλα αυτά τα καίρια ζητήματα μπορούν να διδαχθούν και να οδηγήσουν σε οικοδόμηση γνώσης μέσω της θεατροπαιδαγωγικής και να ανακαλυφθεί αν μπορούν τα παιδιά να προτείνουν λύσεις και να ευαισθητοποιηθούν περιβαλλοντικά με όλη αυτή την παρέμβαση.

Θεωρητικό Υπόβαθρο

Η κοινωνική ανάπτυξη στα προσχολικά χρόνια αποτελεί έναν σημαντικό παράγοντα για τη μελλοντική ευημερία και επιτυχία των παιδιών. Κατά τη διάρκεια αυτής της φάσης της ζωής τους, τα παιδιά αναπτύσσουν και ενισχύουν διάφορες δεξιότητες και ικανότητες που τους βοηθούν να αλληλεπιδρούν με το περιβάλλον τους. Επιπλέον, παρουσιάζουν περιορισμένη κατανόηση τόσο των λεκτικών όσο και των μη λεκτικών μηνυμάτων. Έχουν δυστοκία στο να αντιληφθούν και να κατανοήσουν τόσο γραπτά όσο και προφορικά μηνύματα, και αντιμετωπίζουν δυσκολία στο να εκφράσουν τα δικά τους συναισθήματα και να ελέγξουν τις εκφράσεις του προσώπου τους. Επιπρόσθετα, αντιμετωπίζουν προκλήσεις στο να απαντήσουν σε ερωτήσεις και να αντιληφθούν την ειρωνεία ή τη μεταφορά στην επικοινωνία. (Marouli, Venetsanou, Kambas & Koutsouba, 2021).

Η κλιματική αλλαγή θέτει σε κίνδυνο την ακεραιότητα και την επιβίωση πολλών ειδών λόγω της μετατόπισης των ιδανικών θερμοκρασιών. Αυτό οδηγεί σε επιταχυνόμενη απώλεια βιοποικιλότητας και στη μεταβολή των οικοσυστημικών δομών. Ένα πρόσφατο παράδειγμα είναι και η πανδημία του κορονοϊού (Abbass, Qasim, Song, Murshed, Mahmood & Younis, 2022). Τα αποτελέσματα της πανδημίας αυτής συνεχίζουν να είναι καταστροφικά και στις μέρες μας.

Τα θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα παρέχουν μια ενδιαφέρουσα και διασκεδαστική προσέγγιση στη μάθηση, ενθαρρύνοντας τα παιδιά να ανακαλύπτουν, να αναλύουν και να αντιμετωπίζουν προβλήματα από διάφορες κατηγορίες (Γιαννούλη & Ποταμούση, 2011). Τους δίνεται η ευκαιρία να ζήσουν διαφορετικούς ρόλους και να αντιμετωπίσουν διάφορες προκλήσεις σε ένα φιλικό και υποστηρικτικό περιβάλλον. Ταυτόχρονα, όμως, έχει μεγάλη συμμετοχή τόσο στην κοινωνική όσο και στη συναισθηματική τους ανάπτυξη, εφόσον βελτιώνει τις κοινωνικές σχέσεις τόσο των μαθητών μεταξύ τους, όσο και των μαθητών με τον εκπαιδευτικό (Ματσαγγούρας, 2009). Ένα από τα πλεονεκτήματα στην περίπτωση της διδασκαλίας μέσω της θεατροπαιδαγωγικής είναι ότι το παιδί παίρνει απόσταση από την πραγματική κατάσταση και μπορεί να δει το θέμα περισσότερο κριτικά. Άλλωστε, οι Winston και Tandy (2001) ισχυρίζονται ότι από αυτήν ακριβώς την απόσταση που δημιουργεί η φαντασία καθίσταται περισσότερο ασφαλές να ασχολούμαστε με σημαντικά προβλήματα της καθημερινής μας ζωής.

Ο εμψυχωτής πρέπει να παρατηρεί και να μην παρεμβαίνει παρά μόνο όταν είναι απολύτως αναγκαίο, χωρίς ωστόσο να καθοδηγεί την ομάδα προς κάποια

συγκεκριμένη κατεύθυνση. Στο πλαίσιο αυτό, είναι ουσιώδες να ενθαρρύνονται ενεργά όλοι οι μαθητές να συμμετέχουν σε θεατροπαιδαγωγικές δραστηριότητες, να αφήνουν ελεύθερη τη φαντασία τους και να αξιοποιούν τα ενδιαφέροντα και τις δυνατότητές τους. Αυτή η προσέγγιση στηρίζεται στην ιδέα ότι κάθε μαθητής έχει μοναδικά χαρίσματα και δυνατότητες που μπορούν να εκφραστούν μέσα από την τέχνη και το θέατρο (Λενακάκης & Παρούση, 2019). Επιπλέον, η συναισθηματική επαφή μεταξύ των μελών της ομάδας, καθώς και η επικοινωνία της ομάδας με τον εκπαιδευτικό, θεωρείται κρίσιμη για την επιτυχία των θεατροπαιδαγωγικών πρακτικών.
Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας έχουν ήδη εγκολπώσει νοητικά σχήματα όσον αφορά τις έννοιες των φυσικών επιστημών. Σκοπός του νηπιαγωγού είναι να προκαλέσει γνωστική σύγκρουση και να επιχειρήσει να μετακινήσει τη σκέψη των παιδιών πλησιέστερα προς την επιστημονική γνώση. Για να το πραγματοποιήσει, απαραίτητο κρίνεται να βοηθήσει τα παιδιά να νηματοδοτήσουν την όλη διαδικασία έτσι ώστε να αποκτήσουν εσωτερικά κίνητρα να ασχοληθούν ουσιαστικά με αυτό που πραγματοποιείται στην τάξη, και να συνοικοδομήσουν τη γνώση.

Μεθοδολογία

Ο στόχος της έρευνας ήταν να μελετηθεί η ενδεχόμενη επίδραση του εν λόγω προγράμματος, αφενός σε επίπεδο κατανόησης των συναφών εννοιών από τα νήπια, αφετέρου σε επίπεδο κοινωνικοσυναισθηματικών αλλαγών και στάσεων για το περιβάλλον και τον αειφορικό τρόπο ζωής. Στην έρευνα συμμετείχαν 39 νήπια, ηλικίας 4-5 ετών, 19 αγόρια και 20 κορίτσια. Το πρόγραμμα πραγματοποιήθηκε σε ένα ιδιωτικό σχολείο του νομού Θεσσαλονίκης, σε συγκεκριμένες αίθουσες και στο προαύλιο, ενώ όλα τα παιδιά συμμετείχαν εθελοντικά, με γραπτή συγκατάθεση των γονέων για τη συμμετοχή τους στην έρευνα. Στα αποτελέσματα της έρευνας καταγράφονται σαφείς μετακινήσεις των νηπίων στους τομείς της κατανόησης σύνθετων εννοιών για το περιβάλλον, την κλιματική αλλαγή και τα ζητήματα αειφορίας, ενώ στις συναφείς δράσεις και τα θεατροπαιδαγωγικά δρώμενα που αναπτύχθηκαν και παρουσιάστηκαν καταγράφηκαν φιλοπεριβαλλοντικές εικόνες.
Τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσης εργασίας διερευνούν τη συμβολή ενός θεατροπαιδαγωγικού προγράμματος με θέμα την κλιματική αλλαγή και την εναλλαγή των εποχών σε επίπεδο γνώσεων για τα εν λόγω θέματα, και ποια η συμβολή του ίδιου προγράμματος σε επίπεδο ανάπτυξης κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων των παιδιών.
Τα ερευνητικά εργαλεία είναι τρία. Το πρώτο είναι ένα ερωτηματολόγιο αποτύπωσης και αξιολόγησης των γνώσεων και των απόψεων των νηπίων σε πρότυπα κλειστής συνέντευξης, με κύρια χαρακτηριστικά των ερωτήσεων αλλά και των μη λεκτικών νύξεων. Ένα δεύτερο εργαλείο αξιολόγησης αποτελεί μια ρουμπρίκα, η οποία δημιουργήθηκε με βάση μια σειρά κριτηρίων για να αξιολογηθούν οι κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών πριν και μετά την παρέμβαση, όπως το να μην μιλάνε οι ηθοποιοί μεταξύ τους κατά τη διάρκεια του θεατρικού παιχνιδιού, να μιλάνε όμορφα στους

συμπρωταγωνιστές τους καθώς και να παρακολουθούν τη νηπιαγωγό και να μη διακόπτουν. Το τρίτο εργαλείο αξιολόγησης αποτελούν οι ημερολογιακές σημειώσεις της ερευνήτριας, όπου αξιολογούνται οι επικοινωνιακές, γνωστικές και κοινωνικές δεξιότητες που εξελίσσονται στα παιδιά κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Ο σκοπός της καταγραφής είναι να παρέχει στοιχεία για τη συνολική εικόνα των παιδιών στην τάξη και την εξέλιξή τους κατά τη διάρκεια των μαθημάτων.

Δραστηριότητες

Το θεατρικό παιχνίδι χωριζόταν σε εποχές για να οργανώσει τη χρονική ροή της πλοκής. Κάθε εποχή έχει τις δικές της χαρακτηριστικές σκηνές, χαρακτήρες και γεγονότα που αντανακλούν την αλλαγή στο χρόνο. Αυτή η δομή μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά να συνδέσουν τα γεγονότα που συμβαίνουν σε διαφορετικά χρονικά σημεία (Γιαννούλη & Ποταμούση, 2011). Ξεκινούσε με τον χειμώνα, όπου η αρκούδα έχασε τον χειμέριο ύπνο της (για ποιο λόγο, άραγε) και συνέχιζε με κουκλοθέατρο από τα ίδια τα παιδιά, όπου συγκαλούσαν συμβούλιο των ζώων με σκοπό να δώσουν λύσεις στο συγκεκριμένο πρόβλημα. Μέσω της αφήγησης μιας ιστορίας που εστιάζει στις κλιματικές αλλαγές και τις επιπτώσεις αυτών στα ζώα και στο περιβάλλον, τα παιδιά μπορούν να κατανοήσουν τις συνέπειες των περιβαλλοντικών προβλημάτων. Η συνέχεια του χειμώνα πραγματοποιείται με την αναπαράσταση του πάγου που βράζει μέσα στην κατσαρόλα, για να δείξει τη σχέση μεταξύ θερμοκρασίας και φυσικών φαινομένων όπως η κατάσταση του νερού. Με τα παιδιά να παριστάνουν τα μόρια του νερού και να δείχνουν τη συμπεριφορά τους σε διαφορετικές θερμοκρασίες, μπορεί να γίνει πολύ σαφής η έννοια των δεσμών μεταξύ των μορίων στις χαμηλές θερμοκρασίες και της διάλυσής τους στις υψηλές. Η συζήτηση σχετικά με την έλλειψη πάγου ή χιονιού στην ατμόσφαιρα αυτόν τον χειμώνα είναι επίσης πολύ σημαντική. Αυτό άνοιξε συζήτηση σχετικά με τις κλιματικές αλλαγές και τις επιπτώσεις τους στο περιβάλλον, παρέχοντας στα παιδιά την ευκαιρία να σκεφτούν τι μπορούν να κάνουν για να βοηθήσουν στη μείωση του ανθρώπινου αποτυπώματος και να προστατεύσουν τον πλανήτη.

Στη συνέχεια του θεατροπαιδαγωγικού παιχνιδιού, τα παιδιά καλούνται να αναπαραστήσουν τα λουλούδια που ανθίζουν στην άνοιξη. Έτσι, εξερευνούν την εποχή και τις φυσικές διαδικασίες που τη χαρακτηρίζουν. Μέσα από την αναπαράσταση των λουλουδιών και τη συζήτηση που ακολούθησε σχετικά με το πότε ανθίζουν τα φυτά και γιατί συμβαίνει αυτή η ταραχή στην ανθοφορία στις μέρες μας, τα παιδιά μπορούν να κατανοήσουν τις εποχικές αλλαγές και τη σημασία της φύσης γύρω τους.

Σειρά έχει το καλοκαίρι, με τα θαλάσσια χελωνάκια να γεννιούνται σε διαφορετικές ώρες από αυτές που είναι προσδιορισμένα γενετικά, και η αποπροσανατολισμένη αναζήτησή τους λόγω των φώτων των μπαρ παρουσιάζει την επίδραση του ανθρώπινου παράγοντα στα είδη που ζουν στη θάλασσα. Ακόμη, δραματοποιήθηκε το τραγούδι «το κουνουπάκι», της Τάνιας Τσανακλίδου, και εξετάστηκε γιατί τα κουνούπια πια εμφανίζονται και σε άλλες εποχές του χρόνου, εκτός από αυτή του καλοκαιριού,

αντιπροσωπεύοντας έτσι τον τρόπο με τον οποίο οι ανθρώπινες δραστηριότητες επηρεάζουν το οικοσύστημα και τη συμπεριφορά των ειδών που ζουν σε αυτό.
Σειρά είχε το φθινόπωρο, και τα μυρμήγκια. Η ενσωμάτωση της ζωής των μυρμηγκιών και της αντιμετώπισής τους με την επικείμενη άφιξη του χειμώνα είναι μια εξαιρετική ιδέα για να εμπνεύσει τα παιδιά να σκεφτούν τον τρόπο με τον οποίο τα ζώα προετοιμάζονται για τις εποχικές αλλαγές, αναλογιζόμενα έτσι την αλληλεξάρτηση τους με το περιβάλλον. Αυτό μπορεί να ενισχυθεί μέσω της συζήτησης για τον τρόπο με τον οποίο οι βροχές του φθινοπώρου επηρεάζουν τη ζωή στη γη και τις ανθρώπινες κοινότητες. Η αναφορά στον όγκο του νερού που πέφτει και τι συμβαίνει όταν αυτό εμποδίζεται, προκαλώντας πλημμύρα στους ποταμούς και καταστροφές στα σπίτια, αποτελεί μια καλή ευκαιρία να συζητηθούν ζητήματα περιβαλλοντικής αειφορίας και της ανάγκης για διαχείριση των υδάτινων πόρων και των πλημμυρών.

Συμπεράσματα

Η συζήτηση που πραγματοποιούνταν στο τέλος κάθε δραστηριότητας δεν οδηγούσε πάντα σε εντυπωσιακά αποτελέσματα. Ωστόσο, τα παιδιά αναπτύσσαν την ικανότητα να εκφράζουν τις σκέψεις τους και να μοιράζονται τις εμπειρίες τους με την ομάδα. Οι ερωτήσεις που έθετε η ερευνήτρια στα μαθήματα επαναλαμβάνονταν συστηματικά, με σκοπό να ενισχυθούν οι γνωστικές δεξιότητες των παιδιών και να μπορούν να ανακαλούν τις πληροφορίες σε σχετικές συζητήσεις.
Ήταν πραγματικά αξιοσημείωτο το ‘δέσιμο’ της ομάδας που προέκυψε μετά την παρέμβαση. Αυτή η διαδικασία της αμοιβαίας αλληλοκατανόησης και αποδοχής είναι κρίσιμη για τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος που σέβεται και αναγνωρίζει την πολυμορφία και τη διαφορετικότητα (Λενακάκης, 2015). Τα ερευνητικά αποτελέσματα ήταν πολύ ικανοποιητικά και στους άξονες κοινωνικής συμπεριφοράς, καθώς τα παιδιά επέδειξαν σημαντική βελτίωση μέχρι το τέλος του προγράμματος. Αυτό υποδεικνύει όχι μόνο την αποτελεσματικότητα του προγράμματος, αλλά και τη δυνατότητά του να ενισχύσει τις κοινωνικές δεξιότητες και τον σεβασμό στα πλαίσια του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος.
Τα παιδιά εξοικειώθηκαν με πολλούς περιβαλλοντικούς όρους (τρύπα του όζοντος, λειψυδρία, χειμερία νάρκη και άλλα) οι οποίοι τους ήταν άγνωστοι πριν. Έμαθαν πως, το νερό έχει μνήμη, και ακολουθεί τον δρόμο που αυτό θυμάται. Επομένως, όταν κάποιος άνθρωπος χτίσει το σπίτι του επάνω στο ποτάμι, είναι πιθανόν να συμβούν καταστροφές λόγω του ότι θα περάσει από το ίδιο σημείο. Μάθανε πως με αυτούς και με πολλούς άλλους τρόπους με τους οποίους ο άνθρωπος παρεμβαίνει στο περιβάλλον, οι εποχές έχουν πια μεταβληθεί και δεν υπάρχει η θερμοκρασιακή λογική, η ανθοφορία, τα καιρικά φαινόμενα και η σειρά με την οποία γινόταν η εναλλαγή στο παρελθόν. Και όλα αυτά μέσω της θεατροπαιδαγωγικής, συμμετέχοντας ενεργά και υποδυόμενα ρόλους που συναποφασίζονταν κατά τη διαδικασία.

Επίλογος

Η παρέμβαση και η ολιστική εκπαίδευση είναι ζωτικής σημασίας για τη συνολική ανάπτυξη του παιδιού. Εκπαιδευτικά προγράμματα που επικεντρώνονται στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και την εκμάθηση της αντιμετώπισης των συγκρούσεων μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά να αντιμετωπίσουν και να ξεπεράσουν αυτές τις προκλήσεις. Επιπλέον, η υποστήριξη από εκπαιδευτικούς, γονείς και άλλους ενήλικες στο περιβάλλον του παιδιού μπορεί να παίξει καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη των κοινωνικών τους δεξιοτήτων και στην αντιμετώπιση των προκλήσεων.

Η αναφορά στη μεταβολή των εποχών και των κλιματικών φαινομένων προσδίδει στα παιδιά μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα της επίδρασης των ανθρωπογενών παρεμβάσεων στο περιβάλλον και της ανάγκης για βιώσιμη συμπεριφορά. Μέσω αυτής της διαδραστικής διαδικασίας, τα παιδιά μπορούν να εμπλουτίσουν την κατανόησή τους και να αναπτύξουν την ευαισθησία τους σε περιβαλλοντικά θέματα.

Η δημιουργία μιας θετικής σχέσης βασίζεται στην αμοιβαία εμπιστοσύνη, τον σεβασμό και την κατανόηση (Heward, 2011). Η δε αντίληψη της διαδικασίας ως παιχνιδιού μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά να νιώσουν πιο άνετα και ευχάριστα να συμμετέχουν. Το παιχνίδι ενθαρρύνει τη δημιουργικότητα, τη συνεργασία και την εξερεύνηση, παρέχοντας ένα ασφαλές περιβάλλον για τη δοκιμή νέων ιδεών και στρατηγικών (Βεργιοπούλου, 2014). Η θεατροπαιδαγωγική μέθοδος σε αυτή την ηλικία μοιάζει πραγματικά με παιχνίδι. Αυτός ήταν ο πρωταρχικός λόγος που επιλέχθηκε. Τα αποτελέσματα δείχνουν πως η απόφαση ήταν σωστή, καθώς μετακινήθηκαν εξαιρετικά οι απόψεις των παιδιών προς την επιστημονική γνώση, ενώ ταυτόχρονα δεν ήξεραν πως τη δεδομένη στιγμή βρισκόταν σε μια διαδικασία μάθησης.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Βεργιοπούλου, Α. (2014). *Η σημασία των καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων στη ζωή των ατόμων με ειδικές ανάγκες και η αξιοποίηση των εικαστικών στην τάξη από τον εκπαιδευτικό.* Ανακτήθηκε από: https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/edusc/article/view/410/372 στις 25/05/2021

Γιαννούλη, Μ., Ποταμούση, Η. (2011*). Παίζοντας τις ιστορίες του κόσμου για να αλλάξουμε τον κόσμο*. Αθήνα: Πανελλήνιο δίκτυο για το θέατρο στην εκπαίδευση.

Λενακάκης, Α., & Παρούση, Α. (2019). Η τέχνη του κουκλοθέατρου στην εκπαίδευση. Παιχνίδι συγκλίσεων και αποκλίσεων. Αθήνα: Gutenberg.

Λενακάκης, Α. (2015): *«Θεατροπαιδαγωγική και διαπολιτισμικότητα». Στο* Κ. Μπίκος, Ε. Ταρατόρη (Επιμ.), *Μελετήματα και ερωτήματα της παιδαγωγικής επιστήμης* (σελ. 347-364). Θεσσαλονίκη.

Ματσαγγούρας, Η. (2009). *Εισαγωγή στις Επιστήμες της Παιδαγωγικής. Εναλλακτικές Προσεγγίσεις, Διδακτικές Προεκτάσεις.* Αθήνα: Gutenberg.

Ξενόγλωσση

Abbass, K., Qasim, M.Z., Song, H., Murshed, M., Mahmood, H. & Younis, I. (2022). A review of the global climate change impacts, adaptation, and sustainable mitigation measures. *Environ Sci Pollut Res,* 29, 42539–42559. Ανακτήθηκε από https://doi.org/10.1007/s11356-022-19718-6

Heward, W.L. (2011), *Παιδιά με ειδικές ανάγκες. Μία εισαγωγή στην ειδική εκπαίδευση*. Εκδόσεις Τόπος.

Marouli, E.-A., Venetsanou, F., Kambas, A., & Koutsouba M. (2021). *The effect of a Greek traditional dance program on the social skills of children with autism spectrum disorder*. Αθήνα: Gutenberg.

Winston, J. & Tandy, M. (2001*). Beginning Drama 4-11*, Abingdon: David Fulton Publishers

«Φίλος έδωσε σε φίλο τριαντάφυλλο με φύλλο»: Ένα εκπαιδευτικό σενάριο για τη φιλία.

Ιωαννίδου Φεβρωνία

Μ.Ed., Δασκάλα (ΠΕ70) & Φιλόλογος (ΠΕ02), 1ο Δημοτικό Σχολείο Καστέλλας Ευβοίας
fevro444_@hotmail.com

Περίληψη

Στη συγκεκριμένη εργασία θα παρουσιαστεί ένα σενάριο διδασκαλίας, που έχει εφαρμοστεί σε Ε' Τάξη κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2023-2024. Είναι άμεσα συνυφασμένο με την 6η Ενότητα του σχολικού βιβλίου της γλώσσας με τίτλο: «Οι φίλοι μας, οι φίλες μας». Εφαρμόστηκε η ερμηνευτική κειμενοκεντρική μέθοδος και η διερευνητική προσέγγιση, καθώς η επικοινωνιακή. Δόθηκε έμφαση στον κριτικό και οπτικό γραμματισμό και στη βιωματική ενεργητική μάθηση. Ως προς τις προσληπτικές και παραγωγικές δεξιότητες, γίνεται καλλιέργεια της κατανόησης και παραγωγής του γραπτού και του προφορικού λόγου. Θα παρουσιαστεί ποικιλία δραστηριοτήτων σχετικά με τη φιλία, ώστε οι μαθητές να καλλιεργήσουν την ενσυναίσθηση, την κριτική σκέψη και παράλληλα να εξοικειωθούν με τη διαφορετικότητα. Για αυτό τον λόγο χρησιμοποιήθηκαν βίντεο, εικόνες και άλλα μέσα διδασκαλίας. Οι μαθητές εξοικειώθηκαν με το γράμμα ως κειμενικό είδος και πραγματοποιήθηκε διάλογος σχετικά με τη φιλία. Χρησιμοποιήθηκε ένα λογοτεχνικό βιβλίο, το οποίο οι μαθητές διάβασαν και επεξεργάστηκαν κατά τη διάρκεια του εκπαιδευτικού προγράμματος. Λειτουργώντας ομαδικά, αναζήτησαν παροιμίες και γλωσσοδέτες σχετικά με τη φιλία και δημιούργησαν αντίστοιχες αφίσες. Επίσης, εντόπισαν παραδείγματα φιλίας στο πέρασμα του χρόνου και τα παρουσίασαν ομαδικά στην τάξη. Στο σενάριο, εντοπίζεται διαθεματικότητα με τη λογοτεχνία, τις ΤΠΕ και την ιστορία. Θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα της εφαρμογής του σεναρίου, τα οποία έδειξαν θερμή συμμετοχή των μαθητών.

Λέξεις Κλειδιά: Φιλία, προφορικός και γραπτός λόγος.

Εισαγωγή

Στην εποχή μας ολοένα και περισσότερο κρίνεται αναγκαίο οι μαθητές να καλλιεργούν υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις και να συνάπτουν φιλικές σχέσεις. Για αυτό το λόγο ενδείκνυται η ενότητα του βιβλίου της γλώσσας «Οι φίλοι μας, οι φίλες μας», η οποία μπορεί να αποτελέσει έναυσμα για την διάχυση αξιών και συναισθημάτων μεταξύ των παιδιών. Είναι πολύ σημαντικό να έρθουν σε επαφή με παραδείγματα

φιλίας από την αρχαιότητα ή τη μυθολογία και να βρουν παροιμίες για τη φιλία. Μέσα από όλη αυτή τη βιωματική διαδικασία "οικοδομούν" τη γνώση (Ντίνας & Ξανθόπουλος, 2007).

Δίνεται έμφαση στον κριτικό και γλωσσικό γραμματισμό, που κρίνονται ζωτικής σημασίας στα εκπαιδευτικά δρώμενα. Ο κριτικός γραμματισμός στοχεύει στην ανάπτυξη στην καλλιέργεια κριτικής σκέψης και στη διαμόρφωση κοινωνικής εξουσίας. Μέσα από αυτόν αναδύεται η αμφισβήτηση, η έρευνα, η κατασκευή. Ο μαθητής καλείται να δημιουργήσει κείμενα με νοήματα, τα οποία είναι άμεσα συνυφασμένα τόσο με την καθημερινή ζωή όσο και με την εκάστοτε κοινωνική περίσταση (Κουτσογιάννης,2006 · Χατζησαββίδης, 2005).

Η ανάγνωση κατανόηση και η συγγραφή των κειμένων οδηγούν τους μαθητές στην εξοικείωση με τους θεσμούς της κοινωνίας και την εξοικείωση με τα κοινωνικά περιβάλλοντα και τις εμπειρίες που αυτά διαμορφώνουν (Χατζηλουκά - Μαυρή & Ιορδανίδου, 2010). Η ενδυνάμωση των μαθητών ως προς το κοινωνικό γίγνεσθαι αποτελεί βασικό πυλώνα των νεότερων εκπαιδευτικών πρακτικών. Για αυτό και κρίνεται αναγκαία η ενασχόληση με διάφορα είδη κειμένων είτε σε ψηφιακή είτε σε έντυπη μορφή (Κουτσογιάννης, 2001).

Σενάριο διδασκαλίας

Οι μαθητές θα χωριστούν σε ομάδες. Σε κάθε ομάδα θα δίνεται μια κοινή εργασία και η ανάθεση καθηκόντων θα αποτελέσει υποχρέωση της ομάδας και θα γίνει με πρωτοβουλία και κριτήρια που θα θέσουν οι ίδιοι οι μαθητές. Εντός της ομάδας οι μαθητές θα συζητούν για την εκάστοτε εργασία είτε αυτή αφορά τον προφορικό είτε τον γραπτό λόγο. Όταν θα δοθεί το κείμενο που αποτελεί ένα γράμμα- μια φιλική επιστολή οι μαθητές θα το επεξεργαστούν σε δυάδες και στη συνέχεια θα παρουσιάσει η κάθε δυάδα στην ομάδα της τα αποτελέσματα προς συζήτηση.

<u>Μέσα διδασκαλίας/ Εργαλεία</u>

Διαδίκτυο, λογισμικό παρουσίασης, εικόνες ,υπολογιστής , προτζέκτορας, βίντεο, φωτογραφίες, φύλλα εργασίας.

<u>Διδακτικές Προσεγγίσεις</u>

- Χρήση της ερμηνευτικής κειμενοκεντρικής μεθόδου.
- Χρήση διερευνητικής προσέγγισης από τους μαθητές (μέσα από την αναζήτηση σχημάτων λόγων και φράσεων σχετικά με τη φιλία κ.α.).
- Χρήση επικοινωνιακής προσέγγισης (μέσω του διαλόγου).
- Κριτικός γραμματισμός (θα δοθεί βαρύτητα στην ανάλυση της γλώσσας και την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης).
- Οπτικός γραμματισμός.

<u>Μεθοδολογικές – Παιδαγωγικές αρχές</u>

- Χρήση βιωματικής και ενεργητικής μάθησης (οι μαθητές καλούνται να μπουν στη θέση του κοριτσιού στο βίντεο).

- Μαθητοκεντρική διδασκαλία.
- Χρήση ομαδοσυνεργατικής μεθόδου (χωρισμός μαθητών σε ομάδες).

Γενικοί Στόχοι

Οι μαθητές επιδιώκεται:

- Να εξοικειωθούν με τον προφορικό λόγο.
- Να αναγνωρίζουν τις μορφοσυντακτικές και λεξιλογικές επιλογές που κάνουν οι συνομιλητές τους ανάλογα με την περίσταση επικοινωνίας.
- Να αναγνωρίζουν τα μηνύματα από γραπτούς κώδικες και σήματα επικοινωνίας εντοπίζοντας τις προθέσεις του πομπού.
- Να αναγνωρίζουν τις διαφορές ανάμεσα στα κειμενικά είδη , να εντοπίζουν τον τρόπο οργάνωσης και το ύφος τους και να αξιολογούν την αποτελεσματικότητά τους, ανάλογα με την περίσταση επικοινωνίας.
- Να αντιλαμβάνονται το αξιακό περιεχόμενο των κειμένων, ανάλογα με τις πραγματολογικές και σημασιακές αποχρώσεις τους (κυριολεξία, μεταφορά, χιούμορ, ειρωνεία, υπαινιγμός κ.λπ.) (σχήματα λόγου).

Ειδικοί στόχοι

Οι μαθητές επιδιώκεται να:

- Να αναγνωρίζουν την αξία της φιλίας.
- Να εντοπίζουν στο κείμενο λέξεις ή φράσεις σχετιζόμενες με τη φιλία.
- Να αναπτύξουν την κριτική σκέψη.
- Να καλλιεργήσουν την ενσυναίσθηση.
- Να αναπτύξουν δεξιότητες συνεργασίας.
- Να αναγνωρίζουν σε κατάλληλα παραδείγματα ή κείμενα γραπτά και προφορικά τα α΄ συνθετικά σύνθετων λέξεων και να σχηματίζουν με τα α΄ συνθετικά δικές τους σύνθετες λέξεις.
- Να εξοικειωθούν με το γράμμα ως κειμενικό είδος.
- Να εντοπίζουν σχήματα λόγου, όπως οι μεταφορές.
- Να εξοικειωθούν με την έννοια της διαφορετικότητας.
- Να δημιουργούν πολυτροπικά κείμενα.

Στρατηγικές μάθησης

- Συνεργατική μάθηση.
- Ιδεοθύελλα.
- Μέθοδος της ανακάλυψης.

Εφαρμογή

1η διδακτική ώρα

Δημιουργήθηκαν ομάδες των τεσσάρων ατόμων. Ως μέσο διδασκαλίας χρησιμοποίησαν το διαδίκτυο, εικόνες προτζέκτορα, υπολογιστή, φωτογραφίες, φύλλα εργασίας, βίντεο κ.α. Χρησιμοποιήθηκε η ερμηνευτική κειμενοκεντρική μέθοδος και η διερευνητική προσέγγιση, καθώς και η επικοινωνιακή. Δόθηκε έμφαση στον κριτικό και

οπτικό γραμματισμό και στη βιωματική ενεργητική μάθηση. Αρχικά, δόθηκε μία εικόνα στους μαθητές ως αφόρμηση. Η εικόνα αφορούσε τη φιλία και έδειχνε τέσσερα παιδιά, δύο αγόρια και δύο κορίτσια τα οποία ήταν διαφορετικά εμφανισιακά. Τέθηκαν τρεις ερωτήσεις στους μαθητές και συγκεκριμένα οι ερωτήσεις ήταν οι εξής:

- «Τι σημαίνει για εσάς η λέξη φιλία;»,
- «Γιατί είναι σημαντικό να συνάπτει κανείς φιλίες;»,
- «Τι ρόλο παίζει η διαφορετικότητα στη φιλία;».

Εκτυλίχθηκε ένας γόνιμος διάλογος σχετικά με τη φιλία, στον οποίο οι μαθητές συμμετείχαν ενεργά. Οι μαθητές απάντησαν πως η φιλία είναι πολύ σημαντική για τη ζωή τους και πως δεν θα μπορούσαν να φανταστούν την καθημερινότητά τους χωρίς τους φίλους τους και στην πλειοψηφία τους είπαν πως οι φίλοι είναι σημαντικοί για την αποφυγή της μοναξιάς, αλλά και γιατί τους συμπαραστέκονται τις δύσκολες στιγμές και περνούν εποικοδομητικό χρόνο μαζί τους. Οι περισσότεροι μαθητές είπαν πως η διαφορετικότητα δεν παίζει κάποιο ρόλο στη φιλία και πως κάνουν παρέα και με μαθητές διαφορετικού χρώματος διαφορετικής φυλής και διαφορετικού κοινωνικού και πολιτισμικού υπόβαθρου.

2η διδακτική ώρα

Στη συνέχεια, προβλήθηκε ένα βίντεο που περιείχε μία ιστορία για τη φιλία ενός αγοριού πού βρισκόταν στο φάσμα του αυτισμού και ενός κοριτσιού τυπικής ανάπτυξης με τίτλο: "Αυτισμός: μία ιστορία φιλίας ! Παγκόσμια ημέρα αυτισμού (Ο αυτιστικός φίλος μου)".(Πηγή:https://www.youtube.com/watch?v=rKqBUM9w6EY&t=43s&ab_channel=%CE%9C%CE%B1%CE%B8%CE%B1%CE%AF%CE%BD%CE%BF%CF%85%CE%BC%CE%B5%CE%BA%CE%B9%CE%B1%CE%BB%CE%BB%CE%B9%CF%8E%CF%82). Αρχικά, το κορίτσι, όταν γνώρισε το αγόρι, δεν μπορούσε να καταλάβει και να εξηγήσει κάποιες συμπεριφορές του αγοριού, αλλά στην πορεία κατάλαβε πως ήταν διαφορετικό από το άλλα παιδιά, γεγονός που συζήτησε με την αδερφή του. Στην πορεία έγιναν φίλοι και το κορίτσι δέχτηκε και τα διαφορετικά χαρακτηριστικά του και άρχισαν να περνούν όμορφα μαζί και να παίζουν. Τέθηκαν οι εξής ερωτήσεις στους μαθητές:

- «Ποια διαφορετικά χαρακτηριστικά έχει το αγόρι το βίντεο, αν τα παιδιά στο βίντεο σύναψαν φιλία μεταξύ τους και αν ναι, με ποιο τρόπο».
- «Σε περίπτωση που βρίσκονταν οι ίδιοι οι μαθητές στη θέση του κοριτσιού στο βίντεο, αν θα γίνονταν φίλοι με το αγόρι».

Οι περισσότεροι μαθητές είπαν πως θα έκαναν παρέα με το αγόρι και μπήκαν στη θέση του κοριτσιού . Φάνηκαν πως ανέπτυξαν την ενσυναίσθηση και ανέφεραν πως στην αρχή θα είχαν παράξενη η συμπεριφορά απέναντι στο αγόρι εξαιτίας των στερεοτυπικών κινήσεων και του θυμού του. Ωστόσο, θα προσπαθούσαν να έρθουν κοντά του και να τον προσεγγίσουν. Σε γενικές γραμμές το βίντεο τους άρεσε πάρα πολύ και ανέφεραν ότι ήταν κάτι διαφορετικό από αυτά που διδάσκονται συνήθως

στο σχολείο. Κάποιοι μαθητές συγκινήθηκαν πολύ και ανέφεραν πως έχουν γνωρίσει παιδιά στο φάσμα του αυτισμού και έχουν επικοινωνήσει μαζί τους.

3η διδακτική ώρα

Δόθηκε στην εκάστοτε ομάδα των μαθητών το κείμενο επέλεξα ένα απόσπασμα από το βιβλίο της Ζωρζ Σαρή με τίτλο «Ε. Π.», το οποίο μιλάει για τη φιλία τεσσάρων κοριτσιών. Ένας μαθητής από κάθε ομάδα διάβασε ένα συγκεκριμένο κομμάτι του κειμένου δυνατά στην τάξη και τους ζήτησα να εργασθούν ομαδικά, για να πραγματοποιήσουν το φύλλο εργασίας. Στα πλαίσια αυτού ρώτησα τους μαθητές, τι σήμαινε για τους δύο φίλες του κειμένου το «Ε.Π.» και με ποιες λέξεις ή φράσεις μέσα από το κείμενο φάνηκε η φιλία των δύο κοριτσιών και ζήτησα να βρουν τι μέρος του λόγου ήταν η κάθε λέξη. Αργότερα, ζήτησα να εντοπίσουν μία μεταφορά και μία προσωποποίηση μέσα στο κείμενο και να εξηγήσουν τι εκφράζει η καθεμιά. Οι μαθητές απάντησαν με επιτυχία και ανέφεραν κάποιες μεταφορές και προσωποποιήσεις που βρήκαν στο κείμενο και εξήγησαν τι εκφράζει η καθεμία. Επιπλέον, ζήτησα να εντοπίσουν δύο σύνθετες λέξεις στο κείμενο και να φτιάξουν με το α' συνθετικό δικές του νέες λέξεις.

4η διδακτική ώρα

Στην πορεία πέρασα σε μία ερώτηση άκρως βιωματική που έγκειται στην κρίση και στη γνώμη των μαθητών και συγκεκριμένα τους ρώτησα αν ποτέ έχουν δημιουργήσει με τους δικούς τους φίλους κάποια συνθηματική γλώσσα όπως τα κορίτσια στο κείμενο και εκείνοι μου έδωσαν πάρα πολύ ενδιαφέρουσες απαντήσεις. Μου είπαν διάφορα συνθήματα και συνθηματικές λέξεις ή φράσεις ή μεμονωμένες συλλαβές, που έχουν επινοήσει για να μην τους καταλαβαίνουν οι άλλοι και να έχουν το δικό τους κώδικα επικοινωνίας με την παρέα τους. Για παράδειγμα, είπαν :"Φ.Π.", που σημαίνει "Φίλοι Πάντα" κ.α.

5η διδακτική ώρα

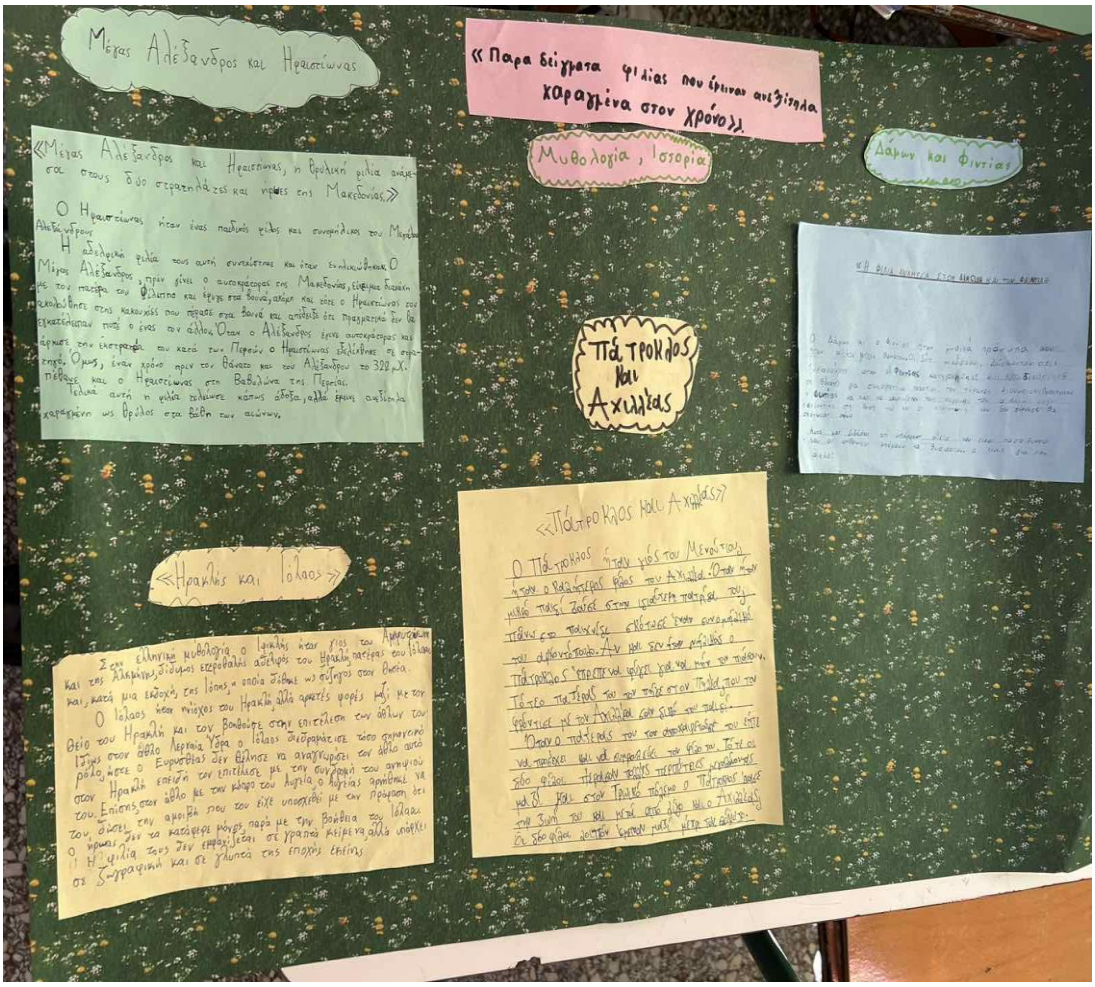
Οι μαθητές έψαξαν στο διαδίκτυο παροιμίες και γλωσσοδέτες σχετικά με τη φιλία και έφτιαξαν τη δική τους εργασία σε χαρτόνι. Η αφίσα τοποθετήθηκε σε κεντρικό σημείο της αίθουσας.

6η διδακτική ώρα

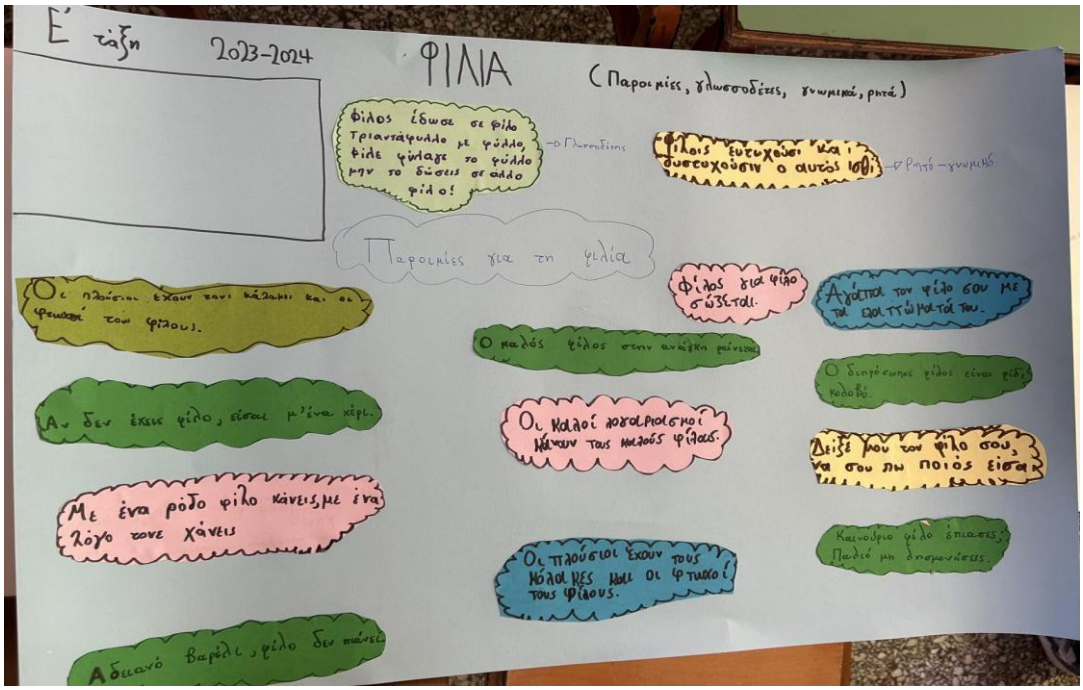
Για το σπίτι τους ανατέθηκε να χωριστούν σε ομάδες των τεσσάρων ατόμων και να αναζητήσουν πληροφορίες στο διαδίκτυο για ανθρώπους που ήταν φίλοι και η φιλία τους έμεινε ανεξίτηλα χαραγμένη στο χρόνο, όπως ο Αχιλλέας και ο Πάτροκλος (διαθεματικότητα με την Ιλιάδα) ή ο Δάμων και Φιντίας. Κατέγραψαν τις εργασίες του σε ένα χαρτόνι φτιάχνοντας έτσι αφίσες.

7η και 8η διδακτική ώρα

Οι μαθητές κλήθηκαν να γράψουν ένα φιλικό γράμμα, αφού πρώτα είχαν διδαχθεί τον τρόπο. Έγραψαν σε φίλους τους για διάφορα θέματα είτε ομαδικά είτε ατομικά. Εξοικειώθηκαν με το κειμενικό είδος του γράμματος.



Εικόνα 01:Παραδείγματα φιλίας που έμειναν ανεξίτηλα χαραγμένα στον χρόνο.



Εικόνα 02: Παροιμίες, γλωσσοδέτες, γνωμικά, ρητά για τη φιλία.

Βιβλιογραφία

Κουτσογιάννης, Δ. (2001), *Ηλεκτρονικοί Υπολογιστές και γλωσσική διδασκαλία στο Πληροφορική-επικοινωνιακή τεχνολογία και γλωσσική αγωγή: η διεθνής εμπειρία*, Θεσσαλονίκη, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας

Κουτσογιάννης, Δ. (2006). Διδασκαλία της ελληνικής σήμερα: Δεδομένα και ζητούμενα. *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα*, 233-251.

Ντίνας, Κ. & Ξανθόπουλος, Α. (2007). Η διδασκαλία των κειμενικών ειδών στα νέα βιβλία γλωσσικής διδασκαλίας στο Δημοτικό Σχολείο (Γ', Ε' και ΣΤ' τάξεις*)*. Στο Γ. Δ. Καψάλης & Α. Π. Κατσίκης (Επιμ.), *Πρακτικά συνεδρίου Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας, (σελ.* 588-596). Ιωάννινα.

Σαρή, Ζ. (1995). *Ε.Π*. Αθήνα: Πατάκη

Χατζηλουκά-Μαυρή, Ε. & Ιορδανίδου, Ά. (2010). Η κειμενοκεντρική διάσταση της διδασκαλίας της γραμματικής στο δημοτικό σχολείο : προτάσεις και προβληματισμοί. Στο *Πρακτικά 30ής Συνάντησης Εργασίας,* (σελ.665-677). Θεσσαλονίκη: *Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Τομέας Γλωσσολογίας.*

Χατζησαββίδης, Σ. (2005*)\. Από την παιδαγωγική του γραμματισμού στους πολυγραμματισμούς: νέες τάσεις, διαστάσεις και προοπτικές στη διδασκαλία της γλώσσας. Γλώσσα και λογοτεχνία στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Η τέχνη και τα γράμματα στην αρχαϊκή εποχή: Μια σύγχρονη πρόταση διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Στεργίου Ιορδάνα

Μ.Ed, Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Δ/ντρια Δημ. Σχ. Ξιφιανής – Αλώρου
danai862009@hotmail.com

Περίληψη

Η παρούσα διδακτική πρόταση αφορά στο μάθημα της Ιστορίας της Δ΄ τάξης στην ενότητα «Αρχαϊκά χρόνια» εστιάζοντας στα μαθήματα κεφ.8 «Η τέχνη της αρχαϊκής εποχής» και κεφ.9 «Τα γράμματα». Βασικός στόχος της διδασκαλίας του κεφαλαίου 8, που αναφέρεται στις τέχνες, είναι να γνωρίσουν οι μαθήτριες και οι μαθητές τους αρχιτεκτονικούς ρυθμούς, χαρακτηριστικά στοιχεία της γλυπτικής και αγγειοπλαστικής της αρχαϊκής εποχής. Σχετικά με το κεφάλαιο 9 που αφορά στα γράμματα ο στόχος είναι οι μαθήτριες και οι μαθητές να γνωρίσουν τα είδη ποίησης που ευδοκίμησαν στη αρχαϊκή εποχή, καθώς και να αντιληφθούν την αξία αυτών των έργων στο πέρασμα των χρόνων. Ο/Η εκπαιδευτικός εφαρμόζει τη μέθοδο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, έχοντας ως αρχή ότι η/ο κάθε μαθήτρια/ μαθητής έχει διαφορετικές μαθησιακές δυνατότητες και πρέπει να διδάσκεται ανάλογα (Tomlison,2001). Στα κεφάλαια 8 και 9 της ιστορίας Δ’ τάξης θα εφαρμοστεί διαφοροποίηση της διδασκαλίας ως προς το περιεχόμενο, τη διαδικασία και το υλικό. Θα αξιοποιηθούν ψηφιακά εργαλεία προσανατολισμένα στη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Θα χρησιμοποιηθεί εννοιολογικός χάρτης και εποπτικό υλικό με λέξεις κλειδιά. Τέλος θα υπάρξει παρότρυνση από τον/ την εκπαιδευτικό για την έκφραση της γνώσης από τους/τις μαθητές/ μαθήτριες με πολλαπλές μορφές.

Λέξεις – κλειδιά:διαφοροποιημένη διδασκαλία, αρχαϊκή εποχή, τέχνες - γράμματα

Εισαγωγή

Η διδακτική πρόταση που θα αναλυθεί παρακάτω αφορά στην Ιστορία Δ’ Δημοτκού και συγκεκριμένα στο κεφάλαιο 8 «Η τέχνη της αρχαϊκής εποχής» και το κεφάλαιο 9 «Τα γράμματα». Τα μαθήματα περιλαμβάνονται στα αναλύτικά προγράμματα σπουδών. Οι μαθητές σε προηγούμενα μαθήματα είχαν ασχοληθεί με την τέχνη και τη γραφή κατά τα γεωμετρικά χρόνια, οπότε γνωρίζουν τις έννοιες. Εφαρμόζεται η μέθοδος του εποικοδομητισμού με σκοπό η προϋπάρχουσα γνώση για την τέχνη και τα γράμματα στα γεωμετρικά χρόνια να αποτελέσει τη βάση για τη δομηση της καινούριας.Το σημείο που ίσως παρουσιάσουν κάποια δυσκολία οι μαθητές/μαθήτριες

είναι η αναζήτηση διαφορών στην τέχνη και στα γράμματα των δύο εποχών (γεωμετρικής και αρχαϊκής).

Η τέχνη της αρχαϊκής εποχής

- Σκοπός του μαθήματος είναι να γνωρίσουν οι μαθητές τη μορφή τέχνης της αρχαϊκής εποχής.
- Διδακτικοί στόχοι του κεφαλαίου:

Α) Σε επίπεδο γνώσεων οι μαθητές/μαθήτριες επιδιώκεται να διακρίνουν τον ιωνικό και δωρικό ρυθμό, καθώς και να αναγνωρίζουν τα χαρακτηριστικά στοιχεία της γλυπτικής και αγγειοπλαστικής.

Β) Σε επίπεδο δεξιοτήτων η/ο εκπαιδευτικός προτρέπει τους μαθητές/μαθήτριες να συνεργαστούν ώστε να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες. Επιπλέον μέσω του εννοιολογικού χάρτη, που θα χρησιμοποιηθεί, καλλιεργείται η αναλυτική και συνθετική ικανότητα. Τέλος, οι μαθητές/μαθήτριες θα μπορούν να αναγνωρίσουν έργα τέχνης της γεωμετρικής και αρχαϊκής εποχής.

Περιγραφή της διδακτικής πρότασης

Κατά τη διάρκεια της 1ης διδακτικής ώρας η εκπαιδευτικός αναφέρεται στην προϋπάρχουσα γνώση των μαθητών για να αποσαφηνιστεί η έννοια της τέχνης. Έπειτα, αναλύεται στους μαθητές το περιεχόμενο του μαθήματος και παρουσιάζεται ο εννοιολογικός χάρτης (εικόνα 1), ο οποίος δίνεται στους μαθητές και σε έντυπη μορφή.

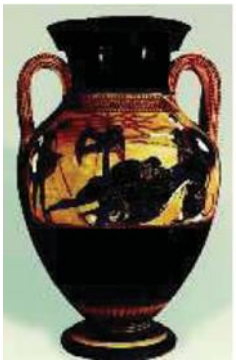
Εικόνα 1: Εννοιολογικός χάρτης

Εφόσον μελετηθούν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της αρχιτεκτονικής, γλυπτικής και κεραμικής, καλούνται οι μαθητές να συγκρίνουν την εικόνα του αγγείου από τα γεωμετρικά χρόνια που βρίσκεται στο βιβλίο τους στο κεφάλαιο 4(εικόνα 2) με τις εικόνες των αγγείων του κεφαλαίου 8 (εικόνα 3, εικόνα 4). Για να επιτευχθεί η σύγκριση των

αγγείων των δύο εποχών, οι ερωτήσεις της εκπαιδευτικού εστιάζονται στα σχέδια που είναι ζωγραφισμένα πάνω σε αυτά.

Εικόνα 2: Γεωμετρικά χρόνια

Εικόνα 3: Ερυθρόμορφος



Εικόνα 4: Μελανόμορφος

Στη 2η διδακτική ώρα, πρώτα επεξεργάζονται οι μαθητές/μαθήτριες τα στοιχεία του μαθήματος για την τέχνη κατά την αρχαϊκή εποχή κι έπειτα η εκπαιδευτικός τους ζητά να συγκρίνουν τους ναούς, που απεικονίζονται στις φωτογραφίες (εικόνα 5 και εικόνα 6) του κεφαλαίου 8 του σχολικού βιβλίου, ως προς τα χαρακτηριστικά τους. Αφού οι μαθητές/ μαθήτριες αναφερθούν στις εμφανείς διαφορές των δύο ναών μπορεί να χρησιμοποιηθεί διαδραστικός πίνακας ή προβολικό για να παρουσιαστούν οι δύο δραστηριότητες που εμπεριέχονται στα διαδραστικά σχολικά βιβλία πάνω σε κάθε μία από τις προαναφερόμενες εικόνες.

Εικόνα 5 : Ιωνικός ρυθμός

Εικόνα 6: Δωρικός ρυθμός

Στο τέλος του μαθήματος η εκπαιδευτικός χωρίζει τους μαθητές σε ομάδες και μοιράζει από ένα κομμάτι πηλό σε κάθε ομάδα. Έπειτα αναθέτει στη μία ομάδα να κατασκευάσουν ένα αγγείο και στις υπόλοιπες να δημιουργήσουν έναν κούρο ή μία κόρη.

Τα γράμματα στην αρχαϊκή εποχή

- Σκοπός του μαθήματος είναι να γνωρίσουν οι μαθητές/μαθήτριες τους σημαντικότερους εκπροσώπους των γραμμάτων της αρχαϊκής εποχής.
- Διδακτικοί στόχοι του μαθήματος:

Α) Σε επίπεδο γνώσεων οι μαθητές/ μαθήτριες επιδιώκεται να αναγνωρίζουν τα είδη ποίησης που άνθισαν την αρχαϊκή εποχή.

Β) Σε επίπεδο δεξιοτήτων οι μαθητές /μαθήτριες να μπορούν να διακρίνουν τον τρόπο έκφρασης των ανθρώπων της αρχαϊκής και της γεωμετρικής εποχής, μέσω των γραμμάτων.

Γ) Σε επίπεδο στάσεων οι μαθητές/ μαθήτριες να αντιληφθούν ότι τα έργα της εποχής, που μελετάμε, είναι διαχρονικά.

Περιγραφή της διδακτικής πρότασης

Κατά τη διάρκεια της 3ης διδακτικής ώρας η εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί τη μέθοδο της ανακαλυπτικής μάθησης (Bruner,2006) και τη μέθοδο Jigsaw (Aronson&Bridgeman, 1979 ·Aronson&Patnoe, 1997). Αρχικά η εκπαιδευτικός διαβάζει την περίληψη του μαθήματος που βρίσκεται στην αρχή του κεφαλαίου 9 (εικόνα 7).

Οι ποιητές ασχολούνται με τα καθημερινά προβλήματα των ανθρώπων. Η διδακτική ποίηση θέλει να διδάξει τον άνθρωπο, ενώ η λυρική να τον κάνει να ξεχάσει τους κόπους και τα βάσανα. Οι φιλόσοφοι ψάχνουν να βρουν πώς έγινε ο κόσμος.

Εικόνα 7: Περίληψη σχ.βιβλίου κεφ.9

Έπειτα η εκπαιδευτικός χωρίζει τους μαθητές σε τρεις ομάδες και μοιράζει σε κάθε ομάδα ένα παράθεμα από το κεφάλαιο 9 και 3. Το παράθεμα 3 (εικόνα 8) και 1 (εικόνα 9) από το κεφάλαιο 9 «Τα γράμματα» δίνονται σε δύο ομάδες (ένα σε κάθε μία) και το παράθεμα 3 (εικόνα 10) από το κεφάλαιο 3 «Η ποίηση και η θρησκεία των Ελλήνων» αναλαμβάνει μία ομάδα.

Ένα γλυκόμηλο ψηλά

Σαν το γλυκόμηλο ψηλά στην άκρη κοκκινίζει στην
άκρη άκρη της μηλιάς, τι το' χουνε ξεχάσει. Όχι!
κανείς δεν το ξεχνά, δεν μπόρεσε να φτάσει.

Σαπφώ, Απ.91 (μετάφραση Σ. Μενάρδου)

Εικόνα 8: σχ.βιβλίο, κεφ.9, παράθεμα 3

Ένας σπάνιος θησαυρός

Να καλείς σε τραπέζι αυτόν που σ' αγαπά
και ν' αφήνεις στην άκρη τον εχθρό σου.
Κι εκείνον που κάθεται πιο κοντά σου να καλείς.
Γιατί, αν τύχει καμιά ανάγκη στον τόπο,
οι γείτονες γυμνοί θα τρέξουνε, ενώ οι συγγενείς
θα μείνουν πρώτα να ντυθούνε. Ο κακός ο γείτονας
είναι μεγάλη συμφορά, ενώ ο καλός είναι μεγάλος θησαυρός.
Έχει μεγάλη τύχη αυτός που έχει γείτονα καλό.

Ησίοδος, Έργα και Ημέρες, στ.342-351 (ελεύθερη απόδοση)

Εικόνα 9: σχ.βιβλίο, κεφ.9, παράθεμα 1

Ομηρική φιλοξενία

Ο Τηλέμαχος οδήγησε τον ξένο σε ένα θρονί να κάτσει, όμορφο, λεπτοδουλεμένο, που είχε και σκαμνί για να ακουμπάνε τα πόδια και κάτω του άπλωσε λινό σεντόνι. Έβαλε και ο ίδιος κοντά στον ξένο ένα σκαμνί σκαλισμένο για να καθίσει. Μια παρακόρη ήρθε αμέσως κρατώντας όμορφο χρυσό λαγήνι και τους έχυνε νερό να πλύνουν τα χέρια τους σε μία ασημένια λεκάνη. Έπειτα έστρωσε μπροστά τους μακρύ σκαλιστό τραπέζι. Μετά τους έφερε ψωμιά η σεβαστή οικονόμα και διάφορα προσφάγια, πολλά απ' ό,τι είχε. Κι ο σιτιστής κρέατα ψητά τους έφερε σε δίσκους κι ολόχρυσα ποτήρια τους έβαλαν και ο κεραστής ερχότανε συχνά και τους κερνούσε. Όμηρος,

Οδύσσεια, Α, 135-38 και 143-150, (ελεύθερη απόδοση)

Εικόνα 10: σχ.βιβλίο, κεφ.3, παράθεμα 3

Η εκπαιδευτικός προτρέπει τους μαθητές να συγκρίνουν την ποίηση που αναπτύχθηκε την αρχαϊκή περίοδο με αυτήν της γεωμετρικής. Για να επιτευχθεί ο σκοπός, ζητά από κάθε ομάδα να αναγνωρίσουν τι είδους ποίησης είναι το κείμενο που τους έχει δοθεί (λυρική, διδακτική, ομηρική) . Αφότου απαντηθεί το παραπάνω ερώτημα η εκπαιδευτικός αναθέτει σε κάθε ομάδα να καταγράψουν τα χαρακτηριστικά του ποιήματος που έχουν, για παράδειγμα έχει διδακτικό χαρακτήρα, έχει ρυθμό, ομοιοκαταληξία, έχει αρκετούς στίχους ή είναι περιορισμένη η έκτασή του. Στο τέλος για να γίνει η σύγκριση θα πρέπει όλες οι ομάδες να παραθέσουν τα στοιχεία που έχουν καταγράψει. Ο αρχηγός κάθε ομάδας παρουσιάζει τα αποτελέσματα που έχουν εξαχθεί από τη σύγκριση.

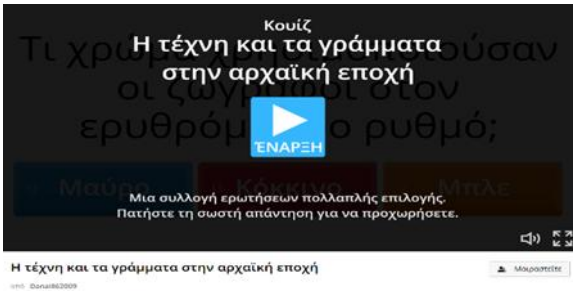
Την 4η διδακτική ώρα η εκπαιδευτικός παρουσιάζει στους μαθητές τον εννοιολογικό χάρτη του μαθήματος (εικόνα 11), τον οποίο τους το δίνει και σε έντυπη μορφή.

Εικόνα 11: Εννοιολογικός χάρτης

Έπειτα ζητά από τους μαθητές να χωριστούν στις ίδιες ομάδες που είχαν δημιουργηθεί κατά την 3η διδακτική ώρα και να παρουσιάσουν τους βασικούς εκπροσώπους της ποίησης, ανάλογα με το παράθεμα που είχαν αναλάβει.

Στο τέλος της διδακτικής ώρας χρησιμοποιούνται τα tablets ή οι υπολογιστές, ώστε κάθε ομάδα να παίξει ένα παιχνίδι που περιέχει ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής και δημιουργήθηκε από την εκπαιδευτικό μέσω της εφαρμογής wordwall (Εικόνα 12), με σκοπό να ελέγξουν οι μαθητές/ μαθήτριες εάν κατέχουν τη νέα γνώση αλλά και να

ψυχαγωγηθούν. Εάν το σχολείο δε διαθέτει ηλεκτρονικά μέσα ή εάν η εκπαιδευτικός κρίνει ότι είναι απαραίτητο το παιχνίδι με τις ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, δύναται να δοθεί και σε έντυπη μορφή.



Εικόνα 12: Κουίζ https://wordwall.net/el/resource/68551282

Ολοκληρώνοντας τη διδακτική πρόταση θεωρείται σημαντικό να σημειωθεί ότι όλο το υλικό που παρουσιάστηκε παραπάνω αναρτάται στον ψηφιακό πίνακα ανακοινώσεων padlet, ώστε οι μαθητές/ μαθήτριες να έχουν τη δυνατότητα οποιαδήποτε στιγμή να ανατρέχουν στις πληροφορίες που χρειάζονται.

Βιβλιογραφία

Ελληνική

Κατσουλάκος, Θ., Καρυώτη, Ι. Λένα, Μ. & Κατσάρου, Χ. (2006). *Ιστορία Δ΄ Δημοτικού: Στα αρχαία χρόνια. Βιβλίο μαθητή – Βιβλίο Δασκάλου.* Αθήνα: ΥΠΑΙΘ, ΙΕΠ. Ανακτηθηκε από http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2174/Istoria_D-Dimotikou_html-empl/index.html

Ξενόγλωσση

Aronson, E. & Bridgeman, D. (1979). Jigsaw groups and the desegregated classroom: In pur-suit of common goals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 5(4), 438–446.

Aronson, E. & Patnoe, S. (1997). Cooperation in the classroom: The jigsaw method. New York: Longman.

Bruner, J. S. (2006). In Search of Pedagogy: The Selected Works for Jerome S. Bruner. Vol1. London, New York: Routledge.

Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. Alexandria, VA: ASCD.

Ρομποδιαδρομές στη Βόλβη

Κοντοπούλου Στυλιανή , Σερασίδου Βέρρα

Νηπιαγωγός ,ΠΕ60 MEd, Νηπιαγωγείο Στίβου
kontopouloustyliane@gmail.com

Νηπιαγωγός, ΠΕ60 MEd, Νηπιαγωγείο Στίβου
veranipia@gmail.com

Περίληψη

Στις μέρες μας θεωρείται αναγκαίο να εξερευνηθούν και να εφαρμοστούν στην εκπαίδευση καινοτόμοι μέθοδοι ώστε οι μαθητές να έρθουν σε επαφή από νωρίς και εξοικειωθούν με τη χρήση των νέων τεχνολογιών. Η εκπαιδευτική Ρομποτική, η οποία στηρίζεται στις αρχές του εποικοδομισμού και του κατασκευαστικού εποικοδομισμού αποτελεί ένα σύγχρονο εργαλείο στον εκπαιδευτικό χώρο, όπου μπορεί να εφαρμοστεί ακόμα και στην προσχολική ηλικία και να συμβάλει στον τεχνολογικό αλφαβητισμό των παιδιών. Το Bee-Bot είναι ένα ελκυστικό ρομπότ, που μπορεί να προγραμματιστεί από μικρά παιδιά δίνοντας τους την δυνατότητα να εισαχθούν εύκολα στον προγραμματισμό και στον αλγοριθμικό τρόπο σκέψης. Επιπλέον μπορεί να βοηθήσει στην ανάπτυξη και άλλων τομέων του αναλυτικού προγράμματος σπουδών εκτός από τις ΤΠΕ, προωθώντας αξίες όπως η δημιουργικότητα, η καινοτομία και η ομαδικότητα .

Συνεπώς σκοπός της παρούσας διδασκαλίας «Ρομποδιαδρομές στη Βόλβη» είναι ο σχεδιασμός απλών αλγορίθμων από τους μαθητές με στόχο την επίλυση προβλημάτων, την δημιουργία, την εκτέλεση και τη διόρθωση προγραμμάτων απτικού και οπτικού προγραμματισμού (εκσφαλμάτωση). Παράλληλα προάγει τη συνεργασία των παιδιών, ελκύοντας το ενδιαφέρον τους κατά την διάρκεια δραστηριοτήτων που η βάση τους είναι το οργανωμένο παιχνίδι. Μέσα από το παιχνίδι τα παιδιά έρχονται σε επαφή με το φυσικό περιβάλλον και την τοπική ιστορία του δήμου Βόλβης, αξιοποιώντας την 3D προσομοίωση ως δάπεδο για τις διαδρομές του Bee Bot. Ταυτόχρονα αναδεικνύονται οι καινούργιες δυνατότητες της προτεινόμενης στρατηγικής, που στηρίζεται στον συνδυασμό προσομοίωσης, ψηφιακού υλικού και Εκπαιδευτικής Ρομποτικής. (06.Σώμα κειμένου)

Λέξεις κλειδιά: Εκπαιδευτική ρομποτική, ΤΠΕ στην προσχολική εκπαίδευση, Beebot

Εισαγωγή

Στις μέρες μας παρατηρείται μια συνεχώς αυξανόμενη ανάπτυξη της Τεχνολογίας, της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ). Διανύοντας την ψηφιακή εποχή, τα ηλεκτρονικά παιχνίδια αποτελούν ολοένα και περισσότερο κομμάτι του πολιτισμού μας. Τα παιδιά ασχολούνται αρκετές ώρες καθημερινά παίζοντας με αυτά, γεγονός που έχει ως αποτέλεσμα να έχουν εξοικειωθεί αρκετά με την τεχνολογία. Παράλληλα, στο σχολείο εξακολουθούν να εφαρμόζονται παραδοσιακές μέθοδοι, καθιστώντας το ένα περιβάλλον που δεν μπορεί να τους προσφέρει ερεθίσματα αντίστοιχα με αυτά της τεχνολογίας, και να θεωρείται συχνά βαρετό και μη ελκυστικό για τα παιδιά (Lee & Hammer, 2011).

Ειδικότερα, όσον αφορά την προσχολική αγωγή, παρατηρείται αύξηση της καθημερινής χρήσης της τεχνολογίας από τα νήπια εκτός πλαισίου σχολείου. Επιστημονικές έρευνες καταδεικνύουν πόσο πολύ ελκύουν οι παιγνιώδεις εφαρμογές της τεχνολογίας, ακόμη και τα παιδιά μικρών ηλικιών. Συνεπώς, η εκπαίδευση μόνο θετικά οφέλη έχει να αποκομίσει αξιοποιώντας αυτή τη δυναμική που αναπτύσσεται ενσωματώνοντας την στις διαδικασίες της ήδη από τη βαθμίδα της προσχολικής ηλικίας. Έτσι, τα αντικείμενα μάθησης θα είναι πιο ελκυστικά και πιο ευχάριστα με παιγνιώδη μορφή και μακροπρόθεσμα θα δημιουργηθούν άρτια εκπαιδευμένοι και κατάλληλα θωρακισμένοι μελλοντικοί χρήστες της τεχνολογίας.

Κομμάτι της τεχνολογίας αποτελεί η εκπαιδευτική ρομποτική, ένας κλάδος της ρομποτικής, όπου οι μαθητές εμπλέκονται και συμμετέχουν σε δραστηριότητες, που στοχεύουν στην επίλυση προβλημάτων. Μέσα από αυτή την διαδικασία εξασφαλίζεται η σταδιακή οικοδόμηση της γνώσης. Συγκεκριμένα, μέσω της εκπαιδευτικής ρομποτικής δημιουργείται ένα παιγνιώδες περιβάλλον στο οποίο οι μαθητές οικοδομούν τις συναισθηματικές, κοινωνικές και γνωστικές τους ικανότητες (Μπακογιάννης & Γρηγοριάδου, 2000).

Η κωδικοποίηση

Η διαδικασία της κωδικοποίησης για παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι στην πραγματικότητα πολύ πιο απλή από όσο νομίζουμε. Τα νήπια έως πέντε ετών μπορούν ήδη να κατανοήσουν κάποιες από τις βασικές έννοιες της κωδικοποίησης, ακόμη και αν δεν γνωρίζουν τι είναι ακριβώς. Έξι βασικές έννοιες κωδικοποίησης που μπορεί να κατανοήσει ένα 5χρονο παιδί είναι:

- Ο αλγόριθμος θεωρείται η δημιουργία ενός συνόλου συστηματικών οδηγιών για την αποτελεσματική λύση ενός προβλήματος (Shute et al,.2017).
- Η ακολουθία θεωρείται η ολοκλήρωση μιας εργασίας με μια συγκεκριμένη σειρά. Χαρακτηριστικό παράδειγμα ενσωμάτωσης του μαθήματος της ακολουθίας αποτελεί η ανάγνωση ενός αγαπημένου παιδικού βιβλίου, «τεμαχίζοντας» την ιστορία σε εικόνες που εξηγούν την ακολουθία των γεγονότων στο βιβλίο. (Takacs,A., Eigner ,G., , Kovács, L., Rudas I., J., and Haidegger, T., 2016).

- Η επανάληψη θεωρείται η εκτέλεση μια κίνηση ξανά και ξανά, μέχρι να δοθεί η εντολή να σταματήσει.
- Η ανάλυση. θεωρείται η διάσπαση των προβλημάτων σε μικρότερα,πιο εύχρηστα στάδια.
- Η επέκταση/«Διακλάδωση» θεωρείται ο έλεγχος των συνθηκών που καθορίζουν μια επιλογή – στη λήψη μιας απόφασης σε συνάρτηση με το τι συμβαίνει ή τι έχει συμβεί.
- Ο εντοπισμός σφαλμάτων(εκσφαλμάτωση) θεωρείται ο εντοπισμός λαθών και στη συνέχεια η διόρθωση των λαθών ,όταν μια λύση δεν λειτουργεί σωστά.

Η κωδικοποίηση δίνει στα παιδιά τη δυνατότητα να δοκιμάσουν ξανά και ξανά, μέχρι να πετύχουν και να παράγουν το αποτέλεσμα που αναζητούν, να επιλύουν το πρόβλημα καλλιεργώντας παράλληλα και τη συλλογιστική σκέψη. Το περιβάλλον του οπτικού προγραμματισμού αποτελεί ένα διασκεδαστικό και άμεσο τρόπο εκμάθησης προγραμματισμού διεγείροντας επιπρόσθετα την ανάπτυξη της Υπολογιστικής Σκέψης (Bers, M. U., Flannery,L., Kazakoff, E.R., Sullivan, A., 2014). Γι’ αυτό το λόγο τα παιδιά πρέπει να κωδικοποιούν, καθώς μαθαίνουν πώς να σκέφτονται αφού σύμφωνα με τον Steve Jobs, «Ο υπολογιστής είναι το ποδήλατο του μυαλού».

Το διδακτικό σενάριο

Οι δραστηριότητες πραγματοποιήθηκαν στο νηπιαγωγείο Στίβου Θεσσαλονίκης, την περίοδο Νοεμβρίου-Δεκεμβρίου 2023. Το τμήμα αποτελείται από 9 παιδιά. Το διδακτικό σενάριο αφορά την εφαρμογή της ρομποτικής με την χρήση της συσκευής BeeBot (μελισσούλα). Το BeeBot είναι μια συσκευή εύκολη και κατανοητή για να ξεκινήσουν οι μαθητές προσχολικής τα πρώτα του βήματα στον προγραμματισμό, την αλγοριθμική σκέψη μέσα από το σχεδιασμό κατάλληλου εκπαιδευτικού σεναρίου (Komis & Misirli, 2011) αντιλαμβανόμενοι ταυτόχρονα και την έννοια του προσανατολισμού στο χώρο. Η προστιθέμενη αξία του προγραμματιζόμενου επιδαπέδιου ρομπότ (Beebot) στη μαθησιακή διαδικασία είναι ότι αναπτύσσει τις γνώσεις και τις δεξιότητες των νηπίων, ενισχύει την μεθοδολογία με τον παιγνιώδη χαρακτήρα, προσθέτει κίνητρο και ενθουσιασμό στη μαθησιακή διαδικασία (Βαρλάμη, 2017),εκπληρώνοντας παράλληλα τους μαθησιακούς στόχους και άλλων διδακτικών αντικειμένων.

Σκοπός

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η εφαρμογή του διδακτικού σεναρίου «Ρομποδιαδρομές στη Βόλβη» μέσα από τον σχεδιασμό απλών αλγορίθμων, την επίλυση προβλημάτων, τη δημιουργία, τη εκτέλεση και τη διόρθωση προγραμμάτων απτικού και οπτικού προγραμματισμού (εκσφαλμάτωση).

Στόχοι του διδακτικού σεναρίου

Συγκεκριμένα επιχειρείται οι μαθητές σύμφωνα με το πρόγραμμα σπουδών (Π.Σ,2022) :

- Ως προς το γνωστικό αντικείμενο να μπορούν διακρίνουν και να χρησιμοποιούν τις βασικές εντολές προγραμματισμού, προγραμματιζόμενων παιχνιδιών (π.χ. εντολές κίνησης μπροστά-πίσω-αριστερά-δεξιά)
- Ως προς τη χρήση των νέων τεχνολογιών να μπορούν σχεδιάζουν απλούς αλγορίθμους (με ακολουθία και επανάληψη) για να λύσουν προβλήματα (χρησιμοποιώντας το σώμα τους και παιχνίδια, προγραμματιζόμενα ή μη) και να δημιουργούν, να εκτελούν και να διορθώνουν (εκσφαλμάτωση) προγράμματα απτικού προγραμματισμού (ρομπότ).
- Ως προς τη μαθησιακή διαδικασία να αντιμετωπίζουν και να αξιοποιούν τις ΤΠΕ ως εργαλεία που ενισχύουν τη σκέψη και τις ικανότητές τους και όχι μόνο ως μέσα διασκέδασης και ψυχαγωγία και να συνεργάζονται για να επιλύσουν προβλήματα προγραμματισμού.

Περιγραφή διδακτικού σεναρίου

Δραστηριότητες ψυχολογικής και γνωστικής προετοιμασίας

1η δραστηριότητα: Η εκπαιδευτικός προέτρεψε τα παιδιά να επισκεφτούν τη γωνιά παρατήρησης, όπου τους έδωσε χρόνο περίπου 5’ ώστε να παρατηρήσουν το υλικό με το οποίο είναι εμπλουτισμένη. Στη συνέχεια επέστρεψαν στην ολομέλεια και υπέβαλε στα παιδιά ερωτήσεις όπως:

- Τι ανακαλύψατε στη γωνιά παρατήρησης;
- Τι νομίζετε ότι είναι αυτά;
- Που νομίζετε ότι βρίσκονται;

Αφού ανίχνευσε τις προϋπάρχουσες γνώσεις των παιδιών, αναδύθηκε η ανάγκη οι μαθητές να γνωρίσουν το τόπο που ζουν, το Δήμο Βόλβης. Η εκπαιδευτικός παρουσίασε στην ολομέλεια την μελισσούλα ρομπότ, που θα τους βοηθούσε στο ταξίδι της γνώσης πραγματοποιώντας «Ρομποδιαδρομές στη Βόλβη».

2η δραστηριότητα: Η εκπαιδευτικός οργάνωσε δραστηριότητα προετοιμασίας προγραμματισμού «την μελισσούλα, την εξερευνήτρια», δίχως να χρησιμοποιήσει τη μελισσούλα, ώστε οι μαθητές να κατανοήσουν τα σημαντικότερα βήματα για τον προγραμματισμό της μέσα από το θεατρικό παιχνίδι. Σχεδίασε ένα πλέγμα προσομοίωσης το οποίο μπορεί να ακολουθήσει η μελισσούλα ώστε να αντιληφθούν οι μαθητές μας τις διαδρομές που μπορεί να ακολουθήσει. Ζήτησε από τους μαθητές να φανταστούν ότι οι ίδιοι είναι οι μέλισσες, ούτως ώστε να καταλάβουν ότι δε μπορεί να κινηθεί διαγώνια παρά μόνο προς τις τέσσερις γνωστές τους κατευθύνσεις. Η εκπαιδευτικός αρχικά οδηγούσε τους μαθητές αγγίζοντας τους και και δίνοντας εντολές προσανατολισμού.

3η δραστηριότητα: Χωρίζονται σε ομάδες των δύο παιδιών, όπου ο ένας μαθητής δίνει εντολές με αγγίγματα και ο άλλος με κλειστά μάτια τις υλοποιεί.

Δραστηριότητες διδασκαλίας του γνωστικού αντικειμένου

1η δραστηριότητα: Η εκπαιδευτικός προέτρεψε τους μαθητές να βρουν πληροφορίες για τον τόπο τους. Τα παιδιά με την βοήθεια της εκπαιδευτικού αναζήτησαν πληροφορίες στο διαδίκτυο. Με τη δραστηριότητα αυτή οι μαθητές γνώρισαν τα τοπόσημα του τόπου τους. Έμαθαν για τα φυσικά αξιοθέατα όπως είναι η λίμνη Βόλβη, οι Νυμφόπετρες αλλά και ο υπεραιωνόβιος πλάτανος του Σχολαρίου. Γνώρισαν την χλωρίδα και την πανίδα της περιοχής. Επίσης, η εκπαιδευτικός αφηγήθηκε θρύλους και μύθους της περιοχής.

2η δραστηριότητα: Οι μαθητές έμαθαν για τα ιστορικά μνημεία όπως είναι το κάστρο της Ρεντίνας και τα θρησκευτικά μνημεία, όπως η βυζαντινή εκκλησία του Αγίου Γεωργίου της Ασπροβάλτας. Έπειτα αναζήτησαν και εκτύπωσαν φωτογραφίες και έγραψαν με την βοήθεια της εκπαιδευτικού τις ονομασίες των μνημείων, σχηματίζοντας καρτέλες αναφοράς.

3η δραστηριότητα: Η εκπαιδευτικός τοποθέτησε στο πλέγμα εικόνες από τα τοπόσημα του τόπου. Η κάθε ομάδα διάλεξε ένα τοπόσημο και ο ένας μαθητής/τρια ήταν ο οδηγός που έδινε τις εντολές και ο άλλος τις εκτελούσε, ώστε να φτάσει στον προορισμό.

Δραστηριότητα/ες εμπέδωσης του γνωστικού αντικειμένου

1η δραστηριότητα: Οι μαθητές με την βοήθεια της εκπαιδευτικού έφτιαξαν μια τρισδιάστατη μακέτα- πλέγμα με τα τοπόσημα του δήμου Βόλβης χρησιμοποιώντας ανακυκλώσιμα υλικά όπως χαρτόνι από χαρτόκουτες, κουτιά από γάλα κ.α.

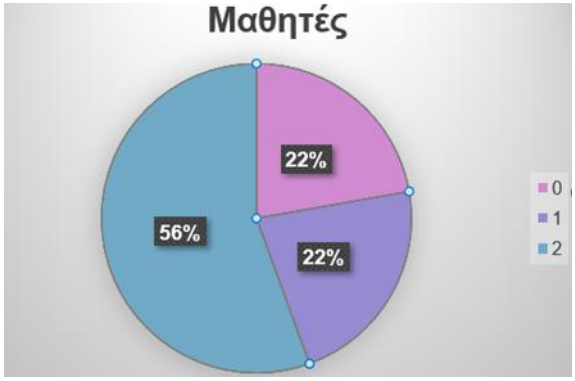
2η δραστηριότητα: Η εκπαιδευτικός προέτρεψε τους μαθητές να καταγράψουν τις κινήσεις σε ένα φύλλο εργασίας και έπειτα να προγραμματίσουν το Bee – Bot για την υλοποίηση της άσκησης. Για τον λόγο αυτό μοιράστηκαν στους μαθητές φύλλα εργασίας. Οι μαθητές/τριες καθόλη την διάρκεια της δραστηριότητας κλήθηκαν να λειτουργήσουν σε μικρές λειτουργικές ομάδες των 2-3 ατόμων (κατά προτίμηση ετερογενείς ομάδες ως προς την ικανότητα, το φύλο και την εθνικότητα). Οι μαθητές/-τριες εξασκήθηκαν να επιλύουν προβλήματα κίνησης προς καθορισμένο στόχο.

3η δραστηριότητα: Αφού οι μαθητές ,σε ομάδες των δύο-τριών παιδιών, κατέγραψαν την διαδρομή στο χαρτί, στην συνέχεια πέρασαν τις εντολές στην συσκευή ώστε να κινηθεί στο πλέγμα που είχαν ετοιμάσει. Σε περίπτωση που η σχεδίαση της διαδρομής είχε λάθη, οι μαθητές διορθώνανε τις εντολές αρχικά στο χαρτί και στη συνέχεια περνούσαν τις εντολές στην συσκευή.

Μεταγνωστική Δραστηριότητα

Σχεδιάστηκε ένα παιχνίδι διαδρομών, κάθε μαθητής/τρια έπρεπε να εντοπίσει στο πλέγμα ένα τοπόσημο και να προγραμματίσει το beebot να φτάσει στο τοπόσημο.

Για κάθε διαδρομή που κατάφερε ο μαθητής/τρια να ολοκληρώσει χωρίς δυσκολία συγκέντρωνε δύο βαθμούς. Ένα πόντο έπαιρνε κάθε φορά που έκανε κάποιο λάθος κατά την πλοήγησή του/της πάνω στο πλέγμα. Μηδέν βαθμούς έπαιρνε κάθε φορά που δεν κατάφερε να φτάσει στον προορισμό του/της. Η εκπαιδευτικός με τη βοήθεια της ρουμπρίκας υπολόγιζε το συνολικό σκορ που συγκέντρωνε το κάθε παιδί σ΄αυτή την δραστηριότητα.



Γράφημα 01: Τα ποσοστά ολοκλήρωσης της δραστηριότητας

Αξιολόγηση του γνωστικού αντικειμένου

Η αξιολόγηση μαθητών πραγματοποιήθηκε μέσω των αποτελεσμάτων τους, την αυτοαξιολόγηση και διόρθωση λαθών από μαθητές.
Η αξιολόγηση της διδακτικής παρέμβασης υλοποιήθηκε και από τις εκπαιδευτικούς και αφορούσε τους στόχους, οι οποίοι ήταν συμβατοί με τις γνωστικές περιοχές, τις πρότερες γνώσεις και τις αντιλήψεις των παιδιών και συμβάδιζαν με τους στόχους του νέου αναλυτικού προγράμματος. Τα φύλλα εργασίας είχαν συνέπεια και συνάφεια με τους στόχους και καθοδήγησαν τα παιδιά όπου ήταν απαραίτητο. Οι διδακτικές προσεγγίσεις που αξιοποιήθηκαν ήταν κατάλληλες καθώς χρησιμοποιήθηκαν για τον εντοπισμό πιθανών δυσκολιών και την πρόταση τροποποιήσεων και βελτιώσεων.
Όλα τα παραπάνω υλοποιήθηκαν σύμφωνα με την επιστημονική βιβλιογραφία, όπου παρατηρήθηκε ότι οι στόχοι πέτυχαν, τα παιδιά ανταποκρίθηκαν με επιτυχία στις δραστηριότητες.

Αποτελέσματα

Η προσέγγιση των παιδιών με τον προγραμματισμό ολοκληρώθηκε επιτυχώς. Δεν παρουσιάστηκαν ιδιαίτερες δυσκολίες καθώς τα παιδιά έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τις δραστηριότητες και προσπάθησαν να τις ολοκληρώσουν με επιτυχία, αποφεύγοντας λάθη. Υπήρξε καθολική η συμμετοχή όλων των παιδιών με κύριο χαρακτηριστικό την προθυμία, το αμείωτο ενδιαφέρον και την προσοχή. Η συνεργασία των ομάδων ήταν ικανοποιητική. Αξιοσημείωτη είναι η βοήθεια των παιδιών που είχαν κατανοήσει σε ικανοποιητικό βαθμό τον προγραμματισμό του ρομπότ προς εκείνα που

δυσκολευόταν. Η διάχυση των αποτελεσμάτων του διδακτικού σεναρίου πραγματοποιήθηκε με την συμμετοχή του νηπιαγωγείου στο 9ο Μαθητικό Φεστιβάλ Ρομποτικής στη Θεσσαλονίκη, όπου οι μαθητές απέσπασαν την διάκριση της βέλτιστης μαθησιακής εμπειρίας.

Συμπεράσματα

Κατά την διάρκεια της διδακτικής παρέμβασης τα παιδιά προσχολικής ηλικίας ανέπτυξαν εξελικτικά την έννοια του προγραμματισμού σε συνάρτηση με τις χωρικές έννοιες με τη χρήση του ρομπότ beebot. Ωστόσο, ο ευέλικτος τρόπος λειτουργίας του επέτρεψε την ανάπτυξη και άλλων τομέων του προγράμματος σπουδών εκτός από τις ΤΠΕ. Έτσι ενισχύθηκαν τα κίνητρα των μαθητών και δόθηκε η ευκαιρία να έρθουν σε επαφή με διαφορετικές μεθοδολογικές διαδικασίες, όπως η ανακαλυπτική μάθηση, η μάθηση βάσει έργου (project-based learning), η βιωματική μάθηση και η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία. Μέσα στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό περιβάλλον με αυτής της μορφής τις δραστηριότητες καλλιεργήθηκαν δεξιότητες συνεργασίας, επικοινωνίας δημιουργικότητας και καινοτομίας των μαθητών.

Βιβλιογραφία

Βαρλάμη, Φ. (2017). *Διδασκαλία στο Νηπιαγωγείο της έννοιας του χώρου και του προσανατολισμού με χρήση προγραμματιζόμενων παιχνιδιών*. Διπλωματική εργασία—Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Ανακτήθηκε από http://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/2062

Μπακογιάννης, Σ. & Γρηγοριάδου, Μ. (2000). Μοντέλο αξιολόγησης εκπαιδευτικού λογισμικού – Η συμμετοχή του μαθητή ως αξιολογητή. Στο *2ο Πανελλήνιο Συνέδριο Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση*. Πανεπιστήμιο Πάτρας.

Πεντέρη, Ε., Χλαπάνα, Ε., Μέλλιου, Κ., Φιλιππίδη, Α., & Μαρινάτου, Θ. (2022). *Πρόγραμμα Σπουδών Για την Προσχολική Εκπαίδευση – Διευρυμένη Εκδοχή* (2η Έκδοση, 2022 ΙΕΠ). Στο πλαίσιο της Πράξης *«Αναβάθμιση των Προγραμμάτων Σπουδών και Δημιουργία Εκπαιδευτικού Υλικού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» του ΙΕΠ* με MIS.

Bers, M. U., Flannery,L., Kazakoff, E.R., & Sullivan, A.(2014). Computational thinking and tinkering: Exploration of an early childhood robotics curriculum. *Computers & Education*,72,145-157.

Komis, V. & Misirli, A. (2011). *Robotique pédagogique et concepts préliminaires de la programmation à l'école maternelle : une étude de cas basée sur le jouet programmable Bee-Bot,Sciences et technologies de l'information et de la communication en milieu éducatif : Analyse de pratiques et enjeux didactiques.,* Patras, Grèce. pp.271-281.

Lee, J. & Hammer, J. (2011). Gamification in education: What, how, why bother?. *Academic Exchange Quarterly*, 15(2),1-5. Ανακτήθηκε από: https://docplayer.net/8113454-Gamification-in-education-what-how-why-bother.html

Shute, V., Sun, C. & Asbell-Clarke, J.(2017*).* Demystifying computational thinking. *Educational Research Review,* 2,142-15. Ανακτήθηκε από https://resources.terrapinlogo.com/robots/bee-bot/

Takacs, A., Eigner, G., Kovács, L., Rudas, I. J., Haidegger, T. (2016). Teacher's kit: Development, usability, and communities of modular robotic kits for classroom education. *IEEE Robotics & Automation Magazine,* 23(2),30-39.

Ένας για Όλους και Όλοι για Έναν!

Παπαχαραλάμπους Στυλιανή

Νηπιαγωγός, Νηπιαγωγείο Αγίου Βασιλείου Θεσσαλονίκης
stellapapah@gmail.com

Περίληψη

Ο εθελοντισμός είναι μια έννοια που αναφέρεται στην ανιδιοτελή συμμετοχή σε δραστηριότητες προς όφελος της κοινότητας. Στην προσχολική αγωγή, ο εθελοντισμός αντιπροσωπεύει μια σημαντική διάσταση της παιδικής εκπαίδευσης καθώς ενισχύει την κοινωνική ανάπτυξη και διαμορφώνει τις αξίες των παιδιών προσφέροντάς τους μια πλούσια εκπαιδευτική εμπειρία. Με το σύνθημα: «Ένας για όλους και όλοι για έναν» υλοποιήθηκε το παρόν διδακτικό πρόγραμμα με παιδιά προσχολικής ηλικίας στο Νηπιαγωγείο Αγίου Βασιλείου του Νομού Θεσσαλονίκης. Έχοντας ως γνώμονα την αγάπη προς το συνάνθρωπο και τη φύση, υλοποιήθηκαν μια σειρά από εθελοντικές δράσεις. Ειδικότερα πραγματοποιήθηκαν δραστηριότητες που αφορούσαν τη συγκέντρωση αγαθών για πλημμυροπαθείς και ορφανοτροφεία, κατασκευή χειροποίητων καρτών ώστε να παραδοθούν σε καρκινοπαθείς στο νοσοκομείο, συμμετοχή στο πρόγραμμα αστέρι της ευχής του make a wish, φροντίδα των αδέσποτων ζώων της περιοχής, καθαρισμός της αυλής του σχολείου, δεντροφύτευση και γνωριμία με τους εθελοντές της Εθελοντικής Διασωστικής Ομάδας Αντιμετώπισης Καταστροφών. Επιπλέον, η αλματώδη ανάπτυξη των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση δεν θα μπορούσε να μην ληφθεί υπόψιν στο παρόν διδακτικό σενάριο. Για το λόγο αυτό, αξιοποιήθηκαν με παιδαγωγικό τρόπο ψηφιακά εργαλεία και εργαλεία τεχνητής νοημοσύνης. Στόχος της εκπαιδευτικής αυτής δράσης, ήταν να αναπτύξουν τα παιδιά κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες και να εκπαιδευτούν σε αξίες όπως η αλληλεγγύη, η ισότητα, η κοινωνική προσφορά και η ενσυναίσθηση ώστε να αναλάβουν με ευθύνη τον ρόλο τους απέναντι στην κοινωνία ως αυριανοί πολίτες.
Λέξεις κλειδιά: Εθελοντισμός, Ενσυναίσθηση, Ψηφιακά εργαλεία

Εισαγωγή

Ο εθελοντισμός αναφέρεται στην προσφορά έργου με ανιδιοτελή χαρακτήρα, βοηθάει στην ανάπτυξη του αισθήματος ευθύνης με σκοπό την προσφορά βοήθειας στην κοινωνία και στον συνάνθρωπο γενικότερα (Μάγκου, 2012). Ο εθελοντισμός αφορά μια πράξη συνυφασμένη με την έννοια της αλληλεγγύης και της ανιδιοτελούς προσφοράς. Με βάση τον Ανθόπουλο (2000) ορίζεται ως: «η δραστηριότητα εκείνη που αναπτύσσεται κατά τρόπο προσωπικό, αυθόρμητο, ελεύθερο, χωρίς σκοπό ατομικού

κέρδους, από μεμονωμένους πολίτες ατομικά ή δια μέσου των οργανώσεων των οποίων αποτελούν μέλη, προς το συμφέρον της ομάδας στην οποία ανήκουν ή τρίτων προσώπων ή της τοπικής, κρατικής ή διεθνούς κοινότητας, αποκλειστικά για σκοπούς αλληλεγγύης». Ο εθελοντισμός, η αλληλεγγύη και η προσφορά από τον άνθρωπο προς τον συνάνθρωπο διδάσκονται σε ποικίλα περιβάλλοντα αλληλεπίδρασης κατά τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου όπως η οικογένεια, το σχολείο και ο κοινωνικός περίγυρος. Σύμφωνα με τον Dewey, οι εμπειρίες συμμετοχής στον χώρο του σχολείου, σε συνδυασμό με την καλλιέργεια της αίσθησης του ανήκειν και την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, μπορούν να ενισχύσουν, δια της συνήθειας, τις εμπειρίες πολιτειότητας εντός του σχολικού περιβάλλοντος (Κατσίμπρας & Κεχαγιάς, 2019). Το σχολικό περιβάλλον, το οποίο είναι κατάλληλα διαμορφωμένο μπορεί να αποτελέσει σημαντικό παράγοντα για τη διάπλαση κοινωνικά ευαισθητοποιημένων ατόμων ειδικά στην προσχολική εκπαίδευση που τα παιδιά τώρα αρχίζουν να καταλαβαίνουν τι είναι σωστό και τι λάθος και μπαίνουν οι βάσεις ώστε να πλάσουμε τους αυριανούς ενεργούς πολίτες.

Το Θέμα της Εκπαιδευτικής Δράσης

Το Νηπιαγωγείο Αγίου Βασιλείου του Νομού Θεσσαλονίκης είναι μονοθέσιο με 15 παιδιά, 9 νήπια και 6 προνήπια. Ο τίτλος της προτεινόμενης εκπαιδευτικής δράσης είναι: «Ένας για όλους και όλοι για έναν». Τα παιδιά συμμετείχαν σε μια σειρά εκπαιδευτικών δράσεων με κεντρικό άξονα την προαγωγή του πνεύματος του εθελοντισμού. Το πρόγραμμα διήρκεσε 3 μήνες. Επιπλέον, το πρόγραμμα εμπλουτίζεται με δραστηριότητες δημιουργίας ψηφιακού υλικού και χρήση της τεχνητής νοημοσύνης με τη έννοια του εθελοντισμού στο επίκεντρο καθώς η ανάγκη για μελλοντικούς πολίτες ψηφιακά εγγράμματους είναι καθοριστική.

Ο Σκοπός και οι Στόχοι της Εκπαιδευτικής Δράσης

Βασικός σκοπός είναι να γνωρίσουν τα παιδιά την έννοια του εθελοντισμού. Να εξοικειωθούν με τις έννοιες της ενσυναίσθησης, της προσφοράς και της κοινωνικής αλληλεγγύης, να υιοθετούν θετική στάση απέναντι σε θέματα της καθημερινότητας, να παρακινούνται σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο για εμπλοκή τους σε εθελοντικές δραστηριότητες και να αντιλαμβάνονται την αξία της ανάληψης δράσεων για την ανακούφιση του πλησίον τους. Επιμέρους στόχοι είναι οι μαθητές να ενισχύσουν την κριτική ικανότητα και δημιουργικότητά τους, να καλλιεργήσουν την ικανότητα λήψης αποφάσεων, να αναπτύξουν πνεύμα συνεργασίας και υπευθυνότητας, να διατυπώνουν συμπεράσματα, να αποκτήσουν οικολογική συνείδηση και αγάπη για τα ζώα και να γίνουν ψηφιακά εγγράμματοι.

Περιγραφή της Εκπαιδευτικής Δράσης

Συσχετισμός με το Αναλυτικό Πρόγραμμα

Η προτεινόμενη εκπαιδευτική δράση είναι συμβατή με το Αναλυτικό Πρόγραμμα του νηπιαγωγείου και εντάσσεται μεθοδολογικά στη διαθεματική προσέγγιση και στο σχέδιο εργασίας, όπως αυτά ορίζονται από το Δ.Ε.Π.Π.Σ. (2003), δίνοντας έμφαση στην ολιστική αντίληψη της γνώσης και στην αξιοποίηση των ιδεών και των εμπειριών των παιδιών (Ματσαγγούρας, 2012).

Προαπαιτούμενες Γνώσεις των Μαθητών

Τα παιδιά του νηπιαγωγείου έχουν κάποιες βασικές γνώσεις για τον εθελοντισμό και την έννοια της προσφοράς. Όσων αφορά την χρήση των Τ.Π.Ε είναι εξοικειωμένα σε ικανοποιητικό βαθμό με τη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή και των ψηφιακών εργαλείων.

Υλικό και Απαιτούμενη Υλικοτεχνική Υποδομή

Το υλικό που αξιοποιήθηκε είναι: Διδακτικό υλικό (εικόνες και παραμύθια) και Ψηφιακά web 2.0 εργαλεία και εργαλεία τεχνητής νοημοσύνης: ChatGPT, Bing image creator, MagicSchool.ai, Stable Diffusion, Canva, Wordart, Coggle, Wordcloud, PosterMyWall, Padlet, Popplet, Quizizz, Wordwall.

Διδακτικές Προσεγγίσεις και Στρατηγικές

Για την υλοποίηση των δραστηριοτήτων αξιοποιούνται διδακτικές μεθοδολογικές αρχές της διερευνητικής και ομαδοσυνεργατικής μάθησης. Τα παιδιά εργάζονται σε ομάδες μέσω της παρατήρησης, της διερεύνησης, της διατύπωσης ερωτημάτων, της επεξεργασίας και της συζήτησης των δεδομένων που έχουν συγκεντρώσει. Σημαντική κρίνεται η χρήση ψηφιακών εφαρμογών που κινητοποιούν το ενδιαφέρον των παιδιών προσφέροντάς τους εσωτερικά κίνητρα μάθησης (Ζωγόπουλος, 2013).

Ο Ρόλος του Εκπαιδευτικού

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι διευκολυντικός καθώς βοηθά τα παιδιά να συνεργάζονται και να αλληλεπιδρούν ενώ παράλληλα τα υποστηρίζει και τα ενισχύει στα στάδια διερεύνησης του θέματος που μελετούν. Δρα με γνώμονα τις ανάγκες των παιδιών και βρίσκεται δίπλα τους ως βοηθός και αρωγός των προσπαθειών τους. Ωθεί τα παιδιά να κάνουν υποθέσεις, να περιγράφουν, να πάρουν αποφάσεις, να προβούν σε συμπεράσματα και να αναστοχαστούν για την εργασία τους. Τέλος, αναλαμβάνει πρωτοβουλίες και επιδιώκει συνεργασίες με τοπικούς φορείς (Πεντέρη, Χλαπάνα, Φιλιππίδη, & Μαρινάτου, 2021, ΠΣ).

Δραστηριότητες Υλοποίησης της Εκπαιδευτικής Δράσης

α) Δραστηριότητες Ψυχολογικής και Γνωστικής Προετοιμασίας

Δραστηριότητα 1: Η εισαγωγή στο θέμα του εθελοντισμού γίνεται με το ψηφιακό εργαλείο padlet. Η Νηπιαγωγός αναρτεί στον ψηφιακό πίνακα βίντεο σχετικά με το θέμα για ενημέρωση των μαθητών. **Δραστηριότητα 2:** Διαβάζουμε παραμύθια σχετικά με τον εθελοντισμό όπως: Το δέντρο που έδινε, Θέλω θέλεις έγινε, Ένας για όλους και όλοι για έναν. **Δραστηριότητα 3:** Με τη χρήση της εφαρμογής τεχνητής νοημοσύνης ChatGPT πληκτρολογούμε τη λέξη εθελοντισμός και μαθαίνουμε τη σημασία της. **Δραστηριότητα 4:** Φτιάχνουμε την αφίσα του εκπαιδευτικού προγράμματος με το εργαλείο canva. **Δραστηριότητα 5:** Καταγράφουμε τις απόψεις μας για την έννοια του εθελοντισμού και φτιάχνουμε χωρισμένοι σε ομάδες νοητικούς χάρτες με τα web 2.0 εργαλεία coggle, popplet, canva.

β) Δραστηριότητες Διδασκαλίας του Γνωστικού Αντικειμένου

Δραστηριότητα 1: Συμμετέχουμε στη Δράση «Γίνε ανάδοχος σχολείου» και συγκεντρώνουμε βιβλία και παιχνίδια για το Νηπιαγωγείο Ριζαριού Τρικάλων που είχε πλημμυρίσει. Έπειτα, χωριστήκαμε σε 2 ομάδες, η μία χρησιμοποιεί το εργαλείο padlet και η άλλη την εφαρμογή τεχνητής νοημοσύνης bing image creator και δημιουργούν εικόνες με παιδιά που προσφέρουν βοήθεια σε συνανθρώπους τους. **Δραστηριότητα 2:** Συμμετέχουμε στο πρόγραμμα Make a wish στέλνοντας τις ευχές μας στα παιδιά. Παράλληλα φτιάχνουμε και ένα ψηφιακό αστέρι με το εργαλείο wordart. **Δραστηριότητα 3:** Φτιάχνουμε κάρτες χριστουγεννιάτικες και τις στέλνουμε στην εταιρεία win cancer για να εμψυχώσουμε τους καρκινοπαθείς. **Δραστηριότητα 4:** Αποστέλλουμε είδη πρώτης ανάγκης στο ορφανοτροφείο Μέλισσα. **Δραστηριότητα 5:** Ταΐζουμε τα αδέσποτα σκυλιά της περιοχής μας. Βγάζουμε φωτογραφίες μαζί τους. Έπειτα με την εφαρμογή τεχνητής νοημοσύνης Stable Video Diffusion η φωτογραφία που τραβήξαμε γίνεται βίντεο. Φτιάχνουμε επίσης αφίσες για τα αδέσποτα σκυλιά με τα εργαλεία PosterMyWall και bing image creator. Τέλος, με την εφαρμογή ChatGPT δημιουργούμε ένα παραμύθι για τα αδέσποτα σκυλιά. **Δραστηριότητα 6:** Καθαρίζουμε την αυλή του σχολείου μας από σκουπίδια. Στη συνέχεια, με τα εργαλεία bing image creator, wordart, posterMyWall φτιάχνουμε σε ομάδες λογότυπα σχετικά με την ανακύκλωση και την καθαριότητα. **Δραστηριότητα 7:** Πραγματοποιούμε δεντροφύτευση στην αυλή του νηπιαγωγείου με τη βοήθεια των γονιών. Μετέπειτα, αποτυπώνουμε τη δράση μας αρχικά σε χαρτί του μέτρου φτιάχνοντας κολλάζ και έπειτα δημιουργώντας εικόνες με τα εργαλεία posterMyWall, bing image creator, stable diffusion, canva. **Δραστηριότητα 8:** Μας επισκέπτονται οι εθελοντές της ΕΔΟΜΑΚ (Εθελοντική Διασωστική Ομάδα Αντιμετώπισης Καταστροφών) και μαθαίνουμε για το κοινωνικό έργο του εθελοντή. Ως ευχαριστήριο δώρο τους ετοιμάσαμε ένα βιβλίο με ζωγραφιές που απεικόνιζαν πράξεις εθελοντισμού. Το εξώφυλλο το

δημιουργήσαμε με το πρόγραμμα canva. **Δραστηριότητα 9:** Το Νηπιαγωγείο μας γίνεται τώρα με τη σειρά του αποδέκτης του εθελοντισμού. Οι γονείς των μαθητών τοποθετούν έξω από το σχολείο το «κουτί των παραμυθιών» όπου ο καθένας μπορεί να μας χαρίσει βιβλία και να ενισχύσει τη βιβλιοθήκη μας.

γ) Δραστηριότητες Αξιολόγησης του Γνωστικού Αντικειμένου

Δραστηριότητα 1: Μέσω της πλατφόρμας της τεχνητής νοημοσύνης Magic School ai αναζητούμε τη σημασία του εθελοντισμού και συγκρίνουμε τι ξέραμε αρχικά και τι γνωρίζουμε τώρα. **Δραστηριότητα 2:** Ο εκπαιδευτικός μέσω της πλατφόρμας Quizizz της τεχνητής νοημοσύνης δημιουργεί κουίζ ερωτήσεων εμπέδωσης των νεοαποκτηθέντων γνώσεων. **Δραστηριότητα 3:** Τα παιδιά συμμετέχουν σε διαδραστικές ασκήσεις εμπέδωσης μέσω της πλατφόρμας wordwall όπως αναγραμματισμός, κρυπτόλεξο, κρεμάλα. **Δραστηριότητα 4:** Συμμετέχουμε σε online ψηφιακά παιχνίδια εμπέδωσης του εθελοντισμού μέσω του προγράμματος "Νοιάζομαι και Δρω" του ιδρύματος Λαμπράκη. **Δραστηριότητα 5:** Φτιάχνουμε αφίσες με το πρόγραμμα wordart και posterMyWall και τις αποστέλλουμε μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου στους γονείς και στην Δήμαρχο παρακινώντας τους να γίνουν και αυτοί εθελοντές.

Αξιολόγηση της Εκπαιδευτικής Δράσης

Εθελοντισμός σημαίνει αγάπη. Αλήθεια ποιος ξέρει καλύτερα για την αγάπη από τα ίδια τα παιδιά; Σε αυτό το συμπέρασμα καταλήξαμε αξιολογώντας την εκπαιδευτική δράση στο σύνολό της. Ο εθελοντισμός ήταν ένα θέμα αγαπητό στα παιδιά γιατί προσφέρεται για βιωματική μάθηση. Τα παιδιά συμμετείχαν ενεργά σε όλες τις δραστηριότητες με αμείωτο ενδιαφέρον και γνώρισαν αξίες όπως η προσφορά και η αλληλεγγύη. Οι μαθητές συνεργάστηκαν αρμονικά και αλληλεπίδρασαν μεταξύ τους, εμπλούτισαν τις γνώσεις τους σχετικά με το θέμα του εθελοντισμού και αξιοποίησαν τα ψηφιακά εργαλεία και τις εφαρμογές της τεχνητής νοημοσύνης χωρίς ιδιαίτερες δυσκολίες. Ο εκπαιδευτικός ήταν καθοδηγητικός και υποστηρικτικός σε κάθε δραστηριότητα. Αποτιμά τις αρχικές και τις τελικές αναπαραστάσεις, γνώσεις και απόψεις των παιδιών και οδηγείται σε συμπεράσματα που αφορούν την πρόοδο των παιδιών. Τόσο ο σκοπός όσοι και οι στόχοι επιτεύχθηκαν σε ικανοποιητικό βαθμό. Πιθανή επέκταση της δράσης θα μπορούσε να είναι η αποτύπωση όσων πραγματοποιήθηκαν σε ψηφιακό βιβλίο και η από κοινού συνεργασία με άλλα Νηπιαγωγεία.

Βιβλιογραφία

Ανθόπουλος, Χ.(2000*). Εθελοντισμός, Αλληλεγγύη και Δημοκρατία*. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς.

Ζωγόπουλος, Ε. (2013). Η ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας και η συμβολή των Τ.Π.Ε. *Τα Εκπαιδευτικά*, 105-106, 60-73.

Κατσίμπρας, Α. & Κεχαγιάς, Χ.Θ.(2019). *Πολιτειότητα και Αμοιβαιότητα στο σύγχρονο Σχολείο: μια φιλοσοφική προσέγγιση. Education Sciences*, 2019(1), 39-56 (Citizenship and reciprocity in modern school: a philosophical approach.

Μάγκου, Μ. (2012). *"Διδάσκοντας" τον Εθελοντισμό*. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς.

Ματσαγγούρας, Η. (2012). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση. Εννοιοκεντρική αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας.* Αθήνα: Γρηγόρης.

Πεντέρη, Ε., Χλαπάνα, Ε., Μέλλιου, Κ., Φιλιππίδη, Α., & Μαρινάτου, Θ., (2021). Πρόγραμμα Σπουδών Προσχολικής Εκπαίδευσης Νηπιαγωγείου. Στο *πλαίσιο της Πράξης «Αναβάθμιση των Προγραμμάτων Σπουδών και Δημιουργία Εκπαιδευτικού Υλικού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης»*. ΙΕΠ με MIS 5035542.

"ΠΑΙΧΝΟΔΟΛΕΞΑ - Καλλιέργεια του προφορικού λόγου μέσα από το παιχνίδι με τις λέξεις"

Ανδρεΐδου Χαρίκλεια

Εκπαιδευτικός, συγγραφέας, επιμορφώτρια ενηλίκων
Διεύθυνση ΠΕ Δυτ. Θεσσαλονίκης
chara.andreidou@gmail.com

Περίληψη

Τα ΠΑΙΧΝΙΔΟΛΕΞΑ είναι ένα μέθοδος απλών τεχνικών για τη διδασκαλία του προφορικού λόγου με άμεσο, βιωματικό και παιγνιώδη τρόπο, που εμπίπτει στη θεματική ενότητα "Μάθηση και παιχνίδι". Πρόκειται για μια πρόταση εναλλακτικής, μη-τυπικής εκπαίδευσης η οποία μπορεί:

- να εφαρμοσθεί παντού και ανά πάσα στιγμή και σε οποιοδήποτε μαθησιακό αντικείμενο,
- να διαρκέσει από ένα λεπτό έως όσο θέλουμε,
- δεν χρειάζεται προετοιμασία ή εξειδικευμένο υλικό,
- είναι ευέλικτη και προσαρμόζεται στις ανάγκες και τις δυνατότητες της εκάστοτε ομάδας.

Επιπλέον, είναι εύχρηστη και ελκυστική και στόχος της είναι να ξεμπλοκάρει τη δημιουργική πλευρά των εκπαιδευτικών και να τους ωθήσει να παρασύρουν τους μαθητές τους στο ζύμωμα με τις λέξεις.
Μέσα από την εφαρμογή τους:

- αξιοποιούμε τον διδακτικό χρόνο και δεν φορτώνουμε τα παιδιά με εργασίες στο σπίτι,
- αξιοποιούμε τη δυναμική της ομάδας για να εμπλέξουμε στο παιχνίδι με τις λέξεις όλους τους μαθητές,
- κάνουμε γλωσσική διδασκαλία με τρόπο δημιουργικό και ελκυστικό,
- το κυριότερο, επιτρέπουμε στους μαθητές μας να ανακαλύψουν μόνοι τους τη δύναμη των λέξεων, του λόγου, να γοητευθούν από αυτήν και να τη χρησιμοποιήσουν συνειδητά για να εκφραστούν και να επικοινωνήσουν με τους άλλους σε ένα επίπεδο υψηλότερο από τον τυποποιημένο προφορικό λόγο.

Τα ΠΑΙΧΝΙΔΟΛΕΞΑ έχουν εφαρμοστεί μέσα στην τάξη καθώς επίσης και έχουν παρουσιαστεί ως επιμορφωτικά εργαστήρια σε ομάδες εκπαιδευτικών, με πολύ θετικά αποτελέσματα και στις δύο περιπτώσεις.

Στην παρουσίαση θα αναφερθούμε στη φιλοσοφία και τη μεθοδολογία, τις βασικές αρχές και τις τεχνικές του προγράμματος και θα παρουσιάσουμε κάποια αντιπροσωπευτικά παραδείγματα.

Λέξεις κλειδιά: γλωσσική καλλιέργεια, μη-τυπική μάθηση

Εισαγωγή: Οι λειτουργίες της φωνής-γλώσσας

Στο έργο του Πλάτωνα «Κρατύλος ή Περί ορθότητας ονομάτων», ο Σωκράτης, αναφέρεται στην αρχαία (γι' αυτόν) ελληνική γλώσσα: «την παλαιάν ημών φωνή». Η πλατωνική λέξη «φωνή» εκφράζει αυτό που σήμερα ονομάζουμε «γλώσσα», δηλαδή τον τρόπο επικοινωνίας ανάμεσα στους ανθρώπους. Την ονόμαζαν «φωνή» γιατί φέρνει στο φως, κάνει φανερά όλα όσα έχουμε μέσα μας και θέλουμε να τα επικοινωνήσουμε στους άλλους. Αυτή είναι η κύρια λειτουργία της γλώσσας. Ύψιστη, ωστόσο, λειτουργία της είναι επίσης και η οργάνωση της σκέψης μας και, κατά συνέπεια, η οργάνωση του κόσμου μας. Όπως έχει πει ο Wittgenstein: "Τα όρια της γλώσσας μου καθορίζουν τα όρια της σκέψης μου». Αν δεν μπορώ να ονομάσω κάτι, δεν μπορώ και να σκεφτώ γι' αυτό.

Τα παραπάνω καταδεικνύουν τις λειτουργίες, την αναγκαιότητα και το μεγαλείο της γλώσσας που την πρωτομαθαίνουμε στην οικογένεια και την εμπλουτίζουμε στο σχολείο. Όσο καλύτερα μάθουμε να τη χρησιμοποιούμε, προφορικά και γραπτά, τόσο περισσότερες θα είναι οι ευκαιρίες μας για να «επιτύχουμε» στη ζωή μας.

Θεωρώ πως η σωστή χρήση του προφορικού λόγου είναι δυσκολότερη από αυτήν του γραπτού επειδή ο προφορικός λόγος είναι άμεσος, συμβαίνει σε ρεαλιστικό χρόνο και δεν αφήνει περιθώρια λάθους, αντίθετα από τον γραπτό. Δυστυχώς, στο εκπαιδευτικό μας σύστημα δίνουμε πολύ μεγαλύτερη σημασία στον γραπτό λόγο και παραμελούμε τον προφορικό, ο οποίος ωστόσο κατέχει τη μερίδα του λέοντος στη ζωή μας και όσο καλύτερα τον χειριζόμαστε τόσο πιο λειτουργικοί είμαστε σε όλους τους τομείς.

Για τον λόγο αυτό έχω αναπτύξει τα ΠΑΙΧΝΙΔΟΛΕΞΑ, μια μέθοδο απλών τεχνικών για τη διδασκαλία του προφορικού λόγου, ουσιαστικά μια πρόταση εναλλακτικής, μη-τυπικής εκπαίδευσης, διαθεματικής, διεπιστημονικής και συμπεριληπτικής, με στόχο να ξεμπλοκάρει τη δημιουργική πλευρά των εκπαιδευτικών και να τους ωθήσει να παρασύρουν τους μαθητές τους στο ζύμωμα με τις λέξεις.

Βασικές αρχές της μεθόδου

Η αναγκαιότητα του προφορικού λόγου

Η πρώτη βασική αρχή είναι να κατανοήσουν οι μαθητές μας την απόλυτη αναγκαιότητα της σωστής χρήσης του προφορικού λόγου. Να τους βοηθήσουμε να καταλάβουν πόσο σημαντικό είναι να μπορούν π.χ. να περιγράψουν με ακρίβεια τον πόνο ή τα συμπτώματα που νιώθουν όταν χτυπήσουν ή αρρωστήσουν, να εξηγήσουν τους λόγους που τους οδήγησαν σε συγκεκριμένες πράξεις, π.χ. σε έναν καβγά με

συμμαθητή τους, να εξηγήσουν τι δείχνει η ζωγραφιά τους, να διατυπώσουν με σαφήνεια τους κανόνες ενός παιχνιδιού που ετοιμάζονται να παίξουν.

Το οικείο πλαίσιο

Τα παραπάνω παραδείγματα προέρχονται από το πλαίσιο της σχολικής ζωής. Γνωρίζουμε όλοι πως η μαθησιακή διαδικασία λειτουργεί καλύτερα όταν αναφέρεται σε ένα πλαίσιο οικείο και με νόημα για τον μαθητή. Πώς την εφαρμόζουμε; Π.χ., όταν διδάσκουμε ιστορία και βλέπουμε έργα γλυπτικής, ξεκινούμε ένα παιχνίδι λέξεων με πυρήνα τη λέξη «άγαλμα» ή «γλυπτό». Όταν έχουμε να επιλύσουμε μια διαφωνία ανάμεσα στους μαθητές, ζητάμε να περιγράψουν με χρονική σειρά και ακρίβεια τα γεγονότα, να εξηγήσουν τις προθέσεις τους και τον αντίκτυπο των πράξεων τους κοκ.

Ευελιξία – προσαρμοστικότητα

Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να είναι συνεχώς σε εγρήγορση ώστε να εκμεταλλεύονται τις ευκαιρίες που αναδύονται μέσα στην τάξη, είτε στο γνωστικό πεδίο είτε στο πεδίο αλληλεπίδρασης της ομάδας. Π.χ., στα μαθηματικά παίζοντας με την ετυμολογία, τα συνώνυμα, τα παράγωγα των λέξεων πρόσθεση, πολλαπλασιασμός κλπ., στη μελέτη περιβάλλοντος με τα ονόματα των τεσσάρων εποχών, στη μυθολογία ετυμολογώντας το όνομα Δήμητρα, στην Ιστορία ετυμολογώντας το όνομα Φίλιππος ή Αλέξανδρος, κοκ.

Πολύ σημαντική για την επιτυχία της μεθόδου είναι η προσαρμογή τηςστις εξελικτικές δυνατότητες, το γνωστικό πλαίσιο και τα ενδιαφέροντα των μαθητών μας με την εφαρμογή της μεθόδου της σκαλωσιάς, έχοντας ως βάση όσα έχει κατακτήσει το παιδί και προχωρώντας ένα βήμα παρακάτω, καθοδηγώντας το στην εξελικτική του πορεία.

Ο γλωσσικός πλούτος

Σωστή χρήση του λόγου, εκτός από τις βασικές συντακτικές αρχές σημαίνει επίσης επιλογή των κατάλληλων λέξεων οι οποίες περιγράφουν με σαφήνεια και ακρίβεια αυτό ακριβώς που θέλουμε να πούμε, αποδίδοντας με λέξεις το μέγεθος, την ποιότητα, τη διαβάθμιση και την απόχρωσή του. Είναι διαφορετικό το «είμαι χαρούμενος» από το «είμαι ευτυχισμένος» ή ευχαριστημένος/ικανοποιημένος/περήφανος κοκ. Ή το «είμαι λυπημένος» από το δυστυχισμένος/απελπισμένος/μελαγχολικός κοκ.

Πεδίο για δράση

Ακούμε συνεχώς γύρω μας ότι η νέα γενιά δεν γνωρίζει την ελληνική γλώσσα, έχει πολύ περιορισμένο λεξιλόγιο, δεν μπορεί να αρθρώσει ολοκληρωμένο λόγο και άλλα σχετικά. Πιστεύω - εκ πείρας - ότι αυτό δεν αντιστοιχεί στην πραγματικότητα. Τα παιδιά γνωρίζουν πολλές, δύσκολες λέξεις, αλλά δεν έχουν πεδίο για να τις χρησιμοποιήσουν ώστε να τις ενσωματώσουν στο λεξιλόγιό τους, οπότε, συν τω χρόνω, τις αδρανοποιούν και τις ξεχνάνε. Κατά κανόνα, τους δίνουμε ελάχιστες ευκαιρίες για να αρθρώσουν σωστό προφορικό λόγο, και υπάρχουν πάντα πολλές και καλές δικαιολογίες γι’ αυτό. Συνήθως δεχόμαστε μια μονολεκτική ή απελπιστικά λειψή πρόταση. Αν όμως τους δώσουμε πεδίο για να χρησιμοποιήσουν τις λέξεις που μαθαίνουν

καθημερινά, θα τις εμπεδώσουν, θα βιώσουν τη χρησιμότητά τους και θα τις εντάξουν στο λεξιλόγιό τους.

Η δυναμική της ομάδας

Η δυναμική της ομάδας είναι καθοριστική για την επιτυχία οποιουδήποτε σχεδίου δράσης. Προτείνω δυο τεχνικές για την αξιοποίησή της: Πρώτον, τη δημιουργία κλίματος ανταγωνισμού, φυσικά ως ευγενής άμιλλα. Χωρίζουμε την τάξη σε δύο ή και περισσότερες ομάδες, και η δράση γίνεται σε επίπεδο ανταγωνισμού, με καταγραφή πόντων, σύστημα επιβράβευσης κλπ. Δεύτερον, η καλλιέργεια "ταυτότητας" στην ομάδα με τη χρήση μιας συνθηματικής φράσης, π.χ. «Πες το αλλιώς" Η προτροπή για την έναρξη μιας γλωσσικής άσκησης σταδιακά, μέσω της καθημερινής χρήσης, μπορεί να εξελιχθεί σε "σλόγκαν". Σύντομα, οι μαθητές, με τη δική μας κατάλληλη παρέμβαση, θα αρχίσουν να το χρησιμοποιούν μεταξύ τους και θα γίνει ένα στοιχείο «ταυτότητας» που «δένει» την ομάδα και τη διακρίνει από τους υπόλοιπους.

Τεχνικές εφαρμογής της μεθόδου

Συνθηματικές φράσεις

Οι συνθηματικές φράσεις είναι μια τεχνική εμψύχωσης για να αντιμετωπίσουν οι μαθητές μας τις γλωσσικές δραστηριότητες ως παιχνίδι. Τις εισάγουμε στην αρχή της σχολικής χρονιάς ώστε να εξοικειωθούν μαζί τους και να εμπεδώσουν τη διαδικασία. Στη συνέχεια, με οποιαδήποτε αφορμή, χρησιμοποιούμε αυτόν τον κώδικα ώστε οι μαθητές μας να μπαίνουν στο νόημα της δραστηριότητας χωρίς χρονοτριβή και με ενθουσιασμό. Οι συνθηματικές φράσεις τις οποίες προτείνω είναι οι εξής:

Με τι μοιάζει; Με τη φράση αυτή δίνουμε το σύνθημα στα παιδιά να αναζητήσουν λέξεις που έχουν την ίδια ρίζα με αυτήν που εξετάζουμε. Π.χ., στην Ιστορία ή στη Μελέτη Περιβάλλοντος συναντούμε τον όρο «πόλη» Αποφασίζουμε να παίξουμε με τον όρο: ακρόπολη/πολίτης/πολιτικός/πολίτευμα – πολιτισμός – πολιούχος - εκπολιτίζω κοκ. Με τις μεγαλύτερες τάξεις, μπορούμε να προχωρήσουμε και στη διαμόρφωση υποομάδων ανάλογα με το εννοιολογικό τους περιεχόμενο. Π.χ. ακρόπολη/μητρόπολη/μητροπολιτικό/μητροπολίτης/ πολεοδομία (ως προς τη χωροταξική οντότητα). Πολιτισμός/πολιτιστικός/απολίτιστος/πολυπολιτισμικός/ πολιτισμένος/εκπολιτιστικός (ως προς την έννοια του πολιτισμού).

Πού ταιριάζει; Με τη φράση αυτή αναζητούμε λέξεις που ανήκουν στο ίδιο εννοιολογικό πλαίσιο. Π.χ. «γιατρός» άρρωστος/αρρώστια/ιατρείο/φάρμακα/πόνος/ θεραπεία νοσοκόμα/φροντίδα/πανεπιστήμιο/ σπουδές/ όρκος, και άπειρα άλλα.

Πες το αλλιώς – Πες το ακριβώς: Αναζητούμε λέξεις ή και φράσεις παραπλήσιες στο νόημα με τη λέξη που εξετάζουμε και στη συνέχεια επιλέγουμε εκείνη που ταιριάζει ακριβώς σε αυτό που θέλουμε να πούμε, καταδεικνύοντας τις αποχρώσεις της γλώσσας. Π.χ. ρωτάμε μια μαθήτρια πώς είναι, πώς αισθάνεται, και απαντά με ένα μονολεκτικό «Καλά» ή ένας μορφασμός. Προτρέπουμε, κατ' αρχάς την ίδια και στη συνέχεια και την ολομέλεια της τάξης: «ΠΕΣ ΤΟ ΑΛΛΙΩΣ».Πιθανές απαντήσεις: Είμαι εντάξει/ήρεμη/άνετη/χαλαρή/χαρούμενη/ευχαριστημένη/κουλ/κομπλέ/περήφανηκοκ.

Κάνουμε πίνακες με τη διαβάθμιση της έντασης και δημιουργούμε σχετικές προτάσεις.
Ανάλυσέ το: Αναλύουμε τις σύνθετες λέξεις που συναντούμε και να αναζητούμε τις αρχικές από τις οποίες προέρχονται. Π.χ "μυθολογία", "δημοκρατία","ευτυχία" κοκ.
Περιγράφουμε: Για οποιαδήποτε εικόνα που θα συναντήσουμε στη ροή του μαθήματος. Πρόκειται ουσιαστικά για δύο τύπους: ασκήσεις κατανόησης/περιγραφής και, αντίστροφα, ασκήσεις περιγραφής/κατανόησης. Οι ασκήσεις αυτές προσφέρουν ένα εξαιρετικό πεδίο για να καταλάβουν τα παιδιά τη σπουδαιότητα των επιθέτων.
Ρολάρουμε – Πώς θα το έλεγε; Έναυσμα για άπειρες δραστηριότητες δραματοποίησης ρόλων στο γλωσσικό πεδίο, Ουσιαστικά, ζητούμε από τα παιδιά να ενσωματώσουν έναν ρόλο και να εκφραστούν με τον τρόπο που θα εκφραζόταν ο ήρωας. Π.χ., στη Μελέτη Περιβάλλοντος, οι ρόλοι ενός οικολόγου και ενός αδιάφορου πολίτη για την ανακύκλωση, τη σπατάλη νερού κλπ. Πώς θα εκφραζόταν ο καθένας; Επίσης, μπορούμε να δώσουμε στους μαθητές τους ίδιους ρόλους, ωστόσο με διαφορετική ιδιοσυγκρασία για τους ήρωες. Π.χ., στο παραμύθι της Κοκκινοσκουφίτσας, η μαμά μπορεί να είναι αυστηρή, γλυκομίλητη ή φοβιτσιάρα, η γιαγιά γκρινιάρα ή δυναμική, ο λύκος οικολόγος ή πανούργος ή καλόβολος. Οι ατάκες τους σκορπούν πολύ γέλιο και κάθε "ηθοποιός" βαθμολογείται από την ολομέλεια. Εκτός από τη γλωσσική καλλιέργεια, τα παιχνίδια αυτά είναι εξαιρετικές ασκήσεις αποφόρτισης της έντασης μέσα στην τάξη.
Ένταξη στη ρουτίνα της τάξης
Η καθημερινή, συστηματική ενασχόληση με την παρούσα μέθοδο καλλιέργειας του προφορικού λόγου βοηθάει τους μαθητές να την αποδεχθούν ως μέρος της ρουτίνας της τάξης, να την αναγνωρίζουν και να την περιμένουν, στο τέλος να τη ζητούν και οι ίδιοι ως έναν τρόπο χαλάρωσης από την πίεση της τυπικής διδασκαλίας. Οι δραστηριότητες αναδύονται κάθε φορά μέσα από τα διδασκόμενα γνωστικά αντικείμενα. Η καθιέρωσή τους ενισχύεται και με την τεχνική που ακολουθεί.
Καθολική συμμετοχή της ομάδας
Ο ενδιάμεσος είναι επίσης χρήσιμος για τη συμμετοχή όλων των μελών της ομάδας. Εάν το αφήσουμε σε εθελοντική βάση, θα έχουμε μάλλον περιορισμένη συμμετοχή. Με τη χρήση του ενδιάμεσου θα επιτύχουμε καθολική συμμετοχή, καθοδηγούμενη από εμάς τους ίδιους που γνωρίζουμε τις δυνατότητες και τις ανάγκες κάθε μαθητή.
Καθιέρωση ημερήσιων και εβδομαδιαίων ορόσημων
Θα είναι καλό να καθιερώσουμε τη «Λέξη/Αντικείμενο της ημέρας» ή το «Βίντεο της εβδομάδας» κοκ. Επιλέγουμε με τους μαθητές μας την αναδυόμενη από το μάθημα λέξη ή αντικείμενο της ημέρας, π.χ. «εκπαιδευτικός» ή «υδρόγειος σφαίρα», και προχωρούμε σε παιγνιώδεις δράσεις. Ή επιλέγουμε μια ημέρα της εβδομάδας για την προβολή ενός βίντεο χωρίς αφήγηση ή υπότιτλους, το οποίο μετά επεξεργαζόμαστε. Επίσης, ορίζουμε μια ομάδα υπηρεσίας με διακριτικό όπως περιβραχιόνιο ή κονκάρδα, η οποία μεριμνά για τη συνεχή ενημέρωση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος.

Δημιουργία σχετικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος

Βασικό ζητούμενο είναι να επιτύχουμε την αυτενέργεια, την διάδραση και την ατομική έκφραση των μαθητών. Γι' αυτό, δημιουργούμε ένα περιβάλλον γόνιμο για την καλλιέργεια του προφορικού λόγου, με αφίσες, πίνακες αναφοράς κλπ. τις οποίες κατασκευάζουν τα παιδιά ως αποτέλεσμα των δραστηριοτήτων και τις αναρτούν στην αίθουσα, σε σημείο είτε εμφανές για όλους είτε προσιτό στα παιδιά για να αλληλεπιδρούν ελεύθερα μαζί του. Π.χ., αναρτούμε τις συνθηματικές φράσεις του κώδικά μας σε εμφανές σημείο και τον πίνακα επεξεργασίας μιας λέξης σε ένα μέρος προσιτό στα παιδιά για να προσθέτουν νέες λέξεις, φράσεις, φωτογραφίες κοκ. Ιδανική η δημιουργία της ΓΩΝΙΑΣ ΤΩΝ ΠΑΙΧΝΙΔΟΛΕΞΩΝ με φύλλα εργασίας, εικόνες, καρτέλες και οτιδήποτε άλλο γεννήσει η γόνιμη φαντασία της ομάδας.

Βιβλιογραφία

Μαγουλάς, Γ., Μαγουλά, Ε.(2015). *Θέματα συγχρονικής και διαχρονικής γλωσσολογίας*. Αθήνα: Ελληνικά Ακαδημαϊκά Συγγράματα και Βοηθήματα, www.kallipos.gr.

Σιντήλα, Ε., Στελλάκης, Ν. (2019). Πρακτικές ενίσχυσης του λεξιλογίου στο νηπιαγωγείο. Αθήνα: *Νέα Παιδεία*, 169, 40-57.

Τεντολούρης, Φ., & Χατζησαββίδης, Σ., (2014). Λόγοι του κριτικού γραμματισμού και η "τοποθέτησή" τους στη σχολική πράξη: προς μια γλωσσοδιδακτική αναστοχαστικότητα. Στο *Πρακτικά 34ου Συνεδρίου: Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα* (σελ. 411-421). Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ, Τομέας Γλωσσολογίας.

Στελλάκης, Ν. (2011). *Greek kindergarten teachers' beliefs and practices in early literacy.* Ανακτήθηκε από https://www.academia.edu/782121/Greek_kindergarten_teachers_beliefs_and_practices_in_early_literacy

"Η τέχνη στη σχολική τάξη για την καλλιέργεια κριτικής σκέψης, δημιουργικότητας και φαντασίας"

Τσιτώνα Παρασκευή

Δασκάλα, Δ/ντρια Δημοτικού Σχολείου Αρτεσιανού Καρδίτσας
tsitona.vivi@gmail.com

Περίληψη

Μιλάμε συχνά για ποιότητα στην εκπαίδευση, καλλιέργεια δεξιοτήτων 21ου αιώνα, σύνδεση της γνώσης με την καθημερινή ζωή, χαρά της μάθησης και ενεργή συμμετοχή των μαθητών/τριών μας στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ένας τρόπος για την επίτευξη όλων των παραπάνω στόχων είναι η ένταξη της τέχνης στη σχολική τάξη. Δίνοντας στα παιδιά την ευκαιρία να μάθουν μέσα από στίχους, μελωδίες, χρώματα, θέατρο και ποίηση, η γνώση έρχεται φυσικά, με απόλυτα παιγνιώδη τρόπο και κυρίως αναπτύσσοντας δεξιότητες απαραίτητες σε κάθε τομέα της ζωής. Σε μια εποχή με τόσες προκλήσεις, το σχολείο οφείλει να θέτει ψηλά στους στόχους του την καλλιέργεια των δεξιοτήτων, των ταλέντων και των ικανοτήτων όλων των παιδιών. Και είναι πολύ ευκολότερο κάτι τέτοιο να επιτευχθεί χρησιμοποιώντας τους στίχους του Κώστα Βίρβου και του Οδυσσέα Ελύτη, τη μουσική του Μίκη Θεοδωράκη και του Μίμη Πλέσσα, τους πίνακες του Νίκου Εγγονόπουλου και του Wassili Kandinsky, τα κείμενα της Άλκης Ζέη και της Ξένιας Καλογεροπούλου μέσα από το θεατρικό παιχνίδι. Για όλα αυτά υπάρχει μία προϋπόθεση. Ο καλά προετοιμασμένος εκπαιδευτικός που έχει γνώση των τεχνικών που μπορεί να χρησιμοποιήσει, ξέρει να διακρίνει τα χαρακτηριστικά της δημιουργικής και της κριτικής σκέψης αλλά και τους τρόπους που θα καλλιεργηθούν μέσα στην τάξη του, αγαπά την τέχνη και τη χρησιμοποιεί για να μυήσει τα παιδιά στη χαρά της μάθησης και την ανακάλυψη της γνώσης δημιουργώντας ένα περιβάλλον ζεστό, προκλητικό και συνάμα προσιτό σε όλους.

Λέξεις κλειδιά: Κριτική Σκέψη, Δημιουργικότητα, Τέχνη

Εισαγωγή - Κριτική και δημιουργική σκέψη, δεξιότητες που αναπτύσσονται παράλληλα σε μια "ποιοτική" εκπαίδευση

Μιλάμε συχνά για ποιότητα στην εκπαίδευση, ειδικά τα τελευταία χρόνια. Η λέξη «ποιότητα» ωστόσο είναι αμφίσημη, καθώς ο καθένας από εμάς μπορεί να επηρεαστεί από τα δικά του ιδανικά, τις δικές του εμπειρίες, τα προσωπικά του βιώματα και να δώσει πολύ διαφορετική ερμηνεία στη λέξη αυτή. Η ποιότητα σχετίζεται με την ποσότητα της γνώσης που μπορεί να προσφερθεί στα παιδιά μέσα στις σχολικές αίθουσες, αφού η γνώση αποτελεί τον κινητήριο μοχλό των περισσότερων ανθρώπινων

δεξιοτήτων; Ποιότητα είναι οι επιτυχίες σε διάφορες εξετάσεις που εξασφαλίζουν μια καλή θέση της χώρας μας στους ευρωπαϊκούς πίνακες κατάταξης και μια εξίσου καλή θέση στην αγορά εργασίας στους απόφοιτους των σχολείων μας; Μήπως ποιότητα είναι το να βλέπεις χαρούμενα παιδιά που μαθαίνουν και εξελίσσονται μέσα στο σχολείο και κατόπιν και έξω από αυτό; Σίγουρα ποιότητα δεν είναι κάποια πράγματα και είναι πολλά άλλα. Όμως αυτό το τελευταίο για μένα είναι ποιότητα. Η χαρά, η εξέλιξη των παιδιών και η ανάπτυξη των ικανοτήτων τους μέσα στο σχολείο και μέσα από το σχολείο είναι ένα δείγμα πως η εκπαίδευση προσφέρει σ' αυτά. Και πώς μπορούμε να ενισχύσουμε την ποιότητα στην εκπαίδευση και να επιτύχουμε τη χαρά και την εξέλιξη των παιδιών; Ένας τρόπος είναι αυτός για τον οποίο συζητάμε σήμερα, εισάγοντας στους κόλπους της την τέχνη, δίνοντας στα παιδιά την ευκαιρία να μάθουν μέσα από τους στίχους, τη μελωδία, τα χρώματα, το θέατρο, τη λογοτεχνία.

Στον χώρο της εκπαίδευσης συναντάμε συχνά φράσεις όπως σύνδεση της γνώσης με την καθημερινή ζωή, ενεργητική μάθηση, αυτονομία του δασκάλου, ανάπτυξη κριτικής και δημιουργικής σκέψης. Ειδικά η κριτική ικανότητα των μαθητών/τριών είναι ένας στόχος που υπάρχει στα ΑΠΣ όλων των μαθημάτων και τονίζεται πως η κατάκτησή της από τα παιδιά μέσω του σχολείου είναι επιτακτική ανάγκη στις σημερινές συνθήκες ενός κόσμου που απαιτεί αναπτυγμένες δεξιότητες από τους ανθρώπους εξαιτίας της υπερπροσφοράς γνώσεων και ερεθισμάτων αλλά και της ανάγκης αποφυγής της παραπληροφόρησης και της προπαγάνδας. Το ίδιο συμβαίνει και με τη δημιουργικότητα των μαθητών/τριών μας που - ως μελλοντικοί πολίτες αυτού του κόσμου - θα χρειαστεί να τη διαθέτουν, ώστε να διακριθούν στον χώρο της εργασίας τους και να πετύχουν την επίλυση των καθημερινών προβλημάτων στην προσωπική και κοινωνική τους ζωή. Είναι, ωστόσο, πολύ εύκολο να θέτουμε ως στόχο «την καλλιέργεια της κριτικής και δημιουργικής σκέψης», το θέμα είναι με ποιον ακριβώς τρόπο; Τι εννοούμε με τον όρο κριτική - δημιουργική σκέψη; Είναι τόσο εύκολη και μετρήσιμη η επίτευξη του στόχου αυτού; Ποιες είναι οι προϋποθέσεις αλλά και οι δράσεις στις οποίες πρέπει να προβεί ο εκπαιδευτικός για να φτάσουν στον στόχο αυτό όλοι οι μαθητές του; Έχουμε όλοι οι δάσκαλοι την ίδια γνώση και την ίδια εικόνα για τα χαρακτηριστικά του ανθρώπου που σκέφτεται και λειτουργεί κριτικά -δημιουργικά; Κι αν όχι, αυτό δεν επηρεάζει και τον τρόπο διδασκαλίας; (Τσιτώνα, 2016).

Η κριτική σκέψη αποτελεί μια λειτουργία πρόσληψης γνώσης και ερμηνείας της με τελική έκδοση απόψεων και λήψη αποφάσεων που βασίζονται στην προσλαμβάνουσα γνώση (Ennis, 1987). Ταυτόχρονα, μέσα από την κριτική σκέψη γίνεται η επεξεργασία όλων των παραγόντων που συνυπάρχουν, απαλλαγμένων από την επίδραση προσωπικών ή κοινωνικών προκαταλήψεων (Ματσαγγούρας, 2002). Η κριτική σκέψη χαρακτηρίζεται από σαφήνεια, καθαρότητα, θετική αμφισβήτηση, διερευνητικότητα, ικανότητα ανάλυσης, σύνθεσης, διαχωρισμού και επιχειρηματολόγησης. Η δημιουργική σκέψη από την άλλη είναι η σκέψη που δεν έχει όρια και πλαίσια, βασίζεται στην καινοτομία, την πρωτοτυπία, την απόλυτη ελευθερία, την προσωπική επινόηση. Μοιάζει να είναι ακριβώς το αντίθετο της κριτικής σκέψης, ωστόσο οι δύο

δεξιότητες είναι παράλληλες και άμεσα σχετιζόμενες. Δεν είναι άλλωστε τυχαίο ότι θεωρούνται οι δύο βασικές παραγωγικές πνευματικές λειτουργίες του ανθρώπου.
Η γραμμή που χωρίζει την κριτική από τη δημιουργική σκέψη είναι πάρα πολύ λεπτή. Πρόκειται για μορφές σκέψης που συνυπάρχουν, που εμφανίζονται ως αλληλοσυμπληρούμενες και αδιαχώριστες και που η μία ενισχύει την ανάδειξη της άλλης (Τριλιανός, 2009). Τα χαρακτηριστικά της δημιουργικής σκέψης όπως η ευκολία χρησιμοποίησης της γνώσης, η δυνατότητα ανάλυσης αλλά και επεξεργασίας όλων των στοιχείων που δίνονται είναι κοινά σημεία και στην κριτική σκέψη. Η διαφορά έγκειται στο γεγονός πως το αποτέλεσμα της δημιουργικής σκέψης θεωρείται ποιοτικό όταν είναι απόλυτα πρωτότυπο, καινοτόμο και διαφορετικό, ενώ ταυτόχρονα η δημιουργική σκέψη μπορεί να «γεννήσει» πολλά τέτοια ποιοτικά αποτελέσματα που να μη μοιάζουν μεταξύ τους. Τα αποτελέσματα της κριτικής σκέψης είναι πιο συγκλίνοντα και λογικά. Ωστόσο, οι άνθρωποι που είναι δημιουργικοί είναι και κριτικά σκεπτόμενοι, ταυτόχρονα οι άνθρωποι που είναι κριτικοί είναι και δημιουργικοί, καθώς η κριτική ικανότητα εμπλέκει πάντα την ελεύθερη σκέψη, τις ατομικές ικανότητες και δεξιότητες, τη φαντασία, την κατακτημένη γνώση και την προσπάθεια για υπερνίκηση εμποδίων στην πορεία λύσης ενός προβλήματος (Τσιτώνα, 2016).
Για πολύ καιρό η δημιουργική σκέψη θεωρούνταν δεξιότητα «καλλιτεχνών» που ενυπάρχει στον άνθρωπο και φάνταζε αδύνατο να αναπτυχθεί σε κάποιον που δεν τη διέθετε από τη γέννησή του. Ωστόσο, πλέον γνωρίζουμε πως η δημιουργικότητα, η φαντασία και η κριτική σκέψη είναι δεξιότητες που μπορούν να καλλιεργηθούν σε ένα άτομο, εφόσον του προσφερθούν οι κατάλληλες συνθήκες και οι ευκαιρίες εξάσκησης στον δημιουργικό και κριτικό τρόπο σκέψης (Τσιτώνα, 2016). Και εδώ φτάνουμε στο καίριο σημείο. Ποιος είναι ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην προσπάθεια αυτή; Πώς μπορούν να οδηγήσουν στην ανάπτυξη κριτικής και δημιουργικής σκέψης των παιδιών; Και πώς η τέχνη σε όλες τις μορφές της μπορεί να γίνει ένα εργαλείο, ένας συνεργάτης και συνοδοιπόρος κάθε δασκάλου και δασκάλας μέσα στη σχολική τάξη; Ποια είναι τα χαρακτηριστικά της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών που θέλουν να καλλιεργήσουν την κριτική σκέψη, τη δημιουργικότητα και τη φαντασία;

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Η τέχνη είναι ένα μέσο που χρησιμοποιώντας το στη σχολική τάξη, φέρνοντας εικόνες, εμπειρίες και ιδέες διαφορετικών πεδίων και ανθρώπων, μπορεί να αποτελέσει έναν δυναμικό παράγοντα στην προσπάθεια καλλιέργειας όλων των δεξιοτήτων των παιδιών. Ταυτόχρονα, η εξαρχής προσήλωση σε στόχους καλλιέργειας δεξιοτήτων (εδώ κριτικής και δημιουργικής σκέψης) είναι σημαντικά προαπαιτούμενα για τη διδακτική πράξη. Ωστόσο, βασική προϋπόθεση αποτελεί η παρουσία ενός εκπαιδευτικού που έχει τη γνώση, την όρεξη και τον ενθουσιασμό. Στην εποχή της

παγκοσμιοποίησης, της οικονομικής κρίσης, της απαξίωσης της γνώσης και του σχολείου πολλές φορές, της υποβάθμισης του αξιακού κώδικα της κοινωνίας, του καταιγισμού πληροφοριών, της τεχνολογικής έκρηξης, ο εκπαιδευτικός έχει πάρα πολλούς άλλους ρόλους πέρα από τον παραδοσιακό. Ρόλους για τους οποίους πολλές φορές είναι ανέτοιμος ή ρόλους που συγκρούονται μεταξύ τους και στους οποίους όμως οφείλει να απαντήσει, να ανταποκριθεί και να είναι πάντα σε ετοιμότητα κι ας βρίσκεται πολλές φορές μπροστά σε διλήμματα. Να προωθεί την κριτική σκέψη αλλά να αξιολογεί τους μαθητές του και στη δεδομένη ύλη με το συγκεκριμένο πλαίσιο που δεν επιτρέπει ιδιαίτερες παρεκκλίσεις στη σκέψη. Να ενθαρρύνει την προσωπική άποψη και τη δημιουργικότητα αλλά να διατηρεί την ομοιογένεια και την πειθαρχία. Να κινητοποιεί τους μαθητές του δημιουργώντας ένα απαιτητικό μαθησιακό περιβάλλον αλλά να προσαρμόζεται στις ικανότητες των παιδιών. Να ετοιμάζει δραστηριότητες που απαιτούν κριτική ικανότητα αλλά να μην ξεφεύγει από το υπάρχον εκπαιδευτικό πλαίσιο λαμβάνοντας υπόψη αυτά που θα ζητηθούν από τα παιδιά στο μέλλον ως αναγκαία σε κάποιο επίσημο τεστ ή εξετάσεις (Τσιτώνα, 2016).

Ο στόχος της καλλιέργειας δεξιοτήτων δεν είναι απλός, καθώς για την επίτευξή του απαιτείται χρόνος, προσήλωση και το κυριότερο για την ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης ο/η εκπαιδευτικός οφείλει:

- Να γνωρίζει τα χαρακτηριστικά των παραπάνω δεξιοτήτων και να διδάσκει με τον αντίστοιχο τρόπο επιδεικνύοντας προσωπικά κριτική στάση στη διδασκαλία και ενθαρρύνοντας τις δημιουργικές ιδέες και απαντήσεις των παιδιών.
- Να είναι σωστά προετοιμασμένος, ώστε οι δραστηριότητες που θα αναθέσει στα παιδιά να προωθούν την κριτική και δημιουργική σκέψη. Αυτό σημαίνει πολλά ερεθίσματα, διαφορετικές πηγές, προσωπική εμπλοκή, ενθάρρυνση για μαθητική έρευνα, προβληματικές καταστάσεις που ζητούν λύσεις, ερωτήματα που χρειάζονται ανάλυση και επιχειρήματα, προώθηση της φαντασίας.
- Να είναι και ο/η ίδιος/α ένας ερευνητής που δεν αρκείται στα σχολικά εγχειρίδια αλλά διαρκώς ψάχνει, αναζητά, ενημερώνεται και φέρνει στην τάξη εικόνες, ακούσματα και δράσεις που δημιουργούν χαρά, επιθυμία συμμετοχής και ενεργητικότητα στα παιδιά, στοιχεία απαραίτητα για την καλλιέργεια των δεξιοτήτων τους.
- Σχετικά με την τέχνη οφείλει να μελετά, να γνωρίζει ποιο κομμάτι τέχνης θα του/της φανεί χρήσιμο και με ποιον τρόπο θα το εντάξει στη διδασκαλία, να γνωρίζει το χρονικό - κοινωνικό συγκείμενο κάθε δημιουργήματος, να επιστρατεύει θεατρικές τεχνικές, να συνδυάζει ποίηση, μουσική, ζωγραφική και θέατρο σε μια δράση.

Ας δούμε λοιπόν τέτοια παραδείγματα που εφαρμόστηκαν και είχαν τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα.

Παραδείγματα διδακτικών προσεγγίσεων

Στίχος με ιστορικό υπόβαθρο

Επιλέχθηκε το τραγούδι των Κώστα Βίρβου και Βασίλη Τσιτσάνη "Της γερακίνας γιος".

Τέχνες που χρησιμοποιήθηκαν: ποίηση, μουσική, ζωγραφική, χορός, θέατρο.
Δραστηριότητες:

- μαθητική έρευνα για τον συνθέτη και τον στιχουργό, για την εποχή που γράφτηκε το τραγούδι, την ιστορία του, τα μουσικά όργανα που ακούγονται, τα μηνύματα που περνά, τις μαρτυρίες που υπάρχουν στο διαδίκτυο από τους συντελεστές. Η μαθητική έρευνα κινητοποιεί μεταγνωστικές ικανότητες και προωθεί την κριτική σκέψη.
- διερευνητική δραματοποίηση στο τραγούδι, όπου τα παιδιά υποδύονται ρόλους φτιάχνοντας την ιστορία του άνδρα που συλλαμβάνεται από τους Γερμανούς και οδηγούνται σε αυτοσχεδιασμό, ώστε να δημιουργήσουν ένα νέο θεατρικό κείμενο με βάση το οποίο δρουν, αλληλεπιδρούν, συνεργάζονται, επικοινωνούν και μαθαίνουν. Ταυτόχρονα, βλέπουν τα ιστορικά γεγονότα πιο σφαιρικά, διασταυρώνουν ιδέες και -κατά συνέπεια- αναπτύσσουν κριτική ικανότητα, δημιουργικότητα, συνεργατικές δεξιότητες και φαντασία. Στο κείμενο χρησιμοποιούν μουσική και χορό αλλά και σκηνικά που εμπνεύστηκαν από τους στίχους του τραγουδιού. Η μουσική παράσταση που προέκυψε παρουσιάστηκε στη γιορτή της 28ης Οκτωβρίου.

Τα λίμερικ του Γιώργου Σεφέρη και του Gianni Rodari
Τέχνες που χρησιμοποιήθηκαν: ποίηση, θέατρο, ζωγραφική.
Δραστηριότητες:

- γραφή και ανάγνωση σε ρόλο, παντομίμα. Μετά την ανάγνωση των ποιημάτων από τον/την εκπαιδευτικό και αφού εξηγηθούν λίγα πράγματα για τη δομή του λίμερικ, τα παιδιά σε μικρές ομάδες των 2 – 3 ατόμων κάνουν ένα δικό τους ποίημα. Ο ήρωας ή η ηρωίδα τους μπορεί να είναι από οπουδήποτε πάνω στον κόσμο, να έχει όποιο χαρακτηριστικό θέλουν και να δρα μέσα στο ποίημα με όποιον τρόπο εκείνα επιθυμούν. Είναι σημαντικό να γνωρίζουν από την αρχή τα παιδιά πως στη συνέχεια, και πριν την παρουσίαση του λίμερικ, θα παρουσιάσουν τους ήρωές τους σε όλους με παντομίμα, ώστε να μαντέψουν οι άλλοι τον/την πρωταγωνιστή/τρια. Οι μορφασμοί, οι μεταμορφώσεις, το βλέμμα, το χαμόγελο και το σώμα είναι τα εργαλεία των παιδιών και τα χρησιμοποιούν με τον καλύτερο τρόπο αναπτύσσοντας τη δημιουργικότητα και την φαντασία τους.
- ομαδική ζωγραφική. Τα παιδιά ζωγραφίζουν σε ένα μεγάλο χαρτί τους ήρωες όλων των ποιημάτων σαν να ζουν όλοι σε ένα φανταστικό χωριό που θα ονομάσουν από κοινού. Η κάθε ομάδα ζωγραφίζει τον ήρωά της και στο τέλος, όλοι μαζί ζωγραφίζουν στοιχεία που θα δένουν τους χαρακτήρες μέσα στο χωριό, όπως ένα σχολείο ή ένα πάρκο όπου συναντιούνται όλοι.

Επίλογος

Η γνώση είναι η κινητήριος δύναμη του κόσμου και του ανθρώπου. Ωστόσο, η γνώση έρχεται φυσικά μέσα από το θέατρο, τη μουσική, τη ζωγραφική, την λογοτεχνία που είναι κομμάτι της ζωής μας, συνεπώς πρέπει να είναι και κομμάτι της εκπαίδευσης. Το να μαθαίνουν τα παιδιά με χαρά και χωρίς περιορισμούς είναι κάτι που θα

μπορούσε να επιλύσει αρκετές προβληματικές καταστάσεις, τόσο των εκπαιδευτικών συστημάτων, όσο και των κοινωνιών μας. Και σ' αυτό η τέχνη μπορεί να προσφέρει, γιατί συνδυάζει γνώση, πολιτισμό, έκφραση, συναίσθημα. Η γνώση, η ελπίδα, η αυτογνωσία και η συμπόρευση των ανθρώπων είναι χαρακτηριστικά που δεν γίνεται να μένουν έξω από την εκπαίδευση. Γιατί η εξέλιξη και η πρόοδος μας αφορά όλους.

Βιβλιογραφία

Αύδη, Α. & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η τέχνη του δράματος στην εκπαίδευση*. Μεταίχμιο.

Ennis, R. (1987). A Taxonomy of Critical Thinking Dispositions and Abilities. Στο J. Baron & R. Sternberg (Επιμ.*), Teaching Thinking Skills, Theory and Practice,* New York: W.H. Freeman and Co.

Ματσαγγούρας, Η.Γ. (2002). *Στρατηγικές Διδασκαλίας. Από την Πληροφόρηση στην Κριτική Σκέψη*. Αθήνα: Gutenberg.

Τριλιανός, Θ. (2009). *Η κριτική σκέψη και η διδασκαλία της*. Αθήνα.

Τσιτώνα, Β. (2016). *Κριτική σκέψη στο σχολείο; Κι όμως γίνεται!* Καρδίτσα.

Παιδική Λέσχη Ανάγνωσης για μαθητές Ε'και ΣΤ'τάξης δημοτικού σχολείου

Παυλίδου Νίκη, Χρυσουλίδου Χαρίκλεια

Εκπαιδευτικός ΠΕ70, 5ο Δημοτικό σχολείο Κιλκίς
nikipav@hotmail.com

Εκπαιδευτικός ΠΕ05, 3ο Δημοτικό σχολείο Κιλκίς
chchry@gmail.com

Περίληψη

Στις μέρες μας που η οθόνη και το διαδίκτυο έχουν γίνει αναπόσπαστο κομμάτι της ζωής παιδιών και εφήβων, η ανάγνωση ενός βιβλίου όχι σαν μοναχικός αναγνώστης αλλά σαν μέλος μιας όμορφης παρέας έχει τη δύναμη να καλλιεργήσει την αγάπη για το καλό βιβλίο, την συντροφικότητα και να συμβάλλει επιπρόσθετα στην κοινωνικοποίηση των παιδιών.

Η διαφορετική προσέγγιση, οι δραστηριότητες, η ελεύθερη έκφραση, η συζήτηση, η γνωριμία και με άλλες μορφές τέχνης καθώς και με συνομήλικους που μπορεί να γίνουν φίλοι είναι μερικά από τα οφέλη που θα αποκομίσουν μέσα από τη συμμετοχή τους στη Λέσχη Ανάγνωσης. Η επιλογή των παιδιών να συμμετέχουν σε μια Λέσχη Ανάγνωσης εκτός σχολικού ωραρίου στον ελεύθερό τους χρόνο , σε χώρο έξω από το σχολείο αποτελεί σοβαρό κίνητρο για τη δημιουργία μιας λέσχης ανάγνωσης μαθητών ιδίως των μεγάλων τάξεων του δημοτικού σχολείου με τις πολλές μαθητικές υποχρεώσεις και τις άλλες εξωσχολικές δραστηριότητες. Πόσο μάλλον όταν η προσέγγιση δεν προσομοιάζει με την εκπαιδευτική διαδικασία, ούτε είναι μια ακόμα σχολική εργασία που πρέπει να φέρουν σε πέρας και για την οποία θα κριθούν-βαθμολογηθούν.

Ως εμψυχώτριες αυτού του εγχειρήματος έχουμε κοινό μας όραμα να παρακινήσουμε τους μαθητές/τριες να μπουν στον όμορφο κόσμο του βιβλίου αφήνοντας της πάσης φύσεως οθόνες και την μοναχικότητα και να γίνουν στο μέλλον συνειδητοί αναγνώστες καλών βιβλίων με δυνατό κριτήριο επιλογής!

Λέξεις κλειδιά: Λέσχη Ανάγνωσης, βιβλίο, συντροφικότητα

Εισαγωγή

Ένα από τα μεγάλα στοιχήματα του σήμερα για την εκπαιδευτική κοινότητα είναι σίγουρα και η διατήρηση ή μάλλον καλύτερα η δημιουργία δυνατής σχέσης ανάμεσα στο παιδί και το βιβλίο. Σ 'έναν διαρκώς μεταβαλλόμενο κόσμο που επηρεάζει τα παιδιά άμεσα κυρίως μέσα από τις εικόνες και την χρήση του διαδικτύου, το βιβλίο

και η φιλαναγνωσία καλούνται να βρουν τη θέση που τους ταιριάζει στη ζωή των παιδιών. Η σχέση με το βιβλίο ξεκινά και χτίζεται πρωτίστως μέσα στο σπίτι, από την οικογένεια, εκεί όπου οι γονείς με το παράδειγμά τους παρακινούν το παιδί ν ’αρχίσει την εξερεύνηση του μαγικού κόσμου του βιβλίου και συνεχίζεται στο σχολείο μέσα από το μάθημα της γλώσσας. Εκεί, οι μικροί μαθητές έρχονται σ ’επαφή με διάφορα αποσπάσματα κειμένων λογοτεχνίας και ποίησης τα οποία όμως αποτελούν κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Μαθαίνουν ότι η ανάγνωσή τους ακολουθείται από συζήτηση μέσα στην τάξη, ασκήσεις και φύλλα εργασιών καθώς επίσης και ότι όλα τα παραπάνω αξιολογούνται και βαθμολογούνται ανάλογα. Αυτό είναι το κομβικό σημείο όπου η σχέση παιδιού και βιβλίου ή θα ενδυναμωθεί ή θ ’αποδυναμωθεί, θα είναι εντελώς επιφανειακή και θα εξυπηρετεί αποκλειστικά την εκπαιδευτική διαδικασία.

Τον Οκτώβριο του 2019 τέσσερις εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, διαφορετικών ειδικοτήτων με αγάπη προς τα παιδιά και το παιδικό βιβλίο σκεφθήκαμε να δημιουργήσουμε μια παιδική Λέσχη ανάγνωσης εκτός σχολείου την οποία θ ’αποτελούν μαθητές των δύο τελευταίων τάξεων, όλων των δημοτικών σχολείων της πόλης. Μια Λέσχη όπου μέσα από την συντροφικότητα και την διαφορετική, παιγνιώδη προσέγγιση της ιστορίας του βιβλίου θα δημιουργηθεί μια ωραία παρέα με αγάπη για το καλό βιβλίο και το μοίρασμα ευχάριστων στιγμών. Ξεκινήσαμε πολύ δυναμικά αλλά δυστυχώς η πανδημία μας υποχρέωσε να σταματήσουμε τον Μάρτιο του 2020. Τον Οκτώβριο όμως του 2022 η ιδέα της Λέσχης αναζωπυρώθηκε κι έτσι αποφασίσαμε, πλέον δύο εκπαιδευτικοί, να επιχειρήσουμε την ανασύστασή της. Σ ’αυτό το εγχείρημά μας και τις δύο φορές είχαμε πολύτιμο αρωγό την Πολιτιστική Εταιρία Εκπαιδευτικών Ν. Κιλκίς η οποία μας διαθέτει τον όμορφο και φιλόξενο χώρο της και την οποία ευχαριστούμε από καρδιάς!

Βήματα δημιουργίας και λειτουργίας της Λέσχης

Ξεκινήσαμε μοιράζοντας ενημερωτικό σημείωμα στην Ε’ και ΣΤ’ τάξη όλων των δημοτικών σχολείων της πόλης μας εξηγώντας στους μαθητές τι είναι μία λέσχη ανάγνωσης και τονίζοντας ότι η συμμετοχή τους είναι εντελώς δωρεάν. Μοναδική τους «υποχρέωση» είναι η αγορά του βιβλίου ή ο δανεισμός του και η παρουσία τους, μια φορά τον μήνα, στον χώρο της Πολιτιστικής Εταιρίας. Στο ίδιο σημείωμα προσκαλούσαμε γονείς και παιδιά να μας συναντήσουν στον συγκεκριμένο χώρο, την δεύτερη Κυριακή του Οκτωβρίου για την πρώτη μας ενημερωτική συνάντηση – γνωριμία. Τα παιδιά, αν ήθελαν, μπορούσαν μα φέρουν το αγαπημένο τους βιβλίο.

Στην πρώτη μας συνάντηση και πέρυσι και φέτος είχαμε μεγάλη προσέλευση παιδιών και γονέων! Εξηγήσαμε πώς ακριβώς θα λειτουργεί η λέσχη, την συχνότητα των συναντήσεων (μια φορά τον μήνα για μιάμιση ώρα), για ποιον λόγο επιλέξαμε να λειτουργεί εκτός σχολείου, τους στόχους και τις προσδοκίες μας για την δημιουργία μιας όμορφης συντροφιάς με αγάπη προς το βιβλίο και κατόπιν συζητήσαμε απορίες αλλά κυρίως τις προσδοκίες γονέων και παιδιών. Ο «πάγος έσπασε» μέσα από ομαδικά

παιχνίδια γνωριμίας χωρίζοντας σε διαφορετικές ομάδες ενήλικες και παιδιά. Στην συνέχεια, οι μικροί φιλαναγνώστες παρουσίασαν το αγαπημένο τους βιβλίο κι εμείς ανιχνεύσαμε γρήγορα τα ενδιαφέροντά τους τα οποία εστιάζουν κυρίως σε εύπεπτες σειρές βιβλίων μυστηρίου και περιπέτειας.
Στο τέλος της συνάντησης τονίσαμε ότι έχει μεγάλη σημασία για μας να έρχονται σε όλες τις συναντήσεις, ακόμα κι αν δεν έχουν καταφέρει να τελειώσουν το βιβλίο και τους μοιράσαμε σημείωμα για την επόμενη συνάντηση (ημερομηνία και ώρα) με τον τίτλο του βιβλίου, τον συγγραφέα και τις εκδόσεις.
Είχαμε συζητήσει και προαποφασίσει ότι τους τίτλους των βιβλίων θα τους επιλέγουμε εμείς, λαμβάνοντας υπόψη τα ενδιαφέροντα των παιδιών αλλά στοχεύοντας συγχρόνως να προσεγγίσουμε θέματα που ενδεχομένως μόνοι τους δεν θα προσέγγιζαν. Θέματα όπως η φιλία, η συντροφικότητα, η αποδοχή της διαφορετικότητας, ο σχολικός εκφοβισμός, η κλιματική αλλαγή, γνωριμία με διαφορετικές μορφές της τέχνης. Είχαμε προαποφασίσει επίσης ότι θα έρθουμε σ΄ επαφή με Έλληνες και ξένους συγγραφείς ακολουθώντας μια ισορροπημένη αλληλουχία τίτλων, θέλοντας να «ταξιδεύουμε», αν είναι δυνατόν, παντού στην Ελλάδα αλλά και σ ’όλον τον κόσμο! Πρώτο μας βιβλίο για πέρυσι «Ο μικρός Πρίγκιπας» και για φέτος «Τα παιδιά στις στέγες». Ξένοι συγγραφείς για αρχή, με βιβλία που άγγιξαν και συγκίνησαν τα παιδιά και τα οποία μας ταξίδεψαν σε μακρινούς πλανήτες, στην γη, στην Γαλλία και στην Αγγλία. Επειδή όμως το 2023 είχε οριστεί ως έτος Άλκης Ζέη κάναμε κι εμείς στην λέσχη μας και πέρυσι και φέτος ένα ωραίο αφιέρωμα στην αγαπημένη συγγραφέα μικρών και μεγάλων διαβάζοντας τρία διαφορετικά βιβλία της: «Ένα παιδί από το πουθενά», «Ο ψεύτης παππούς», «Η μωβ ομπρέλα».
Τα παιδιά, καλό θα είναι σε κάθε συνάντηση να έχουν μαζί τους το βιβλίο ώστε να ανατρέχουμε στις σελίδες του, όταν κριθεί απαραίτητο.

Οι συναντήσεις μας

Όπως προαναφέραμε, η συχνότητα πραγματοποίησης της λέσχης είναι μια φορά τον μήνα. Ορίσαμε την δεύτερη Κυριακή, ξεκινώντας από τον Νοέμβριο και φτάνοντας μέχρι και τον Ιούνιο, λίγο πριν κλείσουν τα σχολεία. Και πέρυσι όπως και φέτος θα έχουμε την δυνατότητα να βρεθούμε οκτώ φορές και να διαβάσουμε επτά διαφορετικά βιβλία. Η τελευταία μας συνάντηση κλείνει με την ανασκόπηση της χρονιάς και με μια πληθώρα δράσεων με πρωταγωνιστές τα βιβλία και τα παιδιά τα οποία συνοδεύονται πάλι από τους γονείς ή κηδεμόνες τους και οι οποίοι έχουν την ευκαιρία να γίνουν κοινωνοί των δράσεών μας και να τις αξιολογήσουν.
Κατά τη διάρκεια των πρώτων συναντήσεων, όταν ακόμα τα παιδιά δεν γνωρίζονται μεταξύ τους, κρίναμε απαραίτητο να ξεκινάμε με παιχνίδια ενεργοποίησης της ομάδας μέσα από τα οποία, παιδιά από διαφορετικά σχολεία και παρέες αρχίζουν να γνωρίζουν συνομηλίκους τους και αναπτύσσεται ένα κλίμα εξοικείωσης και εμπιστοσύνης το οποίο σταδιακά μπορεί να οδηγήσει στην δημιουργία ζεστών, φιλικών σχέσεων και νέων παρεών.

Μετά τα παιχνίδια, τα οποία διαρκούν ένα τέταρτο με είκοσι λεπτά, ξεκινάμε την προσέγγιση της ιστορίας κάνοντας στην αρχή ανιχνευτικές ερωτήσεις για ν ’αντιληφθούμε αν κατάλαβαν το θέμα του βιβλίου, αν τους άρεσε ή όχι κι αν τους έχει απασχολήσει στο παρελθόν μέσα από δικά τους αναγνώσματα ή μέσα από αυτά που έκαναν στο σχολείο.

Στη συνέχεια κι αφού έχουμε ορίσει τους θεματικούς άξονες πάνω στους οποίους θα κινηθούμε χωρίζουμε τα παιδιά σε τυχαίες ομάδες, ορίζουμε χρόνο, είδος δραστηριότητας και τους αφήνουμε να δουλέψουν δίνοντάς τους σαφείς οδηγίες. Το θέμα της δραστηριότητας μπορεί να είναι κοινό για όλες τις ομάδες ή διαφορετικό για κάθε μία. Μέσα από θεατρικό παιχνίδι (αναπαράσταση κάποιου αποσπάσματος του βιβλίου), παντομίμα, ζωγραφική, δημιουργική γραφή (ποίημα, τραγούδι, πανό με συνθήματα) προσεγγίζουμε τους ήρωες του βιβλίου, τον χώρο και τον χρόνο που εκτυλίσσεται η ιστορία. Στο τέλος του καθορισμένου χρόνου οι ομάδες παρουσιάζουν την δημιουργία τους σε όλους. Με τον δικό τους ξεχωριστό και ευφάνταστο τρόπο τα παιδιά ζωντανεύουν το βιβλίο, τα συναισθήματα των ηρώων και συγχρόνως εξωτερικεύουν τα δικά τους σχετικά με τα όσα βίωσαν διαβάζοντας το βιβλίο κι εμείς αντιλαμβανόμαστε τι έχουν καταλάβει και πώς το μετουσιώνουν.

Ακόμα και τα παιδιά που δεν κατάφεραν να τελειώσουν το βιβλίο συμμετέχουν και μέσα απ’ αυτές τις δράσεις ενημερώνονται μ ’ευχάριστο τρόπο για ό,τι παρέλειψαν και για το τέλος της ιστορίας.

Παραδείγματα δραστηριοτήτων:

- Στο βιβλίο του Βαγγέλη Ηλιόπουλου με τίτλο: «Παίξε το ανάποδα» μια ιστορία μυστηρίου και μουσικής, με ήρωα έναν έφηβο δεκατριών ετών, μεταφερόμαστε στην Ελλάδα και την Ιταλία της δεκαετίας του 90 αλλά και του 60 και μαθαίνουμε για το πικ απ, τους δίσκους βινυλίου και τα πνευματικά δικαιώματα. Βρήκαμε και φέραμε στη λέσχη παλιό πικ απ, δίσκους βινυλίου, μικρούς και μεγάλους, ελληνικούς και ξένους. Δείξαμε τον τρόπο λειτουργίας του πικ απ και βάλαμε ν ’ακούσουν το βασικό ιταλικό τραγούδι της ιστορίας και στη συνέχεια και άλλα. Κατόπιν, χωρίζοντάς τους σε ομάδες και με τους ήχους μοντέρνας, ορχηστρικής μουσικής της δεκαετίας του 80, τους δώσαμε οδηγία να γράψουν το δικό τους τραγούδι ή ποίημα με ελεύθερο θέμα ή να εμπνευστούν από το βιβλίο.
- Στο βιβλίο της Άλκης Ζέη με τίτλο: «Η μωβ ομπρέλα» μια ιστορία με ήρωα ένα δεκάχρονο κορίτσι που εκτυλίσσεται στην Αθήνα λίγο πριν ξεσπάσει ο πόλεμος του 1940 μεταφερόμαστε στο σπίτι και τον κήπο της Λέτρως και της φίλης της Βίτρω, κάπου στο Μαρούσι. Εκείνο το τελευταίο ελεύθερο καλοκαίρι πριν τον πόλεμο βλέπουμε μια παρέα παιδιών να παίζει ξένοιαστα με «περίεργα» παιχνίδια όπως οι τερεζίνες (παλιό παιδικό αμαξίδιο) και να μαγεύονται από μια μεγάλη μωβ ομπρέλα… Φέραμε λοιπόν στη λέσχη μια μεγάλη, όχι μωβ αλλά πράσινη ομπρέλα κι ένα μικρό βαλιτσάκι γεμάτο παλαιικά αντικείμενα παρόμοια μ’αυτά που αναφέρονται στο βιβλίο: ένα παιχνίδι γιο γιο, μπίλιες, φωτοτυπία ενός τεύχους της Διάπλασης των παίδων, γαλλικά παιδικά περιοδικά, μια παλιά εφημερίδα… Αραδιάσαμε τα αντικείμενα στο πάτωμα, καλέσαμε τα παιδιά να τα δουν από κοντά, να τα μελετήσουν και να βρουν με

ποιον ήρωα του βιβλίου ταυτίζεται κάθε αντικείμενο και να μιλήσουν γι' αυτόν. Χωρισμένοι αργότερα σε μικρές ομάδες, κρύφτηκαν πίσω από την ομπρέλα και προετοίμασαν ένα μικρό δρώμενο παντομίμας παριστάνοντας είτε κάτι που τους έκανε εντύπωση από το κείμενο, είτε κάτι δικό τους κρατώντας πάντα την ομπρέλα.

Αξιολόγηση

Μετά από ενάμιση χρόνο λειτουργίας (μετά covid) της Λέσχης μας και έχοντας ένα σταθερό αριθμό 14-17 παιδιών ανά συνάντηση θεωρούμε ότι το εγχείρημά μας έχει πετύχει! Έχει πετύχει επίσης γιατί:

- Τα περισσότερα παιδιά τελειώνουν το βιβλίο, έρχονται σε κάθε συνάντηση και αρκετά συχνά φέρνουν μαζί τους κάποια ζωγραφιά την οποία εμπνεύστηκαν από το θέμα του βιβλίου.
- Τρία από τα παιδιά πηγαίνουν φέτος πρώτη γυμνασίου αλλά συνεχίζουν και έρχονται γιατί τους αρέσει πολύ να συμμετέχουν στη Λέσχη όπως μας είπαν όταν ζητούσαν την άδεια για να ξαναέρθουν!
- Εκφράζονται με άνεση και αυτοπεποίθηση μέσα από τις διαφορετικές δράσεις, τολμούν να είναι ο εαυτός τους!
- Έχουν δημιουργηθεί νέες παρέες παιδιών από διαφορετικά σχολεία και γειτονιές.
- Συνεργάζονται άψογα μεταξύ τους.
- Παίρνουμε ανατροφοδότηση από γονείς οι οποίοι μας μεταφέρουν τις θετικές σκέψεις των παιδιών τους για τη Λέσχη ή μας ομολογούν ότι τα παιδιά τους διαβάζουν περισσότερο ή καλύτερα ακόμη, ξεκίνησαν να διαβάζουν και ν 'αγαπούν το καλό βιβλίο.

Συμπεράσματα

Η δημιουργία μια παιδικής Λέσχης Ανάγνωσης εκτός σχολικού χώρου μπορεί να λειτουργήσει σε πολλούς και βασικούς άξονες βελτίωσης της καθημερινότητας των παιδιών του δημοτικού σχολείου, των τελευταίων τάξεων, λίγο πριν μπουν στην εφηβεία και αποφοιτήσουν από το δημοτικό. Ειδικότερα:

- Η παρέα και το βιβλίο λειτουργούν ως κίνητρο αποφυγής ενασχόλησης με το διαδίκτυο και ωθούν τους μαθητές σε ασφαλή μονοπάτια καθώς αναπτύσσεται μέσα από το διάβασμα κατάλληλων βιβλίων η κριτική τους σκέψη.
- Ο διαφορετικός τρόπος προσέγγισης της παιδικής λογοτεχνίας, η εξωστρέφεια, η συντροφικότητα, μέσα σ 'ένα ασφαλές περιβάλλον που δεν προσομοιάζει με σχολείο, συνδράμουν στο να ενισχυθούν οι ήδη υπάρχουσες δεξιότητες και ικανότητες των παιδιών και να καλλιεργηθεί το πνεύμα συνεργασίας, η απόλαυση του μοιράσματος ωραίων στιγμών και το αίσθημα του ανήκειν σε μια όμορφη κοινότητα!

Βιβλιογραφία

Εθνικό Κέντρο βιβλίου, (2018). *Λέσχες ανάγνωσης, μιλάμε για βιβλία*. Αθήνα.

Κουράκη, Χ. (2018). *Βουτιά στον κόσμο του βιβλίου: Δραστηριότητες Φιλαναγνωσίας για τη γνωριμία με το βιβλίο.*

Καρακίτσος Α., (2012). *Στερεότυπα, προκαταλήψεις, προτάσεις δράσεων φιλαναγνωσίας*, Α-θήνα.

Κατσίκη-Γκίβαλου Α., Λογοτεχνία και Εκπαίδευση: Από τα στενά όρια μιας διδασκαλίας στην καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας. Στο *Καινοτόμες δράσεις ενίσχυσης της φιλαναγνωσίας των μαθητών.*

Το θεατρικό δρώμενο ως εναλλακτική μορφή πολιτιστικής εκδήλωσης. «Το σιρόπι του Αϊ Βασίλη» του 1ου Δημοτικού Σχολείου Πολυκάστρου

Λυμπέρης Γιώργος

Θεατρολόγος, 1ο Δημ. Σχ. Πολυκάστρου
Υποψήφιος Δρ. Τμήματος Θεατρικών Σπουδών ΕΚΠΑ
giorlib@yahoo.gr

Περίληψη

Το θεατρικό δρώμενο ή αλλιώς χάπενινγκ, αποτελεί ένα είδος θεατρικής έκφρασης που μπορεί να αναπτυχθεί και εκτός θεατρικής σκηνής, στηρίζεται στον αυτοσχεδιασμό, στην κινησιολογία και στην υποκριτική μέσα από λεκτικούς και κινησιολογικούς κώδικες.

Σε αντίθεση με την αυστηρή διαδικασία των προβών των σχολικών παραστάσεων, που συχνά αποθαρρύνουν τους συμμετέχοντες και καταλήγουν να εστιάζουν μόνο στο τελικό αποτέλεσμα, τα θεατρικά δρώμενα, δίχως να στερούνται καλλιτεχνικής αξίας, μπορούν να προσφέρουν μία ισότιμη θεατρική εμπειρία. Ωστόσο ο αυθορμητισμός που ενυπάρχει στη συγκεκριμένη θεατρική μορφή, πολλές φορές λειτουργεί αποτρεπτικά για την επιλογή τους από τους εκπαιδευτικούς.

Το σχολικό έτος 2023-2024 στο 1ο Δημοτικό Σχολείο Πολυκάστρου, δημιουργήθηκε το θεατρικό δρώμενο «Το σιρόπι του Αϊ Βασίλη», στο πλαίσιο των εορταστικών εκδηλώσεων για τα Χριστούγεννα. Μαθητές και μαθήτριες τάξεων του σχολείου, με αφορμή το μάθημα της Θεατρικής Αγωγής, δημιούργησαν στην αίθουσα πολλαπλών χρήσεων ένα χριστουγεννιάτικο χωριό. Εκεί υποδέχθηκαν μαθητές άλλων τμημάτων του σχολείου όπου και τους μύησαν σε μία χριστουγεννιάτικη περιπέτεια. Σύμφωνα με το σενάριο, ο Αϊ Βασίλης αρρώστησε και για να γίνει καλά έπρεπε να πάρει το μαγικό σιρόπι που θα έφτιαχναν τα παιδιά. Στην παρούσα εισήγηση θα παρουσιαστεί η μεθοδολογία της παρούσας δράσης, οι τεχνικές που αξιοποιήθηκαν και η αποτίμηση του τελικού καλλιτεχνικού προϊόντος.

Λέξεις κλειδιά: θεατρική αγωγή, θεατρικό δρώμενο, σχολικές εκδηλώσεις.

Εισαγωγή

Το θέατρο μέσω της θεατρικής παράστασης αποτελεί ένα αγαθό που συμβάλει στη μετάδοση αξιών, πολιτισμού και γνώσεων, προωθεί την καλλιτεχνική έκφραση και παράλληλα χαρακτηρίζεται για τον παιδαγωγικό του χαρακτήρα από την αρχαία Ελλάδα μέχρι σήμερα. Οι θεατρικές παραστάσεις ως αναπόσπαστο κομμάτι της

σχολικής ζωής, καλούνται να ακολουθήσουν τις σύγχρονες εκπαιδευτικές τάσεις και μέσω του παιδαγωγικού χαρακτήρα που τις διέπει, να αναγάγουν τις σχολικές εορτές σε εκδηλώσεις πολιτισμού.

Όμως η καλή διάθεση των εκπαιδευτικών κατά τη δημιουργία μίας θεατρικής παράστασης δεν επαρκεί, με κίνδυνο η διαδικασία αλλά και το αποτέλεσμα, να μην πληρούν τους παιδαγωγικούς σκοπούς που οφείλουμε να λαμβάνουμε υπόψη μας. Η απουσία ξεκάθαρης στοχοθεσίας και οργάνωσης, η ανεπαρκής προετοιμασία, η δυστοκία στην επικοινωνία και στη συνεργασία μεταξύ των συντελεστών, αποτελούν λίγους μόνο από τους κινδύνους που ελλοχεύουν. Επιπρόσθετα, η απειρία των συντελεστών, η έλλειψη της υλικοτεχνικής υποδομής αλλά και η επιπόλαιη αντιμετώπιση του αισθητικού αποτελέσματος δε συμβάλλουν στη διάδοση του μηνύματος και του σκοπού της παράστασης. Ένας ακόμη κίνδυνος που ελλοχεύει είναι η άγνοια των προσδοκιών του κοινού, ειδικά όταν αυτό απαρτίζεται από ανήλικους θεατές (Γραμματάς & Τζαμαργιάς, 2004, σ.55-63).

Η διαδικασία της θεατρικής παράστασης στο πλαίσιο του σχολείου οφείλει να επιτελεί παιδαγωγικούς σκοπούς. Σύμφωνα με τον Γραμματά (2004, σ.54) το θέατρο και οι τεχνικές του καλούνται να συμπορευτούν με τους στόχους του εκπαιδευτικού συστήματος, όπως είναι η καλλιέργεια της αγωγής και της παιδείας, η διαμόρφωση προσωπικοτήτων και η δυνατότητα ομαλής ένταξης των μαθητών στο κοινωνικό σύνολο. Η παροχή γνώσεων, η ενίσχυση της πολιτισμικής ταυτότητας, η ενίσχυση της ιστορικής συνείδησης και της ιστορικής μνήμης καθώς και η κατάργηση των στερεοτύπων, αποτελούν ορισμένους από τους στόχους της θεατρικής παράστασης στο σχολείο (Γραμματάς & Τζαμαργιάς, 2004, σ.18). Μέσα από αυτή τη διαδικασία, όπως αναφέρει ο Woolland (1999, σ.245), αναπτύσσεται ο αυτοσεβασμός, ενθαρρύνεται η ανάπτυξη δεξιοτήτων και καλλιεργείται η κριτική σκέψη. Ταυτόχρονα δίνεται η δυνατότητα για την προβολή των δυνατοτήτων του δράματος στην ευρύτερη κοινότητα, ενδυναμώνοντας τη σχέση μεταξύ σχολείου και κοινωνίας.

Το θεατρικό δρώμενο ως πρόταση θεατρικής δράσης.

Σε μία κοινωνία όμως που συνεχώς αλλάζει, με τη διαρκή ανάπτυξη των νέων τεχνολογιών και την πληθώρα ερεθισμάτων και πληροφοριών, η διατήρηση του παιδαγωγικού χαρακτήρα του θεάτρου αποτελεί πρόκληση για τον εκπαιδευτικό. Η αξιοποίηση του θεάτρου οφείλει να γίνεται με τέτοιο τρόπο, έτσι ώστε το παιδί να μην είναι παθητικός δέκτης αλλά συνδημιουργός. Η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης πρέπει να επιτυγχάνεται με τέτοιο τρόπο, ώστε το παιδί να αναπτύσσει τα αισθητικά του κριτήρια και να είναι σε θέση να διαχωρίσει τα καλλιτεχνικά προϊόντα που διακρίνονται για την ποιότητά τους, από αυτά που δεν έχουν να του προσφέρουν κάτι παραπάνω (Πατσαλίδης, 2014).

Η γνωριμία με ποικίλες μορφές του θεάτρου στην εκπαίδευση αποτελεί έναν γόνιμο τρόπο έτσι ώστε να διατηρηθεί ο παιδαγωγικός χαρακτήρας, να διευρυνθούν οι αισθητικοί ορίζοντες αλλά παράλληλα να αναδειχθούν σύγχρονες σκηνικές πρακτικές.

Ένα τέτοιο είδος είναι το θεατρικό δρώμενο ή αλλιώς χάπενινγκ. Πρόκειται για μία "μονοκύτταρη θεατρική έκφραση" (Γραμματάς, 2001, σ.50) που ο χώρος και ο χρόνος για την πραγματοποίησή του δε συνιστούν εμπόδιο και δεν ενέχουν περιορισμούς. Ένα από τα χαρακτηριστικά του είναι πως εστιάζει στον προβληματισμό και στην ανάπτυξη του ενδιαφέροντος, ενεργοποιώντας με αυτό τον τρόπο τους θεατές. Η δράση που δημιουργείται μπορεί να είναι αυθόρμητη ή προετοιμασμένη, αλλά όχι στον ίδιο βαθμό με την προετοιμασία που απαιτείται για μία θεατρική παράσταση (Γραμματάς & Τζαμαργιάς, 2004, σ.88). Η σκηνοθεσία του εκπαιδευτικού είναι πιο χαλαρή σε σχέση με μία θεατρική παράσταση, δίνοντας στα παιδιά τη δυνατότητα να δράσουν πιο αυθόρμητα. Μέσω του λόγου, της μίμησης και της κινησιολογίας επιτυγχάνουν τους εκάστοτε παιδαγωγικούς σκοπούς. Με το θεατρικό δρώμενο καλύπτεται ένα ευρύ φάσμα στη δυνατότητα επικοινωνίας του θεατρικού μηνύματος, από τη διασκέδαση μέχρι τον παραδειγματισμό δια των σκέψεων και των βιωμάτων (Γραμματάς, 2004, σ.53).

Μελετώντας τα χαρακτηριστικά του θεατρικού δρωμένου, τρία είναι τα βασικά στοιχεία που αποτελούν πρόκληση. Το μη αυστηρό σκηνοθετικό πλαίσιο, η δυνατότητα δράσης και σε χώρο εκτός θεατρικής σκηνής, η αλληλεπίδραση και η δυνατότητα διάδρασης με το κοινό. Η μη αυστηρή σκηνοθεσία μπορεί να λειτουργήσει θετικά για τον εκπαιδευτικό της Θεατρικής Αγωγής. Αφενός δίνεται το περιθώριο να πειραματιστεί με την ομάδα του πάνω σε νέες φόρμες και τεχνικές, αποβάλλοντας το άγχος που προκύπτει από μια επιτηδευμένη σκηνική παρουσία. Αφετέρου δίνεται η δυνατότητα να εξασφαλιστούν οι ιδανικές συνθήκες για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας, της ευρηματικότητας εξασφαλίζοντας τον παιδαγωγικό χαρακτήρα στην όλη διαδικασία, μια διεργασία όμοια με αυτή που ακολουθούν οι σκηνοθέτες (Σιδηροπούλου, 2014).

Μια αντικειμενική δυσκολία που καλούνται να αντιμετωπίσουν οι συντελεστές μιας θεατρικής παράστασης είναι ο χώρος. Η έλλειψη θεατρικής σκηνής σε ορισμένες περιπτώσεις, η μετατροπή της σκηνής σε χώρο πολλαπλών χρήσεων ή αποθηκευτικό χώρο αλλά και η απουσία υλικοτεχνικού εξοπλισμού, όπως φώτα, μικρόφωνα, σκηνικά, είναι λίγοι μόνο από τους παράγοντες που μπορούν να υπονομεύσουν το τελικό αποτέλεσμα (Γραμματάς, 2007, 2014). Κίνδυνος που μπορεί να αποφευχθεί αξιοποιώντας το είδος του θεατρικού δρώμενου, μιας και ως σκηνικός χώρος μπορεί να αξιοποιηθεί οποιοσδήποτε χώρος του σχολείου, με σκηνικά ή και χωρίς.

Ένα ακόμη καθοριστικό ζητούμενο αποτελεί η πρόσληψη του καλλιτεχνικού γεγονότος. Μπορεί οι συντελεστές να είναι παιδιά, αλλά οφείλουμε να έχουμε υπόψη μας και να είναι ξεκάθαρη η ταυτότητα του κοινού, ειδικά όταν πρόκειται για μαθητές-θεατές. Η σχέση ηθοποιών και θεατών υπό τη συνθήκη της θεατρικής παράστασης, αναπτύσσει μια δυναμική σχέση μεταξύ των μαθητών, αλληλεξάρτησης, επικοινωνίας και αλληλοκατανόησης (Γραμματάς, 1997, σ. 489). Σε ένα τέτοιο πλαίσιο η παρουσία των μαθητών σε ένα θέαμα όπου δημιουργείται από συμμαθητές τους και

προσφέρεται η δυνατότητα για αλληλεπίδραση και συμμετοχή, εκπληρώνει σημαντικούς παιδαγωγικούς στόχους.
Συνοψίζοντας, το θεατρικό δρώμενο αποτελεί ένα είδος θεατρικής έκφρασης που συμβαδίζει με τις σύγχρονες θεατρικές τάσεις, δίνει τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες να εκφράσουν τους προβληματισμούς τους, διευκολύνει σε πρακτικά ζητήματα στην σκηνική πραγμάτωση στο σχολείο, ενθαρρύνει την αλληλεπίδραση με το κοινό, μα πάνω από όλα συνιστά ένα εκπαιδευτικό εργαλείο για την επίτευξη των παιδαγωγικών στόχων.

Το "Σιρόπι του Αϊ Βασίλη" στο 1ο Δημοτικό Σχολείο Πολυκάστρου

Οι δυνατότητες του θεατρικού δρωμένου, αξιοποιήθηκαν από τον γράφοντα, με την ιδιότητα του θεατρολόγου, το σχολικό έτος 2023-2024 στο 1ο Δημοτικό Σχολείου Πολυκάστρου. Στόχος του διδάσκοντα ήταν η δημιουργία μίας σύντομης αλλά διαδραστικής χριστουγεννιάτικης γιορτής που θα ενέπνεε την εμπλοκή πολλών μαθητών, θα απαιτούσε λίγες διδακτικές ώρες προετοιμασίας και πρωτίστως, η απουσία θεατρικής σκηνής στη σχολική μονάδα δε θα αποτελούσε τροχοπέδη στο εγχείρημα.
Αφορμή αποτέλεσε ένα εξ αποστάσεως μάθημα του γράφοντα (Λυμπέρης, 2020) που έπειτα από τις κατάλληλες αλλαγές έγινε θεατρικό δρώμενο. Σύμφωνα με το σενάριο του μαθήματος, τα παιδιά επισκέπτονται το χωριό του Αϊ Βασίλη και εκεί διαπιστώνουν πως ο Αϊ Βασίλης είναι άρρωστος. Η μόνη λύση για να γίνει καλά είναι η παραγωγή ενός σιροπιού, το οποίο αποτελείται από μη ρεαλιστικά υλικά.
Το δρώμενο δημιουργήθηκε ξεχωριστά από τρία τμήματα. Δύο τμήματα των Β τάξεων και ένα τμήμα της Δ τάξης. Κάθε τμήμα παρουσίασε το θεατρικό δρώμενο σε ένα διαφορετικό τμήμα. Η προετοιμασία είχε διάρκεια τρεις διδακτικές ώρες για το κάθε τμήμα και έγινε στο πλαίσιο του μαθήματος της Θεατρικής Αγωγής.
Την πρώτη διδακτική ώρα έγινε η εισαγωγή στο δράμα, αξιοποιώντας της μεθοδολογία του θεατρικού παιχνιδιού και την τεχνική του κυκλικού δράματος. Και οι τρεις τάξεις, κάθε τάξη ξεχωριστά, διερεύνησαν την ιστορία και κατέληξαν σε κάποιες πτυχές που είχαν δραματουργικό ενδιαφέρον. Δημιούργησαν νέους δραματικούς χώρους και εστίασαν σε διάφορες πτυχές της ιστορίας. Ξωτικά που ετοίμαζαν τα δώρα, αναγνώστες των γραμμάτων, κατασκευαστές δώρων, οδηγοί του έλκηθρου. Τη δεύτερη διδακτική ώρα, οι αυτοσχεδιασμοί επαναλήφθηκαν, με στόχο την καταγραφή των βασικών στοιχείων. Στη συνέχεια κάθε ομάδα, μέσω τεχνικών δημιουργικής γραφής έγραψαν σύντομα κείμενα, αποτυπώνοντας όσο γινόταν τους σύντομους αυτοσχεδιασμούς τους. Κλείνοντας το μάθημα, οι ομάδες είχαν οριστικοποιήσει τις δράσεις προς αναπαράσταση, τους ρόλους που θα έπαιζαν αλλά και την πλοκή που θα είχε το δρώμενο. Παράλληλα υπήρχε ένα μικρό αποθετήριο κειμένων και από τα τρία τμήματα, μέσα από το οποίο θα διαμορφωνόταν το θεατρικό κείμενο έπειτα από την επιμέλεια του εκπαιδευτικού.
Την τρίτη διδακτική ώρα δόθηκε το κείμενο κ έγινε η διανομή των ρόλων. Κάθε παιδί είχε μία ατάκα, ενώ υπήρχε μεγάλο κομμάτι του δρωμένου που θα βασιζόταν στον

αυτοσχεδιασμό. Έγινε μια σύντομη πρόβα και στη συνέχεια τα παιδιά αυτοοργανώθηκαν για τα αντικείμενα που θα έφερναν τη ημέρα του δρωμένου.

Αναλυτική παρουσίαση του θεατρικού δρωμένου

Ο χώρος της αίθουσας πολλαπλών χρήσεων ήταν έτοιμος. Υπήρχαν τέσσερις σταθμοί, όπου σκηνογραφικά είχαν αποδοθεί με την αξιοποίηση θρανίων και σκηνικών αντικειμένων. Παράλληλα με τη χρήση προτζέκτορα προβλήθηκε βίντεο που απεικόνιζε χιόνι να πέφτει και χριστουγεννιάτικη μουσική. Μέσα στην αίθουσα οι μαθητές σε ρόλο ήταν έτοιμοι να υποδεχθούν τους θεατές τους, δηλαδή τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς άλλων τμημάτων.
Έξω από την αίθουσα, ο θεατρολόγος καλωσόρισε το κοινό. Τους έδωσε ένα εισιτήριο για το ταξίδι που θα ακολουθούσε στο χωριό του Άγιου Βασίλη. Στην είσοδο της αίθουσας, όπου βρισκόταν ο πρώτος σταθμός δράσης, τα ξωτικά υποδέχθηκαν τα παιδιά και έλεγξαν τα εισιτήριά τους. Στη συνέχεια ένας μαθητής σε ρόλο ταράνδου, πραγματοποιώντας μιμικές κινήσεις, δημιούργησε ένα τρενάκι με τους θεατές και τους οδήγησε στον δεύτερο σταθμό. Ο δεύτερος σταθμός ήταν το τμήμα αλληλογραφίας, εκεί όπου τα ξωτικά διαβάζουν τα γράμματα των παιδιών και καταγράφουν τα δώρα που πρέπει να δημιουργηθούν. Τα ξωτικά παρουσιάστηκαν και εξήγησαν τη δουλειά τους. Στη συνέχεια ο τάρανδος μετέφερε τα παιδιά στον τρίτο σταθμό, στο εργαστήριο κατασκευής δώρων, οπού εκεί γνωρίσανε τα ξωτικά όπου φτιάχνουν όλα τα δώρα. Το ταξίδι συνεχίστηκε στο σπιτάκι του Αϊ Βασίλη, εκεί όπου τα παιδιά ενημερώθηκαν από τους φρουρούς του Αϊ Βασίλη, τον γιατρό του αλλά και τον ίδιο, για την κατάσταση της υγείας του. Ο μόνος τρόπος για να γινόταν και πάλι καλά ήταν να του φτιάξουν ένα σιρόπι που θα αποτελούνταν από κάποια μαγικά υλικά, που παράλληλα συνιστούσαν και δραστηριότητες.
Σε αυτό το σημείο ανέλαβε δράση ο θεατρολόγος σε ρόλο εμψυχωτή. Η πρώτη δραστηριότητα/συστατικό ήταν μία σύντομη χορογραφία που δημιουργήθηκε από τα παιδιά, με στόχο να αλλάξουν τη διάθεση του Αϊ Βασίλη. Οι μαθητές μέσα από μία αλληλουχία κινήσεων που όρισαν τα ίδια δημιουργήσαν τη χορογραφία τους. Στη συνέχεια κλήθηκαν να φτιάξουν μία παγωμένη εικόνα με χριστουγεννιάτικο θέμα, προσπαθώντας να υπενθυμίσουν το νόημα των γιορτών. Τέλος, έπρεπε να πείσουν τον Τάρανδο που οδηγούσε το έλκυθρο να δώσει μία τρίχα από το κεφάλι του. Όλη η ομάδα σε κύκλο προσπάθησε να τον πείσει μέσω ενός αγώνα επιχειρημάτων, ενώ στο τέλος ο μαθητής που υποδυόταν τον Τάρανδο, σύμφωνα με το σενάριο, παραχώρησε μία τρίχα από το κεφάλι του. Στο τέλος ο γιατρός ανακάτεψε το σιρόπι, το έδωσε στον Άγιο Βασίλη, με τον τελευταίο να ευχαριστεί όλους τους συμμετέχοντες για τη συμβολή τους.

Απολογισμός δράσης - Συμπεράσματα

Μετά την ολοκλήρωση της δράσης ο γράφων οδηγήθηκε στα ακόλουθα συμπεράσματα. Αρχικά η συμμετοχή των παιδιών έδειξε το υψηλό ποσοστό επιτυχίας. Οι

μαθητές, είτε ως ηθοποιοί είτε ως θεατές, ενεπλάκησαν σε μεγάλο βαθμό καθολικά. Δεν υπήρξε άγχος την ημέρα της παράστασης, όπως συμβαίνει σε ανάλογες περιπτώσεις λόγω έκθεσης στο κοινό. Παράλληλα, αξίζει να αναφερθεί πως η ενεργητική συμμετοχή των θεατών, καθιστώντας τους συνδημιουργούς, κράτησε αμείωτο το ενδιαφέρον ολόκληρη τη διάρκεια. Συχνά παρατηρείται στις πιο διαδεδομένες μορφές θεατρικών παραστάσεων, το κοινό να μιλάει, ειδικά τα παιδιά μικρότερης ηλικίας.

Ιδιαίτερα σημαντική ήταν η προθυμία των συμμετεχόντων τμημάτων να επιμεληθούν τα κουστούμια τους και τα σκηνικά τους αντικείμενα, ενισχύοντας έτσι το αίσθημα υπευθυνότητας και συλλογικότητας.

Το μικρό χρονικό διάστημα προετοιμασίας και προβών δεν αποτέλεσε δυσκολία, καθώς τα παιδιά είχαν εμπλακεί τα ίδια σε όλη τη διαδικασία. Δεν ήταν απλά γνώστες της παράστασης, αλλά δημιουργοί. Γεγονός που αύξησε την αυτοπεποίθησή τους και τα βοήθησε να αυτενεργήσουν.

Ενώ σε άλλες μορφές παράστασης η απουσία θεατρικής σκηνής θα δημιουργούσε πρόβλημα, εδώ δεν έπαιξε κανένα ρόλο. Η σημειολογία στη σκηνογραφία και η αξιοποίηση των ψηφιακών τεχνολογιών (προβολή βίντεο, μουσική, χρήση προτζέκτορα) ήταν αρκετά για την ενίσχυση της θεατρικής σύμβασης.

Οι συμμετέχοντες στο σύνολό τους, μέσα από την μικρή αυτή ιστορία, κατάφεραν να αναδείξουν θέματα όπως η αλληλεγγύη, η συνεισφορά, το χιούμορ. Με αυτό τον τρόπο επιβεβαιώνουν πως μια ιστορία μπορεί να φαίνεται απλή αλλά δεν είναι απλοϊκή.

Συνοψίζοντας, στην αρχή της συγκεκριμένης εργασίας, έγινε μία παρουσίαση των παραγόντων που συμβάλλουν για την επίτευξη των παιδαγωγικών στόχων μιας σχολικής παράστασης. Ακόμη, έγινε αναφορά στα θεατρικά δρώμενα, ως ένας εναλλακτικός τρόπος θεατρικής έκφρασης στο πλαίσιο των εκδηλώσεων στο σχολείο ενώ παρουσιάστηκε η εφαρμογή του στο 1ο Δημοτικό Σχολείο Πολυκάστρου. Φιλοδοξία αποτελεί η διάχυση του συγκεκριμένου είδους και στις υπόλοιπες σχολικές μονάδες του νομού, είτε από τους θεατρολόγους, είτε από τη σύμπραξη τους με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς της σχολικής κοινότητας.

Βιβλιογραφία

Γραμματάς, Θ. (1997). *Θέατρο και Παιδεία*. Αθήνα: Αυτοέκδοση

Γραμματάς, Θ. (2001). *Διδακτική του Θεάτρου*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Γραμματάς, Θ. (2004). *Το Θέατρο στο Σχολείο. Μέθοδοι διδασκαλίας και εφαρμογής*. Αθήνα: Ατραπός.

Γραμματάς, Θ. & Τζαμαργιάς, Τ. (2004). *Πολιτιστικές Εκδηλώσεις στο σχολείο. Πρωτοβάθμια - Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.* Αθήνα: Ατραπός.

Γραμματάς, Θ. (2007). *Η Σχολική Θεατρική Παράσταση*. Αθήνα: Ατραπός.

Γραμματάς, Θ. (2014). *Το Θέατρο στην Εκπαίδευση. Καλλιτεχνική έκφραση και παιδαγωγία*. Αθήνα: Διάδραση.

Λυμπέρης, Γ. (2020). *Εξ αποστάσεως μάθημα - Το σιρόπι του Αϊ Βασίλη*. Ανάκτηση από: https://45leptatheatro.weebly.com/iotadelta941epsilonsigmaf/7586313

Πατσαλίδης, Σ. (2014). Επικοινωνώντας με τον νέο θεατή. Στο Θ. Γραμματάς (Επιμ.) *Πάμμουσος Παιδαγωγία. Η Παιδαγωγική του Θεάτρου* (σελ.23-33). Αθήνα: Ταξιδευτής.

Σιδηροπούλου, Α. (2014*). Ο σκηνοθέτης-δάσκαλος και η έμπνευση ως βάση της παιδαγωγικής διάστασης της παράστασης*. Στο Θ. Γραμματάς (Επιμ.) *Πάμμουσος Παιδαγωγία*. *Η Παιδαγωγική του Θεάτρου* (σ.35-42). Αθήνα: Ταξιδευτής.

Woolland, B. (1999). *Η διδασκαλία του Δράματος στο Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

E-twinning program: «Η μικρή Ελένη παίζει μαζί μας και mathαίνει!#STEM3 »

Καλοκίδου Βασιλική, Ρουσσέτη Κυριακή

Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ΠΕ 60, 23ο Νηπιαγωγείο Σταυρούπολης, Θεσσαλονίκη
vaso.kal74@gmail.com

Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ΠΕ 60, Νηπιαγωγείο Δροσερού, Πέλλα
krous81@gmail.com

Περίληψη

Το έργο αποτελεί ένα Ευρωπαϊκό project που εκπονήθηκε στην πλατφόρμα ESEP τη σχολική χρονιά 2022-2023. Στο έργο συμμετείχαν 35 μέλη, από την Ελλάδα, Τουρκία, Πορτογαλία, και Ρουμανία. Βραβεύθηκε με Εθνική και Ευρωπαϊκή Ετικέτα Ποιότητας. Το έργο ήταν μέρος της δράσης STEM3.

Στόχος του προγράμματος ήταν να διδαχθούν μαθηματικές έννοιες μέσω παραδοσιακών παιχνιδιών που έπαιζαν τα παιδιά παλιά στις αυλές και στις γειτονιές. Οι δραστηριότητες αυτές εμπλουτίστηκαν με τη χρήση του ρομπότ bee-bot , το οποίο μας εισήγαγε στις βασικές έννοιες προγραμματισμού καθώς επίσης και με unplugged δραστηριότητες κωδικοποίησης.

Τα σχολεία μέλη του προγράμματος έπρεπε να επιλέξουν ένα παραδοσιακό παιχνίδι και να το συνδέσουν με μαθηματικές έννοιες και βασικές αρχές κωδικοποίησης και προγραμματισμού, καθώς και προτάσεις υλοποίησης δραστηριοτήτων και εμπέδωσης των εννοιών. (Διαδικτυακά παιχνίδια, φύλλα εργασίας κ.τ.λ) Τα υπόλοιπα σχολεία-μέλη υλοποιούσαν τις δραστηριότητες και καταχωρούσαν το υλικό τους στην πλατφόρμα ESEP χρησιμοποιώντας διαδικτυακά εργαλεία.

Οι μαθητές/τριες ενεπλάκησαν ενεργά στη διαδικασία της μάθησης, καθώς η μεθοδολογική προσέγγιση των δραστηριοτήτων προήγαγε τις ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες και λιγότερο τις ατομικές. Οι μαθητές συμμετείχαν ενεργά, αλληλοεπιδρούσαν μεταξύ τους , αντιλήφθηκαν νέες έννοιες και οικοδόμησαν τη νέα γνώση, πάνω σε προϋπάρχουσες ,που αφορούσαν τα παραδοσιακά παιχνίδια και τις μαθηματικές έννοιες. Συνεργάστηκαν για την υλοποίηση των παιχνιδιών, τις δραστηριότητες με το ρομποτάκι (διμελείς ομάδες), το υπολογιστικό περιβάλλον (διμελείς ομάδες ή στην ολομέλεια). Τέλος αξιοποιήθηκαν οι δυνατότητες που προσφέρουν οι Νέες Τεχνολογίες και η ρομποτική, με στόχο την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, την ενίσχυση της λογικομαθηματικής σκέψης καθώς και την επίλυση προβλημάτων κ.α.

Λέξεις κλειδιά: Προσχολική Αγωγή, παραδοσιακά παιχνίδια, ρομποτική/STEAM

Εισαγωγή

Από τα τέλη του 20ου αι. και μετά η εκπαίδευση δεν αρκείται στον παραδοσιακό της ρόλο, αλλά παίρνει κι άλλες μορφές πιο ανανεωμένες, πιο μοντέρνες και προσαρμοσμένες στα ζητούμενα της εποχής. Το σχολείο ανοίγει τις πόρτες του όχι μόνο στο οικογενειακό περιβάλλον των παιδιών, εμπλέκοντας τους γονείς στη μαθησιακή διαδικασία, αλλά και στον ευρύτερο κοινωνικό περίγυρο, από την τοπική κοινωνία (την κοινότητα, την πόλη ή το χωριό, τη χώρα) μέχρι πέρα από τα κρατικά σύνορα, στις χώρες του εξωτερικού. Με τον τρόπο αυτό καταργεί τα όρια και οδηγεί τους μαθητές διαφορετικών χωρών, πολιτισμών, κουλτούρων σε νέα μονοπάτια σύνδεσης και συνεργασίας με εκπληκτικά αποτελέσματα. Ένας τρόπος να υλοποιηθούν όλα αυτά είναι τα ευρωπαϊκά προγράμματα e-twinning, και συγκεκριμένα η κοινότητα σχολείων της Ευρώπης, μέλη της οποίας αποτελούν και τα δικά μας σχολεία. Τα παιδιά γνωρίζονται μεταξύ τους, επικοινωνούν μέσω της πλατφόρμας ESEP και συνεργάζονται για την επίτευξη ενός κοινού σκοπού, διασκεδάζοντας και παράλληλα κατακτώντας τη γνώση.

Οι μαθητές του σήμερα προετοιμάζονται επίσης να γίνουν οι πολίτες του αύριο, επομένως πρέπει να αποκτήσουν δεξιότητες και ικανότητες που θα τα καταστήσουν ικανά να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις των σύγχρονων κοινωνιών. Έρευνες υποστηρίζουν ότι αν τα παιδιά μυηθούν σε σύγχρονες μεθόδους εκπαίδευσης, όπως είναι η εκπαίδευση STEAM και η εκπαιδευτική ρομποτική, τα παιδιά ωφελούνται πολλαπλά και αναπτύσσουν την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, την κριτική σκέψη και τη δημιουργικότητά τους.

Στην παρούσα εισήγηση θα παρουσιαστεί ένα πρόγραμμα e[twinning το οποίο εκπονήθηκε τη σχολική χρονιά 2022-2023 και στο οποίο συμμετείχαν 35 εκπαιδευτικοί από 4 ευρωπαϊκές χώρες. Στόχος του είναι να γνωρίσει και να αναβιώσει τα παραδοσιακά παιχνίδια των χωρών μελών στα σημερινά παιδιά και παράλληλα να τα συνδέσει με μαθηματικές έννοιες, ώστε να αναπτύξουν και να εξελίξουν τη μαθηματική τους σκέψη.

Θεωρητικό υπόβαθρο

Εκπαίδευση STEAM

Το ακρωνύμιο STEM προκύπτει από τα αρχικά των τεσσάρων επιστημών που αποτελούν S (Science), T (Technology), E (Engineering) και M (Mathematics) την συγκεκριμένη προσέγγιση. Παρουσιάστηκε πρώτη φορά το 2001 από τη βιολόγο Ramaley κι έχει στόχο να εντάξει τις επιστήμες της Τεχνολογίας και της Μηχανικής στη διδασκαλία των Μαθηματικών και των Φυσικών Επιστημών. Χρησιμοποιείται τόσο στην εκπαιδευτική πολιτική, αλλά και στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, με σκοπό να ενισχύσει την ανταγωνιστικότητα στην επιστήμη και στην ανάπτυξη της τεχνολογίας. (Gonzalez & Kuenzi, 2012). Μετέπειτα, προστέθηκε και το A (Arts), αναδεικνύοντας τη σημασία της σύνδεσης και

της τέχνης με τις υπόλοιπες επιστήμες. Οι Guyotte et al. (2014) υποστηρίζουν πως το STEAM ως ολοκληρωμένη προσέγγιση-εκπαιδευτική πρόταση ευνοεί την ενεργοποίηση των παιδιών και μέσω της καλλιτεχνικής έμπνευσης την ελεύθερη σκέψη, τη φαντασία, «το παράδοξο, τις διανοητικές ή οπτικές ή άλλης φύσεως ακροβασίες που μπορεί εκ πρώτης όψεως να φαίνονται αταίριαστες και ασύμβατες με τους τομείς STEM» (Σουλιώτου, 2016) αλλά εν τέλει αποτελούν το υπόβαθρο για καινοτόμο δράση και δημιουργική έκφραση (Sousa & Pilecki, 2013).

Η μάθηση STEAM έχει τις βάσεις της στον οικοδομισμό, τη θεωρία μάθησης του Jean Piaget και στον κονστρουκτιβισμό του Papert. Και στις δύο αυτές θεωρίες, το παιδί μαθαίνει αναλαμβάνοντας ενεργητικό ρόλο και ανακαλύπτοντας. Παύει να είναι παθητικός δέκτης της γνώσης από τον παντογνώστη εκπαιδευτικό, αλλά δουλεύει σε ομάδες, συνεργατικά, βασιζόμενο στις προϋπάρχουσες γνώσεις, ιδέες, στάσεις του και οικοδομώντας καινούριες. Το περιβάλλον είναι πλούσιο σε ερεθίσματα, ενώ ο εκπαιδευτικός από την άλλη πλευρά, αναλαμβάνει ρόλο διαμεσολαβητικό, διευκολυντικό. Παρέχει τη βοήθειά του όταν και αν του ζητηθεί όχι όμως δίνοντας την απάντηση στον μαθητή, αλλά συμβουλεύοντάς τον πώς να φτάσει μόνος του στον τελικό σκοπό του. Στο κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι ο μαθητής κι όχι ο δάσκαλος ή το ίδιο το μαθησιακό αντικείμενο.

Επομένως, κύρια χαρακτηριστικά της μάθησης STEAM εκτός από την διεπιστημονικότητά της είναι η ενεργός συμμετοχή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία, η ανακαλυπτική μάθηση και η επίλυση προβλημάτων. με απώτερο σκοπό τη σύνδεση της γνώσης με την καθημερινή ζωή των μαθητών τόσο εντός σχολείου όσο και έξω από αυτό. Οι μέθοδοι διδασκαλίας που χρησιμοποιούνται είναι η μέθοδος project, η ανακαλυπτική μέθοδος που πρέσβευε η θεωρία του Bruner και η μέθοδος επίλυσης προβλήματος. Όπως άλλωστε πίστευε ο τελευταίος, η θέληση για μάθηση είναι ένα ενδογενές κίνητρο, που όταν ενεργοποιείται, οδηγεί τον μαθητή στην κατάκτηση της γνώσης. (Bruner, 1977).

Η εκπαίδευση STEAM προτείνεται να ξεκινά από την προσχολική ηλικία, καθώς τα μικρά παιδιά φαίνεται να είναι γεννημένοι επιστήμονες- ερευνητές και μηχανικοί που συνεργάζονται άψογα μεταξύ τους. Βρισκόμενα σε μία πολύ ευαίσθητη ηλικία, φαίνονται πιο δεκτικά σε σχέση με άλλες ηλικίες και συνεπώς, είναι πιο ανοιχτά να δοκιμάσουν πράγματα και εμπειρίες στη μάθηση, να αναπτύξουν ενδιαφέροντα και ταλέντα, τα οποία θα καλλιεργήσουν περισσότερο και θα χρησιμοποιήσουν στη μετέπειτα ζωή τους. Μελέτες έχουν δείξει ότι αυτό αυξάνει την αυτοπεποίθηση των παιδιών, συμβάλλει στην καλή σχολική επίδοση, αλλά εκτός από τη θετική στάση τους προς τη μάθηση, έχει θετικό αντίκτυπο στην ενήλικη ζωή τους και στην επαγγελματική τους σταδιοδρομία.

Περιγραφή προγράμματος

Το πρόγραμμα είχε διάρκεια 6 μηνών από τον Ιανουάριο ως τον Ιούνιο 2023. Ιδρύτρια και εμπνεύστριά του ήταν η Καλοκίδου Βασιλική από το 23ο νηπιαγωγείο

Σταυρούπολης Θεσσαλονίκης και συνιδρύτρια ήταν η Maria Santos από την Πορτογαλία. Συμμετείχαν σχολεία από Θεσσαλονίκη, Αλεξανδρούπολη, Πέλλα, Πιερία, Κοζάνη, Λάρισα, Τύρναβο, Βόλο, Φιλιατρά αλλά και από τη Ρουμανία και την Τουρκία. Είναι συμβατό τόσο με το ΔΕΠΠΣ και το ΑΠΣ του Νηπιαγωγείου (2003) όσο και με το Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα για το Νηπιαγωγείο (2011, 2014). Συνδέεται άμεσα με τις αντίστοιχες μαθησιακές περιοχές, τομείς, ενότητες και στόχους και υποστηρίζει δραστηριότητες που άπτονται των διαθεματικών και αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών ενισχύοντας τη μαθησιακή διαδικασία με τη παιδαγωγική αξιοποίηση των Τ.Π.Ε και STEM/ εκπαιδευτικής ρομποτικής.

Η μικρή Ελένη, κούκλα μασκότ, ξεκινά από την Ελλάδα και στέλνει ένα γράμμα σε όλα τα συνεργαζόμενα σχολεία προσκαλώντας τα να παίξουν το παραδοσιακό παιχνίδι της χώρας της: "Η μικρή Ελένη κάθεται και κλαίει". Συντάσσεται το χρονοδιάγραμμα του έργου, όπου το κάθε σχολείο επιλέγει ένα παραδοσιακό παιχνίδι, το οποίο θα παρουσιάσει στα υπόλοιπα μαζί με συνοδευτικές δραστηριότητες: μαθηματικές, γλωσσικές, εικαστικές, STEAM, κωδικοποίησης και προγραμματισμού χρησιμοποιώντας το ρομποτάκι beebot.

Συγκεκριμένα παρουσιάστηκαν τα εξής παραδοσιακά παιχνίδια:

- Η μικρή Ελένη, (μαθηματικές έννοιες: κλειστή- ανοιχτή γραμμή, μέσα-έξω, / επανάληψη ως βασική έννοια της κωδικοποίησης)
- Αρτιάζειν αστραγάλους (αριθμητική ικανότητα: ανάπτυξη αριθμητικών εννοιών, ορολογία, μονά-ζυγά, /σειροθέτηση αριθμών, / ζωγραφική με χρήση κώδικα χρωμάτων)
- Σπασμένο τηλέφωνο (προσέγγιση εννοιών του χώρου, από αριστερά προς τα δεξιά, σύμβαση ανάγνωσης, ακολουθία,/ επανάληψη ως βασική έννοια της κωδικοποίησης,/ μοτίβα που επαναλαμβάνονται)
- Περνά, περνά η μέλισσα (μαθηματική έννοια: πολλά-λίγα, / παιχνίδι με το ρομποτάκι bee-bot, απλές οδηγίες προγραμματισμού σε πίστα)
- Duck, duck -goose. Παιχνίδι από την Αγγλία (μαθηματική έννοια: οι αριθμοί 1-6 στα Αγγλικά, μέτρηση, / παιχνίδι με το ρομποτάκι bee-bot σε κάθετη πίστα)
- Ο ρολογάς (μαθηματική έννοια μπροστά - πίσω σε συνδυασμό με τους αριθμούς, προσανατολισμός στο χώρο, / αναγνώριση ποσοτήτων, / δημιουργία επιτραπέζιου παιχνιδιού)
- Το κουτσό (μαθηματική έννοια: διαδοχή αριθμών από το 1-10, αντίστροφη μέτρηση από το 10-1 τραγουδώντας, / προγραμματισμός του bee-bot να περάσει και να μαζέψει όλους τους αριθμούς που τοποθετήθηκαν επάνω στην πίστα)
- Το δαχτυλίδι (μαθηματική έννοια: σειρά, ο ένας μετά τον άλλο, / κωδικοποίηση, σπάω τον κώδικα για να βρω τη διαδρομή)
- Ο σαλίγκαρος (μαθηματική έννοια: σπείρα, / αδρή και λεπτή κινητικότητα, ιχνηλάτηση της σπείρας με το σώμα, με το δάχτυλο, / μοτίβο, / stem, pixel art)
- Σεκτιρμέ (Θράκη) (μαθηματική έννοια: διάκριση χρωμάτων, / συντονισμός ματιού-χεριού)
- Τζαμί (μαθηματική έννοια: σχέση των αντικειμένων με τον εαυτό, / συντονισμός ματιού-χεριού)

- Γύρω-γύρω όλοι (μαθηματική έννοια: γύρω-γύρω, μέσα-έξω, / προγραμματισμός με το ρομποτάκι bee-bot.
- Caps game (διαδρομές σε πίστα)
- Monkey game (σύνδεση αριθμητικού συμβόλου με αναγνώριση της ποσότητας)
- Το μαντήλι (μαθηματική έννοια: αργά-γρήγορα, εισαγωγή στην έννοια της πρόσθεσης, / προγραμματισμός bee-bot στην πίστα λύνοντας προβλήματα πρόσθεσης)
- Λύκε, λύκε είσαι εδώ; (μαθηματική έννοια: διαδοχή με τα ρούχα του λύκου, έννοια της επανάληψης με τα λόγια του τραγουδιού)
- Φιδάκι (μαθηματική έννοια: σειροθέτηση αριθμών 1-100, εισαγωγή στον πολλαπλασιασμό με το 2, / δημιουργία πίστας παιχνιδιού φιδάκι για το ρομποτάκι)
- Η κολοκυθιά (μαθηματική ικανότητα: συνδυασμός αριθμητικού συμβόλου με ποσότητα αντικειμένων, / μέτρηση, / σειροθέτηση από το μικρότερο στο μεγαλύτερο και αντίστροφα, / κύκλος ζωής κολοκύθας. / προγραμματισμός με το ρομποτάκι bee-bot.
- Ο βασιλιάς με τα 12 σπαθιά (μαθηματική έννοια: εισαγωγή στην έννοια του χρόνου, ρολόι-12 ώρες)
- Blind shoemaker (μαθηματική έννοια: απαρίθμηση, όμοια ζεύγη αντικειμένων)
- The number decomposition machine (μαθηματική έννοια: πρόσθεση , ανάπτυξη στρατηγικής επίλυσης προβλήματος)

Επίσης δημιουργήθηκαν από τους εταίρους του έργου πολλά διαδικτυακά παιχνίδια με χρήση ψηφιακών εργαλείων και πλατφορμών μάθησης κατάλληλων για τη δημιουργία παιχνιδιών, τα οποία αναρτήθηκαν σε σελίδα της πλατφόρμας ESEP.

Τέλος, γνωρίσαμε και επεξεργαστήκαμε τον περίφημο πίνακα του Peter Bruegel "Children's games". Ο πίνακας περιλαμβάνει περισσότερα από 90 παραδοσιακά παιχνίδια και περίπου 250 παιδιά που απεικονίζονται στον πίνακα. Με τη χρήση ψηφιακών εργαλείων παίξαμε με την τέχνη και καταφέραμε να τοποθετήσουμε τα δικά μας παιχνίδια μέσα στον πίνακα του γνωστού ζωγράφου.

Συμπεράσματα- Αποτίμηση έργου

Το πρόγραμμα είχε παραπάνω από την προσδοκώμενη επιτυχία τόσο κατά τη διάρκεια της εφαρμογής του όσο και μετά το πέρας αυτής. Τα παιδιά διασκέδασαν πάρα πολύ σε όλη τη διάρκεια των 6 μηνών, κάθε εβδομάδα ανυπομονούσαν να δουν το καινούριο παραδοσιακό παιχνίδι με τις συνοδευτικές δραστηριότητες και αναρωτιόντουσαν από πού να είναι. Γνώρισαν διαφορετικές περιοχές της Ελλάδας αλλά και παιδιά άλλων χωρών, με τα οποία συνομίλησαν κατά τη διάρκεια των τηλεδιασκέψεων που πραγματοποιήθηκαν και διαπίστωσαν τις ομοιότητες και τις διαφορές τους, από την ομιλούμενη γλώσσα ή διάλεκτο ως τον τρόπο διαβίωσης. Αποκόμισαν πολλαπλά οφέλη από τη διεξαγωγή του, όχι μόνο σε γνωστικό επίπεδο, αλλά και σε επικοινωνιακό, καθώς ανέπτυξαν δεξιότητες συνεργασίας, αλληλοβοήθειας, ενσυναίσθησης. Εκτός από τις μαθηματικές έννοιες κατακτήθηκαν επίσης και γλωσσικές

μέσα από τα λαχνίσματα και τα τραγούδια που έμαθαν, γνώρισαν την τέχνη, ασχολήθηκαν με τις ΤΠΕ παίζοντας πάρα πολλά πρωτότυπα συνεργατικά παιχνίδια και φυσικά ανέπτυξαν δεξιότητες προγραμματισμού με τη χρήση του beebot.
Ακολούθησε διάχυση των αποτελεσμάτων του προγράμματος με την πραγματοποίηση εκδηλώσεων κατά την τελετή λήξης εκείνης της σχολικής χρονιάς, παρουσιάζοντας τα παιχνίδια στους γονείς των παιδιών. Επίσης, έγινε παρουσίαση του προγράμματος στην "Γιορτή για την Ευρώπη 2023" μία εκδήλωση που οργανώθηκε από τις διευθύνσεις Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης Πέλλας, Πιερίας, Ημαθίας και της κοινότητας Scientix τον Ιούνιο 2023. Ακολούθησε βράβευσή του με την Εθνική και την Ευρωπαϊκή Ετικέτα Ποιότητας E-twninning, ενώ έχει τεθεί σε υποψηφιότητα για τα Βραβεία E-twinning.

Βιβλιογραφία

Σουλιώτου, Α.Ζ. (2016). *Η σημασία της προσθήκης των τεχνών στην εκπαίδευση STEM*. Στο Πρακτικά του συνεδρίου HiSTEM 2016, *Hellenic conference on innovating STEM education*. Αθήνα. Ανακτήθηκε από: https://bit.ly/2CcjHzv

Τζεκάκη, Μ. (1983). *Μαθηματικές δραστηριότητες στην προσχολική ηλικία*. Αθήνα: Gutenberg.

Τζεκάκη, Μ. (2007). *Μικρά παιδιά, μεγάλα μαθηματικά*. Αθήνα: Gutenberg.

Bruner, J. S., & Olson, D. R. (1977*).* Symbols and texts as tools of intellect. *Interchange*, 8(4), 1-15.

Gonzalez, H. B., & Kuenzi, J. J. (2012). *Science, technology, engineering, and mathematics (STEM) education: A primer.* Washington, DC: Congressional Research Service, Library of Congress.

Sousa, D. A. & Pilecki, T. (2013). *From STEM to STEAM: Using braincompatible strategies to integrate the arts*. Corwin Press.

«Πράσινα Νερά», βιωματικό εργαστήριο σχετικά με τη ζωή και τον πολιτισμό στη θάλασσα

Κυριακίδης Νικόλαος, Καζλάρη Ζωή

Βιολόγος, σύμβουλος εκπαιδευτικών εφαρμογών Αμερικανική Γεωργική Σχολή
nkyria@afs.edu.gr

Τεχν. Γεωπόνος Ζωικής Παραγωγής MSc Animal Scientist/Aquaculture
zkazla@afs.edu.gr

Περίληψη

Το βιωματικό εργαστήριο Πράσινα Νερά σχεδιάστηκε στο πλαίσιο του έργου της κοινωνίας των πολιτών «Δίκτυο φορέων για τη ζωή στη θάλασσα Green Waters – Πράσινα Νερά». Το εργαστήριο αποτελείται από 10 δραστηριότητες με θέμα:

- Ασφάλεια στη θάλασσα
- Προστασία θαλάσσιου περιβάλλοντος
- Ιστορία, τέχνες και πολιτισμός στη θάλασσα

Το εργαστήριο εστιάζει στο θαλάσσιο περιβάλλον του Θερμαϊκού Κόλπου, ωστόσο περιέχει δραστηριότητες που αφορούν ευρύτερα το πεδίο της θάλασσας. Περιλαμβάνει ομαδικές κινητικές δραστηριότητες (Ανθρώπινη αλυσίδα, διάσωση από στεριά), παιχνίδια γνώσεων και κρίσης (Πλεύση στο Θερμαϊκό), παιχνίδια σε ψηφιακό περιβάλλον (δημιουργία σταυρόλεξου και πάζλ), φύλλα εργασίας, δημιουργικές κατασκευές και κόμικς.

Βασική δραστηριότητα είναι το επιδαπέδιο παιχνίδι γνώσεων και στρατηγικής «Πλεύση στο Θερμαϊκό» που περιλαμβάνει διαδρομές με καρτέλες αποστολών και ερωτήσεων. Το περιεχόμενο των καρτελών είναι ανοιχτό. Κάθε σχολική ομάδα δημιουργεί τη δική της συλλογή και ανταλλάσσει καρτέλες με άλλες σχολικές ομάδες. Η διαδικασία ανταλλαγών δημιουργεί ένα συνεχώς εμπλουτισμένο περιβάλλον μάθησης και εκπαιδευτικού παιχνιδιού με πολλές προεκτάσεις: διαγωνιστικά παιχνίδια, θεματικές προσεγγίσεις, σχολικές εκδηλώσεις και γιορτές. Το επιδαπέδιο παιχνίδι σχεδιάστηκε και σε απλή εκτυπώσιμη μορφή για ευκολία στη διάχυση και την αναπαραγωγή του.

Το εργαστήριο περιλαμβάνει 10 δραστηριότητες διαφορετικής θεματολογίας και βαθμού δυσκολίας. Η εφαρμογή του γίνεται από εκπαιδευμένο στο περιεχόμενο εκπαιδευτικό ή από εμψυχωτή του εργαστηρίου.

Πιλοτικές εφαρμογές του εργαστηρίου – με επιλεγμένες δραστηριότητες- έγιναν στη γιορτή επιστήμης Αστροπάρτυ του ΝΟΗΣΙΣ και σε ανοιχτή εκδήλωση του Παιδικού

Μουσείου Θεσσαλονίκης. Το εργαστήριο έχει παρουσιαστεί σε ομάδα εκπαιδευτικών Β΄Βάθμιας της Θεσσαλονίκης σε ψηφιακό webinar και σε δια ζώσης εργαστήριο.

Λέξεις κλειδιά: θαλάσσιο περιβάλλον, ασφάλεια στη θάλασσα, crowed-sourcing παιχνίδι

Εισαγωγή

Το "Δίκτυο φορέων για τη ζωή στη θάλασσα, ΠΡΑΣΙΝΑ ΝΕΡΑ" δημιουργήθηκε στο πλαίσιο χρηματοδοτούμενου έργου του προγράμματος Active Citizen Fund με φορέα χρηματοδότησης το Ίδρυμα Μποδοσάκη και την οργάνωση SolidarityNow. Φορέας υλοποίησης του έργου ήταν η Αμερικανική Γεωργική Σχολή με εταίρο την ΑΜΚΕ iSea.

Το Δίκτυο έχει τρεις βασικούς άξονες δραστηριότητας:

- Προστασία θαλάσσιου περιβάλλοντος
- Ασφάλεια στη θάλασσα
- Πολιτισμός, τέχνες, ιστορία και παράδοση σχετικά με τη θάλασσα

Το Δίκτυο αποτελείται από οργανώσεις της κοινωνίας των πολιτών, πολλοί από τους οποίους ασχολούνται κυρίως με την ευαισθητοποίηση για το φυσικό περιβάλλον. Στην προσπάθεια να δημιουργηθούν κανάλια επικοινωνίας με το ευρύ κοινό, δημιουργήθηκε μια "εκπαιδευτική εργαλειοθήκη" με γνωστικό περιεχόμενο σχετικά με τον Θερμαϊκό Κόλπο. Οι δραστηριότητες που σχεδιάστηκαν μπορούν να εφαρμοστούν τόσο στο πλαίσιο της τυπικής εκπαίδευσης, όσο και σε εκπαιδευτικές διαδικασίες της μη-τυπικής εκπαίδευσης.

Μεθοδολογία και Θεωρητικό πλαίσιο

Με αφετηρία την ανάγκη επικοινωνίας των φορέων του Δικτύου με το ευρύ κοινό για διάχυση πληροφορίας, ενημέρωση και ευαισθητοποίηση σε θέματα της ζωής στη θάλασσα, σχεδιάστηκε μια καμπάνια προς μαθητές, εκπαιδευτικούς και γονείς. Τρεις είναι οι βασικοί λόγοι που επιλέχθηκε η σχολική κοινότητα ως κοινό-στόχος και αναπτύχθηκε ως κανάλι επικοινωνίας το εκπαιδευτικό υλικό και τα βιωματικά εργαστήρια:

- Οι σχολικές κοινότητες είναι οργανωμένες σε ένα καλά δομημένο δίκτυο. Η συνεργασία με τις σχολικές μονάδες είναι μια σύμπραξη που μπορεί να εκτεθεί σε ποσοτικούς δείκτες. Ταυτόχρονα, επειδή πίσω από κάθε παιδί υπάρχει μια οικογένεια, η πληροφορία που περιέχεται σε μια εκπαιδευτική δραστηριότητα στην τυπική ή και στην μη-τυπική εκπαίδευση, μεταφέρεται στο "σπίτι" και διαχέεται στον κόσμο των ενηλίκων και τελικά στο ευρύ κοινό.
- Σχεδιάζοντας υλικό για εκπαιδευτική χρήση μέσα στα σχολεία, θα πρέπει να ληφθούν υπόψη όλες οι εκπαιδευτικές αρχές, μέθοδοι και κανόνες της σύγχρονης βιωματικής εκπαίδευσης. Αυτό είναι απαραίτητο όχι μόνο για λόγους εγκυρότητας του εκπαιδευτικού υλικού που σχεδιάζεται, αλλά και για λόγους

συμβατότητας με το εκπαιδευτικό έργο των εκπαιδευτικών στην καθημερινή σχολική ζωή.
- Τα εκπαιδευτικά εργαστήρια με παιγνιώδεις δραστηριότητες, κατασκευές και ασκήσεις συνεργασίας έχουν έντονο το βιωματικό στοιχείο. Οι αισθήσεις, η αντίληψη, η παρατηρητικότητα και οι πνευματικές λειτουργίες, συνδυάζονται με το συναίσθημα και δημιουργούν εμπειρίες που εδραιώνουν τη νέα γνώση.

Η εκπαιδευτική εργαλειοθήκη των ΠΡΑΣΙΝΩΝ ΝΕΡΩΝ

Οι δραστηριότητες της "εκπαιδευτικής εργαλειοθήκης των ΠΡΑΣΙΝΩΝ ΝΕΡΩΝ" απευθύνονται σε παιδιά σχολικής -κυρίως- ηλικίας, ενώ το "Εργαστήριο επιβίωσης στη θάλασσα" απευθύνεται σε μικρούς και μεγάλους με διαφορετικούς ρόλους σε παιδιά και ενήλικες. Οι δραστηριότητες της "εκπαιδευτικής εργαλειοθήκης" είναι:

- Πλεύση στο Θερμαϊκό, Επιτραπέζιο και επιδαπέδιο παιχνίδι, όπου οι παίκτες μετακινούνται σε τετραγωνάκια πάνω στο χάρτη του Θερμαϊκού. Σε επιλεγμένα τετράγωνα απαντούν σε ερωτήσεις, ολοκληρώνουν αποστολές και κερδίζουν ή χάνουν πόντους. Οι ερωτήσεις και οι αποστολές περιέχουν το γνωστικό αντικείμενο του παιχνιδιού. Περιβάλλον, Ασφάλεια, Πολιτισμός στη θάλασσα.
- Ο βυθός, ατομικό παιχνίδι ευαισθητοποίησης, όπου σε πίεση χρόνο ο παίκτης θα πρέπει να αδειάσει μεγάλο σκεύος με νερό και φυσικά αντικείμενα βυθού, φυσικά και απορρίμματα και να τα επανατοποθετήσει, αφαιρώντας ότι δεν είναι μέρος του οικοσυστήματος. Περιβάλλον στη θάλασσα.
- Θεματικά σταυρόλεξα, πνευματικά παιχνίδια στο χαρτί, που τα σχεδιάζουν μέσω ψηφιακής εφαρμογής οι παίκτες, θέτοντας ορισμούς με πληροφορίες και σχετικά με τη θάλασσα. Τα σταυρόλεξα ανταλλάσσονται μεταξύ ομάδων, σε μορφή παράλληλης ανταγωνιστικής πρόκλησης. Περιβάλλον, Ασφάλεια, Πολιτισμός στη θάλασσα.
- Ναυτικοί χάρτες, δραστηριότητες μαθηματικής σκέψης και γεωγραφίας, όπου οι παίκτες θα πρέπει σε μορφή ναυτικής πλοήγησης να σχεδιάσουν πορείες, να υπολογίσουν αποστάσεις και να αναγνώσουν τις κωδικοποιημένες πληροφορίες φάρων. Ασφάλεια στη θάλασσα.
- Φάροι και φώτα, παιχνίδι οπτικής αντίληψης, οπτικοί γρίφοι με σήμανση φάρων και φώτων σε πλεούμενα, όπου οι παίκτες θα πρέπει να ανιχνεύσουν εμπόδια και πλεύσεις νυχτερινής πλεύσης. Ασφάλεια στη θάλασσα.
- Ρίψη σχοινιού, παιχνίδι αδρής κινητικότητας, όπου οι συμμετέχοντες ασκούνται στη ρίψη σχοινιών και σωσιβίων σε "ανθρώπινους" στόχους στη θάλασσα. Ασφάλεια στη θάλασσα.
- Ανθρώπινη αλυσίδα, ομαδικό παιχνίδι συνεργασίας, όπου οι συμμετέχοντες πρέπει να συνεργαστούν για να σχηματίσουν μια ανθρώπινη αλυσίδα διάσωσης από τη στεριά μέχρι τη θάλασσα. Ασφάλεια στη θάλασσα.
- Κόμικς ναυτικές ιστορίες, δραστηριότητα εικαστικής έκφρασης, όπου τα παιδιά επινοούν θαλασσινές ιστορίες, τις αφηγούνται και τις εικονογραφούν σε μορφή κόμικς. Περιβάλλον, Ασφάλεια, Πολιτισμός στη θάλασσα.
- Πόστερ κινδύνου, παιχνίδια οπτικής αντίληψης, κρίσης και συμβολικού γραμματισμού, με τα παιδιά να παρατηρούν πόστερ που εικονίζουν

δραστηριότητες σε παραλία και θάλασσα, εντοπίζουν κινδύνους και σχεδιάζουν σήματα και ενδείξεις προειδοποίησης ή/και απαγόρευσης. Περιβάλλον, Ασφάλεια στη θάλασσα

- Κινήσεις ναυαγού, παιχνίδι μνήμης, παρατηρητικότητας και λογικής σειράς, όπου οι παίκτες πρέπει να θέσουν σε λογική χρονική σειρά τις καρτέλες που εικονίζουν τις 10 βασικές κινήσεις προετοιμασίας και επιβίωσης στη θάλασσα σε περίπτωση ατυχήματος. Ασφάλεια στη θάλασσα.

Το "Εργαστήριο επιβίωσης στη θάλασσα" είναι μια εκπαιδευτική βιωματική συμμετοχική δραστηριότητα, που απαιτεί γνώσεις, δεξιότητες, συνεργασία και ομαδικότητα. Αφορά ενήλικες και ομάδες παιδιών 7-15 ετών. Έχει ως θέμα την επιβίωση στη θάλασσα και περιλαμβάνει: α) σύντομη θεωρητική παρουσίαση και β) βιωματική συμμετοχή σε σενάριο ναυαγίου στη θάλασσα, με χρήση Liferaft, εφαρμογή τακτικών επιβίωσης, χρήση σωσιβίων και σωστικών μέσων, χρήση σχοινιών, αντιδράσεις με σινιάλα και επικοινωνία.

Δύο στοιχεία καινοτομίας

Από τα παιχνίδια και τις δραστηριότητες της εκπαιδευτικής εργαλειοθήκης των ΠΡΑΣΙΝΩΝ ΝΕΡΩΝ ξεχωριστή λειτουργία και επίδραση έχει το επιδαπέδιο-επιτραπέζιο παιχνίδι "Πλεύση στο Θερμαϊκό". Οι βασικοί κανόνες του παιχνιδιού αναφέρθηκαν παραπάνω. Ο σχεδιασμός του παιχνιδιού ακολουθεί τα τυπικά βήματα των επιτραπέζιων παιχνιδιών σοβαρού σκοπού. Οι κινήσεις του παίκτη σε ένα ταμπλό με οριοθετημένους χώρους, η κίνηση με βάσει τις τυχαίες ενδείξεις σε ένα ζάρι, τα εμπόδια και τις διευκολύνσεις σε επιλεγμένα σημεία της διαδρομής, η τελική κατάληξη της διαδρομής.

Στο παιχνίδι "Πλεύση στο Θερμαϊκό" οι παίκτες ξεκινούν τη διαδρομή τους από τη θάλασσα "ανοιχτά" του Θερμαϊκού. Σε ένα παιχνίδι στρατηγικής επιλέγουν να περάσουν (ή να αποφύγουν) από τετράγωνα με αποστολές και ερωτήσεις. Αν ανταποκριθούν σωστά κερδίζουν 3 πόντους. Συλλέγοντας πόντους, προχωρούν πάνω στο χάρτη πλησιάζοντας τον τελικό προορισμό, τη Θεσσαλονίκη. Στο σημείο αυτό είναι η πρώτη καινοτομία του παιχνιδιού:

- Το παιχνίδι τελειώνει όταν ένας παίκτης φτάσει στον τελικό προορισμό, τη Θεσσαλονίκη. Ο παίκτης αυτός αμείβεται με 10 βαθμούς. Ωστόσο αυτός ο παίκτης δεν είναι απαραίτητά ο νικητής του παιχνιδιού. Οι άλλοι παίκτες που ανταποκρίθηκαν σωστά στις αποστολές/ερωτήσεις στη διαδρομή ενδεχομένως έχουν συλλέξει περισσότερους πόντους και ένας από αυτούς να ανακηρυχθεί νικητής. Συνεπώς το παιχνίδι επιβραβεύει, όχι τον ταχύτερο, αλλά αυτόν που περιπλανήθηκε στη θάλασσα και έμαθε τα μυστικά της. Εδώ κρύβεται και ένας συμβολισμός της Καβαφικής προσέγγισης για τη ναυτική κουλτούρα, τους ανοιχτούς ορίζοντες και την αξία του "ταξιδιού και όχι του προορισμού".
- Το περιεχόμενο των αποστολών και των ερωτήσεων μπορεί να αλλάζει και να ανανεώνεται. Αυτό δημιουργεί συνεχώς νέες προκλήσεις για τους παίκτες και ανανεώνει το ενδιαφέρον τους. Η ανανέωση του περιεχομένου των αποστολών και ερωτήσεων γίνεται είτε από φορείς που ασχολούνται με τη θάλασσα

(περιβάλλον, ασφάλεια, πολιτισμός) είτε από ομάδες παικτών που δημιουργούν τη δική τους εκδοχή του παιχνιδιού και ανταλλάσσουν προκλήσεις με άλλες ομάδες παικτών (σχολικές και μη ομάδες). Αυτή η διαδικασία είναι μια crowdsourcing συμμετοχική διαδικασία συνδημιουργίας, με τους χρήστες (παίκτες και παραγωγούς αποστολών) να εμπλουτίζουν συνεχώς το περιεχόμενο.

Ουσιαστικά το παιχνίδι λειτουργεί ως ένας καμβάς επικοινωνίας και συστηματικής στοχευμένης μετάδοσης πληροφοριών, στοιχείο που αποτελεί ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης. Αυτό είναι το δεύτερο καινοτόμο στοιχείο του εκπαιδευτικού παιχνιδιού "Πλεύση στο Θερμαϊκό". Ειδικότερα το στοιχείο της crowdsourcing συμμετοχικής διαδικασίας συνδημιουργίας διευκόλυνε τις ανάγκες του Δικτύου ΠΡΑΣΙΝΩΝ ΝΕΡΩΝ για ένα πολυδιάστατο μέσο με ποικίλο περιεχόμενο που μπορεί να ενσωματώσει και να συμπεριλάβει τις επικοινωνιακές ανάγκες όλων των φορέων του Δικτύου, για όλα τα θεματικά πεδία.

Φωτογραφία 1: Το ταμπλό του παιχνιδιού "Πλεύση στο Θερμαϊκό". Υπάρχει σε επιδαπέδια διάσταση 1,5 Χ2 μέτρα και σε έντυπη μορφή διάστασης Α3 για μαζική αναπαραγωγή. Οι παίκτες ξεκινούν τη διαδρομή τους από την κάτω γραμμή και κινούνται προς τη Θεσσαλονίκη, σύμφωνα με τις ενδείξεις του ζαριού. Κινούνται προς όλες τις κατευθύνσεις και αναπτύσσουν στρατηγική επιλογής ή αποφυγής των επιλεγμένων τετράγωνα που περιλαμβάνουν κάρτες με αποστολές και ερωτήσεις.

Οι πιλοτικές εφαρμογές

Το εκπαιδευτικό υλικό του Δικτύου ΠΡΑΣΙΝΑ ΝΕΡΑ, έχει παρουσιαστεί και έχει δοκιμαστεί στο γενικό κοινό σε δύο ανοιχτές εκδηλώσεις:

- Αστροπάρτυ γιορτή φυσικών επιστημών, Κέντρο Διάδοσης Επιστημών ΝΟΗΣΙΣ στις 16/9/23
- OPEN DAY Παιδικό Μουσείο Θεσσαλονίκης στις 24/9/23

Επίσης έχει παρουσιαστεί σε ομάδες εκπαιδευτικών της Α΄βάθμιας Θεσσαλονίκης σε συνεργασία με τον Σύμβουλο κ.Δημήτρη Σιδηρόπουλο:

- Διαδικτυακό σεμινάριο με 65 συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς στις 7/11/23

- Βιωματικό εργαστήριο με 7 συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς στις 9/12/23

Φωτογραφία 2: Βιωματικό εργαστήριο εκπαιδευτικών (αριστερά)

Φωτογραφία 3: Εφαρμογή του επιδαπέδιου παιχνιδιού στο OPEN DAY του Παιδικού Μουσείου (δεξιά)

Ευχαριστίες

Οφείλουμε θερμές ευχαριστίες στον Σύμβουλο Πρωτοβάθμιας κ. Δ. Σιδηρόπουλο που μας έδωσε την ευκαιρία να δουλέψουμε μαζί με τους εκπαιδευτικούς των σχολείων της αρμοδιότητάς του. Επίσης οφείλουμε πολλές ευχαριστίες στους εθελοντές του Δικτύου που στελέχωσαν και υποστήριξαν τις εκπαιδευτικές δράσεις του Δικτύου ΠΡΑΣΙΝΑ ΝΕΡΑ στη φάση του σχεδιασμού και της υλοποίησης.

Βιβλιογραφία

Barzilai, S., & Blau, I. (2014). Scaffolding game-based learning: Impact on learning achievements, perceived learning, and game experiences. *Computers & Education*,70, 65-79.

Pho, A. & Dinscore, A. (2015*). Game-based learning. Tips and trends*. Washington DC: Spring Publications.

Plass, J. L., Homer, B.D., & Kinzer, C. K. (2015). Foundations of game-based learning*. Educational psychologist*, 50(4), 258-283.

Qian, M., & Clark, K.R. (2016*).* Game-based Learning and 21st century skills: A review of recent research. Computers in human behavior, 63, 50-58.

Santos, A. (2019*).* Board Games as Part of Effective GameBased Learning Strategies. *In M. Spector*, B. Lockee, M. Childress (Eds.) *Learning, Design, and Technology*. Springer, Cham.

Η δημιουργική γραφή στο σχολείο - Ευτυχισμένα παιδιά σημαίνει πετυχημένοι πολίτες

Πραβήτα Γεωργία

ΠΕ70, δασκάλα, συγγραφέας, εικονογράφος, 3ο Δημοτικό Ευκαρπίας
prageor@gmail.com

Περίληψη

Η δημιουργική γραφή στην τάξη είναι ένα δημιουργικό εργαλείο, αποτελεί μια νότα χαράς, ευαισθησίας, εξωτερίκευσης των συναισθημάτων των παιδιών, απελευθέρωση του μυαλού αλλά και καλλιέργειά του. Τα παιδιά μαθαίνουν τα δομικά στοιχεία μιας ιστορίας αρχή, επεισόδια, τέλος και μάλιστα αβίαστα χωρίς πίεση και άγχος. Ενθαρρύνουμε τους μαθητές/τριες να γράψουν ιστορίες και να τις εικονογραφήσουν χρησιμοποιώντας τη φαντασία τους και τοποθετώντας τους στη θέση του συγγραφέα. Η θεματολογία ποικίλει και μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε βιβλία, τα οποία γίνονται ένα σχεδόν καθημερινό εγχειρίδιο, το οποίο μπορούν οι εκπαιδευτικοί να φέρουν στην τάξη όπως και τα ίδια τα παιδιά. Η ζωγραφική παράλληλα αποτελεί ένα εργαλείο το οποίο βοηθάει τα παιδιά να εκφραστούν αλλά και να μάθουν να συνδέουν το κείμενο με την εικόνα. Παράλληλα μέσα από τη συγγραφή κάνουμε επιμέλεια των κειμένων κι έτσι μαθαίνουμε να διορθώνουμε τα λάθη μας με τη βοήθεια του δασκάλου/ας ομαδικά. Τα παραγόμενα κείμενα παρουσιάζονται κάθε φορά στην τάξη ώστε να υπάρξει αλληλεπίδραση. Δε διστάζουμε να διαβάσουμε με τα παιδιά ιστορίες όλων των θεμάτων όπως η απώλεια και όλο αυτό να αποτελέσει κίνητρο για συγγραφή νέων ιστοριών! Η προώθηση της φιλαναγνωσίας είναι αναπόφευκτη μέσα σε όλο αυτό το πλαίσιο δημιουργίας. Ολοκληρώνοντας μπορούμε να πάρουμε μέρος σε διαγωνισμούς συγγραφής ή θεάτρου. Η δημιουργική γραφή γίνεται κτήμα του παιδιού αρχίζει να πιστεύει ότι μπορεί να τα καταφέρει στη συγγραφή χωρίς να νιώθει βάρος.

Λέξεις κλειδιά: δημιουργική γραφή, ζωγραφική, φιλαναγνωσία

Εισαγωγή

Η δημιουργική γραφή στην τάξη - σκοπός και στόχοι.

Η δημιουργική γραφή στην τάξη έχει ως σκοπό να αγαπήσουν τα παιδιά τη συγγραφή μέσα από παραμύθια και ιστορίες. Βασικό στοιχείο αποτελεί να μπορούν να παράγουν κείμενα αβίαστα και με αυτόν τον τρόπο να αγαπήσουν το σχολείο και τη γραφή. Τα παιδιά γίνονται συγγραφείς αλλά και εικονογράφοι των ιστοριών τους, τις οποίες παρουσιάζουν στην τάξη. Οι στόχοι που επιτυγχάνονται μέσα από τη συνεχή ενασχόλησή τους με τις ασκήσεις δημιουργικής γραφής είναι συναισθηματικοί και γνωστικοί.

Αποκτούν την ικανότητα χρησιμοποιώντας διάφορα είδη κειμένων όπως τα παραμύθια, τα διηγήματα, τις ιστορίες να γράψουν τα δικά τους παραμύθια χωρίς άγχος. Παράλληλα συγγράφουν ιστορίες με βάση τα συναισθήματα, τα βιώματα αλλά και τις εικόνες. Βασικό κομμάτι της συγγραφής ιστοριών είναι οι εικόνες και η ζωγραφική, από τις οποίες αντλούν ιδέες και αναπτύσσουν τη φαντασία τους. Σημαντικό είναι να διδαχθούν απλές τεχνικές τις οποίες θα μπορέσουν να χρησιμοποιήσουν στην παραγωγή των κειμένων τους. Επιπρόσθετα στόχος αποτελεί η απόκτηση θετικής στάσης απέναντι στη δημιουργική γραφή και στην παραγωγή γραπτού λόγου γενικότερα. Το πρόγραμμα της δημιουργικής γραφής πραγματοποιήθηκε στο 3ο Δημοτικό Ευκαρπίας στην Α΄ τάξη και συνεχίστηκε στη Β΄ τάξη.

Περιγραφή της Εκπαιδευτικής δράσης

Η δημιουργική γραφή μπορεί να πραγματωθεί μέσα στην τάξη από τον εκπαιδευτικό ο οποίος θέτει ως κεντρικό άξονα το βιβλίο. Μπορεί να χρησιμοποιήσει παραμύθια τα οποία θα φέρει ο ίδιος/α στην τάξη, ή να αρχίσει να ζητάει από τα ίδια τα παιδιά παραμύθια με ποικίλη θεματολογία. Τα παραμύθια παρουσιάζονται στην τάξη από τους μαθητές/τριες και αποτελούν το κίνητρο για να ξεκινήσει η δημιουργία. Με βάση τα εξώφυλλα των παραμυθιών είτε γράφουν, είτε διηγούνται τις δικές τους ιστορίες. Στην Α΄τάξη κατακτώνται ολιστικά οι λέξεις από τα εξώφυλλα των βιβλίων. Κάθε εβδομάδα τα παιδιά διάβάζουν παραμύθια που αφορούν τα συναισθήματα, την τεχνολογία, τη φιλία και στη συνέχεια γράφουν τα παραμύθια τους. Οι δράσεις μπορούν να γίνουν είτε ατομικά είτε ομαδικά. Η δημιουργική γραφή απαραίτητα πρέπει να πλαισιώνεται από τη συμμετοχή της τάξης σε διαγωνισμούς συγγραφής, φιλαναγνωσίας ή σε θεατρικούς διαγωνισμούς στους οποίους μαθαίνουν να μετατρέπουν ένα παραμύθι σε θεατρικό.

Αποτελέσματα των δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής.

Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής δράσης είναι θεαματικά, καθώς ένα μεγάλο ποσοστό των παιδιών της τάξης μαθαίνουν με δημιουργικό τρόπο, ακούγοντας χαλαρωτική μουσική και μπαίνοντας στον μαγικό κόσμο του βιβλίου να μετατρέπονται σε συγγραφείς και να γράφουν παραμύθια χωρίς ιδιαίτερα ορθογραφικά λάθη. Οι μαθητές/τριες γίνονται οι επιμελητές των ιστοριών τους και μαθαίνουν να διορθώνουν τα λάθη τους. Τα παιδιά είναι καλό να ρωτούν τον εκπαιδευτικό για την ορθογραφία των λέξεων, να ανοίγουν τα λεξικά τους ή να ρωτούν τους συμμαθητές τους. Σε όλη αυτή τη διαδικασία η συνεργατικότητα και η ομαδικότητα αποτελούν ένα από τα κλειδιά επιτυχίας των δράσεων δημιουργικής γραφής. Επίσης παρατηρείται βελτίωση στη ζωγραφική των παιδιών, ανάπτυξη της φαντασίας τους και της δημιουργικότητάς τους. Η αυτοπεποίθηση των μαθητών/τριών ενισχύεται και σε αυτό συμβάλλει το γεγονός ότι μαθαίνουν να εκτίθενται στο κοινό τους κάθε φορά που παρουσιάζουν τις εργασίες τους στην τάξη ή σε άλλες τάξεις. Όλες οι δράσεις δυναμώνουν με τη συμμετοχή των παιδιών σε διάφορους διαγωνισμούς.
Η αξιολόγηση της εκπαιδευτικής δράσης πραγματώνεται με απλό τρόπο. Ο εκπαιδευτικός παρατηρεί την εξέλιξη των γραπτών κειμένων των παιδιών, τη βελτίωση της έκφρασης και της ορθογραφίας, όπως και της προφορικής ικανότητας των παιδιών. Με τη βοήθεια πάντοτε και την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού οι μαθητές αυτοξιολογούν τον εαυτό τους μέσα από ένα απλό ερωτηματολόγιο που δίνεται από τον εκπαιδευτικό. Οι λέξεις οι οποίες στη συνέχεια γίνονται προτάσεις και στο τέλος μια ολόκληρη ιστορία αποτελεί την επιτυχία των δράσεων δημιουργικής γραφής. Ο εκπαιδευτικός αρχικά βάζοντας στο επίκεντρο τη δημιουργικότητα και τη φαντασία που προσφέρουν απλόχερα τα παραμύθια ωθεί τους μαθητέ/τριές του/της να συνθέσουν τις δικές τους ιστορίες οδηγώντας τους με αυτόν τον τρόπο στο πανέμορφο ταξίδι της συγγραφής. Έτσι τα παιδιά γίνονται οι συγγραφείς και ο εκπαιδευτικός ο αναγνώστης που θα τα διαβάσει.

Δομή του κειμένου

Όσον αφορά τα δομικά στοιχεία των παραμυθιών γίνεται επεξήγηση στα παιδιά για τους ήρωες, τα επεισόδια, την εξέλιξη της υπόθεσης και τη λύση-κάθαρση στο τέλος. Ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσει με τα παιδιά ένα παραμύθι και να εντοπίσουν όλοι μαζί τα δομικά στοιχεία. Π.χ. πότε έγινε αλλαγή του επεισοδίου, αναφορά στον τόπο και τον χρόνο, την αρχή και το τέλος της ιστορίας.

Εικόνα 01: ΕΡΓΑΣΊΑ ΠΑΙΔΙΟΥ Α' ΤΑΞΗΣ

Εικόνα 02: ΟΜΑΔΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ ΠΑΙΔΙΩΝ Α' ΤΑΞΗΣ

Βιβλιογραφία

Αϊδίνης, Α. (2002). Ανάπτυξη μεταγλωσσικών ικανοτήτων και κατάκτηση της εγγραματοσύνης. *Φιλόλογος*, 93-110.

Αδαλόγλου, Κ. (χ.χ.). *Διδακτικές δοκιμές - Ενότητα "Γλώσσα και γλωσσικές ποικιλίες".* Ανακτήθηκε από: http://www.komvos.edu.gr/glwssa/dokimes/keimena dokeimon/a lykeiou/poikilies a/poikilies.htm στις 9/4/11.

Βελούδης, Γ. (1997). *Γραμματολογία: Θεωρία Λογοτεχνίας*. Αθήνα: Δωδώνη.

Adam,J.M. (1999), *Τα κείμενα: τύποι και πρότυπα*. Αθήνα.

Baynham, M. (2002). *Πρακτικές Γραμματισμού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Στέργιουμ, έλα κζάνιμ να σι παντρέψουμι..

Μαργαρίτη Γεωργία, Παπαδοπούλου Άννα, Καμπουρούδη Ιωάννα

Εκπαιδευτικός ΠΕ11 Φυσικής Αγωγής, 3ο Δημοτικό Σχολείο Πολύαστρου
margaritig@yahoo.gr

Εκπαιδευτικός ΠΕ06 Αγγλικής Γλωσσας,3ο Δημοτικό Σχολείο Πολύαστρου
anndimpap@hotmail.com

Εκπαιδευτικός ΠΕ70 Δασκαλα,3ο Δημοτικό Σχολείο Πολύαστρου
ikampourou5@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη αναφέρεται στους πρόσφυγες της Ανατολικής Ρωμυλίας, οι οποίοι αναγκάστηκαν να εγκαταλείψουν τον τόπο τους και να εγκατασταθούν στη μητρόπολη Ελλάδα μετά τη Μικρασιατική καταστροφή το 1922.Η μετακίνηση των πληθυσμών είχε ξεκινήσει νωρίτερα, όμως κορυφώθηκε με αυτό το τραγικό γεγονός που συντάραξε ολόκληρη την ελληνική ιστορία και έθεσε τέλος στο όραμα της <<Μεγάλης Ιδέας >>.Οι μετακινήσεις ολοκληρώθηκαν με τη συνθήκη του Νεϊγύ. Επίκεντρο της τίθεται η επαρχία Καβακλή , η οποία ήταν αμιγώς ελληνική και συγκεκριμένα το χωριό Σιναπλί ή αλλιώς Σινάποβο. Οι κάτοικοι της επαρχίας αν και απομονωμένοι από τα μεγάλα αστικά κέντρα κατάφεραν να διατηρήσουν την εθνική τους ταυτότητα και την ελληνική γλώσσα . Χαρακτηρίζονταν από οξυδέρκεια και κατάφεραν να εξελιχθούν σε κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο(Πασοπούλου,2011:51-55).

Το Σιναπλί έλαβε την ονομασία του από την καλλιέργεια του φυτού σινάπι, η οποία ήταν ιδιαιτέρως προσοδοφόρα για τους κατοίκους. Στο χωριό κατοικούσαν 450 ελληνικές οικογένειες, οι οποίες με προσωπικούς πόρους και προσπάθειες συντηρούσαν την τοπική εκκλησία που ήταν αφιερωμένη στον Προφήτη Ηλία. Επίσης, διέθετε ένα τετρατάξιο δημοτικό σχολείο, στο οποίο φοιτούσαν 130 μαθητές και εργάζονταν δύο δάσκαλοι. Βασικό χαρακτηριστικό των ανθρώπων που κατάγονται από το συγκεκριμένο μέρος είναι η κατάληξη –ούδης στα επίθετά τους (Παπαχρηστίδου,2020:56-57).

Οι κάτοικοι αναγκάστηκαν να εγκαταλείψουν τον τόπο τους και να αναζητήσουν ένα άλλο μέρος να εγκατασταθούν. Το πρώτο κύμα προσφύγων ξεκίνησε το 1906 και το δεύτερο , το οποίο ήταν μεγαλύτερο και δραματικότερο το 1924. Η πλειοψηφία των προσφύγων που γνώριζε πως δεν υπήρχε ελπίδα επιστροφής εγκαταστάθηκε στο Πολύκαστρο του Κιλκίς. Λίγες οικογένειες περίπου 100 εγκαταστάθηκαν στην Κομοτηνή και ακόμα λιγότερες στη Σίνδο Θεσσαλονίκης(Παπαχρηστίδου,2020:56-57).

Οι Ανατολικορωμυλιώτες έφεραν μαζί τους στη νέα πατρίδα τον πολιτισμό τους, τις παραδόσεις τους, τα ήθη και τα έθιμα τα οποία αναβίωναν με κάθε ευκαιρία,

προκειμένου να θυμούνται τον τόπο τους και την καταγωγή τους. Από τα πιο διαδεδομένα έθιμα ήταν το λεγόμενο <<Κουρμπάνι>> και η << Συντιάνκα >>. Επίσης, ιδιαίτερα σημαντικά ήταν και τα έθιμα του Γάμου, τα οποία θα προσπαθήσουμε να αναπαραστήσουμε στο συγκεκριμένο project του σχολείου μας.
Η συγκεκριμένη θεματική επιλέχτηκε , γιατί το 3ο Δημοτικό Σχολείο βρίσκεται στη βόρεια πλευρά του Πολυκάστρου, όπου κατοικούν οι απόγονοι των προσφύγων της Ανατολικής Ρωμυλίας. Επίσης, στην περιοχή έχει ιδρυθεί Λαογραφικό Μουσείο και αποτελεί έναυσμα, προκειμένου οι μαθητές να γνωρίσουν την καταγωγή τους. Σε αυτήν την προσπάθεια εκτός από τους εκπαιδευτικούς θα συμμετάσχει και ο Σύλλογος Ανατολικής Ρωμυλίας Πολυκάστρου.

Λέξεις κλειδιά: Τοπική Ιστορία, Λαογραφία, Ανατολική Ρωμυλία, Έθιμα Γάμου

Εισαγωγή

Αφορμή για το συγκεκριμένο πρόγραμμα στάθηκε α) η επετειακή συμπλήρωση 100 χρόνων (1924-2024) από την εγκατάσταση των προγόνων μας στο Πολύκαστρο από την Βόρεια Θράκη και β) η τοποθεσία του σχολείου μας στην Βόρεια πλευρά του Πολυκάστρου όπου κατοικούν οι απόγονοι της Ανατολικής Ρωμυλίας.
Για τους πιο πάνω λόγους , ο σύλλογος διδασκόντων του σχολείου μας αποφάσισε να τιμήσει την καταγωγή της πλειοψηφίας των μαθητών μας , να τους διδάξει την άυλη πολιτιστική κληρονομιά του τόπου καταγωγής τους , να τιμήσει τις αλησμόνητες πατρίδες και να συνεχίσει την διατήρηση, διάσωση και διάδοση των παραδόσεων και εθίμων των προγόνων μας. Στόχος μας ήταν μέσα από τα έθιμα του Γάμου οι μαθητές μας να έρθουν σε επαφή με "ζωντανά" έθιμα, να γεφυρωθεί όσο γίνεται το χάσμα γενεών (τρίτη ηλικία-παιδική ηλικία),να έρθει σ’ επαφή το σχολείο με την ευρύτερη κοινότητα και τέλος μέσα από την επεξεργασία όλων αυτών των πληροφοριών και δράσεων , να βιώσουν τα παιδιά μια ξεχωριστή εμπειρία που θα σπάσει τα στερεότυπα της δασκαλοκεντρικής μάθησης.

Περιγραφή διδακτικής πρακτικής

Χαρακτηριστικά

Πρόκειται για ένα ομαδικό project όπου δραστηριοποιείται ολόκληρη η σχολική κοινότητα από την Α΄ έως και την ΣΤ΄ τάξη με ξεχωριστά αντικείμενα εργασίας ανά ηλικία.

Χρόνος υλοποίησης:

3 μήνες

Διάστημα εφαρμογής:

Ιανουάριος-Μάρτιος

Μεθοδολογία:

Βιωματική, διαθεματικότητα (συνέντευξη, εικαστικές δημιουργίες, παραδοσιακό τραγούδι, παραδοσιακοί χοροί) ομαδοσυνεργατική μέθοδος, καθοδηγούμενης ανακάλυψης.

Πεδία σύνδεσης- Διαθεματικότητα

Γλώσσα, Μαθηματικά, Μελέτη Περιβάλλοντος, Ιστορία, Εικαστικά, Φυσική Αγωγή, Τ.Π.Ε, Μουσική, Θεατρική Αγωγή.

Καινοτομία

Η καινοτομία του προγράμματος έγκειται στο γεγονός ότι δημιουργούνται στο σχολείο πολλές ομάδες εργασίας σε διαφορετικούς τομείς αλλά με κοινό στόχο. Εμπλέκεται ολόκληρο το σχολείο και δημιουργείται ένας καμβάς γνώσεων που όταν ενωθεί φτιάχνει το πιο περίτεχνο σχέδιο! Μια άλλη ιδιαιτερότητα είναι το άνοιγμα στην τοπική κοινωνία εφ' όσον ζητούμε από τους μαθητές να μας φέρουν παλιά αντικείμενα για την δημιουργία μουσείου, να μας γράψουν συνταγές από παραδοσιακά φαγητά αφού ρωτήσουν τις γιαγιάδες/παππούδες τους και να φέρουν οι γονείς παραδοσιακά εδέσματα προκειμένου να γίνει το τραπέζι του Γάμου.

Περιγραφή

1ος μήνας

- Ενημέρωση των μαθητών για το project ανά τάξη από τους εκπαιδευτικούς των τάξεων.
- Έρευνα και συλλογή πληροφοριών ως εξοικείωση με το αντικείμενο
- Επιλογή θέματος εργασίας (με την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών)
- Προβολή βίντεο (χάρτης, τοποθεσία, φορεσιές, τραγούδια κ. α)

2ος μήνας

- Καταγραφή και ομαδοποίηση εθίμων του Γάμου , από τους μαθητές των Γ΄-Δ΄-Ε΄ τάξεων
- Επίσκεψη Α΄-Β1΄-Β2΄τάξεων στο Λαογραφικό Μουσείο του συλλόγου Ανατολικής Ρωμυλίας
- Συνέντευξη των μαθητών ,Δ΄-Ε΄-ΣΤ΄ τάξεων, με την πρόεδρο του Μουσείου κα. Χαμουρούδη Ελένη σχετικά με την εγκατάσταση των προσφύγων στο Πολύκαστρο και με τον παππού μαθήτριας κο. Μαμαγκενίδη Στέργιο(απόγονο πρόσφυγα Αν. Ρωμυλίας)σχετικά με τις παραδόσεις και τα έθιμα του Γάμου
- Εικαστικές δημιουργίες μαθητών Α΄-Β1΄-Β2΄-Γ΄τάξεων, εμπνευσμένες από τις ανωτέρω δράσεις
- Εκμάθηση παραδοσιακών χορών Θράκης Δ΄-Ε΄-ΣΤ΄ τάξεις
- Καταγραφή παραδοσιακών εδεσμάτων που προσφέρονταν κατά τη διάρκεια του γάμου από τις Γ΄- Δ΄ τάξεις

3ος μήνας

- Δημιουργία μικρού Λαογραφικού Μουσείου στο σχολικό περιβάλλον(συλλογή αντικειμένων και στήσιμο αυτών με συμμετοχή μαθητών όλων των τάξεων)
- Διερεύνηση των εθίμων του Γάμου κυρίως από τις μεγάλες τάξεις Ε΄-ΣΤ΄
- Εκμάθηση παραδοσιακού τραγουδιού Δ΄-Ε΄-ΣΤ΄ τάξεις
- Θεατρικό δρώμενο εθίμων της εβδομάδας του Γάμου(μαθητές από Γ΄-Δ΄-Ε΄-ΣΤ΄ τάξεις) και προβολή τους στους μαθητές του υπόλοιπου σχολείου, ενώ θα ακολουθήσει και προβολή στην τοπική κοινωνία στο τέλος της σχολικής χρονιάς κατά την γιορτή λήξης.
- Αξιολόγηση

Αποτελέσματα-Αποτίμηση-Διάχυση- Αξιολόγηση

Τα αποτελέσματα ήταν ιδιαίτερα θετικά. Το project ολοκληρώθηκε στον αναμενόμενο χρόνο. Τα παιδιά δούλεψαν ομαδικά και με κέφι γιατί είχαν την ευκαιρία να ασχοληθούν με αντικείμενα τελείως διαφορετικά από τα συνηθισμένα και ξέφευγαν από την καθημερινότητα. Δημιουργήθηκαν στενότεροι δεσμοί με τα γηραιότερα άτομα της οικογένειάς τους καθώς αντλήθηκαν πληροφορίες για θέματα που αφορούσαν τη ζωή των προγόνων τους. Τέλος , η διάχυση θα επιτευχθεί με την παρουσίαση του προγράμματος στην καλοκαιρινή γιορτή λήξης.

Επίλογος-Ευχαριστίες

Οι μαθητές εργάστηκαν δημιουργικά, συνεργάστηκαν, ανέλαβαν πρωτοβουλίες και είχαν ενεργητική συμμετοχή καλλιεργώντας όλες τους τις δεξιότητες. Το κυριότερο όμως είναι ότι ήρθαν σε επαφή με τις ρίζες τους και αγάπησαν ακόμη περισσότερο τον τόπο τους και τον τόπο καταγωγής τους.
Ευχαριστούμε θερμά τον Σύλλογο Ανατολικής Ρωμυλίας Πολυκάστρου για την ξενάγηση στον χώρο του Μουσείου και για τις φορεσιές που μας παραχώρησε και ιδιαίτερα την πρόεδρο του Συλλόγου κα. Χαμουρούδη Ελένη για όλη την βοήθεια που μας προσέφερε κατά τη διάρκεια του προγράμματος καθώς και για το υλικό. Επίσης, ευχαριστούμε τους κληρονόμους του κου. Θεόδωρου Τσιτουρούδη για το αρχειακό υλικό και τον κο. Μαμαγκενίδη Στέργιο για την συνεντεύξη που έδωσε στα παιδιά. Τέλος ένα μεγάλο ευχαριστώ στους γονείς για την θερμή κι ενεργό συμμετοχή τους στο πρόγραμμα .

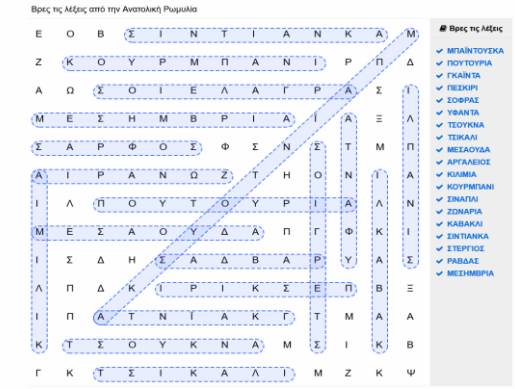
Βιβλιογραφία

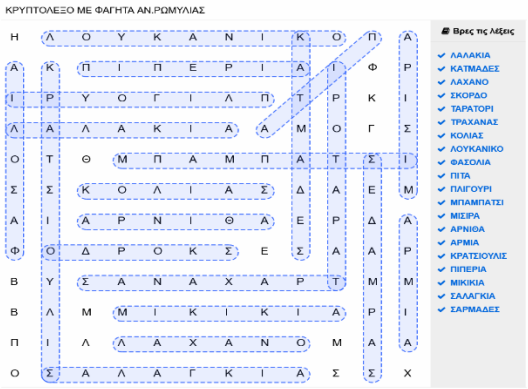
Παπαχρηστίδου, Ε.(2020). *Οι πολιτιστικοί σύλλογοι Ελλήνων από την Ανατολική Ρωμυλία στη (Δυτική) Θράκη, 21ος αιώνας, ως φορείς παιδείας και ως φορείς ισχυροποίησης της συλλογικής ταυτότητας*,(μεταπτυχιακή εργασία). Αλεξανδρούπολη: Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.

Πασοπούλου, Ε. (2011).*Το Καβάλι στις κοινότητες Ανατολικορωμυλιωτών προσφύγων, της επαρχίας Καβακλί, στην Ελλάδα* (πτυχιακή εργασία).Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο

Μακεδονίας. Ανακτήθηκε από: https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%A3%CE%B9%CE%BD%CE%B1%CF%80%CE%BB%CE%

ΦΥΛΛΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ





ΑΝΤΙΣΤΟΙΧΙΣΗ

ΒΡΕΣ ΤΟ ΣΩΣΤΟ

ΤΑΡΑΤΟΡΙ	Έθιμο για την γονιμότητα της γης
ΖΩΝΑΡΑΔΙΚΟΣ	Ανδρική φορεσιά
ΚΟΥΡΜΠΑΝΙ	Κουτσομπολιά
ΠΟΥΤΟΥΡΙΑ	Γυναικεία φορεσιά
ΜΑΣΑΛΙΑ	Παραδοσιακό φαγητό
ΧΟΥΣΜΕΤΙΑ	Δουλειές
ΤΣΟΥΚΝΑ	Παραδοσιακός χορός

ΑΚΡΟΣΤΙΧΙΔΑ ΜΕ ΤΗΝ ΑΝΑΤΟΛΙΚΗ ΡΩΜΥΛΙΑ

Α_ _ _ _ _ _ _ _ (ανατολική)	Όχι Δυτική
Ν_ _ _ _ _ _ _ _ (ντολμάδες)	Φαγητό με τυλιγμένα φύλλα λάχανου
Α_ _ _ _ _ _ _ _ (αργαλειός)	Ύφαιναν με αυτόν
Τ_ _ _ _ _ _ _ (ταρατόρι)	Παραδοσιακό δροσερό φαγητό με αγγούρι
Ο_ _ _ _ _ (όργανο)	Είναι η γκάιντα
Λ_ _ _ _ _ _ (λαλάκια)	Τηγανητό σνακ με τυρί
Ι_ _ _ _ _ _ _ (Ισίδωρος)	Έτσι λένε τον Σιδερη
Κ_ _ _ _ _ (κολιός)	Χριστουγεννιάτικο φαγητό με έντερο γεμιστό
Η_ _ _ (ήλιο)	Στέγνωναν τον τραχανά
Ρ_ _ _ (ρακί)	Κερνούσαν για κάλεσμα στον γάμο
Ω_ _ _ _ (ωμέγα-ζωναράδικος)	Το 2ο γράμμα χορού από Ζ
Μ_ _ _ _ _ _ _ _ _ (μπαϊντούσκα)	Χορός Αν. Ρωμυλίας
Υ_ _ _ _ _ (υφαντά)	Τα έφτιαχναν στον αργαλειό
Λ_ _ _ _ _ (λάχανο)	Φαγητό φασόλια με το ...
Ι_ _ (γιγι)	Όργωναν με αυτό
Α_ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ (αρραβωνιάσματα)	Κερνούσαν ρακί για τα ...

ΧΡΩΜΑΤΙΣΕ ΤΙΣ ΦΟΡΕΣΙΕΣ ΤΗΣ ΑΝΑΤΟΛΙΚΗΣ ΡΩΜΥΛΙΑΣ

ΦΟΡΜΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

Α/Α	Για κάθε πρόταση σημείωσε με Χ ή √ σε όποια στήλη επιθυμείς, ανάλογα με το τι έκανες ή ένιωσες κατά τη διάρκεια του προγράμματος.	ΝΑΙ	Έτσι & έτσι	ΟΧΙ	Σχόλια-παρατηρήσεις
1	Σου άρεσε το συγκεκριμένο πρόγραμμα;				
2	Ποια δραστηριότητα σου άρεσε περισσότερο;				
3	Ποια δραστηριότητα δεν σου άρεσε ή σου άρεσε λιγότερο;				
4	Τι σου έκανε περισσότερη εντύπωση και γιατί;				
5	Το πρόγραμμα ήταν αρκετά διασκεδαστικό;				
6	Θα ήθελες να συμμετάσχεις ξανά σε κάτι παρόμοιο ;				
7	Ένιωσες ότι γνώρισες καλύτερα τον τόπο καταγωγής των προγόνων σου;				
8	Θα ήθελες να ξαναγίνει κάτι παρόμοιο στο σχολείο σου;				
9	Πιστεύεις ότι θα έπρεπε να γίνουν κι άλλες δράσεις;				
10	Συμμετείχες στις περισσότερες δράσεις;				

Γη της Ιωνίας: Τι να θυμηθώ, τι να ξεχάσω από όσα πέρασα…

Ελευθεριάδου Ανατολή, Κυριμλίδου Όλγα

ΠΕ 70, 4ο Δημοτικό Σχολείο Κιλκίς
nanel1970@hotmail.com

ΠΕ 91.01, 3ο Δημοτικό Σχολείο Δράμας
okyrimlidou@gmail.com

Περίληψη

Το πρόγραμμα πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια του πολιτιστικού προγράμματος της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης καθώς επίσης του προγράμματος των εργαστηρίων δεξιοτήτων του ΙΕΠ που αφορά τους μαθητές της ΣΤ δημοτικού. Οι θεματικές ενότητες είναι: Μικρασία-Αρχαία-Ιωνία, Πολιτισμός-Ζωή, Πόλεμος- Καταστροφή, Ξεριζωμός-Προσφυγιά, Ρατσισμός, Ξενοφοβία. Οι στόχοι του προγράμματος ήταν να μάθουν τα παιδιά την ιστορία ,τις παραδόσεις και την μουσική του Μικρασιατικού Ελληνισμού. Οι μαθητές που έχουν ρίζες Μικρασιατικές να κατανοήσουν την καταγωγή τους και να αποκτήσουν επίγνωση των δεινών του πολέμου, του ξεριζωμού και της προσφυγιάς. Η σύνδεση της καταγωγής των παιδιών με το προσφυγικό και το μεταναστευτικό ζήτημα να διαμορφώσει μια θετική στάση απέναντι στην ξενοφοβία και το ρατσισμό. Η μεθοδολογία που ακολουθήσαμε είναι η ομαδοσυνεργατική μέθοδος, η βιωματική μάθηση και η μελέτη πεδίου. Δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Η χρήση ψηφιακών εργαλείων ήταν απαραίτητη. Το πρόγραμμα συνδέθηκε με τα γνωστικά αντικείμενα της γλώσσας, της ιστορίας και της αισθητικής αγωγής (Μουσική-Εικαστικά-Θεατρική Αγωγή).Ο κύριος άξονας του προγράμματος ήταν η ανάγνωση του λογοτεχνικού βιβλίου: Το σεντούκι με τα αμύθητα σεντέφια, της Τζέμη Τασάκου. Η ιστορική μνήμη αναδύεται μέσω της λογοτεχνίας. Οι λέξεις ζωντανεύουν και γίνονται εικόνες που σταδιακά γίνονται βίωμα. Η δραματοποίηση της ιστορίας δίνει τη δυνατότητα της εμπλοκής των μαθητών με απώτερο στόχο την συγκίνηση τόσο των ιδίων όσο και του κοινού. Η επιλογή των δραματοποιημένων εικόνων ακολουθεί το κείμενο. Οι μαθητές φτιάχνουν το χάρτη της Σμύρνης και μέσα από την ιστορία της ηρωίδας του έργου έρχονται σε επαφή με την ιστορική συνείδηση του Ελληνισμού.

Λέξεις κλειδιά: Λογοτεχνία, Ιστορία, Γλώσσα, Δραματοποιημένη αφήγηση.

Τίτλος μαθήματος: Γή της Ιωνίας, τί να θυμηθώ, τί να ξεχάσω από όσα πέρασα…

Θεματικές ενότητες: Ιστορία- Λογοτεχνία- Γλώσσα.
Σχολική μονάδα: ΣΤ τάξη 20 μαθητές, 4ο Δημοτικό σχολείο Κιλκίς. 2022-2023
Το πρόγραμμα πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του πολιτιστικού προγράμματος της Α/βάθμιας εκπαίδευσης καθώς επίσης του προγράμματος των εργαστηρίων δεξιοτήτων του ΙΕΠ που αφορά τους μαθητές της ΣΤ τάξης δημοτικού.

Στόχοι για το μάθημα της ιστορίας.

- Να γνωρίσουν σημαντικά γεγονότα της νεότερης και σύγχρονης ελληνικής ιστορίας.
- Να εξοικειωθούν με τη διερεύνηση της ιστορίας του τόπου τους.
- Να γνωρίσουν την καταγωγή τους ώστε να ορίσουν την ταυτότητα τους.
- Να αναπτύξουν ιστορική σκέψη και να καλλιεργήσουν την ιστορική τους συνείδηση.
- Να κατανοήσουν και να συνειδητοποιήσουν τα δεινά του πολέμου.
- Να καλλιεργηθεί η ενσυναίσθησής τους, σε έναν πολύμορφο πολιτισμικά κόσμο που συνεχώς μεταβάλλεται.

Στόχοι για το μάθημα της Λογοτεχνίας.

- Να αναπτυχθεί θετική στάση στην ανάγνωση λογοτεχνικών βιβλίων (Φιλαναγνωσία).
- Να καλλιεργηθεί η κριτική σκέψη προβαίνοντας σε συσχετισμούς και αναλύσεις.

Μεθοδολογία- θεωρητικό πλαίσιο διδακτικής προσέγγισης.

Ανακαλυπτικό μοντέλο. Μετωπική διδασκαλία. Βιωματική μάθηση. Ομαδοσυνεργατική μέθοδος. Μελέτη πεδίου.
Οργάνωση τάξης: Οι μαθητές και οι μαθήτριες λειτουργούν ατομικά και ομαδικά.
Υλικό: Πηγές: Σχολικό εγχειρίδιο Ιστορίας Στ τάξης, *Το σεντούκι με τα αμύθητα σεντέφια,* Τζέμη Τασάκου,Κέδρος, 2004,ΙΕΠ- Εργαστήρια δεξιοτήτων, Θεματική: Τοπική ιστορία, πολιτισμική κληρονομιά

Δομή προγράμματος.

Α Φάση: Πρόκληση ενδιαφέροντος. Ιστορικές διαδρομές.
Το πρόγραμμα ξεκίνησε με την επίσκεψη της τάξης στο πολεμικό μουσείο του Κιλκίς όπου έγινε η μάχη της 21ης Ιουνίου 1913 μεταξύ Ελλήνων και Βουλγάρων κατά τη διάρκεια του Β Βαλκανικού πολέμου. Στο πολεμικό μουσείο τα παιδιά συνειδητοποιούν πως το Κιλκίς απελευθερώθηκε και αναγεννήθηκε μέσα από τις στάχτες των Βαλκανικών πολέμων. Αρχίζει η αναζήτησή της σύγχρονης ιστορίας της πόλης. Διαβάζουμε το ποίημα του Κωστή Παλαμά "Η πατρίδα στους νεκρούς της" που έγραψε για

το Κιλκίς. Γίνεται αναφορά στην επίσκεψη του ποιητή με τον Ελευθέριο Βενιζέλο για τα αποκαλυπτήρια του μνημείου.

Διασύνδεση προϋπάρχουσας γνώσης/εμπειρίας των μαθητών/τριών. -Η καταγωγή μας, ποιες είναι οι ρίζες μας.

Το Κιλκίς μέσα στις στάχτες και τα συντρίμμια της καθοριστικής για την Ελλάδα μάχης, δέχεται τους πρώτους πρόσφυγες. Αναζητώντας τα βήματα των πρώτων προσφύγων ξεκινήσαμε τον ιστορικό περίπατο με οδηγό μας την ξεναγό κ. Ειρήνη Γιαννέ. Η αφετηρία της διαδρομής είναι η εκκλησία των 15 Μαρτύρων που έχτισαν οι πρόσφυγες της Στρώμνιτσας για να στεγάσουν τα ιερά λείψανα των Αγίων, και τα ιερά κειμήλια που έφεραν μαζί τους. Συνεχίζουμε την διαδρομή προς την Ιερά Μητρόπολη της πόλης μας όπου αναφέρουμε τα δώρα του τσάρου της Ρωσίας, την μεγάλη καμπάνα που έφεραν οι Πόντιοι το 1924 που στη συνέχεια την έλιωσαν και έφτιαξαν τις μικρότερες καμπάνες. Επόμενος σταθμός το εγκαταλελειμμένο χαμάμ, είναι κρυμμένο ανάμεσα στα κτήρια, διακρίνεται η οροφή του. Τέλος καταλήγουμε στην εκκλησία του Αγίου Δημητρίου χτισμένη από τους Στενημαχήτες πρόσφυγες της Ανατολικής Ρωμυλίας.

Ανασκόπηση: Σημειώνουμε στο χάρτη τη διαδρομή των προσφύγων.

Αναρωτιόμαστε ποια τα συναισθήματα των ανθρώπων που αναγκάζονται να εγκαταλείψουν τον τόπο τους. Δίνονται εργασίες που δουλεύονται ομαδικά από τα παιδιά με θέμα την χαρτογράφηση της πορείας των προσφύγων και τα συναισθήματα που βιώνουν.

Αρχίζουμε να ψάχνουμε και να ερευνούμε τις δικές μας ρίζες. Η διερεύνηση μας οδηγεί στη Θεσσαλονίκη, στο Ισλαχανέ, ένα ζωντανό μουσείο, το πρώτο πολυτεχνείο, για να επισκεφθούμε την έκθεση "Ανοιγάρ μνήμης" όπου τα κειμήλια αφηγούνται τις ζωές των ανθρώπων θεραπεύοντας την τραυματική μνήμη. Εκεί υπάρχει ένα παλιό σεντούκι που ευωδιάζει. Τα κειμήλια μετατρέπονται σε αφηγήσεις ζωής.

Β Φάση: Το σεντούκι με τα αμύθητα σεντέφια.

Μετά τα Χριστούγεννα ξεκίνησε η ανάγνωση του λογοτεχνικού βιβλίου Το σεντούκι με τα αμύθητα σεντέφια, της Τζέμης Τασάκου μέσα στην τάξη. Η ιστορία της Κλειώς ξετυλίγεται μέσα από τις σελίδες του βιβλίου και μας ταξιδεύει πίσω στο χρόνο ανάμεσα σε δύο παγκοσμίους πολέμους στη Σμύρνη πριν από εκατό χρόνια. Η οικογένεια της Κλειούς ζει και ευημερεί στην κοσμοπολίτικη Σμύρνη. Η Κλειώ παρέα με την Εσμέτ την φίλη της, τρέχουν στα χαλάσματα αρχαίων ναών και μεγαλώνουν με μύθους και παραμύθια. Ο Όμηρος και η. Χαλιμά, η θεά Άρτεμις και ο Αλλάχ, ο Αγαμέμνων και η ωραία Ελένη. Η Μεγάλη ιδέα και ένα φλιτζάνι από πορσελάνη… Μαζί τους ο παππούς που έχει φυλάξει στη σοφίτα ένα σεντούκι γεμάτο αμύθητα σεντέφια. Μια ιστορία για την μικρασιατική καταστροφή την προσφυγιά και για τα σεντέφια που αντέχουν στις φλόγες. Η ανάγνωση του βιβλίου συνεχίζεται με μεγάλη διάθεση από τα παιδιά μέσα στην τάξη. Παρακαλούσαν να συνεχίσουμε την ανάγνωση! Μερικά κεφάλαια τα διαβάζουν στο σπίτι. Γίνονται συζητήσεις μέσα στην τάξη, γράφουν περιλήψεις.

Εντοπίζουμε τα ιστορικά γεγονότα και τα συνδέουμε με το μάθημα της ιστορίας της Στ δημοτικού.Παρακολουθούμε το ντοκιμαντέρ "Το τέλος της ελληνικής Σμύρνης" - Ελληνικός πολιτισμός.

Διερεύνηση: Με την ολοκλήρωση της ανάγνωσης του βιβλίου τα παιδιά έγραψαν ένα άρθρο σαν να είναι πολεμικοί ανταποκριτές. Οι περιγραφές τους ήταν πολύ παραστατικές και συγκινητικές. Δίνεται εργασία στα παιδιά. Χωρίζονται σε τρεις ομάδες, η κάθε μια ομάδα αναλαμβάνει να φέρει φωτογραφικό υλικό. Η πρώτη ομάδα φέρνει φωτογραφίες από την ειρηνική ζωή στη Σμύρνη, η δεύτερη ομάδα φέρνει φωτογραφίες από τη Σμύρνη την περίοδο του πολέμου και της καταστροφής και η τρίτη ομάδα από τα χρόνια της μετεγκατάστασης των προσφύγων στην Ελλάδα. Παρουσιάζεται η έκθεση φωτογραφίας στο χώρο του σχολείου.

Μαθαίνουμε παραδοσιακά μικρασιατικά τραγούδια σε συνεργασία με την κ. Νατάσα Καββαδία, την δασκάλα της μουσικής του σχολείου μας.

Γ Φάση: Αναδόμηση. Αναστοχασμός- εμπλουτισμός των ιδεών των παιδιών.

Αντικείμενο διδασκαλίας: Δραματοποιημένη αφήγηση. (Οι λέξεις ζωντανεύουν)

Μεθοδολογία: Ανακαλυπτικό μοντέλο, Μαιευτική, Παρεμβατική μη κατευθυντήρια - M. Lobrot. Ομαδοσυνεργατική και βιωματική μέθοδος.

Οι δραστηριότητες είναι τεχνικές δράματος-θεάτρου. Ο στόχος της αξιοποίηση τους είναι να καλλιεργηθεί η ενσυναίσθηση, η ικανότητα της κριτικής ανάγνωσης και ερμηνείας του κόσμου. Τα παραπάνω οφείλουν να είναι η γενικότερη στόχευση μιας απελευθερωτικής και κριτικής εκπαίδευσης που υπηρετεί την κοινωνική πρόοδο.

Διάρκεια: 3 δίωρες συναντήσεις.

1η Συνάντηση: Γνωριμία με την τάξη. Το τμήμα ήταν ήδη μια δεμένη ομάδα οπότε ξεκινήσαμε μια δραστηριότητα ώστε να σπάσει ο πάγος και να δοθεί στα παιδιά η δυνατότητα της αυτοέκφρασης, μέσα στην ομάδα ώστε να παρατηρήσουν τόσο τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας, όσο και τον εαυτό τους μέσα σε αυτή, για να εξοικειωθούν στην έκθεση.

"Το σώμα μου λέει": Η ομάδα βρίσκεται σε κύκλο και ξεκινάει ο πρώτος λέγοντας: " Το σώμα μου μού λέει να κάνω:..." δείχνει μια κίνηση ή έκφραση και η υπόλοιπη ομάδα ακολουθεί μέχρι εκεί που μπορεί ο/η καθένας/μια. Συνεχίζουν τη δραστηριότητα ώστε να δείξουν όλοι.

Αφού ολοκληρώσαμε την δραστηριότητα, κουβεντιάσαμε στον κύκλο την έννοια της έκθεσης: Πως νιώσαμε, τι αισθανθήκαμε, μας δυσκόλεψε κάτι, τι μας άρεσε, τι μας έφερε σε δύσκολη θέση, αν υπήρχε κάτι που κάναμε για πρώτη φορά, κάναμε όλοι το ίδιο, με τον ίδιο τρόπο, κτλ.

Χαρτογράφηση: Με τη βοήθεια ενός μαύρου πανιού που απλώσαμε μέσα στον κύκλο ζήτησα από τα παιδιά να "δουν" στον απλωμένο μαύρο καμβά τον χώρο όπου διαδραματίζεται η ιστορία του έργου που διάβασαν. Το κάθε παιδί "έβλεπε " με τα μάτια της φαντασίας του, τον γεωγραφικό χώρο του μυθιστορήματος. Που βρίσκεται η προκυμαία της Σμύρνης, που είναι το σπίτι της Κλειούς, που παίζει η Κλειώ με τις φίλες της κτλ. Ξεκινάει ένας καταιγισμός εικόνων που "βλέπουν" τα παιδιά,

ανακαλώντας στη μνήμη τους το λογοτεχνικό έργο. Βάζουμε χαρτιά για φτιάξουμε τους λόφους, δείχνουν που έχει δέντρα, σπίτια. Αφού συμφώνησε όλη η ομάδα στη χαρτογράφηση κλείνει η συνάντηση.

2η Συνάντηση: Ξεκινάμε το ζέσταμα με κίνηση των παιδιών μέσα στην τάξη και στα-μάτημα όταν λέω στοπ. Σκοπός της δραστηριότητας είναι ο συντονισμός της ομάδας πάνω στην κίνηση μέσα στο χώρο.

Η ομάδα κάθεται σε κύκλο και προσπαθεί να ανακαλέσει τα γεγονότα της ιστορίας. Βάζει τίτλους στις εικόνες ώστε να υπάρχει αλληλουχία και νόημα. Τα παιδιά δη-μιουργούν οχτώ εικόνες σε τίτλους που αποδίδουν το έργο.

3η Συνάντηση: Οι εικόνες που ανακάλεσαν τα παιδιά διαμόρφωσαν το κείμενο της παράστασης. Παρέμεινε πιστό προς το κείμενο. Διαμοιρασμός ρόλων- η τάξη προτεί-νει ρόλους στους συμμετέχοντες, δοκιμάζουμε, απορρίπτουμε, ψηφίζουμε υποψη-φιότητες, ώσπου στο τέλος έχουμε μια γενική εικόνα για τη θέση και το ρόλο του κάθε μέλους της ομάδας. Δίνονται οδηγίες για την κίνηση πάνω στη σκηνή και κάνουν εξάσκηση ώστε να μάθουν να παίρνουν γρήγορα τη θέση τους στη σκηνή. Συζητάμε για τους ρόλους θέτοντας ερωτήματα, πως περπατάει ο παππούς, πως αποχαιρετάει η Κλειώ τον πατέρα της όταν τον σέρνουν στα τάγματα εργασίας, προσπαθούμε να αφουγκραστούμε την εσωτερική φωνή των χαρακτήρων. Πως νιώθουν, πως θα νιώ-θαμε εμείς αν βρισκόμασταν στη θέση τους. Ξεκινάμε να δουλεύουμε τις εικόνες της δραματοποιημένης αφήγησης δίνοντας χρόνο στα μέλη να προετοιμαστούν. Παρου-σιάζονται οι εικόνες με στόχο να είναι δυναμικές. Όσο γίνονται οι παρουσιάσεις των εικόνων τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας είναι σε ρόλο "σκηνοθέτη", δίνουν οδηγίες, λένε τι τους αρέσει και τι όχι ώστε να καταλήξουν στο επιθυμητό αποτέλεσμα. Τέλος δίνονται στα παιδιά οι διάλογοι που κρίθηκαν αναγκαίοι για την παράσταση.

Ακολούθησαν πρόβες μέσα στην τάξη με την επιμέλεια της κ. Ελευθεριάδου, δα-σκάλα της Τάκης και δύο πρόβες στο συνεδριακό κέντρο του Δημαρχείου Κιλκίς.

Αξίζει να σημειωθεί πως για την παράσταση έγινε χρήση ενός μπαούλου που ήρθε από τη γή της Ιωνίας το οποίο τα παιδιά το χρησιμοποίησαν με ιδιαίτερη φροντίδα.

Βιβλιογραφία

Μπακιρτζής, Κ. (2002). *Επικοινωνία και αγωγή*. Αθήνα: Gutenberg.

Μπακιρτζής, Κ. (1996). *Η δυναμική της αλληλεπίδρασης στην επικοινωνία*. Αθήνα: Gutenberg.

Piaget, J. (2000). *Η γλώσσα και η σκέψη του παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Piaget, J. (1979). *Το μέλλον της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Υποδομή.

Τασούκου*, Τ. (2004). Το σεντούκι με τα αμύθητα σεντέφια*. Εκδόσεις Κέδρος.

Βιβλιοπαιχνιδίσματα

Γαλάνη Θεοδώρα, Εφραιμίδου Νικολέτα, Θεοχάρη Ιωάννα, Πορφυριάδου Ιουλία, Χαραλαμπίδου Σοφία

ΠΕ 71, Ειδικό Δημοτικό Σχολείο Κατερίνης
dorothy_k20@hotmail.com

ΠΕ 71, Ειδικό Δημοτικό Σχολείο Κατερίνης
nikol_ef@yahoo.gr

ΠΕ 71, Ειδικό Δημοτικό Σχολείο Κατερίνης
ioanna_theo12@yahoo.gr

ΠΕ 71, Τ.Ε. 15ο Δημοτικό Σχολείο Κατερίνης
iouliaporfi@gmail.com

ΔΕ 01, ΕΙΔΙΚΟ Δημοτικό Σχολείο Κατερίνης
iristoxo@hotmail.com

Περίληψη (Βιβλιοπαιχνιδίσματα)

Η βιβλιοθήκη ενός σχολείου εκτός από χώρος συγκέντρωσης και ταξινόμησης του έντυπου και ψηφιακού υλικού που περιέχει, θα πρέπει να δίνει τη δυνατότητα δυναμικής εξέλιξης των γνώσεων και των δεξιοτήτων τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών που ανήκουν σ' αυτό. Μέσω ενός τέτοιου χώρου, κατάλληλα εξοπλισμένου με προσβάσιμο υλικό, όλοι οι εμπλεκόμενοι εξελίσσονται γνωστικά, πνευματικά, ψυχικά και κοινωνικά σαν άτομα και σαν σύνολο και μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας.

Υπό αυτό το πρίσμα, έγινε προσπάθεια ώστε η βιβλιοθήκη του Ειδικού Δημοτικού Σχολείου Κατερίνης να λειτουργήσει ως κέντρο ανάπτυξης καινοτόμων προγραμμάτων, με την ενεργό συμμετοχή μαθητών, εκπαιδευτικών και φορέων της πόλης. Είναι ένας χώρος όπου συγκεντρώνονται μαθητές και εκπαιδευτικοί για ανταλλαγή απόψεων και διδακτικών πρακτικών, περιλαμβάνει βιβλία εκπαιδευτικού περιεχομένου, παραμύθια και εποπτικό υλικό. Προάγει την ισότιμη συμμετοχή όλων των μαθητών, τη συνεργασία και την ανάπτυξη σχέσεων μεταξύ τους, αλλά και μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών και υποστηρίζει το εκπαιδευτικό έργο. Λειτουργεί σαν βάση ανάπτυξης καλλιτεχνικών, μουσικοκινητικών και πολιτιστικών δεξιοτήτων, προάγοντας τη σύνδεση της σχολικής μονάδας με την κοινότητα. Εκτός αυτού αποτελεί ένα χώρο για διενέργεια δράσεων (εκπόνηση εργασιών της μαθησιακής διαδικασίας, παιγνιώδεις

δραστηριότητες μάθησης για ανάπτυξη δεξιοτήτων, οργάνωση εκθέσεων και φιλοξενία συγγραφέων).

Λέξεις κλειδιά: (Ειδική Αγωγή, Βιβλιοθήκη)

Εισαγωγή

Η ένταξη της σχολικής βιβλιοθήκης στην εκπαιδευτική διαδικασία αποδεικνύεται ίσως το δυσκολότερο εγχείρημα της διδακτικής διαδικασίας, καθώς στοχεύει στον περιορισμό της μετωπικής διδασκαλίας, στη συνέργια του μαθητή με τους συμμαθητές αλλά και με τους δασκάλους του. Επίσης, βοηθά στην ενεργοποίηση και στην αξιοποίηση των δυνατοτήτων του στο μέγιστο βαθμό. Η ένταξη αυτή καθορίζει σε μεγάλο βαθμό και το ρόλο αλλά και τον τρόπο λειτουργίας της καθώς και τις ανάγκες για συνεχή ενημέρωση (Καρκαγιάννης, 2005).

Στο θεσμικό και οργανωτικό πλαίσιο λειτουργίας των σχολικών βιβλιοθηκών στην Ελλάδα, εμφανώς επηρεασμένο από το μανιφέστο της IFLA/ Unesco για τις σχολικές βιβλιοθήκες (2017) τονίζεται ότι "η βιβλιοθήκη αποτελεί κεντρικό εκπαιδευτικό τμήμα του σχολείου". Στη συνέχεια τονίζεται ότι "καθώς η εκπαιδευτική αποστολή του σχολείου επιβάλλει την απρόσκοπτη και ελεύθερη αναζήτηση της γνώσης από το μαθητή, η σχολική βιβλιοθήκη αποτελεί μέσο και ακρογωνιαίο λίθο αυτής της διαδικασίας". Οι ίδιοι συχνά μαξιμαλιστικοί στόχοι βλέπουμε να επαναλαμβάνονται με κάθε ευκαιρία σε ανάλογες διακηρύξεις.

Στα ειδικά σχολεία, η βιβλιοθήκη αποκτά ακόμη μεγαλύτερη σημασία. Η αναγκαιότητα ύπαρξής τους στα ειδικά σχολεία είναι ένα σημαντικό θέμα που αφορά την πρόσβαση στην εκπαίδευση και την πληροφόρηση για όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από τις φυσικές, νοητικές ή άλλες δυσκολίες που μπορεί να έχουν. Οι βιβλιοθήκες σε αυτά τα πλαίσια προσφέρουν προσαρμοσμένες υπηρεσίες και υλικά που συμβάλλουν στην εκπαιδευτική ενσωμάτωση, στην προαγωγή της ανάγνωσης και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων πληροφόρησης. Πιο συγκεκριμένα, η βιβλιοθήκη σε ένα ειδικό σχολείο παίζει σημαντικό ρόλο στην υποστήριξη της εκπαίδευσης και της ανάπτυξης των μαθητών με αναπηρία (ALA, 1996).

Επιλογή και υλοποίηση δράσης

Οι χρήσιμοι τομείς που η βιβλιοθήκη μπορεί να επηρεάσει θετικά είναι οι εξής (ALA, 2009):

Παροχή Προσβάσιμου Υλικού:

Μπορεί να συγκεντρώσει και να παρέχει υλικό που είναι προσαρμοσμένο στις ανάγκες των μαθητών με ειδικές ανάγκες, όπως βιβλία με μεγάλα γράμματα, ήχους και εικόνες για τους μαθητές με προβλήματα όρασης.

Στήριξη Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων:

Μπορεί να συμβάλλει στη συλλογή του υλικού που υποστηρίζει τα εκπαιδευτικά προγράμματα για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων των μαθητών, λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαίτερες ανάγκες τους.
Προώθηση της Αναγνωστικής Δεξιότητας:
Παρέχει προσαρμοσμένο υλικό, ενθαρρύνει την αγάπη για την ανάγνωση και προωθεί την αναγνωστική δεξιότητα.
Δημιουργία και Υποστήριξη Εκπαιδευτικής Κοινότητας:
Προωθεί τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, παρέχοντας συμβουλές και υλικό που ενισχύουν την πολύπλευρη ανάπτυξη των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία.
Βασιζόμενοι στα παραπάνω, μέλημα της ομάδας μας ήταν η εξέλιξη της λειτουργίας της σχολικής βιβλιοθήκης ώστε να αναπτυχθούν καινοτόμα προγράμματα. Βασική προϋπόθεση για αυτό είναι η ενεργή συμμετοχή μαθητών, εκπαιδευτικών και φορέων της πόλης. Θεωρώντας δεδομένο ότι ο ρόλος της βιβλιοθήκης δεν είναι μονοδιάστατος, δίνει τη δυνατότητα να λειτουργεί όχι μόνο ως δανειστική βιβλιοθήκη, αλλά ως ένας χώρος για ανταλλαγή απόψεων και διδακτικών πρακτικών μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών. Στοχεύει στη βελτίωση ικανοτήτων και δεξιοτήτων των μαθητών, ανεξαρτήτως αναπηρίας, παρέχοντας κατάλληλο εποπτικό υλικό. Μέσω αυτού προάγεται η ισότιμη συμμετοχή όλων των μαθητών, η συνεργασία και η ανάπτυξη σχέσεων μεταξύ τους, αλλά και μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών. Παράλληλα, μέσω δράσεων που γίνονται, ενδυναμώνεται η μαθητική και εκπαιδευτική κοινότητα. Οι καλλιτεχνικές, μουσικοκινητικές και πολιτιστικές δεξιότητες που λαμβάνουν χώρα, προάγουν την εξωστρέφεια της σχολικής μονάδας.
Τα προηγούμενα χρόνια η βιβλιοθήκη λειτουργούσε υποτυπωδώς ως δανειστική, δεν ήταν οργανωμένη και δεν έδινε άλλες δυνατότητες ενασχόλησης και δημιουργικότητας στους μαθητές. Κρίθηκε σκόπιμο επομένως ότι η βιβλιοθήκη θα λειτουργήσει παράλληλα ως οργανωμένη δανειστική αλλά και ως χώρος ανάπτυξης διαφόρων δεξιοτήτων των μαθητών.
Η ομάδα δράσης αναδιαμόρφωσε το χώρο της βιβλιοθήκης, αποσύροντας τον παλιό εξοπλισμό και προσθέτοντας τα κατάλληλα έπιπλα. Παράλληλα έγινε κάλεσμα σε εκδοτικούς οίκους αλλά και στους γονείς των μαθητών προκειμένου να εμπλουτιστεί η σχολική βιβλιοθήκη μας. Οι τελευταίοι ανταποκρίθηκαν θετικά και έτσι είχαμε έναν ικανοποιητικό αριθμό εποπτικού υλικού και παραμυθιών. Επιπλέον, διακοσμήθηκε ο χώρος έτσι ώστε να είναι πιο ευχάριστος για τους μαθητές. Το υλικό που συμπεριλαμβάνεται παράχθηκε από τους μαθητές, κατασκευάστηκε από τους εκπαιδευτικούς και αγοράστηκε από το εμπόριο. Καταγράφηκε και αριθμήθηκε τόσο το υπάρχον υλικό όσο και το καινούργιο (έντυπο και εποτικό) και συντάχθηκε ο καινούργιος κανονισμός λειτουργίας της βιβλιοθήκης, προσαρμοσμένος στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών μας.
Ξεκινώντας η λειτουργία της βιβλιοθήκης, έγινε η γνωριμία και η εξοικείωση μαθητών και εκπαιδευτικών με το χώρο της, τους κανόνες και τον τρόπο λειτουργίας της.

Ένας από τους κανόνες ήταν ότι η ενασχόληση με το έντυπο υλικό μπορούσε να πραγματοποιηθεί τόσο στο χώρο της βιβλιοθήκης, όσο και στο χώρο της τάξης ή του σπιτιού (μέσω του δανεισμού), σε αντίθεση με το εποπτικό υλικό, το οποίο θα παρέμενε στο χώρο της βιβλιοθήκης και μόνο. Εκπαιδευτικοί και ειδικότητες είχαν τη δυνατότητα να προσέλθουν στο χώρο της βιβλιοθήκης και να απασχολήσουν δημιουργικά τους μαθητές χρησιμοποιώντας το εποπτικό υλικό.

Επιπροσθέτως, πραγματοποιήθηκε κυκλικός δανεισμός συγκεκριμένων τίτλων βιβλίων. Οι τίτλοι βιβλίων επιλέχθηκαν από την ομάδα δράσης έτσι ώστε να ανταποκρίνονται στο μαθησιακό επίπεδο των μαθητών του σχολείου μας με σκοπό να εξοικειωθούν με τη φιλαναγνωσία, να αποκτήσουν ενδιαφέρον για το βιβλίο (μέσω των εικόνων αλλά και μέσω της ανάγνωσης) και να παράξουν υλικό για την έκθεση τέχνης του σχολείου μας που πραγματοποιήθηκε στο τέλος της χρονιάς.

Πρέπει να αναφερθεί ακόμη ότι η βιβλιοθήκη λειτούργησε και με την κλασσική της μορφή, ως δανειστική, δίνοντας τη δυνατότητα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές να δανειστούν βιβλία για την τάξη ή το σπίτι. Σ΄ αυτό το κομμάτι η συμμετοχή των γονιών ήταν καθοριστική, καθώς βοήθησαν και κινητοποίησαν το παιδί τους να ασχοληθεί με το βιβλίο και στο χώρο του σπιτιού. Τέλος, έγινε πρόσκληση σε τέσσερις συγγραφείς βιβλίων οι οποίοι μας απάντησαν θετικά, να παρουσιάσουν το έργο τους σε όλα τα παιδιά του σχολείου με διαδραστικό τρόπο. Πιο συγκεκριμένα, κάθε παρουσίαση είχε διαφορετικό τρόπο διάδρασης (μουσικοθεατρική παράσταση, εργαστήρι μαγειρικής, δραματοποίηση). Μέσω του βιωματικού τρόπου κάθε βιβλιοπαρουσίασης, μαθητές και εκπαιδευτικοί αποκόμισαν τα μέγιστα οφέλη.

Οι παραπάνω δράσεις αναδεικνύουν τη σημασία της βιβλιοθήκης ως πόρου υποστήριξης για την εκπαίδευση και την ανάπτυξη των μαθητών σε ένα ειδικό σχολείο και όχι μόνο. Οι μαθητές αλλά και οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται την ανάγκη να αυτενεργήσουν για να κατακτήσουν τη γνώση που τους κατακλύζει από παντού, με τους δικούς τους ρυθμούς και με νέους τρόπους συνεργασίας για μάθηση (Chalot, 1992).

"Η σχολική βιβλιοθήκη είναι σε θέση να στηρίξει όλα αυτά τα καινοτομικά προγράμματα που προϋποθέτουν αυτενέργεια, φαντασία, πρωτοτυπία, έρευνα, κριτική σκέψη αλλά και να δώσει ζωή σε παλιές μεθόδους διδασκαλίας προσφέροντας μια νέα διάσταση στη μάθηση" (Βακαλοπούλου, 1999).

Βιβλιογραφία

ALA. (1996*). Library Bill of Rights research. Ανακτήθηκε από* http://www.ala.org/oif/statementspols/statementsif/librarybillofrights.pdf

ALA. (2009). *Services to People with Disabilities: An Interpretation of the Library Bill of Rights.* American Library Association. Ανακτήθηκε από http://www.ala.org/advocacy/intfreedom/librarybill/interpretations/servicespeopledisabilities (Accessed March 2, 2024)Document ID: 398eba54-484f-8904-692b-08e6b52f76ed

Βακαλοπούλου, Μ. (1999). *Ο ρόλος της σχολικής βιβλιοθήκης στην αναβάθμιση των σπουδών της εκπαίδευσης.* Στο *Υποστήριξη της εκπαιδευτικής πράξης από κινητές βιβλιοθήκες*. Ιωάννινα: Ζωσιμαία Δημόσια Κεντρική Βιβλιοθήκη Ιωαννίνων.

Chalot, B. (1992). *Το σχολείο αλλάζει: κρίση του σχολείου και κοινωνικοί μετασχηματισμοί,* Αθήνα: Εκδόσεις Προτάσεις.

International Federation of Library Associations and Institutions (IFLA). (2017). *Guidelines for Library Services to Persons with Disabilities*.

Καρκαγιάννης, Α. (2005). Λειτουργία και αποστολή των Σχολικών Βιβλιοθηκών. Στο *Οι παπαγάλοι δε διαβάζουν βιβλία.* Εκδόσεις: Gutenberg, Αθήνα.

Παίζοντας με τον Μοντριάν

Μπαντάζου Ευπραξία, Μπερμπερίδης Σάββας

Εικαστικός Π.Ε. 08, 2ο Δημοτικό Σχολείο Σερρών
e.bantazou@gmail.com

Διευθυντής, Π.Ε. 70, 2ο Δημοτικό Σχολείο Σερρών 2021-22
savasberbe@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εργασία έχει σκοπό να μελετήσει την ανταπόκριση και την συμμετοχή των μαθητών στην παραγωγή εικαστικού έργου μεγάλης κλίμακας, σε δοσμένο χώρο, έξω από το πλαίσιο της σχολικής αίθουσας. Στους μαθητές, Ρομά και προσφυγόπαιδες στο σύνολό τους παρουσιάστηκε το έργο του καλλιτέχνη Piet Mondrian, ως η κύρια αφόρμηση για το παραγόμενο έργο.

Οι μαθητές είχαν την δυνατότητα να παρέμβουν στον διάδρομο του σχολείου και να ζωγραφίσουν έργα βασισμένα στον καλλιτέχνη αναφοράς. Με δεδομένο το γλωσσικό εμπόδιο, τη μη φοίτηση των περισσοτέρων από τους Ρομά μαθητές στο Νηπιαγωγείο και τη μη φοίτηση των προσφυγοπαίδων σε σχολικές μονάδες λόγω των δυσμενών συνθηκών διαβίωσης στον τόπο καταγωγής τους, οι μαθητές ανέπτυξαν την λεπτή κινητικότητα, την αντίληψη του τρισδιάστατου χώρου μέσα από απλές εντολές. Έμαθαν να σέβονται και να διατηρούν καθαρό τον χώρο στον οποίο δημιουργούν, τόσο κατά τη διάρκεια της δημιουργίας όσο και μελλοντικά μακροπρόθεσμα και να συνεργάζονται μεταξύ τους (Ρομά και προσφυγόπαιδες) για την επίτευξη ενός κοινού σκοπού. Αισθάνθηκαν την ανάγκη παρέμβασης στον χώρο με στόχο ένα ευχάριστο και αισθητικά όμορφο περιβάλλον. Γνώρισαν μέσα από αυτή τη διαδικασία τα βασικά στοιχεία (γραμμές, σχήματα, χρώματα) τον καλλιτέχνη και το έργο του.

Λέξεις κλειδιά: ζωγραφική μεγάλης κλίμακας, δημιουργικότητα, ομαδοσυνεργατική μάθηση, αποδοχή ετερότητας.

Παιδαγωγικοί στόχοι

Η καλλιέργεια των δεξιοτήτων του μαθητή και η ανάδειξη των ενδιαφερόντων του, η εξασφάλιση ίσων ευκαιριών και δυνατοτήτων μάθησης για όλους τους μαθητές, η αποδοχή της διαφορετικότητας, η γνωριμία με τα έργα σύγχρονης τέχνης, αλλά και η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και της ικανότητας έκφρασης των απόψεων των μαθητών.

Να αποκτήσουν μία πρώτη επαφή με την κοινωνική ομάδα (Ρομά και προσφυγόπαιδες), να κατανοήσουν την αναγκαιότητα ύπαρξης κανόνων για την εύρυθμη

λειτουργία της σχολικής κοινότητας, να αναπτύξουν πνεύμα συνεργασίας για την πραγματοποίηση κοινών δραστηριοτήτων, να ευαισθητοποιηθούν για θέματα καλαισθησίας και υγιεινής των χώρων του σχολείου, να αναγνωρίσουν τον ρόλο του ατόμου και την αλληλεπίδραση ατόμου – ομάδας, να αποδέχονται την ετερότητα και να μάθουν να συνυπάρχουν και να συνεργάζονται με αυτήν για ένα κοινό σκοπό.
Να ασκηθούν βαθμιαία, στη λειτουργία μηχανισμών ακουστικής, απαντητικής ετοιμότητας και βιωματικής συμμετοχής. Να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους με όρους και λέξεις από το μάθημα των εικαστικών. Να ασκηθεί ο μαθητής να ακροάται, να διατυπώνει ερωτήματα, να απαντάει, να εξιστορεί, να εξηγεί και να επιχειρηματολογεί με ακρίβεια και αυτοπεποίθηση. Να συμμετέχει σε συζητήσεις, να ελέγχει αν ο λόγος του είναι κατανοητός από τους άλλους, να αποφεύγει συνήθη φραστικά λάθη, να χρησιμοποιεί όλο και πιο πλούσιο λεξιλόγιο.

Περιγραφή Σχολικής μονάδας και προφίλ μαθητικού δυναμικού

Το 2ο Δημοτικό Σχολείο Σερρών, είναι ένα 12/θέσιο οργανικά και λειτουργικά σχολείο που απορροφά τη συντριπτική πλειοψηφία των Ρομά μαθητών της πόλης και ταυτόχρονα φιλοξενεί, εδώ και επτά χρόνια, μαθητές από την Δομή Προσφύγων Σερρών. Ως κατεξοχήν σχολείο με έντονα και διακριτά χαρακτηριστικά πολυπολιτισμικότητας, αντιμετωπίζει το διαχρονικό πρόβλημα της σχολικής διαρροής και εγκατάλειψης του σχολείου, χωρίς να παραβλέπεται αλλά αντιθέτως να τονίζεται η ελλιπής φοίτηση ή και καθόλου φοίτηση των νηπίων Ρομά στην προσχολική αγωγή και εκπαίδευση.
Αναφορικά δε με τους προσφυγόπαιδες από την Δομή Προσφύγων Σερρών, είναι γεγονός πως η πλειοψηφία αυτών δεν έχει φοιτήσει καθόλου σε σχολική μονάδα. Αυτό, σε συνδυασμό με την ελλιπή προσχολική φοίτηση των Ρομά μαθητών και των προβλημάτων ένταξης των μαθητών προσφυγοπαίδων, από την μια εξηγεί την γενική συμπεριφορά των μαθητών, και από την άλλη αναδεικνύει την σπουδαιότητα του project που πραγματοποιήθηκε, εμπλέκοντας την Εικαστική Τέχνη με το μάθημα της Γλώσσας (γνωριμία με το έργο του καλλιτέχνη αναφοράς, χρήση του προφορικού λόγου, ανάπτυξη της επιχειρηματολογίας κατά τη χρήση του προφορικού λόγου, εμπλουτισμός του λεξιλογίου, ανάπτυξη κριτικού πνεύματος στην ορθότητα των όσων υποστηρίζονται προφορικά από τα μέλη των ομάδων), της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής και της Μελέτης Περιβάλλοντος (έτσι ώστε να συζητηθούν η δυναμική της ομάδας, οι υποχρεώσεις και οι στάσεις των μαθητών στην σχολική καθημερινότητα, ο σεβασμός και η προστασία του σχολικού χώρου, η παρότρυνση και η καθοδήγηση των μικρότερων αλλά και νέων μαθητών του σχολείου κλπ). Κοινή διαπίστωση, η σταδιακή επιθυμία από τους εμπλεκόμενους μαθητές και όχι μόνο, να αλλάξει η αισθητική του σχολείου και σε άλλους χώρους και διαδρόμους, μέσα από την εναλλακτική προσέγγιση των στοχοθεσιών των ΑΠΣ, μακριά από τη μονολιθικότητα της μετωπικής διδασκαλίας και της συνεχής παρουσίας εντός της σχολικής αίθουσας, με τους μαθητές να είναι στο επίκεντρο της γνώσης και τους υπεύθυνους εκπαιδευτικούς (Εικαστικός Π.Ε. 08, Διευθυντής Π.Ε. 70) καθοδηγητές και συνοδοιπόρους στην

κατάκτηση των στόχων μέσα από μία διαθεματική ολιστική προσέγγιση επιμέρους στόχων των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών.

Η Ζωγραφική του Πιετ Μοντριάν ως αφόρμηση

Λόγος της επιλογής του Πιέτ Μοντριάν ως του καλλιτέχνη αναφοράς για το παραγόμενο έργο, ήταν κύρια η απλοϊκότητα της δουλειάς του, ειδικότερα από την εποχή που εντάσσεται στο De Stijl και μετέπειτα. Μέσα στην πορεία της ζωγραφικής του, με σαφείς επιρροές από τον Ιμπρεσιονισμό και τον Φωβισμό, αρχίζει να αφαιρεί σταδιακά στοιχεία και να κρατάει τα απολύτως απαραίτητα. "Περιορίζει τα μέσα οπτικής έκφρασης στην ευθεία γραμμή, την ορθή γωνία, την οριζόντιο και την κάθετο, τα τρία βασικά χρώματα, κόκκινο, κίτρινο μπλε και στα τρία μη χρώματα, μαύρο, άσπρο, γκρι" (Χαραλαμπίδης, 2018: 170).

Στα μινιμαλιστικά έργα του, από το 1920 και ύστερα οι έντονες μαύρες γραμμές και τα λευκά ορθογώνια χωρίζουν τα βασικά χρώματα, δημιουργώντας μια αρμονική σύνθεση (ArtBook – Εικοστός Αιώνας), και μέσα από την παρουσίαση αυτών των έργων στους μαθητές, είχαν την ευκαιρία να διδαχθούν το πώς με ελάχιστα βασικά στοιχεία μπορούν να παράξουν ένα καθαρό, δυνατό εικαστικό αποτέλεσμα, που να εκφράζει καθολικές αλήθειες. Άλλωστε, τα παραπάνω (δηλ. οι γραμμές και τα χρώματα) είναι στοιχεία που τα έχουν γνωρίσει, μάθει και κατακτήσει από μικρή ηλικία, έχουν μία άνεση στη σχεδίαση απλών γραμμών σε σύγκριση με σύνθετα σχήματα, κάτι που όταν αξιοποιείται για να παραχθεί το έργο, λειτουργεί ευεργετικά στην αυτοπεποίθησή τους.

Τα έργα της περιόδου De Stijl του Πιέτ Μοντριάν, έχουν επίσης αναφορές στην αστικότητα, καθώς κάποια από αυτά απεικονίζουν την θέα της πόλης, σαν μια εικαστική κάτοψη, που έβλεπε ο ίδιος από το παράθυρο του ουρανοξύστη στον οποίο έμενε. Η ομάδα De Stijl στην οποία ανήκε και ο ίδιος πρέσβευε " ότι το τετράγωνο, ο κύβος και το ορθογώνιο ήταν σύμβολα της φύσης". (Art Book – Εικοστός Αιώνας). Με βάση αυτά, έγινε και η επιλογή να χρησιμοποιηθούν τα περιγράμματα των ζώων ανάμεσα στα τετράγωνα, σαν ένα άτυπο σχόλιο στην αστικότητα των έργων της περιόδου. Με αυτό τον τρόπο, οι μαθητές, χρησιμοποιώντας τη σχέση γραμμής και χρώματος ήρθαν σε επαφή με αναγνωρίσιμες σε αυτούς μορφές (Οικόσιτα και μη ζώα) και τα ανάδειξαν μέσα από την δυναμική φύση του χρώματος.

Διαδικασία κατασκευής του έργου

Η παραπάνω εικαστική παρέμβαση ξεκίνησε τον Οκτώβριο του 2021 και ολοκληρώθηκε τον Ιανουάριο του 2022. Η ηλικιακή ομάδα των μαθητών που εργάστηκαν σε αυτή, ήταν μαθητές των Δ΄, Ε΄ και ΣΤ΄ τάξεων του σχολείου, αποτελούμενες από μαθητές Ρομά και προσφυγόπαιδες από τη φυλή των Γιεζίντι του Ιράν και του Αφγανιστάν, καθώς και προσφυγόπαιδες από τη Σομαλία. Με δεδομένη τη σχολική διαρροή, τη συνεχή αλλαγή του μαθητικού δυναμικού των προσφυγοπαίδων από τη Δομή Φιλοξενίας Προσφύγων Σερρών, αλλά και τη γενικότερη μειωμένη παρουσία των

μαθητών λόγω της νόσου Covid-19, κρίθηκε χρήσιμη η συνεργασία των τριών μεγάλων τάξεων, έτσι ώστε να δοθεί ένα επιπλέον ισχυρό κίνητρο για την καθημερινή προσέλευσή τους στο σχολείο.

Γνωστικό αντικείμενο της δράσης αυτής, αποτέλεσαν η ζωγραφική μεγάλης κλίμακας, η εξοικείωση με τα εργαλεία ζωγραφικής, η αντίληψη του τρισδιάστατου χώρου και της ζωγραφικής επιφάνειας, η ομιλία και η ακρόαση ως προς την συζήτηση πάνω στο έργο του καλλιτέχνη Πιέτ Μοντριάν αλλά και για την κατανόηση απλών εντολών και της εκτέλεσής τους, ως προς την διαδικασία παραγωγής του έργου.

Έτσι, οι μαθητές σταδιακά γνώρισαν το έργο του Πιετ Μοντριάν, μέσα από παρουσιάσεις και συζήτηση στην οποία έλαβαν μέρος μέσα από την διατύπωση ερωτήσεων και απαντήσεων αλλά και μέσα από ζωγραφική μικρής κλίμακας μέσα στην σχολική τάξη.

Σε πρώτο χρόνο και με δεδομένο ότι ο τοίχος βρισκόταν σε κακή κατάσταση, έπρεπε να προετοιμαστεί κατάλληλα για να μπορεί να ζωγραφιστεί. Η χρόνια απαξίωση στη φροντίδα και την καλαισθησία του χώρου λειτούργησε αθροιστικά κι έτσι οι τοίχοι, στο σύνολο του σχολικού κτιρίου τα προηγούμενα χρόνια, δεν έτυχαν σεβασμού από τους μαθητές και περιποίησης – ελαιοχρωματισμού λόγω υψηλού κόστους αποκατάστασης. Στο μεγαλύτερο μέρος τους είτε είχε φουσκώσει η μπογιά λόγω της λάθους επιλογής υλικών (πλαστικό χρώμα πάνω σε λαδομπογιά) ή ήταν μουτζουρωμένοι και βρώμικοι. Με πρωτοβουλία του Διευθυντή (Π.Ε. 70) και μερίδας εκπαιδευτικών που προσφέρθηκαν να συνδράμουν προσωπικά με την εργασία τους, αφαιρέθηκε από τους τοίχους η φουσκωμένη λαδομπογιά, στοκαρίστηκαν, τρίφτηκαν και βάφτηκαν εκ νέου όλες οι επιφάνειες των διαδρόμων της σχολικής μονάδας και στους δύο ορόφους.

Στη συνέχεια, η Εικαστικός (Π.Ε. 08) σχεδίασε είτε ελεύθερα είτε με τη χρήση προτζέκτορα το περίγραμμα άγριων αλλά και οικόσιτων ζώων, στους τοίχους του ισογείου του κτιρίου, όπου είναι οι μικρές τάξεις. Με τη χρήση αλφαδιού και βασισμένη πάντα στον τρόπο που ζωγράφιζε ο Πιετ Μοντριάν, χρησιμοποιώντας δηλαδή το ορθογώνιο ως βασικό στοιχείο, χώρισε τον τοίχο σε μικρά και μεγάλα τετράγωνα, τα οποία περνούσαν μέσα από τις φιγούρες των ζώων. Με τη συνδρομή των μαθητών τοποθετήθηκαν χαρτόνια και ζελατίνες, έτσι ώστε να προστατευτούν τα σημεία που θα έπρεπε να μείνουν καθαρά. Μικρή λεπτομέρεια που όμως διδάσκει στους μαθητές πώς πρέπει ο χώρος να μένει καθαρός καθ' όλη τη διάρκεια της καλλιτεχνικής δημιουργίας. Με την καθοδήγηση της εικαστικού οι μαθητές χωρίστηκαν σε ομάδες με τις οποίες αναλάμβαναν τμηματικά μέρη του τοίχου. Σταδιακά, κάνοντας χρήση και αναγνωρίζοντας τη λειτουργία των διαφόρων μεγεθών των πινέλων, χρωμάτισαν τα ορθογώνια αλλά και τις μορφές των ζώων, προσπαθώντας πάντα να μένουν εντός των πλαισίων του σχήματος, εξασκώντας έτσι τη λεπτή κινητικότητά τους, αλλά και την αντίληψή τους ως από πού αρχίζει και τελειώνει κάθε σχήμα.

Τα σημεία των μαύρων περιγραμμάτων των ορθογώνιων καλύφθηκαν επίσης από τους μαθητές με χαρτοταινία, για να μην περάσει το χρώμα. Όταν ολοκληρώθηκε ο

χρωματισμός όλων των σχεδίων, οι χαρτοταινίες αφαιρέθηκαν έτσι ώστε να προστεθεί το μαύρο περίγραμμα. Με την ολοκλήρωση του χρωματισμού της τοιχογραφίας, ο χώρος καθαρίστηκε προσεκτικά από τυχόν χαρτοταινίες, χρώματα κλπ. Εκμεταλλευόμενοι τις διακοπές των Χριστουγέννων, οι υπεύθυνοι εκπαιδευτικοί επέλεξαν αυτές τις μέρες των διακοπών για να εφαρμόσουν το ειδικό αντιρρυπαντικό βερνίκι, έτσι ώστε να έχει ατονήσει η έντονη μυρωδιά του, μέχρι την επιστροφή των μαθητών με το νέο έτος και να μη τεθεί σε κίνδυνο η υγεία τους. Η επιλογή να χρησιμοποιηθεί το βερνίκι προστασίας, αν και οικονομικά κοστοβόρο, βασίζεται στην φιλοσοφία ότι τα έργα των μαθητών δεν είναι ούτε αναλώσιμα, ούτε έχουν ημερομηνία λήξης, και άρα δεν πετιούνται, δεν καταστρέφονται με τη λήξη της σχολικής χρονιάς, αλλά προστατεύονται για τα επόμενα χρόνια, ως σημείο αναφοράς και αφόρμηση προς μίμηση από άλλους εκπαιδευτικός και μαθητές. Ο διάδρομος αναφοράς και κατ' επέκταση το μέγεθος της τοιχογραφίας αναπτύχθηκε σε μήκος 43,5 μ. με 1,6 μ. ύψος. Συνολικά, η έκταση της τοιχογραφίας κάλυψε 65 τ.μ. επιφάνειας του διαδρόμου ισογείου κτιρίου. Για να πραγματοποιηθεί το έργο αυτό, τα τμήματα που εργάστηκαν, αφιέρωσαν δεκάδες ώρες από τα μαθήματά τους, από τα διαλείμματά τους (πάρα πολύ σημαντικό, δεν ήθελαν να διακόψουν την εργασία όταν χτυπούσε το κουδούνι για διάλειμμα), καθώς και από ώρες στο ολοήμερο πρόγραμμα. Σε όλη τη διάρκεια, οι μαθητές είχαν στην ευθύνη τους την προστασία και φροντίδα του εξοπλισμού, έμαθαν να μοιράζονται τα κουβαδάκια με το χρώμα και να συνεργάζονται χωρίς ατυχήματα, να συντηρούν και να καθαρίζουν τα πινέλα κλπ. Πέρα από τις βασικές οδηγίες που δόθηκαν από την μεριά των εκπαιδευτικών και την επίβλεψή τους κατά τη διάρκεια του πρότζεκτ, οι μαθητές είχαν τον πρώτο λόγο στη δημιουργία, το δικαίωμα στην αυτενέργεια, την ευθύνη για την επιτυχημένη εκτέλεση του έργου, κάτι που τους έδωσε μια αίσθηση ικανοποίησης και ενίσχυσε την αυτοεκτίμησή τους για το πόσα μπορούν να καταφέρουν αν εργαστούν ομαδικά, με συνέπεια και προσήλωση στο συγκεκριμένο σχέδιο εργασίας.

Συμπεράσματα

Με την ολοκλήρωση της τοιχογραφίας και το σφράγισμά της με το ειδικό, προστατευτικό αντιρρυπαντικό βερνίκι, παρατηρήθηκε πως οι μαθητές των τάξεων που εργάστηκαν (Δ' – Ε' – ΣΤ') είχαν μεγαλύτερη και ποιοτικότερη συμμετοχή στην σχολική ζωή και δραστηριότητα, η σχολική διαρροή είχε μειωθεί και το έργο είχε γίνει κτήμα τους. Παρατηρήθηκε επίσης πως ειδικά οι μαθητές των τάξεων που εργάστηκαν σε αυτό το project, έδειξαν ιδιαίτερο ζήλο τόσο στην διαφύλαξή του, όσο και στην συντήρησή του. Να αναφερθεί επίσης πως η διαφορά με τους υπόλοιπους διαδρόμους του σχολείου όπου δεν υπάρχει κάποια παρέμβαση ή κάποια έργα μαθητών είναι αισθητή, καθώς φάνηκε πως εκείνοι οι τοίχοι είναι πιο εύκολο να λερωθούν με μολυβιές και μουτζούρες. Ως προς τους τοίχους στους οποίους αναφερόμαστε, έγινε φανερό πως βελτιώθηκε όχι μόνο η συμπεριφορά των μαθητών που εργάστηκαν αλλά και του συνόλου των μαθητών και τις επόμενες χρονιές έως και σήμερα. Ήταν

μεγάλης σημασίας το γεγονός πως μαθητές χωρίς ιδιαίτερες καλλιτεχνικές προσλαμβάνουσες αντιλήφθηκαν πως είναι ικανοί να παράγουν ένα ζωγραφικό έργο μεγάλης κλίμακας, το οποίο και θα παραμείνει για τα επόμενα χρόνια επηρεάζοντας αισθητικά τον χώρο.

Βιβλιογραφία

ΔΕΠΠΣ Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής. Ανακτήθηκε από: http://ebooks.edu.gr/info/cps/10deppsaps_kpa.pdf

ΔΕΠΠΣ Γλώσσας Δημοτικού. Ανακτήθηκε από http://ebooks.edu.gr/info/cps/2deppsaps_GlossasDimotikou.pdf

Αμπατζόγλου, Φ. κ.ά. (1977). *Οι Μεγάλοι Ζωγράφοι (από την Αναγέννηση στον Γκρέκο, από τον 17ο αιώνα στον 19ο, από τον 19ο αιώνα στον 20ο, από τον Τζιότο στην Αναγέννηση, Εικοστός Αιώνας*). Αθήνα: Μέλισσα.

Χαραλαμπίδης, Λ. (2002). *Η τέχνη του 20ου αιώνα. Ζωγραφική – Πλαστική – Αρχιτεκτονική 1880 1920.* University Studio Press.

Χέρμπερτ, Ρ. (1979). *Ιστορία της Μοντέρνας Ζωγραφικής*. Αθήνα: Υποδομή.

Η Μουσικοθεραπεία ως ειδικό πλαίσιο συμπερίληψης των τεχνών στην εκπαίδευση με σκοπό το ευ ζην.

Χαμουρούδης Αθανάσιος

Δάσκαλος, 5ο Δημοτικό Σχολείο Αμπελοκήπων
Chamthan1@gmail.com

Περίληψη

Σύμφωνα με τα ισχύοντα αναλυτικά προγράμματα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση η αισθητική αγωγή συμπεριλαμβάνει τη μουσική, τα εικαστικά και τη θεατρική αγωγή, των οποίων τα αναλυτικά προγράμματα έχουν δομή, στόχους και πλαίσιο. Τα συγκεκριμένα σχολικά μαθήματα ενθαρρύνουν κατά κύριο λόγο την εκφραστικότητα, τη δημιουργικότητα, την ομαδική διαδικασία και την αλληλεπίδραση για θέματα που αφορούν τον πολιτισμό, την παράδοση και κοινωνικά θέματα, ωστόσο το καθένα από αυτά λειτουργεί μεμονωμένα. Η Μουσικοθεραπεία ως διαθεματική προσέγγιση, αποτελεί το οργανωμένο πεδίο δράσης, που αξιοποιεί κάθε μορφή τέχνης με σκοπό όχι απλώς την ενθάρρυνση για δημιουργία αλλά και για ψυχική, πνευματική και συναισθηματική αποφόρτιση μέσω της αξιοποίησης της θεραπευτικής ιδιότητας της μουσικής στις διάφορες μορφές της. Είναι το μέσο για την ανάπτυξη της επικοινωνιακής αλλά και της διανοητικής δεξιότητας των παιδιών συνδυάζοντας παράλληλα το εικαστικό στοιχείο μέσω της ακρόασης της μουσικής και της απεικόνισης των συναισθημάτων των ατόμων στο χαρτί, το θεατρικό στοιχείο μέσω βιωματικών δραστηριοτήτων που έχουν έντονο το στοιχείο της μουσικής αλλά και το μουσικό στοιχείο με την βοήθεια μουσικών οργάνων ή της φωνής. Η Μουσικοθεραπεία αποτελεί μια καινοτόμα πρόταση για τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος, που μπορεί να συμβάλει στην εξομάλυνση των συγκρούσεων της σχολικής καθημερινότητας μέσω της ενσυναίσθησης, με επακόλουθο την αρμονική συνύπαρξη μαθητών, μαθητριών και δασκάλων εξασφαλίζοντας το ευ ζην και την ευημερία στη λειτουργία της σχολικής μονάδας.

Λέξεις κλειδιά: Μουσικοθεραπεία, σχολείο, ευ ζην

Η μουσικής σε διάφορους κλάδους αλλά και στην εκπαίδευση στην κατηγορία της αισθητικής αγωγής.

Στις μέρες μας η μουσική χρησιμοποιείται σε διάφορους κλάδους ως βοηθητικό εργαλείο για την επίτευξη ενός σκοπού. Για παράδειγμα στην Ιατρική, η χρήση της μουσικής δίνει κλινική έμφαση στα οργανικά συμπτώματα για την ανακούφιση του πόνου, τη ρύθμιση της αρτηριακής πίεσης και την αναισθησία. Επίσης, ενδιαφέρον

παρουσιάζει η σύνδεση της μουσικής και Ηχοθεραπευτικής με την κλινική έμφαση να βασίζεται στην αποκατάσταση της αρμονίας του σώματος με τον ηχητικό συντονισμό του σώματος με ηχο-μασάζ . Όσον αφορά τον κλάδο της εκπαίδευσης η μουσική έχει συμπεριληφθεί κατά περιόδους στην Ειδική Αγωγή δίνοντας κλινική έμφαση στην κάλυψη στόχων για μαθησιακές ανάγκες, όπως για παράδειγμα της κινητικής και αισθητηριακής αντιληπτικότητας. Σε σχέση με τα μαθήματα του σχολείου στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση η ύπαρξη της μουσικής γίνεται εμφανής στην κατηγορία της αισθητικής αγωγής μαζί με την θεατρική αγωγή και τα εικαστικά. Η σημασία και των τριών μαθημάτων, όπως ορίζεται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, έγκειται στην ενθάρρυνση για εκφραστικότητα και δημιουργικότητα των μαθητών και των μαθητριών. Παρόλα αυτά, στο σύνολό τους τα συγκεκριμένα μαθήματα επιτυγχάνουν τους στόχους τους μεμονωμένα, χωρίς να υπάρχει ουσιαστική σύνδεση που να μετουσιώνεται σε κάτι που θα εξελίσσει διαρκώς τους μαθητές σε μια κοινή κατεύθυνση. Στο ίδιο μήκος κύματος, το βασικό πρόβλημα που δημιουργείται είναι τι είδους επιρροή θα ασκήσει το σχολείο, ώστε να συμβάλλει στην «αισθητική της καθημερινής ζωής». Σε έναν κόσμο που βομβαρδίζεται από πληροφορίες και στον οποίο ο πολιτισμός έχει κορεστεί από ισχυρές εικόνες και μηνύματα, είναι ζωτικής σημασίας τα παιδιά να εφοδιάζονται με εργαλεία όχι μόνο για την κατανόηση αυτού του κόσμου, αλλά και για την ιδία συμβολή τους σε αυτόν, με το δικό τους ξεχωριστό τρόπο.

Η Μουσικοθεραπεία και οι δυνατότητές της.

Η Μουσικοθεραπεία είναι η χρήση της μουσικής ή/και των μουσικών της στοιχείων (ήχος, ρυθμός, μελωδία και αρμονία),από τον μουσικοθεραπευτή προς κάποιο άλλο άτομο ή ομάδα, σε μια διαδικασία σχεδιασμένη να διευκολύνει και να προάγει την επικοινωνία, τις σχέσεις, τη μάθηση, την κινητοποίηση, την έκφραση, την οργάνωση και άλλους συναφείς μη μουσικούς στόχους, με σκοπό να συναντήσει τις εκάστοτε ανάγκες του ανθρώπου. Προϋποθέτει τη χρήση μουσικών οργάνων ή της φωνής, αλλά και συνδυασμό αυτών. Ο κυριότερος στόχος της μουσικοθεραπείας είναι να αναπτύξει ή/και να αποκαταστήσει λειτουργίες του ατόμου με σκοπό την όσο το δυνατόν καλύτερη ενδοπροσωπική ή/και διαπροσωπική ενσωμάτωση, οδηγώντας σε μια καλύτερη ποιότητα ζωής, μέσα από την πρόληψη, την αποκατάσταση ή τη θεραπεία. Δεν είναι απλώς μία επιστήμη ή μία τέχνη, αλλά είναι και μία μορφή διαπροσωπικής σχέσης .Μια ολοκληρωμένη παρέμβαση Μουσικοθεραπείας απαιτεί ειδική εκπαίδευση σε τεχνικές και δυναμικές Μουσικοθεραπείας, αλλά και μία γενικότερη κατάρτιση πάνω στην ψυχολογία, την ψυχοθεραπεία και τη μουσική.

Σε σύνδεση με την σχολική πραγματικότητα, η Μουσικοθεραπεία περιλαμβάνει την αισθητική αγωγή, καθώς έχει τη δυνατότητα να συνδυαστεί με διάφορες μορφές τέχνης. Η Μουσικοθεραπεία είναι μια βιωματική εμπειρία. Η ακρόαση της μουσικής από τους μαθητές αλλά και η συμμετοχή τους με μουσικά όργανα , σε συνδυασμό με τις κατάλληλες μουσικοθεραπευτικές τεχνικές που ακολουθεί ο μουσικοθεραπευτής σε αυτή τη διαδικασία, δεν είναι σε καμία περίπτωση παθητική, εφόσον κινεί τη

φαντασία, το σώμα και συγκινεί. Επιπλέον, «αγγίζει» τον άνθρωπο σε σώμα, πνεύμα, μυαλό, συναίσθημα, συγκίνηση και γενικότερα σε όλες τις λειτουργίες του και τον εμπλέκει σε διαδικασίες όπου νιώθει ότι «ξυπνούν» όλες οι αισθήσεις του: οπτικές, ακουστικές, οσφρητικές, γευστικές, σωματικές και κιναισθητικές. Όταν όμως ακούμε μουσική, εγείρονται και άλλες μορφές τέχνης. Μπορεί να αρχίσουμε να κινούμαστε στον ρυθμό της, να θυμηθούμε κάτι από το παρελθόν, να φτιάξουμε στιχάκια, ζωγραφιές, εικαστικά έργα και να ονειροπολήσουμε με εικόνες και από τη φαντασία μας, δημιουργώντας διαφορετικές πραγματικότητες που καθρεφτίζουν τις επιθυμίες μας και μας οδηγούν σε άλλους κόσμους.

Η ουσιώδης διαφορά της Μουσικοθεραπευτικής διαδικασίας σε σχέση με τις υπόλοιπες μορφές τέχνης που υπάρχουν στο εκπαιδευτικό σύστημα είναι ότι η συγκεκριμένη προσέγγιση ενδιαφέρεται να πετύχει κλινικούς στόχους που αφορούν την βελτίωση της ανθρώπινης δράσης γενικά από θέματα συμπεριφοράς, αυτορρύθμισης, κοινωνικότητας, ενσυναίσθησης, ανακάλυψης του εαυτού αλλά και διανοητικούς, μαθησιακούς στόχους, εκμεταλλευόμενη την μάθηση ως αφορμή για λύση κάποιου προβλήματος ή ψυχικού αδιεξόδου.

Οι εκδηλώσεις συμπεριφοράς του κάθε παιδιού, οι ιδέες του, οι σκέψεις του αλλά και τα συναισθήματά του , μπορούν να χαρακτηριστούν με μουσικούς όρους ως πολύ-ρυθμικά, συμφωνικά και πολυφωνικά, καθώς διέπονται από ταυτόχρονη ομοιότητα αλλά και διαφορετικότητα σε σχέση με αυτά που βιώνουν οι υπόλοιποι συνομήλικοι. Το παιδί ως αυτόνομος οργανισμός στην πορεία του προς την αυτοπραγμάτωση στα πλαίσια του σχολείου εμπλέκεται σε ανάλογες σχέσεις και ίσως να χρειαστεί βοήθεια για την επίλυση προβλημάτων που μπορεί να αντιμετωπίσει. Τα συγκεκριμένα προβλήματα είναι δυνατό να εκδηλωθούν με τη μορφή διαταραχών σε διανοητικό, συναισθηματικό, σωματικό, διαπροσωπικό ή/ και κοινωνικό επίπεδο, επηρεάζοντας ολόκληρη την ύπαρξή του. Για τον λόγο αυτό η Μουσικοθεραπεία, ως θεραπευτική προσέγγιση, η οποία βασίζεται στη χρήση της μουσικής με σκοπό την επίτευξη ορισμένων στόχων για την καλύτερη ποιότητα ζωής των ατόμων, έχει την ικανότητα να ενισχύσει να συμβάλει στην αντιμετώπιση αυτών των δυσκολιών, συμβάλλοντας στην ανάπτυξη των επιπέδων αυτονομίας και δημιουργικότητας των παιδιών, ανακαλύπτοντας κανάλια επικοινωνίας με τη βοήθεια της «μουσικής» γλώσσας. Με αυτό τον τρόπο γίνεται η αφορμή για να ανακαλύψει το κάθε παιδί την ψυχική του υγεία και τις βαθιά κρυμμένες ικανότητές του για την αναδιαμόρφωση του εαυτού του. Προέκταση αυτού είναι η αρμονική συνύπαρξη όλων των εμπλεκομένων στα πλαίσια του ευ ζην της σχολικής κοινότητας.

Η Μουσικοθεραπεία σε σύνδεση με το ευ ζην της σχολικής κοινότητας.

Η έννοια της ευημερίας παρουσιάζει μια πολυπλοκότητα, η οποία εξαρτάται άμεσα από τη μοναδικότητα του κάθε ανθρώπου και από περιβαλλοντολογικούς, κοινωνικούς, σχεσιακούς, εκπαιδευτικούς, οικογενειακούς, κληρονομικούς, φύλου, προσωπικότητας και γενετικούς ακόμα παράγοντες. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι η

ευημερία είναι αυτό που νιώθει ο καθένας καλό για τη ζωή του και προς το συμφέρον του. Σύμφωνα με τη θετική ψυχολογία, το ευ ζην, ως μια γενική έννοια, διακρίνεται από θετικά συναισθήματα, εμπλοκή και δέσμευση, σχέσεις, νόημα και αίσθηση ολοκληρωμένης εμπειρίας, συνδυάζει και συνδέει την ψυχική υγεία με τη σωματική με αποτέλεσμα να δημιουργούνται πιο ολιστικές προσεγγίσεις για την πρόληψη και προαγωγή της υγείας. Τα αποτελέσματα από συγχρονικές, διαχρονικές και πειραματικές μελέτες αποδεικνύουν ότι η ευημερία σχετίζεται με τη μακροζωία, τις υγιείς συμπεριφορές, τη σύνδεση με την κοινωνία και την παραγωγικότητα. Πρόκειται για ένα εσωτερικό σύστημα αξιών και πόρων που επιτρέπει στον άνθρωπο να ζει σύμφωνα με την αλήθεια του, να ανακαλύπτει δημιουργικούς τρόπους για να αντιμετωπίζει τις αντιξοότητες του περιβάλλοντος που ζει, να καλύπτει τις ανάγκες του και να πραγματοποιεί τα όνειρά του για μια ζωή με νόημα, ουσία και αυτονομία. Έτσι, ο άνθρωπος είναι σε θέση να βαδίσει το μονοπάτι της αυτοπραγμάτωσης σε προσωπικό, εργασιακό, πνευματικό, κοινωνικό και γενικότερα σε όλα τα πεδία που είναι θεμελιακά για την ευημερία.

Η Μουσικοθεραπεία προωθεί το ευ ζην στο σχολείο και στα άτομα που ταυτίζονται με το σχολείο (μαθητές, δασκάλους , βοηθητικό προσωπικό) καθώς αντιμετωπίζει τον άνθρωπο ως «όλον», σε όλα τα επίπεδα -σωματικό, εργασιακό, κοινωνικό, αναπτυξιακό, συναισθηματικό, ψυχολογικό, πνευματικό- μαθαίνοντας τον μέσα από ένα εσωτερικό σύστημα αξιών και πόρων να ζει σύμφωνα με την αλήθεια του, να ανακαλύπτει δημιουργικούς τρόπους για να αντιμετωπίζει τις αντιξοότητες του περιβάλλοντος που ζει, να καλύπτει τις ανάγκες του και να πραγματοποιεί τα όνειρά του για μια ζωή με νόημα, ουσία και αυτονομία. Το ευ ζην λοιπόν στη μουσικοθεραπεία έγκειται στο γεγονός ότι η οποιαδήποτε ψυχοπαθολογία του παιδιού δεν αντιμετωπίζεται ως ένα πρόβλημα που πρέπει να λύσουμε αλλά ως μια διαφορετικότητα. Το κλειδί που ανοίγει την πύλη για να αρχίσει το ταξίδι της μουσικοθεραπείας είναι να πλησιάσουμε τον άνθρωπο ολιστικά. Να ανακαλύψουμε διαδρομές που αποκαλύπτουν τις κρυμμένες ικανότητες και δυνατότητες του ανθρώπου και να τις ενισχύσουμε. Η μουσική ως μια δεξαμενή απεριόριστων πηγών έκφρασης, ύπαρξης και συνύπαρξης, σε οργανωμένη θεραπευτική σχέση, μας εκπλήσσει διαρκώς με το πόσο απροσδόκητες δυνατότητες εξέλιξης μπορεί να δημιουργήσει ακόμα και σε ένα κλάσμα του δευτερολέπτου.

Μέσα από την αμοιβαία διάδραση μουσικοθεραπευτή και παιδιού -στο φάσμα του αυτισμού για παράδειγμα αναπτύσσεται επικοινωνία με μουσικές, λεκτικές και μη εμπειρίες, οι οποίες κινητοποιούν το παιδί να συνδεθεί συναισθηματικά και να καταλάβει τον άλλον. Ειδικά στις περιπτώσεις αυτισμού, όταν το παιδί συντονίζεται με τη μουσική, μοιράζεται και ανταλλάσσει μουσικές εμπειρίες, συνδέεται με έναν άλλον άνθρωπο με έναν τέτοιο ασφαλή τρόπο που ίσως δεν θα μπορούσε να βρει πουθενά αλλού. Με αυτόν τον τρόπο, η μουσική διάδραση είναι ο παράγοντας-κλειδί στη δημιουργία και εγκαθίδρυση μιας θεραπευτικής σχέσης όπου ο θεραπευτής αυτοσχεδιάζει μαζί με το παιδί και το ενθαρρύνει να εκφραστεί με όλη του την προσοχή,

συγκέντρωση, ευελιξία και άμεση ανταπόκριση. Και αυτό συμβαίνει διότι το παιδί μοιράζεται με τον θεραπευτή μια συναισθηματική εμπειρία με νόημα για τη ζωή του και έτσι κινητοποιείται να συνεχίσει να θέλει να επικοινωνεί και να αποκτήσει κοινωνικές δεξιότητες. Αυτές οι εμπειρίες ενδυνάμωσης των λειτουργικών στοιχείων του παιδιού βοηθούν σταδιακά στην αίσθηση εαυτού, στην ανάπτυξη συναισθηματικής ρύθμισης και στη γενικότερη κοινωνική επαφή με αμοιβαιότητα.

Βιβλιογραφία

Μαλαφάντης, Κ. (2020*).* Η τέχνη ως μέσο πολιτισμικής καλλιέργειας και εκπαίδευσης. *Μουσείο Σχολείο Εκπαίδευση*, 1(2).

Ψαλτοπούλου-Καμίνη, Ν. (2015). *Μουσικοθεραπεία: ο τρίτος δρόμος*. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις.

Ψαλτοπούλου-Καμίνη, Ν. (2023). *Μουσικοθεραπεία: Συμφωνικό ταξίδι σε ευ ζην*. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις.

Η γιορτή της «Πολύχρωμης Αγάπης»

Παναγιωτίδου Παρασκευή

Παιδαγωγός πρώιμης παιδικής ηλικίας, Α΄ Παιδικός Σταθμός Δήμου Κιλκίς
voupana2@gmail.com

Περίληψη

Η συγκεκριμένη παρουσίαση αφορά στην οργανωμένη αποχαιρετιστήρια καλοκαιρινή γιορτή με τίτλο η «Πολύχρωμη Αγάπη» εμπνευσμένη από ένα ομώνυμο τραγούδι και αποτελεί πρόταση για σχεδιασμό, οργάνωση και υλοποίηση γιορτής, στους χώρους προσχολικής αγωγής.

Σκοπός είναι η ενεργητική συμμετοχή των παιδιών, των παιδαγωγών και γονέων, η ενίσχυση της βιωματικής μάθησης, η δημιουργία κλίματος χαράς, η καλλιέργεια των δεξιοτήτων και της συλλογικότητας, η παροχή ευκαιριών για δημιουργική έκφραση καθώς και η ανάπτυξη σχέσης ασφάλειας και εμπιστοσύνης μεταξύ οικογένειας και σχολείου.

Η παιδαγωγός δίνει στα παιδιά τα κατάλληλα για την ηλικία τους ερεθίσματα (μουσική, παραδοσιακά τραγούδια, θεατρικό παιχνίδι, έθιμα λαϊκής παράδοσης, μουσικοκινητική, αφήγηση και δραματοποίηση παραμυθιών κ.α.) ώστε να τα ωθήσει να δράσουν. Στη συνέχεια παρατηρεί και αξιοποιεί τις αντιδράσεις στα ερεθίσματα που δόθηκαν, προτρέπει τα παιδιά να εκφράσουν τις ιδέες τους, και τις καταγράφει.

Η γιορτή αυτή στηρίχτηκε στην αυθόρμητη αλληλεπίδραση και ανταλλαγή απόψεων - προτάσεων μεταξύ των παιδιών και της παιδαγωγού καθ’ όλη την διάρκεια της, στον καταμερισμό των εργασιών, και σχεδιάστηκε με βάση τις εμπειρίες, τις ανάγκες, τις ιδέες και τα ενδιαφέροντα τους, συμπεριλαμβάνοντας εικαστικό και μουσικό εργαστήρι, έκθεση των καλλιτεχνικών έργων καθώς και την διαδραστική συμμετοχή παιδιών και γονέων σε αυτά.

Πραγματοποιήθηκε με μορφή οργανωμένης δραστηριότητας (κάρτα πρόσκλησης, πρόγραμμα γιορτής, κ.λ.π), καλλιεργώντας τις ατομικές και κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών (λεπτή κινητικότητα, συνεργατικότητα, αμοιβαία εμπιστοσύνη, ενίσχυση της αυτοεικόνας, αλληλεπίδραση στην ομάδα κ.α.) και την καλλιτεχνική δημιουργία.

Η γιορτή πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια της λήξης της σχολικής χρονιάς, σε τάξη του Α΄ Παιδικού Σταθμού Κιλκίς με την ενεργητική συμμετοχή όλων των παιδιών και των γονέων.

Λέξεις κλειδιά: (Βιωματική μάθηση, Συνεργατικότητα)

Εισαγωγή

Ο γιορτές αποτελούν ένα σημαντικό κομμάτι στο πρόγραμμα δραστηριοτήτων του Παιδικού Σταθμού. Δίνουν στα παιδιά, τους γονείς και τους παιδαγωγούς την ευκαιρία να αλληλεπιδράσουν και να βιώσουν δημιουργικές εμπειρίες μάθησης. Μέσα από τις εορταστικές εκδηλώσεις τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να έρθουν σε επαφή με το θεατρικό παιχνίδι, τη μουσική, τα τραγούδια, την παιδική λογοτεχνία, τα διάφορα ήθη και έθιμα, τις εικαστικές τεχνικές κ.α. Οργανώνονται με κάθε ευκαιρία, όπως τα γενέθλια ενός παιδιού, την ονομαστική του γιορτή, τις καθιερωμένες σχολικές γιορτές, καθώς και με αφορμή τις ιδέες και τις προτάσεις των παιδιών. Το θέμα και οι δράσεις της γιορτής μπορούν να αποτελέσουν, σημαντικό εργαλείο για την επίτευξη των παιδαγωγικών στόχων που αφορούν στους βασικούς τομείς ανάπτυξης των παιδιών (Τσιλιμένη, 1999).

Η υλοποίηση των γιορτών, αποτελεί συνέχεια της καθημερινής παιδαγωγικής δράσης, αφού δεν είναι αποκομμένη από την συνολική εκπαιδευτική διαδικασία. Σημαντικό στοιχείο κατά την διάρκεια της προετοιμασίας και υλοποίησης τους είναι η ενεργοποίηση των παιδιών, η διατήρηση του ενδιαφέροντος τους, η ευκαιρία να εκφραστούν δημιουργικά, η ενίσχυση της αυτοεικόνας και η κοινωνικοποίησης τους, χωρίς να δίνεται έμφαση στο τελικό αποτέλεσμα (Δαφέρνου, Κουλούρη, Μπασαγιάννη, 2008).

Η μάθηση αποτελεί «κοινωνική δραστηριότητα», καθώς αναπτύσσεται μέσα από την αλληλεπίδραση του ατόμου με τους άλλους και με το περιβάλλον του. Κατά συνέπεια, με τις γιορτές ενθαρρύνεται η ανάπτυξη αυτών των σχέσεων τόσο ανάμεσα στους ενήλικες (παιδαγωγούς, γονείς) με τα παιδιά όσο και των παιδιών μεταξύ τους, καθώς επίσης με τα υλικά και με το χώρο (Δαφέρνου, Κουλούρη, Μπασαγιάννη, 2008).

Η σύγχρονη ψυχολογία επισημαίνει την σπουδαιότητα του ομαδοσυνεργατικού πλαισίου στη μάθηση και στη ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του ατόμου. Μέσα από τις συλλογικές δράσεις και την ενεργό εμπλοκή τους, τα παιδιά αποκτούν και κοινωνικές δεξιότητες μαθαίνουν πώς να συνεργάζονται, να συμπεριφέρονται και να αλληλοεπιδρούν. Συνεπώς, οι βιωματικές εμπειρίες συμβάλλουν αποφασιστικά στην κατάκτηση της μάθησης και της προσωπικής ανάπτυξης (Arends, 1994).

Η σύγχρονη έρευνα στην εκπαίδευση αναδεικνύει τη σημασία της εμπλοκής των γονέων στην υλοποίηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων κατά την πρώιμη παιδική ηλικία. Στα πλαίσια συνεργασίας σχολείου και οικογένειας η συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία καλλιεργεί στα παιδιά συναισθήματα υπερηφάνιας, ασφάλειας και προσφέρει ποικίλα οφέλη (Dodge & Colker,1998). Όπως αναφέρει ο Lorris Malaguzzi, οι ενήλικοι στον κόσμο ενός μικρού παιδιού είναι η οικεία γέφυρα που συνδέει σπίτι και σχολείο. Η μάθηση στα παιδιά δεν προκύπτει ως αυτόματο αποτέλεσμα, οφείλεται κατά μεγάλο μέρος στην ίδια τη δράση των παιδιών, στις σχέσεις αλληλεπίδρασης των τριών αυτών βασικών πρωταγωνιστών σε μια ενεργητική εκπαιδευτική διαδικασία.

Α. Παιδαγωγικοί στόχοι

Η επιτυχία της κάθε γιορτής και η εκπαιδευτική της αξία καθορίζεται από την κάλυψη των παιδαγωγικών στόχων:

- το θέμα της γιορτής να αναδύεται κυρίως μέσα από τις ιδέες των παιδιών
- το περιεχόμενο της γιορτής να ανταποκρίνεται στις εμπειρίες, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα τους
- να δίνονται ευκαιρίες για δημιουργική έκφραση και καλλιέργεια της φαντασίας
- να ενθαρρύνεται η καλλιέργεια των δεξιοτήτων τους (λεπτή-αδρή κινητικότητα)
- να δημιουργείται κλίμα χαράς και πειραματισμού
- να έχουν την ευκαιρία να παίξουν και να συνεργαστούν με τους γονείς τους
- να αποτελεί για την παιδαγωγό την δυνατότητα αναθεώρησης και αποφυγής παγιωμένων πρακτικών υλοποίησης γιορτών

Με βάση το παραπάνω πλαίσιο και έχοντας ως πυξίδα την παιδαγωγική της αλληλεπίδρασης ανάμεσα στο σχολείο, την οικογένεια και το παιδί επινοήθηκε, σχεδιάστηκε, τροποποιήθηκε και τέλος πραγματοποιήθηκε η «συνεργατική» καλοκαιρινή γιορτή λήξης της σχολικής χρονιάς της τάξης του Α΄ Παιδικού Σταθμού Κιλκίς, στην οποία φοιτούσαν 16 παιδιά ηλικίας 3-5 ετών.

Β. Το έναυσμα

Η ιδέα της γιορτής γεννήθηκε μέσα από τα παιδιά. Αφορμή στάθηκε η παρατήρησή μου στα θετικά συναισθήματα, τον ενθουσιασμό, τη χαρά, την κίνηση, την αλληλεπίδραση, την θετική ενέργεια που προκαλούσε η ακρόαση ενός τραγουδιού το οποίο μας συντρόφευε σχεδόν από την αρχή της σχολικής χρονιάς. Ο τίτλος του τραγουδιού είναι η « Η Πολύχρωμη Αγάπη» του Μανώλη Φιλιππάκη. Κατά την διάρκεια μιας αυτοσχέδιας δράσης, το τραγούδι αποδόθηκε με την μορφή θεατρικού παιχνιδιού, χρησιμοποιώντας πολύχρωμα υφάσματα και με συνοδεία μουσικών οργάνων από ομάδα των παιδιών. Έτσι, γεννήθηκε η ιδέα παρουσίασης της συγκεκριμένης δράσης στους γονείς. Η επιθυμία και ο ενθουσιασμός μας για την πραγματοποίηση της γιορτής γιγαντώθηκε και από το γεγονός ότι τα παιδιά θα είχαν και πάλι την ευκαιρία να συνυπάρξουν, να παίξουν και να συνεργαστούν με τους γονείς τους.

Γ. Προγραμματισμός της γιορτής - Η παιδαγωγός σε ρόλο συντονιστή της μαθησιακής διαδικασίας

Το ταξίδι του σχεδιασμού ξεκίνησε. Αρχικά, συζητήσαμε και καταλήξαμε στον τίτλο: η γιορτή της «Πολύχρωμης Αγάπης». Στη συνέχεια, ενθάρρυνα όλα τα παιδιά να εκφράσουν τις ιδέες τους (καταγράφοντας σε χαρτί ονομαστικά τις απαντήσεις τους) σε διάφορα ερωτήματα, όπως τι σημαίνει για αυτά η λέξη αγάπη και με ποιόν τρόπο θα προτιμούσαν να παρουσιάσουμε το τραγούδι έχοντας ήδη προηγούμενες

βιωματικές εμπειρίες. Όταν παρατηρούσα αδυναμία στην πορεία της εξέλιξης ή οποιαδήποτε δυσκολία να εκφράσουν τις σκέψεις τους παρενέβαινα καθοδηγώντας με προτάσεις. Για παράδειγμα, τι υλικά θα χρειαζόμασταν για την ολοκλήρωση του σκηνικού, αν θα επιθυμούσαν να καλέσουν εκτός από τους γονείς τους και άλλα αγαπημένα πρόσωπα, αν οι καλεσμένοι μας θα συμμετείχαν στην δράση, με ποια τραγούδια θα εμπλουτίζαμε την γιορτή, κ.α. Έτσι, κάθε μέρα αφιερώναμε τον απαραίτητο χρόνο συζητώντας για το ευχάριστο γεγονός της γιορτής. Τέλος, οι γονείς ενημερώθηκαν για την ιδέα της οργάνωσης της αποχαιρετιστήριας γιορτής και δέχτηκαν να βοηθήσουν. Η τάξη μας μετατράπηκε για διάστημα δύο μηνών σε καλλιτεχνικό εργαστήρι.

Δ. Αναλυτική περιγραφή της υλοποίησης του σχεδίου δράσης

Τρόποι εργασίας

Οι τρόποι εργασίας, σχεδιάστηκαν και τροποποιήθηκαν στην πορεία ώστε να διατηρηθεί το ενδιαφέρον των παιδιών, προκειμένου να επιτευχθούν οι παιδαγωγικοί στόχοι. Έτσι προέκυψαν:

1. Ατομικές εργασίες

- Τα παιδιά ζωγράφισαν σε χαρτί Α4, και στο καβαλέτο ότι τους άρεσε από το τραγούδι της «Πολύχρωμης Αγάπης» χρησιμοποιώντας μαρκαδόρους, λαδοπαστέλ, πινέλα, τέμπερες
  Δημιούργησαν από σκληρά χαρτόνια σχήματα καρδιάς, όπου στην συνέχεια τα έβαψαν με πινέλα και γράφτηκε η λέξη που απάντησαν στο ερώτημα τι σημαίνει αγάπη. Έτσι, ακούστηκαν οι λέξεις φιλία, μαμά, σχολείο, παιχνίδι, αγκαλιά κ.α.
- Κατασκεύασαν (από διάφορα υλικά-κουτιά που συλλέχθηκαν) το αυτοσχέδιο μουσικό τους όργανο (ντέφια, μαράκες, κουδουνάκια)
- Τέλος, συνεργάστηκαν τα παιδιά μεταξύ τους για την κατασκευή της ατομικής προσκλητήρια κάρτας.

Εικόνα 1

2. Ομαδικές εργασίες

Αρχικά δημιουργήθηκαν μικρές ομάδες εργασίας μεταξύ 2-3 παιδιών και ομάδα γονέων με τα παιδιά τους. Με σκοπό:

- την κατασκευή-βάψιμο του σκηνικού, με υλικά που υπήρχαν στην τάξη (σκληρά χαρτόνια, χαρτόκουτα, πινέλα, τέμπερες, ψαλίδια κ.α.)
- τη δημιουργία οργανωμένου και προγραμματισμένου μουσικού εργαστηρίου με τη συμμετοχή των γονέων, οι οποίοι καλέστηκαν στην τάξη μας και κατασκεύασαν μαζί με τα παιδιά επιπλέον αυτοσχέδια μουσικά όργανα
- τη δημιουργία «μουσικής ορχήστρας» γονέων και παιδιών με τα όργανα που κατασκευάστηκαν
- την έκθεση των έργων ζωγραφικής και των αυτοσχέδιων μουσικών οργάνων.

Εικόνα 2

Ε. Η μέρα της γιορτής - Η παιδαγωγός σε ρόλο αφηγητή-εμψυχωτή

Αρχικά, τα παιδιά καλωσόρισαν τους καλεσμένους. Στη συνέχεια, μοίρασαν στους γονείς με καλάθια τα μουσικά όργανα που είχαν κατασκευαστεί. Η γιορτή της «Πολύχρωμης Αγάπης» ξεκίνησε με τρόπο κουκλοθεατρικό. Τα παιδιά κρυμμένα πίσω από το πράσινο πανί, που τοποθετήθηκε αυτοσχέδια στην τάξη παρουσίασαν συγχρονισμένα με την ροή του τραγουδιού, σηκώνοντας στα χέρια τους, τις "εικόνες-κούκλες" που είχαν βάψει. Έπειτα, φανερώθηκαν και παρουσίασαν ξανά το τραγούδι με μορφή θεατρικού παιχνιδιού. Γονείς και καλεσμένοι συμμετείχαν παράλληλα σε ρόλο "μουσικής ορχήστρας", τραγουδώντας και συνοδεύοντας το παιχνιδοτράγουδο

με τα μουσικά όργανα. Όταν η παρουσίαση τελείωσε, μια έκπληξη περίμενε παιδιά και γονείς. Θα υπήρχε συνέχεια της γιορτής. Οι ρόλοι τώρα θα άλλαζαν. Τα παιδιά μαζί με το κοινό, έγιναν η "μουσική ορχήστρα" και οι γονείς πήραν την θέση των παιδιών. Το τραγούδι παρουσιάστηκε από τους γονείς έχοντας στα χέρια τους τα αντικείμενα των παιδιών τους. Ένα μεγάλο γαλάζιο χαρτί του μέτρου έγινε το πλαίσιο, όπου θα έπρεπε να κολλήσουν με ταχύτητα στα σωστά σημεία τις εικόνες που κρατούσαν καθοδηγούμενοι από την ροή του τραγουδιού με την βοήθεια της παιδαγωγού. Επικράτησε ενθουσιασμός, χαρά, αγωνία και προσμονή. Οι γονείς «ζωγράφισαν» στο χαρτί την πολύχρωμη αγάπη εντυπωσιάζοντας το κοινό. Η γιορτή ολοκληρώθηκε με παραδοσιακούς χορούς και κεράσματα.

Συμπεράσματα

Η πραγματοποίηση της συνεργατικής αυτής δράσης, που πραγματοποιήθηκε σε τάξη του Α΄ Παιδικού Σταθμού Κιλκίς, έδωσε στους γονείς, στα παιδιά και την παιδαγωγό την ευκαιρία να αλληλεπιδράσουν, να εργαστούν συλλογικά, να παίξουν, να αυτοσχεδιάσουν και να χαρούν. Συμπερασματικά, η παιδαγωγική αξία των γιορτών αποδίδεται στις γνώσεις και τις εμπειρίες που βιώνουν τα παιδιά, σε όσα κερδίζουν κατά την ενεργή συμμετοχή με τους γονείς, αλλά και σε όσα μαθαίνουν οι παιδαγωγοί μέσα από αυτές τις εκπαιδευτικές διαδικασίες.

Βιβλιογραφία

Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π. & Μπασαγιάννη, Ε. (2008). *Οδηγός Νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί. Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης.* Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων

Τσιλιμένη, Δ. Τ. (1999). *Γιορτές στο νηπιαγωγείο.* Καστανιώτης.

Dodge, D.T., & Colker, L.J., (1998). *The Creative Curriculum for early Childhood*, Teaching Strategies Washington DC: Inc.

Arends, R. (1994*). Μαθαίνοντας να Διδάσκω*. Νέα Υόρκη: McGraw-Hill Inc.

Εικαστικά Σημειωματάρια (Art Sketchbook) & Εφαρμογές Επαυξημένης Πραγματικότητας για την Διδακτική των Εικαστικών στην μετακόβιντ Εποχή

Δρ. Ορφανίδης Δωρόθεος

Εκπαιδευτικός Α' Βάθμιας, Εκπαιδευτής Ενηλίκων
Μεταδιδακτορικός Ερευνητής, Τμήμα Προσχολικής Αγωγής, Παιδαγωγικής Σχολής, Α.Π.Θ.
dor_orfan@yahoo.gr

Περίληψη

Ποιος είναι ο ρόλος των εικαστικών σημειωματαρίων (Art Sketchbook) στην καλλιτεχνική πρακτική; Ως εκπαιδευτικοί θέλουμε να παρέχουμε όλα τα απαραίτητα εργαλεία στους μαθητές μας, προκειμένου να εκφραστούν και να αυτοβελτιωθούν. Ποιος είναι ο ρόλος και η δυναμική του διαδικτύου και των ψηφιακών εργαλείων για να αναδείξουμε τα έργα τέχνης των μαθητών μας; Παρουσιάζουμε την εκπαιδευτική αξιοποίηση των εικαστικών έργων τέχνης και των εικαστιών σημειωματαρίων (art sketchbook) που δημιούργησαν μαθητές/τριες του 11ου δημοτικού σχολείου Συκεών, Θεσσαλονίκης. Το ερευνητικό ερώτημα αφορά τις συνθήκες εκπαιδευτικής αξιοποίησης μέσω των νέων τεχνολογιών και της πρωτότυπης εφαρμογής επαυξημένης πραγματικότητας των εικαστικών σημειωματαρίων που εμπεριέχεται.

Λέξεις κλειδιά: Πίνακες, Επαυξημένη πραγματικότητα, Ψηφιακά Εργαλεία, Εκπαίδευση

Εισαγωγή

Η εφαρμογή πεδίου πραγματοποιήθηκε στο 11ο Δημοτικό Σχολείο Συκεών, Θεσσαλονίκης κατά το σχολικό έτος 2023-2024. Είναι 6/θέσιο σε δυναμικότητα, με 89 μαθητές και 16 άτομα στον σύλλογο διδασκόντων. Ένα σχολείο εξωστρεφές, συμπεριληπτικό, που συμμετέχει σε δράσεις για την οικολογία, τον πολιτισμό και τις τέχνες. Έχει αρκετές συμμετοχές σε κινητικότητες στο εξωτερικό (Erasmus +).
Η εφαρμογή πεδίου στηρίζεται σε συμμετοχικές μεθόδους διδασκαλίας, στην ανακαλυπτική/ διερευνητική μάθηση και στην εργασία σε ομάδες από μέρους των μαθητών/τριών. Ο εκπαιδευτικός περιορίζει την εισήγηση και την αφήγηση και μετατρέπεται σε εμψυχωτή, συντονιστή και διευκολυντή με την παροχή επιπλέον βοήθειας στην διερευνητική πορεία μάθησης των μαθητών/τριών. Υπήρχε στόχευση στη δημιουργία του εικαστικού ημερολογίου αλλά και της εφαρμογής για την επαυξημένη πραγματικότητα (Augmented Reality, AR). Η διδασκαλία βασίζεται, επίσης, στην

αξιοποίηση ψηφιακών, γραπτών και εικονιστικών πηγών. Ως προς το παιδαγωγικό υπόβαθρο λαμβάνει υπόψη του την ανάγκη οι μαθητές/τριες να κινηθούν στο τρίπτυχο ερευνώ και βρίσκω – επεξεργάζομαι – δημιουργώ τη νέα γνώση, αναπτύσσοντας σχετικές δεξιότητες και ενισχύοντας τις ικανότητές τους, σύμφωνα και με θεωρίες όπως αυτή της «Μάθησης μέσω Σχεδιασμού» (Learning by Design) (Kalantzis & Cope, 2004). Οι μαθητές/τριες διερευνούν πηγές, τις ανασχηματίζουν με βάση συγκεκριμένα ζητούμενα και συμβάλλουν στη διδασκαλία με την παραγωγή δικού τους υλικού.

Εικόνα 1: Το 11ο Δημοτικό σχολείο Συκεών, Θεσσαλονίκης

Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση

Οι Νέες Τεχνολογίες, ως βασικό συντικείμενο του αναλυτικού προγράμματος σπουδών, αποτελούν ενισχυτή στα σχολεία και στοχεύουν στη διευκόλυνση της μάθησης (Eynon, 2009). Η μάθηση[4] και οι νέες τεχνολογίες συναντιούνται για να προσφέρουν πρωτόγνωρες εμπειρίες και δυνατότητες μάθησης στο κοινό των μουσείων. Οι νέες τεχνολογίες, όπως η εικονική πραγματικότητα (VR), η επαυξημένη πραγματικότητα (AR), η τεχνητή νοημοσύνη (AI) και οι αισθητήρες, έχουν ανατρέψει τον παραδοσιακό τρόπο μάθησης στα μουσεία.

Με τη χρήση της εικονικής πραγματικότητας, ο μαθήτής/τρια μπορεί να αποκτήσει εμπειρίες, να περιηγηθεί σε απομακρυσμένους τόπους ή περιόδους και να αλληλεπιδράσει με τα έργα τέχνης. Η επαυξημένη πραγματικότητα επιτρέπει να βλέπουμε επιπλέον πληροφορίες ή εικόνες επάνω στα έργα τέχνης μέσω κινητών συσκευών ή tablet. Αυτός ο συνδυασμός της πραγματικής και εικονικής πραγματικότητας μπορεί

[4] Η μάθηση αποτελεί μια κοινωνική «κατασκευή» μέσω της οποίας συνειδητοποιούμε το πλαίσιο αναφοράς, μέσα στο οποίο πραγματοποιείται η διαδικασία της σκέψης, της αίσθησης και τελικά της ενέργειας, ενώ παράλληλα κρίνουμε την επάρκειά της και διαμορφώνουμε πιο νέα και ταυτόχρονα καταλληλότερα πλαίσια αναφοράς. Τα πλαίσια αυτά είναι πιο περιεκτικά, κάτι το οποίο μας οδηγεί στην συλλογή εμπειριών (Fleming, 1997).

να εμπλουτίσει την εμπειρία μιας και προσφέρει πρόσθετες πληροφορίες και ερμηνείες, σε συνδυασμό με τη δημιουργία του πρωτότυπου εικαστικού σημειωματαρίου (Art Sketchbook). Τα παιδιά μπορούν να συμμετάσχουν σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες που χρησιμοποιούν τεχνολογίες, όπως τα παιχνίδια βασισμένα στην επαυξημένη πραγματικότητα ή τα αλληλεπιδραστικά βίντεο για να εξερευνήσουν τα θέματα Τέχνης, Ιστορίας και Πολιτισμού. Πέρα από τη δυνατότητα της τυπικής χρήσης του ψηφιακού υλικού, αξίζει να γίνει εστίαση στη συναισθηματική εμπλοκή (Preece et al., 2002), όπως και στην χρονική εξέλιξη της εμπειρίας σε σχέση με την αλληλεπίδραση που προκαλείται από τις επιλογές, τους στόχους, τα κίνητρα και τις προσδοκίες μας (Kankainen, 2002).

Η ευρύτητα και τα χαρακτηριστικά του πολιτισμικού περιεχομένου, όπως και η ιδιαιτερότητα της αλληλεπίδρασής του, επηρεάζουν και εξειδικεύουν την εμπειρία μας, διαμορφώνοντας την «πολιτισμική εμπειρία χρήστη». Σημαντικός παράγοντας στη συνθήκη της «εμπειρίας χρήστη», εκτός των εφαρμογών αναδυόμενων, τεχνολογιών, αποτελεί ο σχεδιασμός της έκθεσης, των εκθεμάτων και της συνολικής εμπειρίας της πολιτισμικής κληρονομιάς (Bearman & Geber, 2008).

Το σχολείο ωφείλει να ενισχύσει τις προυποθέσεις φοίτησης σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, με την διάθεση υλικοτεχνικής υποδομής και δωρεάν διαδικτύου.

Εικαστικά Σημειωματάρια (Art Sketchbook)

Το εικαστικό σημειωματάριο (art sketchbook) αποτελεί ένα μέσο καταγραφής ιδεών, σκέψεων καθώς και προβλημάτων ή λύσεων που προκύπτουν κατά την δημιουργική διαδικασία. Ενώ καταγράφει μια προσωπική πορεία εικαστικής διερεύνησης, ταυτόχρονα αποτελεί και το μέσο για την πραγματοποίησή της. Ως μεθοδολογικό εργαλείο έχει -εδώ και αρκετά χρόνια- προεξάρχουσα θέση στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση διεθνώς, ενώ έχει εισαχθεί την δεκαετία του 2010 και στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση χωρών, όπως η Αγγλία (2013), όπου για τις ηλικίες 7 έως 11 αποτελεί και ένα από τα τρία βασικά πεδία ανάπτυξης των ικανοτήτων στην εικαστική παιδεία που αναφέρονται ρητά. Συγκεκριμένα, προτείνεται ως μέθοδος καταγραφής και ανάπτυξης αναστοχαστικών και διερευνητικών μεθόδων, που αποτελεί απαραίτητο στοιχείο του μαθήματος μαζί με την ανάπτυξη δεξιοτήτων στην χρήση των υλικών και των μορφοπλαστικών στοιχείων καθώς και την πολύπλευρη και ουσιαστική επαφή με το έργο των δημιουργών διαχρονικά και διαπολιτισμικά.

Εικόνα 2: Φωτογραφική καταγραφή των εικαστικών έργων για το εικαστικό σημειωματάριο

Στο χώρο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης μπορεί το εικαστικό σημειωματάριο να λειτουργήσει πιο αποσπασματικά με 'αυτοτελείς' σελίδες διαπραγμάτευσης ειδικού θέματος ή ομάδες σελίδων που εστιάζουν σε μια θεματική και διαδέχονται η μια την άλλη. Η Τσάπμαν (Chapman) αναφέρει ότι 'Ο διδάσκων μπορεί να ενθαρρύνει την φανταστική διερεύνηση των ιδεών αν αντιστρέψει τις συνηθισμένες σχέσεις των πραγμάτων και να ψάξει για ασυνήθιστες παραθέσεις τους...(1993, 201).

Τα πλεονεκτήματα των εικαστικών σημειωματάριων είναι ότι:

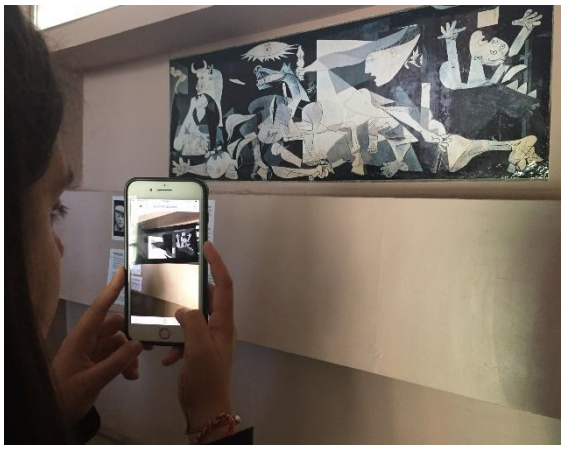
- δίνουν έμφαση στην διαδικασία (αντί αποκλειστικά στο τελικό αποτέλεσμα)
- ενθαρρύνουν την αναστοχαστική σκέψη (σκέψη επί του αποτελέσματος και του τρόπου δράσης που οδήγησε σε αυτό) μέσα από σχόλια και σημειώσεις των μαθητριών/τών και
- αποτελούν πεδίο ανάπτυξης προβληματισμού, πειραματισμού και αυτοσχεδιασμού πάνω σε ιδέες, πιθανότητες ή επιρροές από συγκεκριμένους καλλιτέχνες και εικαστικές λογικές.
- ενδυναμώνουν την κατανόηση των τρόπων αλληλεπίδρασης διαφορετικών οπτικών κωδίκων επικοινωνίας νοήματος (βλ. Multimodality/Πολυτροπικότητα).
- Στο παρόν ΠΣ προτείνεται για μια σειρά από λόγους, σχετικούς με την ικανότητα τους να υποστηρίζουν μεταγνωστικές ικανότητες, καθώς τα παιδιά αναζητούν, δομούν και παρουσιάζουν πληροφοριακό υλικό σχετικά με την τέχνη, και χρησιμοποιούν αυτή τη γνώση ως εφαλτήριο για προσωπικές εικαστικές εφαρμογές ή και αναζητήσεις. Επιπρόσθετα, καταγράφουν την πορεία της δουλειάς τους και έτσι μπορούν να στοχαστούν επί της δημιουργικής διαδικασίας.

Εφαρμογές Επαυξημένης Πραγματικότητας

Άραγε ποιος είναι ο ρόλος των αναδυόμενων τεχνολογιών για την εκπαίδευση και τον πολιτισμό, για τη διατήρηση, ανάδειξη και διάχυση ερευνητικού και εκπαιδευτικού υλικού στη δια βίου μάθηση; Ποια δυναμική αναδύεται, σε τεχνολογικό επίπεδο, και ποια είναι τα όρια του ψηφιακού με τον πραγματικό κόσμο; Σε πρόσφατη έρευνα της εταιρείας Gartner, με θέμα τις κυρίαρχες Στρατηγικές Τεχνολογικές Τάσεις του 2019, υπογραμμίζεται πως «μέχρι το 2024, η τεχνητή νοημοσύνη θα έχει εισαχθεί σε κάθε

λογισμικό, υπηρεσία και δραστηριότητα, οδηγώντας σε ένα νέο επίπεδο αυτοματισμού» (Μπούνια, Καταπότη, 2021). Η Επαυξημένη Πραγματικότητα (Augmented Reality, AR) ορίζεται ως η προσθήκη στο σύνολο των εικονικών πληροφοριών στο περιβάλλον που γίνεται αντιληπτό, μέσω των αισθηρίων οργάνων στον άνθρωπο, με τη χρήση κατάλληλων συσκευών (Νικολαΐδης, 2003). Αποτελεί μια διαδικασία εμπλουτισμού και όχι υποβάθμισης του πραγματικού κόσμου, ενώ με το σύνολο των εικονικών αντικειμένων και πληροφοριών που προστίθενται, η εμπειρία ενισχύεται ή αλλιώς επαυξάνεται. Σύμφωνα με τον Ronald Azuma (Azuma, 1997), τα τρία χαρακτηριστικά που καθορίζουν την επαυξημένη πραγματικότητα είναι τα εξής:

- Συνδυάζει το πραγματικό και το εικονικό,
- Είναι διαδραστική σε πραγματικό χρόνο,
- Η πληροφορία χωροθετείται στις τρεις διαστάσεις



Εικόνα 3: Φωτογραφική καταγραφή της δοκιμαστικής λειτουργίας της εφαρμογής Επαυξημένης Πραγματικότητας (Augmented Reality, AR) στο πεδίο

Οι εφαρμογές επαυξημένης πραγματικότητας υποστηρίζουν την ενεργοποίηση στοιχείων που προκαλούνται με ένα ερέθισμα. Βάσει του ερεθίσματος αυτό προκύπτουν δύο τύποι: οι εφαρμογές βασισμένες σε εικόνες και οι εφαρμογές βασισμένες σε τοποθεσία (Dunleavy, 2014). Στον πρώτο τύπο οι πληροφορίες που απαιτούνται για την ενεργοποίηση των επαυξημένων στοιχείων δίνονται από κάποιο δείκτη, που εντοπίζεται από την κάμερα της χρησιμοποιούμενης συσκευής. Αυτοί οι δείκτες μπορεί να είναι γραμμικοί και δυναμικοί κώδικες ή εικόνες. Στο δεύτερο τύπο οι απαιτούμενες πληροφορίες δίνονται από σύστημα εντοπισμού στο χώρο (GPS) ή από ασύρματο δίκτυο, μέσω των οποίων γίνεται η αναγνώριση της θέσης. Στις εφαρμογές βασισμένες στην εικόνα, ως δείκτης μπορεί να χρησιμοποιηθεί ο κώδικας γρήγορης απόκρισης (Quick Response Code, QR code).

Οι χωρο-ευαίσθητες εφαρμογές αποτελούν χρήσιμο εργαλείο για τους χώρους πολιτισμού, γιατί μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να υποστηρίξουν την πολιτισμική εμπειρία κατά τη διάρκεια της επίσκεψης. Παραδείγματα τέτοιων εφαρμογών μπορεί να είναι χωρο-ευαίσθητα παιχνίδια, οδηγοί (guides), διαδραστικές ιστορίες, ηχο-

διαδρομές (soundwalks) κλπ. Η εφαρμογή που δημιουργήθηκε στο πλαίσιο της συγκεκριμένης έρευνας, έχει τα χαρακτηριστικά μιας χωρο-ευαίσθητης εφαρμογής. Σύμφωνα με τους Van Krevelen & Poelman (2010): «Η Επαυξημένη Πραγματικότητα είναι η τεχνολογία με την οποία θα μπορούσατε να βλέπετε περισσότερα από όσα βλέπουν οι άλλοι, να ακούτε περισσότερα από όσα ακούν οι άλλοι και ίσως ακόμη και να αγγίζετε, μυρίζετε και γεύεστε πράγματα που άλλοι δεν μπορούν» (Van Krevelen, D.F.W., Poelman, R., 2010:1). Ένα σύστημα επαυξημένης πραγματικότητας πρέπει να συνδυάζει στοιχεία πραγματικού και εικονικού περιβάλλοντος, να υφίσταται αλληλεπίδραση σε πραγματικό χρόνο και σε τρεις διαστάσεις, να πραγματοποιείται εγγραφή (registration) εικονικού περιεχομένου σε τρεις διαστάσεις (Azyma et al., 2001). Οι απαιτήσεις που θέτουν οι συγκεκριμένες εφαρμογές δεν είναι ιδιαιτέρως δύσκολες σε επίπεδο ανάπτυξης λογισμικού (Aliprantis & Caridakis, 2019).

Οδηγίες Χρήσης Εφαρμογής Επαυξημένης Πραγματικότητας (AR)

Η εφαρμογή επαυξημένης πραγματικότητας αποτελεί ένα εξαιρετικά απλό στη χρήση λειτουργικό που δεν απαιτεί ενημέρωση και εκπαίδευση πριν τη χρήση. Τα βήματα για τη χρήση της είναι:

- Βήμα 1ο: Ενεργοποιείτε την κάμερα του κινητού σας τηλεφώνου,
- Βήμα 2ο: Πλησιάζετε την κάμερα του κινητού σας στο QR του έργου της επιλογής σας,
- Βήμα 3ο: Επιλέγετε τον σύνδεσμο που θα δείτε στην οθόνη του κινητού σας,
- Βήμα 4ο: Πατάτε το κουμπί LAUNCH & GRAND ACCESS,
- Βήμα 5ο: Δίνετε έγκριση για πρόσβαση στην CAMEPA,
- Βήμα 6ο: Στρέψτε την κάμερα στο έργο της επιλογής σας.

Περιορισμοί της εφαρμογής και της έρευνας

Για την συγκεκριμένη δράση πεδίου δεν υπήρχαν περιορισμοί. Το μοναδικό πρόβλημα που αντιμετωπίσαμε κατά την εφαρμογή ήταν το σήμα του σχολικού δικτύου, το οποίο αφορά τον πάροχο και όχι τις υποδομές του σχολείου. Ζητήματα εξοπλισμού καλύφθηκαν με μέσα που διαθέτει το σχολείο.

Βιβλιογραφία

Azuma, R. (1997). *A Survey of Augmented Reality*. Presence: Teleoperators and Virtual Environments, 6, 355-385. Ανακτήθηκε από https://doi.org/10.1162/pres.1997.6.4.355

Aliprantis, J., Caridakis, G. (2019*).* A Survey of Augmented Reality Applications in Cultural Heritage*. International Journal of Computational Methods in Heritage Science*, 3(2), 118–147. Ανακτήθηκε από: https://doi.org/10.4018/IJCMHS.2019070107

Bearman, D. & Geber, K. (2008). Transforming cultural heritage institutions through new media. *Museum Management and Curatorship*, 23(4), 385–399.

Carney, N.R. & Levin, R.J. (2002). Pictorial illustrations still improve students' learning from text*. Educational Psychology Review*, 14(1), 5-26.

Dunleavy, M. (2014). Design principles for augmented reality learning. *TechTrends*, 58(1), 28-34.

Eynon, R. (2009*).* Mapping the digital divide in Britain: implications for learning and education. *Learning, Media and Technology*, 34(4), 277-290.

Fleming, T. (1997). *Lifelong learning: The challenge for later years.* Στο *Age and Opportunity Seminar: Learning in Later Years.The Challenge to Educational Service Providers*. Dublin, Ireland: Marino Institute of Education.

Kalantzis, M., & Cope, B. (2003). Πολυγραμματισμοί. Στο *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα.* Κ.Ε.Γ. Ανακτήθηκε από: http://www.komvos.edu.gr/glwssa/Odigos/thema_e2/main.htm

Kalantzis, M, & Cope, B. (2004). *Designs For Learning. E-Learning —. 2005. Learning by Design. Melbourne: Victorian Schools Innovation Commission. —. 2008. New Learning: Elements of a Science of Education*. Cambridge UK: Cambridge University Press.

Kankainen, A. (2002). *Thinking Model and Tools for Understanding User Experience Related to Information Appliance Product Concepts*. Αδημοσίευτη διδακτορική. Ελσίνκι: Helsinki University of Technology.

Paris, S. G. (2006). How can Museums attract Visitors in the Twenty-first Century*?* Στο H. Genoways, (Επιμ.), Museum Philosophy for the Twenty-first Century (σελ. 255-266). Lanham MD: Altamira Press.

Preece, J., Rogers, Y., & Sharp, H. (2002). *Interaction design: beyond human-computer interaction.* New York: JohnWiley & Sons.

Selwyn, N. & Facer, K. (2007). *Beyond the digital divide: rethinking digital inclusion for the 21st century*. Bristol: Futurelab.

Van Krevelen, D.F.W. & Poelman, R., (2010). A Survey of Augmented Reality Technologies, Applications and Limitations. *The International Journal of Virtual Reality*, 9(2),1-20

Νικολαΐδης Δ., (2003). Επαυξημένη Πραγματικότητα: Πολλαπλασιάζοντας τις δυνατότητες των αισθήσεων. *Περισκόπιο της Επιστήμης*, 270.

Θέατρο του Ελληνισμού στη διασπορά: Καλλιτεχνική πράξη και εκπαίδευση. Μια πρόσφατη εφαρμογή στην Ουγγαρία

Καμαρούδης Σταύρος, Μπασούκου Λίνα

τ. Καθηγητής Νέας Ελληνικής γλώσσας και Διδακτικής
ΠΤΔΕ - Φλώρινα, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
akamarou@uowm.gr

Υποψήφια διδακτόρισσα Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας
libasoucou@gmail.com

Περίληψη

Σκοπός της συγκεκριμένης εργασίας είναι η αναφορά στο θέατρο του Ελληνισμού στη διασπορά, τόσο ως καλλιτεχνική πράξη όσο και ως δραστηριότητα σε εκπαιδευτικό πλαίσιο. Αρχικά, θα αναφερθούμε στις πρώτες παραστάσεις στα ελληνικά στις Παραδουνάβιες Ηγεμονίες, την Κωνσταντινούπολη και τη Σμύρνη ήδη από το τέλος του 18ου αιώνα, όπου η τέχνη του θεάτρου αναδεικνύεται ως παράγοντας προετοιμασίας για την αφύπνιση του νεότερου Ελληνισμού, καθώς η γλωσσική καλλιέργεια και η εθνική συνειδητοποίηση προετοιμάζουν το γένος για την Επανάσταση του 1821. Ο ρόλος του θεάτρου στη διαμόρφωση και παγίωση μιας πρώιμης μορφής προφορικής γλώσσας στις ανωτέρω περιοχές είναι σημαντικός. Ανάλογος στη σύγχρονη εποχή και ο ρόλος του διαλεκτικού θεάτρου. Φρονούμε πως δεν έχει μελετηθεί η σημαντική συμβολή παραστάσεων τέτοιου είδους. Παράδειγμα, το έργο "Πουγαλεμένα ψήα" (="βασανισμένες ψυχές"), στην ποντιακή. Ωστόσο στην εισήγησή μας θα θίξουμε το θέμα ακροθιγώς και μόνον.

Επιστρέφοντας στη διασπορά, επισημαίνουμε πως η θεατρική αγωγή αποτελεί ήδη από τον 19ο αιώνα αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαίδευσης, ως γλωσσική εκμάθηση και κατάκτηση δεξιοτήτων, κινητήρια δύναμη δημιουργικότητας και φαντασίας, ιδίως σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα όπου η νέα ελληνική διδάσκεται ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα, όπως σε τάξεις με μικτό ακροατήριο διαφορετικών επιπέδων. Θα αναφερθούμε τέλος ειδικότερα στον κύκλο μαθημάτων Θεατρικής Αγωγής στο 12τάξιο Συμπληρωματικό Σχολείο Ελληνικών "Μανώλης Γλέζος" της Αυτοδιοίκησης Ελλήνων Ουγγαρίας κατά το σχολικό έτος 2017-2018, όπου αξιοποιήθηκαν διδακτικές προσεγγίσεις όπως το θεατρικό παιχνίδι και η διερευνητική δραματοποίηση με αφετηρία ποιητικές συνθέσεις και αποσπάσματα από λογοτεχνικά και θεατρικά έργα, καθώς και η προετοιμασία για μια σχολική θεατρική παράσταση, με στόχο την καλιέργεια του προφορικού ελληνικού λόγου και την άσκηση σε ψυχοκινητικές δεξιότητες.

Λέξεις Κλειδιά: θέατρο της διασποράς, γλώσσα, εκπαίδευση

Το θέατρο του Ελληνισμού στη διασπορά

Αν και το θέμα έχει μελετηθεί έως τώρα με επιστημονική επάρκεια, κρίνουμε πως είναι σκόπιμο να θυμίσουμε τον ρόλο του θεάτρου τόσο στις Παραδουνάβιες Ηγεμονίες με τους Φαναριώτες ("Θεμιστοκλής", έργο του Πιέτρο Μεταστάσιο, γραμμένο το 1736, που μεταφράζεται στα ελληνικά το 1794, ανεβαίνει το 1796 στη γλώσσα μας στο Βουκουρέστι), όσο και στην Κωνσταντινούπολη και τη Σμύρνη καθ' όλη τη διάρκεια του 19ου αιώνα (Βασιλάκου – Σταματοπούλου, 2006). Από το 1741 κι εξής, με προσταγή του Φαναριώτη ηγεμόνα Κωνσταντίνου Μαυροκορδάτου μεταφράζονται οι μολιερικές κωμωδίες. Η γλώσσα του φαναριώτικου κόσμου είναι δημοτική, πλούσια σε αποχρώσεις, που συνεχίζει κατά κάποιο τρόπο τη μεταβυζαντινή παράδοση (Ταμπάκη, Γεωργοπούλου, Αλτουβά & Διακουμοπούλου, 2023). Ο ρόλος του θεάτρου στη διαμόρφωση και παγίωση μιας πρώιμης μορφής προφορικής γλώσσας στις ανωτέρω περιοχές είναι σημαντικός. Ανάλογος είναι στη σύγχρονη εποχή και ο ρόλος του διαλεκτικού θεάτρου, αν και δεν έχει, κατά τη γνώμη μας, μελετηθεί η σημαντική συμβολή των παραστάσεων σε διαλεκτική ή ιδιωματική μορφή, παραστάσεων όπως οι "Της Τρίχας το γιοφύρ", "Θεού πλάσμα εν κι ο φτωχόν", "Πουγαλεμένα ψήα" (= "βασανισμένες ψυχές) στην ποντιακή (μια και βρισκόμαστε, εδώ στο Κιλκίς, σε γεωγραφική περιοχή όπου ομιλείται από πολλούς φυσικούς ομιλητές και με επάρκεια μάλιστα)! Θα προσθέταμε ακόμη και τις ερασιτεχνικές παραστάσεις ιδιωματικού θεάτρου στην Κοζανίτικη Αποκριά, που παρουσιάζονται στην πόλη με καταπληκτική επιτυχία και «κλειστά ταμεία». Όπως «Τς μπάμπις κι τα μάτια σας». Ωστόσο στην εισήγησή μας θα θίξουμε το θέμα ακροθιγώς και μόνον, επιφυλασσόμενοι να το εξετάσουμε μελλοντικά.

Το προεπαναστατικό θέατρο γεωγραφικά οριοθετείται στη Νοτιο-ανατολική Ευρώπη (Παραδουνάβιες Ηγεμονίες, Ν. Ρωσία, Μ. Ασία, σε δυτικές παροικίες όπως η Τεργέστη). Μέσα στη συνολική πορεία του νεοελληνικού θεάτρου, στην Οδησσό, στο Βουκουρέστι και στο Ιάσιο λαμβάνουν χώρα τα πρώτα δημόσια σκηνικά ανεβάσματα μεταφράσεων και πρωτότυπων έργων στις δύο πρώτες δεκαετίες του 19ου αιώνα (Ταμπάκη, 1980).

Στον πυρήνα της δραστηριότητας αυτής ήταν επιφανείς διαφωτιστές λόγιοι, μέλη της Φιλικής Εταιρείας. Το νεοελληνικό θέατρο του αρχόμενου 19ου αιώνα αποτελεί ιδεολογικό μοχλό της εθνικής αναγέννησης και μορφοποιεί το όραμα του απελευθερωτικού αγώνα του 1821. Τόσο στο πεδίο της μετάφρασης (Μεταστάσιο, Γκολντόνι, Μολιέρος, Αλφιέρι, Βολταίρος) όσο και στο πεδίο της πρωτότυπης παραγωγής, οι Έλληνες λόγιοι επιδιώκουν τη σύνδεση με την ελληνική μυθολογία και την κλασική αρχαιότητα. Προβάλλουν ηθικές και πατριωτικές αξίες, καθώς και το χρέος της δημοκρατικής αρετής του πολίτη, ακολουθώντας τα προτάγματα του ευρωπαϊκού Διαφωτισμού για τη διδακτική και κοινωνική αποστολή του θεάτρου. Ας μην ξεχνάμε άλλωστε πως η εκπαιδευτική διάσταση της θεατρικής πράξης τονίζεται στις θεωρίες των Γάλλων εγκυκλοπαιδιστών του 18ου αιώνα (Ταμπάκη, Γεωργοπούλου, Αλτουβά & ΔΙακουμοπούλου, 2023).

Είναι γνωστός ο ρόλος του θεάτρου στη μορφοποίηση της νεοελληνικής συνείδησης κατά τον 19ο αιώνα (Δημαράς, 1977). Όπως παρατηρεί η Άννα Ταμπάκη, το θέατρο «εκφράζει σε όλες τις εποχές έναν συνεκτικό φιλοσοφικό, κοινωνικό και πολιτικό προβληματισμό, ιδίως σε κριτικές περιόδους, όπως είναι η περίοδος πριν από τον Αγώνα της Ανεξαρτησίας. Το θέατρο που αποτελεί την εποχή του Διαφωτισμού «το κοινόν σχολείον των ανθρώπων», «το δημόσιον σχολείον της ημερότητος και της φιλανθρωπίας», σύμφωνα με τον Κωνσταντίνο Οικονόμο, το μέσον «διαπαιδαγώγησης του πολίτη», σύμφωνα με τον Diderot, «το διδασκαλείον της πολιτικής διαγωγής του κοινού λαού», σύμφωνα με τον Αδαμάντιο Κοραή, σε πολλές ευτυχείς στιγμές του συμπύκνωσε όλα τα επαναστατικά ιδεολογήματα που κυοφόρησε η Γαλλική Επανάσταση και ενστερνίστηκε ο νεοελληνικός Διαφωτισμός.» (Ταμπάκη, 2019).

Η θεατρική δραστηριότητα (ελληνόφωνη και μη) στην ελληνική διασπορά συνεχίζεται σε επίπεδο αναγνώσεων, μεταφράσεων και παραστάσεων και πρωτότυπης συγγραφής σε όλον τον 19ο αιώνα, καθώς και στον 20ο και στον 21ο, προτείνοντας νέες αναγνώσεις της διασπορικής πραγματικότητας. Έτσι, μέσα στο πολύπλοκο και διαρκώς μεταβαλλόμενο παγκόσμιο σκηνικό, διαμορφώνεται ένα ενδιαφέρον πλέγμα πρακτικών, ζητουμένων και προσεγγίσεων που μελετώνται από τη σύγχρονη θεατρολογική έρευνα. Αναφέρουμε ενδεικτικά τις παραστάσεις των Θεατρικών Εργαστηρίων της Ελληνικής Κοινότητας Παρισιού και περιχώρων στις 11 Ιουνίου 2023. Το Παιδικό Θεατρικό Εργαστήρι παρουσίασε το έργο του Lyman Frank Baum « Ο Μάγος του Οζ» σε διασκευή του Πέτρου Κονόμου, και το Θεατρικό Εργαστήρι Ενηλίκων στις 17:30 μια παράσταση βασισμένη στο έργο « Σιγά τα αίματα!... Orestie la prochaine génération » του Άκη Δήμου. Τη σκηνοθεσία καθώς και τη γενική επιμέλεια και των δύο παραστάσεων είχε η αναλάβει η ηθοποιός και σκηνοθέτις Αθηνά Αξιώτου.

Ο ελληνισμός της Ουγγαρίας μέσα στον χρόνο

Κατά τον 18ο αιώνα, η Ουγγαρία αποτελούσε σημαντικό τμήμα της αψβουργικής μοναρχίας, και επικρατούσαν σε αυτήν ευνοϊκές συνθήκες για την άσκηση του εμπορίου από βαλκάνιους εμπόρους. Σύντομα δημιουργήθηκαν σημαντικές ελληνορθόδοξες παροικίες σε πολλές πόλεις της Ουγγαρίας. Οι έμποροι απέκτησαν περιουσίες, ίδρυσαν σχολεία, οικοδόμησαν εκκλησίες. Ενίσχυσαν τα Γράμματα, με χαρακτηριστικό το παράδειγμα του λογίου Γεωργίου Ζαβίρα, και συνέβαλαν στην οικονομική και πολιτιστική ανάπτυξη της Ουγγαρίας. Συμμετέχοντας στην προετοιμασία της Επανάστασης στον 19ο αιώνα, χρηματοδότησαν την ίδρυση σχολείων και την αποστολή βιβλίων στην τουρκοκρατούμενη Ελλάδα κι έλαβαν μέρος στο κίνημα του Υψηλάντη στις Παραδουνάβιες Ηγεμονίες.

Από το 1949 ως το 1952, λίγο πριν και μετά τη λήξη του Εμφυλίου Πολέμου στην Ελλάδα, εγκαταστάθηκαν περίπου 7500 πολιτικοί πρόσφυγες στην Ουγγαρία (κυρίως στη Βουδαπέστη αλλά και σε άλλες πόλεις), και απασχολήθηκαν κυρίως στη βιομηχανία (Τσαρούχα, 2011).

Με βάση τον ουγγρικό νόμο περί δικαιωμάτων των εθνικών και εθνοτικών μειονοτήτων του 1993, το 1995 ιδρύεται το λεγόμενο Σαββατιάτικο Ελληνικό Σχολείο από την Αυτοδιοίκηση Ελλήνων Ουγγαρίας. Από το 2004, εντός ενός νέου θεσμικού πλαισίου λειτουργεί το 12τάξιο Συμπληρωματικό Σχολείο Ελληνικών «Μανώλης Γλέζος» (https://glezosz.hu/?lang). Το 2024, στο σχολείο φοιτούν 214 μαθητές και διδάσκουν 6 μόνιμοι καθηγητές, 3 αποσπασμένοι και 4 ωρομίσθιοι. Συνολικά λειτουργούν 12 ενεργά παραρτήματα σε όλη την Ουγγαρία.

Σκοπός και περιεχόμενο του κύκλου μαθημάτων θεατρικής αγωγής

Το θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο πραγματοποιήθηκε στο σχολείο «Μανώλης Γλέζος» την περίοδο 2017-2018 με ομάδα 10 παιδιών, 4 αγοριών και 6 κοριτσιών, ηλικίας 7 έως 12 χρονών, με πρώτη γλώσσα την ουγγρική, που διδάσκονταν την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα στο εν λόγω σχολείο (τάξεις: από 2η έως 7η) και βρίσκονταν σε επίπεδα ελληνομάθειας από Α1 έως Β1. Κύριος σκοπός ήταν η ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της αυτοέκφρασης των παιδιών, αλλά και η καλλιέργεια προσληπτικών και παραγωγικών γλωσσικών δεξιοτήτων. Κάθε συνάντησή μας, με άξονα το αναλυτικό πρόγραμμα Θεατρικής Αγωγής της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα, περιελάμβανε παιχνίδια και ασκήσεις σε ενιαία ροή (χαλάρωση, εμπιστοσύνη και επικοινωνία των συμμετεχόντων). Στη συνέχεια, με αφετηρία κάποιο γραπτό ή μη ερέθισμα, δινόταν η δυνατότητα διερεύνησης θεμάτων μέσω θεατρικών τεχνικών, όπου οι συμμετέχοντες υποδύονταν ρόλους, εμπλέκονταν συναισθηματικά και αλληλεπιδρούσαν κοινωνικά.

Μεθοδολογία

Από την πρώτη μέρα που ξεκίνησε το εργαστήριο θεατρικής αγωγής ως το κλείσιμό του, εφαρμόστηκαν ποικίλες τεχνικές του θεατρικού παιχνιδιού και της διερευνητικής δραματοποίησης, σε μια προσπάθεια να επιτευχθούν στόχοι καλλιτεχνικοί, παιδαγωγικοί, κοινωνικοποιητικοί. ΄

Το θεατρικό παιχνίδι αποτελεί θεατρική πρακτική που αναπτύσσεται ως αυτοσχέδια, ελεύθερη και αυθόρμητη δράση, όπου τα παιδιά προσεγγίζουν αισθησιοκινητικά φανταστικές καταστάσεις, δημιουργούν και παίζουν ρόλους και αναδημιουργούν τον κόσμο. Μιλώντας για διερευνητική δραματοποίηση, αναφερόμαστε στη θεατρική διερεύνηση μιας ιστορίας που αναπτύσσεται μέσω δραματικού ρόλου και αξιοποιεί τα δομικά στοιχεία του θεάτρου. Με άξονα τη διατύπωση ερωτήσεων, δίνει έμφαση στη διερεύνηση της κοινωνικής πραγματικότητας, καλλιεργεί τον διάλογο και τη στοχαστική σκέψη, αναπτύσσει τη γλώσσα, την κοινωνική και τη διαπολιτισμική συνείδηση (Παπαδόπουλος, 2007).

Αξιοποιήθηκε ποικιλία τεχνικών/ερευνητικών και δημιουργικών εργαλείων, όπως οι καθρέφτες, οι μεταμορφώσεις, η παγωμένη εικόνα, η ανίχνευση της σκέψης και της κοινωνικής κατάστασης, η καρέκλα των αποκαλύψεων, η γραφή σε ρόλο και εκτός

ρόλου, ο μονόλογος, η δραματοποιημένη αφήγηση, το περίγραμμα του χαρακτήρα, το παιχνίδι ρόλων, ο αυτοσχεδιασμός (Άλκηστις, 2008, Παπαδόπουλος, 2007).
Μέσω αισθητηριακών παρορμήσεων προκαλούνται πολυαισθητηριακές αναπαραστάσεις και μέσω των ρόλων αποδεσμεύεται το ψυχικό απόθεμα των παιδιών. Συντελείται η ολιστική συμμετοχή τους, εξορύσσεται και σμιλεύεται το εκφραστικό και παραστασιακό τους δυναμικό (Λενακάκης, 2013).

Περιεχόμενα εργαστηρίων-ενδεικτικές δράσεις

Τα αντικείμενα στάθηκαν ιδιαίτερα χρήσιμα. Ψάξαμε τι μπορεί να περιέχει ένα φαινομενικά συνηθισμένο καλάθι: ένα δαχτυλίδι, ένα συρμάτινο στεφάνι με λουλούδια, ένα ρολόι, μερικά κέρματα, ένα μισοτελειωμένο σημείωμα; Τι μυστικά μπορούν όλα αυτά να κρύβουν, τέτοια που να μας οδηγούν στις αλήθειες των κατόχων τους; Φτιάξαμε τις ιστορίες και στήσαμε τις απρόσμενες συναντήσεις των ηρώων. Τα παιδιά χρησιμοποίησαν με ευφάνταστο τρόπο να ζευγάρι στραβοπατημένα μποτάκια κι ένα ζευγάρι ψηλοτάκουνες γόβες, έδειξαν πώς ένας καθρέφτης που σπάει στον ουρανό φέρνει ταραχή κι αναστάτωση στις ψυχές των ανθρώπων.
Με αφετηρία φωτογραφίες παιδιών περασμένων εποχών, φτιάξαμε ιστορίες όπου διερευνήσαμε τους τρόπους που τα παιδιά και οι έφηβοι βιώνουν την καθημερινότητά τους και είδαμε τις ισορροπίες που η σύγχρονη οικογένεια καλείται να διατηρήσει.
Το υλικό των κειμένων από την έντεχνη και λαϊκή παράδοση μάς έδωσε την ευκαιρία να αναπτύξουμε τα εκφραστικά μας μέσα και να καλλιεργήσουμε τις ψυχοπνευματικές μας δυνάμεις. Αναπαραστήσαμε θεατρικά τη “Γαλήνη” του Δ. Σολωμού και τραγουδήσαμε τους στίχους σε μελοποίηση Δ. Λάγιου. Επίσης δραματοποιήσαμε μικρή ποιητική σύνθεση από μεταγενέστερους Έλληνες ποιητές, αναμετρηθήκαμε με την πρόκληση να εκφράσουμε διαθέσεις και συναισθήματα όπως θυμό, φόβο, λύπη, απορία. Στην επεξεργασία του παραμυθιού "Η Κυρα-Καλή και οι 12 μήνες" εξερευνήσαμε τις μύχιες σκέψεις της Κυρα-Κακής, δίνοντάς της παράλληλα συμβουλές ώστε να βελτιώσει τη ζωή της και τις σχέσεις της με τους άλλους, μέσω της τεχνικής του περιγράμματος του χαρακτήρα. Με την τεχνική της δραματοποιημένης φαντασίας - καθοδηγημένης αφήγησης ζωντανέψαμε τις περιπέτειες του Φρέντυ στο κείμενο του Λ. Μπουσκάλια "Η πτώση ενός φύλλου που το έλεγαν Φρέντυ" και με βάση το κείμενο "Θα σ΄αγαπώ ό,τι κι αν γίνει" της Ντέμπι Γκλιόρι φτιάξαμε παγωμένες εικόνες με οριακές στιγμές αποχαιρετισμού της μάνας από τα παιδιά της. Αναρωτηθήκαμε: Πού πηγαίνει η αγάπη, όταν πεθαίνουν όσοι τη βιώνουν;
Με βάση αποσπάσματα από το μυθιστόρημα "Αστραδενή" της Ε.Φακίνου, διερευνήσαμε τη διαχείριση της ετερότητας και σταθήκαμε κριτικά απέναντι στα στερεότυπα για το ορθό και το αποδεκτό. Εμψυχώτρια και παιδιά αναπαρέστησαν σκηνές από την τάξη αναλαμβάνοντας τον ρόλο των παιδιών του σχολείου ή και της δασκάλας, αυτοσχεδίασαν στιγμιότυπα από τον μύθο, έπαιξαν τους ρόλους της Αστραδενής, της δασκάλας και των παιδιών.

Αποτελέσματα και συζήτηση

Αναμφίβολα, η πρότερη εξοικείωση των παιδιών με το παιχνίδι αποτελεί αφετηρία για τη γνωριμία με τις θεατρικές μορφές. Με άξονα το παιχνίδι, αναπτύχθηκαν η ικανότητα συγκέντρωσης, η σκέψη και η μνήμη των παιδιών, η παρατηρητικότητα, η δημιουργικότητα και η φαντασία τους, υποστηρίχθηκε η διοχέτευση της έντασης που συναντάται συχνά στο σχολικό περιβάλλον (Krowatschek, 2009).

Οι συμμετέχοντες είχαν την ευκαιρία να καλλιεργήσουν συστηματικά τις ψυχοκινητικές τους δεξιότητες, να ανιχνεύσουν και να εξωτερικεύσουν το συναισθηματικό τους υλικό, να αναπτύξουν τη δημιουργική σκέψη και την ικανότητα επινόησης, να σμιλεύσουν το εκφραστικό και παραστασιακό τους δυναμικό μέσα στο πλαίσιο της θεατρικής εμπειρίας.

Ως προς την εκμάθηση της ελληνικής, ασκήθηκαν στον προφορικό ελληνικό λόγο, ανέπτυξαν την προσαρμοστικότητά τους στο συνομιλιακό περιβάλλον, ευαισθητοποιήθηκαν σε επιτονικά σχήματα (Κατσιμαλή, 2007), κατανόησαν γλωσσικές οδηγίες, εμπλούτισαν το λεξιλόγιό τους, ασχολήθηκαν με διαφορετικά κειμενικά είδη κατά την παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου (επιστολή, μήνυμα, ποίημα, διάγγελμα), ανταποκρίθηκαν στη μη λεκτική επικοινωνία (Παπαγεωργίου, 2007).

Τέλος, κατά τη διερεύνηση του μυθιστορήματος «Αστραδενή» τα παιδιά διερεύνησαν τις αντιλήψεις τους για τη συνύπαρξη των ανθρώπων και καλλιέργησαν τις επικοινωνιακές δεξιότητές τους σε περιβάλλον διαπολιτισμικής ετερότητας (Dimasi & Papadopoulos, 2013).

Παράλληλα, η θεατρική εμψύχωση γίνεται εφαλτήριο εσωτερικής αναζήτησης, όργανο αυτογνωσίας για τον εμψυχωτή, καθώς αυτός επεκτείνει τους αντιληπτικούς του ορίζοντες και εμπλουτίζει τα εκφραστικά του μέσα, "μετράει" τα όρια της προσαρμοστικότητας, της συναισθηματικής ετοιμότητας, της διανοητικής του ευλυγισίας, της διαισθητικής σκέψης και προ(σ)καλείται διαρκώς να τα τα διευρύνει.

Βιβλιογραφία

Άλκηστις, (2008). *Μαύρη Αγελάδα. Άσπρη Αγελάδα. Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και Διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος.

Βασιλάκου - Σταματοπούλου, Χ. (2006). *Το θέατρο στην καθ' ημάς Ανατολή*. Αθήνα: Πολύτροπον.

Δημαράς, Κ. Θ. (1977). *Νεοελληνικός Διαφωτισμός*. Αθήνα.

Κατσιμαλή, Γ. (2007). Το θέατρο της διασποράς και η διασπορά στο θέατρο: γλωσσικά χαρακτηριστικά σε διαλέκτους, εθνολέκτους και κοινωνιολέκτους. Στο Μ. Δαμανάκης (Επιμ.), Πρακτικά Συμποσίου: *Θέατρο, Διασπορά και Εκπαίδευση*. (σελ. 137-147). Ρέθυμνο.

Λενακάκης, Α. (2013). Η μορφοπαιδευτική αξία του παιχνιδιού και του θεάτρου στην εκπαίδευση. Στο Θ. Γραμματάς (Επιμ.), *Το θέατρο ως μορφοπαιδευτικό αγαθό και καλλιτεχνική έκφραση στην Εκπαίδευση και την Κοινωνία. Εγχειρίδιο για το Πρόγραμμα «Θαλής»* (σελ. 58-77). Αθήνα: ΕΚΠΑ & ΕΣΠΑ.

Παπαγεωργίου, Ε. (2007). Το θέατρο στην εκπαίδευση: Η αξιοποίηση του θεάτρου στη διδασκαλία της γλώσσας. Στο Μ. Δαμανάκης (Επιμ.), Πρακτικά Συμποσίου *Θέατρο, Διασπορά και Εκπαίδευση*. (σελ. 137-147). Ρέθυμνο.

Παπαδόπουλος, Σ. (2007). *Με τη Γλώσσα του Θεάτρου. Η διερευνητική δραματοποίηση στη διδασκαλία της Γλώσσας*. Αθήνα: Κέδρος.

Ταμπάκη, Α. (1980). Το ελληνικό θέατρο στην Οδησσό (1814-1818). Αθησαύριστα στοιχεία. *Ο Ερανιστής, 16*, 229–238.

Ταμπάκη, Α. (2019). *Από το "Γένος των Ρωμαίων" στο "Έθνος των Ελλήνων". Η διαμόρφωση της έννοιας του 'έθνους' και του 'πολίτη' στον νεοελληνικό Διαφωτισμό. Εκφώνηση ομιλίας στον επίσημο εορτασμό για την Εθνική Επέτειο της 25ης Μαρτίου 1821*. Ανάκτηση από https://www.academia.edu/38612947 στις 4/2/2024.

Ταμπάκη, Α. , Γεωργοπούλου, Β., Αλτουβά, Α. & Διακουμοπούλου, Κ. (2023). *Ιστορία και Δραματολογία του Νεοελληνικού Θεάτρου 16ος - 20ός αιώνας*. Αθήνα: Ανοικτές ακαδημαϊκές εκδόσεις Κάλλιπος.

Τσαρούχα, Ε. (2011). *Ο ελληνισμός της Διασποράς*. Ανακτήθηκε από https://neoskosmos.com/el/2011/06/14/news/diaspora/%ce%bf-%ce%b5%ce%bb%ce%bb%ce%b7%ce%bd%ce%b9%cf%83%ce%bc%cf%8c%cf%82-%cf%84%ce%b7%cf%82-%ce%b4%ce%b9%ce%b1%cf%83%cf%80%ce%bf%cf%81%ce%ac%cf%82-5/ στις 2/03/2024.

Dimasi, M. & Papadopoulos, S. (2013). The contribution of inquiry drama in to the managing of alterity along with the proper use of narrative texts contained to/in the book of literature 5th and 6th grade of Primary School. *International Journal "Intercultural Communications", 20*, 233-241.

Krowatschek, D. (2009). *Παιχνίδια ψυχοκινητικής αγωγής*. Αθήνα: Πατάκης.

Η συμβολή της τεχνητής νοημοσύνης μέσω οπτικών ερεθισμάτων στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου σε μαθητές Ε΄ και Στ΄ Δημοτικού

Τσιούκας Κωνσταντίνος, Κώστας Θεοχάρης, Δημητρίου Αγγελική

Εκπαιδευτικός Π.Ε. 70, Δ/Σ Πενταλόφου Αιτ/νίας
tsioukaskonstantinos1@gmail.com

Εκπαιδευτικός Π.Ε. 70, Δ/Σ Πενταλόφου Αιτ/νίας
xariskostas13@gmail.com

Εκπαιδευτικός Π.Ε. 70, Δ/Σ Πενταλόφου Αιτ/νίας
tatidimitriou@gmail.com

Περίληψη

Η εργασία ερευνά τη συμβολή μιας δίωρης διδακτικής παρέμβασης που υποστηρίζεται από τη χρήση μοντέλων τεχνητής νοημοσύνης για τη δημιουργία οπτικών ερεθισμάτων (εικόνες, βίντεο) για τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου μαθητών Ε΄ και Στ΄ Δημοτικού στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας. Για αυτόν τον σκοπό ερευνήθηκαν τα σχολικά εγχειρίδια στο μάθημα της Γλώσσας ως προς την παρουσία οπτικών ερεθισμάτων. Στη συνέχεια σχεδιάστηκε διδακτικό υλικό στα πλαίσια των μαθημάτων των δύο τάξεων για τη χρήση επιθέτων με τη χρήση ενός μοντέλου τεχνητής νοημοσύνης για τη δημιουργία εικόνων/βίντεο (DALL-E, Midjourney, Stable Diffusion), το οποίο εφαρμόστηκε σε μαθητές της Στ΄ Τάξης. Η αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων πραγματοποιήθηκε μέσα από την ανάλυση του γραπτού λόγου των μαθητών στα φύλλα εργασίας μετά την παρέμβαση. Η ανάλυση των δεδομένων επέτρεψε να μελετηθεί η χρήση των επιθέτων που χρησιμοποιήθηκαν στον γραπτό λόγο. Τα συμπεράσματα παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον, καθώς δείχνουν πως αφενός η διδασκαλία με τη χρήση εικόνων βοηθάει σε μεγάλο βαθμό, ενώ παράλληλα προσελκύστηκε το ενδιαφέρον όλων των μαθητών βελτιώνοντας εν τέλει όχι μόνο την έκφρασή τους, αλλά και την επικοινωνία τους με τους ψηφιακούς τους ακροατές μέσω εισαγωγής της έννοιας και της σύνταξης του prompting.

Λέξεις κλειδιά: Τεχνητή νοημοσύνη, λεξιλόγιο, prompt engineering.

Εισαγωγή

Η εισήγηση αυτή εντάσσεται στο ευρύτερο σώμα των μελετών για τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου στη διδασκαλία της Γλώσσας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση μέσω διδακτικών παρεμβάσεων που υποστηρίζονται από τις Τεχνολογίες Πληροφοριών και Επικοινωνιών (ΤΠΕ), πιο συγκεκριμένα της Τεχνητής Νοημοσύνης (Artificial Intelligence - AI), και συνδέονται με την κατασκευή εικονογραφημένων μικρών ιστοριών (storytelling).

Ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου είναι ένα θεμελιώδες κομμάτι της μάθησης της μητρικής και της ξένης γλώσσας, παίζοντας κρίσιμο ρόλο στην επικοινωνία και την κατανόηση. Έρευνα που διεξήχθη από τους Idil et al. (2024) υπογραμμίζει τη σημασία του λεξιλογίου στο πλαίσιο του Προγράμματος Διεθνούς Αξιολόγησης των Μαθητών (Programme for International Student Assessment - PISA). Η μελέτη τους υπογραμμίζει την επίδραση διαφόρων παραγόντων, όπως η υποστήριξη των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς και η χρήση νέων ψηφιακών μέσων.

Οι Haß & Storjohann (2015) παρέχουν πληροφορίες για την αναπτυξιακή πορεία της απόκτησης λεξιλογίου, τονίζοντας την κυριαρχία των ουσιαστικών. Τα επίθετα έρχονται στην τρίτη θέση μετά τα ρήματα, καθώς, ιδιαίτερα στις μικρές ηλικίες, η σημασία τους δεν εκλαμβάνεται από τα παιδιά ως σημαντική.

Στον τομέα της διδασκαλίας των γλωσσών, η ενσωμάτωση τεχνολογιών τεχνητής νοημοσύνης προσφέρει ελπιδοφόρες ευκαιρίες για τη βελτίωση των αποτελεσμάτων της απόκτησης λεξιλογίου. Οι μελέτες των Wei-Xun & Jia-Ying (2024) δείχνουν το μετασχηματιστικό αντίκτυπο των εφαρμογών εκμάθησης γλωσσών με τεχνητή νοημοσύνη, όπως το Duolingo και το Babbel, στην παροχή εξατομικευμένων εκπαιδευτικών εμπειριών.

Με βάση αυτά τα ευρήματα, η παρούσα μελέτη στοχεύει να εξετάσει τη συμβολή της τεχνητής νοημοσύνης μέσω οπτικών ερεθισμάτων στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου σε μαθητές Στ΄ Δημοτικού με μια διδακτική παρέμβαση διάρκειας δύο ωρών, υποστηριζόμενης από μοντέλα παραγωγικής τεχνητής νοημοσύνης (GenAI) για τη δημιουργία οπτικών ερεθισμάτων (εικόνες, βίντεο) στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου στο μάθημα της Ελληνικής Γλώσσας. Αυτή η έρευνα αποσκοπεί στην παροχή αποδείξεων για την αποτελεσματικότητα των οπτικών ερεθισμάτων που υποστηρίζονται από AI στην απόκτηση λεξιλογίου των μαθητών του δημοτικού σχολείου, μέσω της ανάλυσης της γραπτής γλώσσας των μαθητών μετά την παρέμβαση. Τα ευρήματα αυτής της μελέτης αναμένεται να συμβάλουν στη διαρκή συζήτηση για καινοτόμες προσεγγίσεις στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και για τη βελτίωση των εμπειριών μάθησης των μαθητών.

Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Ο Schmitt (2019) αναφέρει πως το λεξιλόγιο αποτελεί τον πιο δημοφιλή τομέα έρευνας στην εφαρμοσμένη γλωσσολογία και παρουσιάζει τα συμπεράσματα των ερευνών που προβάλλουν τη σημαντικότητα της γλώσσας που προβάλλεται σε νέα μέσα εκτός της σχολικής τάξης στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου μαθητών της Αγγλικής ως ξένης γλώσσας, όπως ταινίες, κείμενα, τραγούδια και παιχνίδια (π.χ. Kuppens, 2010). Δεδομένου της δημοφιλίας εφαρμογών AI, μιας και το ChatGPT ξεπέρασε μέσα σε μόνο πέντε μέρες από την έναρξη της λειτουργίας του (Νοέμβριος ΄22) τους 1 εκατομμύριο χρήστες (τον Φεβρουάριο ΄24 έχει περισσότερους από 180 εκατομμύρια), και των ηλεκτρονικών παιχνιδιών, με στατιστικές να μιλάνε για 3,5 δισεκατομμύρια ενεργούς παίκτες, δηλαδή σχεδόν τον μισό πληθυσμό της γης, είναι αναμενόμενο να αναρωτηθούμε, πώς η γλώσσα που χρησιμοποιείται σε αυτά τα περιβάλλοντα επηρεάζει το λεξιλόγιο μας και πώς θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν στη δομή του σχολείου για τον εμπλουτισμό του στους μαθητές. Η σημαντικότητα του λεξιλογίου ενισχύεται από την έρευνα της Weinert (2004), στην οποία παρατηρούνται σημαντικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ της εκμάθησης της γλώσσας και της γνωστικής ανάπτυξης. Υπογραμμίζεται έτσι ο κρίσιμος ρόλος της πρώιμης απόκτησης λεξιλογίου και την επίδρασή της στη συνολική ανάπτυξη των παιδιών.

Μεθοδολογία

Για να διερευνηθεί το ερώτημα της συμβολής του εκπαιδευτικού υλικού, που συγκροτήθηκε, στη χρήση των επιθέτων στον γραπτό λόγο, ενσωματώθηκαν στοιχεία ποσοτικής ανάλυσης και ποιοτικής έρευνας. Αναλύθηκαν τα σχολικά εγχειρίδια της Ε΄ και Στ΄ τάξης του δημοτικού σχολείου στο μάθημα της Ελληνικής Γλώσσας. Εντοπίστηκαν και ποσοτικοποιήθηκαν ασκήσεις γραπτού λόγου με τη χρήση επιθέτων και ο αριθμός των ασκήσεων αυτών, οι οποίες πλαισιώνονται από εικόνες. Στη συνέχεια διαμορφώθηκε πειραματική ομάδα μαθητών ενός τμήματος Στ΄ Τάξης και μια ομάδα ελέγχου μαθητών δύο τμημάτων Στ΄ Τάξης σχολείων του Νομού της Αιτωλοακαρνανίας. Η πειραματική ομάδα έλαβε μετά την εφαρμογή της παρεμβάσεως ένα φύλλο εργασιών (ΦΕ) για την παραγωγή λόγου προκειμένου να ελεγχθεί η συμβολή της στη συχνότητα χρήσης των επιθέτων από τους μαθητές. Επίσης, σχεδιάστηκε υλικό για το μάθημα με τη βοήθεια εργαλείων GenAI, τα οποία παράγουν εικόνες με διαφορετικές περιγραφές με τη χρήση επιθέτων. Η ομάδα ελέγχου έλαβε απευθείας το ΦΕ ακολουθώντας το κανονικό πρόγραμμα διδασκαλίας του εκπαιδευτικού της τάξης. Στο ΦΕ ζητήθηκε και από τις δύο ομάδες να περιγράψουν πρόσωπα, αντικείμενα ή περιβάλλοντα της ιστορίας. Θα διεξαχθεί στατιστική ανάλυση, για τη σύγκριση της απόδοσης των δύο ομάδων.

Αποτελέσματα

Παρακάτω παρουσιάζεται ο αριθμός των ασκήσεων γραπτού λόγου με τη χρήση επιθέτων στα σχολικά εγχειρίδια της Ε΄ και Στ΄ τάξης του δημοτικού σχολείου στο μάθημα της Ελληνικής Γλώσσας και ο αριθμός των ασκήσεων αυτών, οι οποίες πλαισιώνονται από εικόνες.

Όνομα εγχειριδίου	Τ. 1	Τ. 2	Τ. 3	Τ.Ε. 1	Τ.Ε. 2	Σύνολο
Της γλώσσας ρόδι και ροδάνι (Ε΄ Τάξη)	12	5	7	6	1	31
Εκ των οποίων με εικόνες						1
Λέξεις…Φράσεις…Κείμενα (Στ΄ Τάξη)	9	5	8	8	7	37
Εκ των οποίων με εικόνες						5

Πίνακας 1: Οι ασκήσεις γραπτού λόγου με τη χρήση επιθέτων στα σχολικά εγχειρίδια της Ε΄ και Στ΄ δημοτικού.

Παρατηρείται μία αύξηση στον συνολικό αριθμό ασκήσεων, οι οποίες ζητούν από τον μαθητή να παράξει γραπτό λόγο με τη χρήση επιθέτων, μεταβαίνοντας από την Ε΄ στην Στ΄ Τάξη. Οι ασκήσεις αυτές είναι ως επί το πλείστον στοχευμένες και προϋποθέτουν την κατανόηση και εφαρμογή των αποκτηθέντων γνώσεων στο είδος ή στην κλήση του επιθέτου, για παράδειγμα η συμπλήρωση κενών με επίθετα σε -ης, -ης, -ες στον σωστό τύπο. Υπάρχουν όμως και ασκήσεις, στις οποίες ο μαθητής καλείται να γράψει ή να περιγράψει ένα αντικείμενο ή μία ανάμνηση αναλυτικά, για παράδειγμα η σύνταξη μιας παραγράφου για την περιγραφή μιας βόλτας με το λεωφορείο. Στα εγχειρίδια της Ε΄ τάξης πλαισιώνεται μία άσκηση από τις συνολικά 31 ασκήσεις για τη χρήση επιθέτων με ένα οπτικό ερέθισμα, ενώ στην Στ΄ Τάξη είναι 5 από τις συνολικά 37.

Στον Πίνακα 2. αποτυπώνεται το πλήθος των επιθέτων και των συνολικών λέξεων που χρησιμοποίησαν οι μαθητές μετά τη διδακτική παρέμβαση στο ΦΕ κατά μέσο όρο. Από τον Πίνακα 2. φαίνεται ότι οι 8 μαθητές της Στ΄ Τάξης της πειραματικής ομάδας χρησιμοποίησαν κατά μέσο όρο 19 επίθετα στις συνολικά 98 λέξεις.

Ομάδα	Πλήθος επιθέτων (Μ.Ο.)	Πλήθος λέξεων (Μ.Ο.)
Πειραματική ομάδα	19	98

Πίνακας 2: Το πλήθος των επιθέτων και των λέξεων που καταγράφηκαν κατά μέσο όρο μετά τη διδακτική παρέμβαση από την πειραματική ομάδα.

Στον Πίνακα 3. αποτυπώνεται το πλήθος των επιθέτων και των συνολικών λέξεων που χρησιμοποίησαν οι μαθητές μετά τη παραδοσιακή διδασκαλία στο ΦΕ κατά μέσο

όρο. Από τον Πίνακα 3. φαίνεται ότι οι 25 μαθητές των δύο Στ΄ τάξεων της ομάδας ελέγχου χρησιμοποίησαν κατά μέσο όρο 12 επίθετα στις συνολικά 27 λέξεις.

Ομάδα	Πλήθος επιθέτων (Μ.Ο.)	Πλήθος λέξεων (Μ.Ο.)
Ομάδα ελέγχου	12	27

Πίνακας 3: Το πλήθος των επιθέτων και των λέξεων που καταγράφηκαν κατά μέσο όρο μετά τη παραδοσιακή διδασκαλία από την ομάδα ελέγχου.

Συμπεράσματα

Η αύξηση του συνολικού αριθμού των ασκήσεων, οι οποίες ζητούν από τον μαθητή να παράξει γραπτό λόγο με τη χρήση επιθέτων είναι αναμενόμενη βάσει του προγράμματος σπουδών καθώς οι απαιτήσεις αυξάνονται μεταβαίνοντας από την Ε΄ στην Στ΄ Τάξη. Το γεγονός, όμως, ότι μόνο 6 ασκήσεις από τις συνολικά 68 ασκήσεις των σχολικών εγχειριδίων των δύο τάξεων συνοδεύονται από κάποιο οπτικό ερέθισμα αφήνει περιθώρια να αμφισβητηθεί η αξιολόγηση ενός παραχθέντος κειμένου, ως προς το περιεχόμενο. Οι ελλείψεις ως προς το περιεχόμενο μπορεί να οφείλονται σε αδυναμία ανάκλησης γεγονότων εκ μνήμης ή σε κάποια πάθηση, όπως στην αφαντασία και όχι στην έλλειψη γνώσεων (π.χ. Dance et al., 2022; Zeman et al., 2015). Πρέπει να τονιστεί, όμως, πως η βιβλιογραφία για την αφαντασία στην εκπαίδευση είναι περιορισμένη (Gouveia, 2022) και το ερώτημα για το μέγεθος της αφαντασίας στον σχολικό πληθυσμό χρήζει περαιτέρω μελέτης. Η Βακάλη (2014) ερευνά το σύνολο των ασκήσεων παραγωγής γραπτού λόγου στο δημοτικό, όπου, επίσης, παρατηρείται περιορισμένη χρήση εικόνων. Πραγματικά από την έρευνα διαπιστώνεται ότι οι μαθητές της πειραματικής ομάδας δε χρησιμοποίησαν μόνο περισσότερες λέξεις συγκριτικά με την ομάδα ελέγχου, αλλά και περισσότερα επίθετα. Πρέπει παρ' όλα αυτά να αναφερθεί πως στην καταμέτρηση των επιθέτων υπολογίστηκαν επαναλαμβανόμενα επίθετα και στις δύο ομάδες και κάποια επίθετα τα οποία μπορεί να χρησιμοποιήθηκαν λανθασμένα. Επίσης, δεν ελήφθησαν υπόψη ορθογραφικά ή γραμματικά/συντακτικά λάθη. Κατά τη διάρκεια της παρέμβασης με τη χρήση AI για την παραγωγή οπτικών ερεθισμάτων παρατηρήθηκε αυξημένο ενδιαφέρον για το μάθημα, όπως επιβεβαιώνεται και από τη διεθνή βιβλιογραφία ως προς τη χρήση νέων μέσων, πράγμα το οποίο ενδέχεται να συνέβαλε και στα αποτελέσματα (π.χ. Dörnyei, 2001; Papp, 2017). Στην ανατροφοδότηση από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι εφάρμοσαν τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας, επιβεβαιώνεται πως οι μαθητές της ομάδας ελέγχου δεν ενθουσιάστηκαν με το "αποστειρωμένο" κείμενο που τους δόθηκε. Η χρήση εικόνων μπορεί να ενσωματώνει στοιχεία storytelling τα οποία μπορεί να απουσιάζουν σε μία απλή ανάγνωση του κειμένου οδηγώντας σε μείωση της απόδοσης (Trostle & Hicks, 1998). Έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, επίσης, να μελετηθούν σε μελλοντική έρευνα ξεχωριστά οι εντολές που δόθηκαν από τους μαθητές για τη δημιουργία εικόνων από μοντέλα AI, σε πρώτο χρόνο, ως προς τη χρήση των επιθέτων, σε δεύτερο χρόνο, ως προς την αντίληψη, τη σύλληψη, την καταλληλότητα και αποδοτικότητα

των εντολών αυτών και τέλος, ως προς την αλληλεπίδραση που έχουν οι μαθητές με τις δημιουργημένες εικόνες. Επίσης, η έρευνα μπορεί μελλοντικά να επεκταθεί σε μεγαλύτερο αριθμό μαθητών από διάφορες περιοχές της Ελλάδας, ώστε να διερευνηθεί, αν τα μαθησιακά αποτελέσματα μπορούν να γενικευτούν.

Βιβλιογραφία

Dance, C. J., Ipser, A., & Simner, J. (2022). The prevalence of aphantasia (imagery weakness) in the general population. *Consciousness and Cognition*, 97, 103243.

Dörnyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge University Press. Ανακτήθηκε από https://doi.org/10.1017/CBO9780511667343

Gouveia, L. (2022*).* Imagination capacity in university students: Aphantasia and its possible changes in personal development. *Seven Editora*, 633–654.

Haß, U. & Storjohann, P. (2015). Handbuch Wort und Wortschatz. de Gruyter.

Idil, S., Gülen, S. & Dönmez, İ. (2024). What Should We Understand from PISA 2022 Results? *Journal of STEAM Education*, 7, 1–9. Ανακτήθηκε από https://doi.org/10.55290/steam.1415261

Kuppens, A. H. (2010). Incidental foreign language acquisition from media exposure. *Learning, Media and Technology*, 35(1), 65–85. Ανακτήθηκε από https://doi.org/10.1080/17439880903561876

OECD. (2023). *PISA 2022 Results (Volume II): Learning During – and From – Disruption*. Organisation for Economic Co-operation and Development.

Papp, T. A. (2017). Gamification Effects on Motivation and Learning: Application to Primary and College Students. *International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education,* 8(3), 3193–3201. Ανακτήθηκε από https://doi.org/10.20533/ijcdse.2042.6364.2017.0428

Schmitt, N. (2019). Understanding vocabulary acquisition, instruction, and assessment: A research agenda. *Language Teaching*, 52(2), 261–274. Ανακτήθηκε από https://doi.org/10.1017/S0261444819000053

Trostle, S., & Hicks, S. J. (1998). The Effects of Storytelling versus Story Reading on Comprehension and Vocabulary Knowledge of British Primary School Children. *Reading Improvement*, 35(3), 127–136.

Weinert, S. (2004). Wortschatzerwerb und kognitive Entwicklung. *Sprache Stimme Gehör*, 28(1), 20–28. Ανακτήθηκε από https://doi.org/10.1055/s-2004-815480

Wei-Xun, L., & Jia-Ying, Z. (2024). Impact of AI-Driven Language Learning Apps on Vocabulary Acquisition among English Learners. *Research Studies in English Language Teaching and Learning,* 2(1).

Zeman, A., Dewar, M., & Della Sala, S. (2015*).* Lives without imagery – Congenital aphantasia. *Cortex*, 73, 378–380. Ανακτήθηκε από https://doi.org/10.1016/j.cortex.2015.05.019

Βακάλη, Ά. (2014*). Η παραγωγή γραπτού λόγου στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση μετά το 1975: Από την έκθεση στη δημιουργική γραφή.* Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή.

Η πολυτροπική ακρόαση στο μάθημα της μουσικής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Το παράδειγμα του τραγουδιού Dusk till dawn.

Καρούμπαλη Ευγενία

Εκπαιδευτικός Μουσικής ΠΕ 79.01, Πρότυπο Γυμνάσιο Πατρών
jennykaroumpali@sch.gr

Περίληψη

Οι μαθητές και οι μαθήτριες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης θα πρέπει να εξοικειωθούν με την πολυτροπική ακρόαση στο μάθημα της μουσικής καθώς στις μέρες μας τα πολυτροπικά περιβάλλοντα αποτελούν τις πιο σημαντικές πηγές μουσικής εμπειρίας στη σύγχρονη ζωή (και) των προεφήβων του ελλαδικού χώρου. Άξιο παρατήρησης είναι ότι οι προέφηβοι και προέφηβες στον Ελλαδικό χώρο ακούν κατά κύριο λόγο σύγχρονα δημοφιλή τραγούδια (τα οποία ουσιαστικά είναι πολυτροπικά κείμενα λόγω των μουσικών βίντεο που συνοδεύουν το μεγαλύτερο ποσοστό αυτών) αφιερώνοντας σημαντικό μέρος του ελεύθερού τους χρόνου για να βλέπουν μουσικά βίντεο σύγχρονων δημοφιλών τραγουδιών. Στο διδακτικό αυτό σενάριο αξιοποιήθηκε παιδαγωγικά το τραγούδι Dusk till dawn. Στους μαθησιακούς στόχους του διδακτικού αυτού σεναρίου συγκαταλέγονται η απαρίθμηση των βασικών μορφολογικών στοιχείων του τραγουδιού αυτού, η περιγραφή της ιστορίας που λαμβάνει χώρα στο επίσημο μουσικό βίντεο του συγκεκριμένου τραγουδιού, η αναγνώριση της διάστασης που υπάρχει ανάμεσα στο περιεχόμενο των στίχων του εν λόγω τραγουδιού και στην οπτική αφήγηση που λαμβάνει χώρα στο επίσημο μουσικό του βίντεο. Χρησιμοποιήθηκε ο συνδυασμός των ακόλουθων μεθοδολογικών εργαλείων: ομαδοσυνεργατική μάθηση, στοχευμένη καθοδήγηση μέσω διδακτικών βοηθειών, συζήτηση, εμπειρική μάθηση, ανακαλυπτική μάθηση. Το διδακτικό αυτό σενάριο εφαρμόστηκε στις Ε’ και ΣΤ’ τάξεις του 3ου Δημοτικού Σχολείο Αιτωλικού Αιτωλοακαρνανίας κατά τη σχολική χρονιά 2017 – 2018. Το τραγούδι ανήκε στις μουσικές προτιμήσεις των μαθητριών και των μαθητών τη χρονική αυτή περίοδο. Σε γενικές γραμμές οι διδακτικοί στόχοι επιτεύχθηκαν και προέκυψαν και αναδυόμενοι στόχοι.

Λέξεις κλειδιά: Dusk till Dawn, Πολυτροπική ακρόαση, μουσικό βίντεο.

Εισαγωγή

Τα μαθησιακά περιβάλλοντα στο μάθημα της μουσικής θα πρέπει να σχεδιάζονται με σκέψη το τι χρειάζονται τα παιδιά για να ζήσουν μουσικά στην κοινωνία, προκειμένου η μουσική εκπαίδευση να μη γίνει αναχρονιστική (Young, 2007). Με δεδομένο ότι στις μέρες μας τα πολυτροπικά περιβάλλοντα αποτελούν τις πιο σημαντικές πηγές μουσικής εμπειρίας στη σύγχρονη ζωή και των προεφήβων του ελλαδικού χώρου (Tsami et al, 2012) και ότι προέφηβοι και προέφηβες στον Ελλαδικό χώρο ακούν κατά κύριο λόγο σύγχρονα δημοφιλή τραγούδια (Στάμου, 2006), τα οποία ουσιαστικά είναι πολυτροπικά κείμενα λόγω των μουσικών βίντεο που συνοδεύουν το μεγαλύτερο ποσοστό αυτών, θα πρέπει οι μαθητές και οι μαθήτριες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης να εξοικειωθούν με την πολυτροπική ακρόαση στο μάθημα της μουσικής.
Η πολυτροπική ακρόαση είναι σύμφωνη με τα ισχύοντα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Μουσικής καθώς ουσιαστικά έχουμε σύνδεση της μουσικής με άλλες τέχνες / άλλα γνωστικά αντικείμενα (διαθεματική προσέγγιση) (Ελληνική Δημοκρατία, 2003; Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων & Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2014).

Πολυτροπική ακρόαση και μουσικό βίντεο στο μάθημα της μουσικής.

Το μουσικό βίντεο αποτελεί ένα παιδαγωγικό εργαλείο για το μάθημα της μουσικής, καθώς η βάση του είναι ένα τραγούδι πάνω στην οποία δημιουργούνται εικόνες (Vernallis, 1997). Το επίσημο μουσικό βίντεο ενός τραγουδιού είναι αυτό το οποίο έχει δημιουργηθεί υπό την αιγίδα των ερμηνευτών/τριών και της δισκογραφικής τους εταιρίας με την οποία συνεργάζονται. Ως εκ τούτου το επίσημο μουσικό βίντεο εκφράζει (σε σημαντικότατο βαθμό) την άποψη των ερμηνευτών/τριών σχετικά με την οπτικοποίηση του τραγουδιού το οποίο ερμηνεύουν (Κοκκίδου, 2019).
Παρά το γεγονός ότι τα μουσικά βίντεο έχουν κατηγορηθεί για την ώθηση των νέων σε χρήση αλκοόλ, νικοτίνης και άλλων ψυχότροπων ουσιών (Gruber et al, 2005), για τη διαιώνιση σεξιστικών συμπεριφορών (Thaller & Messing, 2014) όπως επίσης και με την ανοχή της βίας και την αύξηση της επιθετικότητας (Lennings & Warburton, 2011), τα νέα άτομα δεν δέχονται άκριτα τα όποια μηνύματα των μουσικών βίντεο (Taylor, 2007).

Το μουσικό βίντεο αυξάνει το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών για το μάθημα της μουσικής και μέσω αυτού μπορούν να εισαχθούν ποίκιλα θέματα προς διερεύνηση στη μαθησιακή διαδικασία. (McClain, 2016, Κοκκίδου, Τσαλίκη & Αναστασιάδου, 2017). Η ένταξη του μουσικού βίντεο στο μάθημα της μουσικής μπορεί να καλλιεργήσει την κριτική στάση των μαθητών και των μαθητριών απέναντι στα μουσικά βίντεο (Κοκκίδου, 2019).
Οι μαθήτριες και οι μαθητές χρειάζονται εργαλεία για να τα κατανοούν και να αξιολογούν τα μηνύματά τους, με δεδομένο ότι αφιερώνουν σημαντικό μέρος του ελεύθερού τους χρόνου για να βλέπουν μουσικά βίντεο (Κοκκίδου, 2019), με το σχολείο

να παίζει σημαντικότατο ρόλο στην εξοικείωση των μαθητών και μαθητριών με τα συγκεκριμένα εργαλεία.
Καθώς το νόημα των μουσικών βίντεο προκύπτει από την αλληλεπίδραση της μουσικής, στίχων και εικόνας, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να διδάξουν τις μαθήτριες και τους μαθητές να αναλύουν, να αξιολογούν και ερμηνεύουν τα πολυτροπικά κείμενα των μουσικών βίντεο (Κοκκίδου, 2019).
Το πιο διαδεδομένο μοντέλο ανάλυσης ενός μουσικού βίντεο είναι αυτό του Andrew Goodwin (1992), οι άξονες του οποίου θα χρησιμοποιηθούν για την ανάλυση των μουσικών βίντεο του σεναρίου αυτού είναι οι ακόλουθοι:

- Σχέση εικόνας και στίχων του τραγουδιού. Η εικόνα μπορεί είτε να ενισχύει, είτε να διευκρινίζει είτε να βρίσκεται σε αντίφαση με τους στίχους του τραγουδιού.
- Σχέση μουσικής και εικόνας. Η εικόνα μπορεί είτε να ενισχύει, είτε να διευκρινίζει είτε να βρίσκεται σε αντίφαση με τη μουσική.
- Υπάρχουν τρεις κατηγορίες μουσικών βίντεο έχοντας ως βάση την οπτική αφήγηση: αφηγηματικό (διηγείται μια ιστορία), εννοιολογικό (περιγράφει μια έννοια μέσω συμβολισμών), βίντεο εκτέλεσης (οι καλλιτέχνες/ιδες ερμηνεύουν ζωντανά το τραγούδι). Κάθε μουσικό βίντεο ανήκει είτε σε μία είτε σε περισσότερες από τις προαναφερθείσες κατηγορίες (στη συγκεκριμένο περίπτωση γίνεται λόγος για μικτό μουσικό βίντεο).

Κατά την ανάλυση ενός μουσικού βίντεο είναι απαραίτητο να αναλυθούν οι διάφοροι κινηματογραφικοί κώδικες (cinematic codes) που υπάρχουν σε αυτό (και να συσχετιστούν τόσο με τη μουσική όσο και με τους στίχους του τραγουδιού) (Κοκκίδου, 2019) προκειμένου το μοντέλο του Goodwin να λειτουργήσει αποτελεσματικά.

Λίγα λόγια για το τραγούδι Dusk till dawn.

Το τραγούδι Dusk till dawn κυκλοφόρησε τον Σεπτέμβριο του 2017. Το επίσημο μουσικό βίντεο του τραγουδιού Dusk till dawn είναι ένα μικτό μουσικό βίντεο όπου υπάρχουν πλάνα με τον Zayn Malik (1993-) να ερμηνεύει το τραγούδι ενώ παράλληλα λαμβάνει χώρα η οπτική αφήγηση μίας ιστορίας, η οποία βρίσκεται σε αντίφαση με το περιεχόμενο των στίχων του τραγουδιού (πρόκειται για ένα ερωτικό τραγούδι όπου στο επίσημο μουσικό βίντεο λαμβάνει χώρα η οπτική αφήγηση μία ιστορία περιπέτειας / δράσης).
Ο Zayn Malik σε συνέντευξή του αναφέρει ότι στο μουσικό βίντεο του τραγουδιού Dusk till dawn επιθυμούσε να κάνει ένα μουσικό βίντεο με δράση, όπως μουσικά βίντεο της δεκαετίας του 1990 (τα οποία και παρακολουθούσε κατά τα παιδικά του χρόνια). Πηγή έμπνευσης της οπτικής αφήγησης του επίσημου μουσικού βίντεο υπήρξαν διάφορες ταινίες δράσης / περιπέτειας της δεκαετίας του 1990 (Casino, Godfellas κτλ) τις οποίες ο Zayn παρακολουθούσε κατά την παιδική του ηλικία. Στο τραγούδι αυτό συνεργάστηκε με τη Sia Furler τόσο στην δημιουργία όσο και στην ερμηνεία αυτού. Τμήματα του τραγουδιού αυτού χρησιμοποιήθηκαν στο επίσημο

trailer της κινηματογραφικής ταινίας του 2017 The mountain between us. (Horner, 2017; Iasimone, 2017; Kaufmann, 2017; Kaye, 2017).

Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα διδακτικού σεναρίου.

Οι μαθητές και οι μαθήτριες θα πρέπει να:

- Να κατονομάζουν βασικά μορφολογικά στοιχεία του τραγουδιού Dusk till dawn.
- Να τραγουδούν με τονική ακρίβεια το τραγούδι Dusk till dawn.
- Να εκφράζονται μουσικά κατά τη φωνητική ερμηνεία του Dusk till dawn.
- Να τραγουδούν συγχρονισμένα ακολουθώντας τις οδηγίες ενός/μίας μαέστρου έχοντας επίγνωση του ρόλου τους μέσα στην ομάδα.
- Να ελέγχουν την αναπνοή τους με τον ενδεδειγμένο τρόπο κατά τη διάρκεια της ερμηνείας του τραγουδιού Dusk till dawn.
- Να περιγράφουν την ιστορία που λαμβάνει χώρα στο μουσικό βίντεο του τραγουδιού Dusk till dawn.
- Να αναγνωρίζουν τη διάσταση που υπάρχει ανάμεσα στο περιεχόμενο των στίχων του τραγουδιού Dusk till dawn και στην οπτική αφήγηση που λαμβάνει χώρα στο επίσημο μουσικό του βίντεο.

Διδακτική προσέγγιση

Στο παρόν διδακτικό σενάριο θα χρησιμοποιηθεί συνδυασμός των ακόλουθων μεθοδολογικών εργαλείων:

- Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία / μάθηση. Οι ομάδες κάποιες φορές εργάζονται πάνω στο ίδιο φύλλο εργασίας και ακολουθεί σύγκριση των αποτελεσμάτων. Κάποιες άλλες φορές οι ομάδες εργάζονται σε διαφορετικά φύλλα εργασίας με τις παρουσιάσεις στην ολομέλεια της τάξης λειτουργούν συμπληρωματικά για μια ολοκληρωμένη εικόνα, κάτι το οποίο προτείνεται και από τη Μαίη Κοκκίδου (2019)
- Στοχευμένη καθοδήγηση μέσω διδακτικών βοηθειών. Διδακτικές βοήθειες παρέχονται τόσο μέσω των φύλλων εργασίας όσο και μέσω των ερωτήσεων του / της εκπαιδευτικού.
- Συζήτηση
- Εμπειρική μάθηση
- Ανακαλυπτική διδασκαλία / μάθηση

Όλα τα μεθοδολογικά εργαλεία που αναφέρθηκαν αναφέρονται και ως τα ενδεδειγμένα για την ανάλυση μουσικού βίντεο στην εκπαιδευτική διαδικασία (Κοκκίδου, 2019; Fraser, 2005)

Στην κάθε δραστηριότητα τίθενται χρονικά όρια και ο/η εκπαιδευτικός θα παράσχει διακριτικά βοήθεια, εφ’ όσον αυτή του/της ζητηθεί, κάτι το οποίο αναφέρεται και στη βιβλιογραφία (Κοκκίδου, 2019).

Αναλυτική περιγραφή διδακτικής πορείας.

Ακρόαση του τραγουδιού Dusk till dawn και συμπλήρωση του φύλλου εργασίας 1 σε ομάδες. Παρουσίαση του έργου των ομάδων (εκτιμώμενος χρόνος: 10 λεπτά).
Προβολή του επίσημου μουσικού βίντεο του τραγουδιού Dusk till dawn και συμπλήρωση του φύλλου εργασίας 2 σε ομάδες. Παρουσίαση του έργου των ομάδων (εκτιμώμενος χρόνος: 15 λεπτά).
Ο/Η εκπαιδευτικός κάνει την ακόλουθη ερώτηση / διδακτική βοήθεια (με σκοπό τη σύγκριση): Πως σχετίζεται το περιεχόμενο των στίχων του τραγουδιού όπου ουσιαστικά έχουμε ένα ερωτικό τραγούδι με την ιστορία που λαμβάνει χώρα στο επίσημο μουσικό βίντεο του τραγουδιού; Θα ακολουθήσει συζήτηση όπου οι μαθήτριες και οι μαθητές θα πρέπει να οδηγηθούν στο συμπέρασμα ότι δεν υπάρχει καμία σχέση μεταξύ του περιεχομένου των στίχων του τραγουδιού και την οπτικής αφήγησης που λαμβάνει χώρα στο επίσημο μουσικό βίντεο, τονίζοντας ότι είναι πιθανό η εικόνα να βρίσκεται σε αντίφαση με τους στίχους ενός τραγουδιού σε ένα μουσικό βίντεο (εκτιμώμενος χρόνος: 5 λεπτά)
Φωνητική ερμηνεία του τραγουδιού Dusk till dawn χρησιμοποιώντας το ορχηστρικό (instrumental / karaoke) του συγκεκριμένου τραγουδιού. Ηχογράφηση των ερμηνειών (είτε χρησιμοποιώντας λογισμικό επεξεργασίας ήχου π.χ. Audacity είτε χρησιμοποιώντας εφαρμογή καταγραφής ήχου έξυπνου τηλεφώνου / smartphone) με σκοπό την αυταξιολόγηση των ερμηνειών από τους μαθητές και τις μαθήτριες. Καλό θα ήταν στην αυταξιολόγηση να αναφέρονται σε πρώτο χρόνο τα θετικά σημεία της φωνητικής ερμηνείας και σε δεύτερο χρόνο τα σημεία αυτά που χρήζουν βελτίωσης. (15 λεπτά).

Πραγματοποίηση και αποτίμηση διδακτικού σεναρίου.

Το διδακτικό σενάριο αυτό πραγματοποιήθηκε στις Ε’ & ΣΤ’ τάξεις του 3ου Δημοτικού Σχολείου Αιτωλικού Αιτωλοακαρνανίας τη σχολική χρονιά 2017 – 2018 και αναδύθηκε από τα ενδιαφέροντα των μαθητών και των μαθητριών, ως εκ τούτου η διέγερση του ενδιαφέροντός τους ήταν δεδομένο. Καθώς η μελωδία στο post chorus κρίθηκε οριακή για τις δυνατότητες των μαθητών και των μαθητριών η εκπαιδευτικό τραγουδούσε στο σημείο εκείνο και όχι τα παιδιά.
Επειδή οι μαθητές και οι μαθήτριες είχαν μια εξοικείωση με αντίστοιχο διδακτικό σενάριο (Καρούμπαλη, 2023), ο ρόλος της εκπαιδευτικού ήταν λιγότερο υποστηρικτικός (ουσιαστικά έλαβε χώρα φθίνουσα καθοδήγηση).
Μαθήτρια της ΣΤ’ τάξης (η Αθανασία) ανέφερε ότι και σε αυτό το μουσικό βίντεο δεν εμφανίστηκε καθόλου η Sia (κάτι το οποίο είχε συμβεί και στο μουσικό βίντεο που είχε μελετηθεί στο προαναφερθέν διδακτικό σενάριο). Στο σημείο αυτό προέκυψε αναδυόμενος στόχος να ανακαλέσουν οι μαθήτριες και οι μαθητές τον τρόπο διαχείρισης της δημοσιότητας που εφαρμόζει η Sia Furler.
Καθώς στην ΣΤ’ τάξη υπήρχαν μαθήτριες οι οποίες είχαν κάποιες περισσότερες ικανότητες στη φωνητική ερμηνεία (σε σχέση με τη δυναμική της ομάδας) προτάθηκε

από την εκπαιδευτικό στο τελευταίο ρεφραίν τα παιδιά να τραγουδούν τη μελωδία και η εκπαιδευτικός να τραγουδά τις συνοδευτικές μελωδικές γραμμές όπου στόχος θα ήταν τα παιδιά να ερμηνεύσουν ορθά με τη συνύπαρξη της συνοδευτικής μελωδικής γραμμής. Σε γενικές γραμμές τα παιδιά στο ζητούμενο σημείο ερμήνευσαν ορθά και τους άρεσε πάρα πολύ η συγκεκριμένη επιλογή. (Ημερολόγιο της σχολικής χρονιάς 2017 – 2018 της Καρούμπαλη Ευγενίας).

Βιβλιογραφία

Ελληνική Δημοκρατία (2003), Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, τεύχος δεύτερο, αριθμός φύλλου 304 (13 Μαρτίου 2003).

Καρούμπαλη, Ε. (2023). Η διδασκαλία συγχρόνων δημοφιλών τραγουδιών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Το παράδειγμα του τραγουδιού Cheap Thrills. Στο Μ. Αποστολίδης, Φ. Δρίνη & Μ. Ορφανίδου (Επιμ.) Πρακτικά Συνεδρίου. *1ο Παιδαγωγικό Συνέδριο Κιλκίς «Δημιουργικότητα και φαντασία στη σχολική τάξη»* (*σελ.* 261 – 266). Κιλκίς: Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Κιλκίς.

Κοκκίδου, Μ. (2019). *Μουσικό Βίντεο. Οπτικοακουστική αφήγηση, Εργαλεία Ανάλυσης, Εκπαιδευτικές εφαρμογές.* Αθήνα: Fagotto Books.

Κοκκίδου, Μ., Τσαλίκη, Μ. & Αναστασιάδου, Ξ. (2017). Το Μουσικό Βίντεο στο Μάθημα της Μουσικής. Έρευνα δράσης. *Μουσικοπαιδαγωγικά*, 15, 7-22.

Στάμου, Λ. (2006*).* Παράγοντες που επηρεάζουν τις μουσικές προτιμήσεις μαθητών και τη στάση τους απέναντι στο μάθημα της μουσικής στο σχολείο: μια ερευνητική μελέτη. *Μακεδνόν*, 15, 19-34.

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων & Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2014), «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) – Νέο Πρόγραμμα Σπουδών» με κωδικό ΟΠΣ: 295450 Οριζόντια Πράξη στις 8 Π.Σ., 3 Π.Στ. Εξ., 2 Π.Στ. Εισ. Υποέργο 1 *: «Εκπόνηση Προγραμμάτων Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης» ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ Επιστημονικό Πεδίο: ΤΕΧΝΕΣ-ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ Διδακτικό Μαθησιακό Αντικείμενο/Τάξη/επίπεδο εκπαίδευσης: ΜΟΥΣΙΚΗ / ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ, Α΄- ΣΤ΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ, Α΄ - Γ΄ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ*. Αθήνα. Ανακτήθηκε από: https://bit.ly/2z0VJHE .

Fraser, P. (2005). *Teaching Music Video.* London: British Film Institute.

Goodwin, A. (1992). *Dancing in the distraction factory: Music Television and popular culture*. Minnesota: University of Minnesota Press.

Gruber, E.L., Thau, H.M., Hill, D.L., Fischer, D.A., & Grube, J.W. (2005). Alcohol, tobacco and illicit substances in music videos: a content analysis of prevalence and genre. *Journal of adolescent health*, 37 (1), 81-83.

Horner, A. (2017). *“epic, intense” 1990s music videos, and now he has one of his own*. Ανακτήθηκε από https://www.factmag.com/2017/09/08/zayn-dusk-till-dawn-interview/

Iasimone, A. (2017). *Zayn Malik Announces ‘Dusk Till Dawn,’ New Song Feat. Sia.* Ανακτήθηκε από: https://www.billboard.com/music/pop/zayn-malik-dusk-till-dawn-sia-song-video-7949971/

Kaufmann, G. (2017). *Watch Zayn Malik’s Intense Mini-Action Movie ‘Dusk Till Dawn’ Video*. Ανακτήθηκε από: https://www.billboard.com/music/pop/zayn-malik-dusk-till-dawn-video-7957540/

Kaye, B. (2017). Ανακτήθηκε από: https://consequence.net/2017/09/zayn-is-a-wanted-man-in-the-marc-webb-directed-video-for-dusk-till-dawn-featuring-sia-watch/

Lennings H.I.B.& Warburton W.A. (2011). The effect of auditory versus visual violent media exposure on aggressive behavior: The role of song lyrics, video clips and musical tone. *Journal of Experimental Social Psychology, 47* (4), 794-799.

McClain, J., M. (2016). A framework for using popular music videos to teach media literacy. *Dialogue: The Interdisciplinary Journal of Popular Culture and Pedagogy,* 3, 38-46.

Thaller, G. & Messing, J.T. (2014). (Mis)Perceptions Around Intimate Partner Violence in the Music Video and Lyrics for "Love the Way you Lie". *Feminist Media Studies*, 14(4), 623-639.

Taylor, P.G. (2007). Press Pause: Critically Contextualising Music Video In Visual Culture and Art Education*. A Journal of Issues and Research*, 48(3), 230-246.

Tsami, V., Archakis, A., Fterniati, A., Papazachariou, D. & Tsakona, V. (2012). Mapping elementary school students' preferences for masscultural literacy practices. In Proccedings of *1rst International Conference "Education Across Borders"* (pp.361-371). Florina.

Vernallis, C. (1997). Teaching Music Video: Aesthetics, Politics and Pedagogy. *Journal of Popular Music Studies,* 9-10(1), 93-99.

Young, S. (2007). Digital Technologies, Young Children and Music Education Practice. In K. Smithrim & R. Upitis (Eds*) Listen to their Voices: Research and Practice in Early childhood music*. (pp.330-343). Toronto: Canadian Music Education Association. Ανακτήθηκε από: https://twitter.com/zaynmalik/status/908426103043317761

Παράρτημα: Φύλλο εργασίας 1

Τα σύγχρονα δημοφιλή τραγούδια έχουν συνήθως τις εξής δομές:

Εισαγωγή (introduction). Συνήθως είναι οργανική (έχει μόνο μουσικά όργανα) (δεν υπάρχει σε όλα τα τραγούδια)
Refrain / chorus 1
Couplet / Verse 1
Συνδετική γέφυρα (bridge) Συνήθως είναι οργανική (έχει μόνο μουσικά όργανα) (δεν υπάρχει σε όλα τα τραγούδια)
Refrain / chorus 2
Couplet / Verse 2
Μεσαίο τμήμα (middle eight). Δεν υπάρχει σε όλα τα τραγούδια.
Refrain / chorus 3
Outroduction Συνήθως είναι οργανική (έχει μόνο μουσικά όργανα) (δεν υπάρχει σε όλα τα τραγούδια)

Refrain (στα γαλλικά) / chorus (στα αγγλικά): το τμήμα του τραγουδιού που η μελωδία είναι η ίδια αλλά και το ποιητικό κείμενο είναι το ίδιο

Couplet (στα γαλλικά) / Verse στα αγγλικά): το τμήμα του τραγουδιού που η μελωδία είναι η ίδια, αλλά το ποιητικό κείμενο διαφέρει.

Μεσαίο τμήμα (middle eight): το τμήμα του τραγουδιού του οποίου η μελωδία διαφέρει τόσο από το Refrain / chorus όσο και από το Couplet / Verse

Εισαγωγή (introduction). Συνήθως είναι οργανική (έχει μόνο μουσικά όργανα) (δεν υπάρχει σε όλα τα τραγούδια)
Couplet / Verse 1
Pre chorus 1 (προετοιμάζεται μελωδικά το Refrain / chorus). Δεν υπάρχει σε όλα τα τραγούδια
Refrain / chorus 1
Post chorus 1 (ολοκληρώνεται μελωδικά το Refrain / chorus). Δεν υπάρχει σε όλα τα τραγούδια
Συνδετική γέφυρα (bridge) Συνήθως είναι οργανική (έχει μόνο μουσικά όργανα) (δεν υπάρχει σε όλα τα τραγούδια)
Couplet / Verse 2
Pre chorus 2 (προετοιμάζεται μελωδικά το Refrain / chorus). Δεν υπάρχει σε όλα τα τραγούδια
Refrain / chorus 2
Post chorus 2 (ολοκληρώνεται μελωδικά το Refrain / chorus). Δεν υπάρχει σε όλα τα τραγούδια
Μεσαίο τμήμα (middle eight). Δεν υπάρχει σε όλα τα τραγούδια.
Refrain / chorus 3
Outroduction Συνήθως είναι οργανική (έχει μόνο μουσικά όργανα) (δεν υπάρχει σε όλα τα τραγούδια)

Κατονομάστε τα μορφολογικά στοιχεία του τραγουδιού Dusk till dawn

Dusk till dawn Music & Lyrics: Zayn Malik, Sia Furler, Alex Oriet, David Phelan, Greg Kurstin	Ενδεικτικές απαντήσεις (για τον / την εκ-παιδευτικό)
	Intro(duction)
Not tryna be indie Not tryna be cool Just tryna be in this Tell me, are you too? Can you feel where the wind is? Can you feel it through All of the windows Inside this room?	Couplet / verse 1
'Cause I wanna touch you, baby And I wanna feel you too I wanna see the sun rise on your sins Just me and you Light it up, on the run Let's make love tonight Make it up, fall in love, try (Baby, I'm right here)	Pre chorus 1
But you'll never be alone I'll be with you from dusk till dawn I'll be with you from dusk till dawn Baby, I'm right here. I'll hold you when things go wrong I'll be with you from dusk till dawn I'll be with you from dusk till dawn Baby, I'm right here	Refrain / chorus 1
I'll be with you from dusk till dawn Baby, I'm right here I'll be with you from dusk till dawn Baby, I'm right here	Post chorus 1
We were shut like a jacket So do your zip We would roll down the rapids To find a wave that fits. Can you feel where the wind is? Can you feel it through All of the windows Inside this room?	Couplet / verse 2
'Cause I wanna touch you, baby I wanna feel you too I wanna see the sun rise on your sins Just me and you	Pre chorus 2

Light it up, on the run Let's make love tonight Make it up, fall in love, try (Baby, I'm right here)	
But you'll never be alone I'll be with you from dusk till dawn I'll be with you from dusk till dawn Baby, I'm right here. I'll hold you when things go wrong I'll be with you from dusk till dawn I'll be with you from dusk till dawn Baby, I'm right here	Refrain / chorus 2
Girl, give love to your body It's only you that can stop it Girl, give love to your body It's only you that can stop it. Girl, give love to your body It's only you that can stop it Girl, give love to your body Girl, give love to your body	Middle eight / Μεσαίο τμήμα
But you'll never be alone I'll be with you from dusk till dawn I'll be with you from dusk till dawn Baby, I'm right here. I'll hold you when things go wrong I'll be with you from dusk till dawn I'll be with you from dusk till dawn Baby, I'm right here	Refrain / chorus 3
I'll be with you from dusk till dawn Baby, I'm right here I'll be with you from dusk till dawn Baby, I'm right here	Post chorus 3
	Outro(duction) με μουσικό υλικό από το intro(duction).

Φύλλο εργασίας 2

Δείτε το επίσημο μουσικό βίντεο του τραγουδιού Dusk till dawn και περιγράψτε την ιστορία που λαμβάνει χώρα σε αυτό. Σχετίστε την ιστορία αυτή με τη δομή του τραγουδιού.

Dusk till dawn Music & Lyrics: Zayn Malik, Sia Furler, Alex Oriet, David Phelan, Greg Kurstin		Ενδεικτικές απαντήσεις (για τον / την εκπαιδευτικό)

		Πλάνα πολύ μικρής διάρκειας από σκηνές που θα ακολουθήσουν. Ο άνθρωπος που παρακολουθεί το μουσικό βίντεο ουσιαστικά πληροφορείται ότι αυτό που θα δει είναι μία ιστορία περιπέτειας / δράσης.
	Intro(duction)	Ο ερμηνευτής βλέπει το περιεχόμενο μιας τσάντας / χαρτοφύλακα και μετά πηγαίνει στο παράθυρο του διαμερίσματος που βρίσκεται.
Not tryna be indie Not tryna be cool Just tryna be in this Tell me, are you too? Can you feel where the wind is? Can you feel it through All of the windows Inside this room?	Couplet / verse 1	Υπάρχουν πλάνα του ερμηνευτή που ερμηνεύει το τραγούδι κοιτώντας έξω από το παράθυρο του διαμερίσματος που βρίσκεται και πλάνα μιας γυναίκας που περπατά στο δρόμο κρατώντας μία τσάντα / χαρτοφύλακα ίδια με αυτή που άνοιξε σε προηγούμενο πλάνο ο ερμηνευτής.
'Cause I wanna touch you, baby And I wanna feel you too I wanna see the sun rise on your sins Just me and you Light it up, on the run Let's make love tonight Make it up, fall in love, try (Baby, I'm right here)	Pre chorus 1	Ο ερμηνευτής παίρνει τη τσάντα / χαρτοφύλακα και φεύγει από το διαμέρισμα. Η γυναίκα περπατά στο δρόμο. Ένας μαύρος άντρας με ουλές στο πρόσωπο παρακολουθεί τις κινήσεις τους. Ένας άλλος μαύρος άντρας με ακουστικό στο αυτί επικοινωνεί με κάποιο πρόσωπο, βγαίνει από το πολυτελές αυτοκίνητό του. Ο ερμηνευτής βγάζει τα γυαλιά ηλίου και στέκεται.
But you'll never be alone I'll be with you from dusk till dawn I'll be with you from dusk till dawn Baby, I'm right here. I'll hold you when things go wrong I'll be with you from dusk till dawn I'll be with you from dusk till dawn Baby, I'm right here	Refrain / chorus 1	Ο ερμηνευτής και η γυναίκα μπαίνουν σε ένα κινέζικο παζάρι κρατώντας τις τσάντες / χαρτοφύλακές τους. Στη συνέχεια φεύγουν από το κινέζικο παζάρι.
I'll be with you from dusk till dawn Baby, I'm right here I'll be with you from dusk till dawn Baby, I'm right here	Post chorus 1	Η γυναίκα κρατώντας την τσάντα / χαρτοφύλακα κοιτά προς τα πίσω και φεύγει. Πηγαίνοντας να φύγει ο ερμηνευτής τον περιμένουν τρεις άντρες. Ο ερμηνευτής κάνει μία κίνηση που υποδηλώνει ότι παραδίδεται.

		Η ροή του τραγουδιού σταματά (κάτι το οποίο υποδηλώνει ότι αυτό που θα συμβεί είναι σημαντικό για την οπτική αφήγηση). Ο ερμηνευτής κάθεται σε ένα δωμάτιο με λιγοστό φως και τον φυλάνε πολλοί άντρες. Ένας μαύρος άντρας του λέει ότι παρακολουθείται από ανθρώπους δικούς τους και ότι δεν έχει «δύναμη / εξουσία» πλέον [στη συμμορία του]. Ο ερμηνευτής ανταπαντά ότι δεν γνωρίζουν ποιος είναι.
We were shut like a jacket So do your zip We would roll down the rapids To find a wave that fits. Can you feel where the wind is? Can you feel it through All of the windows Inside this room?	Couplet / verse 2	Η γυναίκα μπαίνει σε ένα δωμάτιο ξενοδοχείου. Ανοίγει τη βαλίτσα / χαρτοφύλακα. Ένας από τους άντρες που φρουρούν τον ερμηνευτή ανοίγει τη βαλίτσα / χαρτοφύλακα που έχει και βλέπουν κάποια ρούχα. Κάνει ένα νεύμα στους υπόλοιπους άντρες που κρατούν τον ερμηνευτή που υποδηλώνει αποδοκιμασία / άρνηση (ότι το περιεχόμενο της βαλίτσας δεν ήταν αυτό που περίμεναν να είναι).
'Cause I wanna touch you, baby I wanna feel you too I wanna see the sun rise on your sins Just me and you Light it up, on the run Let's make love tonight Make it up, fall in love, try (Baby, I'm right here)	Pre chorus 2	Η γυναίκα ανοίγει τη βαλίτσα / χαρτοφύλακα στο δωμάτιο του ξενοδοχείου. Κοιτά το περιεχόμενο της βαλίτσας / χαρτοφύλακα(το οποίο δεν είναι ορατό από τους θεατές) με επιδοκιμασία. Η γυναίκα έχει στο χέρι της ίδιο τατουάζ με τον ερμηνευτή (το κινέζικο σύμβολο γιν – γιανγκ) Οι άντρες που κρατάν τον ερμηνευτή βλέπουν τα τατουάζ που έχει στο χέρι του (το κινέζικο σύμβολο γιν – γιανγκ και ένα πουλί) και το συγκρίνουν με άλλα τατουάζ σε αρχείο (η σύγκριση γίνεται από μία γυναίκα, η μόνη που υπάρχει στο χώρο). Τα άτομα που κρατούν τον ερμηνευτή τον αφήνουν να φύγει.

But you'll never be alone I'll be with you from dusk till dawn I'll be with you from dusk till dawn Baby, I'm right here. I'll hold you when things go wrong I'll be with you from dusk till dawn I'll be with you from dusk till dawn Baby, I'm right here	Refrain / chorus 2	Ο ερμηνευτής φεύγει με ένα ακριβό αυτοκίνητο (μάρκας Jaguar). Ο μαύρος άντρας με τις ουλές στο πρόσωπο που παρακολουθούσε τον ερμηνευτή στο pre chorus 1 τον ακολουθεί εκ νέου οδηγώντας και ο ίδιος πολυτελές αυτοκίνητο (του οποίου οι πινακίδες αναφέρουν την California). Ο ερμηνευτής αντιλαμβάνεται ότι παρακολουθείται και οδηγεί γρήγορα κάνοντας δυσκολότερο το έργο της παρακολούθησής του.
Girl, give love to your body It's only you that can stop it Girl, give love to your body It's only you that can stop it. Girl, give love to your body It's only you that can stop it Girl, give love to your body Girl, give love to your body	Middle eight / Μεσαίο τμήμα	Ο ερμηνευτής φτάνει σε ένα σπίτι (σε μία συνοικία όχι ιδιαίτερα εύπορη) και βάζει στο αυτοκίνητο στον κλειστό χώρο στάθμευσης του σπιτιού. Στο σπίτι αυτό φτάνει και το όχημα που τον ακολουθούσε. Στο κινητό του τηλέφωνο (το οποίο είναι παλαιότερης τεχνολογίας του 2017, έτους κυκλοφορίας του τραγουδιού) καλεί τον αριθμό 911 (ο οποίος στις ΗΠΑ είναι αριθμός κλήση έκτακτης ανάγκης)και αφήνει το κινητό να καλεί. Η γυναίκα βγάζει την περούκα της και παρακολουθεί τις ειδήσεις στην τηλεόραση.
But you'll never be alone I'll be with you from dusk till dawn I'll be with you from dusk till dawn Baby, I'm right here. I'll hold you when things go wrong I'll be with you from dusk till dawn I'll be with you from dusk till dawn Baby, I'm right here	Refrain / chorus 3	Το κινητό καλεί μόνο του και ο ερμηνευτής πυροδοτεί μια σειρά εκρηκτικών μηχανισμών. Οι άντρες που τον ακολουθούσαν κατευθύνοντας προς το σπίτι. Μπαίνουν μέσα στο σπίτι παραβιάζοντας την είσοδο.

I'll be with you from dusk till dawn Baby, I'm right here I'll be with you from dusk till dawn Baby, I'm right here	Post chorus 3	Ο μαύρος άντρες με τις ουλές στο πρόσωπο βλέπει μια καταπακτή (από την οποία πιθανότατα απέδρασε ο ερμηνευτής). Στην καταπακτή πλησιάζει και ο άλλος άντρας. Η αστυνομία περικυκλώνει το σπίτι. Η γυναίκα βλέπει από το δωμάτιο του ξενοδοχείου το τι γίνεται στο σπίτι, καθώς υπάρχει ζωντανή σύνδεση στις ειδήσεις. Γίνεται έκρηξη στο σπίτι και ανταλλαγή πυροβολισμών μεταξύ των αστυνομιδκών και των αντρών που βρίσκονται στο σπίτι.
	Outro (duction) με μουσικό υλικό από το intro(duction).	Βλέπουμε πλάνα από το σπίτι στο οποίο έγινε η έκρηξη όπως φαίνονται από κάποιον που κρύβεται στο σπίτι . Ο ερμηνευτής βρίσκεται σε ένα κάμπριο αυτοκίνητο, το οποίο οδηγεί η γυναίκα (χωρίς να φορά περούκα και γυαλιά ηλίου). Ο ερμηνευτής κοιτά πίσω και μπρος (προφανώς για να βεβαιωθεί ότι δεν παρακολουθείται) με το αμάξι να χάνεται στον ορίζοντα. Στο τέλος αναφέρονται οι συντελεστές του μουσικού βίντεο.

Μουσικοκινητική προσέγγιση Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων

Καζολή Ανθή

Εκπαιδευτικός κλάδου ΠΕ79.01- Διευθύντρια 2ου Δημοτικού Σχολείου Λευκάδας
anthokazoli@gmail.com

Περίληψη

Ο βασικός σκοπός της παρούσας εισήγησης είναι να παρουσιάσει τα οφέλη που μπορούμε να αποκομίσουμε από την εφαρμογή μουσικοκινητικών δραστηριοτήτων κατά την υλοποίηση Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων στο Δημοτικό Σχολείο. Τα Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων (Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης- Αγωγής Υγείας- Πολιτιστικών Θεμάτων) ακολουθούν μια ξεχωριστή μεθοδολογία υλοποίησης, που προάγει την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και ενθαρρύνει τη βιωματική, ανακαλυπτική και συνεργατική μάθηση. Κατά την υλοποίησή τους χρησιμοποιούνται πολλές διαφορετικές τεχνικές, που συμβάλουν στην ολόπλευρη κάλυψη του πλούσιου περιεχομένου τους και δίνουν στους μαθητές τη δυνατότητα να δραστηριοποιηθούν με ποικίλους τρόπους. Η Μουσικοκινητική Αγωγή συνδυάζει τη μουσική, την κίνηση, τον ρυθμό, το παιχνίδι, και κινητοποιεί τόσο το μυαλό όσο και το σώμα, γεγονός που την καθιστά ιδιαίτερα φιλική προς τα παιδιά. Προσφέρει τη δυνατότητα κατάκτησης των στόχων της διδασκαλίας με παιγνιώδη τρόπο και δίνει χρήσιμο υλικό σε κάθε παιδαγωγό. Η μουσικοκινητική προσέγγιση των Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων μπορεί να πλουτίσει ευχάριστα τις δράσεις μας, να ενεργοποιήσει τον συναισθηματικό κόσμο των μαθητών και να συμβάλει δυναμικά στην επίτευξη των διδακτικών μας επιδιώξεων.

Λέξεις κλειδιά: Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων, Μουσικοκινητική Αγωγή

Εισαγωγή

Η εισήγηση με θέμα "Μουσικοκινητική προσέγγιση Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων" παρουσιάζει τις δυνατότητες που μας προσφέρει η εφαρμογή μουσικοκινητικών δράσεων στα πλαίσια της υλοποίησης Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων και προτείνει ιδέες αυτής της εφαρμογής.

Στο πρώτο μέρος γίνεται θεωρητική αναφορά στον καινοτόμο χαρακτήρα των Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων, παρουσιάζονται οι βασικές αρχές που διέπουν τον σχεδιασμό και την υλοποίησή τους καθώς και η συμβολή τους στην κατάκτηση της γνώσης μέσα από διαδικασίες μη τυπικής μορφής Εκπαίδευσης. Στο δεύτερο μέρος αναφέρονται ο ορισμός της Μουσικοκινητικής Αγωγής, ο βασικός της

στόχος, ο ιδιαίτερος ρόλος του μουσικοκινητικού παιχνιδιού, τα κοινά σημεία που διέπουν τη φιλοσοφία εφαρμογής των Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων και των μουσικοκινητικών δράσεων. Στο τρίτο μέρος παρουσιάζονται συγκεκριμένα παραδείγματα εφαρμογών μουσικοκινητικών δράσεων σε προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων.

1. Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων: χαρακτηριστικά- βασικές αρχές- ιδιαιτερότητα υλοποίησης

Τα Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων (Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αγωγής Υγείας, Πολιτιστικών Θεμάτων) χαρακτηρίζονται ως καινοτόμα προγράμματα. Λαμβάνοντας υπόψη μας τον ορισμό της εκπαιδευτικής καινοτομίας του Fullam, σύμφωνα με τον οποίο η εκπαιδευτική καινοτομία διαφαίνεται σε ενέργειες που τροποποιούν τα δεδομένα για την εκπαίδευση, σημειώνοντας αλλαγές στις αρχές και τις πεποιθήσεις, στη χρήση νέων διδακτικών μεθόδων, καθώς και στη χρήση νέων διδακτικών μέσων (Fullam, 1991), μπορούμε να κατανοήσουμε τον παραπάνω χαρακτηρισμό και να εστιάσουμε στα σημεία όπου τα Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων επιφέρουν αλλαγές στα καθιερωμένα, παραδοσιακά συστήματα διδασκαλίας.
Οι παραπάνω αλλαγές ξεκινούν μέσα από τις βασικές αρχές που διέπουν τόσο τον σχεδιασμό όσο και την υλοποίηση των Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων και που σύμφωνα με την εγκύκλιο της τρέχουσας σχολικής χρονιάς είναι οι εξής:

- μαθητοκεντρική διαδικασία
- συνεργατική μάθηση
- βιωματική- ερευνητική μάθηση
- διεπιστημονική- διαθεματική προσέγγιση θεμάτων

Στο επίκεντρο των Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων βρίσκεται ο μαθητής, ξεκινώντας από την επιλογή του θέματος και καταλήγοντας στην παρουσίαση του Προγράμματος. Τα Προγράμματα υλοποιούνται ακολουθώντας την ομαδοσυνεργατική μέθοδο. Οι μαθητές συνεργάζονται, επικοινωνούν, επιχειρηματολογούν, αναπτύσσουν δημοκρατικές αρχές και καλλιεργούν την κριτική τους σκέψη, ενταγμένοι μέσα σε ομάδες. Η μάθηση στηρίζεται στο βίωμα και όχι μόνο στη θεωρεία. Οι μαθητές ενεργούν, παρατηρούν, καταγράφουν, αφομοιώνουν. Το υπό μελέτη θέμα αναλύεται από διάφορες οπτικές πλευρές και με τη βοήθεια διακριτών γνωστικών αντικειμένων, ώστε η κάλυψη της γνώσης να είναι σφαιρική.
Η καινοτόμος διάσταση των Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων διαφαίνεται δυναμικά και από το γεγονός ότι συμβάλουν στην εφαρμογή μη τυπικής μορφής εκπαίδευσης, η οποία σύμφωνα με τους Coombs & Amhed περιλαμβάνει κάθε δραστηριότητα που δεν εντάσσεται στο καθιερωμένο εκπαιδευτικό σύστημα, απευθύνεται σε συγκεκριμένο κοινό και έχει σαφείς εκπαιδευτικούς στόχους (Coombs & Amhed, 1974). Οι μαθητές κατά την υλοποίηση των Προγραμμάτων ξεφεύγουν από τα στενά όρια της τυπικής αίθουσας διδασκαλίας και πραγματοποιώντας επισκέψεις πεδίου, επισκέψεις σε μουσειακούς χώρους, σε χώρους αρχαιολογικού ενδιαφέροντος, σε

εκθέσεις εικαστικού περιεχομένου, συμμετέχοντας σε εργαστήρια καθώς και σε εκπαιδευτικά προγράμματα των ΚΕΠΕΑ και διαφόρων άλλων φορέων, κατακτούν τη γνώση μέσω της πρακτικής εφαρμογής και όχι με βάση τα στεγανά του αναλυτικού προγράμματος . Οι μαθητές μαθαίνουν μέσα από τις εμπειρίες τους.

Τα Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων αφορούν όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από το μαθησιακό τους επίπεδο και ένα βασικό στοιχείο που βοηθάει την κινητοποίηση και τη συμμετοχή όλων, είναι η εναλλαγή στις τεχνικές υλοποίησης των δράσεων. Η χρήση διαφόρων τεχνικών εξυπηρετεί την πολυποίκιλη θεματολογία των Προγραμμάτων, εμπλουτίζει την υλοποίηση τους και προσφέρει τη δυνατότητα σε κάθε μαθητή να ασχοληθεί με κάτι που τον εκφράζει προσωπικά. Ιδιαίτερα διευκολυντικές τεχνικές, ως προς την εμπλοκή των μαθητών, είναι αυτές που αφορούν σε θέματα τέχνης όπως η χρήση δραστηριοτήτων της Μουσικοκινητικής Αγωγής που συνδυάζει τη μουσική, την κίνηση και τον λόγο.

2. Μουσικοκινητική Αγωγή: ορισμός, στόχος, ιδιαίτερος ρόλος μουσικοκινητικού παιχνιδιού, κοινά σημεία με Προγράμματα

Η Μουσικοκινητική Αγωγή είναι ένα παιδαγωγικό σύστημα προσέγγισης της μουσικής και της κίνησης μέσα από την προσωπική βιωματική εμπειρία, την εξερεύνηση, την παρατήρηση και τον δημιουργικό αυτοσχεδιασμό. (Γούλα, 2013). Είναι μια μορφή αγωγής που απευθύνεται στο παιδί θεωρώντας το ως ένα σύνολο σωματικό, πνευματικό, ψυχικό κι όλα γίνονται βιωματικά και δημιουργικά (Ανδρούτσος, 1995). Στόχος της Μουσικοκινητικής Αγωγής είναι η ανάπτυξη της φαντασίας των παιδιών, η ενθάρρυνση για διερεύνηση και διευκόλυνση της μάθησης μέσα σε μια ατμόσφαιρας αποδοχής, με ποικιλία δραστηριοτήτων, εναλλακτικών λύσεων και απόψεων (Γούλα, 2013).

Βασικό λειτουργικό στοιχείο της Μουσικοκινητικής Αγωγής είναι το μουσικοκινητικό παιχνίδι. Σύμφωνα με τη Θάνου το μάθημα της Μουσικοκινητικής γίνεται μέσα από το παιχνίδι, αφού δεν υπάρχει καλύτερος, πιο δημιουργικός και πιο ευχάριστος τρόπος εκμάθησης για ένα παιδί (Θάνου, 2013). Ορίζοντας την έννοια του μουσικοκινητικού παιχνιδιού μπορούμε να πούμε ότι είναι μια μέθοδος κατάκτησης των στόχων της διδασκαλίας με παιγνιώδη τρόπο, ώστε να μη δημιουργεί στο παιδί ανία. Με αυτό τον τρόπο εκτός από τους μουσικούς στόχους προωθούνται και άλλοι γενικότεροι εκπαιδευτικοί στόχοι όπως η ανάπτυξη κοινωνικότητας, ομαδικότητας, συνεργασίας, δημιουργικό πνεύμα κλπ (Σταύρου, 2008).

Μέσα από τα παραπάνω αντιλαμβανόμαστε ότι η βιωματική μάθηση, η εργασία σε ομάδες, η παρατήρηση, η διερεύνηση, η ποικιλία των δραστηριοτήτων, η ανάπτυξη της φαντασίας, η συνεργασία, η δημιουργική έκφραση αποτελούν κοινά σημεία που διέπουν τη φιλοσοφία εφαρμογής τόσο των Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων όσο και των δράσεων της Μουσικοκινητικής Αγωγής και μπορούμε να οδηγηθούμε στο ασφαλές συμπέρασμα ότι μόνο οφέλη μπορούμε να αποκομίσουμε από τον συνδυασμό τους.

3. Παραδείγματα εφαρμογών μουσικοκινητικών δράσεων σε Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων

Το χρονικό διάστημα 2016-2023 υπηρέτησα ως Υπεύθυνη Σχολικών Δραστηριοτήτων στη ΔΠΕ Λευκάδας και χρησιμοποιώντας τη μουσική μου ιδιότητα, συμμετείχα στα Προγράμματα που υλοποιούσαν οι εκπαιδευτικοί μέσα από μουσικοκινητικές παρεμβάσεις. Ακολουθούν κάποια σχετικά παραδείγματα.

3.1 Πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης- θέμα "Ελιά"

- **Η ελιά στη ζωγραφική:** παρουσιάζουμε στους μαθητές έγχρωμα αντίγραφα έργων ζωγραφικής με θέμα την ελιά, όπως έργα του Θεόφιλου, της Σοφίας Βλάχου κ.ά.. Επιλέγουμε ένα ήρεμο μουσικό απόσπασμα (πρόταση: Ιονική σουίτα, μέρος 5ο- Χατζιδάκις), χωρίζουμε τους μαθητές σε ομάδες και ζητάμε να ζωντανέψουν τους πίνακες (tableau vivant).
- Η ελιά στην τέχνη χρόνια πριν…: ταξιδεύουμε στο παρελθόν της ελιάς μέσα από ασπρόμαυρες φωτογραφίες. Στη συνέχεια παρουσιάζουμε τη φωτογραφία ενός αρχαιοελληνικού αμφορέα. Η ελιά συντροφεύει τους Έλληνες από την αρχαιότητα μέχρι και σήμερα. Επιλέγουμε χαρούμενο μουσικό απόσπασμα (πρόταση: Χαρταετοί- Θεοδωράκης) και ζητάμε από τις ομάδες των μαθητών να δημιουργήσουν με τα σώματά τους μία ελιά.
- Ένα τραγούδι για την ελιά: ακούμε το παιδικό τραγούδι "Η ελιά" (Μαρία Ζήση-Τάκης Ζαχαρόπουλος), συνδυάζουμε τους στίχους με κατάλληλες κινήσεις και το αποδίδουμε μουσικοκινητικά.
- Παιχνίδια ρόλων: ζητάμε από τους μαθητές να φανταστούν ότι είναι στάλες λαδιού. Επιλέγουμε κατάλληλη μουσική υπόκρουση (πρόταση: Spring of life-Σπανουδάκης) και τους ζητάμε να αποδώσουν διάφορους ρόλους, όπως: λάδι που κυλάει από το μπουκάλι, λάδι μέσα στη σαλάτα, λάδι στο καντήλι, μια κηλίδα λαδιού.
- Χορός: κλείνουμε με το τραγούδι "Η ελιά" του Γιάννη Καρβέλη που έχει παραδοσιακό άκουσμα και το αποδίδουμε χορευτικά.

3.2 Πρόγραμμα Αγωγής Υγείας- θέμα "Συναισθηματική Αγωγή"

- Μια χαρούμενη καλημέρα: ακούμε τον «Ύμνο της χαράς» του Μπετόβεν. Οι μαθητές περπατούν ελεύθερα στον χώρο ακολουθώντας το ρυθμό και ανταλλάσουν μοναδικές και πρωτότυπες καλημέρες.
- Μουσικές συναισθημάτων: ακούμε διάφορα μουσικά αποσπάσματα που το καθένα αποδίδει ένα διαφορετικό συναίσθημα (χαρά, φόβο, λύπη, ηρεμία, αγωνία). Οι μαθητές αναγνωρίζουν τα συναισθήματα και τα αποδίδουν με τη στάση του σώματος και την έκφραση του προσώπου τους.
- Χρώμα και συναίσθημα: συνεχίζουμε την παραπάνω δραστηριότητα συνδυάζοντας μουσική- συναίσθημα- χρώμα. Έχουμε καρτέλες κανσόν διαφόρων χρωμάτων (κόκκινο, καφέ, μαύρο, γαλάζιο, μοβ). Οι μαθητές καλούνται να ταιριάξουν κάθε χρώμα με το κατάλληλο μουσικό απόσπασμα και το συναίσθημα που αποδίδει.

- Μουσικοκινητικό παιχνίδι εμπιστοσύνης "Ο γλύπτης": οι μαθητές γίνονται ζευγάρια, ο ένας είναι ο γλύπτης και ο άλλος το υλικό του γλυπτού (μάρμαρο) που αφήνεται στα χέρια του καλλιτέχνη (υπόκρουση: Ραψωδία- Ραχμάνινοφ).
- Παγωμένες εικόνες: δίνουμε σε κάθε ομάδα ένα σενάριο με συγκεκριμένη συναισθηματική διάθεση. Οι μαθητές θα πρέπει να δημιουργήσουν μια παγωμένη εικόνα, αποδίδοντας τη συναισθηματική διάθεση του σεναρίου (π.χ. ανοίγουμε τα χριστουγεννιάτικα δώρα, υπόκρουση: Σονάτα Μότσαρτ- Στο κρεβάτι μια νύχτα με καταιγίδα, υπόκρουση: Καταιγίδα, 6η συμφωνία Μπετόβεν- Χάσαμε το σκυλάκι μας, υπόκρουση: Νυκτερινό Σοπέν- Μαζεύουμε λουλούδια στο ολάνθιστο λιβάδι, υπόκρουση: Το βαλς της άνοιξης-Σοπέν).
- Εικαστική δραστηριότητα: οι μαθητές ζωγραφίζουν μια εικόνα που τους δίνει χαρά (υπόκρουση: Το νησί των συναισθημάτων- Χατζιδάκις)

3.3 Πρόγραμμα Πολιτιστικών Θεμάτων- θέμα "Αρχαία ελληνικά παιχνίδια"

- Ρυθμικές λέξεις: Το πρώτο παιχνίδι που χρησιμοποιούσαν τα παιδιά στην αρχαία Ελλάδα ήταν η πλαταγή, πήλινη κουδουνίστρα που περιείχε πετραδάκια ή σπόρους. Η πλαταγή βοηθούσα τα μωρά να ηρεμήσουν και να κοιμηθούν, ενώ ταυτόχρονα έδιωχνε σύμφωνα με τις αντιλήψεις της εποχής, τα κακά πνεύματα. Χωρίζουμε τους μαθητές σε ομάδες και τους μοιράζουμε κρουστά όργανα. Δίνουμε σε κάθε ομάδα το όνομα ενός παιχνιδιού της αρχαίας Ελλάδας και ζητάμε να το αποδώσουν ρυθμικά (προτεινόμενα ονόματα: ακινητίνδα- ασκωλιασμός- αστραγαλίζειν- αποδιδρασκίνδρα).
- Μουσικοκινητικό παιχνίδι ελέγχου μελών σώματος «Μαριονέτες»: στην αρχαία Ελλάδα τα κορίτσι έπαιζαν με τις πλαγγόνες, πήλινες ή κέρινες κούκλες. Κάποιες από αυτές είχαν κινούμενα μέλη που τα ρύθμιζαν σκοινιά σαν τις σημερινές μαριονέτες και τις ονόμαζαν νευρόσπαστα. Οι μαθητές σχηματίζουν κύκλο και με κατάλληλη μουσική υπόκρουση αποδίδουν την ελεγχόμενη κίνηση της μαριονέτας (υπόκρουση: Απολλώνιος μελωδία- Μ. Καραβασίλης).
- Μουσικοκινητικά αγάλματα: τα παιδιά στην αρχαία Ελλάδα συνήθιζαν να παίζουν ομαδικά παιχνίδια, ακολουθώντας αυστηρά τους κανόνες. Ένα από τα παιχνίδια που έπαιζαν ήταν η ακινητίνδα. που μοιάζει πολύ με το σημερινό παιχνίδι «αγαλματάκια». Επιλέγουμε μια ζωηρή μουσική και ζητάμε από τους μαθητές να κινηθούν ελεύθερα στο χώρο, ακολουθώντας τον ρυθμό. Όταν σταματάει η μουσική οι μαθητές πρέπει να μείνουν ακίνητοι σαν αγαλματάκια. Επαναλαμβάνουμε αρκετές φορές τη διαδικασία (υπόκρουση: Ο χορός του Σάτυρου).
- Μουσικοκινητικό παιχνίδι «Ο Σχοινοβάτης»: ο ασκωλιασμός ήταν ένα παιχνίδι ισορροπίας που έπαιζαν τα παιδιά στην αρχαία Ελλάδα και συνοδευόταν με γέλια και πειράγματα. Επιλέγουμε πολύ ήρεμη μουσική και παίζουμε και εμείς ένα παιχνίδι ισορροπίας. Τα παιδιά περπατούν σε σειρά πάνω σε γραμμή που έχουμε χαράξει με κιμωλία, υιοθετώντας τη χαρακτηριστική κίνηση του σχοινοβάτη (υπόκρουση: Ο χορός των νυμφών).
- Μουσικοκινητικό παιχνίδι «Τα σιαμαία»: Στο παιχνίδι της αρχαιοελληνικής καλαθοσφαίρισης- αππόραξις, ο ηττημένος έπαιρνε στην πλάτη του τον νικητή. Χωρίζουμε τους μαθητές σε ζευγάρια. Τα παιδιά ενώνουν τις πλάτες

τους και κινούνται ασκώντας αντίστροφη δύναμη, ακολουθώντας τον ρυθμό της μουσικής (υπόκρουση: Φρυγικός αυλός- Έλυμος).

Βιβλιογραφία

Ανδρούτσος, Π.Π. (1995). *Μέθοδοι διδασκαλίας της Μουσικής. Παρουσίαση και κριτική θεώρηση των μεθόδων Orff και Dalcroze*. Αθήνα: Edition Orpheus Σ. & Μ. Νικολαΐδης ΟΕ

Γούλα, Ε. (2013). *Μουσικοκινητική Αγωγή Carl Orff*. Πτυχιακή εργασία.

Εγκύκλιος Υ.ΠΑΙ.Θ.Α. (2023). *Σχεδιασμός και υλοποίηση Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων (Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αγωγής Υγείας, Πολιτιστικών Θεμάτων και Αγωγής Σταδιοδρομίας) για το σχολικό έτος 2023-2024*. Ανακτήθηκε από https://dide.lef.sch.gr/wp-content/uploads/2023/10/%CE%95%CE%B3%CE%BA%CF%8D%CE%BA%CE%BB%CE%B9%CE%BF%CF%82-%CE%A3%CF%87%CE%B5%CE%B4%CE%B9%CE%B1%CF%83%CE%BC%CE%BF%CF%8D-%CE%BA%CE%B1%CE%B9-%CE%A5%CE%BB%CE%BF%CF%80%CE%BF%CE%AF%CE%B7%CF%83%CE%B7%CF%82-%CE%A0%CE%A3%CE%94-2023-2024.pdf

Θάνου, Ω. (2013*). Μουσικοκινητική Αγωγή για παιδιά ηλικίας 4-6 χρονών.* Πτυχιακή εργασία. *Θεσσαλονίκη*.

Σταύρου, Γ. (2008). *Μουσικοκινητικά ζητήματα*. Γιάννενα.

Coombs, P.A. &Amhed, M. (1974). *Attacking Rural Poverty: How Non-formal Education can help.* Baltimore: John Hopking University Press.

Fullan, M. (1991). *The new meaning of Educational Change*. London: Cassell.

Οι εκπαιδευτικοί όμιλοι ως πρόσκληση στην τοπική κοινωνία (Η εφαρμογή τους στο 1ο Πειραματικό Δημοτικό σχολείο Θεσσαλονίκης Ενταγμένο στο Α.Π.Θ.)

Γεράνη Χρυσάνθη

Δ/ντρια 1ου Πειραματικού Δημοτικού σχολείου Θεσσαλονίκης Ενταγμένο στο Α.Π.Θ.
chgerani@gmail.com

Περίληψη

Οι όμιλοι ξεκίνησαν στα Πειραματικά σχολεία με το α.45 του ν.3966/11. Σκοπός των ομίλων σύμφωνα με τον Κουτσούκο (2014) ήταν η αξιοποίηση των ιδιαίτερων ικανοτήτων του μαθητή σε γνωστικούς τομείς , τη λογοτεχνία, τη μουσική, το θέατρο, το χορό κ.τ.λ.. Το 2022 σύμφωνα με το ΦΕΚ Β. 4509/25-08-22 εφαρμόστηκαν για πρώτη φορά στα υπόλοιπα Ελληνικά δημόσια σχολεία. Το εκπαιδευτικό πλαίσιο και το γνωστικό αντικείμενο των συγκεκριμένων ομίλων δεν διέφερε από το πλαίσιο των Πειραματικών σχολείων.

Το 1ο Πειραματικό δημοτικό σχολείο Θεσσαλονίκης λειτουργεί τους ομίλους με πληθώρα επιλογής για τους μαθητές. Συγκεκριμένα τα τελευταία 3 χρόνια λειτουργούν πάνω από είκοσι (20) ομίλους με την συμμετοχή όλων των παιδιών που επιθυμούν να συμμετάσχουν έστω και σε έναν όμιλο. Οι παραπάνω όμιλοι λειτουργούν με σύγχρονες διδακτικές πρακτικές, με καινοτόμες ιδέες και με θεματική που μπορεί να ποικίλλει ανάλογα με τα ενδιαφέροντα των μαθητών που θα συμμετάσχουν και των εκπαιδευτικών που θα φέρουν την ευθύνη λειτουργίας τους. Αξίζει να σημειωθεί ότι μέσα από τους ομίλους οι μαθητές συμμετείχαν σε εκπαιδευτικούς διαγωνισμούς με διακρίσεις, σε απόκτηση πιστοποιητικών γλωσσομάθειας επιπέδου Α2, σε δημιουργία θεατρικής ομάδας, χορωδίας , ορχήστρας κ.τ.λ.. Δικαίωμα συμμετοχής στους ομίλους δεν έχουν μόνο οι μαθητές των Πειραματικών σχολείων αλλά και των όμορων. Με την συμμετοχή των μαθητών στους ομίλους οι μαθητές απολαμβάνουν προνόμια όπως γίνεται τις τελευταίες δεκαετίες στα ιδιωτικά σχολεία (Κόμπος, Γεράνη, 2016) εντελώς δωρεάν και απαλλάσσοντας τον οικογενειακό οικονομικό προϋπολογισμό από ένα μεγάλο κόστος. Με λίγα λόγια οι όμιλοι πλέον που ήδη υπάρχουν σε όλα τα σχολεία μπορούν να συνδράμουν στην ποιοτική εκμάθηση δεξιοτήτων των μαθητών εντελώς δωρεάν. Βασικές προϋποθέσεις για την εύρυθμη και ποιοτική εκμάθηση των συγκεκριμένων δεξιοτήτων είναι η παραχώρηση των υλικοτεχνικών υποδομών από τους Δήμους (Γυμναστήρια, αίθουσες εκδηλώσεων, κτ.λ.) και η θεματική των ομίλων να είναι όσο το δυνατόν προκλητική και επίκαιρη. Βέβαια και η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις θεματικές των ομίλων θα αποτελούσε ένα ακόμα μετρήσιμο

ποιοτικό αποτύπωμα των εκπαιδευτικών ομίλων στα Ελληνικά δημόσια σχολείαΣώμα κειμένου περίληψης. Πρόκειται για την περίληψη που έχετε ήδη στείλει. Δεν θα ενσωματωθεί με copypaste. Μπορείτε να κάνετε επικόλληση χωρίς μορφοποίηση και για να εφαρμόσετε το στυλ(06.Σώμα κειμένου)

Λέξεις κλειδιά: Εκπαιδευτικοί όμιλοι, δεξιότητες, οικογένεια

Εισαγωγή

Σύμφωνα με το Ν. 4692/2020 (Φ.Ε.Κ. 111 Α΄/12-06-2020) Για την ανάπτυξη των ιδιαίτερων ικανοτήτων, κλίσεων και ενδιαφερόντων των μαθητών, τόσο των μαθητών των Προτύπων και Πειραματικών Σχολείων (Π.Σ και ΠΕΙ.Σ.) όσο και άλλων σχολείων της δημόσιας εκπαίδευσης δημιουργούνται όμιλοι αριστείας, δημιουργικότητας και καινοτομίας οι οποίοι λειτουργούν μετά τη λήξη των μαθημάτων του ημερησίου ωρολογίου προγράμματος. Οι όμιλοι αφορούν γνωστικούς τομείς όπως τα μαθηματικά, τις φυσικές επιστήμες, τη γλώσσα, τη λογοτεχνία, τα νέα γνωστικά αντικείμενα όπως η αστρονομία, η ρομποτική κ.λπ. καθώς και λοιπά πεδία όπως τα εικαστικά, ο αθλητισμός κ.ά., και έχουν ως σκοπό τόσο στην ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών όσο και στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας και την προώθηση της αριστείας και της καινοτομίας. Στο πλαίσιο λειτουργίας τους αξιοποιούνται σύγχρονες διδακτικές μεθοδολογίες και μέσα διδασκαλίας, αναπτύσσεται καινοτόμο εκπαιδευτικό υλικό και υλοποιούνται συνεργασίες με Α.Ε.Ι., Ερευνητικά Κέντρα, Ιδρύματα κ.ά. Οι όμιλοι λειτουργούν πέρα από το ωρολόγιο πρόγραμμα μία ή δύο φορές την εβδομάδα ο καθένας. Κύριος σκοπός της λειτουργίας των ομίλων είναι να δημιουργούνται ομάδες συνεργασίας, αλληλόδρασης και δημιουργίας που έχουν ως στόχο την ανάδυση των ταλέντων των μαθητών που συμμετέχουν αλλά και την αύξηση των κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων (Weick & Sutcliffe, 2001). Ιδιαίτερη σημασία στον όμιλο δίδεται στην δυνατότητα συνεργασίας των παιδιών ως προς την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων, μαθησιακών, κοινωνικών, παιδαγωγικών αλλά και δεξιοτήτων όπως της αλληλοϋποστήριξης, κατανόησης, επικοινωνίας καθώς και εποικοδομητικής συνεργασίας. Οι όμιλοι απευθύνονται τόσο σε μαθητές του σχολείου, όσο και σε μαθητές άλλων όμορων σχολείων. Απώτερος σκοπός τους είναι να δώσουν στους μαθητές τη δυνατότητα να αναπτύξουν τις κλίσεις τους και να καλλιεργήσουν τις ικανότητές τους, μέσα από δημιουργικές και ενδιαφέρουσες για τους μαθητές δραστηριότητες.

Στο σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα δίνεται η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμια εκπαίδευσης να αναλαμβάνουν την υλοποίηση καινοτόμων δραστηριοτήτων. Σημαντικό, λοιπόν, στοιχείο για την επιτυχή λειτουργία των καινοτομιών και κατ’επέκταση των ομίλων στο πειραματικό σχολείο αποτελεί η παρακίνηση και η προσωπική πρωτοβουλία του εκπαιδευτικού να αναλάβει πρωτοβουλίες για την υλοποίηση των καινοτόμων προγραμμάτων και ομίλων. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να παροτρύνεται και να μπορεί να σχεδιάζει δράσεις και πρωτοβουλίες που δεν απορροφούν άσκοπα τον σχολικό χρόνο, αλλά οδηγούν στη συνεχή γνωστική και επαγγελματική ανάπτυξή του(Busher, 2003).

Αξίζει να σημειωθεί ότι στο 1ο Πειραματικό δημοτικό σχολείο Θεσσαλονίκης οι αιτήσεις των μαθητών να εμπλακούν στους ομίλους δημιουργικότητας, αριστείας και καινοτομίας είναι πολυάριθμες. Οι υπεύθυνοι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να ικανοποιήσουν τις επιθυμίες των μαθητών που απαιτεί προσεκτική οργάνωση, ιδιαίτερη δραστηριοποίηση και επιστημονική κατάρτιση στη συγκεκριμένη θεματολογία. Οι όμιλοι λειτουργούν για 2 ή 4 διδακτικές ώρες κάθε εβδομάδα, ενώ πρέπει κατ' ελάχιστον να λειτουργήσει για 20 εβδομάδες. Για να λειτουργήσει ένας όμιλος πρέπει να έχει τουλάχιστον 11 μαθητές και να μην έχει πάνω από 20. Κάθε μαθητής του σχολείου μπορεί να συμμετάσχει το πολύ σε 2 ομίλους. Είναι πιθανόν, ανάλογα με την περίπτωση, ο εκπαιδευτικός που έχει την ευθύνη ενός ομίλου να ορίσει κάποιες δοκιμασίες, προκειμένου να επιλεγούν οι μαθητές που θα συμμετάσχουν σε αυτόν. Σύμφωνα με τους Ευθυμίου & Βέργου (2014), αποτιμώντας την πλήρωση των στόχων και επιδιώξεων των Μαθητικών Ομίλων, καταλήγουν: «...αυτό που απασχολεί τους άμεσα εμπλεκόμενους δεν είναι η αριστεία με την έννοια του ξεχωριστού και της διάκρισης αλλά η ουσία της ανανέωσης της εκπαιδευτικής καθημερινότητας των μαθητών»

Μέθοδος

Το 1ο Πειραματικό δημοτικό σχολείο Θεσσαλονίκης λειτουργεί τους ομίλους με πληθώρα επιλογής για τους μαθητές. Συγκεκριμένα τα τελευταία 3 χρόνια λειτουργούν πάνω από είκοσι (20) ομίλους με την συμμετοχή όλων των παιδιών που επιθυμούν να συμμετάσχουν έστω και σε έναν όμιλο. Οι παραπάνω όμιλοι λειτουργούν με σύγχρονες διδακτικές πρακτικές, με καινοτόμες ιδέες και με θεματική που μπορεί να ποικίλλει ανάλογα με τα ενδιαφέροντα των μαθητών που θα συμμετάσχουν και των εκπαιδευτικών που θα φέρουν την ευθύνη λειτουργίας τους. Αξίζει να σημειωθεί ότι μέσα από τους ομίλους οι μαθητές συμμετείχαν σε εκπαιδευτικούς διαγωνισμούς με διακρίσεις, σε απόκτηση πιστοποιητικών γλωσσομάθειας επιπέδου Α2, σε δημιουργία θεατρικής ομάδας, χορωδίας, ορχήστρας κ.τ.λ.. Ο όμιλος δίνει την ευελιξία στους μαθητές να συμπεριφέρονται αυτόβουλα. Μόνο όταν οι μαθητές επιλέγουν να ασχοληθούν με κάτι που πραγματικά τους ενδιαφέρει επιτυγχάνεται το μέγιστο διδακτικό αποτέλεσμα καθώς και η αυτοπεποίθηση των μαθητών.

Οφέλη των μαθητών από την συμμετοχή τους στους ομίλους

Πολλά οφέλη προκύπτουν από το να ανήκεις σε ένα σχολικό όμιλο. Μερικά από τα οφέλη είναι τα εξής:

- Κοινή αντιμετώπιση των προβλημάτων
- Εξάσκηση στη δεξιότητα της διαδικασίας που απαιτείται στην επιστήμη
- Ανάπτυξη και εξάσκηση της κριτικής σκέψης
- Επαφή με ένα ευρύτερο φάσμα θεμάτων επιστήμης, διευρύνοντας έτσι τον ενθουσιασμό τους για την επιστήμη.

- Εξοικείωση με τις αρχές, τις τεχνικές και τις πρακτικές της μηχανικής και να είναι εξοπλισμένοι με μία ευρύ γκάμα μηχανικών δεξιοτήτων που θα είναι απαραίτητες στο μελλοντικό ακαδημαϊκό έργο τους.
- Ανάπτυξη της ικανότητας για επίλυση επιστημονικών και τεχνολογικών προβλημάτων να αναλύουν και να επιλύουν επιστημονικά και τεχνολογικά προβλήματα.
- Απόκτηση πρακτικών δεξιοτήτων που θα έχουν αξία για τους μελλοντικούς εργοδότες τους (Madeleine C. Nwankwo & Prof. K. R. E. Okoye, 2015)

Οι δάσκαλοι, από την πλευρά τους, μπορούν να επωφεληθούν, καθώς οι όμιλοι θα τους δημιουργήσει την ευκαιρία να μάθουν για νέα θέματα, να δοκιμάσουν νέες ιδέες σε ένα λιγότερο πιεσμένο περιβάλλον και να εκτιμήσουν την επίδραση της τεχνολογίας στη συνολική ανάπτυξη του.

Αξιοσημείωτο είναι ότι όσοι μαθητές και μαθήτριες επιθυμούσαν να συμμετέχουν σε όμιλο η επιθυμία τους πραγματοποιήθηκε και παρακολούθησαν τουλάχιστον έναν όμιλο. Με τις συνεχείς φόρμες συμμετοχής και τις τροποποιήσεις των ομίλων (π.χ. αλλαγή ηλικιακής ομάδας, αλλαγή ημέρας, κ.τ.λ.) όλοι οι μαθητές συμμετείχαν σε έναν τουλάχιστον όμιλο του ενδιαφέροντος τους. Αναλυτικά σύμφωνα με τις πράξεις ΕΠΕΣ του σχολείου οι όμιλοι που λειτούργησαν τα 3 προηγούμενα χρόνια οι κύριοι όμιλοι ήταν:

ΟΜΙΛΟΣ	ΤΑΞΗ
ΡΟΜΠΟΤΙΚΗΣ	Ε-ΣΤ
ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑΣ ΓΙΑ ΤΑ ΠΡΟΤΥΠΑ ΓΥΜΝΑΣΙΑ	ΣΤ
ΓΑΛΛΙΚΩΝ	Δ-Ε-ΣΤ
ΓΕΡΜΑΝΙΚΩΝ	Δ-Ε-ΣΤ
ΑΓΓΛΙΚΩΝ	ΣΤ
ΦΙΛΑΝΑΓΝΩΣΙΑΣ	Β
STOP ANIMATION	Γ
ΚΛΑΣΙΚΟΣ ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΣ	Δ
ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΟΙ ΧΟΡΟΙ	Α-Β
BALCO ROBICS	ΣΤ
ΚΙΝΗΜΑΤΟΓΡΑΦΟΥ ΚΑΙ ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΑΣ	Δ-Ε-ΣΤ
ΚΟΜΙΚΣ ΚΑΙ ΤΠΕ	Δ
ΗΛΙΑΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ-ΑΣΤΡΟΝΟΜΙΑΣ	Α
ΔΗΜΟΣΙΟΓΡΑΦΙΑΣ	Ε
ΘΕΑΤΡΟΥ	Γ-Δ
ΜΙΑ ΦΟΡΑ ΚΑΙ ΕΝΑΝ ΚΑΙΡΟ ΗΤΑΝ Ο ΑΝΘΡΩΠΟΣ	Α
ΧΟΡΩΔΙΑΣ	Β-Γ
ΘΕΑΤΡΟ ΣΚΙΩΝ	Δ
ΜΕ ΕΝΑ ΒΙΒΛΙΟ ΤΑΞΙΔΕΥΩ	Α
ΟΡΧΗΣΤΡΑΣ	Δ-Ε-ΣΤ
ΓΝΩΡΙΖΩ ΤΟΝ ΨΗΦΙΑΚΟ ΚΟΣΜΟ	Ε-ΣΤ
ZUMBA	Γ
ΜΟΥΣΙΚΟΚΙΝΗΤΙΚΗ ΑΓΩΓΗ	Α
ΧΙΟΝΟΔΡΟΜΙΑΣ	Γ-Δ-Ε-ΣΤ

Πίνακας 1 : Κατάσταση ομίλων ανά τάξη

Διακρίσεις των Ομίλων

Οι παραπάνω όμιλοι είχαν ξεχωριστή και καινοτόμα δράση σε όλη την διάρκεια της λειτουργίας τους.

- Ο όμιλος Ρομποτικής συμμετείχε τα τελευταία 3 χρόνια στον πανελλήνιο διαγωνισμό WRO Hellas κατακτώντας την 7η θέση πανελληνίως και το βραβείο επιχειρηματικότητας
- Πανελλήνιο βραβείο στο διαγωνισμό συγγραφής παραμυθιού
- Εκμάθηση χιονοδρομίας με χαμηλό οικονομικό κόστος
- Οι μαθητές συμμετείχαν σε εξετάσεις κρατικής πιστοποίησης ξένων γλωσσών με 100% επιτυχία για το σχολείο
- Δημιουργία ομάδα καλαθοσφαίρισης και συμμετοχή στο μίνι πρωτάθλημα μπάσκετ ΕΚΑΣΘ με διάκριση
- Συμμετοχή σε φεστιβάλ παραδοσιακών χορών
- Έκδοση παραμυθιού από τους μαθητές
- Εισαγωγή των μαθητών στα πρότυπα γυμνάσια

Δράσεις των Ομίλων

- Εκθέσεις φωτογραφίας στους χώρους του σχολείου
- Επισκέψεις συγγραφέων και επισκέψεις σε εκδοτικούς οίκους
- Παρουσίαση θεατρικής παράστασης με κείμενα των μαθητών/τριών
- Παρουσίαση χορογραφιών zumba και μουσικοκινητικής αγωγής
- Έκδοση ψηφιακής εφημερίδας
- Δημιουργία ψηφιακού παιχνιδιού
- Παράσταση Καραγκιόζη
- Συναυλίες με ειδικά αφιερώματα
- Εκμάθηση νέων αθλημάτων και ανάπτυξη δεξιοτήτων
- Δημιουργία ταινίας μικρού μήκους με θέμα « πρώτες βοήθειες στο βουνό»

Αποτελέσματα

Η συμμετοχή των μαθητών στους ομίλους είχε μόνο θετικά αποτελέσματα τόσο στην απόκτηση νέων δεξιοτήτων αλλά και στην ψυχική και σωματική ευημερία των μαθητών. Αυτό αποδεικνύεται από το 98% των μαθητών που συμμετείχαν και ολοκλήρωσαν με επιτυχία όλες τις δράσεις του ομίλου. Ένα μικρό ποσοστό μαθητών εγκατάλειψε τον όμιλο για προσωπικούς λόγους. Γονείς και μαθητές τάσσονται θετικά για την λειτουργία των ομίλων καθώς κερδίζουν χρόνο από την μεταφορά των μαθητών σε αντίστοιχα αθλητικά ή καλλιτεχνικά σωματεία. Επιπλέον οι εκπαιδευτικοί όμιλοι συνεισφέρουν στον οικονομικό προϋπολογισμό καθώς είναι ανέξοδος για την οικογένεια. Αξίζει να σημειωθεί ότι κυριαρχεί και το αίσθημα εμπιστοσύνης των γονέων προ το σχολείο καθώς εμπιστεύονται τους δασκάλους για την εκμάθηση νέων δεξιοτήτων και τους απαλλάσσει από την έρευνα εύρεσης σωματείου για συμμετοχή των παιδιών σε εξωδιδακτικές δραστηριότητες (Callanan M, Laing K, Chanfreau J, Paylor J, Skipp A, Tanner E, Todd). Γονείς και μαθητές έδειξαν σαφή προτίμηση στην επιλογή του εκπαιδευτικού ομίλου του σχολείου σε σχέση με έναν αντίστοιχο ιδιωτικό σωματείο τόσο για την δωρεάν παροχή εκπαίδευσης αλλά και για την ποιότητα των υπηρεσιών.

Επιπλέον οι μαθητές έρχονται σε επαφή για πρώτη φορά με δεξιότητες που δεν είχαν ασκήσει ποτέ τους ανακαλύπτοντας νέες κλίσεις και νέα ενδιαφέροντα. Το αίσθημα συνεργασίας και αλληλεγγύης καλλιεργείται σε βάθος, οι μαθητές δείχνουν ευελιξία και διάθεση, υπάρχει αύξηση της αυτοπεποίθησης και της σωματικής επίγνωσης καθώς και βελτίωση των κινητικών δεξιοτήτων (Γεράνη, 2023)

Συμπεράσματα

Τα ευρήματα έδειξαν την ανάδειξη και δημιουργία ομίλων για την Ελληνική κοινωνία και την σημασία από την πολιτεία για χάραξη πολιτικής να υποστηριχτούν τα σχολεία για να ανταποκριθούν στην αυξημένη ζήτηση των μαθητών για ομίλους. Επιπλέον η τοπική αυτοδιοίκηση μπορεί να συνεισφέρει με την παραχώρηση δημοτικών κτιρίων (γυμναστήρια, θέατρα, βιβλιοθήκες, κ.τ.λ.) για την καλύτερη λειτουργία των ομίλων

τις μεσημεριανές ώρες που είναι κλειστά. Τέλος στην σημερινή εποχή της ακρίβειας και της γενικής κρίσης, η συμμετοχή των μαθητών σε ομίλους βοηθά στον οικογενειακό προϋπολογισμό χωρίς να στερούνται οι μαθητές/τριες ποιοτική εκμάθηση δεξιοτήτων, τεχνολογιών καθώς και υψηλής εκπαίδευσης.

Ξένη Βιβλιογραφία

Busher, H. (2003). Values driven leadership. In M. Brundrett, M. Leask and I. Terell (Eds), *Learning to lead in the secondary school* London: Routledge Falmer.

Callanan M, Laing K, Chanfreau J, Paylor J, Skipp A, Tanner E, Todd L. (2016). *The value of after school clubs for disadvantaged children. Briefing paper 3.* Out of school activities & the education gap 3. London: NatCen Social Research..

Madeleine, C. N. & *Okoye,* K. R. E. (2015). Influence of College Clubs in Increasing Students' Interest and Achievement in Nigerian Post-Primary Schools as Perceived by Science Students. *Journal of Education and Practice*, 6(18).

Weick, K., & Sutcliffe, K. (2001). *Managing the unexpected: Assuring high performance in an age of complexity*. San Francisco: Jossey-Bass.

Freudenthal, H. (2002). *Revising Mathematics education*. Boston, Dorderecht, London: Kluwer Academic Publishers.

Ελληνική Βιβλιογραφία

Ευθυμίου, Σ. & Βέργου, Β. (2014). Εκπαιδευτικοί Όμιλοι: Πρώτες διαπιστώσεις. Στο *Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου ΠΠΣ Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης (σελ. 61-70).* Θεσσαλονίκη.

Μία καινοτόμος διδακτική πρόταση για την εξάσκηση των βασικών δεξιοτήτων του κλασσικού αθλητισμού με παιγνιώδη τρόπο.

Γιαβρούδης Κωνσταντίνος, Αμπράση Ευαγγελία, Καφτεράνη Αικατερίνη

Εκπαιδευτικός ΠΕ11 –ΠΕ86 Διευθυντής ΕΠΑΛ Ροδόπολη, Σέρρες
kgiavrou@gmail.com

Εκπαιδευτικός ΠΕ11, PhD, 4ο Δημοτικό Σχολείο Κομοτηνής
eamprasi@sch.gr

3 Εκπαιδευτικός ΠΕ70
Katerina.kafter@gmail.com

Περίληψη

Οι Εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής καλούνται να βρίσκουν ελκυστικές και διασκεδαστικές μεθόδους διδασκαλίας ώστε οι μαθητές τους, με διαφορετικά ενδιαφέροντα ο καθένας, να αναπτύξουν και να βελτιώσουν τις βασικές δεξιότητες (αντοχή, ταχύτητα, ρίψεις και άλματα) του Κλασσικού Αθλητισμού. Καθώς η πολύπλευρη καλλιέργεια των βασικών αυτών δεξιοτήτων θα βοηθήσει αργότερα τα παιδιά να μυηθούν αβίαστα και ευχάριστα στα αγωνίσματα του κλασσικού αθλητισμού, εφόσον αποτελούν βασικά κινητικά στοιχεία σε μεγάλο αριθμό αγωνισμάτων. Μία διαφορετική και ευχάριστη μέθοδος είναι μέσω των κατάλληλα δομημένων και προσαρμοσμένων παιδαγωγικών παιχνιδιών. Μέσω των συγκεκριμένων αυτών δημιουργικών παιχνιδιών οι μαθητές είναι σε θέση να κατανοούν έννοιες, όπως της αντοχής και της ταχύτητας. Παράλληλα, καλούνται να επιλύουν προβλήματα καθώς και να δημιουργούν συσχετισμούς που απαιτούν την υιοθέτηση τρόπων σκέψης και δράσης από διάφορες επιστήμες, προωθώντας μία διαθεματική προσέγγιση. Οι ΕΦΑ εντάσσοντας στα μαθήματά τους, που αφορούν τον κλασσικό αθλητισμό, αποκλειστικά τη χρήση των συγκεκριμένων στοχευμένων παιδαγωγικών παιχνιδιών προσεγγίζουν με τρόπο ευχάριστο και ελκυστικό τους μαθητές τους. Με αυτή την καινοτόμο μέθοδο διδασκαλίας τα μαθήματα οργανώνονται έτσι ώστε αφενός να καλλιεργούνται θετικές στάσεις για τις βασικές δεξιότητες του κλασικού αθλητισμού και την άσκηση γενικότερα και αφετέρου να προσφέρονται εκείνες οι εμπειρίες και γνώσεις που να ωθούν τους μαθητές στο να εξακολουθήσουν να αθλούνται και μετά την αποφοίτησή τους από το σχολείο. Η παραπάνω μέθοδος διδασκαλίας αφορά τις τέσσερις μεγαλύτερες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου.

Λέξεις κλειδιά: Κλασσικός αθλητισμός, παιχνίδια, δημοτικό σχολείο

Εισαγωγή

Στόχος των ΕΦΑ είναι η εύρεση ευχάριστων μεθόδων διδασκαλίας προκειμένου να επιτευχθεί η ένταξη όλων των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Συνήθως όταν το μάθημα είναι ελκυστικό και ενδιαφέρον προς τους μαθητές πέραν της ενεργούς συμμετοχής τους, ελαχιστοποιούνται και τα φαινόμενα ανεπιθύμητων συμπεριφορών. Η ενεργοποίηση του ενεργού χρόνου άσκησης έχει θετικές συνέπειες για τη διδασκαλία καθώς ενισχύεται η μάθηση και το ενδιαφέρον των μαθητών για το μάθημα. Ένας τρόπος ενεργοποίησης και συμμετοχής των μαθητών είναι μέσω των δομημένων παιχνιδιών, καθώς, αποτελούν ένα φυσικό τρόπο μάθησης και ανάπτυξης βοηθώντας παράλληλα τα παιδιά να αναπτύξουν βασικές ικανότητες (Michalopoulou & Grantza, 2014). Άλλωστε, είναι καθοριστικής σημασίας η μάθηση των βασικών κινητικών δεξιοτήτων (Graham, 2008). Μέσα από τα κινητικά παιχνίδια, τα παιδιά μπορούν να εκτονωθούν, να μάθουν να λειτουργούν ομαδικά, να εκτιμήσουν τη δύναμη, την αντοχή και την ταχύτητά τους, να αντλήσουν ευχαρίστηση από τη συμμετοχή τους και κατ' επέκταση να βελτιωθούν χωρίς να το καταλάβουν. Εξάλλου, το παιχνίδι είναι για τα παιδιά ο φυσικός τρόπος να μαθαίνουν στο δικό τους προσωπικό επίπεδο (Μουστάκα, 2017). Είναι ένα ουσιαστικό μέρος της προετοιμασίας για τη μάθηση. Η προσφορά του παιχνιδιού στη γνώση και τη μάθηση είναι αναντικατάστατη (Bodrova & Leong, 2003).

Η ενότητα του κλασσικού αθλητισμού χωρίζεται σε τρεις υποενότητες: α) δρόμους, β) άλματα, γ) ρίψεις, με διαφορετικά μαθησιακά αποτελέσματα η καθεμία. Ιδιαίτερα στους δρόμους ταχύτητας (π.χ. σκυταλοδρομίες) είναι πιθανό να δημιουργηθεί κλίμα ανταγωνισμού που οδηγεί σε αντιπαλότητες μεταξύ των παιδιών και αποπροσανατολισμό από τους μαθησιακούς στόχους του μαθήματος. Καλό είναι να δημιουργηθεί κλίμα προσανατολισμένο στη μάθηση και στην ατομική βελτίωση. Παράλληλα, δεδομένου ότι απευθυνόμαστε σε μαθητές δημοτικού, δεν χρειάζεται να επιμένουμε σε μεγάλο αριθμό τεχνικών χαρακτηριστικών. Ακόμη, η πολύπλευρη καλλιέργεια των βασικών αυτών δεξιοτήτων θα βοηθήσει αργότερα τα παιδιά να μυηθούν αβίαστα και ευχάριστα στα αγωνίσματα του κλασσικού αθλητισμού, εφόσον αποτελούν βασικά κινητικά στοιχεία σε μεγάλο αριθμό αγωνισμάτων

Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω, θα ήταν ενδιαφέρον να παρουσιαστούν διαφορετικές και αποτελεσματικές διδακτικές μέθοδοι για την εξάσκηση των βασικών κινητικών δεξιοτήτων του Κλασσικού Αθλητισμού. Σκοπός, επομένως της μελέτης αυτής είναι να παρουσιάσει μία καινοτόμο διδακτική μέθοδο για την εξάσκηση των βασικών δεξιοτήτων του κλασσικού Αθλητισμού για παιδιά των τεσσάρων μεγαλύτερων τάξεων του Δημοτικού Σχολείου.

Διδακτική προσέγγιση

Προθέρμανση

Ένας ευχάριστος και διαφορετικός τρόπος προθέρμανσης, είναι μέσω του παιχνιδιού "Προθέρμανση αλλιώς" (Εικόνα 1). Στο γήπεδο μοιράζουμε διάφορα υλικά (εμπόδια, σχοινάκια, κώνους) και καθορίζουμε με τους μαθητές ποιά δεξιότητα θα εκτελέσουμε σε κάθε υλικό (π.χ. εμπόδιο= άλματα, πιατάκι= άλματα με ενωμένα πόδια, σχοινάκι= ισορροπία πάνω στο σχοινάκι, κώνος= 2κάμψεις). Οι μαθητές τρέχουν ελεύθερα στο χώρο και μόλις συναντούν ένα υλικό εκτελούν την αντίστοιχη δεξιότητα/κίνηση.

Εικόνα 1: Ζέσταμα αλλιώς

Εικόνα 2: Ο ήλιος με τις οι ακτίνες του

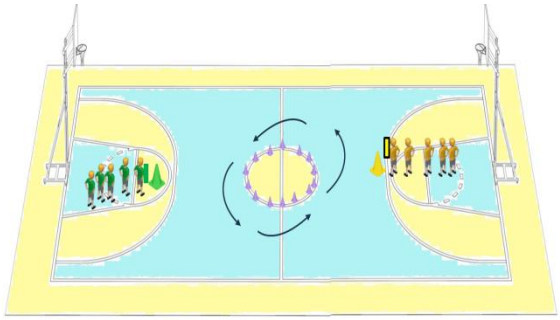
Δρόμοι

Ταχύτητες

Εξασκούμε την δεξιότητα αυτή μέσω του παιχνιδιού "Ο ήλιος με τις ακτίνες του" (Εικόνα 2). Αρχικά ετοιμάζουμε μανταλάκια στο οποία γράφουμε τα νούμερα από το 1 έως 24. Εάν έχουμε διαφορετικές ομάδες μπορούμε να βάψουμε τα μανταλάκια σε διαφορετικά χρώματα (κίτρινο, πράσινο, κόκκινο, μπλε όσες είναι και οι ομάδες). Δημιουργούμε μια διαδρομή (κυκλική ή σε ευθεία) στην μια άκρη βάζουμε τα μανταλάκια και στην άλλη άκρη τον ήλιο. Τα παιδιά τρέχουν και προσπαθούν να αντιστοιχίσουν το μανταλάκι με το νούμερο 1 στην θέση 1 στον ήλιο. Νικήτρια είναι η ομάδα που θα συμπληρώσει πρώτη τον ήλιο.

Αντοχή

Οι μαθητές χωρίζονται σε δύο ομάδες, αντιμέτωπες, με τον ένα μαθητή πίσω από τον άλλο (Εικόνα 3). Ο πρώτος κρατάει μία σκυτάλη, τρέχει κυκλικά γύρω από τους κώνους και δίνει τη σκυτάλη στον επόμενο μαθητή, ο οποίος κάνει το ίδιο. Στόχος είναι κάθε μαθητής να τρέξει 5 φορές χωρίς να τον ακουμπήσει μαθητής από την άλλη ομάδα.



Εικόνα 3: Σκυταλοδρομία αλλιώς σχοινί

Εικόνα 4: Να περάσει πάνω απ'το

Ρίψεις

Οι μαθητές ο ένας δίπλα στον άλλο, κρατούν από ένα μπαλάκι. Θα πραγματοποιηθούν 3 παιχνίδια. Α) από καθιστή θέση αρχικά και έπειτα από όρθια, με το σύνθημα του ΕΦΑ ρίχνουν το μπαλάκι ψηλά ώστε να περάσει πάνω από το σχοινί (Εικόνα 4). Β) από όρθια θέση πετάνε το μπαλάκι προκειμένου να ρίξουν τον κώνο (Εικόνα 5). Γ) από όρθια θέση οι μαθητές πετάνε το μπαλάκι ώστε να περάσει μέσα από το στεφάνι (Εικόνα 6).

Εικόνα 5: Να ρίξω τον κώνο

Εικόνα 6: Να περάσει το μπαλάκι μέσα απ'το στεφάνι

'Αλματα

Οι μαθητές χωρίζονται σε δύο ομάδες, η μία ομάδα δίπλα στην άλλη, με τον ένα μαθητή πίσω από τον άλλο και σε καθορισμένη από το ΕΦΑ απόσταση από το σκάμμα (Εικόνα 7). Ανάμεσά τους, επάνω στο σκάμμα, υπάρχει μία ταινία με αριθμούς. Οι μαθητές που βρίσκονται πρώτοι στην ομάδα τους, με το σύνθημα του ΕΦΑ τρέχουν και πηδούν στο σκάμμα. Μόλις επιστρέψουν στην ομάδα τους ξεκινούν οι επόμενοι. Η κάθε ομάδα προσθέτει τους πόντους της. Ποιά ομάδα θα έχει τους περισσότερους πόντους;

Εικόνα 7: Άλμα εις μήκος

Εικόνα 8: Ποιός θα φτιάξει την καλύτερη πίτσα;

Αποθεραπεία

"Ποιός θα φτιάξει την καλύτερη pizza;" (Εικόνα 8).Τοποθετούμε στο κέντρο του γηπέδου διάφορα υλικά, π.χ. κώνους πιατάκια, πλαστικά διαχωριστικά. Καθορίζουμε μαζί με τους μαθητές τη σημασία του κάθε υλικού, π.χ. πράσινο= πιπεριά, κίτρινο=τυρί, κόκκινο=ντομάτα. Δίνουμε στα παιδιά ένα στεφάνι όπου είναι η βάση της πίτσας και έτσι χωρίζουμε τις ομάδες. Θα κερδίσει η ομάδα που θα φτιάξει όχι μόνο την μεγαλύτερη πίτσα αλλά και την πιο όμορφη σε συγκεκριμένο χρονικό διάστημα π.χ. 2 λεπτά.

Συζήτηση

Με τους παραπάνω τρόπους, οι μαθητές μπορούν να εξασκηθούν στις δεξιότητες του κλασσικού αθλητισμού με έναν πιο διασκεδαστικό τρόπο. Παράλληλα, αλλάζοντας οι ΕΦΑ τους κανόνες και τροποποιώντας το παιχνίδι βάσει του δυναμικού της εκάστοτε τάξης, δίνουν στα παιδιά τη δυνατότητα να απαντήσουν στην ερώτηση που θα κάνουν προς τους εαυτούς τους «τι πρέπει να κάνω σε αυτή την κατάσταση που μου παρουσιάστηκε;» (Mitchell, Oslin & Griffin, 2006). Άλλωστε οι ΕΦΑ, σύμφωνα με τον Κολοβελώνη (2006), χρειάζεται να είναι ικανοί να παρακινούν τους μαθητές-τριες τους, να εντοπίζουν και να αναπτύσσουν τις δεξιότητές τους, και να δίνουν ερεθίσματα για περαιτέρω εξάσκηση και βελτίωση. Παράλληλα, μέσω των παιχνιδιών, αυξάνεται η φυσική δραστηριότητα των μαθητών και η ενίσχυση των γνωστικών τους λειτουργιών μέσα σε ένα ευχάριστο περιβάλλον που προσφέρει θετικές εμπειρίες στους μαθητές (Κολοβελώνης & Γούδας, 2023).

Παρατηρώντας, ταυτόχρονα, την ενεργό συμμετοχή των μαθητών, επιβεβαιώθηκε ότι ο καλύτερος τρόπος για να κρατηθούν τα παιδιά σωματικά δραστήρια είναι η ενεργός δραστήρια συμμετοχή στο παιχνίδι σε ένα ασφαλές και παρακινητικό περιβάλλον (Τζέτζης & Λόλα, 2015). Με αυτή την καινοτόμο μέθοδο διδασκαλίας τα μαθήματα οργανώνονται με τέτοιο τρόπο ώστε να καλλιεργούνται θετικές στάσεις για τις βασικές δεξιότητες του κλασικού αθλητισμού και να προσφέρονται εκείνες οι εμπειρίες και γνώσεις που να ωθούν τους μαθητές στο να εξακολουθήσουν να

αθλούνται και μετά την αποφοίτησή τους από το σχολείο. Πράγματι, η ενεργή συμμετοχή σε παιχνίδια προάγει την υγιή ανάπτυξη, τις συνήθειες και τις δεξιότητες για δια βίου δραστηριότητα (Τζέτζης & Λόλα, 2015).

Βιβλιογραφία

Bondora, E. & Leong, D.J. (2003). The importance of Being Playful. *Educational Leadrship*, 80 (7), 50-53

Graham, G. (2008). *Teaching children physical education: Becoming a master teacher*. Human Kinetics.

Κολοβελώνης, Α. (2006). Ο καθηγητής φυσικής αγωγής ως παράγοντας αλλαγής και καινοτομίας. Από τη θεωρεία στην πράξη. *Εκπαίδευση & Επιστήμη,* 3, 313-323. Ανακτήθηκε από: http://web.cc.uoa.gr/ptde/journal/ greek/ index_gr.htm

Κολοβελώνης, Α., & Γούδας, Μ. (2023). *Παιχνίδια Φυσικής Δραστηριότητας και Γνωστικής Πρόκλησης.* Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Michalopoulou, A., Grantza, A., (2014). The Design, Realisation, and Evaluation of an Educational Programme: Promoting Play in Kindergarten. *The International Journal of Early Childhood Learning*.

Mitchell, S., Oslin, J. & Griffin, L. (2006*). Teaching Sport concepts and skills: A tactical games approach.* Champaign, IL: Human Kinetics.

Μουστάκα, Α. (2017). *Το παιχνίδι στην εκπαιδευτική διαδικασία κατά την προσχολική ηλικία*. Προπτυχιακή εργασία, Παιδαγωγικό τμήμα προσχολικής εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Ένα μύθο θα σας πω και μετά θα γυμναστώ

Τρασάνη Βασιλική

ΠΕ 11 Φυσικής Αγωγής, 1ο Δημοτικό Σχολείο Πόρου1
vassiliki.tras@mail.com

Περίληψη

Η εισήγηση αυτή αποτελεί μια διδακτική πρόταση για την Γ τάξη δημοτικού σχολείου, όπου μέσα από το μάθημα της Φυσικής αγωγή, προσεγγίζεται διαθεματικά το μάθημα της Ιστορίας. Η έννοια της διαθεματικότητας ήταν κάτι που με παρακίνησε σαν εκπαιδευτικό να βρω και να υλοποιήσω μαθήματα Φυσικής αγωγής που να συνδέονται με άλλα διδακτικά αντικείμενα. Μέσα από την διαθεματικότητα η μάθηση δεν κατακερματίζεται μεταξύ των γνωστικών αντικειμένων, αλλά τα διασυνδέει. Έτσι ο/η μαθητής/τρια αποκτά περισσότερες μαθησιακές εμπειρίες, με έναν τρόπο που δεν είναι "φορτικός" και αυτό βοηθά ακόμη περισσότερο στην πολύπλευρη ανάπτυξή του/της.

Η Ιστορία της Γ δημοτικού και γενικότερα η μυθολογία της Ελλάδας αποτέλεσε το έναυσμα για αυτήν την προσπάθεια. Ξεφυλλίζοντας το βιβλίο της Ιστορίας αρχικά αναδύθηκαν ερωτήματα όπως ποια κεφάλαια του βιβλίου μπορούν αν χρησιμοποιηθούν για να εξυπηρετήσουν τους σκοπούς του μαθήματος της Φυσικής αγωγής; Ποιοι άλλοι μύθοι μπορούν να χρησιμοποιηθούν; Τι αθλητικό υλικό υπάρχει στο σχολείο; Με ποιες μουσικές και τραγούδια θα πλαισιωθεί το μάθημα; Απαντώντας σε αυτές τις ερωτήσεις δημιουργήθηκαν επτά διδακτικές ώρες. Την πρώτη διδακτική ώρα αφορμή ήταν οι μύθοι του Πάνα, του Ορφέα και του Ωρίωνα. Η δεύτερη διδακτική ώρα ήταν ο Ηρακλής, την Τρίτη ο Θησέας και την τέταρτη ο Οδυσσέας. Η Πέμπτη διδακτική ώρα αφορούσε την εποχή του λίθου, η έκτη τον κυκλαδικό πολιτισμό και η έβδομη τον μινωικό πολιτισμό.

Λέξεις κλειδιά: Γ δημοτικού, φυσική αγωγή, μυθολογία

Εισαγωγή

Η φυσική αγωγή είναι ένα διδακτικό αντικείμενο με ιδιαιτερότητες. Ιδιαιτερότητες που αφορούν στο χώρο που γίνεται το μάθημα, αλλά και στο ότι χρησιμοποιεί την κίνηση ως μέσο αλλά και σκοπό. Ενώ η κίνηση διέπετε από συγκεκριμένους κανόνες αν τη δούμε από το πρίσμα της τεχνικής των αθλημάτων, ταυτόχρονα μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την καλλιέργεια της δημιουργικότητας, δηλαδή του "να φέρνει κάποιος στο φως κάτι νέο, κάτι πρωτότυπο, κάτι το οποίο δεν υπήρχε πριν" (Βιβλίο

εκπαιδευτικού φυσικής αγωγής Α -Β δημοτικού). Επίσης η έννοια της διαθεματικότητας βρίσκει πρόσφορο έδαφος σε αυτό το μάθημα. Επιμέρους επιστήμες συνενώνονται σε ένα χορό, σε ένα παιχνίδι, σε μια κίνηση, δημιουργώντας μια μαθησιακή εμπειρία πλουσιότερη και τη μαθησιακή διαδικασία αποτελεσματικότερη (Βιβλίο εκπαιδευτικού φυσικής αγωγής Α -Β δημοτικού). Από την άλλη πλευρά η στοχοθεσία του διδακτικού αντικειμένου αναφέρεται τόσο στον κινητικό τομέα, αλλά και στον γνωστικό, συμπεριφορικό και ηθικό. Με αφετηρία αυτές τις σκέψεις και λαμβάνοντας υπόψιν την υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου, δημιουργήθηκε μια ενότητα μαθημάτων για την Ιστορία της Γ τάξης του δημοτικού.

1η διδακτική ώρα - Ο Πάνας, ο Ορφέας και ο Ωρίωνας

Δραστηριότητα 1: Ο Πάνας

Η εκπαιδευτικός μίλησε για τον μύθο του Πάνα και τον έρωτά του για μια πεντάμορφη νύμφη, τη Σύριγγα. Εκείνη δεν ήθελε ούτε να τον βλέπει και στην προσπάθεια της να ξεφύγει έπεσε στα νερά του ποταμού Λάδωνα. Κάποιος θεός την λυπήθηκε και τη μεταμόρφωσε σε καλαμιά. Ο Πάνας έφτιαξε από την καλαμιά ένα είδος φλογέρας τη γνωστή πολυκάλαμη φλογέρα.

Δραστηριότητα 2: τα παιδιά παίζουν κυνηγητό, όπως ο Πάνας κυνηγούσε την Σύριγγα. Μέσα από αυτήν την δραστηριότητα τα παιδιά διασκεδάζουν, καλλιεργούν την ταχύτητα τους, το χρόνο αντίδρασης, αλλά και καλλιεργούν την τακτική τους πάνω σε ένα ατονικό παιχνίδι.

Δραστηριότητα 3: Όσο ακούγεται η μουσική (από φλογέρα), τα παιδιά πρέπει να κάθονται ακίνητα, όταν η φλογέρα σταματά, αυτά κινούνται στο χώρο ελεύθερα. Με αυτήν την δραστηριότητα καλλιεργούν την ελεύθερη κινητική έκφραση, την κινητική δημιουργικότητά τους, αλλά και έννοιες όπως σωματικό σχήμα, αίσθηση του χώρου, αντίδραση σε ηχητικό ερέθισμα.

Δραστηριότητα 4: Ο Ορφέας στον Άδη

Η εκπαιδευτικός μίλησε για τον μύθο του Ορφέα και της Ευρυδίκης. Άραγε θα καταφέρει με τη μελωδία της λύρας του, να λυγίσει το βασιλιά Άδη και να φέρει πίσω την αγαπημένη του;

Δραστηριότητα 5: Τα παιδιά χωρίζονται σε ζευγάρια. Το ένα έχει κλειστά τα μάτια του και το άλλο καθοδηγεί με τη φωνή σε ένα συγκεκριμένο σημείο του χώρου. Το ίδιο με 2 ζευγάρια μαζί. Μια άσκηση συνεργασίας, καλλιέργειας της εμπιστοσύνης. Όταν γίνεται με δύο ζευγάρια ταυτόχρονα, τότε τα παιδιά μαθαίνουν να επικεντρώνονται στις οδηγίες που δίνει το ζευγάρι τους και όχι σε άλλα ερεθίσματα.

Δραστηριότητα 6: Ο Αρίωνας και το δελφίνι

Η εκπαιδευτικός μιλάει για την περιπέτεια του Ωρίωνα και πως ένα δελφίνι τον γλύτωσε.

Δραστηριότητα 7: «Δελφίνι –δελφινάκι», το συγκεκριμένο τραγούδι είναι ένας χασάπικος χορός, οπότε και τα παιδιά μαθαίνουν κάποιο βασικό βήμα του χασάπικου.

2η διδακτική ώρα - Ηρακλής

Η δεύτερη διδακτική ώρα αποτελεί μια μορφή κυκλικής προπόνησης σε σταθμούς, εμπνευσμένη από τη ζωή του Ηρακλή. Τα παιδιά χωρίζονται σε 4 ομάδες, όσοι και οι σταθμοί προπόνησης. Ένα λεπτό κίνηση, ένα λεπτό ξεκούραση και αλλαγή σταθμού. Εκτελούν 3 κύκλους.
Δραστηριότητα 1: Ο Ηρακλής πνίγει τα φίδια: 2 σκοινάκια είναι δεμένα σε κάγκελα. Τα παιδιά κρατώντας τις άκρες, τα κουνούν πάνω –κάτω όσο πιο γρήγορα μπορούν
Δραστηριότητα 2: Ο Ηρακλής κρατά τον ουρανό στην πλάτη του: Τα παιδιά κρατούν μια μπάλα του μπάσκετ πάνω από το κεφάλι και την κατεβάζουν ως το στήθος και πάλι πάνω.
Δραστηριότητα 3: Κυνηγώντας το ελάφι: Η εκπαιδευτικός τοποθετεί 2 κώνους σε απόσταση 3-5 μέτρων και τα παιδιά τρέχουν από τον ένα κώνο στον άλλον (παλίνδρομο τρέξιμο).
Δραστηριότητα 4: Στυμφαλίδες όρνιθες, κρόταλα: Με τις μπάλες του βόλεϊ τα παιδιά επαναλαμβάνουν το ρυθμικό μοτίβο που υποδεικνύει η εκπαιδευτικός, με αναπήδηση της μπάλας στο έδαφος.
Δραστηριότητα 5: Αρετή – Κακία: Όλα τα παιδιά είναι το ένα πίσω από το άλλο στη μεσαία γραμμή ενός γηπέδου βόλεϊ ή οποιουδήποτε άλλου. Εκτελούν ελαφρό τρέξιμο επί τόπου. Αν η εκπαιδευτικός πει «Κακία» όλοι πρέπει να τρέξουν δεξιά μέχρι κάποιο κοντινό σημείο. Αν η εκπαιδευτικός πει «Αρετή», όλοι πρέπει να τρέξουν αριστερά. Η εκπαιδευτικός μπορεί να λέει διάφορες λέξεις για να μπερδέψει τα παιδιά.
Δραστηριότητα 6:Ζώνη της Ιππολύτης: Παίζουν το παιχνίδι «μαντηλάκι».
Μέσα από όλες αυτές τις δραστηριότητες τα παιδιά βελτιώνουν στοιχεία της φυσικής τους κατάστασης (αντοχή, δύναμη, ταχύτητα) με παιγνιώδη τρόπο.

3η διδακτική ώρα - Θησέας

Δραστηριότητα 1: Η εκπαιδευτικός αφηγείται το μύθο του Θησέα ενός ήρωα με καταγωγή από την Τροιζήνα, η οποία βρίσκεται στην ευρύτερη περιοχή του σχολείου και πως κατάφερε να σκοτώσει το Μινώταυρο. Οι κινήσεις του Θησέα και των συντρόφων του μέσα στον λαβύρινθο λέγεται ότι μοιάζει με τον Τσακώνικο χορό.
Δραστηριότητα 2: Τα παιδιά μαθαίνουν τα βήματα του χορού "Τσακώνικος". Στην αρχή χωρίς λαβή και ελεύθερα στο χώρο και προοδευτικά στην κανονική φόρμα του χορού.
Δραστηριότητα 3: Δείχνουμε τη φωτογραφία από το βιβλίο της Ιστορίας και εικόνες από το site του δήμου Τροιζήνας για την πέτρα του Θησέα.

4η διδακτική ώρα Α - Ομηρικά έπη και Οδυσσέας

Δραστηριότητα 1: Η διδακτική ώρα ξεκινά με μια αναφορά στο μήλο της έριδος , όπου οι τρεις θεές τσακώθηκαν. Το ίδιο έγινε και με τον Αχιλλέα και τον Αγαμέμνονα. Με αφορμή αυτούς τους "επικούς" τσακωμούς γίνεται μια συζήτηση, όπου τίθενται ερωτήματα όπως: Τι συμβαίνει όταν τσακωνόμαστε; Τι νιώθουμε; Τι συμβαίνει στο

σώμα μας όταν θυμώνουμε; Θυμό μπορούμε να νιώσουμε κι εμείς. Πόσους τρόπους μπορούμε να βρούμε για να λύνουμε τις διαφορές μας; (άσχημους τρόπους και καλούς). Τι είναι σωστό να επιλέξουμε και γιατί;
Δραστηριότητα 2: Πολλές φορές στην αρχαιότητα για να τιμήσουν τους σημαντικούς νεκρούς, διοργάνωναν αγώνες. Αυτό έκαναν για να τιμήσουν τον θάνατο του Πάτροκλου. Τα αγωνίσματα είναι πολλά: αρματοδρομία, πυγμαχία, πάλη, δρόμος, οπλομαχία, δισκοβολία, τοξοβολία, ακοντισμός. Γίνεται συζήτηση με τα παιδιά για τα αγωνίσματα αυτά.
Δραστηριότητα 3: Αγώνες δρόμου ταχύτητας και αντοχής μεταξύ των παιδιών
Δραστηριότητα 4: Η εκπαιδευτικός θυμίζει ότι στην επιστροφή του στην πατρίδα ο Οδυσσέας πέρασε από το νησί των Φαιάκων, που είναι η σημερινή Κέρκυρα. Οι Φαίακες για να τιμήσουν τον Οδυσσέα χορεύουν. Τα παιδιά μαθαίνουν ένα ζευγαρωτό χορό από την Κέρκυρα, τον χορό "Φουρλάνα".
Σε αυτήν την διδακτική ώρα τα παιδιά μαθαίνουν για τα αγωνίσματα στην Αρχαία Ελλάδα, τρόπους επίλυσης των διαφωνιών τους, αλλά και μέσα από τον χορό, καλλιεργούν τον ρυθμό, την συνεργασία και τον συντονισμό με το ζευγάρι τους.

5η διδακτική ώρα - Εποχή του λίθου

Δραστηριότητα 1: Η εκπαιδευτικός ρωτάει τα παιδιά για την εποχή του λίθου. Τι έκανε ο άνθρωπος την εποχή του λίθου; Κυνηγούσε για να φάει και χρησιμοποιούσε πέτρες και ξύλα για να φτιάξει τα εργαλεία του. Έτσι κι εμείς θα εξασκηθούμε στον στόχο και στο τρέξιμο.
Δραστηριότητα 2: Knock down:Τα παιδιά είναι χωρισμένοι σε ζευγάρια. Το ένα τοποθετεί 4 κώνους όπως θέλει (σχετικά κοντά στο άλλο παιδί) και υποδεικνύει στο δεύτερο (που έχει ένα bean bag) ποιον κώνο να στοχεύσει. Στην ουσία τα παιδιά εξασκούνται στις ρίψεις από κάτω. Η εκμάθηση χωρίζεται σε 3 φάσεις. Στην πρώτη το παιδί κάνει 1 βήμα εμπρός και αιώρηση του χεριού ρίψης πίσω και ρίψη, χωρίς όμως το beanbag. Στη δεύτερη φάση τα παιδιά στέκονται απέναντι το ένα με το άλλο και εκτελούν κανονικά προσπαθώντας να ρίξουν το beanbag όσο πιο κοντά στα πόδια του άλλου. Στην τελευταία φάση τα παιδιά ξαναπαίζουν το παιχνίδι.
Δραστηριότητα 3: Beanbag boccia: Τα παιδιά χωρίζονται σε 2 ομάδες. Στη μέση υπάρχει μια τετράγωνη περιοχή με ένα «σημάδι»(ένα άλλο bean bag). Κάθε παίκτης με τη σειρά ρίχνει το Beanbag. Κερδίζει πόντο η ομάδα που έχει το bean bag του πιο κοντά στο «σημάδι».
Δραστηριότητα 4: Throwing for distance: Τοποθετούνται 3 κώνοι σε σειρά. Τα παιδιά χωρίζονται σε 2 ομάδες και στέκονται σε απόσταση από τους κώνους. Οι πρώτοι της σειράς ρίχνουν το bean bag ως τον πρώτο κώνο και σημειώνουν το σκορ. Μετά προσπαθούν για τον δεύτερο κώνο κοκ.
Δραστηριότητα 5: 5 πάσες: Τα παιδιά χωρίζονται σε 2 ομάδες. Με κλήρωση μια ομάδα έχει ένα beanbag. Οι παίκτες της ομάδας προσπαθούν να κάνουν 5 πάσες χωρίς να χάσουν το beanbag. Ο παίκτης που έχει το beanbag δεν μπορεί να κουνηθεί.

Σε αυτήν την διδακτική ώρα οι μαθητές εξασκούνται κυρίως στις ρίψεις. Τα bean bags είναι τετράγωνα σακουλάκια γεμισμένα με κάποιο υλικό όπως άμμο, φασόλια, ρύζι, μπαλάκια φελιζόλ ή κάποιο άλλο που τα κάνει "εύπλαστα" και γι αυτό περισσότερο εύκολα διαχειρίσιμα στη ρίψη και στη λαβή. Επιπλέον με το τελευταίο παιχνίδι, τα παιδιά κάνουν μια εισαγωγή στο ομαδικό παιχνίδι, όπου χρειάζεται να εξασκήσουν τον σχεδιασμό (στρατηγική), να καλλιεργήσουν την συνεργασία, την τήρηση συγκεκριμένων κανόνων κι όλα αυτά σε συνθήκες παιχνιδιού.

6η διδακτική ώρα Α - Κυκλαδικός πολιτισμός

Δραστηριότητα 1: Η εκπαιδευτικός θυμίζει στα παιδιά ότι ένα χαρακτηριστικό του κυκλαδικού πολιτισμού είναι τα εδώλια. Τα παιδιά παίζουν: «Τα εδώλια ζωντανεύουν»:
Τα παιδιά γίνονται εδώλια και αναπαριστούν:
Κάτι που λέει η εκπαιδευτικός (αθλητής δρομέας, ακοντιστής, σφαιροβόλος κλπ)
Κάτι που θα σκεφτούν μόνα τους και οι άλλοι πρέπει να μαντέψουν
Δραστηριότητα 2: Όλοι μαζί βλέπουμε κάποια εδώλια από το βιβλίο της ιστορίας και γινόμαστε κι εμείς. Αν ζωντανέψει το εδώλιο, τι θα γίνει στη συνέχεια; Η εκπαιδευτικός με αφορμή το εδώλιο του "Γλετζέ", προετοιμάζει τα παιδιά για έναν χορό κυκλικό (όπως και οι Κυκλάδες) και πολύ χαρούμενο (όπως ήταν οι Κυκλαδίτες).
Δραστηριότητα 3: Τα παιδιά ακούν το τραγούδι «Κυκλαδίτικο» και χτυπούν τον παλμό.
Δραστηριότητα 4: Τα παιδιά πιάνονται σε κύκλο με λαβή από τις παλάμες και περπατούν χορευτικά. Στο ρεφρέν λύνουν τα χέρια και εναλλάξ αγόρια και κορίτσια μπαίνουν μέσα- έξω στον κύκλο. Επίσης μπορεί να δώσουν δικές τους ιδέες για να εμπλουτίσουν την χορογραφία.
Σε αυτήν την διδακτική ενότητα τα παιδιά καλλιεργούν το ρυθμό μέσα από μουσικοκινητικές δραστηριότητες και ηχηρές κινήσεις, μαθαίνουν μια χορογραφία και καλλιεργούν την φαντασία τους και την κινητική τους δημιουργικότητα.

7η διδακτική ώρα - Μινωικός πολιτισμός

Δραστηριότητα 1: Η εκπαιδευτικός δείχνει τις τοιχογραφίες από το αντίστοιχο κεφάλαιο του βιβλίου. Συνδέει την ιστορία του Θησέα με την Κρήτη και τον Μινωικό πολιτισμό και αναφέρει ότι άλλο χαρακτηριστικό δείγμα αυτής της εποχής ήταν τα ταυροκαθάψια, τα οποία θα αναπαραστήσουν τα παιδιά με την εκμάθηση της κυβίστησης.
Δραστηριότητα 2: Δείχνουμε στα στρώματα ρολαρίσματα μπρος και πίσω με λαβή από τα γόνατα
Δραστηριότητα 3: Το ίδιο αλλά χωρίς λαβή των χεριών και με σήκωμα του σώματος στην όρθια θέση στο τέλος
Δραστηριότητα 4: Τα παιδιά χωρίζονται σε 2 ομάδες. Δοκιμάζουμε κυβίστηση απλή. Η μία ομάδα σε ένα στρώμα και η άλλη σε επικλινές επίπεδο

Δραστηριότητα 5: Δοκιμάζουν σταδιακά κυβίστηση- ψαράκι (σαν πηδούν πάνω από τον ταύρο)
Αν κάποιος κουραστεί ή ζαλιστεί εκτελεί κοιλιακούς και ραχιαίους.
Σε αυτήν την διδακτική ώρα γίνεται σύνδεση του μαθήματος της Ιστορίας με την ενόργανη γυμναστική και με μια άσκηση της ενόργανης, την κυβίστηση, όπου δίνει τη δυνατότητα να διαφοροποιηθεί σε πολλά επίπεδα, όπως σε δυσκολία (πχ με άλματάκι ή όχι), στην αρχική και τελική θέση του σώματος, να χρησιμοποιηθεί επικλινές επίπεδο ή όχι. Έτσι το κάθε παιδί μπορεί να επιλέξει το βαθμό δυσκολίας στα πλαίσια μιας διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Γενικός σχεδιασμός και προτάσεις για περισσότερες δραστηριότητες

Σε γενικές γραμμές γίνεται προσπάθεια να συνδεθεί το μάθημα της Ιστορίας με διάφορες ενότητες της φυσικής αγωγής, όπως ο χορός, η ενόργανη, η φυσική κατάσταση, το ομαδικό παιχνίδι, το τίμιο παιχνίδι. Πάντα στην αρχή γίνεται μια εισαγωγή του θέματος στην ολομέλεια της τάξης, συνήθως σε μορφή αφήγησης μιας ιστορίας και με παρουσίαση οπτικού υλικού. Τα μαθήματα μπορούν να ακολουθούν την πορεία διδασκαλίας της Ιστορίας, σε συνεργασία με το δάσκαλο ή να γίνουν όλα μαζί στο τέλος. Επιπλέον μπορούν να δημιουργηθούν φύλλα εργασίας για την σωστή και λάθος συμπεριφορά και για τα αγωνίσματα στην αρχαία Ελλάδα.

Βιβλιογραφία

Μαϊστρέλλης, Σ., Καλύβη, Ε., & Μιχαήλ, Μ.(2012). *Βιβλίο μαθητή Ιστορίας Γ τάξης*.
Μπουρνέλλη, Π., Ζωγράφου, Μ., Μαριδάκη, Μ., Χατζόπουλος, Δ., Αγαλιανού, Ο. (2011). *Βιβλίο εκπαιδευτικού της φυσικής αγωγής Α-Β τάξης*

Αξιοποίηση του εκπαιδευτικού προγράμματος της SAFE WATER SPORTS στην παρακίνηση μαθητών/τριών Γ΄ και Δ΄ τάξης δημοτικού σχολείου

Μάγκου Αναστασία, Καραμπετιάν-Νικοτιάν Ελισσάβετ, Βακαδάρης Ι-ωάννης, Καλαφάτης Χρήστος, Αμπράση Ευαγγελία

Διευθύντρια, 1ο Δημ. Σχ. Αγίας Παρασκευής 1
maggounat@gmail.comμ

Υπεύθυνη SAFE WATER SPORTS
ekar@safewatersports.gr

7ο Δημοτικό Σχολείο Πτολεμαΐδας
ivakadaris@gmail.com

Υποψήφιος Σχολής Καλών Τεχνών
chriskala0801@gmail.com

4ο Δημοτικό Σχολείο Κομοτηνής
eamprasi@gmail.com

Περίληψη

Η ασφαλής σχέση των μαθητών με τη θάλασσα την πισίνα και τα θαλάσσια σπορ είναι βασικός σκοπός του εκπαιδευτικού προγράμματος της SAFE WATER SPORTS. Η θεωρητική και βιωματική εκπαίδευση στόχο έχει τη μείωση των ατυχημάτων και των πνιγμών. Οι βαλίτσες της SAFE WATER SPORTS ταξιδεύουν από σχολείο σε σχολείο για τη γνωριμία των μαθητών με τους κανόνες ασφαλούς κολύμβησης και απόκτησης κολυμβητικής παιδείας. Σκοπός της εργασίας ήταν να διερευνηθεί εάν μπορεί το εκπαιδευτικό πρόγραμμα της SAFE WATER SPORTS να αυξήσει την παρακίνηση, το ενδιαφέρον, την ευχαρίστηση και την προσπάθεια των μαθητών/τριών στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 35 μαθητές/τριες της Γ΄ και Δ΄ και τάξης (19 αγόρια & 16 κορίτσια) που συμμετείχαν στο πρόγραμμα και 40 μαθητές/τριες της Ε΄ και ΣΤ΄ (23 αγόρια & 17 κορίτσια) που δεν συμμετείχαν, τα οποία συμπλήρωσαν ανώνυμα το ερωτηματολόγιο της εσωτερικής παρακίνησηςIMI (Intrinsic Motivation Inventory) των McAuley και Tammen (1989). Οι αρχικές και τελικές μετρήσεις πραγματοποιήθηκαν πριν και μετά από το παρεμβατικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα της SAFE WATER SPORTS διάρκειας 8 εβδομάδων. Τα αποτελέσματα υποστήριξαν την δομική εγκυρότητα του ερωτηματολογίου και οι παράγοντες βρέθηκαν να έχουν υψηλό βαθμό εσωτερικής συνοχής και στις δύο μετρήσεις (από α=.68,

έως α=.90). Ακόμη, προέκυψε στατιστικά σημαντική συσχέτιση, μεταξύ των παραγόντων της εσωτερικής παρακίνησης κατά την τελική μέτρηση.

Λέξεις κλειδιά: Φυσική Αγωγή, SAFE WATER SPORTS, παρακίνηση, ευχαρίστηση

Η έννοια της παρακίνηση

Πολλές επιστημονικές έρευνες έχουν διερευνήσει τα βασικά χαρακτηριστικά της παρακίνησης (Duda, 1996; Goudas & Biddle, 1994; Ntoumanis & Standage, 2009; Papaioannou, Marsh & Theodorakis, 2004) με τις δύο πιο αναγνωρισμένες κατευθύνσεις την εσωτερική και εξωτερική παρακίνηση.

Η εσωτερική παρακίνηση περιλαμβάνει προσωπικούς παράγοντες όπως ανάγκες, ενδιαφέροντα, περιέργεια, ευχαρίστηση και απόλαυση (Woolfolk, 2001). Όταν οι μαθητές/τριες παρακινούνται εσωτερικά, αισθάνονται καλύτερα για τον εαυτό τους, απολαμβάνουν τις εμπειρίες της διαδικασίας της μάθησης, αντιλαμβάνονται βαθύτερα τα περιεχόμενα των μαθημάτων, επιμένουν στους στόχους τους (Carlton & Winsler, 1998), αναλαμβάνουν μια δραστηριότητα «για δικούς τους λόγους», επειδή η ίδια η δραστηριότητα τους επιβραβεύει (Woolfolk, 2001).

Ως εξωτερική παρακίνηση ορίζεται η θέληση για εμπλοκή σε μια δραστηριότητα λόγω εξωτερικών παραγόντων όπως: οι ανταμοιβές, τα κίνητρα ή οι τιμωρίες (Woolfolk, 2001) και περιλαμβάνει επίσης, τις γονικές προσδοκίες, αλλά και τις προσδοκίες για τη μίμηση αξιόπιστων προτύπων (DeLong & Winter, 2002). Οι μαθητές/τριες που είναι εξωτερικά παρακινημένοι δεν υποστηρίζουν μόνιμες αλλαγές (Kohn, 1994). Συνήθως, χρησιμοποιούν το ελάχιστο των δυνατοτήτων τους και προτιμούν τις πιο εύκολες σχολικές δραστηριότητες (Lumsden, 1994), στις οποίες συμμετέχουν για να λάβουν αμοιβή ή για να αποφύγουν την τιμωρία, και όχι γιατί η ίδια η δραστηριότητα τους ενδιαφέρει σαν αυτοσκοπός, αλλά μάλλον ενδιαφέρονται γι’ αυτό που θα κερδίσουν (Woolfolk, 2001).

Εκπαιδευτικό υλικό της SAFE WATER SPORTS

Το εκπαιδευτικό υλικό της SAFE WATER SPORTS μοιράζεται σε 2 βαλίτσες:

ΒΑΛΙΤΣΑ 1

Εκπαιδευτικές δραστηριότητες

-16 Χ Α4 πλαστικοποιημένες κάρτες με κανόνες για την ασφάλεια στη θάλασσα (μπλε χρώμα)

-12 Χ Α4 πλαστικοποιημένες κάρτες με κανόνες για την ασφάλεια στα θαλάσσια σπορ (πορτοκαλί χρώμα)

-16 Χ Α4 πλαστικοποιημένες κάρτες με πειράματα φυσικής

-18 Χ Α4 πλαστικοποιημένες κάρτες με σήματα κώδικα θαλάσσιας συμπεριφοράς (πράσινο χρώμα)

-14 Χ Α4 πλαστικοποιημένες κάρτες με απεικόνιση λανθασμένων συμπεριφορών στη θάλασσα (κίτρινο χρώμα)

-12 Χ Α4 πλαστικοποιημένες κάρτες με απεικόνιση λανθασμένων συμπεριφορών στα θαλάσσια σπορ (κόκκινο χρώμα)
-6 κύβοι με εικονογράφηση για παιχνίδι αφήγησης
-«Memory game» με 18 ζευγάρια – κώδικας θαλάσσιας συμπεριφοράς
-1 επιτραπέζιο παιχνίδι για παιδιά έως 8 ετών.
-1 επιτραπέζιο παιχνίδι για παιδιά από 9 ετών και πάνω.
-1 πάνινη αφίσα: Βρείτε τα λάθη στην παραλία και στη θάλασσα
-1 πάνινη αφίσα: Βρείτε τα λάθη στην παραλία, στη θάλασσα και στα θαλάσσια σπορ
-2 παζλ για ηλικίες 3-6 ετών και 9+ ετών αντίστοιχα.
-22 κάρτες για παιχνίδι βίνγκο.
-Παιδικό βιβλίο «Ο Χταπόδιος Σέιφ και οι τρεις Θαλασσοφύλακες» του συγγραφέα Β. Ηλιόπουλου από τις εκδόσεις ΠΑΤΑΚΗ.
-Οδηγίες για το παιχνίδι αναπαράστασης παραλίας με «Playmobil»
-Εγχειρίδιο οδηγιών παρουσίασης κανόνων για την ασφάλεια στη θάλασσα και τα σπορ
Playmobil
Φιγούρες «playmobil», αξεσουάρ παραλίας, βράχια, λιμενικό σκάφος, ταχύπλοο, καταμαράν, καλύβα-επιχείρηση, ναυαγοσώστης (αναλυτικά όλα τα είδη μέσα στη βαλίτσα
τους).
ΒΑΛΙΤΣΑ 2
Η 2η βαλίτσα περιλαμβάνει: Επιδαπέδιο παζλ παραλίας, 20 κομμάτια παζλ για το σχηματισμό επιφάνειας 1.30Χ2.40μ όπου απεικονίζεται παραλία με θάλασσα. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει το υλικό με όποιον τρόπο θεωρεί καλύτερο για
κάθε ομάδα και να προτρέψει τους μαθητές να συμμετέχουν και οι ίδιοι ενεργά στην παρουσίαση. Από το υλικό της βαλίτσας χρησιμοποιήθηκαν οι πλαστικοποιημένες κάρτες: 1)
με κανόνες για την ασφάλεια στην πισίνα, στη θάλασσα, τα θαλάσσια σπορ, 2) με τα σήματα κώδικα θαλάσσιας συμπεριφοράς, 3) με την απεικόνιση λανθασμένων συμπεριφορών στη θάλασσα, 4) με την απεικόνιση λανθασμένων συμπεριφορών στα θαλάσσια σπορ, 5) κάρτες με «Memory games» του κώδικα θαλάσσιας συμπεριφοράς, 6) η
πάνινη αφίσα: Βρείτε τα λάθη στην παραλία και στη θάλασσα και 7) η πάνινη αφίσα: Βρείτε
τα λάθη στην παραλία, στη θάλασσα και στα θαλάσσια σπορ.

Μεθοδολογία

Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 35 μαθητές/τριες της Ε΄ και ΣΤ΄ και τάξης (19 αγόρια & 16 κορίτσια) που συμμετείχαν στο πρόγραμμα και αποτέλεσαν την

πειραματική ομάδα και 42 μαθητές/τριες της Ε΄ και ΣΤ΄ (23 αγόρια & 17 κορίτσια) οι οποίοι αποτέλεσαν την ομάδα ελέγχου.

Διαδικασία παρέμβασης

Οι μαθητές/τριες της πειραματικής ομάδας συμμετείχαν σε παρεμβατικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα της SAFE WATER SPORTS διάρκειας 8 εβδομάδων, 45 λεπτών για 3 φορές την εβδομάδα. Η ομάδα ελέγχου, ακολούθησε το πρόγραμμα του Υπουργείου Παιδείας.

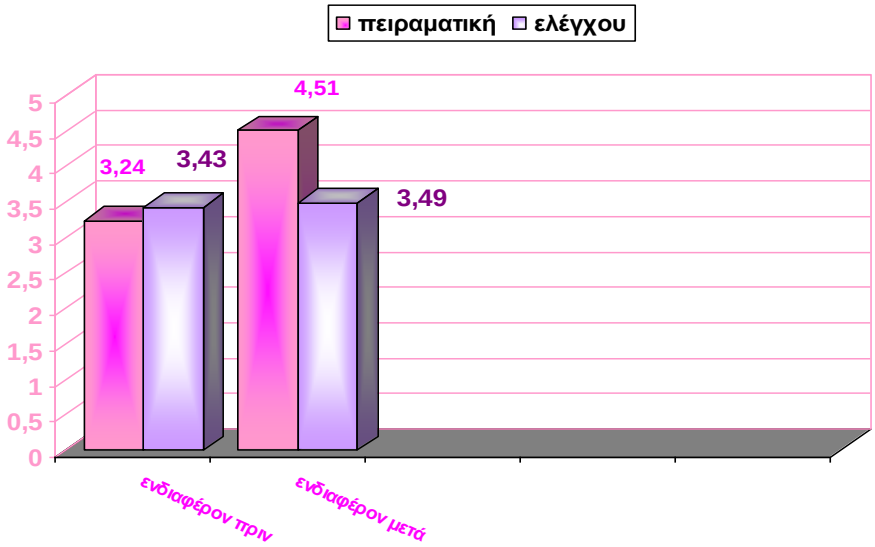
Όργανα μέτρησης

Ως όργανο μέτρησης, χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο της εσωτερικής παρακίνησης IMI (Intrinsic Motivation Inventory; McAuley, Duncan, & Tammen, 1989) και συγκεκριμένα οι 8 ερωτήσεις που αποτελούν τους παράγοντες: α) Ενδιαφέρον/Ευχαρίστηση και β) Προσπάθεια, όπως τροποποιήθηκαν για τον ελληνικό πληθυσμό από τους Διγγελίδη και Παπαϊωάννου (1999). Η κλίμακα Ενδιαφέρον/Ευχαρίστηση αποτελείται από τέσσερα θέματα (π.χ. ερώτησης «...αυτό το μάθημα είναι ευχαρίστηση») και η κλίμακα Προσπάθειας με τέσσερα θέματα (π.χ. ερώτησης «...καταβάλλω μεγάλη προσπάθεια σε αυτό….»). Μετά το πρόθεμα «Σε αυτό το μάθημα που συμμετέχω…» δίνονταν οι απαντήσεις σε μια 5/βάθμια κλίμακα τύπου Likert από 1 (Διαφωνώ απόλυτα) έως 5 (Συμφωνώ απόλυτα). Τα ανώνυμα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν από τους μαθητές και των δύο ομάδων, στην αρχή και αμέσως μετά τη λήξη του παρεμβατικού προγράμματος 8 εβδομάδων 3 φορές την εβδομάδα και διάρκεια 45 λεπτά.

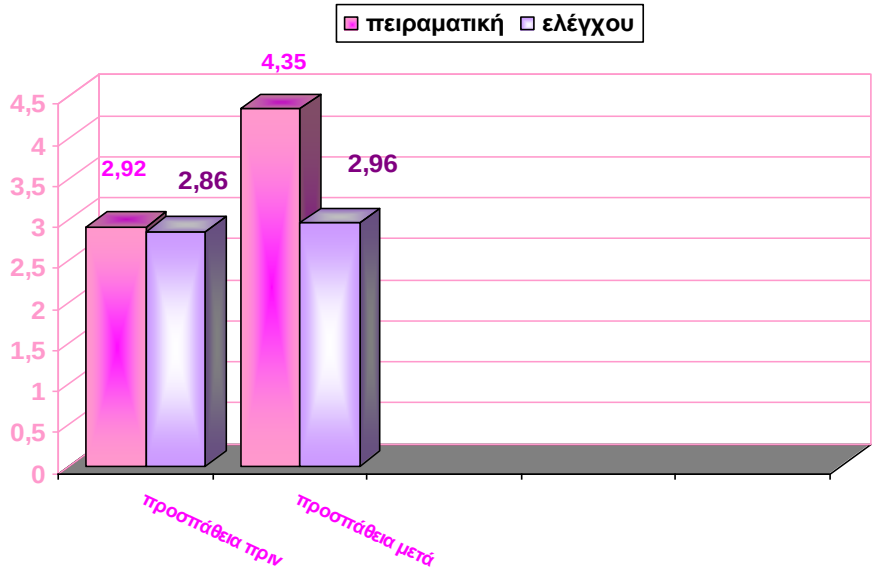
Μεθοδολογία

Για τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων, χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSS 22, ως συντελεστής στατιστικής σημαντικότητας ορίστηκε το $p<0.05$.
Τα αποτελέσματα υποστήριξαν την δομική εγκυρότητα του ερωτηματολογίου και οι παράγοντες βρέθηκαν να έχουν υψηλό βαθμό εσωτερικής συνοχής και στις δύο μετρήσεις (από α=.68, έως α=.90). Ακόμη, προέκυψε στατιστικά σημαντική συσχέτιση, μεταξύ των παραγόντων της εσωτερικής παρακίνησης κατά την τελική μέτρηση.

Πίνακας 1. Διαφορές στο ενδιαφέρον-ευχαρίστηση πριν και μετά το παρεμβατικό πρόγραμμα.



Πίνακας 2. Διαφορές στην προσπάθεια πριν και μετά το παρεμβατικό πρόγραμμα.



Από την ανάλυση επαναλαμβανόμενων μετρήσεων (Repeated Measures Anova analysis) που πραγματοποιήθηκε για τον παράγοντα «ευχαρίστηση /ενδιαφέρον», μοντέλο (2X2), παράγοντας «μέτρηση» (αρχική - τελική) ως επαναλαμβανόμενος παράγοντας και παράγοντας «ομάδα» (πειραματική - ελέγχου) ως ανεξάρτητος, προέκυψε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ μέτρησης και ομάδας [F(1,75) = 50,13 ;

p<.001]. Από την ανάλυση της αλληλεπίδρασης με το τεστ πολλαπλών συγκρίσεων Bonferroni διαπιστώθηκε ότι η πειραματική ομάδα βελτίωσε στατιστικά σημαντικά τους μέσους όρους μετά το τέλος του προγράμματος, ενώ η ομάδα ελέγχου παρέμεινε σταθερή. Ανάλογα για τον παράγοντα «προσπάθεια», η ανάλυση επαναλαμβανόμενων μετρήσεων έδειξε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ μέτρησης και ομάδας [F(1,75) = 62,58; p<.001] με το τεστ πολλαπλών συγκρίσεων Bonferroni να δείχνει ότι μόνον η πειραματική ομάδα βελτιώθηκε στατιστικά σημαντικά (πίνακας 3.)

Πίνακας 3. Μέσοι όροι - και στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ πειραματικής και ομάδας ελέγχου κατά την αρχική και τελική μέτρηση.

Παράγοντες	Ομάδα	Αρχική μέτρηση		Τελική μέτρηση		Μετρήσεις/ Αλληλεπίδραση
		Μ.Ο	Τ.Α.	Μ.Ο	Τ.Α.	
Ευχαρίστηση/ Ενδιαφέρον	Πειραματική	3, 24	.58	4,51***	.52	F (1, 75) = 50,13; p<.001
	Ελέγχου	3, 43	.64	3, 49	.61	
Προσπάθεια	Πειραματική	2,92	.74	4,35***	.62	F (1, 75) = 62,58; p<.001
	Ελέγχου	2,86	.69	2,96	.74	

Συζήτηση-Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, υποστηρίζουν ότι ένα πρόγραμμα Φυσικής Αγωγής εμπλουτισμένο με το εκπαιδευτικό πρόγραμμα της Safe Water Sports μπορεί να εφαρμοστεί αποτελεσματικά στο σχολικό περιβάλλον για την αύξηση της εσωτερικής παρακίνησης των μαθητών/τριών, της ευχαρίστησης και της ικανοποίησης. Οι δύο ομάδες της έρευνας δε διέφεραν σημαντικά κατά την αρχική μέτρηση ως προς το ενδιαφέρον και την προσπάθεια. Μετά το τέλος του παρεμβατικού προγράμματος, αυξήθηκαν στατιστικά σημαντικά οι μέσοι όροι στην προσπάθεια και την ευχαρίστηση και το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας, ενώ οι μαθητές της ομάδας ελέγχου δεν παρουσίασαν καμία στατιστικά σημαντική βελτίωση. Επίσης, η συμμετοχή των μαθητών/τριών στο πρόγραμμα συνέβαλλε στην προετοιμασία τους για το αντικείμενο της κολύμβησης στο πλαίσιο του μαθήματος Φυσικής Αγωγής το οποίο πραγματοποιήθηκε στο Εθνικό Κολυμβητήριο της Πτολεμαΐδας. Οι μαθητές/τριες κατέκτησαν μια σειρά δεξιοτήτων, όπως η ασφαλής χρήση των κολυμβητηρίων, ο σεβασμός των κανόνων ασφαλείας σε πισίνες και παραλίες, ο σεβασμός στους άλλους, η υ υπομονή, κ.α..

Βιβλιογραφία

Carlton, M. & Winsler, A. (1998). Fostering intrinsic motivation in early childhood classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 25(3), 159-166.

Duda, J. L. (1996). Maximizing motivation in sport and physical education among children and adolescents: the case for greater task involvement. *Quest*, 48, 290-302.

DeLong, M. & Winter, D. (2002). Learning to Teaching and Teaching to Learn Mathematics: Resources for Professional Development. *Mathematical Association of America*, p.163.

Goudas, M. & Biddle, S.J.H. (1994*).* Perceived Motivational Climate and Intrinsic Motivation in School Physical Education Classes. *European Journal of Psychology of Education,* 9, 241-50.

Lumsden, L. (1994). Student motivation to learn. *Emergency Librarian*, 22(2), 31-32.

Kohn, A. (1994). *The Risks of Rewards*. Urbana: Educational Resources Information Center.

Ntoumanis, N. & Standage, M. (2009). Motivation in physical education classes: A self-determination theory perspective. *Theory and Research in Education*, 7(2), 194-202.

Papaioannou, A., Marsh, H.W. & Theodorakis, Y. (2004*).* A multilevel approach to motivational climate in physical education and sport settings: an individual or a group level construct. *J. Sport Exerc. Psychol*., 26, 90-118.

Woolfolk, A. (2001). *Educational Psychology*. Boston: Allyn and Bacon.

STEAM Around the World, Η Πολιτιστική Κληρονομιά ως αντικείμενο σχολικής συνεργασίας

Σαρμή Πασχαλιά

Νηπιαγωγός, Νηπιαγωγείο Νεοχωρούδας
pokelina@yahoo.com

Περίληψη

Το άρθρο αυτό περιγράφει το σχεδιασμό και την υλοποίηση ενός προγράμματος STEAM και εκπαιδευτικής ρομποτικής από 5 σχολεία προσχολικής εκπαίδευσης, στο πλαίσιο συνεργατικού προγράμματος στην διαδικτυακή πλατφόρμα etwinning. Ειδικότερα, ο στόχος ήταν η συνεργασία με τη μεθοδολογία STEAM με επίκεντρο την πολιτιστική κληρονομιά ως μέσο ανάπτυξης της δημιουργικότητας των μαθητών. Το έργο εξελίχθηκε σε 3 μήνες και ενεπλάκησαν 5 εκπαιδευτικοί και 125 παιδιά 3 χωρών, της Ισπανίας, της Ελλάδας, της Πορτογαλίας.

Λέξεις κλειδιά: STEAM, Ρομποτική, Πολιτιστική Κληρονομιά

Εισαγωγή

Η ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα έχει αρχίσει ήδη να προσαρμόζεται στα νέα δεδομένα που υπαγορεύονται από τις νέες πολιτικοοικονομικές και κοινωνικές συνιστώσες της Ενωμένης Ευρώπης. Ανάμεσα στα νέα δεδομένα εμπεριέχονται ο πλούτος των ιδεών, των γλωσσών και των μορφών επικοινωνίας, η υποστήριξη κάθε μορφής εκπαιδευτικής διαδικασίας από τις νέες τεχνολογίες και ο εμπλουτισμός των εκπαιδευτικών στόχων με αξίες ανθρωπιστικές και πολιτισμικές. Με αυτά επιδιώκουν να εναρμονιστούν τα νέα αναλυτικά προγράμματα και οι διδακτικές μεθοδολογίες όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων καθώς και αυτή του Νηπιαγωγείου.
Το ΔΕΠΠΣ για το Νηπιαγωγείο (2002), ο Οδηγός Νηπιαγωγού, (2006) και το Πρόγραμμα Σπουδών για τις ΤΠΕ στην Προσχολική και στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (2011), ορίζει πως σκοπός των ΤΠΕ στο Νηπιαγωγείο είναι να έρχονται σε επαφή οι μαθητές, με τις βασικές λειτουργίες των ΤΠΕ.
Και ενώ μπορεί να θεωρηθούν δυο ξεχωριστά διδακτικά αντικείμενα, στο παρακάτω εκπαιδευτικό πρόγραμμα επιδιώχθηκε ο συνδυασμός των θετικών επιστημών και των εφαρμογών των νέων τεχνολογιών, με επίκεντρο τη διατήρηση και την ανάδειξη της πολιτιστικής κληρονομιάς.

Το πρόγραμμα "STEAM Around the World"

Το STEAM Around the World είναι ένα ευρωπαϊκό έργο που στόχο είχε να έρθουν τα παιδιά του Νηπιαγωγείου σε επαφή με τα πολιτισμικά στοιχεία των συνεργαζόμενων χωρών και να γνωρίσουν μερικές λέξεις από την κάθε γλώσσα. Τα κτίρια αποτέλεσαν το επίκεντρο για την οργάνωση διεθνών και ενδοεπίπεδων αποστολων με επίκεντρο την STEAM προσέγγιση. Κάθε μήνα, υπήρξε μία τηλεδιάσκεψη όπου πραγματοποιήθηκαν κοινές δραστηριότητες για την καλύτερη γνωριμία των
Το beebot και η τέχνη αποτέλεσαν τα εργαλεία για την επίτευξη των στόχων του προγράμματος. Ένα βιβλίο για πρόσφυγες, στην πλατφόρμα YouTube σε κάθε γλώσσα, υπήρξε το τελικό προϊόν του έργου αυτού.

Συμμετέχοντες

Στο πρόγραμμα αυτό συμμετείχαν 5 σχολεία από Ελλάδα, Πορτογαλία και Ισπανία, με 5 νηπιαγωγούς και 125 παιδιά. Το Νηπιαγωγείο Νεοχωρούδας με το Νηπιαγωγείο San Julian από την Ισπανία υπήρξαν οι ιδρυτές του προγράμματος και συνεργάστηκαν μαζί τους, το Νηπιαγωγείο Agrupamento de Escolas Ferreira de Castro, Oliveira de Azeméis της Πορτογαλίας και το 6ο Νηπιαγωγείο Ωραιοκάστρου.

Ζητήματα Δεοντολογίας

Απο την πρώτη στιγμή, μπήκαν οι κανόνες σε ζητήματα δεοντολογίας σε όλους τους συνεργάτες. Οι εργασίες που παρουσιάζονται πρέπει να είναι πρωτότυπες. Απαγορεύεται η έκθεση ανηλίκων σε οποιαδήποτε μορφή. Οι φωτογραφίες όταν εμφανίζουν πρόσωπα, πρέπει να έχουν επεξεργαστεί, ώστε να μη διαφαίνεται κανένα πρόσωπο.

Μεθοδολογία

Η μάθηση με πράξη (Papert, 1980) ήταν η η μέθοδος που εφαρμόστηκε, με γνώμονα τον καλύτερο τρόπο ανάπτυξης των δυνατοτήτων της μεθόδου STEAM και της εκπαιδευτικής ρομποτικής, καθώς και της βέλτιστης μαθησιακής εμπειρίας.

Στόχοι

Μέρος των στόχων του έργου ήταν :

- η εξοικείωση των παιδιών με την πολιτισμική κληρονομιά των συνεργαζόμενων χωρών, μέσω διαδικτύου αλλά και με τη χρήση καινοτόμων μεθοδολογιών,
- η ενεργοποίηση της δημιουργικότητας των παιδιών,
- η ικανοποίηση από τη συμμετοχή στη σχολική πράξη,
- η καλλιέργεια της επικοινωνίας, των δεξιοτήτων αναζήτησης και εύρεσης πληροφοριών
- η χρήση Νέων Τεχνολογιών,
- η ανάπτυξη πνεύματος συνεργασίας και ομαδικότητας

- η εξοικείωση με την πολιτισμική κληρονομιά,
- η καλλιέργεια κριτικής σκέψης και η επιδίωξη ελεύθερης έκφρασης και διακίνησης ιδεών,
- η παραγωγή μεσοποιημένου προϊόντος με επίκεντρο τη χρησιμότητα στη σχολική κοινότητα αλλά και στην τοπική κοινωνία.

Εργαλεία

Με κυρίαρχο το ζητούμενο, να διασκεδάσουν μαθαίνοντας και να μάθουν διασκεδάζοντας, το πρόγραμμα επικεντρώθηκε σε προσεγγίσεις που θα διασκέδαζαν τα παιδιά και παράλληλα θα κατάφερναν να κάνουν κτήμα τους την πολιτιστική κληρονομιά τους. Στο κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας αξιοποιήθηκε το STEAM και η Τέχνη, ως «εργαλεία» (Vygotsky, 1930-1985) που υποβοηθούν την εκπαιδευτική διαδικασία. Με βοηθούς τα παραπάνω εργαλεία επιδιώχθηκε να γίνει το πρώτο βήμα ώστε να προσεγγιστεί η ευρωπαϊκή πολιτιστική κληρονομία και να παρακινηθούν περισσότερα παιδιά να εισέλθουν στο STEM και να αποκτήσουν πλούσιες εκπαιδευτικές εμπειρίες.

Διαδικασία

Το πρόγραμμα εκπονήθηκε σε τρεις φάσεις:
Α΄φάση: Σχεδιασμός και Υλοποίηση του προγράμματος,
Β΄φάση: Διάχυση των αποτελεσμάτων,
Γ΄φάση: Αξιολόγηση.

Α’ Φάση εκπόνησης προγράμματος

Η επιλογή του προγράμματος αυτού έγινε “πιεσμένα” καθώς η πλατφόρμα του etwinning είχε αλλάξει και όλη η ομάδα βρήκε εξαιρετικά δύσκολη την εγγραφή στην πλατφόρμα και την ολοκλήρωση της (κυρίως από την Ισπανία και την Πορτογαλία, που καθυστέρησαν πάρα πολύ).

Το πρόγραμμα ξεκίνησε με μία παρουσίαση που στην ουσία έδινε στους συνεργάτες το θέμα και τα πράγματα με τα οποία θα ασχοληθούν.
https://view.genial.ly/640b1d898846ff0018083b5b/presentation-steam-around-the-world
Στη συνέχεια κάθε χώρα αποφάσισε να αναδείξει ένα πολιτισμικό στοιχείο της και προσκάλεσε τις υπόλοιπες χώρες να το γνωρίσουν με διάφορες δράσεις.
https://www.canva.com/design/DAFcuYn1us0/pP8g2a5ntAsGRZyvsaVcLw/edit?utm_content=DAFcuYn1us0&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton
Η Γαλλία παρουσίασε τη Μόνα Λίζα, το αριστούργημα του Leonardo Da Vinci και ζήτησε να “διορθωθεί”. Παράλληλα μας έμαθε ένα γαλλικό επιφώνημα και ακούσαμε ένα γαλλικό τραγουδάκι.
https://padlet.com/soniaandreagomes/france-6q7ha891o6gmemye

Η Ελλάδα προσκάλεσε τις άλλες χώρες σε ένα ομαδοσυνεργατικό διαδικτυακό μάθημα που ζητούσε από τους συνεργάτες να χωρίσουν τα παιδιά τους σε ομάδες, να φτιάξουν αγάλματα στις μετώπες του Παρθενώνα, να φτιάξει STEAM παιδιά να "τρέχουν" και να πουν ΚΑΛΗΜΕΡΑ μαθαίνοντας μια ελληνική λέξη.
https://view.genial.ly/641afa91ee09b800121282d4/presentation-invitation-for-teleconference-from-greece
Η Ισπανία μας γνώρισε σε ένα έθιμο στην περιοχή της Tudela, όπου κατοικούσαν οι συνεργάτες μας από την Ισπανία. Ανέδειξαν λοιπόν το έθιμο των Τριών Μάγων, όπου μεγάλες κούκλες αποτελούν το κύριο έκθεμα της περιοχής. Ταυτόχρονα περιηγηθήκαμε στο μουσείο τους και στην πόλη τους διαδικτυακά.
https://view.genial.ly/6439b34c0797fa001405850d/presentation-spanish-mission
Τέλος η Πορτογαλία μας γνώρισε στον Galo de Barcelos, τον πορτογαλικό κόκορα και μας κοινοποίησε την Ιστορία του. Μας έδειξε ένα παιχνίδι αιωροπτερισμού και μας ζήτησε να φτιάξουμε ένα κάστρο.
https://view.genial.ly/645cc328d162f40011c41807/presentation-portugal
https://www.storyjumper.com/book/read/157848231/646b37896e1f7
Το προϊόν που θελήσαμε να αναδείξουμε μέσα από το ταξίδι μας στον κόσμο ήταν Οι πρόσφυγες και αφορμή σε αυτό μας έδωσε η Συρία. Αποφασίσαμε λοιπόν να φτιάξουμε από κοινού και η κάθε χώρα στη δική της γλώσσα ένα βιβλίο για παιδιά νηπιαγωγείου και πρώτων τάξεων δημοτικού σχολείου "Τι σημαίνει Πρόσφυγας;".
Τι σημαίνει να είσαι πρόσφυγας;
Μηνιαία ορίστηκε μία τηλεδιάσκεψη, ως επιστέγασμα των παρεμβάσεων Επιστημης, Τεχνολογίας, Μηχανικής, Μαθηματικών (STEM) με στόχο την γνωριμία μας και το κοινό παιχνίδι στις αίθουσες των νηπιαγωγείων. Σε κάθε τηλεδιάσκεψη, εκτός από ένα κοινό παραγόμενο προϊόν τα παιδιά έμαθαν να κατανοούν τον κόσμο και τα φαινόμενα και να δρουν στη σύγχρονη πραγματικότητα.

Β' Φάση διάχυσης

Στην Ελλάδα παρουσιάσαμε διαδικτυακά το εργο στους γονείς των παιδιών και την παρουσίαση μας την προσθέσαμε στο blog των σχολείων μας https://blogs.sch.gr/nneocho/2023/05/24/steam-around-the-world-etwinning-project/ , και σε σελίδες κοινωνικών δικτύων.

Γ΄ Φάση Αξιολόγησης

Το έργο αξιολογήθηκε με δύο τρόπους:
Οι εκπαιδευτικοί και οι οικογένειες κατέγραψαν τη γνώμη τους στη σελίδα του twinspace.
Κάθε παιδί μοιράστηκε τις σκέψεις τους στην πλατφόρμα canva.com

Αποτελέσματα

Πρωταρχικός στόχος ήταν η εξοικείωση των παιδιών με πολιτισμικά στοιχεία της κάθε συνεργαζόμενης χώρας και φαίνεται να κατακτήθηκε με επιτυχια.
Επόμενος στόχος της ομάδας μας ήταν η δημιουργία ενός κοινού ομαδικού προϊόντος, που αφενός θα βοηθούσε την σχολική κοινότητα και την τοπική κοινωνία. Ένα βιβλίο με θέμα τους πρόσφυγες είναι στη διάθεση της εκπαιδευτικής κοινότητας, και τη της προσχολικής εκπαίδευσης, στα ελληνικά, στα ισπανικά και τα πορτογαλικά.
Στο πλαίσιο των μαθησιακών εμπειριών που αναπτύχθηκαν σε σχέση με το περιεχόμενο και τις επιδιώξεις των θετικών επιστημών, το φυσικό και ψηφιακό περιβάλλον του νηπιαγωγείου εμπλουτίστηκε με σύμβολα και εργαλεία, φυσικά και τεχνητά, και αξιοποιήθηκε η φυσική περιέργεια των παιδιών για παρατήρηση και ερμηνεία κατά τη μελέτη των φαινομένων. Διαμορφώθηκε, με αυτόν τον τρόπο, ένα ανοιχτό πεδίο μάθησης και προσφέρθηκε ένα μεγάλο εύρος επιλογών, ώστε να δημιουργηθεί ένα διαφοροποιημένο μαθησιακό περιβάλλον και να επιτευχθεί η ικανοποίηση των στόχων της ενταξιακής προσέγγισης που υιοθετείται στο Πρόγραμμα Σπουδών.

- Αυξήθηκαν οι ψηφιακές ικανότητες στην προσχολική εκπαίδευση σε επίπεδο δασκάλων, μαθητών και γονέων.
- Εφαρμόστηκαν μελέτες κωδικοποίησης στην προσχολική εκπαίδευση.
- Αναπτύχθηκαν δεξιότητες του 21ου αιώνα (κριτική σκέψη, επίλυση προβλημάτων και δημιουργικότητα).
- Συνετελέσθη πολυεπίπεδη συνεργασία με τους εταίρους του έργου.
- Προωθήθηκε μια σταθερή κατανόηση των βασικών επιστημών, των μαθηματικών και της τέχνης.
- Βελτιώθηκαν οι αγγλικές δεξιότητες ως κοινή γλώσσα μεταξύ των εταίρων του έργου.
- Αυξήθηκε η ποιότητα της προσχολικής εκπαίδευσης.
- Υποστηρίχθηκε η χρήση αποτελεσματικών εργαλείων web2.0 για μαθητές-γονείς.

Βιβλιογραφια

Ινστιτούτο, Υ. Π. (2002). *Οδηγός σχεδίων εργασίας*. Αθήνα: Παιδαγωγικό.
Ινστιτούτο, Υ.Π. (2006). *Οδηγός νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί, Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης.* Αθήνα, ΟΕΔΒ.
Ινστιτούτο, Υ. Π. (2011). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
ΥπΕΠΘ, Π. Ι. (2002). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο*. Προγράμματα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Δραστηριοτήτων, Αθήνα.
Papert, S. (1980*). " Mindstorms" Children*. Computers and powerful ideas.
Vygotsky, L. (1930-1985*). La méthode instrumentale en psychologie in Schneuwly B. Vygotsky aujourd'hui.* Neufchâtel: Delachaux et Niestlé.

Η μικρή κυκλοφορία του αίματος με ηλεκτρικό κύκλωμα: Εκπαίδευση STEAM και δεξιότητες του 21ου αιώνα

Παπαδοπούλου Α. Ελένη, Τσιάντος Βασίλειος, Χατζηκρανιώτης Ευριπίδης, Μαραγκάκης Μιχαήλ

1Υποψ. Διδάκτορας, Τμήμα Φυσικής, Δ.Π.Θ.
delpapa@physics.ihu.gr

2Καθηγητής, Εργαστήριο Διδακτικής, Υπολογιστικών και Εφαρμοσμένων Μαθηματικών και Μικρομαγνητισμού, Τμήμα Φυσικής, Δ.Π.Θ.
tsianto@physics.ihu.gr

3Καθηγητής, Εργαστήριο Διδακτικής της Φυσικής & Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας, Τμήμα Φυσικής, Α.Π.Θ
evris@physics.auth.gr

4Επίκουρος Καθηγητής, Τμήμα Φυσικής, Δ.Π.Θ.
mmara@physics.ihu.gr

Περίληψη

Ποια είναι η μικρή κυκλοφορία του αίματος; Για να προσεγγιστεί το ερώτημα, δημιουργήθηκε ένα διδακτικό σενάριο STEAM, που σχετίζεται με τη Μελέτη του Περιβάλλοντος Γ΄ Δημοτικού, ενώ συγχρόνως, μπορεί να ενταχθεί θεματικά και στα Εργαστήρια Δεξιοτήτων. Βασίζεται στην ομαδοσυνεργατική μέθοδο και στο πλαίσιό του έντονα είναι τα στοιχεία της επικοινωνίας, της δημιουργικότητας, της συνεργασίας μεταξύ των μαθητών σε ομάδες κάτω από ένα κοινό στόχο, την κατασκευή ομοιώματος της καρδιάς με ηλεκτρικό κύκλωμα.
Σημείο εκκίνησης αποτελούν οι υποθέσεις για τον χτύπο της καρδιάς, έπεται η υλοποίηση του σεναρίου διάρκειας 5 διδακτικών ωρών και η ολοκλήρωσή του, με την πολυεπίπεδη αξιολόγηση τόσο των 42 μαθητών, ατομικά και ομαδικά αναφορικά στους γνωστικούς στόχους, όσο του σεναρίου ενώ οι δεξιότητες του 21ου αιώνα αποτιμώνται με τη βοήθεια ρουμπρίκας, που κατασκευάστηκε για τις ανάγκες του σεναρίου. Στο τέλος, οι 2 εκπαιδευτικοί καταγράφουν τον αναστοχασμό τους για τα εμπόδια που συνάντησαν, την υποστήριξη που έλαβαν, προτείνοντας συγχρόνως βελτιωτικές ιδέες.

Λέξεις κλειδιά: Εργαστήρια Δεξιοτήτων, STEAM, μικρή κυκλοφορία, δεξιότητες του 21ου αιώνα

Εισαγωγή

Τις τελευταίες δύο δεκαετίες μια νέα παραλλαγή της εκπαίδευσης STEM έχει εμφανιστεί στο προσκήνιο. Η εκπαίδευση STEAM, δηλαδή η ενσωμάτωση της Τέχνης στη μαθησιακή διαδικασία, που δε συνιστά μόνο μια προσθήκη στη λίστα των γνωστικών αντικειμένων του STEM αλλά εντάσσει την Τέχνη τόσο ως διδακτική, βιωματική προσέγγιση, παρέχοντας πολλαπλές ευκαιρίες πρόσβασης, αλληλεπίδρασης των μαθητών, ώστε να συμμετέχουν στη μαθησιακή διαδικασία δημιουργικά και να επιτύχουν το σύνολο των στόχων, που έχει τεθεί (Dell'Erba, 2019). Περιγράφεται ως παιδαγωγική μεταστροφή από την εστίαση στο γνωστικό αντικείμενο, στην προώθηση της μάθησης μέσω της ενεργούς συμμετοχής σε σχέδια εργασίας, που καλλιεργούν τις ερευνητικές δεξιότητες, τις δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, την κριτική σκέψη, τη συνεργασία, την επικοινωνία (Halverson, 2005). Εν ολίγοις τις δεξιότητες του 21ου αιώνα.

Στην παρούσα εργασία περιγράφεται το περιεχόμενο και η απότίμηση ενός διδακτικού σεναρίου STEAM, που αναφέρεται στο κυκλοφορικό σύστημα και συγκεκριμένα τη μικρή κυκλοφορία του αίματος. Σχετίζεται με τη Μελέτη του Περιβάλλοντος Γ΄ Δημοτικού των νέων προγραμμάτων σπουδών, την ενότητα «Κατασκευές», καθώς οι μαθητές κατασκευάζουν σε μακετόχαρτο ένα ηλεκτρικό κύκλωμα με φωτάκια LED, για να αναπαραστήσουν τη λειτουργία της καρδιάς. Μπορεί να ενταχτεί επίσης θεματικά στα Εργαστήρια Δεξιοτήτων, στη θεματική "Ζω καλύτερα-Ευ ζην", την υποθεματική "Γνωρίζω το σώμα μου". Την εκπαιδευτική δράση υλοποίησαν 42 μαθητές από δύο τμήματα της Γ΄τάξης του 24ου Δημοτικού Σχολείου Καβάλας και οι 2 υπεύθυνοι εκπαιδευτικοί.

Θεωρητικό πλαίσιο

Το ακρωνύμιο STEAM και οι δεξιότητες του 21ου αιώνα

Η ενσωμάτωση της τέχνης στο STEM βασίστηκε σε μελέτες που υποδείκνυαν ότι ενθαρρύνει τη δημιουργικότητα, την καινοτομία, τη συνεργασία, τις διαπροσωπικές κοινωνικές δεξιότητες (Liao, 2016). Αν και τα στοιχεία του ακρωνυμίου αντιπροσωπεύουν σαφείς επιστημονικούς κλάδους, το στοιχείο της τέχνης συχνά ερμηνεύεται ως εικαστικές τέχνες, ως κλάδοι που δε θεωρούνται STEM, δηλαδή φιλελεύθερες τέχνες, ανθρωπιστικές επιστήμες, ως συνώνυμο της μάθησης βάσει έργου, της μάθησης βάσει προβλημάτων, της μάθησης με βάση την τεχνολογία ή της έγχυσης αρχών, εννοιών και τεχνικών τέχνης και σχεδίασης στη διδασκαλία (Liao, 2016; Perignat & Katz-Buonincontro, 2019;Alexandria, 2022).

Είναι αδύνατο να φανταστεί κανείς ζωή χωρίς τεχνολογία και μηχανική. Η εκπαίδευση στην τεχνολογία και τη μηχανική βοηθούν τους μαθητές να ανακαλύψουν πώς να βελτιώσουν τις ανθρώπινες ζωές δημιουργώντας λύσεις, συνδέοντας την επιστήμη με τη ζωή με απροσδόκητους τρόπους, προωθώντας δεξιότητες δημιουργικής σκέψης, επικοινωνίας, κριτικής σκέψης (Brusic κ.ά., 2009; Zayyinah κ.ά., 2022).

Ειδικότερα η τεχνολογία στο ακρωνύμιο δεν περιορίζεται στη χρήση υπολογιστών ή/και συσκευών και λογισμικού εκπαιδευτικής τεχνολογίας αλλά στη μελέτη και εφαρμογή μαθησιακών εμπειριών, που σχετίζονται με εφευρέσεις, καινοτομίες και αλλαγές, οι οποίες αποσκοπούν στην κάλυψη των ανθρώπινων επιθυμιών και αναγκών (Daugherty, 2009). Εν ολίγοις, αν οι άνθρωποι το σκέφτηκαν και το έφτιαξαν, τότε θεωρείται τεχνολογία (Wonacott, 2001).

Τα μαθηματικά και οι επιστήμες αναγνωρίζονται ως κρισιμότατοι τομείς του πολιτισμού, λόγω του ισχυρού τρόπου ερμηνείας του κόσμου που προσφέρουν και της αξιοσημείωτης συνεισφοράς τους στην ανάπτυξη της ατομικής αλλά και της συλλογικής σκέψης. Τα μαθηματικά πραγματώνονται στο STEAM μέσω τόσο της κατανόησης, της διαχείρισης και της επίλυσης προβλημάτων όσο της ανάπτυξης του μαθηματικού γραμματισμού, με τη συλλογή, επεξεργασία και ερμηνεία δεδομένων, τη μελέτη των αριθμών, της γεωμετρίας, της στατιστικής και των πιθανοτήτων (Khan & Mason, 2021) ενώ στις επιστήμες εντοπίζονται τρεις διαστάσεις, η κατανόηση της επιστήμης, η επιστήμη ως ανθρώπινη προσπάθεια και οι δεξιότητες διερεύνησης της επιστήμης (Khan & Mason, 2021).

Το διδακτικό σενάριο

Η υλοποίηση του σεναρίου, διάρκειας 5 διδακτικών ωρών, παρουσίασε συγκεκριμένη στοχοθεσία σε τέσσερα επίπεδα γνωστικό, συναισθηματικό, ψυχοκινητικό και δεξιοτήτων του 21ου αιώνα (Πίνακας 1).

Γνωστικό επίπεδο	Να περιγράφουν τη μικρή κυκλοφορία του αίματος (Βιολογία). Να αναφέρουν ότι στη μικρή κυκλοφορία εμπλέκονται η καρδιά, οι πνεύμονες και τα αιμοφόρα αγγεία (Βιολογία). Να συνειδητοποιήσουν ότι η μπαταρία είναι πηγή ενέργειας (Φυσική). Να υποδεικνύουν και να κατονομάζουν τους πόλους της μπαταρίας (Φυσική).
Συναισθηματικό επίπεδο	Να συμμετάσχουν με προθυμία στις ενέργειες της ομάδας και να επιδείξουν διάθεση για συνεργασία. Να καλλιεργήσουν θετική στάση για τη μάθηση θετικών επιστημών. Να εκφράσουν εντυπώσεις, σκέψεις, επιθυμίες, αισθήματα.
Ψυχοκινητικό επίπεδο	Να κατασκευάσουν ένα απλό ηλεκτρικό κύκλωμα (Τεχνολογία). Να κάνουν χαράξεις με χάρακα για να σχεδιάσουν την πορεία από την καρδιά στους πνεύμονες και πάλι στην καρδιά (Μαθηματικά). Να δημιουργήσουν ένα ομοίωμα της καρδιάς (Τέχνη).
Δεξιότητες του 21ου αιώνα	**Κριτική σκέψη**: Οι μαθητές να εξερευνήσουν ιδέες, να επιχειρηματολογήσουν και να εξετάσουν άλλες απόψεις. **Συνεργασία:** Οι μαθητές εργαζόμενοι σε ομάδες να ολοκληρώσουν τις δραστηριότητες. Ακόμα, να καλλιεργήσουν την ικανότητα να καθοδηγούν και να παρακινούν ο ένας τον άλλον σε μικρές ομάδες και ως ολόκληρη τάξη. **Επικοινωνία:** Οι μαθητές να καλλιεργήσουν δεξιότητες ομιλίας και ακρόασης συμμετέχοντας σε χρήσιμες συζητήσεις, ώστε να ολοκληρώσουν τις δραστηριότητες του μαθήματος. **Δημιουργικότητα:** Οι μαθητές να δημιουργήσουν ένα ηλεκτρικό ομοίωμα της μικρής κυκλοφορίας.

Πίνακας 1. Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα

Ως προς την παιδαγωγική προσέγγιση υιοθετήθηκαν αρχές μάθησης του κοινωνικού και του κατασκευαστικού εποικοδομισμού. Θεωρήθηκε αδιαμφισβήτητο ότι οι μαθητές διέθεταν εναλλακτικές ιδέες. Όροι όπως «ηλεκτρισμός», «ηλεκτρικό ρεύμα», «κύκλωμα» πιθανότατα είναι γνωστές σε μαθητές δημοτικού αλλά η σημασία τους μάλλον αποδεικνύεται συγκεχυμένη, ασαφής ή αόριστη. Παραδείγματος χάριν, παρατηρείται η ιδέα της αιτιώδους σύνδεσης μεταξύ της μπαταρίας και του λαμπτήρα μέσω ενός παράγοντα, ο οποίος κινείται ανάμεσα σε αυτές (Duit & von Rhöneck,

1997). Ο παράγοντας λέγεται «ηλεκτρικό ρεύμα» ή «ρεύμα» και αποθηκεύεται στην μπαταρία ή «ξεκουράζεται» στα καλώδια ή καταναλώνεται στον λαμπτήρα.
Κατά τις 2 πρώτες διδακτικές ώρες οι μαθητές εντόπισαν τον σφυγμό τους, παρατήρησαν πως μεταβάλλεται ανάλογα με τη δραστηριότητά τους, έμαθαν σχετικό λεξιλόγιο και διέκριναν τα μέρη της καρδιάς (Πίνακας 2) μέσω των δραστηριοτήτων φύλλου εργασίας για να εξοικειωθούν με τον τρόπο λειτουργίας της ανθρώπινης καρδιάς.

Βήμα 1ο Πρόκληση ενδιαφέροντος	Οι μαθητές/τριες παρακολούθησαν ένα βίντεο (https://video.pictory.ai/1708932225881/20240226083038317fC08OTSC9tVCDFR) το οποίο αποτέλεσε το εισαγωγικό ερέθισμα, σχετικά με τη λειτουργία της καρδιάς. Έπειτα, ενθαρρύνθηκαν να εντοπίσουν σημεία του σώματος που μπορούν να μετρήσουν τους παλμούς τους. Ερωτήματα που τέθηκαν ήταν «Πότε η καρδιά χτυπάει γρηγορότερα και γιατί;», «Ποια είναι τα μέρη της καρδιάς και πως κυκλοφορεί το αίμα;».
Βήμα 2ο Προβληματισμός-Υποθέσεις	Οι μαθητές χωρίστηκαν σε ομάδες, κατένειμαν ρόλους και ανέλαβαν συγκεκριμένο έργο στην ομάδα ώστε να ολοκληρώσουν τις δραστηριότητες του φύλλου εργασίας 1. Κατέγραψαν τις υποθέσεις τους σχετικά με το πότε η καρδιά χτυπάει γρηγορότερα και γιατί.
Βήμα 3ο Πειραματισμός	Για να διερευνηθεί η ορθότητα των υποθέσεων κάθε ομάδα μέτρησε τους παλμούς των μελών της, διάβασε και συζήτησε το βασικό λεξιλόγιο. Ο εκπαιδευτικός συνέβαλε στην αποσαφήνιση εννοιών. Οι ομάδες έκαναν την αντιστοίχιση και συμπλήρωσαν το σταυρόλεξο. Κατόπιν, χρωμάτισαν τα μέρη της καρδιάς και τα κατονόμασαν.
Βήμα 4ο Αποτελέσματα/συμπεράσματα (θεωρία)	Οι ομάδες παρουσίασαν τις εργασίες τους προκειμένου να γίνουν διορθώσεις. Κατέγραψαν το συμπέρασμα στην ολομέλεια της τάξης.

Πίνακας 2.Τα βήματα της 1ης διδασκαλίας

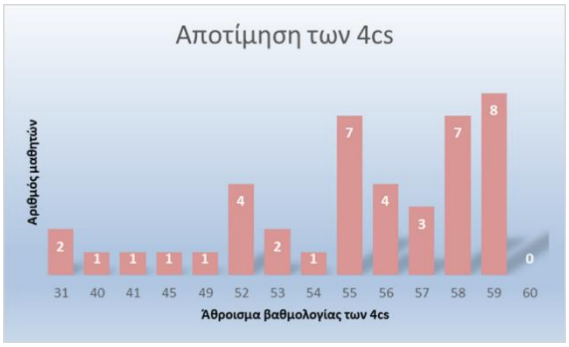
Τις ακόλουθες 3 διδακτικές ώρες οι μαθητές, εργαζόμενοι ομαδοσυνεργατικά, κατασκεύασαν ένα μοντέλο της καρδιάς, φτιάχνοντας τα πρώτα τους ηλεκτρικά κυκλώματα για να μοντελοποιήσουν τη ροή του αίματος. Χρησιμοποίησαν κόκκινο χρώμα LED για να υποδείξουν εκείνα τα αιμοφόρα αγγεία που μεταφέρουν αίμα με υψηλή περιεκτικότητα σε O2 και μπλε χρώμα LED για όσα μεταφέρουν CO2 (Πίνακας 3).

Βήμα 1ο Προετοιμασία της διδασκαλίας, σχηματισμός ομάδων και ανάληψη έργου	Ο εκπαιδευτικός παρουσίασε την πρόκληση, δηλαδή την κατασκευή του μοντέλου. Περιέγραψε τα κομμάτια που συνθέτουν το μοντέλο, το μακετόχαρτο, την ταινία χαλκού, τα φωτάκια LED, την μπαταρία και εξήγησε ότι κάθε ομάδα θα κατασκευάσει το δικό της μοντέλο. Για το σκοπό διατέθηκε σε κάθε ομάδα ένα υποστηρικτικό φύλλο με τη σειρά των απαιτούμενων ενεργειών (Φύλλο ενεργειών ομάδων). Οι ομάδες ήταν ολιγομελείς, ώστε όλα τα μέλη να μπορούν να συμμετέχουν ενεργά στην περάτωση του έργου.
Βήμα 2ο Ομαδοσυνεργατική επεξεργασία	Οι μαθητές χωρίστηκαν στις ομάδες τους, επεξεργάστηκαν τα κομμάτια του μοντέλου και παρατηρησαν τη σειρά των δραστηριοτήτων. Συζήτησαν τους προβληματισμούς τους στην ολομέλεια της τάξης. Ζήτησαν διευκρινήσεις από τον εκπαιδευτικό και ακολούθησαν τα βήματα του φύλλου ενεργειών για να κατασκευάσουν το μοντέλο. Πρόκειται για απαιτητική διαδικασία διότι προϋπόθετε κατανόηση των ενεργειών, εκτέλεσή τους, συνεργασία και διαπραγμάτευση, κατανόηση της μικρής κυκλοφορίας για την κατασκευή του μοντέλου.
Βήμα 3ο Παρουσίαση εργασιών	Οι ομάδες παρουσίασαν το μοντέλο τους, δέχτηκαν ερωτήσεις/σχολιασμούς/παρατηρήσεις από τις άλλες ομάδες και ανέφεραν τί τους άρεσε και ποιες δυσκολίες συνάντησαν.
Βήμα 4ο Αξιολόγηση	Κάθε μαθητής συμπλήρωσει το φύλλο αυτο-αξιολόγησης και στο τέλος συνοψίστηκαν οι σωστές απαντήσεις στο συνολικό φύλλο της ομάδας.
Βήμα 5ο Ανακεφαλαίωση	Ο εκπαιδευτικός βασιζόμενος στις εργασίες των ομάδων ανακεφαλαίωσε τα κύρια σημεία, ώστε οι μαθητές να μεταβούν σε ένα επίπεδο μεταγνώσης και υπενθύμισε στους μαθητές να συμπληρώσουν το κουίζ που τους έχει ανατεθεί στην e me (https://quizizz.com/embed/quiz/643abc2696f5a8001e38e4e4).

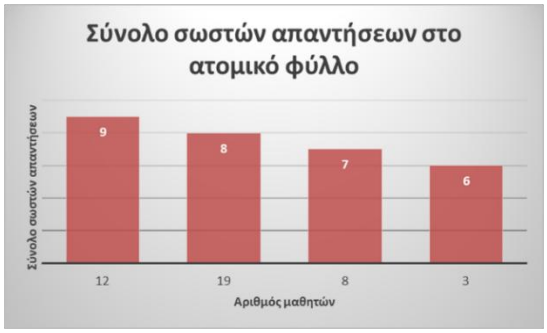
Πίνακας 3.Τα βήματα της 2ης διδασκαλίας

Αποτίμηση του σεναρίου και της μάθησης

Η αποτίμηση του σεναρίου πραγματοποιήθηκε αρχικά σε επίπεδο ολοκλήρωσης των ατομικών και ομαδικών δραστηριοτήτων τόσο κατά το 4ο βήμα της 1ης διδασκαλίας όσο κατά το 3ο και 4ο βήμα της 2ης διδασκαλίας. Παράλληλα, συμπληρώθηκε ρουμπρίκα αποτίμησης των δεξιοτήτων του 21ου αιώνα, για κάθε μαθητή, σε συνεργασία των 2 εκπαιδευτικών με τον συμμετοχικό παρατηρητή. Κάθε εκπαιδευτικός και παρατηρητής, κατόπιν μεταξύ τους συνεννόησης, εντόπισαν στον φυσικό χώρο τα υποκείμενα της παρατήρησης, κατά τον χρόνο της διδασκαλίας και σημείωσαν σύμφωνα με τον βαθμό της εκδηλούμενης συμπεριφοράς αν η προσπάθειά τους θεωρείται ικανοποιητική, εξαιρετική ή χρειάζεται περισσότερη, ως προς τη δεξιότητα της συνεργασίας, της δημιουργικότητας, της επικοινωνίας και της κριτικής σκέψης. Οι συνολικές βαθμολογίες των μαθητών για τις 4 δεξιότητες κυμάνθηκαν από 31 έως 59, οπότε αποτιμήθηκαν ως ικανοποιητικές ή εξαιρετικές, αν και η προσπάθεια της συντριπτικής πλειψηφίας αποτιμήθηκε ως εξαιρετική, δηλαδή έλαβε τιμή από 47 μέχρι 60 (37 μαθητές από τους 42) (Σχήμα 1). Ακόμη, στο ατομικό φύλλο γνώσεων πέτυχαν στο σύνολο των 9 ερωτήσεων, από 6 ως 9 σωστές απαντήσεις (Σχήμα 2).



Σχήμα 1. Αποτίμηση των 4cs



Σχήμα 2. Σύνολο σωστών απαντήσεων

Οι εκπαιδευτικοί κατά τον αναστοχασμό τους σημείωσαν στην αντίστοιχη, έντυπη φόρμα ότι υλοποίησαν στον μέγιστο βαθμό τα βήματα του σεναρίου, δεδομένου ότι είχαν στη διάθεσή τους την αναλυτική περιγραφή σαν οδηγό και ότι στη δυσκολία της κατασκευής της μακέτας έλαβαν σε μεγάλο βαθμό υποστήριξη από τον ερευνητή, που τους πρόσφερε έτοιμη, πρότυπη, συμπληρωμένη μακέτα. Θεώρησαν ακόμη ότι το θέμα του σεναρίου ανταποκρίνεται ικανοποιητικά στον προτεινόμενο χρόνο υλοποίησης αν και χρειάζεται να διατεθεί περισσότερος χρόνος για τη συνεργασία των μαθητών, την οργάνωσή τους σε ομάδες και την παρουσίαση των αποτελεσμάτων στην ολομέλεια της τάξης. Εκτίμησαν ότι είναι σύγχρονο, κερδίζει το ενδιαφέρον των μαθητών και εφαρμόσιμο στην σχολική τάξη.

Βιβλιογραφία

Alexandria, C. U. 901 P. S. (2022). NAEA Position Statement on STEAM Education. *National Art Education Association*. Ανακτήθηκε από https://www.arteducators.org/advocacy-policy/articles/552-naea-position-statement-on-steam-education

Brusic, S., Daugherty, M., Havice, W., Jones, K., Lien, B., McComas, K., McComas, W., Miller, L., Salinger, G., & Zuga, K. (2009). *The Overlooked STEM Imperatives: Technology and Engineering K–12 Education*. ITEA. Ανακτήθηκε από www.iteaconnect.org

Daugherty, M. (2009). *The "T" and "E" in STEM. Στο The Overlooked STEM Imperatives: Technology and Engineering K–12 Education*. ITEA.

Dell'Erba, M. (2019). Policy Considerations for STEAM Education. Policy Brief*. Στο Education Commission of the States.* Ανακτήθηκε από https://eric.ed.gov/?id=ED595045

Duit, R., & von Rhöneck, C. (1997). Learning and understanding key concepts of electricity. *Connecting research in physics education with teacher education,* 1, 1–6.

Hadinugrahaningsih, T., Rahmawati, Y., & Ridwan, A. (2017). Developing 21st century skills in chemistry classrooms: Opportunities and challenges of STEAM integration. Στο *AIP Conference Proceedings*, 1868(1), Ανακτήθηκε από 030008. https://doi.org/10.1063/1.4995107

Halverson, R. (2005). What Can K-12 School Leaders Learn from Video Games and Gaming? *Innovate: Journal of Online Education,* 1(6).

Khan, K. & Mason, J. (2021). The M in STEM and Issues of Data Literacy. Στο *29th International Conference on Computers in Education*.

Liao, C. (2016). F*rom Interdisciplinary to Transdisciplinary:* An Arts-Integrated Approach to STEAM Education*. Art Education*, 69(6), 44–49. Ανακτήθηκε από https://doi.org/10.1080/00043125.2016.1224873

Perignat, E. & Katz-Buonincontro, J. (2019). STEAM in practice and research: An integrative literature review. *Thinking Skills and Creativity,* 31, 31–43. Scopus. Ανακτήθηκε από https://doi.org/10.1016/j.tsc.2018.10.002

Wonacott, M. E. (2001). *Technological Literacy.* Ανακτήθηκε από: http://www. https://eric.ed.gov/?id=ED459371

Zayyinah, Z., Erman, E., Supardi, Z. A. I., Hariyono, E., & Prahani, B. K. (2022). STEAM-Integrated Project Based Learning Models*. Alternative to Improve 21st Century Skills.* 251–258. Ανακτήθηκε από https://doi.org/10.2991/assehr.k.211229.039

Φυσική και Νέες Τεχνολογίες: Μια σύγχρονη διδακτική πρόταση της επίδρασης των δεικτών στα οξέα και τις βάσεις μέσα από τα εικονικά εργαστήρια του ChemNoesis

Γαϊτανίδη Μαρία

Εκπαιδευτικός Α/θμιας, M.Sc. Π.Τ.Δ.Ε. Ε.Κ.Π.Α, Υπ. Διδάκτωρ Τμήματος Χημείας, Α.Π.Θ.
mgaitanidi@chem.auth.gr

Περίληψη

Η παρούσα διδακτική πρόταση είναι μια προσέγγιση της επίδρασης των δεικτών στα οξέα και στις βάσεις που υπάρχουν στο αντίστοιχο κεφάλαιο των Φυσικών της Στ΄ Δημοτικού. Βασικός σκοπός της συγκεκριμένης διδακτικής πρότασης, διάρκειας 4 ωρών, είναι να κατανοήσουν καλύτερα οι μαθητές/τριες την έννοια των δεικτών, την εφαρμογή τους πειραματικά μέσα στο εργαστήριο Φυσικών Επιστημών με απλά καθημερινά υλικά -σύμφωνα με το διδακτικό εγχειρίδιο- αλλά και πειραματικά μέσα στο εργαστήριο Η/Υ με πιο ισχυρά οξέα και βάσεις μέσα από την «ασφαλή» χρήση εικονικών εργαστηρίων. Αξιοποιούνται οι αρχές του εποικοδομητισμού και της διαθεματικότητας και υιοθετούνται η μαθητοκεντρική και ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, καθώς οι μαθητές/τριες καλούνται να οικοδομήσουν μόνοι τους τη γνώση περί της έννοιας των δεικτών και της χρήσης τους μέσω της ενεργητικής τους συμμετοχής στις πειραματικές διατάξεις, τις προσομοιώσεις και στις ομαδικές δραστηριότητες ψηφιακού και μη τύπου, όπου ο εκπαιδευτικός είναι απλός οργανωτής και επόπτης της όλης διαδικασίας. Αξιοποιούνται σύγχρονα ψηφιακά εργαλεία όπως τα εικονικά εργαστήρια του ChemNoesis για την επίδραση των δεικτών σε ισχυρά οξέα και βάσεις, το Paddlet με το εικονογραφημένο ομαδικό φύλλο οδηγιών/εργασίας και το Quizizz για την αξιολόγηση της διδαχθείσας γνώσης. Η παρούσα διδακτική πρόταση είναι συμβατή με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών και στοχεύει στην βελτίωση των διδακτικών πρακτικών.

Λέξεις κλειδιά: οξέα-βάσεις, εικονικό εργαστήριο, Φυσικά Στ΄

Εισαγωγή

Το συγκεκριμένο μάθημα αφορά στο γνωστικό αντικείμενο των Φυσικών και συγκεκριμένα της Χημείας της Στ΄ τάξης και το κεφάλαιο «Οξέα – βάσεις- άλατα» και το υποκεφάλαιο ΦΕ1: «Στα ίχνη των οξέων και των βάσεων», εστιάζοντας στους δείκτες και τις πειραματικές τους εφαρμογές. Το μάθημα είναι συμβατό με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, αλλά γνωστικά αποτελεί μια επέκτασή του. Να σημειωθεί ότι οι μαθητές/τριες έρχονται πρώτη φορά σε επαφή με τις έννοιες «οξύ», «βάση»,

«δείκτης» σε επιστημονικό και πειραματικό επίπεδο, ωστόσο η πλειονότητα αυτών σίγουρα τις έχουν ακούσει στην καθημερινή τους ζωή, χωρίς όμως απαραίτητα να γνωρίζουν τι κάνει η καθεμιά από αυτές. Ο χαρακτηρισμός μιας ουσίας ανάλογα με το χρώμα του δείκτη δεν προκαλεί δυσκολίες στους μαθητές (Αποστολάκης, και συν., 2006). Σύμφωνα με τις συνήθεις γνωστικές δυσκολίες, καθώς οι μαθητές δυσκολεύονται να διακρίνουν τις καθαρές ουσίες από τα μίγματα (διαλύματα), οι μαθητές/τριες δεν κατανοούν ότι ο χρωματισμός του δείκτη οδηγεί με ασφάλεια μόνο στο συμπέρασμα ότι η ουσία που εξετάζουμε περιέχει οξύ ή βάση και όχι απαραίτητα ότι η ίδια ουσία χαρακτηρίζεται ως οξύ ή βάση.

Τι είναι οι δείκτες :

Οι δείκτες είναι ειδικές ουσίες που βοηθούν στην ανίχνευση των οξέων και των βάσεων. Ο μηχανισμός λειτουργίας τους έγκειται στον αποχρωματισμό τους. Το χρώμα των δεικτών μεταβάλλεται όταν σε αυτούς προσθέσουμε ένα καθαρό οξύ (ή ένα διάλυμα που περιέχει οξύ) ή μια καθαρή βάση (ή ένα διάλυμα που περιέχει βάση). Η έγχυση δεικτών μέσα στο νερό δεν προκαλεί αλλαγή του χρώματός τους. Ένας πολύ κοινός δείκτης που μπορούμε να κατασκευάσουμε και μόνοι μας στο σπίτι ή στο σχολείο, είναι ο δείκτης από το μοβ λάχανο που αναμιγνύεται με καθαρό οινόπνευμα. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, ο δείκτης του μοβ λάχανου έχει μοβ χρώμα, ενώ άμα αναμιχθεί με οξύ μεταβάλλεται σε κόκκινο χρώμα ενώ άμα αναμιχθεί με βάση μεταβάλλεται σε πράσινο χρώμα. Άλλοι δείκτες που θα χρησιμοποιήσουμε στο εικονικό εργαστήριο είναι το κυανό (μπλε) της βρωμοθυμόλης και το βάμμα του ηλιοτροπίου. Αν το κυανό (μπλε) της βρωμοθυμόλης προστεθεί σε διάλυμα με pH <6 (όξινο διάλυμα), αυτό αποκτά κίτρινο χρώμα, β) σε ουδέτερο διάλυμα (πχ νερό), αυτό αποκτά πράσινο χρώμα, γ) σε διάλυμα με pH >7,6 (γενικά σε βασικά διαλύματα) αποκτά μπλε χρώμα (Θεοδωρόπουλος, Παπαθεοφάνους, & Σιδέρη , 2009). Το βάμμα του ηλιοτροπίου από την άλλη, σε ενδιάμεσες τιμές pH (σε ουδέτερο διάλυμα όπως το νερό), έχει χρώμα μεταξύ κόκκινου και μπλε (αλλιώς ιώδες). Όταν βρεθεί σε όξινο περιβάλλον, αλλάζει χρώμα και γίνεται κόκκινο, ενώ άμα έρθει σε επαφή με βασικό διάλυμα παίρνει ένα κυανό χρώμα.

Σκοπός και στόχοι

Ο σκοπός του μαθήματος είναι να γνωρίσουν οι μαθητές/τριες τους δείκτες και πως αυτοί αξιοποιούνται πειραματικά μέσα στο εργαστήριο και κατ' επέκταση στην καθημερινή μας ζωή, χαρακτηρίζοντας ή όχι μια ουσία ότι περιέχει οξύ ή βάση.

Διδακτικοί στόχοι:

Σε επίπεδο γνώσεων: α) να κατανοήσουν τον όρο «δείκτης» και πως λειτουργεί ο μηχανισμός του στο εργαστήριο, β) να διαπιστώσουν οι μαθητές πειραματικά πως ανιχνεύουμε αν μια ουσία είναι ή περιέχει οξύ ή βάση, γ) να κατανοήσουν γιατί οι

δείκτες δεν αλλάζουν χρώμα όταν εγχυθούν μέσα σε νερό, δ) να κατανοήσουν οι μαθητές ότι κάποιες ουσίες στην καθημερινή μας ζωή είναι ομογενή μίγματα (διαλύματα) και όχι καθαρές ουσίες με αποτέλεσμα να μην μπορούμε να τα χαρακτηρίσουμε οξέα ή βάσεις αλλά ουσίες που περιέχουν οξέα ή βάσεις, ε) να εξοικειωθούν πειραματικά με τα οξέα, τις βάσεις και τους δείκτες είτε στο φυσικό εργαστήριο είτε στο ψηφιακό και στ) να φτιάξουν οι ίδιοι οι μαθητές έναν δείκτη στο εργαστήριο, ζ) να κατανοήσουν ότι η διάκριση ενός διαλύματος οξέος ή βάσης είναι επικίνδυνο και δεν πρέπει ποτέ να γίνεται με την αίσθηση της γεύσης (άσχετα άμα βιβλιογραφικά η ξινή γεύση αναφέρεται ως χαρακτηριστική ιδιότητα των οξέων).
Σε επίπεδο Τ.Π.Ε.: α) να εξοικειωθούν με την προσομοίωση του χημικού εργαστηρίου στον Η/Υ, β) να εκτελούνν πειράματα στο ψηφιακό χημικό εργαστήριο ChemNoesis, γ) να διαβάζουν και να εκτελούν τις ομαδικές δραστηριότητες που έχουν αναρτηθεί από τον/την εκπαιδευτικό στον ψηφιακό πίνακα ανακοινώσεων του Padlet, δ) να μπορούν να αξιολογηθούν ομαδικά για τις γνώσεις που απέκτησαν μέσω της ψηφιακής εφαρμογής κουίζ Quizizz
Σε επίπεδο κοινωνικών δεξιοτήτων: α) Να αναπτύξουν το πνεύμα της ομαδικότητας μέσα από την συνεργασία τους για την εκτέλεση των ομαδικών δραστηριοτήτων, β) να εξοικειωθούν με την ομαδική εκτέλεση πειραμάτων στο φυσικό και ψηφιακό εργαστήριο

Περιγραφή της διδακτικής πρότασης

- 1η -2η διδακτική ώρα

Την πρώτη και δεύτερη διδακτική ώρα, γίνεται η πειραματική διδασκαλία στο εργαστήριο Φυσικών Επιστημών ή στην τάξη σύμφωνα με το σχολικό εγχειρίδιο. Πιο συγκεκριμένα γίνεται παρασκευή από τους ίδιους τους μαθητές του δείκτη του μοβ λάχανου σύμφωνα με τις οδηγίες του βιβλίου. Έπειτα εκτελούνται πειραματικά οι ακόλουθες δραστηριότητες του σχολικού εγχειριδίου και εξάγονται τα αντίστοιχα συμπεράσματα. Αποσαφηνίζεται ο όρος «δείκτης» και πως ανιχνεύονται τα οξέα και οι βάσεις ή τα διαλύματα αυτών. Οι μαθητές κατανοούν τον μηχανισμό των «δεικτών» και γίνεται συζήτηση για τη σημασία τους στην καθημερινή μας ζωή.

Πείραμα

Όργανα - Υλικά
ποτήρια
ξίδι
νερό
απορρυπαντικό
χυμός πορτοκαλιού
αμμωνία
μαγειρική σόδα
χυμός λεμονιού
καλαμάκια
χαρτί
ψαλίδι
ταινία
δείκτης από κόκκινο λάχανο

Βάλε σε ένα ποτήρι λίγο ξίδι και κόλλησε σε αυτό με ταινία ένα μικρό χαρτάκι. Σημείωσε στο χαρτάκι το υγρό που περιέχει το ποτήρι. Βάλε σε ένα άλλο ποτήρι λίγο από το δείκτη που ετοίμασες στο προηγούμενο πείραμα. Χρησιμοποιώντας ένα καλαμάκι ρίξε λίγες σταγόνες ξίδι στο ποτήρι με το δείκτη. Επανάλαβε χρησιμοποιώντας αντί για ξίδι, νερό με απορρυπαντικό, χυμό πορτοκαλιού, νερό με αμμωνία, νερό με μαγειρική σόδα και χυμό λεμονιού. Χρησιμοποίησε διαφορετικό καλαμάκι για κάθε υγρό. Μπορείς να χωρίσεις τα υγρά σε δύο ομάδες σύμφωνα με την παρατήρησή σου;

Παρατήρηση

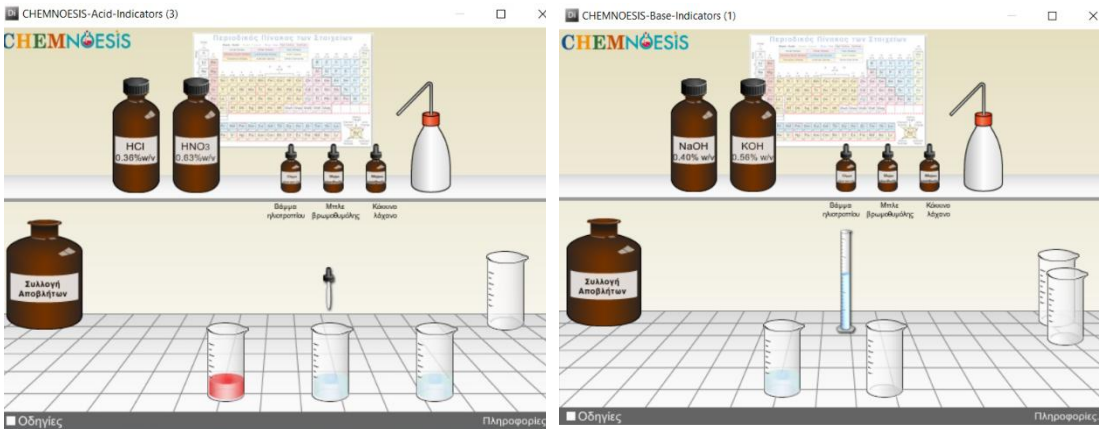
ΥΓΡΟ	ΧΡΩΜΑ ΔΕΙΚΤΗ	ΟΜΑΔΑ Α	ΟΜΑΔΑ Β
ξίδι			
νερό με απορρυπαντικό			
χυμός πορτοκαλιού			
νερό με αμμωνία			
νερό με μαγειρική σόδα			
χυμός λεμονιού			

Εικόνα 1: Το σχολικό εγχειρίδιο

- 3η -4η διδακτική ώρα

Την τρίτη και τέταρτη διδακτική ώρα, γίνεται αξιοποίηση του ψηφιακού περιβάλλοντος των εικονικών εργαστηρίων του ChemNoesis (https://chem.noesis.edu.gr/). Αυτό το δίωρο η διδασκαλία γίνεται στο εργαστήριο Η/Υ, όπου οι μαθητές/τριες μόνοι τους χωρισμένοι σε ομάδες καλούνται να εκτελέσουν εικονικά πειράματα στο ψηφιακό εικονικό εργαστήριο, ακολουθώντας τις οδηγίες όπως θα τις βρουν αναρτημένες στο ομαδικό φύλλο εργασιών στο Paddlet. Τα εικονικά εργαστήρια έχουν τους τίτλους: α) «Επίδραση των οξέων στο χρώμα των δεικτών» (https://chem.noesis.edu.gr/vlab-acid-indicators) και β) «Επίδραση των βάσεων στο χρώμα των δεικτών» (https://chem.noesis.edu.gr/vlabs-base-indicators). Οι μαθητές/τριες, αξιοποιώντας τις γνώσεις τους στους Η/Υ, ανοίγουν τα εικονικά εργαστήρια και εκτελούν τα πειράματα σύμφωνα με το κατευθυνόμενο φύλλο εργασίας του Paddlet. Οι μαθητές/τριες εργάζονται ομαδοσυνεργατικά και χωρίζουν τις εργασίες ανά τα μέλη της ομάδας και συζητούν, τόσο για την εκτέλεση των πειραμάτων όσο και για την εξαγωγή συμπερασμάτων. Ο/Η εκπαιδευτικός καλείται να εξηγήσει επιγραμματικά για τον τρόπο λειτουργίας της προσομοίωσης και τον τρόπο χειρισμού των οργάνων του εικονικού εργαστηρίου, όπως και να εξηγήσει με ποια επικίνδυνα οξέα και βάσεις θα δουλέψουν (πχ HCL = υδροχλωρικό οξύ, HNO3 = νιτρικό οξύ), ποια εργαστηριακά αντικείμενα έχουν μπροστά τους, αν δεν τα έχουν ήδη χρησιμοποιήσει οι μαθητές/τριες στο εργαστήριο Φυσικών Επιστημών [πχ ποτήρια ζέσης, πλαστικός υδροβολέας νερού, δοχείο συλλογής αποβλήτων, πιπέτα (σταγονόμετρο)]. Με την προσομοίωση του εικονικού εργαστηρίου, οι μαθητές/τριες έχουν την ευκαιρία να

πειραματιστούν με χημικές ουσίες που δε θα πειραματίζονταν υπό φυσιολογικές συνθήκες σε δια ζώσης εργαστηριακό μάθημα.

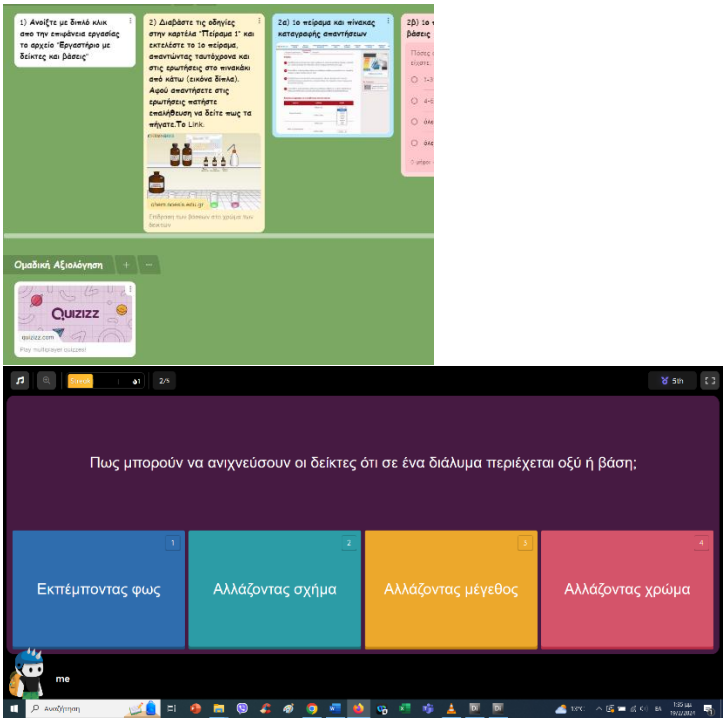


Εικόνα 2: Τα εικονικά χημικά εργαστήρια του ChemNoesis

Με τις οδηγίες που είναι αναρτημένες στο Padlet: (https://el.padlet.com /mgaitanidi88/1-r80z74sqyux47vyn) οι μαθητές/τριες εκτελούν τα πειράματα και απαντάνε στις δραστηριότητες του εικονικού εργαστηρίου και του φύλλου εργασιών.

Εικόνα 3: Το ομαδικό φύλλο εργασίας στο Paddlet

Έπειτα ομαδικά οι μαθητές/τριες αξιολογούνται σε quiz που βρίσκουν στο Quizizz μέσω του Paddlet (https://quizizz.com/embed/quiz/65d33b11fc868682c6c427f6), επιτρέποντας έτσι στον εκπαιδευτικό να κρίνει αν οι μαθητές/τριες εμπέδωσαν την γνώση που έλαβαν στο τελευταίο διδακτικό τετράωρο σχετικά με τους δείκτες, τα οξέα και τις βάσεις.



Εικόνα 4: Το κουίζ αξιολόγησης όπως το βρίσκουν στο Paddlet και το εκτελούν στο Quizziz

Βιβλιογραφία

Αποστολάκης, Ε., Παναγοπούλου, Ε., Σάββας , Σ., Τσαγλιώτης, Ν., Πανταζής, Γ., Σωτηρίου, Σ., & Καλκάνης, Γ. (2006*). Φυσικά Ε Δημοτικού Ερευνώ και Ανακαλύπτω- Βιβλίο Δασκάλου*. ΟΕΔΒ.

Θεοδωρόπουλος, Π., Παπαθεοφάνους, Π., & Σιδέρη, Φ. (2009). *Χημεία Γ' Γυμνασίου.* ΟΕΔΒ.

Από την Επιστημολογία στη διδακτική των Φυσικών Επιστημών στο Δημοτικό Σχολείο- Οι δυνάμεις

Msc, Πετσάνη Ράιδα Δ.

Εκπαιδευτικός ΠΕ 70, Δ.Σχ. Ξηροποτάμου Δράμας
derarap@gmail.com

Περίληψη

Σύμφωνα με έρευνες που έχουν γίνει, πολλές έννοιες των Φυσικών Επιστημών είναι δύσκολο να γίνουν κατανοητές, γιατί αντικρούουν τις προϋπάρχουσες ιδέες των μαθητών οι οποίες δύσκολα αμφισβητούνται και αντικαθίστανται από επιστημονικές έννοιες.

Ενώ τα παιδιά αρέσκονται να παρατηρούν και να διερευνούν με τον δικό τους τρόπο τη Φύση η μύησή τους στις Φυσικές Επιστήμες, μέσα στη σχολική τάξη δημιουργεί συγκρουσιακές γνωστικές συνθήκες. Οι προϋπάρχουσες ιδέες των μαθητών ωστόσο μπορούν να βοηθήσουν στην επιστημονική ερμηνεία των Φυσικών Φαινομένων. Η προσαρμογή και η απόρριψη τους επιτυγχάνεται μόνο μετά από έντονη γνωστική σύγκρουση με τις ήδη υπάρχουσες.

Η παρούσα εργασία στόχο έχει να παραθέσει τις αλλαγές που παρατηρήθηκαν στο επιστημονικό πεδίο των Φυσικών Επιστημών μέσα από τις επιστημολογικές επαναστάσεις και να παρουσιάσει μια διδακτική πρόταση σύγκρουσης των ιδεών των μαθητών/τριών πάνω στην έννοια της δύναμης.

Οι ιδέες των μαθητών/τριών πάνω στις δυνάμεις συνδέονται με την κίνηση των σωμάτων, με το ξεκίνημα ενός αντικειμένου και σχετίζονται κυρίως με την μυϊκή δύναμη. Δεν μπορούν να κατανοήσουν ότι η παραμόρφωση ενός σώματος προέρχεται από την άσκηση δύναμης ή ότι σε ένα ακίνητο σώμα ασκείται και ασκεί δύναμη.

Άλλωστε το χάσμα που υπάρχει ανάμεσα στη διδακτική των επιστημών στο σχολείο και των επιστημών που λαμβάνουν χώρα σε ερευνητικό επίπεδο μπορεί να γεφυρωθεί με το σχεδιασμό και ανάπτυξη διδακτικού υλικού από τη διαθέσιμη γνώση η οποία έχει προκύψει από την έρευνα στη διδακτική των Φυσικών Επιστημών. Ξεκινώντας τη μύηση από μικρή ηλικία, πετυχαίνουμε καλύτερη κατανόηση στην μετέπειτα πιο «επιστημονική» διδασκαλία (Eshach, 2006).

Λέξεις Κλειδιά: επιστημολογία, πείραμα, γνωστική σύγκρουση

Θεωρητικό πλαίσιο

Η περιγραφή της αλλαγής της επιστημονικής γνώσης στο πέρασμα των χρόνων προσεγγίζεται από διαφορετικές αφετηρίες. Στο παρελθόν γίνεται εμφανές πως στον επιστημονικό κόσμο κυριαρχούσε η πεποίθηση ότι οι παρατηρήσεις κάτω από

ορισμένες προϋποθέσεις θεωρούνταν αξιόπιστες(Αυγελής, 2001· Κόκκοτας, 1998·Τσελφές, 1994). Αρχικά η επαγωγική, ως επικρατούσα μέθοδος, επέτρεπε την οικοδόμηση θεωριών σωρευτικά, στηριζόμενη σε ένα πλήθος αισθητηριακών δεδομένων. Ο ίδιος ο Νεύτων έβλεπε τις θεωρίες του ως αποτέλεσμα της εμπειρίας και επαγωγής (Hacking, 2002). Στη συνέχεια στο επίκεντρο των επιστημολογικών τάσεων προτάθηκε το μοντέλο του εμπειρικό- παραγωγικού συμπερασμού. Η μέθοδος αυτή οδηγούσε σε νέες υποθέσεις και θεωρίες όπου ο έλεγχος των παρατηρήσεων αποτελούσε εξ ιδίων εγγύηση για τη σωστή αξιολόγηση μιας θεωρίας. Θεωρήθηκε πως αυτή καθορίζεται εν μέρει από ψυχολογικά, κοινωνιολογικά φαινόμενα κα εν μέρει από συμπτώσεις (Batens. 1997). Ο Kuhn με το συμφραστικό μοντέλο, ησήγαγε την ιδέα της κανονικότητας της επιστήμη η οποία ενέχει τον σπόρο της καταστροφής της, μια αντίληψη αιώνιας επανάστασης. Τέλος ο ακραίος σχετικισμός εκπροσωπείται από τον Feyerabend ο οποίος αντιτίθεται σε όποιον κανόνα ορθολογικότητας, ορθών λόγων, προτιμώμενης επιστήμης ή Παραδείγματος που περιορίζουν το νου (Hacking, 2002).

Ο καθορισμός των περιγραφικών προτύπων της επιστημονικής γνώσης μεταλλασσόταν σταδιακά. Το ερώτημα που τίθεται από τους φιλοσόφους είναι αν η γνωσιολογία και η μεθοδολογία πρέπει να ασχολούνται με το πώς και σε ποιο βαθμό μπορούν οι επιστημονικές θεωρίες να υποστηριχθούν από τα αισθητηριακά δεδομένα.

Η προβληματική της επιστημολογικής αυτής τάσης συναντάται ρητά στον 20ο αιώνα στο έργο των Popper και Lakatos, οι θέσεις τους εστιάζονται στη διατύπωση αυστηρών επιστημονικών κριτηρίων για τη διάκριση του επιστημονικού από το μη επιστημονικό πεδίο (Κουλαϊδής, 2001β). Η μεθοδολογική τους θέση επικεντρώνεται στη συνδυασμένη εφαρμογή δύο στοιχείων , αυτό του παραγωγικού συμπερασμού και αυτό της αρχής της οριοθέτησης (Κουλαϊδής, 2001β).

Σύμφωνα με τον Popper η αλήθεια δε συνάγεται από γενικεύσεις και η ήδη υπάρχουσα γνώση αναπτύσσεται και βελτιώνεται με στόχο την προσέγγιση της αλήθειας. Ωστόσο για τον Popper η διάψευση μιας θεωρίας αποτελεί την πεμπτουσία της επιστημονικής δραστηριότητας για το Lakatos η επιστήμη αναπτύσσεται μέσα από τη διαδοχή των ερευνητικών προγραμμάτων (Κουλαϊδής, 2001β). Συνεχίζοντας τις θεωρητικές του προσεγγίσεις, καταλήγει ότι η διαδοχή των ερευνητικών προγραμμάτων αυξάνει το περιεχόμενο της αλήθειας, όταν εντοπίζονται ανωμαλίες στη θεωρητική άρθρωση και συνεπώς οι προβληματικές αυτές καταστάσεις πρέπει να επιλυθούν και συγχρόνως να αποτελέσουν υπόδειγμα για παρόμοιες προβληματικές (Κουλαϊδής,, 1994).

Ο Kunh σε αντίθεση με τους προκατόχους του φιλοσόφους πρεσβεύει ότι δεν υπάρχει διάκριση μεταξύ παρατήρησης και θεωρίας, και ότι η φυσιολογική επιστήμη είναι σωρευτική (Hacking, 2002). Όταν όμως αποσκοπεί να διευρύνει το πεδίο δράσης και ακρίβειας της επιστημονικής γνώσης, η επιτυχία εξαρτάται από το βαθμό συσσώρευσής της (Κουλαϊδής,, 1994). Εισάγει επίσης και την ιδέα ότι κάθε κανονική επιστήμη ενέχει το σπόρο της ίδιας της καταστροφής της (Hacking, 2002). Το Παράδειγμα είναι

μια λέξη που κατέχει σημαντική θέση στις φιλοσοφικές ανιχνεύσεις του Kunh. Άλλωστε είναι αυτός που πρώτα τη μετέφερε αυτούσια από την ελληνική στην αγγλική γλώσσα (Hacking, 2002). Ο Kunh ορίζει την περίοδο της φυσιολογικής επιστήμης με την ύπαρξη ενός Παραδείγματος. Για τον ίδιο το παράδειγμα είναι αυτό που μοιράζονται τα μέλη της επιστημονικής κοινότητας, αποδέχονται το μεθοδολογικό και αξιακό επιστημονικό σύστημα ως τη στιγμή της επιστημονικής ανωμαλίας (Κουλαϊδής, 2001β).

Από τον Αριστοτέλη στο Γαλιλαίο – Οι Δυνάμεις

Σύμφωνα με την αριστοτελική αντίληψη το κέντρο του φυσικού σύμπαντος ήταν η Γη και διαιρούνταν σε δύο μέρη α) τη γήινη σφαίρα που περιλάμβανε τη γη και οτιδήποτε υπήρχε κάτω από τη Σελήνη, β) την Ουράνια Σφαίρα η οποία απαρτίζονταν από τη Σελήνη, τον ήλιο, τους Πλανήτες και τους Αστέρες. Το κάθε σύστημα χαρακτηριζόταν από διαφορετική υλική σύσταση και διεπόταν από ένα σύνολο διαφορετικών φυσικών νόμων, (Αυγελής, 2001). Επομένως υπήρχαν δύο συστήματα φυσικής , η γήινη και η ουράνια φυσική. Η γήινη σφαίρα ήταν φτιαγμένη σύμφωνα με τη φιλοσοφία του Αριστοτέλη από τέσσερα στοιχεία: τη φωτιά, τον αέρα, το νερό και τη γη. Το κέντρο του Σύμπαντος ορίστηκε η φυσική «κατοικία» προς την οποία τείνει να κινηθεί η Γη υπό την επίδραση μιας ισχυρής δύναμης. Έτσι ο Αριστοτέλης κάνει τη διάκριση μεταξύ φυσικής και βίαιης κίνησης. Κάθε κίνηση που αντιτίθεται στη φυσική κίνηση ενός αντικειμένου θεωρείται βίαιη και απαιτεί μια εξωτερική δύναμη, μόλις πάψει να εφαρμόζεται η εξωτερική δύναμη επακολουθεί η φυσική κίνηση και το αντικείμενο επιστρέφει στην αρχική του κατάσταση,(Harold Brown, 1995). Συμπερασματικά η φυσική κίνηση είναι πάντα πεπερασμένη, με αυτόν τον τρόπο ο Αριστοτέλης εξήγησε μια σειρά από παρατηρούμενα φαινόμενα. Εξήγησε γιατί τα βαριά αντικείμενα πέφτουν στη γη ενώ η φωτιά ανεβαίνει, γιατί οι ωκεανοί ακουμπούν πάνω στη γη ενώ ο αέρας πλανάται πάνω τους. Ωστόσο η ανάλυση αυτή άφηνε ανεξήγητα ορισμένα φαινόμενα όπως της κίνησης του βέλους. Το βέλος ως γήινο αντικείμενο έπρεπε να πέφτει κατακόρυφα στη γη. Η ερμηνεία που προτάθηκε στηρίχθηκε στη θεωρία του Αριστοτέλη ότι ο αέρας διατηρεί την κίνηση του βέλους και στη μεσαιωνική αντίληψη ότι το ίδιο το τόξο μεταδίδει κάποια δύναμη,(Harold Brown, 1995). Ο Γαλιλαίος έκανε το πρώτο σημαντικό βήμα προς τη νέα φυσική, εισάγοντας την έννοια της αδρανειακής κίνησης,(Harold Brown, 1995). Η αδρανειακή κίνηση για το Γαλιλαίο ήταν κυκλική και αποτελούσε τη φυσική μορφή κίνησης για όλα τα γήινα αντικείμενα καταρρίπτοντας τη τόσο βαθιά εδραιωμένη αριστοτελική αντίληψη περί διάκρισης γήινων και ουράνιων σωμάτων. Ο Γαλιλαίος εισήγαγε μια νέα θεμελιώδη επιστημονική αντίληψη για τη σημασία της παρατήρησης και του πειράματος εκτοπίζοντας τις φιλοσοφικές ερμηνείες των φαινομένων. Έδωσε στην επιστήμη την αρχή του πειράματος, την ιδέα, τη δημιουργία ερωτήσεων που αφορούσαν τη μελέτη της φύσης, περιέγραφε τα πειράματα του, αν και δεν είναι βέβαιο πως έκανε πειράματα για να επαληθεύσει τις παρατηρήσεις του(Κόκκοτας, 2005).

Δύναμη-ιδέες των μαθητών-εννοιολογική σύγκρουση – Διδακτική πρόταση

Τα παιδιά χρησιμοποιούν τα νοητικά μοντέλα για να ερμηνεύσουν τα φυσικά φαινόμενα που παρατηρούν γύρω τους, η απλοϊκότητα όμως της ερμηνείας στηρίζεται στις καθημερινές εμπειρίες τους και το πολιτισμικό τους περιβάλλον. Με τις ιδέες αυτές και μέσα από συγκρουσιακές γνωστικές διεργασίες, καλούνται να κατακτήσουν την επιστημονική γνώση στις σχολικές αίθουσες. Η τροποποίηση των ιδεών φυσικά αποτελεί μια πολυσύνθετη και επίπονη γνωστικά διαδικασία καθώς συνεπάγεται αλλαγή του θεωρητικού πλαισίου σκέψης μέσω του οποίου αντιλαμβάνονται και ερμηνεύουν τον φυσικό κόσμο. Μια τέτοια διαδικασία δε δύναται να συμβεί μέσω των παραδοσιακών διδακτικών μοντέλων μεταφοράς της γνώσης από τον/την εκπαιδευτικό στο παιδί αγνοώντας τις προϋπάρχουσες ιδέες του. Όσον αφορά την έννοια της δύναμης στις ΦΕ, οι προϋπάρχουσες ιδέες των μαθητών συγκλίνουν στη διαμόρφωση των παρακάτω νοητικών μοντέλων, όπως αυτά προκύπτουν από την έρευνα των Ιωαννίδη και Βοσνιάδου (1994).

- Το μοντέλο της εσωτερικής και επίκτητης δύναμη: Οι μαθητές των μεγάλων τάξεων του δημοτικού πιστεύουν ότι τα ακίνητα σώματα, λόγω του βάρους έχουν μια δύναμη , όταν τεθούν σε κίνηση αποκτούν και μια επιπλέον δύναμη, επίκτητη. Η δύναμη αυτή εξηγεί την κίνηση των σωμάτων και τη δράση τους πάνω σε άλλα αντικείμενα. Η δύναμη αυτή μεγαλώνει, όταν δυσκολεύει η κίνηση των αντικειμένων.
- Το μοντέλο της εσωτερικής δύναμης σε ακίνητα αντικείμενα: Με την κατανόηση της πυκνότητας οι μαθητές αποδίδουν τη δύναμη στα αντικείμενα με βάρος και πυκνότητα, μεγαλώνοντας αποδίδουν δύναμη τόσο σε μικρά όσο και μεγαλύτερα αντικείμενα.
- το μοντέλο της επίκτητης δύναμης σε κινούμενα αντικείμενα: Οι μαθητές της πέμπτης τάξης υποστηρίζουν ότι η δύναμη υπάρχει σε κινύμενα αντικείμενα στη διάρκεια της κίνησης τους.

Διδακτική παρέμβαση –πρόκληση εννοιολογικής σύγκρουσης

Η διδακτική παρέμβαση έγινε σε τμήμα της Ε΄τάξης του Δημοτικού Σχολείου Ξ. Ο αριθμός των μαθητών/τριών ήταν 20 και ακολουθήθηκε η ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας. Οι μαθητές/τριες χωρίστηκαν σε πέντε ομάδες των τεσσάρων παιδιών.
Ενότητα: Μηχανική-Ε΄τάξη Δημοτικού
Τίτλος μαθήματος: "Οι δυνάμεις"
Στόχος: Να αποτυπωθούν οι εναλλακτικές ιδέες των μαθητών για τις δυνάμεις στη φυσική, στη συνέχεια με τη διδακτική πράξη να επιχειρηθεί η αποσταθεροποίηση και η εννοιολογική σύγκρουση με απώτερο σκοπό την εδραίωση επιστημονικής σκέψης.

Δραστηριότητες

α) Καταγράφονται οι ιδέες των μαθητών για την έννοια της δύναμης μετά από την ερώτηση «Τι μπορεί να σημαίνει η λέξη δύναμη». Στη συνέχεια σε κάθε ομάδα μαθητών μοιράζεται ένα φύλλο εργασίας με διάφορες απεικονίσεις(ένας αρσιβαρίστας

που σηκώνει βάρη, μία μαθήτρια που λυγίζει μία σβήστρα, ένα παιδί που κινεί ένα αυτοκινητάκι, ένα παιδί που παραμορφώνει ένα κουτί αναψυκτικού, ένα παιδί που κρατά έναν μαγνήτη σε ρινίσματα σιδήρου, μία κυρία να κρατά μία γεμάτη πλαστική σακούλα έτοιμη να σκιστεί). Κάθε ομάδα συζητά πάνω στις εικόνες και καταγράφει τι παρατηρεί στη κάθε μία και την αιτιακή σχέση. Ανακοινώνονται τα αποτελέσματα στην τάξη. Στη συνέχεια η εκπαιδευτικός ρωτά αν το αποτέλεσμα κάθε εικόνας είναι παροδικό ή μόνιμο. Αν επιχειρούσαν να επαναφέρουν το αντικείμενο στην αρχική του κατάσταση σε ποιες περιπτώσεις θα το πετύχαιναν. Οι μαθητές καταγράφουν τις απόψεις τους στο φύλλο εργασίας.

Β) Πειραματικός έλεγχος

Η εκπαιδευτικός μοιράζει μεταλλικά κουτιά άδεια και ζητά να τα πιέσουν. Τα παιδιά καταγράφουν τις ιδέες τους και στη συνέχεια πιέζουν το κουτί. Παρατηρούν ότι η πίεση που άσκησαν-προσανατολίζονται στο να την ονομάζουν δύναμη-προκάλεσε μόνιμη αλλαγή στο κουτί. Στη συνέχεια ζητά να λυγίσουν τη σβήστρα πιέζοντάς την. Η πίεση αυτή που ασκείται από το χέρι τους και που ασκούν την ονομάζουν δύναμη. Μοιράζει σε κάθε ομάδα έναν μαγνήτη και συνδετήρες. Ζητά από τα παιδιά να αναφέρουν τι μπορεί να συμβεί, τι θα συμβεί με τους συνδετήρες, ποια η αιτία και ποιο το αποτέλεσμα. Οι απόψεις καταγράφονται και στη συνέχεια εκτελούν το πείραμα. Κάθε ομάδα έχει ένα αυτοκινητάκι ακίνητο. Το μετακινούν. Ζητά η εκπαιδευτικός να αναφερθεί αν η δύναμη μετακινεί το αυτοκινητάκι και αν το ακίνητο αυτοκινητάκι δεχόταν δύναμη. Εδώ προκαλείται σύγκρουση ιδεών γιατί τα παιδιά σχετίζουν τη δύναμη με την κίνηση.

Συμπεράσματα

Καταληκτικά μπορεί να λεχθεί ότι η φιλοσοφία της επιστήμης εξετάζει, αναλύει και εξηγεί την αντικειμενική πραγματικότητα. Η διδακτική πρακτική οφείλει να αποκαλύπτει και να χρησιμοποιεί τη διάσταση αυτή των ΦΕ. Έτσι μέσα από τη διδακτική πράξη οι μαθητές θα έχουν τη δυνατότητα να κατανοήσουν και να αποδεχτούν ευκολότερα τις νέες επιστημονικές κατασκευές και θεωρίες μέσα από τις εννοιολογικές συγκρούσεις ως αποτέλεσμα της οργανωμένης διδακτικής πράξης, (Ραβάνης, 2001).

Βιβλιογραφία

Batens, D. (1997). *Ανθρώπινη γνώση – Συνηγορία υπέρ μιας χρήσιμης ορθολογικότητας* (μτφ. Τ. Τσιαντούλας). Αθήνα: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.

Eshach, H. (2006*). Science Literacy in Primary Schools and Pre-schools*. Springer.

Hacking, I. (2002). *Αναπαριστώντας και Παρεμβαίνοντας: Εισαγωγικά θέματα στη φιλοσοφία της επιστήμης.* (μτφ. Τ. Τσιαντούλας). Αθήνα: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.

Harold-Brown, I. (1995). *Αντίληψη, Θεωρία και Δέσμευση* (μτφ. Α. Λευϊτικός & Ε. Μαχαίρα & Δ. Παπαγιαννάκος & Χ. Συμσάρης). Αθήνα: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.

Ziman, J. (1992*). Η αξιοπιστία της γνώσης.* (μτφ. Ν.Ταμπάκης). Αθήνα: Κωσταράκη.

Αυγελής, Ν. (2001). *Εισαγωγή στη Φιλοσοφία*. Θεσσαλονίκη: Έκδοση του Ιδίου.

Δαγκλής, Δ. (2001) . Μια προσέγγιση στη σχέση Φιλοσοφίας-Ιστορίας και Διδακτικής της φυσικής-Η περίπτωση του λογικού Εμπειρισμού. Στο *Η συμβολή της ιστορίας και της*

φιλοσοφίας των φυσικών επιστημών στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών, (σελ. 129- 135). Πρακτικά Συμποσίου: ΑΠΘ

Ιωαννίδης, Χ, & Βοσνιάδου, Σ. (1994). Νοητικές αναπαραστάσεις των μαθητών για την έννοια της δύναμη. Στο: Β. Κουλαϊδής (επιμ.). *Αναπαραστάσεις του Φυσικού Κόσμου : Γνωστική Επιστημολογική Και Διδακτική Προσέγγιση* (σελ.263-307). Αθήνα: Gutenberg.

Κόκκοτας, Π. (2005). *Διδακτική των Φυσικών Επιστημών*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Κόκκοτας, Π.(1998). *Σύγχρονες προσεγγίσεις στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών: Η εποικοδομητική προσέγγιση της διδασκαλίας και της μάθησης*. Αθήνα: Έκδοση του Ιδίου.

Κουζέλης, Γ. (1991). *Από το βιωματικό στον επιστημονικό κόσμο: Ζητήματα κοινωνικής αναπαραγωγής της γνώσης*. Αθήνα: Κριτική.

Κουλαϊδής, Β. (1994). Πρότυπα αλλαγής της επιστημονικής γνώσης: Επιστημολογική προσέγγιση. Στο: Β. Κουλαϊδής (Επιμ.), *Αναπαραστάσεις του Φυσικού Κόσμου : Γνωστική Επιστημολογική Και Διδακτική Προσέγγιση* (σελ.131-154). Αθήνα: Gutenberg.

Κουλαϊδής, Β. (2001α). Συμφραστική εικόνα της επιστημονικής γνώσης: Εισαγωγή των κοινωνικό-ιστορικών διαστάσεων στην πορεία της επιστήμης. Στο: Κ. Δημόπουλος και Β. Χατζηνικήτα (Επιμ*.), Διδακτική των Φυσικών Επιστημών* (τ. Α*,* 153-188). Πάτρα: ΕΑΠ.

Κουλαϊδής, Β. (2001β). Υποθετικό-Παραγωγική εικόνα της επιστημονικής γνώσης: Από την κοινή αντίληψη στη λογική πληρότητα. Στο: Κ. Δημόπουλος και Β. Χατζηνικήτα (Επιμ.), *Διδακτική των Φυσικών Επιστημών* (τ.Α,153-188). Πάτρα: ΕΑΠ.

Ραβάνης, Κ. (2001). Η γνωστική σύγκρουση ως διδακτικό εργαλείο. Στο: Κ. Δημόπουλος και Β. Χατζηνικήτα (Επιμ*.), Διδακτική των Φυσικών Επιστημών* (τ.Α, 253-274). Πάτρα: ΕΑΠ.

Τσελφές, Β. (1994). Αλλαγή και επιστημονικές έννοιες: Ιστορική προσέγγιση. Στο: Β. Κουλαϊδής (Επιμ.), *Αναπαραστάσεις του Φυσικού Κόσμου : Γνωστική Επιστημολογική και Διδακτική Προσέγγιση* (σελ.155-189). Αθήνα: Gutenberg.

Διδακτικές Προσεγγίσεις των Φυσικών Επιστημών στο Δημοτικό

Στάικογλου Βενέτης

Εκπαιδευτικός ΠΕ70 Msc, 9ο Δημοτικό Σχολείο Δράμας
vstaikoglou@gmail.com

Περίληψη

Οι μαθητές με την είσοδο τους στο σχολικό περιβάλλον, δυσκολεύονται να κατανοήσουν τις επιστημονικές εξηγήσεις για τα φυσικά φαινόμενα. Οι δυσκολίες αυτές οφείλονται στο γεγονός ότι έχουν ήδη διαμορφωμένες αρχικές ερμηνείες που στηρίζονται στις καθημερινές εμπειρίες τους, καθώς και σε μια προσπάθεια να ερμηνεύσουν τον κόσμο γύρω τους και να προσδιοριστούν μέσα σε αυτόν.
Σύμφωνα με έρευνες που έχουν γίνει, πολλές έννοιες της φυσικής είναι δύσκολο να γίνουν κατανοητές, γιατί αντικρούουν τις προϋπάρχουσες αντιλήψεις των μαθητών οι οποίες δύσκολα αμφισβητούνται ή ανταλλάσσονται με επιστημονικές θέσεις.
Στη παρούσα εργασία παρουσιάζονται δύο μικρο-διδασκαλίες οι οποίες αναφέρονται στις έννοιες «βρασμός», «θερμότητα», «θερμοκρασία», από το αντίστοιχο μάθημα του σχολικού εγχειριδίου της Ε΄ τάξης του δημοτικού «Ερευνώ το Φυσικό Κόσμο».
Η πρώτη αγνοεί τις προϋπάρχουσες ιδέες των μαθητών και παρουσιάζει αξιωματικά την επιστημονική γνώση. Ενώ στη δεύτερη υπάρχει θετική συσχέτιση ανάμεσα στις προϋπάρχουσες ιδέες των μαθητών και τη φύση της επιστημονικής θέσης με δυνατότητα ανάπτυξης επιστημονικών εννοιολογικών μοντέλων.
Από τη σύγκριση των δύο προσεγγίσεων προκύπτουν χρήσιμα συμπεράσματα για τον τρόπο με τον οποίο θα πρέπει να διδάσκονται οι βασικές έννοιες των Φυσικών Επιστημών. Οι διδακτικές προσεγγίσεις του μαθήματος της Φυσικής θα πρέπει να στηρίζονται στις προϋπάρχουσες ιδέες των μαθητών. Να εστιάζουν πάνω στις ιδέες αυτές και να προσπαθούν μέσω αυτών να εποικοδομήσουν τη νέα γνώση.

Λέξεις κλειδιά: φυσική, διδακτική προσέγγιση, ιδέες μαθητών

1. Τι είναι οι ιδέες των μαθητών;

Τα ερευνητικά δεδομένα των τελευταίων χρόνων που αφορούσαν τη διδακτική των Φυσικών Επιστημών άλλαξαν τη γνωστική προσέγγιση και τη διδακτική του μαθήματος. Σύμφωνα με τα νέα δεδομένα κυρίαρχο ρόλο στην οικοδόμηση της επιστημονικής γνώσης κατέχουν οι ιδέες των μαθητών για τα φυσικά φαινόμενα όπως αυτές διαμορφώθηκαν διαισθητικά στην προσπάθεια ερμηνείας του γύρω περιβάλλοντος τους.

Σύμφωνα με τους Gilbert, Osborn και Fensham, (1982) οι ιδέες των μαθητών δεν αποτελούν παρανοήσεις του φυσικού κόσμου, αλλά αυτοδύναμα νοητικά σχήματα που διαφέρουν από το επιστημονικό πρότυπο, ωστόσο τους βοηθούν να κατανοήσουν τον κόσμο γύρω τους.

Το μυαλό των μαθητών δεν είναι άγραφος πίνακας, «tabula rasa». Είναι πλέον ερευνητικά αποδεδειγμένη η ύπαρξη ιδεών στο μάθημα των Φυσικών Επιστημών και η καταγραφή μετά από εμπειρικές έρευνες αυτών πάνω σε φυσικά φαινόμενα. Με την είσοδο τους στο σχολείο, οι μαθητές διδάσκονται τις Φυσικές Επιστήμες έχοντας ήδη διαμορφωμένες αντιλήψεις (Χατζηνικήτα & Χρηστίδου, 2001).

Οι αντιλήψεις αυτές στην πορεία θεωρούνται υπεύθυνες και για πολλές από τις δυσκολίες που θα αντιμετωπίσουν οι μαθητές όταν έρθουν αντιμέτωποι με τις επιστημονικές έννοιες. Η γνωστική σύγκρουση είναι αναπόφευκτη. Οι ιδέες αυτές εδραιώνονται στις σκέψεις των παιδιών και πολύ δύσκολα ξεριζώνονται με τη διδασκαλία. Μπορεί φαινομενικά οι μαθητές να προσαρμόζονται γνωστικά στις επιστημονικές έννοιες, φεύγοντας όμως από το σχολείο λειτουργούν επαναφέροντας τις προϋπάρχουσες ιδέες τους.

Έρευνες έχουν δείξει ότι οι μαθητές, όταν καλούνται να επιλύσουν ένα πρόβλημα, αρχικά οδηγούνται στην αναζήτηση δεδομένων δια μέσου των αισθήσεων τους αναδεικνύοντας έτσι τις νοητικές λειτουργίες της ηλικίας τους (Χατζηνικήτα & Χρηστίδου, 2001).

2. Οι ιδέες των μαθητών για τη "θερμότητα" και τη "θερμοκρασία"

Στη σύγχρονη εποχή όπου οι Φυσικές Επιστήμες αποτελούν αντικείμενο διδασκαλίας στις σχολικές τάξεις, η κατανόηση των εννοιών "θερμότητα" και "θερμοκρασία" αποτέλεσε αντικείμενο ερευνών σε παγκόσμια κλίμακα. Ήδη από τη δεκαετία του ‘70 η διερεύνηση των απόψεων των παιδιών για τις παραπάνω έννοιες θεωρήθηκε ουσιαστική για την δόμηση της επιστημονικής γνώσης στους μαθητές.

Ο Albert (1978) αναφέρει πως τα παιδιά 3 - 4 χρόνων ταυτίζουν τα "ζεστά" σώματα με τη θερμότητα καθώς και τον ήλιο με τη "ζέστη". Αργότερα 4 - 5 χρόνων διαφοροποιούν τη θερμή πηγή από την έννοια της θερμότητας. Στα 8 τους χρόνια συνειδητοποιούν πως το ίδιο σώμα μπορεί να είναι και θερμό αλλά και ψυχρό. Στην ηλικία 8 - 12 σχετίζουν τη θερμότητα με ζωντανούς οργανισμούς ή με τα αποτελέσματα που έχει η θερμότητα σε ένα σώμα (Κόκκοτας, 1998).

Τα ερευνητικά αποτελέσματα των Erikson, (1979), Albert, (1978), Harris, (1981), πιστοποιούν την παγκοσμιότητα της αντίληψης των μαθητών ότι η "θερμότητα" είναι ουσία που ρέει από μία θέση σε άλλη όπως ο αέρας που εισρέει ή εκρέει από τα σώματα (Κόκκοτας, 1998).

Οι μαθητές στον καθημερινό τους λόγο χρησιμοποιούν διαισθητικά την έννοια της "θερμοκρασίας" και την ταυτίζουν με τα δελτία καιρού. Της αποδίδουν ποιοτικά χαρακτηριστικά και όχι ποσοτικά και σε μικρότερες ηλικίες δυσκολεύονται να τη διαχωρίσουν από τη "θερμότητα". Πολλές φορές στον καθημερινό τους λόγο

χρησιμοποιούν τη λέξη "θερμότητα" αντί αυτής της "θερμοκρασίας" (Driver, Guesne & Tiberghien, 1993).

3.Διδακτικές προσεγγίσεις των Φυσικών Επιστημών στο Δημοτικό Σχολείο.

Τα ερεθίσματα που δέχονται οι μαθητές από το φυσικό τους περιβάλλον κατά μη συστηματικό τρόπο, με την είσοδο τους στο σχολείο, συμπληρώνονται από ολοκληρωμένες διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης.
Στη συνέχεια αναλύονται δύο διαφορετικές μορφές διδασκαλίας της ενότητας «Βρασμός» από το «Τετράδιο Εργασιών - Ερευνώ και Ανακαλύπτω» της Ε' τάξης του Δημοτικού. Η πρώτη, αφορά το παλιό δασκαλοκεντρικό μοντέλο όπου η αυθεντία του δασκάλου πηγάζει από την επιστημονική του κατάρτιση. Θεωρεί τους μαθητές «tabula rasa» ενώ ο ίδιος αναλαμβάνει την ευθύνη να διαχειριστεί το εκπαιδευτικό υλικό μέσα σε ένα πλαίσιο διδασκαλίας που εκ των προτέρων έχει καθορίσει προκειμένου να μεταδώσει τη νέα γνώση. Η δεύτερη ακολουθεί το εποικοδομητικό μοντέλο διδασκαλίας όπου οι μαθητές οικοδομούν τη γνώση στην οποία συμμετέχουν ενεργά δημιουργώντας δεσμούς μεταξύ των ιδεών που προϋπάρχουν και των νέων που καλούνται να αφομοιώσουν (Bliss,1994).

3.1. Δασκαλοκεντρικό μοντέλο διδασκαλία

Ακολουθεί ένα διδακτικό επεισόδιο στην ενότητα «Βρασμός» από το βιβλίο της Ε΄ τάξης Φυσικά «Ερευνώ το Φυσικό κόσμο». Ο εκπαιδευτικός υιοθετεί το δασκαλοκεντρικό μοντέλο λαμβάνοντας πρωτοβουλίες δράσης και επικοινωνίας που ο ίδιος οργανώνει και οριοθετεί (Ματσαγγούρας, 2000).
Ξεκινώντας το μάθημα ο εκπαιδευτικός ορίζει το φαινόμενο του "βρασμού" ως φυσικό φαινόμενο όπου η μάζα του υγρού μετατρέπετε σε αέρια με την παροχή θερμότητας. Ο εκπαιδευτικός, προκειμένου να παρουσιάσει το φαινόμενο του βρασμού προχωρά σε πειράματα επίδειξης τα οποία έχει προσχεδιάσει τοποθετώντας πάνω στην έδρα τα απαραίτητα για τα πειράματα υλικά (ογκομετρικό δοχείο, καμινέτο, θερμόμετρο, κρύο νερό, οινόπνευμα). Ξεκινά τα πειράματα επίδειξης προς τους μαθητές του. Εξηγεί κάθε φορά τι κάνει και ζητά από τους μαθητές να του απαντήσουν σε απλές ερωτήσεις.
Ο Εκπαιδευτικός συνεχίζει τα πειράματα επίδειξης χρησιμοποιώντας κι άλλα υγρά ή μείγματα υγρών για να αποδείξει στους μαθητές του ότι κάθε υγρό έχει διαφορετικό σημείο βρασμού, οι μαθητές απλά παρακολουθούν. Στο τέλος τα συμπεράσματα καταγράφονται στο Τετράδιο Εργασιών Ε΄ τάξης, αφού διατυπωθούν με τον ορθό τρόπο από τον εκπαιδευτικό. Η αξιολόγηση γίνεται με τη συμπλήρωση των ασκήσεων στο τέλος της ενότητας.

3.2 Διδάσκοντας με τις ιδέες των μαθητών

Το δεύτερο μοντέλο διδασκαλίας διαρθρώνεται σε τέσσερις φάσεις: α) η φάση του προσανατολισμού, β) η φάση της ανάδειξης των ιδεών των μαθητών, γ) η φάση της

αναδόμησης των ιδεών και δ) η φάση της ανασκόπησης (Driver, Squires & Robinson, 2000).

α) Φάση του προσανατολισμού

Στη φάση αυτή ο εκπαιδευτικός θέτει και γράφει στον πίνακα τους στόχους της νέας ενότητας. Κεντρίζοντας με τον τρόπο αυτό την περιέργεια και το ενδιαφέρον των μαθητών. Συγχρόνως δημιουργεί μαθησιακό κλίμα κάνοντας μια σύνδεση με το προηγούμενο μάθημα. Οι μαθητές στη συνέχεια σχηματίζουν μικρές ομάδες.

β) Φάση ανάδειξης των ιδεών

Κάθε ομάδα έχει στη διάθεσή της ένα ηλεκτρικό μάτι και τοποθετημένο πάνω του ένα μεταλλικό ογκομετρικό δοχείο. Ο εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να ρίξουν 200 ml κρύο νερό μέσα στο δοχείο. Σε κάθε ομάδα έχει μοιραστεί και ένας πίνακα που απεικονίζει θερμόμετρα και θερμοκρασίες. Πάνω από το δοχείο υπάρχει η σιδερένια βάση που συγκρατεί το θερμόμετρο οινοπνεύματος.

Στη συνέχεια ο εκπαιδευτικός ζητά από τα παιδιά να υποθέσουν τι θα γίνει όταν ανάψουν το μάτι και αρχίζει το νερό να θερμαίνεται. Οι ιδέες των μαθητών καταγράφονται στον πίνακα και κάθε ομάδα τις καταγράφει στο Φύλλο Εργασίας που τους έχει μοιραστεί. Ακολουθεί συζήτηση μεταξύ των ομάδων για τις ιδέες που διατυπώθηκαν. Ο εκπαιδευτικός κατηγοριοποιεί τις απαντήσεις ώστε να αναδυθούν τα νοητικά σχήματα που έχουν εμπειρικά διαμορφώσει οι μαθητές για το φαινόμενο του βρασμού (Driver κ. συν).

γ) Φάση αναδόμησης ιδεών

Στο σημείο αυτό της διδασκαλίας ο εκπαιδευτικός θα προσπαθήσει να μετατοπίσει τις προϋπάρχουσες ιδέες των μαθητών σε αυτές που άπτονται του επιστημονικού προτύπου προκειμένου να επιτευχθεί διάδραση και ανάδειξη της επιστημονικής σκέψης. Ζητά από τους μαθητές να εκτελέσουν με προσοχή το πείραμα. Στη συνέχεια συζητούν μεταξύ τους τα όσα συνέβησαν και τα συγκρίνουν με τις αρχικές τους τοποθετήσεις. Ο εκπαιδευτικός εξηγεί ότι η παροχή θερμότητας ως το σημείο βρασμού αυξάνει τη θερμοκρασία, μόλις αρχίσει ο βρασμός η θερμότητα χρησιμεύει στη μετατροπή του υγρού σε αέριο (παρατηρούν τον ατμό). Εδώ κλονίζεται και η προϋπάρχουσα ιδέα ότι θερμότητα και θερμοκρασία είναι το ίδιο μέγεθος. Μετά το βρασμό η θερμοκρασία δεν αυξάνεται. Στο τέλος εξάγονται τα συμπεράσματα τα οποία γράφονται στον πίνακα και στη συνέχεια στο Τετράδιο Εργασιών.

δ) Φάση εφαρμογής των ιδεών

Ο εκπαιδευτικός ζητά τις ιδέες των μαθητών για το τι θα συμβεί αν αντί για νερό θερμάνουν αλατόνερο ή ζαχαρόνερο ή οινόπνευμα. Οι ιδέες καταγράφονται και τα πειράματα με ασφαλή υγρά εκτελούνται από τους μαθητές, ενώ με πιο επικίνδυνα υγρά, από τον εκπαιδευτικό. Αυτό δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές παρατηρώντας τα αποτελέσματα του πειράματος, να γενικεύσουν τα συμπεράσματά τους για διαφορετικά είδη υγρών και τα σημεία βρασμού.

Τέλος γίνεται μια ανακεφαλαίωση όπου αναφέρονται οι προϋπάρχουσες ιδέες και η νέα γνώση που εδραιώθηκε μέσα από πειραματική διαδικασία.

4. Συγκρίνοντας τα δύο μοντέλα διδασκαλίας

Αναλύοντας τα δεδομένα των δύο διδασκαλιών συμπεραίνουμε ότι ο πρώτος εκπαιδευτικός που ακολουθεί το δασκαλοκεντρικό μοντέλο, ξεκινά τη διδασκαλία του νέου μαθήματος εισάγοντας τη επιστημονική γνώση με απαγωγικό, αξιωματικό τρόπο (Χατζηνικήτα & Χρηστίδου, 2001). Ζητά από τους μαθητές να ορίσουν το φυσικό φαινόμενο του βρασμού και να παρατηρήσουν την πορεία του πειράματος που ο ίδιος πραγματοποιεί. Αγνοεί τις ιδέες των μαθητών αντιμετωπίζοντας τη διδακτέα ύλη με ακαδημαϊκό τρόπο (Χατζηνικήτα & Χρηστίδου, 2001).

Αντίθετα ο δεύτερος εκπαιδευτικός λαμβάνει υπόψη τις προϋπάρχουσες ιδέες των μαθητών στο σχεδιασμό του μαθήματος. Ο τρόπος που διερευνά τις αντιλήψεις των μαθητών στη συγκεκριμένη ενότητα «βρασμός» τον διευκολύνει στην οργάνωση και παρουσίαση της νέας γνώσης. Ακολουθώντας τον τρόπο σκέψης των παιδιών τα βοηθά να οικοδομήσουν τη νέα επιστημονική γνώση πάνω στις ήδη διαμορφωμένες αντιλήψεις τους. Βοηθά τη συγκρουσιακή σχέση μεταξύ προϋπάρχουσας και νέας γνώσης προκαλώντας τη γνωστική σύγκρουση και οδηγεί τους μαθητές να ανακαλύψουν οι ίδιοι και να οικοδομήσουν τα επιστημονικά δεδομένα.

5. Συμπεράσματα

Συμπερασματικά μπορεί να αναφερθεί ότι ο εκπαιδευτικός δεν αρκεί να κατέχει μόνο το γνωστικό αντικείμενο που διδάσκει, αλλά πρωτίστως να λαμβάνει υπόψη και να ακούει τι σκέφτονται και το τι πιστεύουν οι μαθητές του για το γνωστικό αντικείμενο. Οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν τις Φυσικές Επιστήμες στο σχολείο οφείλουν να λαμβάνουν υπόψη στο σχεδιασμό των διδακτικών τους δραστηριοτήτων, ότι η απόκτηση ουσιαστικής και επιστημονικής γνώσης από τους μαθητές επιτυγχάνεται μόνο όταν οικοδομείται σε προηγούμενες γνωστικές εμπειρίες τους. Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές κατανοούν και εκτιμούν την επιστημονική εμπειρία, αντίθετα η απλή παράθεση στοιχείων της φυσικής επιστήμης τους δυσκολεύει (Κόκκοτας,2005).

Βιβλιογραφία

Bliss, J. (1994β). Η σημασία του Piaget για την έρευνα σχετικά με τις αντιλήψεις των παιδιών . Στο Β. Κουλαϊδής (επιμ.), *Αναπαραστάσεις του Φυσικού Κόσμου : Γνωστική Επιστημολογική και Διδακτική Προσέγγιση (σελ.71-113).* Αθήνα: Guttemberg.

Driver R., Guesne E., Tiberghien A. (1993*). Οι ιδέες των παιδιών στις φυσικές επιστήμες*. Αθήνα: Έκτυπον Ε.Π.Ε.

Driver R., Squires A., Rushworth P., Wood-Robinson V. (2000). *Οικοδομώντας τις έννοιες των φυσικών επιστημών: Μια παγκόσμια σύνοψη των ιδεών των μαθητών*. Αθήνα : Τυπωθήτω.

Flick, L.B. & Lederman, N.G. (2004). Scientific Inquiry and Nature of Science:

Gilbert,I. & Osborn, R. & Fensham, P. (1982). *Children's science and Consequences for Teaching. Science Education*. *Implications for Teaching, Learning and Teacher Education.* The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

Nersessian, N. (1994). Εννοιολογική δόμηση και διδασκαλία: Ένας ρόλος για την ιστορία και τη διδακτική των Φυσικών Επιστημών. Στο Β. Κουλαϊδής (Επιμ.), *Αναπαραστάσεις του*

Φυσικού Κόσμου : Γνωστική Επιστημολογική και Διδακτική Προσέγγιση (σελ.115-154). Αθήνα: Guttemberg.

Vosniadou, S., & Brewer, (1992). Mental models of the earth: a study of conceptual change in childhood. *Cognitive Psychology*, 24, 535-585.

Αυγελής, Ν. (2001). *Εισαγωγή στη Φιλοσοφία*. Θεσσαλονίκη: Έκδοση του Ιδίου.

Κόκκοτας, Π. (2005). *Διδακτική των Φυσικών Επιστημών*. Αθήνα: Γρηγόρη

Κουλαϊδής, Β. (1994α). Η Φωνή των Φυσικών Επιστημών. Στο Β. Κουλαϊδής (Επιμ.), *Αναπαραστάσεις του Φυσικού Κόσμου : Γνωστική Επιστημολογική Και Διδακτική Προσέγγιση (σελ.312-316).* Αθήνα: Guttemberg.

Ματσαγγούρας, Η. (2002*). Η Σχολική Τάξη*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Χατζηνικήτα, Β. & Χρηστίδου, Β. (2001α). Η σημασία της έρευνας σχετικά με τις αντιλήψεις των μαθητών. Στο Κ. Δημόπουλος, και Β. Χατζηνικήτα (Επιμ.), *Διδακτική των Φυσικών Επιστημών* (τ.Α, 51-54). Πάτρα: ΕΑΠ.

Χατζηνικήτα, Β. & Χρηστίδου, Β. (2001β). Πρακτικο-Βιωματική γνώση των μαθητών: Γενικά χαρακτηριστικά. Στο Κ. Δημόπουλος, και Β. Χατζηνικήτα (Επιμ.), *Διδακτική των Φυσικών Επιστημών* (τ. Α, 51-54). Πάτρα: ΕΑΠ.

Οι ψηφιακές δεξιότητες στην εκπαίδευση μαθητών με προβλήματα στην αναγνωστική ικανότητα

Μαμαλούδης Απόστολος

Εκπαιδευτικός Π.Ε. 71, 5ο Δημοτικό Σχολείο Λαμίας, Φθιώτιδα
amamloudes@gmail.com

Περίληψη

Σκοπός στην παρούσα εργασία ήταν η παρουσίαση των προδιαγραφών που διέπουν τη σύνθεση και την εφαρμογή ενός ψηφιακού εργαλείου διδασκαλικής παρέμβασης σε μαθητές με προβλήματα στην αναγνωστική ικανότητα, μέσω της καλλιέργειας της δεξιότητας του συλλαβισμού λέξεων. Η μέθοδος της εργασίας βασίστηκε στη συσχέτιση δεδομένων της επιστημονικής βιβλιογραφίας για τους κανόνες συλλαβισμού στη γραμματική της νεοελληνικής γλώσσας, και, δεδομένων για τις δυνατότητες της τεχνολογίας των ηλεκτρονικών υπολογιστών να παρέχουν λογισμικά κατάλληλα σύνθεσης ψηφιακών εργαλείων για την ασύγχρονη μετάδοση εκπαιδευτικών μαθημάτων, αναφορικά με θέματα όπως η μάθηση και η εξάσκηση στους κανόνες συλλαβισμού από μαθητές με προβλήματα στην αναγνωστική ικανότητα, και την αντίστοιχη χρήση ψηφιακών δεξιοτήτων από τους μαθητές αυτούς. Η αξιολόγηση του εργαλείου αυτού εστιάστηκε στα κριτήρια επιστημονικότητας – την εγκυρότητα, την αξιοπιστία, και την αντικειμενικότητα, και στα κριτήρια παιδαγωγικής επάρκειας – τη διάρκεια εφαρμογής, τη συχνότητα επανάληψης του ερεθίσματος, την προσφορά δεδομένων διδασκαλίας, τη διάκριση ρόλων και δεξιοτήτων μεταξύ εκπαιδευτικού-εκπαιδευόμενου, και τη δυνατότητα προσφοράς ασκήσεων εμπέδωσης και αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή απέναντι σε προκαθορισμένους ποσοτικούς στόχους. Η δομή των μαθημάτων του ψηφιακού εργαλείου σταθμίστηκε απέναντι στους δεδομένους κανόνες συλλαβισμού στην νεοελληνική γλώσσα, και συντάχτηκε το πλαίσιο ενός κατάλληλου λεξιλογίου σε καθέναν από τους κανόνες αυτούς. Αποτέλεσμα της εργασίας αυτής ήταν η σύνταξη ενός ελάχιστου αριθμού πέντε ενδεικτικών μαθημάτων, με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά στα προκαθορισμένα κριτήρια, για τη διδασκαλία των κανόνων συλλαβισμού των λέξεων στη νεοελληνική γλώσσα. Συμπέρασμα της εργασίας αυτής ήταν ότι οι ψηφιακές δεξιότητες γύρω από το συγκεκριμένο εργαλείο μπορούν να συνεισφέρουν στην αντιμετώπιση προβλημάτων σχετικά με την αναγνωστική ικανότητα, και την καλλιέργεια της δεξιότητας συλλαβισμού μέσα στον μαθητικό πληθυσμό.

Λέξεις κλειδιά: κανόνες συλλαβισμού, ψηφιακό εργαλείο.

Εισαγωγή

Η αναγνωστική ικανότητα αποτελεί μέρος του γραπτού λόγου στο μάθημα της γλώσσας, και διέπεται από διαφορετικά στάδια και φάσεις απόκτησης από τον μαθητή. Ένα από τα στοιχειωδέστερα στάδια ανάπτυξης της είναι ο συλλαβισμός των λέξεων με βάση τους ορισμένους κανόνες συλλαβισμού που ισχύουν για την ελληνική γλώσσα. Αυτό το στοιχειώδες στάδιο ανάπτυξης της αναγνωστικής ικανότητας τοποθετείται, σύμφωνα με το πρόγραμμα σπουδών (Π.Σ.) στο μάθημα της γλώσσας για το δημοτικό σχολείο (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2023), στις κατώτερες τάξεις της δημοτικής εκπαίδευσης. Η ανεπαρκής ανάπτυξη της δεξιότητας συλλαβισμού συνδέεται με προβλήματα στην αναγνωστική ικανότητα και την κατανόηση του γραπτού λόγου, τα οποία συνεχίζονται και στις ανώτερες τάξεις της δημοτικής εκπαίδευσης. Πολλές από τις ανεπάρκειες στην αναγνωστική ικανότητα πολλών μαθητών, που παρατηρούνται στις τελευταίες περιόδους, εκτιμάται ότι οφείλονται στις διαταράξεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας, εξαιτίας της πανδημίας, και την απομάκρυνση των μικρών μαθητών από τη δια ζώσης διδασκαλία των φωνολογικών κανόνων και των κανόνων συλλαβισμού, που απαιτούνται για την ορθή επαφή με τον γραπτό λόγο και το κείμενο. Η ειδική αγωγή αποτελεί την κατεξοχήν διδακτική ειδικότητα η οποία ασχολείται με τον σχεδιασμό και τη σύνταξη διαδικασιών αντιμετώπισης και αποκατάστασης τέτοιων δυσκολιών μαθησιακής φύσης στη δημοτική εκπαίδευση, τόσο με την παράλληλη στήριξη, όσο και με τα τμήματα ένταξης.

Ο προσανατολισμός της διδακτικής παρέμβασης στις ψηφιακές δεξιότητες για την ενίσχυση ή την αποκατάσταση της αναγνωστικής ικανότητας οφείλεται στο γεγονός ότι αυτή η ικανότητα είναι δυνατόν να αναπτυχθεί, τόσο συνδυασμένα με τη δια ζώσης διδασκαλία, όσο και ανεξάρτητα από αυτήν. Προϋπόθεση για κάτι τέτοιο θα ήταν η εξασφάλιση στον μαθητή της αναγκαίας υλικό-τεχνικής υποδομής, και η ευχέρεια του μαθητή στην χρήση της, με τη γνώση των κατάλληλων ψηφιακών δεξιοτήτων. Επειδή ο γραπτός λόγος είναι διαμεσολαβημένος από τη χρήση συμβόλων, για αυτό ο συλλαβισμός συνιστά μία αναγνωστική δεξιότητα, η οποία αποκτάται στη βάση της ορθής, φωνητικά, χρήσης των κανόνων που διέπουν τα σύμβολα αυτά. Στον ηλεκτρονικό υπολογιστή προσφέρονται προγράμματα διευθέτησης του γραπτού λόγου, όπως είναι οι κειμενογράφοι, και συνεπώς σε τέτοια προγράμματα θα μπορούσαν να εξασκηθούν οι κανόνες συλλαβισμού, τουλάχιστον σε ένα βασικό επίπεδο αναγνώρισης και ανάγνωσης λέξεων. Από την άλλη πλευρά, στους ηλεκτρονικούς υπολογιστές προσφέρονται προγράμματα βιντεοσκόπησης της οθόνης και των ενεργειών που διεξάγονται πάνω σε αυτήν, τα οποία χρησιμεύουν στην εξ αποστάσεως διδασκαλία και εκμάθηση των εντολών που διέπουν την εφαρμογή των λογισμικών προγραμμάτων, σχετικών με τα windows, από εκπαιδευόμενους χρήστες. Άρα, στον ηλεκτρονικό υπολογιστή θα μπορούσε να συνδυαστεί η βιντεοσκόπηση των κανόνων συλλαβισμού κατά τη χρήση ενός κειμενογράφου από τον εκπαιδευτικό, και η προσφορά των κανόνων αυτών στους μαθητές με αδυναμίες στη δεξιότητα του συλλαβισμού.

Σκοπός στην παρούσα εργασία ήταν η περιγραφή του τρόπου σύνθεσης ενός ψηφιακού εργαλείου για τη διδασκαλία του συλλαβισμού λέξεων, σε μαθητές με προβλήματα στην αναγνωστική ικανότητα, το οποίο δεν μπορεί να θεωρηθεί ως δεδομένο εκ των προτέρων, ωστόσο συντάσσεται στη βάση ορισμένων προδιαγραφών, και συνεπώς, ενδιαφέρει, τόσο παιδαγωγικά, όσο και τεχνοκρατικά, η δομή και η εφαρμογή του.

Μέθοδος

Η μέθοδος της παρούσας εργασίας ήταν, η συσχέτιση δεδομένων ανασκόπησης της επιστημονικής βιβλιογραφίας για τον συλλαβισμό στην ελληνική γλώσσα, και, δεδομένων λογισμικών στους ηλεκτρονικούς υπολογιστές, με την οποία συσχέτιση θα μπορούσε να προσεγγιστεί και να περιγραφεί η σύνθεση και ο τρόπος εφαρμογής ενός ψηφιακού εργαλείου διδασκαλικής παρέμβασης για την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων συλλαβισμού από μαθητές με δυσκολίες και προβλήματα στην αναγνωστική ικανότητα. Η αναζήτηση δεδομένων για τον συλλαβισμό απέφερε τους κανόνες συλλαβισμού, όπως αυτοί καταγράφονται στα επιστημονικά εγχειρίδια της σύγχρονης γραμματικής της νεοελληνικής γλώσσας του Παπαναστασίου Γ. (Παπαναστασίου Γ., 1995), του Χατζησαββίδη Σ. (Χατζησαββίδης Σ., 2012), και των Κλαίρη Χρ. Και Μπαμπινιώτη Γ. (Κλαίρης Χρ. - Μπαμπινιώτης Γ., 2007). Η αναζήτηση δεδομένων λογισμικών προγραμμάτων για τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές στα windows απέφερε το πρόγραμμα βιντεοσκόπησης οθόνης "Microsoft expression encoder" το οποίο αποτελείται από δύο επιμέρους προγράμματα - ένα πρόγραμμα βιντεοσκόπησης της οθόνης, το "Microsoft expression encoder 4 screen capture", και ένα πρόγραμμα για το μοντάζ του βίντεο, το "Microsoft expression encoder 4". Το λογισμικό πρόγραμμα κειμενογράφησης βασίστηκε στο πρόγραμμα "Word" του Microsoft Office. Με αυτά θα μπορούσαν να εξασφαλιστούν οι πόροι για τη σύνταξη μιας σειράς μαθημάτων ασύγχρονης, εξ αποστάσεως εκπαίδευση, πάνω στον συλλαβισμό λέξεων της νεοελληνικής γλώσσας, με τα οποία θα μπορούσε να παραταθεί και να ενταθεί το αποτέλεσμα των δια ζώσης διδασκαλικών παρεμβάσεων στην ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας.

Για τα κριτήρια αξιολόγησης της επιστημονικότητας του εκπαιδευτικού εργαλείου αναφέρονται τα εξής: στο κριτήριο της εγκυρότητας, το επιστημονικό εργαλείο καλύπτει με πραγματικούς όρους τις ανάγκες μετάδοσης των κανόνων συλλαβισμού και της διδασκαλίας τους, με βάση τα δεδομένα των επιστημονικών εγχειριδίων της νεοελληνικής γραμματικής. Στο κριτήριο της αξιοπιστίας το εργαλείο διαθέτει σταθερότητα στην εφαρμογή των κανόνων συλλαβισμού στις διαφορετικές περιστάσεις της εκπαιδευτικής πραγματικότητας που μπορεί να αφορούν, είτε την ατομική, είτε την ομαδική διδασκαλία, τόσο στη δια ζώσης, συμπληρωματική διδασκαλία, όσο και στην εξ αποστάσεως, ασύγχρονη διδασκαλία. Και, στο κριτήριο της αντικειμενικότητας, στο ψηφιακό εργαλείο παρέμβασης εξασφαλίζεται η μετάδοση δεδομένων διδασκαλίας, ανεξάρτητα από τις προτιμήσεις του εκπαιδευτικού που το χορηγεί και του

μαθητή που το χρησιμοποιεί, ώστε να μπορεί να αξιολογηθεί η αποτελεσματικότητα του. Τα στοιχεία ελέγχου της παιδαγωγικής επάρκειας του ψηφιακού εργαλείου, με βάση τις υλικές προδιαγραφές εφαρμογής και χρήσης, ήταν τα εξής: καθορισμός της διάρκειας εφαρμογής του, δυνατότητα επανάληψης του ερεθίσματος κατά την εφαρμογή του, διακριτά δεδομένα διδασκαλίας, διακριτοί ρόλοι και καθήκοντα του εκπαιδευτικού από τους ρόλους και τα καθήκοντα του μαθητή, και, δυνατότητα εξάσκησης του μαθητή σε ασκήσεις εμπέδωσης και αξιολόγησης της μάθησης, απέναντι σε έναν προκαθορισμένο ποσοτικό στόχο επίτευξης.

Η διαδικασία σύνθεσης ενός μαθήματος με το ψηφιακό εργαλείο συνίστατο στη συγκέντρωση των κανόνων συλλαβισμού από τον εκπαιδευτικό, τη συλλογή λέξεων για συλλαβισμό, την ηχογράφηση των λέξεων σε ηχητικό αρχείο αναπαραγωγής, τη βιντεοσκόπηση της καταγραφής των λέξεων με τους κανόνες συλλαβισμού κατά την εφαρμογή του κειμενογράφου σε συγχρονισμό με το ηχητικό αρχείο των λέξεων, την αποθήκευση του αρχείου του βίντεο σε φάκελο για τον μαθητή, και, την απαρτίωση του φακέλου του μαθητή με το θεωρητικό σκέλος των κανόνων συλλαβισμού, τις οδηγίες χρήσης των αρχείων του βίντεο και του ήχου, και με το φύλλο αξιολόγησης της μάθησης. Ο μαθητής έπρεπε να εκπαιδευτεί στο άνοιγμα των αρχείων ενός μαθήματος και την χρήση των αρχείων βίντεο και ήχου με τα ορισμένα κουμπιά των εντολών χρήσης τους. Ένας ελάχιστος αριθμός μαθημάτων αντιστοιχεί στην αναλογία προς το πλήθος των κανόνων συλλαβισμού, για να μπορεί να ελεγχθεί η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας και η επίτευξη των στόχων μάθησης.

Αποτελέσματα

Αποτέλεσμα της εργασίας αυτής ήταν η παραγωγή ενός ψηφιακού εργαλείου ασύγχρονης εκπαίδευσης του μαθητή στους κανόνες και τις δεξιότητες συλλαβισμού για την υποστήριξη της αναγνωστικής ικανότητας. Τα χαρακτηριστικά των μαθημάτων συλλαβισμού ήταν τα εξής: πρώτον, σαφής περιγραφή του εκάστοτε κανόνα συλλαβισμού. Δεύτερον, σαφείς οδηγίες για τη χρήση των αρχείων βίντεο και ήχου. Τρίτον, σύνθεση του βίντεο σε ένα σύνολο δέκα περίπου λέξεων, κάθε μία εκ των οποίων επαναλαμβανόταν τρεις φορές σε διάστημα 30 δευτερολέπτων, ενώ στη δεύτερη επανάληψη προσφερόταν ο συλλαβισμός της ηχητικά και οπτικά, (η διάρκεια του κάθε μαθήματος δεν μπορούσε να υπερβαίνει το δέκα λεπτά, βάσει περιορισμών του λογισμικού προγράμματος βιντεοσκόπησης). Τέταρτον, χωριστό αρχείο αξιολόγησης της μάθησης του μαθητή, με δέκα περίπου λέξεις, στο οποίο ο μαθητής θα έπρεπε χειρόγραφα να εφαρμόσει τον εκάστοτε κανόνα συλλαβισμού, για να ελεγχθεί ο στόχος μάθησης. Με βάση τις παραπάνω προδιαγραφές συντάχτηκαν πέντε μαθήματα συλλαβισμού. Τα αποτελέσματα συγκεκριμενοποιούν τη δυνατότητα παραπέρα στάθμισης του ψηφιακού εργαλείου απέναντι στα κριτήρια επιστημονικής και παιδαγωγικής επάρκειας, ανάλογα με τις επιδιώξεις της κάθε συγκεκριμένης διδακτικής παρέμβασης.

Συζήτηση

Στα πλεονεκτήματα χρηστικότητας του ψηφιακού εργαλείου αναφέρονται: η απλότητα χρήσης για τον μαθητή των μεσαίων τάξεων της δημοτικής εκπαίδευσης, η ανθεκτικότητα και η σταθερότητα του στις πολλαπλές εφαρμογές, τόσο από τον εκπαιδευτικό, όσο και από τον μαθητή, η δυνατότητα ελέγχου της καταλληλότητας και της ποιότητας του εργαλείου, από τον εκπαιδευτικό πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση, και, η προσαρμοστικότητα του εργαλείου στη μορφολογία των λέξεων της νεοελληνικής γλώσσας για συλλαβισμό. Στα μειονεκτήματα του ψηφιακού εργαλείου αναφέρεται η απαίτηση για αυξημένο έλεγχο της προόδου του μαθητή, για τον έγκαιρο εντοπισμό των λαθών και τη διόρθωση τους.

Όπως φαίνεται από τα παραπάνω, υφίσταται ένας σαφής διαχωρισμός ανάμεσα σε αυτό το οποίο θεωρείται διδασκαλική δεξιότητα και μαθησιακή δεξιότητα, και σε εκείνο το οποίο αποτελεί ψηφιακή δεξιότητα - οι ψηφιακές δεξιότητες πρέπει να θεωρηθούν συνέχεια των διδασκαλικών και των μαθησιακών δεξιοτήτων, και άρα τις ακολουθούν. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να θεωρηθεί ως ο δημιουργός του ψηφιακού εργαλείου συλλαβισμού, επειδή επιδρά καθοριστικά το ίδιο το εργαλείο, ενώ ο μαθητής είναι ο χρήστης του ψηφιακού εργαλείου και πρέπει να εκτιμηθεί για τη σωστή εκπαίδευση στον τρόπο χρήσης του. Η χρήση του εργαλείου πρέπει να έχει όσο το δυνατόν απλούστερες απαιτήσεις, για να εξασφαλιστεί η καλύτερη δυνατή συγκέντρωση του μαθητή στο μαθησιακό έργο.

Στην ειδική αγωγή υφίσταται μία σαφής παιδαγωγική προτεραιότητα στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, και το παρόν ψηφιακό εργαλείο αποτελεί ένα ενδεικτικό μέσο στην κατεύθυνση αυτή. Αν, όμως, οι προδιαγραφές του εργαλείου αυτού μπορούν να σταθμιστούν απέναντι σε μία σειρά αντικειμενικών κριτηρίων, επιστημονικών και παιδαγωγικών, όπως επιχειρήθηκε παραπάνω στην εργασία αυτή, ωστόσο, δεν είναι εύκολο να σταθμιστεί με έναν επιστημονικά αντικειμενικό τρόπο, το πότε η αναγνωστική ικανότητα και η δεξιότητα συλλαβισμού έχουν αποκτηθεί πλήρως, ή πόσο είναι το έλλειμμα της ανάπτυξης τους. Αυτό έχει μεγάλη σημασία για τον καθορισμό των ποσοτικών στόχων στην αξιολόγηση του εργαλείου. Συνεπώς, οι ποσοτικοί στόχοι πρέπει να τεθούν σε συνεργασία των εκπαιδευτικών της γενικής και της ειδικής αγωγής μαζί.

Ο συνδυασμός ανάμεσα στη δια ζώσης διδασκαλία και την ασύγχρονα καθοδηγούμενη εξάσκηση, σημαίνει την ενίσχυση της επικοινωνίας ανάμεσα στον εκπαιδευτικό, τον μαθητή, και τους γονείς του μαθητή. Αυτό εκτιμάται ότι αναβαθμίζει τη σχέση του σχολείου με το κοινωνικό περιβάλλον μέσα στο οποίο το σχολείο αυτό εντάσσεται και δρα.

Η αξιολόγηση της μάθησης και της προόδου του μαθητή επιτυγχάνεται τόσο με τον έλεγχο του ίδιου του εκπαιδευτικού, όσο και με την αυτό-αξιολόγηση του ίδιου του μαθητή. Οι συνθήκες αυτό-αξιολόγησης και έτερο-αξιολόγησης δημιουργούν ένα ευνοϊκό περιβάλλον παρακίνησης, επειδή επιτρέπουν τη συμμετοχή των γονέων στην

υποστήριξη της μαθησιακής διαδικασίας γύρω από το ψηφιακό εργαλείο, κατά την ασύγχρονη εξάσκηση του μαθητή στο σπίτι.
Το ψηφιακό εργαλείο για την καλλιέργεια της δεξιότητας συλλαβισμού και την ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας, μπορεί να εφαρμοστεί είτε συγχρονισμένα, είτε ετεροχρονισμένα, σε σχέση με τη δια ζώσης διδασκαλία, (δηλαδή, ανεξάρτητα από σχολικό πρόγραμμα, όπως λ.χ., η αυτοτελής χρήση του από τον ίδιον τον μαθητή κατά τη διάρκεια των διακοπών του σχολείου).

Συμπεράσματα

Στην παρούσα εργασία προσεγγίστηκε η δυνατότητα σύνθεσης ενός ψηφιακού εργαλείου ενίσχυσης των μαθητών με προβλήματα στην αναγνωστική ικανότητα, και με προσανατολισμό στην απόκτηση ή την παραπέρα ενίσχυση της, μέσω της καλλιέργειας της δεξιότητας συλλαβισμού. Η παράθεση των αποτελεσμάτων, πράγματι, δείχνουν την ύπαρξη βάσιμων προοπτικών στην επίτευξη των παραπάνω σκοπών, και ότι στο ψηφιακό εργαλείο μπορεί να εξασφαλιστεί η επάρκεια σημαντικών επιστημονικών και παιδαγωγικών κριτηρίων. Οι υλικές προδιαγραφές και αξίες που συντρέχουν το ίδιο το ψηφιακό εργαλείο, είναι θεμιτές για την επίτευξη των διδακτικών στόχων στον μαθητικό πληθυσμό της δημοτικής εκπαίδευσης, και αυτό αποτελεί το κεντρικό συμπέρασμα της παρούσας εργασίας. Η ειδική αγωγή διεισδύει σε ένα αξιολογημένο διδακτικό πεδίο, αυτό της γλώσσας και της αναγνωστικής ικανότητας, με ένα καινοφανές εργαλείο παρέμβασης, ψηφιακής φύσης, και αυτό διευρύνει τον ορίζοντα των διαθέσιμων χρηστικών μέσων που μπορούν να εφαρμόσουν οι εκπαιδευτικοί στο πεδίο αυτό.

Μελλοντική έρευνα

Στις προοπτικές της μελλοντικής έρευνας αναφέρεται η ανάγκη εκπόνησης επιστημονικών εργασιών για τα χαρακτηριστικά και τους τρόπους αποτελεσματικότερης εφαρμογής του ίδιου ή παρεμφερών ψηφιακών εργαλείων, σχετικά με την αντιμετώπιση των προβλημάτων στην αναγνωστική ικανότητα και τη δεξιότητα συλλαβισμού μέσα στον μαθητικό πληθυσμό, καθώς και τη στάθμιση ρεαλιστικών στόχων που θα πρέπει να διατρέχουν την εφαρμογή του.

Βιβλιογραφία

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. (2023). Ανακτήθηκε από https://iep.edu.gr

Κλαίρης, Χρ. & Μπαμπινιώτης, Γ. (2007). *Συνοπτική Γραμματική της Νέας Ελληνικής*, Δομολειτουργική Επικοινωνιακή. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Παπαναστασίου Γ. (1995). *Εφαρμοσμένη Γραμματική της Δημοτικής και Συντακτικό, τόμος 1ος.* Αθήνα: Εκδόσεις Γιάννης Β. Παπαναστασίου.

Χατζησαββίδης Σ. (2012). *Νεοελληνική Γραμματική: Θεωρητικές Βάσεις και Περιγραφή*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Βάνιας.

Γενική εκπαίδευση και μαθητές στο φάσμα του Αυτισμού: Μια μελέτη περίπτωσης

Ντινοπούλου Στέλλα, Καμαρούδης Σταύρος

Αναπληρώτρια Ειδικής Αγωγής στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στην Ανατολική Θεσσαλονίκη
stellakidi@gmail.com

Καθηγητής Νέας Ελληνικής γλώσσας και Διδακτικής, ΠΤΔΕ - Φλώρινα, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
akamarou@uowm.gr

Περίληψη

Η Διαταραχή του Φάσματος του Αυτισμού αποτελεί μια σειρά από νευροαναπτυξιακές διαταραχές, που χαρακτηρίζεται από κοινωνικά ελλείμματα, δυσκολίες στην επικοινωνία και περιορισμένα, επαναλαμβανόμενα στερεότυπα πρότυπα συμπεριφοράς. Ένα παιδί με Αυτισμό μπορεί να φαίνεται πως αναπτύσσεται ομαλά και στη συνέχεια (3 ετών) να αποσυρθεί και να γίνει αδιάφορο για την κοινωνική σύμπλεξη. Τα παιδιά που βρίσκονται στο Φάσμα του Αυτισμού καθυστερούν στην ομιλία και μπορεί να αδυνατούν να ανταποκριθούν στα ονόματά τους αποφεύγοντας την οπτική επαφή. Το πλαίσιο της Γενικής Εκπαίδευσης λόγω του άκαμπτου Αναλυτικού Προγράμματος των μαθημάτων και των συγκεκριμένων άτυπων προδιαγραφών συμπεριφοράς και γνωστικής ανταπόκρισης που προσδοκεί από τους μαθητές, αρκετές φορές θεωρείται ακατάλληλο για μαθητές που βρίσκονται στο Φάσμα του Αυτισμού. Σκοπός είναι να παρουσιαστεί μια μελέτη περίπτωσης, η οποία θα αφορά ένα κοινό γνωστικό και κοινωνικό προφίλ μαθητού με Αυτισμό που απαντάται στην τυπική γενική τάξη και στη συνέχεια, θα παρουσιαστούν στρατηγικές παρέμβασης. Έχει αποδειχθεί πως με την αναπαραγωγή της μεθόδου του παιχνιδιού, τα παιδιά με Αυτισμό έχουν την ευκαιρία να εκφέρουν τις εμπειρίες τους και να αισθάνονται μια μεγαλύτερη αίσθηση ελέγχου του κόσμου τους, η οποία είναι ζωτικής σημασίας για την συναισθηματική τους ανάπτυξη. Επίσης, στρατηγικές διευκρίνησης που αφορούν την ανάπτυξη της επικοινωνίας και την κατανόηση της γλώσσας όπως και η μοντελοποίηση βίντεο χρησιμοποιούνται συχνά για την εκπαίδευση των παιδιών με Αυτισμό. (06.Σώμα κειμένου)

Λέξεις κλειδιά: Γενική εκπαίδευση, Αυτισμός, στρατηγικές παρέμβασης

Εισαγωγή

Βασικός πυρήνας κάθε Δημοκρατικής χώρας αποτελεί το Εκπαιδευτικό της σύστημα, το οποίο συμβάλλει στην καλλιέργεια της προσωπικότητας του μαθητή και στην ομαλή ένταξή του στην κοινωνία. Η ενίσχυση των μαθησιακών και κοινωνικοποιητικών λειτουργιών στα σχολεία βοηθούν στη δημιουργία ενός ισχυρού παιδαγωγικού περιβάλλοντος. Στην Ελλάδα βιώνουμε μια σχετικά νέα μαθητική πραγματικότητα στην Γενική Εκπαίδευση, η οποία περιλαμβάνει ομάδες μαθητών μεταναστευτικής βιογραφίας και μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες. Πιο συγκεκριμένα, από το 2000 γίνεται λόγος για Συμπεριληπτική Εκπαίδευση και μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες κατοχυρώνουν το δικαίωμα φοίτησης στο Γενικό σχολείο (Στασινός, 2013). Επομένως, ο προσεχτικός εκπαιδευτικός σχεδιασμός κρίθηκε επιτακτικός από την αρχή της Υποχρεωτικής εκπαίδευσης των μαθητών, βάσει των νέων δεδομένων και των επιθυμητών στόχων. Σύμφωνα με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο του Υπουργείου Παιδείας, Δια βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων της Ελλάδας, θεωρείται αναγκαία η εξασφάλιση των συνθηκών που θα επιτρέψουν στον μαθητή : α) να αναπτύξει την προσωπικότητα του με ισχυρή αυτοαντίληψη, συναισθηματική σταθερότητα, κριτική και διαλεκτική ικανότητα καθώς και θετική διάθεση για συνεργασία, συλλογικότητα και αυτενέργεια, χωρίς θρησκευτικές και πολιτισμικές προκαταλήψεις, β) να αποκτήσει τη δυνατότητα της δια βίου ανανέωσης γνώσεων και δεξιοτήτων, γ) να καλλιεργήσει την κριτική του ικανότητα προς τη προσέγγιση των νέων τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας, δ) να διατηρήσει την κοινωνική του συνοχή μέσα από την παροχή ίσων ευκαιριών και την καλλιέργεια κοινών στάσεων και αξιών, ε) να υιοθετήσει την συνείδηση του Ευρωπαίου πολίτη με ταυτόχρονη διατήρηση της εθνικής του ταυτότητας και της πολιτισμικής του αυτογνωσίας(Παιδαγωγικό Ινστιτούτο,2003).

Θεωρητικό Μέρος

- Γενικές αρχές της Εκπαίδευσης: Η εκπαιδευτική διαδικασία οφείλει να προάγει τις αξίες της δημοκρατίας, του σεβασμού των ανθρώπινων δικαιωμάτων, της ειρήνης και της ελευθερίας. Η ανάπτυξη των νοητικών, συναισθηματικών και ψυχοκινητικών ικανοτήτων δεξιοτήτων των μαθητών σε συνδυασμό με την συγκρότηση και αποδοχή κοινών αξιών βοηθούν στην ολοκλήρωση της προσωπικότητας τους. Οι μαθητές καταφέρνουν να αντιμετωπίζουν με επιτυχία προβλήματα, να διαμορφώνουν άποψη και να λειτουργούν ως υπεύθυνοι και ενεργοί πολίτες σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο και απαιτητικό κοινωνικό περιβάλλον. Στο Γενικό σχολείο σκοπός της παιδείας είναι η εξισορρόπηση μεταξύ των ανθρωπιστικών / κοινωνικών και των θετικών / τεχνολογικών κατευθύνσεων, ώστε να διασφαλίζεται η αρμονική φυσική, πνευματική, ηθική, αισθητική, και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών. Παράλληλα, καταβάλλεται προσπάθεια να αναδειχθούν και να αναπτυχθούν τα ενδιαφέροντα και οι δεξιότητες του κάθε μαθητή προσφέροντας του πρόσβαση σε ποικίλες πηγές πληροφόρησης και αξιοποίησης της πληροφορίας για οποιοδήποτε θέμα. Παράλληλα, η καλλιέργεια της κριτικής του ερμηνείας και των

ατομικών του επιλογών σύμφωνα με τις προσωπικές του αξίες και ανάγκες καθίσταται αναγκαία, ώστε να βρίσκεται σε θέση να εκφράζει σκέψεις και απόψεις. Οι ραγδαίες κοινωνικές αλλαγές και επαγγελματικές απαιτήσεις προβάλλουν επιτακτικά την ανάγκη παροχής υψηλού επιπέδου σχολικής εκπαίδευσης, όπου η Γενική παιδεία θα πρέπει να συμβάλλει όχι στη συσσώρευση και απομνημόνευση έτοιμων γνώσεων, αλλά στην ευρύτερη εξοικείωση με βασικά στοιχεία των διαφόρων γνωστικών αντικειμένων και στην ανάπτυξη γνωστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων που εξασφαλίζουν τη δυνατότητα κατανόησης και ερμηνείας εννοιών, φαινομένων και διαδικασιών(Παιδαγωγικό Ινστιτούτο,2003).

- Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή- Αυτισμός: Στις Λυκιακές τάξεις, η Γενική Εκπαίδευση παρέχει μια ευρεία θεματολογία γνώσεων με αποτέλεσμα, κάποιοι μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες να δυσκολεύονται να ακολουθήσουν το Αναλυτικό Πρόγραμμα της τάξης τους. Ειδικότερα, ο Αυτισμός αποτελεί Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή και συνδέεται με ελλείμματα στην επικοινωνία και κοινωνική αλληλεπίδραση με την εμφάνιση επαναλαμβανόμενων στερεοτυπικών μοτίβων και συμπεριφορών. Κάθε μεμονωμένο χαρακτηριστικό των ατόμων που βρίσκονται στο φάσμα του Αυτισμού μπορεί να διαφέρει σημαντικά, για αυτό τα πιο κοινά γνωρίσματα θεωρούνται η μειωμένη κοινωνική αλληλεπίδραση, η δυσκολία της βλεμματικής επαφής στην ανταπόκριση συνομιλίας, η συστηματική εξάρτηση από τις ρουτίνες, η υψηλή ευαισθησία σε μεταβολές του περιβάλλοντος και η έντονη εστίαση σε συγκεκριμένα αντικείμενα (Samuels,2013) . Ομοίως η ύπαρξη του φάσματος μπορεί να επιφέρει την εκδήλωση απότομης εναλλαγής συναισθήματος(Kerns et.al., 2014) ειδικά όταν συνδυάζεται με συννοσηρότητα καταστάσεων τύπου σύνδρομο Εύθραυστο Χ, οζώδη σκλήρυνση, επιληπτικές κρίσεις, Tourette σύνδρομο, μαθησιακές δυσκολίες και διαταραχή ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα (Στασινός, 2013).
- Γνωστικό και Κοινωνικό προφίλ μαθητού στο Φάσμα του Αυτισμού που απαντάται στην τάξη της Γενικής εκπαίδευσης: Ο Γ είναι 17 ετών, μαθητής της Β Λυκείου σε Γενικό σχολείο και έχει διαγνωστεί με Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή-Αυτισμό. Εκτός σχολείου ο Γ, παρακολουθεί συνεδρίες λογοθεραπείας και ψυχοθεραπείας. Χαρακτηριστικά γνωρίσματα του είναι η σύντομη βλεμματική επαφή, ελλείμματα σε γενικές κοινωνικές δεξιότητες και κανόνες συμπεριφοράς, δυσκολία στην οριοθέτηση, ενόχληση σε συγκεκριμένους ήχους, μέτρια προς χαμηλή ανταπόκριση στα μαθήματα, στερεοτυπικές κινήσεις και συμπεριφορές. Υπάρχουν ορισμένες φορές που ο μαθητής δείχνει σαν να μην ακούει ή να μη βλέπει τα αντικείμενα και τα πρόσωπα. Πιο συγκεκριμένα, στον γνωστικό τομέα ο μαθητής φαίνεται να έχει γενικές μαθησιακές δυσκολίες, υπό- ανάπτυξη σε σχέση με την βιολογική του ηλικία στις επικοινωνιακές και γλωσσικές ικανότητες, ελλείμματα προδρομικής μνήμης, ακουστικής επεξεργασίας των πληροφοριών και των μηχανισμών ελέγχου της προσοχής. Κάποιες φορές που ο εκπαιδευτικός ή οι συμμαθητές προσπαθούν να τον προσεγγίσουν λεκτικά , ή να τον αγκαλιάσουν, απομακρύνεται καθώς όταν ζορίζεται συναισθηματικά, αντιδρά με εκρήξεις θυμού και διεγερτικές κρίσεις. Στα διαλείμματα τις πρώτες ώρες που οι έφηβοι συμμαθητές του έχουν περισσότερη διάθεση και υπομονή υπάρχει αλληλεπίδραση, αλλά στις

μετέπειτα ώρες δυσκολεύεται να συμμετέχει σε ομαδικές δραστηριότητες και παιχνίδια. Χρειάζεται παρότρυνση επιζητώντας κάθε φορά επιβεβαίωση για να συνεχίσει σε μια δραστηριότητα κι όταν την εκτελεί επιτυχημένα αναμένει επιβράβευση.

Στρατηγικές Παρεμβάσεις

Ορισμένοι εμπειρογνώμονες έχουν προτείνει παρεμβάσεις βασισμένες στο παιχνίδι για τα παιδιά που βρίσκονται στο φάσμα του Αυτισμού, με σκοπό την γνωστική και την κοινωνική τους εξέλιξη. Η παιγνιοθεραπεία ορίζεται ως μια δυναμική διαπροσωπική σχέση ανάμεσα σε ένα παιδί και έναν σύμβουλο εκπαιδευτή με τη μεταξύ τους κοινωνική αλληλεπίδραση ως ουσιαστικό στοιχείο για την εκπαιδευτική αλλαγή. Με αυτή την ασφαλή σχέση, το παιδί έχει την ευκαιρία να εκφράσει και να εξερευνήσει τα πλήρη συναισθήματα, τις σκέψεις, τις εμπειρίες και τις συμπεριφορές του (Landreth, 2012, σ. 12).Το παιχνίδι δεδομένου των δυσκολιών με τη λεκτική επικοινωνία που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με Αυτισμό (Ware & Ray, 2015) προωθεί τη διερεύνηση των σχέσεων τους με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους, καλλιεργώντας την προσωπική τους ανάπτυξη, την δυνατότητα έκφρασης των σκέψεων και συναισθημάτων τους, όπως επίσης και την ικανότητα γνωστοποίησης των επιθυμιών τους με την ανάπτυξη στρατηγικών αντιμετώπισης των συναισθημάτων τους.

Για την ανάπτυξη της επικοινωνίας και την κατανόηση της γλώσσας, προβλέπεται η χρήση τεχνικών διευκρίνησης με συσκευές παραγωγής ομιλίας, αρχίζοντας από απλές καθημερινές εντολές και συμμετέχοντας σε κοινές και μη δραστηριότητες, ανάλογες με τα ενδιαφέροντα των παιδιών με Αυτισμό (Thunberg &Dahlgren, 2007). Η μοντελοποίηση βίντεο περιλαμβάνεται επίσης, στις τεκμηριωμένες εκπαιδευτικές πρακτικές που χρησιμοποιούνται συχνά για την εκπαίδευση των ατόμων με Αυτισμό. Κατά τη διάρκεια της μοντελοποίησης βίντεο, η οποία είναι βασισμένη στην εκμάθηση μέσω παρατήρησης του Bandura, επιδιώκεται μια προσπάθεια να επικεντρωθεί η προσοχή του παιδιού με Αυτισμό στην οθόνη και στη συνέχεια, στη παρακολούθηση του βίντεο. Με τη συγκεκριμένη μέθοδο, η οποία μπορεί να χρησιμοποιηθεί με διάφορες διδακτικές μεθόδους, ευδοκιμεί η διδασκαλία των κοινωνικών δεξιοτήτων, της επικοινωνίας, του παιχνιδιού, της καλλιέργειας της προσαρμοστικής συμπεριφοράς, των γνωστικών δεξιοτήτων και του αυτοελέγχου των παιδιών με Αυτισμό (Ulke-Kurkcuoglu,2015).

Η εκμάθηση νέων δεξιοτήτων μέσω τεχνολογίας αποτελεί μια θετική παρέμβαση που μπορεί ενδεχομένως να τροφοδοτεί τις πτυχές της αυτοδιαχείρισης και αυτοδιάθεσης των παιδιών με Αυτισμό. Από την άποψη της αυτοδιαχείρισης, οι μαθητές με Αυτισμό δεν γίνονται άμεσα ανεξάρτητοι, αλλά μαθαίνουν να χρησιμοποιούν ένα σύστημα για να αυτο-διαχειρίζονται τη συμπεριφορά τους και να ανταποκρίνονται στις προσδοκίες της τάξης σε ένα γενικότερο πλαίσιο εκπαίδευσης, χωρίς αποκλεισμούς. Η συγκεκριμένη στρατηγική βοηθά τους μαθητές, οι οποίοι τίθενται στο περιθώριο των σχολικών δραστηριοτήτων, να επανέλθουν σε εγγύτητα με τους συμμαθητές τους στο πλαίσιο μιας ομαδικής συνεργασίας, (Ayres et.al., 2013).

Τέλος, η γνωστική συμπεριφορική παρέμβαση θεωρείται ως κύρια μη φαρμακολογική θεραπεία, η οποία επιδρά ευεργετικά όχι μόνο στην καταπολέμηση του άγχους, αλλά και στην διαχείριση των παιδιών με Αυτισμό. Με τη συγκεκριμένη στρατηγική μπορούν και αξιολογούνται οι διαταραχές της διάθεσης τους, με αποτέλεσμα να οργανώνονται οι κατάλληλες πρακτικές εντός και εκτός τάξης για την γνωστική αναδόμηση και συναισθηματική εκπαίδευση τους (Scattone & Mong, 2013). Τέλος, άλλες διαθέσιμες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, βασίζονται στη λογοθεραπεία, στα προγράμματα συμπεριφοράς και σε προγράμματα έγκαιρης παρέμβασης. Φυσικά υπάρχει και η εναλλακτική των ιατρικών παρεμβάσεων, όπως η ψυχιατρική θεραπεία, η χρήση φαρμάκων και η συμπληρωματική, εναλλακτική ιατρική (Kemp et.al,2012).

Συμπεράσματα

Η προσφορά του σχολείου στους μαθητές και μελλοντικούς πολίτες έγκειται στον συνδυασμό της παρεχόμενης γνώσης με την ανταπόκρισης της στην αγορά εργασίας. Η τάξη ως μικρογραφία της κοινωνίας αναδεικνεύει τους διαφορετικούς τύπους ανθρώπων και βιωμάτων αλλά βασικός της στόχος δεν πρέπει να παύει να είναι η εξασφάλιση ίσων ευκαιριών σε όλους. Τα τελευταία χρόνια, οι μαθητές με Αυτισμό που φοιτούν στη Γενική τάξη μπορούν και υποστηρίζονται με την εξειδικευμένη υποστήριξη του θεσμού της Παράλληλης στήριξης με συνδιδασκαλία ή μέσω εξατομικευμένων τμημάτων Ένταξης, που λειτουργούν εντός του Γενικού σχολείου. Η δομή των Αναλυτικών Προγραμμάτων της Γενικής Εκπαίδευσης οφείλουν πέρα από την αντιμετώπιση της ανεργίας, του κοινωνικού αποκλεισμού και κάθε μορφής κοινωνικής παθογένειας να αναδείξουν τα ενδιαφέροντα του κάθε μαθητή και να ενθαρρύνουν τις κλίσεις του. Στη διαδικασία αυτή κρίσιμο στοιχείο είναι η κατάλληλη προσαρμογή των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών , του διδακτικού υλικού και των μεθοδολογικών προσεγγίσεων. Η ισότητα στην σχολική εκπαίδευση πρέπει να εξασφαλίζεται για όλους τους μαθητές και ιδιαίτερα για αυτούς που ανήκουν σε «μειονότητες». Το φάσμα του Αυτισμού, ποικίλλει σε σοβαρότητα, επομένως η μάθηση δεν θα πρέπει να ερμηνεύεται ως ένα σύνολο άκαμπτων ομοιόμορφων εκπαιδευτικών παροχών που οδηγούν σε προδιαγεγραμμένες διαδικασίες και συμπεριφορές. Συνοψίζοντας, η οποιαδήποτε παρέμβαση με σκοπό τη γνωστική, ψυχολογική, κοινωνική , συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών με Αυτισμό, μπορεί να συμβάλλει θετικά.

Βιβλιογραφία

Στασινός, Π. Δ. (2013). *Η Ειδική Εκπαίδευση 2020.* Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Ayres, K. M., Mechling, L., & Sansosti, F. J. (2013*).*The use of mobile technologies to assist with life skills/independence of students with moderate/severe intellectual disability and/or Autism Spectrum Disorders": Considerations for the future of school psychology. *Psychology in the Schools,* 50(3),259-270.

Kerns, C., H., Kendall, P., Berry, L., Souders, C., M., Franklin, M., Schultz, R., & Miller, J. (2014). Traditional and Atypical Presentations of Anxiety in Youth with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism & Developmental Disorders*, 44(11) 2851-2861.

Kemp, C. R, Stephenson,M., & Carter,M. (2012). Quality of the information on educational and therapy interventions provided on the web sites of national autism associations. *Research in Autism Spectrum Disorders, 6(1*), 11–18

Landreth, G. L. (2012*). Play therapy: The art of relationship (3rd ed.).* Routledge/Taylor & Francis Group.

Samuels, C. A. (2013). Disability Definitions Undergo Revisions *In Psychiatric Guide.* Education Week, 32(33).

Scattone, D., Mong, M. (2013). Cognitive behavior therapy in the treatment in the therapy in the traetment of anxiety for adolescents and adults with Autism Spectrum Disorders. *Psychology in the Schools,* 50(9),923-935.

Thunberg, G., & Sandberg, D. (2007). Children with autistic spectrum disorders and speech-generating devices: Communication in different activities at home. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 21,(6), 457-479.

Ulke-Kurkcuoglu, B. (2015*).* A Comparison of Least-to-Most Prompting and Video Modeling for Teaching Pretend Play Skills to Children with Autism Spectrum Disorder*. Educational Sciences: Theory & Practice*, 15 (2), 499-517.

Ware B., J., Ray, D., C. (2015). Emotional Assets of Children With Autism Spectrum Disorder: A Single-Case Therapeutic Outcome Experiment*. Journal of Counseling & Development, 93*(4), 429-439.

Παρουσίαση Παραολυμπιακών Αθλημάτων: Η γιορτή της Συμπερίληψης

Γκούμας Σταμάτιος, Κουρεμένου Θεοδώρα

Δάσκαλος ΠΕ70 & Διευθυντής, Αριστοτέλειο Κορινθιακό Εκπαιδευτήριο
stam1992@hotmail.com

Δασκάλα ΠΕ70 & Διευθύντρια, Δημοτικό Σχολείο Σοφικού Κορινθίας
tkoureme@sch.gr

Περίληψη

Για πολλές δεκαετίες, η ελλιπής ενημέρωση των πολιτών τόσο για τα αναπηρικά θέματα όσο και για τις ιδιαίτερες ανάγκες τους κι η απουσία εκπαιδευτικών προγραμμάτων για τους μαθητές αποτελούσαν δύο βασικές αιτίες για τον κοινωνικό αποκλεισμό των ατόμων με αναπηρία. Στην παρούσα εργασία παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της σύμπραξης μέσω της δημιουργίας μιας ταινίας μικρού μήκους μεταξύ δύο δημοτικών σχολείων, του Αριστοτελείου Κορινθιακού Εκπαιδευτηρίου και του Δημοτικού Σχολείου Σοφικού Κορινθίας. Ειδικότερα, 50 μαθητές των Ε’ και ΣΤ’ τάξεων των δύο σχολικών μονάδων συμμετείχαν από κοινού στο πλαίσιο της ευγενούς άμιλλας και του «εὖ ἀγωνίζεσθαι» υπό την επίβλεψη και καθοδήγηση των δασκάλων και των καθηγητών Φυσικής Αγωγής. Επιπλέον, τα δύο σχολεία συνεργάστηκαν με την Ελληνική Παραολυμπιακή Επιτροπή, καθώς στο εγχείρημα αυτό συμμετέχει κι ο παραολυμπιονίκης κολύμβησης, κ. Καραούζας Κωνσταντίνος. Οι μαθητές μέσω της ταινίας μικρού μήκους παρουσιάζουν αθλήματα από το πρόγραμμα των Παραολυμπιακών Αγώνων, όπως μπότσια, γκόλμπολ, σφαίρα F-32, επιτραπέζια αντισφαίριση, ακόντιο F-54, ξιφασκία με αναπηρικά αμαξίδια, 100 μέτρα Τ-11. Σκοπός της δράσης ήταν η ευαισθητοποίηση των μαθητών σε σχέση με τον τομέα της συμπερίληψης μέσω της βιωματικής μάθησης. Η τελευταία επιδιώκει τη διανοητική και συναισθηματική κινητοποίηση του μαθητή, στοχεύοντας στην επίτευξη της βέλτιστης νοητικής και συγκινησιακής διεργασίας μέσω της εμπειρίας και της πρόσκτησης της γνώσης από τη συμμετοχή. Οι παιδαγωγικοί στόχοι που τέθηκαν ήταν η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, η εξάλειψη της περιθωριοποίησης και του αποκλεισμού αλλά και η απαλοιφή των στερεότυπων και των προκαταλήψεων.

Λέξεις κλειδιά: Άτομα με αναπηρία, δημοτικό σχολείο, συμπερίληψη

Εισαγωγή

Ο τομέας της Ειδικής Αγωγής προσδιορίστηκε ως αυτόνομος επιστημονικός κλάδος και πεδίο μελέτης στις απαρχές του 20ου αιώνα, ενώ η μετατόπιση του ενδιαφέροντος της παγκόσμιας κοινότητας για τη θεσμοθέτηση πολιτικών ενσωμάτωσης κι ένταξης των παιδιών με αναπηρία έλαβε χώρα στα μέσα του ίδιου αιώνα (Στασινός, 2016). Στην Ελλάδα, ο τομέας αυτός, γνώρισε στην αρχή την απόρριψη ή και την κακομεταχείριση των ατόμων με αναπηρίες. Κατόπιν, παρατηρήθηκε μια περίοδος που χαρακτηρίζεται από την απομόνωση και τον οίκτο αυτών των ατόμων, ενώ τις τελευταίες δεκαετίες καταβάλλεται προσπάθεια θεσμικά κι εκπαιδευτικά για την παροχή ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση (Ακογιούνογλου & Βαϊούλη, 2021).

Η παιδαγωγική της συμπερίληψης θέτει ως στόχο τη συμμετοχή όλης της μαθητικής κοινότητας στην εκπαίδευση ανεξαρτήτως της διαφορετικότητας τους στις ικανότητες, στην κουλτούρα, στο φύλο, στη γλώσσα, στην κοινωνική τάξη και στην εθνικότητα (Engelbrecht, Savolainen, Nel, Koskela & Okkolin 2017).

Κρίνεται σκόπιμο να αναφερθεί ότι οι στάσεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με τον τομέα της συμπερίληψης επηρεάζεται από διαφορετικούς παράγοντες οι οποίοι αφορούν τα προσωπικά τους χαρακτηριστικά, τις γνώσεις, τις ικανότητες, τις δεξιότητες τους αλλά και το σχολικό περιβάλλον όπου υπηρετούν. Η αναγνώριση των παραγόντων αυτών αποτελεί ζήτημα βαρύνουσας σημασίας, διότι συνδράμει στον σχεδιασμό διδακτικών παρεμβάσεων οι οποίες στοχεύουν στην ενίσχυση των θετικών στάσεων για τη συμπερίληψη (Galaterou & Antoniou, 2017). Έπειτα, εφόσον οι κοινωνικές στάσεις είναι θετικές, ενισχύεται η συμπερίληψη, η περαιτέρω αποδοχή των μαθητών με ειδικές ανάγκες τόσο από τους συμμαθητές τους, όσο κι από τις οικογένειες και τους εκπαιδευτικούς (Morin, Rivard, Crocker, Boursier & Caron, 2013).

Η συμπερίληψη αφορά στην απαλοιφή του σχολικού και κοινωνικού αποκλεισμού οποιασδήποτε μειονοτικής ομάδας αλλά και στην αλλαγή των στάσεων και των αντιλήψεων που επικρατούν για αυτήν (Hernández-Torrano και συν., 2020). Εν κατακλείδι, η συμπερίληψη επιχειρεί να διακόψει τις διακρίσεις και να δημιουργήσει σχολεία που αποδέχονται τη διαφορετικότητα (Lumby & Coleman, 2007).

Σε μια εποχή που το θέαμα και οι αυξημένοι κώδικες επικοινωνίας μέσω των νέων ψηφιακών μορφών έκφρασης όπως του κινηματογράφου, του βίντεο, των πολυμέσων και του διαδικτύου, εμφανίζεται η ανάγκη επαναπροσδιορισμού του ρόλου του κινηματογράφου με την απόκτηση εκπαιδευτικού χαρακτήρα που με τη σωστή χρήση θα παρουσιάζει απεριόριστες δυνατότητες για τη κοινωνική μάθηση και καλλιέργεια της αισθητικής στους ανήλικους θεατές (Ανδριοπούλου, 2010). Σύμφωνα με τον Γρόσδο (2011: 67), «Ο κινηματογράφος περισσότερο ίσως από τις άλλες μορφές εικονικής έκφρασης, συμπλέει με την έννοια των πολυγραμματισμών και αποτελεί δείγμα πολυτροπικού κειμένου, καθώς διαθέτει το πλεονέκτημα να χρησιμοποιεί ταυτόχρονα πολλούς και διαφορετικούς σημειωτικούς τρόπους επικοινωνίας (modes): το κείμενο, γραπτό ως σενάριο και προφορικό με τους πραγματικούς ή τους

σιωπηρούς διαλόγους, την εικόνα (φωτογραφία), το χρώμα, τα ζωγραφικά έργα ως σκηνικά, τη γλώσσα του σώματος, τους ήχους, τη μουσική ή τα ακουστικά εφέ κ.ά.
Η ταινία μικρού μήκους ορίζεται ως μία ταινία με διάρκεια μικρότερη των 30 λεπτών (Καλαμπάκας & Κυριακουλάκος, 2015:20) κι αποτελεί ένα αποτελεσματικό μέσο μάθησης, καθώς ενισχύει την ικανότητα των μαθητών να σκέφτονται δημιουργικά (Kabadayi, 2012). Ο Ismaili (2013) υποστηρίζει ότι οι ταινίες είναι μια ευχάριστη πηγή ψυχαγωγίας και απόκτησης γλώσσας. Η διδασκαλία με κινηματογραφικά ερεθίσματα που αποκαλύπτουν συναισθήματα επιτρέπει να προκύψουν ερωτήσεις, προσδοκίες και διλήμματα τόσο για τον μαθητή όσο και για τον δάσκαλο. Επίσης, οι ταινίες παρέχουν ένα μοντέλο αφήγησης που βασίζεται στον οικείο κόσμο των μαθητών που πλαισιώνεται σε συναισθήματα και εικόνες (Blasco, Moreto, Blasco, Levites, & Janaudis, 2015).

Σκοπός

Σκοπός της δράσης ήταν η επίτευξη συγκεκριμένων παιδαγωγικών στόχων, όπως η καλλιέργεια του «εὖ ἀγωνίζεσθαι», της συνεργασίας, της ομαδικότητα, η κατανόηση της αξίας της συμπερίληψης με απώτερους στόχους τη μεγιστοποίηση της αποδοχής και της συμμετοχής, καθώς και την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των μαθητών με την ταυτόχρονη ελαχιστοποίηση των διακρίσεων. Τέλος, οι δύο σχολικές μονάδες συνεργάστηκαν με την Ελληνική Παραολυμπιακή Επιτροπή και το Σωματείο ΑμεΑ Κορινθίας για την επίτευξη αυτού του σπουδαίου παιδαγωγικού εγχειρήματος, αφού αμφότερες συνέδραμαν τόσο με τις γνώσεις τους όσο και στα υλικά.

Συμμετέχοντες

Στην ταινία μικρού μήκους με τίτλο «Παρουσίαση Παραολυμπιακών Αθλημάτων: Η γιορτή της Συμπερίληψης» συμμετείχαν 24 μαθητές της ΣΤ’ Δημοτικού του Αριστοτελείου Κορινθιακού Εκπαιδευτηρίου και 26 μαθητές των τάξεων Ε΄ και ΣΤ΄ του Δημοτικού Σχολείου Σοφικού. Ειδικότερα, σε σχέση με τη μεταβλητή του φύλου, πρόκειται για 27 κορίτσια και 23 αγόρια. Επιπλέον, στη δράση συμμετείχαν εκ μέρους της Ελληνικής Παραολυμπιακής Επιτροπής, ο παραολυμπιονίκης κολύμβησης, Καραούζας Κωνσταντίνος αλλά κι οι συντονιστές της δράσης.

Περιγραφή της Δράσης

Η Παγκόσμια Ημέρα Ατόμων με Αναπηρία τιμάται κάθε χρόνο στις 3 Δεκεμβρίου και καθιερώθηκε από τη Γενική Συνέλευση του ΟΗΕ με την υιοθέτηση του Προγράμματος Δράσης για τα ΑμεΑ το Δεκέμβριο του 1992. Η Ημέρα αυτή δίνει την ευκαιρία στις κυβερνήσεις, στους οργανισμούς και στις κοινωνίες να εστιάσουν την προσοχή τους στα δικαιώματα και τις δυνατότητες των ανθρώπων με αναπηρία. Σύμφωνα με στοιχεία του ΟΗΕ, περίπου 1 δισεκατομμύριο άνθρωποι σε όλο τον κόσμο πάσχουν από κάποιας μορφής αναπηρία, το 80% των οποίων ζει στις αναπτυσσόμενες χώρες.

Το βασικό κίνητρο για τη δημιουργία μιας ταινίας συνιστά η ανάγκη και η πρόθεση να γνωστοποιηθεί και να κοινοποιηθεί ένα ιδιαίτερο μήνυμα. Ωστόσο, κρίνεται σκόπιμο να αναφερθεί πως η εύρεση μιας πρωτότυπης και ενδιαφέρουσας ιδέας αποτελεί μια κοπιώδη διαδικασία που απαιτεί πλάνο, σχέδιο, σωστό προγραμματισμό για την εύρεση του χώρου και των υλικών, ενέργεια και έμπνευση. Μόλις, όμως, πραγματοποιηθεί η σύλληψη της ιδέας και ολοκληρωθεί με ακρίβεια η νοητική επεξεργασία του μηνύματος, τότε καθίσταται πιο εύκολο το έργο της δρομολόγησης του πλάνου παραγωγής. Τα γυρίσματα έλαβαν χώρα στο Σοφικό Κορινθίας, ενώ τα υλικά που χρησιμοποιηθήκαν δόθηκαν από Αθλητικούς Ομίλους ή κατασκευάστηκαν από τους μαθητές με την επίβλεψη των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, στο ντοκιμαντέρ αυτό παρουσιάζονται αθλήματα από το πρόγραμμα των Παραολυμπιακών Αγώνων (γκόλμπολ, μπότσια, επιτραπέζια αντισφαίριση, σφαίρα, ακόντιο, 100 μ., ξιφασκία) στο οποίο συμμετέχουν μαθητές των δύο σχολείων.

εικόνα 1

εικόνα 2

εικόνα 3

εικόνα 4

εικόνα 5

εικόνα 6

Αποτελέσματα – Οφέλη

Μετά το τέλος της δράσης οι μαθητές δήλωσαν πως η συμμετοχή τους επέφερε συναισθήματα χαράς, ενθουσιασμού, συγκίνησης και περηφάνιας. Καθ' όλη τη διάρκεια των γυρισμάτων συνεργάστηκαν αρμονικά, ενώ βιωματικά αντιλήφθηκαν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τόσο τις ανάγκες των ατόμων με αναπηρία όσο και την υποχρέωση όλων μας να δημιουργήσουμε ένα πιο φιλικό περιβάλλον σε οικουμενικό επίπεδο. Λαμβάνοντας υπόψη, το γεγονός ότι η βιωματική μάθηση βασίζεται στα αξιώματα του μηχανισμού αυτοολοκλήρωσης που στοχεύει στην προσωπική ανάπτυξη, στη λειτουργία ως μέσου επίλυσης κοινωνικών προβλημάτων αλλά και στην ευκαιρία του ατόμου να απελευθερωθεί από κοινωνικές και πολιτιστικές περιοριστικές αντιλήψεις με σκοπό την αλλαγή της κοινωνίας (Τριλίβα & Αναγνωστοπούλου, 2008), τα παραπάνω αποτελέσματα βρίσκονται σε συνάφεια με το θεωρητικό υπόβαθρο. Το πιο σημαντικό, όμως, είναι η κατανόηση του εαυτού τους, η αυτεπίγνωση καθώς και η κατανόηση των άλλων μέσω της ενσυναίσθησης (Τσώλη, 2018). Επιπλέον, ο βιωματικός χαρακτήρας του εκπαιδευτικού δράματος με την ενεργοποίηση τόσο των αισθήσεων όσο και της κριτικοστοχαστικής σκέψης, τη διανοητική επαφή και την αισθητική συγκίνηση των διδασκομένων, βοηθά το παιδί να μεταλλάσσει τη σχέση του με τους άλλους και τον εαυτό του (Άλκηστις, 1998).

Βιβλιογραφία

Ακογιούνογλου, Μ. & Βαϊούλη, Π. (2021). Και Θέλω, και μπορώ – διδάσκοντας μουσική σε όλα τα παιδιά. Στο Α. Βέρβερης και Ι. Λίτος (Εκδ.), *Ζητήματα Διδακτικής των Μουσικών Οργάνων - Γεφυρώνοντας τη Θεωρία με την Πράξη.* Δισίγμα.

Άλκηστις, (1998). *Το Βιβλίο της Δραματοποίησης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ανδριοπούλου, Ε. (2010) *Η Κινηματογραφική Παιδεία στην Εκπαίδευση*. Ν Ινστιτούτο Οπτικοακουστικών Μέσων (ΙΟΜ), Συχνότητες, Τεύχος 10 Απρίλιος-Αύγουστος 2010, σ. 15-20. Ανακτήθηκε από: http://blogs.sch.gr/dertv/2011/01/06/%CE%B7-%CE%BA%CE%B9%CE%BD%CE%B7%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%BF%CE%B3%CF%81%CE%B1%CF%86%CE%B9%CE%BA%CE%AE%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CE%AF%CE%B1-%CF%83%CF%84%CE%B7%CE%BD-%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF/ στις 30/11/2023

Blasco, P. & Moreto, G., & Blasco, M., & Levites, M. & Janaudis, M. (2015). Education through Movies: Improving teaching skills and fostering reflection among students and teachers. *Journal for Learning through the Arts: A Research Journal on Arts Integration in Schools and Communities*. 11. 10.21977/D911122357.

Γρόσδος, Σ. (2011). Εικόνα και γλωσσική διδασκαλία. Η διδακτική αξιοποίηση πολυτροπικών κειμένων. *Νέα Παιδεία*, 138, 63-68.

Engelbrecht, P., H. Savolainen, M. Nel, T. Koskela, & M.-A. Okkolin. (2017). Making Meaning of Inclusive Education: Classroom Practices in Finnish and South African Classrooms*. Compare*, 47 (5),684–702. doi:10.1080/03057925.2016.1266927.

Galaterou, J., & Antoniou, A. S. (2017). Teachers' Attitudes towards Inclusive Education: The Role of Job Stressors and Demographic Parameters*. International Journal of Special Education,* 32(4), 643-658.

Hernandez, D. A., Hueck, S., & Charley, C. (2016). General education and specialeducation teachers' attitudes towards inclusion*. Journal of the AmericanAcademy of Special Education Professionals*, 79–93.

Ismaili, M. (2013). *The Effectiveness of Using Movies in the EFL Classroom—A Study Conducted at South East European University*. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 2, 121-132. Ανακτήθηκε από http://dx.doi.org/10.5901/ajis.2012.v2n4p121

Kabadayi, Lale. (2012). *The Role of Short Film in Education. Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 47. 316–320. 10.1016/j.sbspro.2012.06.657.

Καλαμπάκας, Β., Κυριακουλάκος, Π. (2015*). Η οπτικοακουστική κατασκευή*. Ελληνικά Ακαδημαϊκά Συγγράμματα και Βοηθήματα.

Lumby, J. & Coleman, M. (2007). *Leadership and diversity: challenging theory andpractice in education*. SAGE Publications

Morin, D., M. Rivard, A. G. Crocker, C. P. Boursier, and J. Caron (2013*) Public Attitudes Towards Intellectual Disability: A Multidimensional Perspective*. Journal of

Intellectual Disability Research 57, 279–292. doi:10.1111/jir.12008.

Στασινός, Δ. (2016). *Η ειδική εκπαίδευση 2020: Για μια συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση στο νέο ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές*. Αθήνα: Παπαζήση.

Τριλίβα, Σ., & Τ. Αναγνωστοπούλου (2008). *Βιωματική μάθηση: ένας πρακτικός οδηγός για εκπαιδευτικούς και ψυχολόγους*. Αθήνα: Τόπος.

Τσώλη, Κ. (2018). Τεχνικές βιωματικής μάθησης στην εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη: res, non verba. Στο Β. Παπαβασιλείου, Ν. Ανδρεαδάκης, Γ. Παπαδομαρκάκης & Μ. Καΐλα (Επιμ*.). Αειφορία, Αειφόρος Ανάπτυξη, Φύση και Ανθρώπινη Φύση: Ο Κόσμος μας; Quo Vadis?* (σσ. 469-484). Π.Μ.Σ. «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση», ΤΕΠΑΕΣ, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος.

Freudenthal, H. (2002*). Revising Mathematics education. Boston*, Dorderecht, London: Kluwer Academic Publishers.

Hill, J., Schlottmann, A., Ellefson, M., Taber, K., Tse, V., & Yung, T. (2014). Early Understanding of Intensive Properties of Matter: Developmental and Cultural. In *Proceedings of the Annual Meeting of the Cognitive Science Society*, 36(36).

Lijnse, P. (1995, 4). "Developmental research" as a way to an empirically based "didactical structure" of science. *Science Education*, Volume 79(2),189-199.

Lijnse, P., & Klaassen, K. (2010). Designing Theory-Based Teaching-Learning Sequences for Science Education. Didactical structures as an outcome of research on teaching-learning sequences?. *FIsme series on Research in Science Education*. Ανακτήθηκε από https://web-space.science.uu.nl/~kortl101/book_sympPL.pdf

Διδάσκοντας το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο με παιχνίδι ρόλων στο Δημοτικό Σχολείο

Γκουντρουμάνη Αικατερίνη, Βαζούρας Σπύρος

1. Εκπαιδευτικός ΠΕ70, 6ο Δημοτικό Σχολείο Λιβαδειάς
agkountrou@sch.gr

2. Εκπαιδευτικός ΠΕ86, 6ο Δημοτικό Σχολείο Λιβαδειάς
spvazouras@sch.gr

Περίληψη

Στην εργασία παρουσιάζεται ο σχεδιασμός μιας διδακτικής δραστηριότητας για το γνωστικό αντικείμενο του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου στο Δημοτικό Σχολείο, χωρίς χρήση υπολογιστή ή άλλων ψηφιακών μέσων. Η συγκεκριμένη διδακτική δραστηριότητα αποτελεί τμήμα ολοκληρωμένου διδακτικού σεναρίου που αποσκοπεί στην εξοικείωση των μαθητών με την έννοια της ηλεκτρονικής αλληλογραφίας σε μια τυπική σχολική τάξη. Μπορεί να υλοποιηθεί και στο πλαίσιο μιας διαφοροποιημένης και συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στις τάξεις υποδοχής της Ζώνης Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας για ευάλωτες ομάδες του μαθητικού πληθυσμού. Ο παιδαγωγικός σχεδιασμός της διδακτικής δραστηριότητας βασίζεται στο παιχνίδι ρόλων και είναι εφικτό να εφαρμοστεί σε πραγματικές συνθήκες οργάνωσης και λειτουργίας μιας σχολικής τάξης. Το παιχνίδι ρόλων είναι μια ενεργητική διδακτική τεχνική που διεξάγεται ως θεατρική παράσταση και δύναται μέσα από το βίωμα της συμμετοχής και του ρόλου να ενισχύσει αποτελεσματικά την κατανόηση και τη μάθηση. Η επιλογή της διδακτικής τεχνικής του παιχνιδιού ρόλων καθιστά την παρουσία του εκπαιδευτικού πολυδιάστατη, καθώς καλείται να λειτουργήσει, ταυτόχρονα, ως καθοδηγητής, συντονιστής, εμψυχωτής και διευκολυντής. Τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα είναι συμβατά με το επίπεδο γνωστικής ανάπτυξης των μαθητών, τη διάρκεια και τη φύση της δραστηριότητας. Η γενική έννοια της αλληλογραφίας, όπως την έχουν ήδη συναντήσει οι μαθητές στην καθημερινή τους ζωή και στην προηγούμενη σχολική τους εκπαίδευση, συμβάλλει στην ομαλή γνωστική προσαρμογή, τον διδακτικό μετασχηματισμό και τη βέλτιστη ροή του μαθήματος. Η ομαδοσυνεργατική λειτουργία, η ενεργητική συμμετοχή των μαθητών, η θεατρική και η κοινωνική φύση του παιχνιδιού ρόλων, η ανάπτυξη της επικοινωνίας και της συνεργασίας παρέχουν στοιχεία κονστρουκτιβιστικής και κοινωνιογνωστικής εκπαίδευσης και συνεισφέρουν στην επίτευξη των διδακτικών στόχων.

Λέξεις Κλειδιά: παιχνίδι ρόλων, ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, διδασκαλία & μάθηση.

Εισαγωγή

Για τη διδασκαλία του γνωστικού αντικειμένου του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου έχουν αναπτυχθεί διάφορες προσπάθειες, από την πρώιμη φάση σχεδίασης και ανάπτυξης εκπαιδευτικού λογισμικού (Sehperides, Vazouras, Dayiakides & Metaxaki, 1996), μέχρι τις σύγχρονες εφαρμογές στο ψηφιακό αποθετήριο «Φωτόδεντρο» σχολικής χρήσης.

Η προτεινόμενη διδακτική δραστηριότητα, χωρίς χρήση υπολογιστή ή άλλων ψηφιακών μέσων, αποτελεί τμήμα ενός ολοκληρωμένου διδακτικού σεναρίου για την έννοια της ηλεκτρονικής αλληλογραφίας. Ο παιδαγωγικός σχεδιασμός βασίζεται στη διδακτική τεχνική του παιχνιδιού ρόλων και απευθύνεται σε μαθητές δημοτικού σχολείου, ενώ προωθεί τη μάθηση με τρόπο δημιουργικό, παιγνιώδη, φιλικό και ψυχαγωγικό.

Το παιχνίδι ρόλων

Το παιχνίδι ρόλων είναι μια ενεργητική και βιωματική διδακτική τεχνική που διεξάγεται ως θεατρική παράσταση. Οι μαθητές υποδύονται ρόλους οι οποίοι συνδέονται με μια εξεταζόμενη κατάσταση, διαδικασία, λειτουργία ή σύστημα. Μέσα από το βίωμα της συμμετοχής και του ρόλου ενισχύεται η κατανόηση και η μάθηση (Μπαγιάτη, 2014).

Η διδακτική τεχνική του παιχνιδιού ρόλων τοποθετεί τον μαθητή στο κέντρο της διδασκαλίας, ενώ παράλληλα επαναπροσδιορίζει τη θέση του εκπαιδευτικού μέσα στη σχολική τάξη. Ο εκπαιδευτικός καθίσταται σχεδιαστής, ρυθμιστής και διαχειριστής του διδακτικού περιβάλλοντος και της μαθησιακής διαδικασίας. Ο ρόλος του γίνεται πολυδιάστατος, καθώς καλείται να λειτουργήσει ως καθοδηγητής, συντονιστής, εμψυχωτής και διευκολυντής (Howell, 1992; Van Ments, 1983).

Κατά την προετοιμασία του παιχνιδιού ρόλων, ο εκπαιδευτικός εξηγεί στους μαθητές τους στόχους του παιχνιδιού και δημιουργεί κλίμα ασφάλειας και εμπιστοσύνης για να μπορέσουν οι μαθητές να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της διδακτικής τεχνικής. Παρουσιάζει τους κανόνες του παιχνιδιού, δηλαδή, πόσοι είναι οι παίκτες - ρόλοι, τι θα κάνουν, πόσος χρόνος θα χρειαστεί κ.ά. Οι ίδιοι οι μαθητές καλούνται να επιλέξουν τους ρόλους τους στο παιχνίδι (Van Ments, 1983; McSharry & Jones, 2000; Bagiati, 2014).

Κατά την εφαρμογή του παιχνιδιού ρόλων, ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι έτοιμος να σταματήσει τη διεξαγωγή του, αν διαπιστώσει πως δεν ανταποκρίνεται στους διδακτικούς στόχους που τέθηκαν ή οι μαθητές δεν ακολουθούν τους κανόνες που έχουν ήδη γίνει γνωστοί στην αρχή της διαδικασίας. Είναι, επίσης, θεμιτό να αναπτυχθούν θετικά κίνητρα και ευγενής άμιλλα μεταξύ των μαθητικών ομάδων για τη θεατρική παράσταση που θα παρουσιάσουν (Howell, 1992).

Το παιχνίδι ρόλων συμβάλλει στην κατανόηση των διδακτικών θεμάτων, ενισχύει την ανάπτυξη των συνεργατικών και των επικοινωνιακών ικανοτήτων των μαθητών, βελτιώνει την ικανότητα της κριτικής σκέψης τους και αυξάνει τα κίνητρά τους. Η

συνεργασία των μαθητών προάγει το ομαδικό πνεύμα και τη βιωματική μάθηση, ενώ οι νέες γνώσεις οικοδομούνται με δημιουργικό και ευχάριστο τρόπο (Cakici & Bayir, 2012).

Στο παιχνίδι ρόλων οι ίδιοι οι μαθητές αποκτούν ενεργό ρόλο, καθώς αναλαμβάνουν την οικοδόμηση της νέας γνώσης, ώστε να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις ανάγκες του παιχνιδιού που συμμετέχουν (Duveen & Solomon, 1994).

Η αποτελεσματική εφαρμογή της διδακτικής τεχνικής του παιχνιδιού ρόλων προϋποθέτει: την πλήρη ενημέρωση και καθοδήγηση των μαθητών, την επαρκή γνωστική και λειτουργική προετοιμασία τους, τη συνεχή υποστήριξή τους από τον εκπαιδευτικό, τον σαφή καθορισμό των κανόνων λειτουργίας του παιχνιδιού και τη στοχοθεσία που οφείλει ο εκπαιδευτικός να λάβει σοβαρά υπόψη του κατά τον σχεδιασμό της διδασκαλίας του (Van Ments, 1983; Howell, 1992; McSharry & Jones, 2000).

Το παιχνίδι ρόλων απαιτεί καλή προετοιμασία και ισορροπημένη διαχείριση από τον εκπαιδευτικό, απλούς και ακριβείς κανόνες συμπεριφοράς για τους μαθητές, χρονοδιάγραμμα, σαφείς οδηγίες, ομαδοσυνεργατική λειτουργία και θετικό σχολικό κλίμα (McSharry & Jones, 2000).

Διδακτικοί στόχοι

Κύριος σκοπός της διδακτικής δραστηριότητας είναι η κατανόηση της λειτουργίας του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Στο πεδίο των διδακτικών στόχων, οι μαθητές πρέπει να μπορούν να αναγνωρίζουν, να διακρίνουν και να περιγράφουν τους βασικούς συντελεστές του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, δηλαδή τον αποστολέα, τον παραλήπτη, το μήνυμα, το διαδίκτυο και τους διακομιστές, ανάλογα με τη σχολική τάξη εφαρμογής και τον διδακτικό μετασχηματισμό. Παράλληλα, οι μαθητές οξύνουν την κριτική τους σκέψη, βελτιώνουν την ικανότητα κατασκευής νοητικών αναπαραστάσεων και αναπτύσσουν δεξιότητες επικοινωνίας και συνεργασίας.

Ο σκοπός και οι διδακτικοί στόχοι είναι συμβατοί με την ηλικία και το επίπεδο γνωστικής ανάπτυξης των μαθητών, τη διάρκεια και τη φύση της διδακτικής δραστηριότητας.

Εφαρμογή διδασκαλίας

Ο εκπαιδευτικός, αρχικά, εξηγεί στους μαθητές τους στόχους του παιχνιδιού και την αιτία για την οποία αυτό πραγματοποιείται. Στην συνέχεια, παρουσιάζει τους κανόνες και τους ρόλους του παιχνιδιού και δημιουργεί μια παιγνιώδη ατμόσφαιρα και ένα φιλικό κλίμα εμπιστοσύνης.

Οι μαθητές υποδύονται ρόλους που συνδέονται με τη λειτουργία του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Χωρίζονται σε ομάδες, κατά περίπτωση, τριών έως πέντε ατόμων, ώστε να διασφαλιστεί ο ελάχιστος αριθμός ρόλων: ο αποστολέας, ο παραλήπτης, το ηλεκτρονικό μήνυμα και δύο διακομιστές, αν υπάρχουν και αυτό εξαρτάται από τη σχολική τάξη εφαρμογής και τον διδακτικό μετασχηματισμό. Ο ρόλος για το ηλεκτρονικό μήνυμα αναπαριστά την κίνηση - ροή της πληροφορίας και λειτουργεί

μεταφέροντας ένα γραπτό μήνυμα σε φυσική μορφή, π.χ. ένα χαρτί, ξεκινώντας από τον αποστολέα και καταλήγοντας στον παραλήπτη. Είναι δυνατόν, στις ομάδες να συμμετέχουν και περισσότεροι μαθητές σε ρόλους υπολογιστών, ανάλογα με τον συνολικό αριθμό τους στη σχολική τάξη.

Το παιχνίδι ρόλων τελειώνει όταν όλες οι ομάδες παρουσιάσουν ένα ολοκληρωμένο παράδειγμα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Με το παιχνίδι ρόλων οι μαθητές βιώνουν και κατανοούν καλύτερα τους βασικούς συντελεστές της έννοιας του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου.

Η διδακτική δραστηριότητα ολοκληρώνεται στην ολομέλεια της σχολικής τάξης με συζήτηση, τόσο για την επιβεβαίωση της επίτευξης των διδακτικών στόχων, όσο και για την εμπειρία της συμμετοχής των μαθητών στην ομάδα και στο παιχνίδι ρόλων.

Η διδακτική παρέμβαση είναι εφαρμόσιμη σε όλες τις τάξεις του δημοτικού σχολείου με τον κατάλληλο διδακτικό μετασχηματισμό, π.χ. η έννοια των διακομιστών στο διαδίκτυο και ο ρόλος τους στο ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, κατά τη μεταφορά ενός μηνύματος από τον αποστολέα στον παραλήπτη, γίνεται επαρκώς κατανοητή από τους μαθητές της έκτης τάξης του δημοτικού σχολείου, ενώ η ίδια έννοια δεν γίνεται εύκολα αντιληπτή από τους μαθητές της τρίτης τάξης του δημοτικού σχολείου. Η εκπαιδευτική τεχνική του παιχνιδιού ρόλων παραμένει η ίδια, όμως, αλλάζει ο σχεδιασμός, το πλήθος, το περιεχόμενο και η λειτουργία των ρόλων (Vazouras, 2022).

Συζήτηση

Η γενική έννοια της αλληλογραφίας, όπως την έχουν ήδη συναντήσει οι μαθητές στην καθημερινή τους ζωή και στη σχολική εκπαίδευση, συμβάλλει στην ομαλή γνωστική προσαρμογή, τον διδακτικό μετασχηματισμό και τη βέλτιστη ροή του μαθήματος.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει, κάθε φορά, ο διδακτικός μετασχηματισμός για το επίπεδο της γνωστικής ανάπτυξης των εμπλεκόμενων μαθητών.

Ο σχεδιασμός της διδασκαλίας είναι απολύτως εφικτός και συμβατός με τις πραγματικές συνθήκες διεξαγωγής της διδασκαλίας, την οργάνωση και τη λειτουργία της σχολικής τάξης, π.χ. με τον αριθμό των μαθητών, τον τρόπο εργασίας, τον διαθέσιμο διδακτικό χρόνο, τη γνωστική υποδομή και την προετοιμασία των μαθητών.

Τα χαρακτηριστικά των ομάδων, οι βασικές αρχές συμμετοχής σε ομάδες, η ψυχοδυναμική προοπτική και η δυναμική των ομάδων αποκτούν προστιθέμενη εκπαιδευτική αξία, καθώς το παιχνίδι ρόλων λειτουργεί με ομάδες μαθητών (Douglas, 1997).

Η ομαδοσυνεργατική λειτουργία, η ενεργητική συμμετοχή των μαθητών, η θεατρική και η κοινωνική φύση του παιχνιδιού ρόλων, η ανάπτυξη της επικοινωνίας και της συνεργασίας συνιστούν ιδιαίτερα σημαντικά στοιχεία κονστρουκτιβιστικής και κοινωνιογνωστικής εκπαίδευσης και μάθησης και συνεισφέρουν στην επίτευξη των διδακτικών στόχων.

Αξίζει να επισημανθεί η παιδαγωγική αξία της τελικής συζήτησης στην ολομέλεια της σχολικής τάξης, μετά την ολοκλήρωση του παιχνιδιού ρόλων, καθώς αποτελεί μια

ευκαιρία γόνιμου αναστοχασμού και εντοπισμού πιθανών αστοχιών της εφαρμογής της διδασκαλίας.

Η διδακτική δραστηριότητα μπορεί να υλοποιηθεί, τόσο σε μια τυπική σχολική τάξη Δημοτικού Σχολείου, όσο και στο πλαίσιο μιας διαφοροποιημένης και συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στις τάξεις υποδοχής της Ζώνης Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας για ευάλωτες ομάδες του μαθητικού πληθυσμού.

Βιβλιογραφία

Βαζούρας, Σπ. (2022). Σχεδιάζοντας συνεργατικές διδακτικές δραστηριότητες «τύπου CSunplugged» για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Στο *Πρακτικά 7ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Εκπαίδευση και Πολιτισμός στον 21ο αιώνα. Τόμος Α΄ (227-232)*. Αθήνα: Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης του ΕΚΕΔΙΣΥ.

Δημητριάδης, Σ. (2015). Παιχνιδοκεντρική Μάθηση. Στο Σ. Δημητριάδης (Επιμ.), *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτικό Λογισμικό*. Αθήνα: Εκδόσεις Κάλλιπος.

Douglas, T. (1997). *Η Επιβίωση σε Ομάδες. Βασικές Αρχές της Συμμετοχής σε ομάδες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μπαγιάτη, Ε. (2014*). Το παιχνίδι ρόλων ως διδακτική τεχνική στην Εκπαίδευση*. Ηράκλειο: Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Κρήτης.

Cakici, Y., & Bayir, E. (2012). Developing Children's Views of the Nature of Science Through Role Play. *International Journal of Science Education*, 34(7), 1075-1091.

Duveen, J. & Solomon, J. (1994). The great evolution trial: Use of role play in the classroom. *Journal of Research in Science Teaching*, 31(5), 575-582.

Howell, J. (1992*).* Using role play as a teaching method. *Teaching Public Administration*, 12 (1), 69-75.

McSharry, G., & Jones, S. (2000). Role-play in science teaching and learning. *School Science Review*, 82 (298), 73-82.

Sehperides, S., Vazouras, Sp., Dayiakides, M., & Metaxaki, Ch. (1996). A multimedia based educational environment for training in network technology. In *Proceedings 13th ICTE International Conference on Technology and Education «Technology and Communication: Catalyst for Educational Change»* (v. 1, pp. 350-352).

Van Ments, M. (1983*). The effective use of role-play. Handbook for Teachers and Trainers*. London: Kogan Page Ltd.

Η ανάπτυξη της δημιουργικότητας μέσα από τον συμμετοχικό ανασχεδιασμό της σχολικής αυλής

Πουλτίδης Σταύρος

Εκπαιδευτικός Α/θμιας Ν. Κέρκυρας, Υπ. Διδάκτωρ Π.Τ.Δ.Ε., Α.Π.Θ.
stavrospoultidis@gmail.com

Περίληψη

Στην παρούσα εισήγηση, θα παρουσιαστεί ο σχεδιασμός, η ανάπτυξη και τα αποτελέσματα του Σχεδίου Δράσης με τίτλο «Συμμετοχικός ανασχεδιασμός της σχολικής αυλής», που υλοποιήθηκε σε 11 μαθητές της Ε΄ τάξης ενός δημοτικού σχολείου της Ημαθίας κατά το σχολικό έτος 2022-23. Το εν λόγω σχέδιο δράσης αποσκοπούσε στη διερεύνηση των αντιλήψεων των μαθητών σχετικά με τη σχολική αυλή και την ανάπτυξη της δημιουργικότητάς τους.

Μέσα από τη δράση προέκυψαν ενδιαφέροντα στοιχεία σχετικά με τις προτιμήσεις, τις επιθυμίες και τις ανησυχίες των μαθητών για το σχολικό περιβάλλον, καθιστώντας δυνατό τον σχεδιασμό δράσεων και βελτιωτικών παρεμβάσεων που ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα των μαθητών και στοχεύουν στη βελτίωση του σχολικού περιβάλλοντος. Οι μαθητές, με τη βοήθεια του ψηφιακού περιβάλλοντος που σχεδιάστηκε για τις ανάγκες της δράσης, ανέπτυξαν τη δημιουργικότητά τους. Μέσα από τα έργα τους, αποκαλύφθηκε η επιθυμία τους για την ύπαρξη ενός φυσικού και αισθητικά όμορφου σχολικού περιβάλλοντος. Παράλληλα, φανερώθηκε η ευαισθητοποίηση που έδειξαν για περιβαλλοντολογικά και εκπαιδευτικά θέματα και εξέφρασαν τη διάθεσή τους να συμμετέχουν ενεργά στη διαμόρφωση του σχολικού τους περιβάλλοντος, αναγνωρίζοντας ταυτόχρονα τον ρόλο που μπορούν να διαδραματίσουν παράγοντες, όπως η Τοπική Αυτοδιοίκηση και ο διδακτικό προσωπικό.

Λέξεις κλειδιά: δημιουργικότητα, σχολική αυλή, συμμετοχικός ανασχεδιασμός

Εισαγωγή

Αρκετοί ερευνητές έχουν επισημάνει τη σημαντικότητα επιλογής συμμετοχικών μεθόδων και εργαλείων κατά τη διεξαγωγή ερευνών που σχετίζονται με τα παιδιά, ώστε να παρέχεται σε αυτά η δυνατότητα να διατυπώνουν τις ιδέες και τις απόψεις τους και να καλλιεργούν θετική στάση απέναντι στο περιβάλλον το οποίο ζουν (Christensen & James, 2008· Pascal & Bertram, 2009). Προτείνεται, ακόμη, η χρήση ποικίλων μεθοδολογικών στρατηγικών, προκειμένου να ενεργοποιείται και να διατηρείται αυξημένο καθ’ όλη τη διάρκεια της διαδικασίας το ενδιαφέρον συμμετοχής των παιδιών, με σκοπό να συλλέγονται πιο ολοκληρωμένα οι απόψεις τους και οι

ερευνητικές προσπάθειες να καταλήγουν σε χρήσιμα συμπεράσματα (Darbyshire κ.ά., 2005· Morgan, 2014). Η συνδυασμένη μάλιστα χρήση καινοτόμων και παραδοσιακών μεθόδων φαίνεται ότι αποτρέπει την κούραση των παιδιών και τη δημιουργία συστηματικού σφάλματος, λόγω προκατάληψης που μπορεί να προκύψει από μονομεθοδικές προσεγγίσεις (Punch, 2002).

Σε αυτό το πλαίσιο, η χρήση των νέων τεχνολογιών αποτελεί ένα σημαντικό εργαλείο συλλογής, επεξεργασίας και παρουσίασης της πληροφορίας, έχοντας παράλληλα πολλαπλές θετικές επιδράσεις στους συμμετέχοντες. Ορισμένες από αυτές φαίνεται να είναι η ανάπτυξη των λεπτών κινητικών δεξιοτήτων και της οπτικής επεξεργασίας και η βελτίωση της γνωστικής ανάπτυξης, της σχολικής επίδοσης και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Επιπρόσθετα, έχει διατυπωθεί η άποψη ότι η χρήση εφαρμογών ηλεκτρονικού υπολογιστή προσφέρει στα παιδιά ένα φιλικό και ευέλικτο περιβάλλον εργασίας, παρέχοντάς τα συνθήκες επίλυσης προβληματικών καταστάσεων και απόκτησης ολοκληρωμένης γνώσης (Straker κ.ά., 2009).

Το παρόν σχέδιο δράσης αποτελεί μία προσπάθεια πολυμεθοδικής έρευνας ανασχεδιασμού της σχολικής αυλής ενός δημοτικού σχολείου, με την ενεργό συμμετοχή μαθητών. Παρουσιάζονται δεδομένα με τη βοήθεια ψηφιακού περιβάλλοντος, το οποίο σχεδιάστηκε για τις ανάγκες της δράσης. Το σχέδιο δράσης είχε ως σκοπό τη διερεύνηση των αντιλήψεων των μαθητών σχετικά με τη σχολική τους αυλή και την απόδοση πρότασης ανασχεδιασμού με ψηφιακά μέσα αναπαράστασης, την κριτική επαφή των μαθητών με τις νέες τεχνολογίες και την ανάπτυξη της δημιουργικότητάς τους.

Μέθοδος

Το σχέδιο δράσης με τίτλο «Συμμετοχικός ανασχεδιασμός της σχολικής αυλής» υλοποιήθηκε σε 11 μαθητές της Ε΄ τάξης ενός δημοτικού σχολείου της Ημαθίας, κατά το σχολικό έτος 2022-23.

Αρχικά, ζητήθηκε από τους μαθητές να ζωγραφίσουν σε μία κόλλα χαρτί 2 ζωγραφιές. Στην πρώτη αποτύπωσαν τη σχολική αυλή όπως ήταν και στη δεύτερη όπως θα ήθελαν ιδανικά αυτή να είναι. Έτσι, προέκυψαν συμπεράσματα σχετικά με το ποια στοιχεία της σχολικής αυλής προτιμούν περισσότερο ή δίνουν έμφαση, καθώς και όλα όσα θα ήθελαν να υπάρχουν στην αυλή τους.

Ακολούθως, δημιουργήθηκε-με τη βοήθεια του προγράμματος παρουσίασης PowerPoint-μία παρουσίαση η οποία περιείχε στοιχεία που θα μπορούσαν να περιλαμβάνονται σε μία σχολική αυλή. Με τη χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών, οι μαθητές είχαν τη δυνατότητα να επιλέξουν ποια από αυτά τα στοιχεία ήθελαν να υπάρχουν στην αυλή του σχολείου τους και να τη διαμορφώσουν ανάλογα.

Έπειτα, συντάχθηκαν και δόθηκαν στους μαθητές ερωτηματολόγια, οι απαντήσεις των οποίων θα φανέρωσαν την πρόθεση τους σε έναν ενδεχόμενο ανασχεδιασμό της σχολικής τους αυλής, καθώς και τον τρόπο με τον οποίο θα συνέβαλλαν οι ίδιοι ή άλλοι παράγοντες σε μία τέτοιου είδους δράση.

Αποτελέσματα

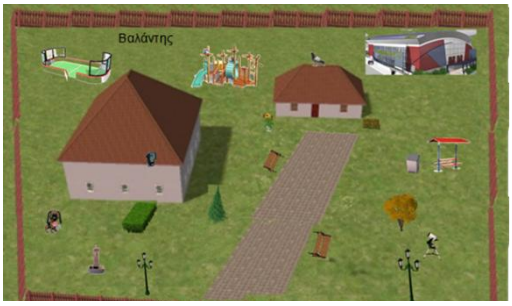
Μέσα από τις ζωγραφιές των μαθητών σχετικά με το πώς βλέπουν την αυλή τους, φάνηκε ότι οι περισσότεροι μαθητές θεωρούν το κτίριο με τις αίθουσες διδασκαλίας ως το σημαντικότερο κομμάτι του σχολικού χώρου. Ταυτόχρονα, έδωσαν ιδιαίτερη σημασία στις αθλητικές εγκαταστάσεις και την παρουσία πρασίνου στην αυλή του σχολείου τους. Μονάχα ένας μικρός αριθμός μαθητών απεικόνισε την παιδική χαρά και το κτίριο του κυλικείου που υπήρχε στον χώρο, γεγονός που υποδηλώνει ότι τα παιδιά συνδυάζουν το διάλειμμά τους κυρίως με αθλητικές δραστηριότητες.

Εικόνα 14: Ζωγραφιά μαθητή-Η σχολική αυλή όπως είναι σήμερα

Οι ζωγραφιές των μαθητών σχετικά με το πώς θα ήθελαν να είναι ιδανικά η σχολική τους αυλή αποκάλυψαν τις ποικίλες προτιμήσεις και τα ενδιαφέροντά τους, παρέχοντας χρήσιμες πληροφορίες που μπορούν να ληφθούν υπόψη για τον σχεδιασμό και τη βελτίωση του σχολικού περιβάλλοντος. Η πλειοψηφία των μαθητών επέλεξε να εκφράσει το ενδιαφέρον της για δραστηριότητες που σχετίζονται με τον αθλητισμό (γήπεδο μπάσκετ, γήπεδο ποδοσφαίρου, τραπέζι πινγκ-πονγκ, τραμπολίνο) και το υγρό στοιχείο (κολυμβητήριο, λίμνη). Παρατηρήθηκαν ωστόσο και αρκετές διαφοροποιήσεις στις ζωγραφιές των μαθητών, γεγονός που υποδεικνύει τις διαφορετικές τους προτιμήσεις. Οι μαθητές σχεδίασαν μεταξύ άλλων στίβο, αναρριχητικές δραστηριότητες, σκάκι, κουτσό και πάρκο κυκλοφοριακής αγωγής.

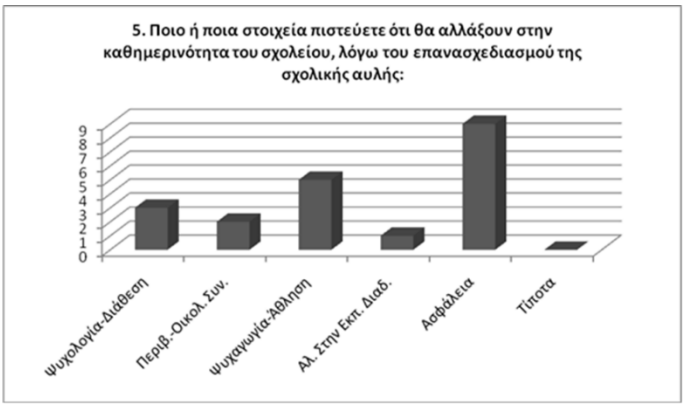
Εικόνα 15: Ζωγραφιά μαθήτριας-Η σχολική αυλή όπως θα ήθελαν να είναι

Ενδιαφέροντα δεδομένα προέκυψαν και από τη σχεδίαση του προαύλειου χώρου που πραγματοποίησαν οι μαθητές με τη βοήθεια του ηλεκτρονικού υπολογιστή. Οι περισσότεροι μαθητές φανέρωσαν μία προτίμηση στην παρουσία φυσικών υλικών. Έτσι, επέλεξαν το γρασίδι για το δάπεδο της αυλής τους και το φυσικό ξύλο για περίφραξη. Η αγάπη τους για τη φύση και η ευαισθητοποίηση για την προστασία του περιβάλλοντος φάνηκε και μέσα από τη σχεδίαση κήπων, την επιλογή κάδων ανακύκλωσης και την επιθυμία για παρουσία οικόσιτων ζώων (σκύλοι, περιστέρια, κουνέλια). Τα διαφορετικά είδη και χρώματα φυτών, μάλιστα, φανέρωσαν τον πολυχρωματισμό και τη δημιουργικότητα των μαθητών. Επιπρόσθετα, οι μαθητές έδειξαν ενδιαφέρον για τον αθλητισμό και την ψυχαγωγία, μέσα από την επιλογή αθλητικών εγκαταστάσεων, κιόσκι και λαχανόκηπων.



Εικόνα 16: Σχέδιο μαθητή με τη βοήθεια ηλεκτρονικού υπολογιστή

Οι απαντήσεις των μαθητών στα ερωτηματολόγια φανέρωσαν έντονο ενδιαφέρον και επιθυμία για συμμετοχή στη διαμόρφωση του σχολικού τους περιβάλλοντος. Εκφράστηκε η επιθυμία τους για επιπλέον δραστηριότητες μέσα από εγκαταστάσεις κολυμβητηρίου, γηπέδων, θεάτρου, στίβου, σχολής καράτε και ιατρείου και οι προβληματισμοί τους για τη συντήρηση και την καλή λειτουργία των εγκαταστάσεων. Δήλωσαν, μάλιστα, ότι επιθυμούν να αφιερώνουν προσωπικό χρόνο ώστε να συνεισφέρουν ενεργά στη διαδικασία αλλαγής του σχολικού προαύλιου χώρου και στη μελλοντική συντήρησή του. Θεώρησαν ότι ένας ενδεχόμενος ανασχεδιασμός θα προσέφερε ένα ασφαλέστερο σχολικό περιβάλλον, εξασφαλίζοντας περισσότερη ψυχαγωγία και άθληση, σε συνδυασμό με οικολογική συνείδηση της σχολικής κοινότητας. Τέλος, θεώρησαν ως καθοριστικότερο παράγοντα σε μία τέτοιου είδους αλλαγή τον ρόλο της τοπικής αυτοδιοίκησης.



Πίνακας 1: Ραβδόγραμμα με τις απαντήσεις των μαθητών σε ερώτηση του ερωτηματολογίου

Συμπεράσματα

Το σχέδιο δράσης φανέρωσε τις προτιμήσεις και τις ανησυχίες των μαθητών σχετικά με το σχολικό τους περιβάλλον, γεγονός που επιτρέπει τον σχεδιασμό βελτιωτικών παρεμβάσεων που στοχεύουν στη βελτίωσή του. Με τη βοήθεια ψηφιακού περιβάλλοντος, οι μαθητές ανέδειξαν τη δημιουργικότητά τους. Μέσα από τα έργα τους ανέδειξαν την ευαισθητοποίησή τους σε περιβαλλοντολογικά και εκπαιδευτικά ζητήματα, εκφράζοντας παράλληλα τη διάθεσή τους για ενεργό συμμετοχή.

Βιβλιογραφία

Darbyshire, P., MacDougall, C. και Schiller, W. (2005). Multiple methods in qualitative research with children: More insight or just more? *Qualitative Research* 5(4),417-436.

Morgan, D. L. (2014). *Integrating Qualitative and Quantitative Methods: A Pragmatic Approach.* Thousand Oaks, California: Sage Publications.

Pascal, C. & Bertram, T. (2009). Listening to young citizens: the struggle to make real a participatory paradigm in research with young children. *European Early Childhood Education Research Journal,* 17(2),249-262.

Punch, S. (2002). Research with children: The same or different from research with adults? *Childhood,* 9(3),321-341.

Straker L., Pollock, C. και Malsen, B. (2009). Principles for the wise use of computers by children. *Ergonomics,* 52(11),1386-1401.

Η επίδραση δύο διαφορετικών εκπαιδευτικών παρεμβάσεων, εικονικής πραγματικότητας πλήρους εμβύθισης και τυπικών δραστηριοτήτων στην αντίληψη βάθους και στην απόλαυση παιδιών ηλικίας 8-10 ετών.

Αμπράση Ευαγγελία
Εκπαιδευτικός ΠΕ11, PhD ΤΕΦΑΑ ΔΠΘ
eamprasi@sch.gr

Περίληψη

Σκοπός της μελέτης ήταν η διερεύνηση της επίδρασης δύο εκπαιδευτικών παρεμβάσεων, εικονικής πραγματικότητας πλήρους εμβύθισης και τυπικών δραστηριοτήτων σε παιδιά ηλικίας 8-10 ετών στην Αντίληψη Βάθους και στην απόλαυση του παιχνιδιού. Οι συμμετέχουσες της έρευνας ήταν τριάντα δύο (n=32) κορίτσια ηλικίας 8-10 ετών, που χωρίστηκαν τυχαία σε δύο ομάδες. Την ομάδα ΠΕΕΠ, η οποία ακολούθησε ένα πρόγραμμα εξάσκησης της ΑΒ βασισμένο σε πλήρη εμβυθιστικά εικονικά περιβάλλοντα (Playstation4 VR) και την ομάδα ΤΔ που ακολούθησε ένα πρόγραμμα εξάσκησης της ΑΒ με Τυπικές Δραστηριότητες. Ως εργαλείο μέτρησης για την αξιολόγηση της ΑΒ χρησιμοποιήθηκε το “Electric Depth Perception Tester” (Takei Instruments), και για την απόλαυση χρησιμοποιήθηκε η αντίστοιχη μεταβλητή του ερωτηματολογίου των Ho, Lwin, Sng & Yee (2017). Για την στατιστική ανάλυση των δεδομένων της ΑΒ χρησιμοποιήθηκε η Two Way Repeated Measures ANOVA και για το ερωτηματολόγιο independent samples t-test. Από την ανάλυση των δεδομένων διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά και στις δύο παρεμβατικές ομάδες μεταξύ των μετρήσεων στην ΑΒ. Ενώ, δεν διαπιστώθηκε σημαντική διαφορά μεταξύ των ατόμων διαφορετικής παρέμβασης στην ΑΒ και στην μεταβλητή της απόλαυσης του παιχνιδιού. Συμπερασματικά, οι συμμετέχουσες ανεξάρτητα από την ομάδα παρέμβασης στην οποία ανήκαν ανέπτυξαν στον ίδιο βαθμό την ΑΒ και παράλληλα απόλαυσαν τη συμμετοχή τους σε παιχνίδια εικονικής πραγματικότητας πλήρους εμβύθισης και σε τυπικές δραστηριότητες. Η έρευνα αυτή δύναται να προτείνει στους ΕΦΑ έναν διαφορετικό τρόπο εξάσκησης, το ίδιο αποδοτικό και απολαυστικό για τα παιδιά, ώστε να αναπτύξουν την ΑΒ.

Λέξεις κλειδιά: Πλήρης Εμβύθιση, απόλαυση, αντίληψη βάθους

Εισαγωγή

Η κινητική απόδοση των παιδιών επηρεάζεται από τις ικανότητές τους και προκειμένου να επιτευχθεί υψηλή απόδοση είναι ιδιαίτερα σημαντικό οι ΕΦΑ να γνωρίζουν και να διακρίνουν ποιές είναι απαραίτητες για κάθε δεξιότητα ώστε να τις αναπτύξουν (Craig, 2013). Η ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται τη σχετική απόσταση των επερχόμενων αντικειμένων είναι η Αντίληψη Βάθους (ΑΒ) (Rose, 1998) και έχει βρεθεί ότι είναι καθοριστική σε αθλήματα που χρησιμοποιούν μπάλα (Oxendine, 1984). Επιπρόσθετα, σε συνδυασμό με το γεγονός ότι η ικανότητα αυτή δύναται να αναπτυχθεί μέχρι την ηλικία των 18 ετών (Τζέτζης & Λόλα, 2015), οι ΕΦΑ καλούνται να βρουν μεθόδους αποτελεσματικές και απολαυστικές στα παιδιά ώστε να την αναπτύξουν. Μία απολαυστική εμπειρία εξάσκησης είναι μέσω των ψηφιακών διαδραστικών παιχνιδιών (Byrne & Furness, 1994). Τα παιχνίδια αυτά, ή «exergames» είναι βιντεοπαιχνίδια με ενσωματωμένους αισθητήρες κίνησης, που μετατρέπουν τις πραγματικές κινήσεις του παίκτη, σε κινήσεις του χαρακτήρα μέσα στο παιχνίδι. Απαιτούν από τον χρήστη να εκτελεί κινήσεις των άνω και κάτω άκρων προκειμένου να επιτευχθεί προσομοίωση στην οθόνη του παιχνιδιού συνδυάζοντας, μ' αυτό τον τρόπο, άσκηση και ψυχαγωγία (Vernadakis, Gioftsidou, Antoniou, Ioannidis, & Giannousi, 2012). Το νεότερο είδος αυτών των παιχνιδιών, είναι αυτά που χρησιμοποιούν την Εικονική Πραγματικότητα (ΕΠ), η οποία, μέσω της κατάλληλης τεχνολογίας, όπως τα γυαλιά ΕΠ, οι ανιχνευτές κινήσεων-προσανατολισμού (de Oliveira Malaquias, & Malaquias, 2017) και τα χειριστήρια κίνησης, δύναται να παρέχει τη δυνατότητα για φυσική δραστηριότητα σε Πλήρη Εμβυθιστικά Εικονικά Περιβάλλοντα (ΠΕΕΠ), αυξάνοντας την αίσθηση της παρουσίας μέσα στο παιχνίδι (Slater, Usoh, & Steed, 1994). Επιτρέπεται με αυτό τον τρόπο στον χρήστη να ανακαλύψει και να αλληλεπιδράσει με το εικονικό περιβάλλον σα να είναι φυσικό περιβάλλον. Ειδικότερα, τα παιχνίδια με ΠΕΕΠ δημιουργούν έναν κόσμο, στον οποίο μπαίνει ο χρήστης για να παίξει, αποκομμένος πλήρως από την πραγματικότητα. Γεγονός που προσθέτει επιπλέον κίνητρα για μάθηση (Ryan, Rigby, & Przybylski, 2006) και κατ' επέκταση εξάσκηση, σε συνδυασμό με το γεγονός ότι οι ασκούμενοι μαθαίνουν καλύτερα όταν υπάρχει αλληλεπίδραση (Abich, Parker, Murphy, & Eudy, 2021). Επομένως, θα ήταν χρήσιμο να μελετηθεί αν τα παιχνίδια με ΠΕΕΠ μπορούν να χρησιμοποιηθούν από τους ΕΦΑ ώστε να εξασκηθεί η ΑΒ καθώς επίσης και να βρεθεί κατά πόσο τα παιδιά θεωρούν αυτή τη μέθοδο απολαυστική. Σκοπός επομένως της μελέτης αυτής ήταν να εξετάσει την επίδραση δύο εκπαιδευτικών παρεμβάσεων, ΠΕΕΠ και ΤΔ σε παιδιά ηλικίας 8-10 ετών στην ΑΒ και στην απόλαυση του παιχνιδιού.

Μέθοδος

Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν τριάντα δύο (n=32) κορίτσια ηλικίας 8-10 ετών και χωρίστηκαν τυχαία σε δύο ομάδες (ΠΕΕΠ και ΤΔ). Οι γονείς των κοριτσιών, που

συμμετείχαν, υπέγραψαν τη συναίνεση τους για τη συμμετοχή στο πρόγραμμα αφού τους δόθηκε η διαβεβαίωση ότι μπορούσαν να σταματήσουν όποτε ήθελαν.

Παρέμβαση

Η παρέμβαση είχε διάρκεια 6 βδομάδες, δύο φορές την εβδομάδα και 24 λεπτά ανά συνεδρία. Η ομάδα ΠΕΕΠ ακολούθησε ένα πρόγραμμα εξάσκησης της ΑΒ με παιχνίδια ΠΕΕΠ. Συγκεκριμένα, από τα “Carnival games”, τα παιχνίδια "Ιπτάμενες πίτες" (Εικόνα 01) και "Γρήγορες μπάλες" (Εικόνα 02), στην πλατφόρμα PlayStation 4 VR. Από την άλλη, η ομάδα ΤΔ ακολούθησε ένα πρόγραμμα προπόνησης με τον τυπικό τρόπο διδασκαλίας στο γυμναστήριο, για την εξάσκηση της ΑΒ.

Εικόνα 01: Ιπτάμενες πίτες (Funnel cake stacker)

Εικόνα 02: Γρήγορες μπάλες (Fast pitch)

Διαδικασία Αξιολόγησης

Τα κορίτσια και των δύο ομάδων αξιολογήθηκαν στην ΑΒ πριν και στο τέλος του παρεμβατικού προγράμματος. Στην τελευταία τους συνεδρία συμπλήρωσαν τον παράγοντα «Απόλαυση» από το ερωτηματολόγιο ΑΔΑΣΠΜΕ.

Εργαλεία αξιολόγησης

Αντίληψη Βάθους

Η ΑΒ αξιολογήθηκε με το Electric Depth Perception Tester (Takei Instruments). Τα κορίτσια καθόταν σε μία καρέκλα, με το πηγούνι σταθεροποιημένο σε μία βάση, ώστε να βλέπουν μέσα από το παραθυράκι ενός παραλληλόγραμμου κουτιού και σε απόσταση 2,5m μακριά από την ένδειξη 0, που ήταν στο κέντρο του κουτιού. Μέσα του έβλεπαν μία ράβδο να κινείται με ταχύτητα 50mm/sec και πίεζαν το πλήκτρο που κρατούσαν με το κυρίαρχό τους χέρι, μόλις η ράβδος ευθυγραμμίζονταν με τις άλλες δύο σταθερές ράβδους, που ήταν στο κέντρο του κουτιού. Μετά από δύο δοκιμαστικές, ακολούθησαν 8 προσπάθειες. Η μεταβλητή που υπολογίστηκε ήταν ο μέσος όρος απαντήσεων σε χιλιοστά (mm) απόκλισης από την τέλεια ευθυγράμμιση. Ο βαθμός αξιοπιστίας του τεστ για την ΑΒ ήταν r= .74.

Απόλαυση του παιχνιδιού

Για την αξιολόγηση της απόλαυσης του παιχνιδιού, χρησιμοποιήθηκε η αντίστοιχη μεταβλητή της Κλίμακας Αυτο-παρουσίας, Διάθεσης, Απόλαυσης, Στάσεων και Πρόθεσης Μελλοντικής Ενασχόλησης (ΑΔΑΣΠΜΕ) των Ho, Lwin, Sng και Yee (2017) που προσαρμόστηκε για τον ελληνικό πληθυσμό από τους Syropoulou, Amprasi, Karageorgopoulou και Giannousi (2018). Η μεταβλητή αυτή μετρήθηκε ζητώντας από τα

παιδιά να αξιολογήσουν πόσο απόλαυσαν το παιχνίδι απαντώντας με μία 5βάθμια κλίμακα Likert, από το «διαφωνώ απόλυτα» (1) μέχρι το «συμφωνώ απόλυτα» (5), στις προτάσεις, απόλαυσα πάρα πολύ το παιχνίδι, το παιχνίδι μου φάνηκε διασκεδαστικό, το παιχνίδι ήταν ευχάριστο, νομίζω ότι αυτό το παιχνίδι ήταν αρκετά απολαυστικό, θα μπορούσα να περιγράψω αυτό το παιχνίδι ως κάτι ενδιαφέρον, και όσο έπαιζα αυτό το παιχνίδι σκεφτόμουν πόσο το απολάμβανα. Ο συντελεστής εσωτερικής συνάφειας για τον παράγοντα απόλαυση του παιχνιδιού ήταν Cronbach's alpha=0,93.

Στατιστική ανάλυση

Για τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων, χρησιμοποιήθηκε η ποσοτική ανάλυση δεδομένων με το στατιστικό πακέτο SPSS για Windows, έκδοση 22. Η διερεύνηση των αρχικών διαφορών μεταξύ των δυο ομάδων παρέμβασης για τη μέση επίδοση στην αξιολόγηση της ΑΒ προσδιορίστηκε με τη χρήση της One-way ANOVA. Εξετάστηκε η ομαλή κατανομή του δείγματος και η κανονική διακύμανση για κάθε εξαρτημένη μεταβλητή, σύμφωνα με το Levene’s test (Green & Salkind, 2013). Το δείγμα παρουσίασε ομοιογένεια και ομαλή διακύμανση και έτσι χρησιμοποιήθηκε η Two-Way Repeated Measures ANOVA για να προσδιοριστεί η επίδραση των ομάδων παρέμβασης (ΠΕΕΠ και ΤΔ) και των μετρήσεων (αρχική και τελική) για την αξιολόγηση της ΑΒ. Η αλληλεπίδραση και οι κύριες επιδράσεις αξιολογήθηκαν χρησιμοποιώντας το κριτήριο Wilks's lambda (Λ). Για το μέγεθος της επίδρασης, σύμφωνα με τις οδηγίες του Cohen's (1988), χρησιμοποιήθηκε το η2 (Cohen,1988). Τέλος, χρησιμοποιήθηκε independent samples t-test για να προσδιοριστεί η επίδραση των ομάδων (ΠΕΕΠ, ΤΔ) στην επίδοση των κοριτσιών στον παράγοντα απόλαυση του παιχνιδιού της κλίμακας ΑΔΑΣΠΜΕ. Το επίπεδο σημαντικότητας για όλες τις μετρήσεις ορίστηκε στο p<.05.

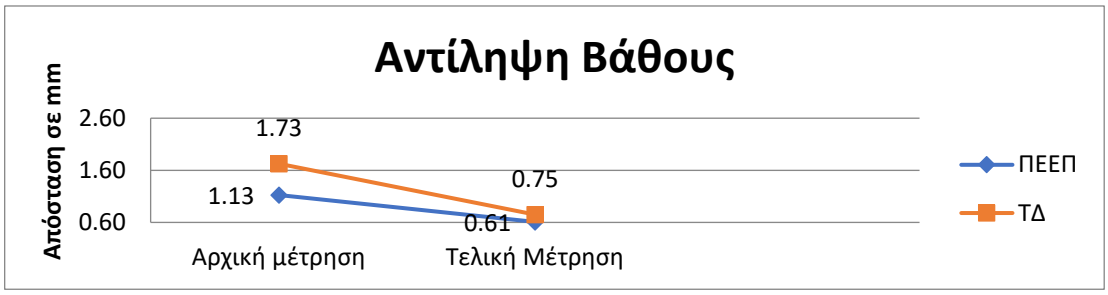
Αποτελέσματα

Έλεγχος ομοιογένειας

Ο έλεγχος ομοιογένειας και ομαλής διακύμανσης, σύμφωνα με το Leven’s Test, έδειξε ότι δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά για την ΑΒ F (1,30)=3.294, p>.05.

Αξιολόγηση Αντίληψης Βάθους

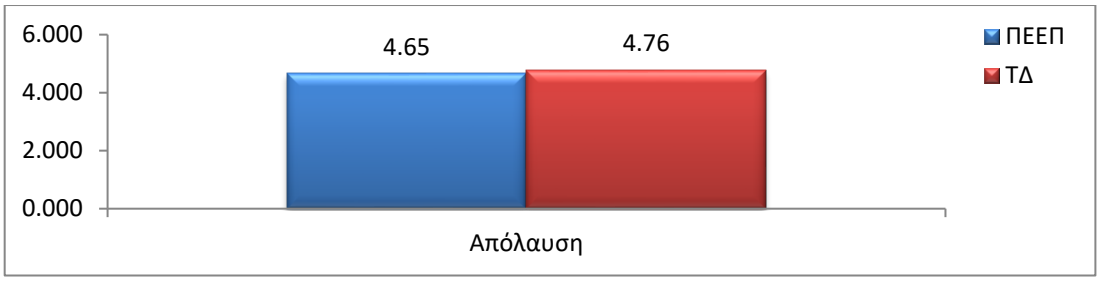
Προκειμένου να διαπιστωθεί η επίδραση της παρέμβασης (ΠΕΕΠ και ΤΔ) στην εξάσκηση της ΑΒ, εφαρμόσθηκε Two-Way Repeated Measures ANOVA. Η ανάλυση έδειξε ότι δεν υπήρξαν στατιστικά σημαντικές επιδράσεις μεταξύ των ομάδων F(1,30)=2.201, p>.05, partial η2 =.044, ενώ υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές από μέτρηση σε μέτρηση Wilks’Λ =.646, F(1,30)= 16.443, p <.05, partial η2 = .354. Ακόμη, δεν υπήρξε αλληλεπίδραση μεταξύ των παραγόντων ομάδας και μέτρησης Wilks’Λ =.951, F(1,30) =1.553, p >.05, partial η2 = .049 (Γράφημα 01).



Γράφημα 01: Η εξέλιξη της εξάσκησης της ΑΒ

Αξιολόγηση Απόλαυσης του παιχνιδιού

Εφαρμόσθηκε independent samples t-test για να διαπιστωθεί η απόλαυση του παιχνιδιού. Από την ανάλυση διαπιστώθηκε ότι και οι δύο παρεμβατικές ομάδες (ΠΕΕΠ και ΤΔ) ασκούν στατιστικά σημαντική επίδραση στην απόλαυση του παιχνιδιού των παιδιών, t25,195= .897, p>.05. (Σχήμα 03).



Σχήμα 03. Διαφορές στον παράγοντα "Απόλαυση του παιχνιδιού" των δύο παρεμβατικών ομάδων.

Συζήτηση

Οι ικανότητες επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό την απόδοση των μαθητών και σε συνδυασμό με το γεγονός ότι οι μαθητές είθισται να συμμετέχουν κυρίως σε δεξιότητες που χρησιμοποιούν μπάλα, καλούνται να αντιλαμβάνονται τη σχετική απόσταση των επερχόμενων αντικειμένων προκειμένου η εκτέλεση της δεξιότητας να πραγματοποιείται σε ικανοποιητικό βαθμό. Αυτός είναι ο λόγος που χρειάζεται οι ΕΦΑ να εξασκούν την ΑΒ στους μαθητές τους, ώστε να είναι σε θέση να εκτελούν τέτοιου είδους δεξιότητες με την καλύτερη δυνατή απόδοση.

Από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, γίνεται φανερό ότι, οι δυνατότητες που προσφέρει η ΕΠ την καθιστά ικανή ώστε να επιτραπεί η χρήση αυτής της τεχνολογίας συμπληρωματικά με τις ΤΔ από τους ΕΦΑ κατά τη διάρκεια του μαθήματος για την ανάπτυξη της ΑΒ, δεδομένου ότι οι μαθητές απολαμβάνουν τη συγκεκριμένη μέθοδο τόσο όσο και τις ΤΔ. Χωρίς, ωστόσο, να είναι σε θέση να αντικαταστήσει τη συμμετοχή στις πραγματικές αθλητικές δραστηριότητες (Penko & Barkley, 2010). Σε μελλοντική έρευνα θα μπορούσαν να διερευνηθούν και οι υπόλοιπες μεταβλητές του ερωτηματολογίου ΑΔΑΣΠΜΕ σε συμμετέχοντες μεγαλύτερης ηλικίας. Ακόμη, θα μπορούσαν να αξιολογηθούν και άλλες ικανότητες όπως η Ικανότητα Σύμπτωσης.

Βιβλιογραφία

Abich, J., Parker, J., Murphy, J.S., & Eudy, M. (2021). A review of the evidence for training effectiveness with virtual reality technology*. Virtual Reality*.

Byrne, C., & Furness, T. (1994). Virtual Reality and Education, ln J. Wright and D. Benzie (Eds) *Exploring a new partnership: Children, Teachers and Technology (pp. 181-189).*

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences.* Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Craig, C. (2013). Understanding perception and action in sport: how can virtual reality technology help? *Sports Technology*, 6(4), 161-169.

de Oliveira Malaquias, F., & Malaquias, R.(2017). The role of virtual reality in the learning process of individuals with intellectual disabilities*. Technology and Disability*,28(4), 133-138.

Green, B.S., & Salkind, J.N. (2007). *Using SPSS for Windows and Macintosh: Analyzing and Understanding Data (5th ed.),* New Jersey: Prentice Hall.

Ho, S., Lwin, M., Sng, J., & Yee, A. (2017). Escaping through exergames: Presence, enjoyment, and mood experience in predicting children's attitude toward exergames. *Computers in Human Behavior,* 72, 381-389. Ανακτήθηκε από http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2017.03.001

Oxendine, J.B. (1984). *Visual and kinesthetic perception: psychology and motor learning (2nd ed.)* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Penko, A.L., & Barkley, J.E. (2010*).* Motivation and physiologic responses of playing a physically interactive video game relative to a sedentary alternative in children. *Annals of Behavioral Medicine,* 39(2), 162-169.

Rose, J.D. (1998). *Κινητική μάθηση και κινητικός έλεγχος*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Ryan, R.M., Rigby, C.S., & Przybylski, A. (2006). The motivational pull of video games: A self-determination theory approach. *Motivation and emotion,* 30(4), 344–360.

Slater, M., Usoh, M., & Steed, A. (1994*).* Depth of Presence in Virtual Environments. *Presence-Tele operators and Virtual Environments*, 6(6), 603-616.

Syropoulou, A., Amprasi, E., Karageorgopoulou, M., & Giannousi, M. (2018). Children's attitudes towards immersive virtual reality exergames: Validity and reliability of a psychometric questionnaire. *Journal of Physical Activity*, *Nutrition and Rehabilitation*, 393-401.

Τζέτζης, Γ., & Λόλα, Α. (2015). *Κινητική Μάθηση και Ανάπτυξη*, εκδ. Ελληνικά Ακαδημαϊκά Συγγράμματα και Βοηθήματα.

Vernadakis, N., Gioftsidou, A., Antoniou, P., Ioannidis. D., & Giannousi, M. (2012*).* The impact of Nintendo Wii to physical education students' balance compared to the traditional approaches. *Computers & Education*, 59, 196-205.

Η συμβολή των ψηφιακών διαδραστικών παιχνιδιών στη μαθησιακή διαδικασία. Η περίπτωση του Wordwall.

Καραγεώργος Χρήστος

Δ/ντής 2ου Δημοτικού Σχολείου Καλαμπάκας, ΠΕ70, ΠΕ11
karagch@sch.gr

Περίληψη

Οι Ψηφιακές Τεχνολογίες έχουν εισβάλλει δυναμικά στον εκπαιδευτικό χώρο, επιφέροντας σημαντικές αλλαγές στον τρόπο που μαθαίνουν οι μαθητές και μαθήτριες. Προσφέρουν μια προσέγγιση της γνώσης με ελκυστικό και ενδιαφέροντα τρόπο, μέσω διαδραστικών περιβαλλόντων μάθησης. Παρέχουν κίνητρα, ενθαρρύνουν τη συνεργασία και συμβάλλουν αποτελεσματικά στην υλοποίηση των διδακτικών στόχων. Τα ψηφιακά παιχνίδια ως υποσύνολο της διαδικασίας του παιχνιδιού και της διασκέδασης προωθούν τη μάθηση εντείνοντας την ενεργή συμμετοχή των μαθητών/τριών στη μαθησιακή διαδικασία. Η παρούσα εργασία μελετά την περίπτωση του Wordwall μια πλατφόρμα με δυνατότητα δημιουργίας υλικού, όπου ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να δημιουργήσει μια σειρά από ποικίλες διαδραστικές ασκήσεις διδασκαλίας της γνώσης σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα προσαρμοσμένες στις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών/τριών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Παρουσιάζονται δραστηριότητες διαδραστικού περιεχομένου με παιγνιώδη μορφή, όπως έχουν εφαρμοστεί σε μαθητές/τριες της Γ΄ τάξης δημοτικού σχολείου και μελετώνται οι απόψεις των μαθητών/τριών από την εφαρμογή του wordwall στη σχολική τάξη. Η αξιοποίηση του Wordwall ανοίγει νέους ορίζοντες στη μάθηση ενθαρρύνοντας την ενεργό συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία.

Λέξεις κλειδιά: Ψηφιακά Παιχνίδια, Wordwall, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Εισαγωγή

Η ενασχόληση των μαθητών/τριών με παιγνιώδεις - ψηφιακές δραστηριότητες συμβάλλει στην καλλιέργεια δεξιοτήτων (Scoullos et al., 2004), στην κατανόηση βασικών εννοιών (Τσαμπούκου-Σκαναβή, 2004, σελ. 185) και προσφέρει ευχαρίστηση μέσω της αναζήτησης λύσεων σε προβλήματα (Iten & Petko, 2014). Διεγείρει το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών (Βλαστάρης, 2000) και επηρεάζει θετικά τη συμπεριφορά απέναντι στη μαθησιακή διαδικασία ανεξάρτητα από το πολιτισμικό περιβάλλον τους (Douglas 2011). Οι διαδραστικές δραστηριότητες παρέχουν κίνητρα, προωθούν τη συνεργασία και τις καθιστούν εν δυνάμει μαθησιακά περιβάλλοντα (Prensky, 2009)

Προσφέρουν ποικίλες εκπαιδευτικές δυνατότητες για συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία επιταχύνοντας τη μάθηση υποστηρίζοντας τα γνωστικά αντικείμενα που δεν μπορεί να προσφέρει η παραδοσιακή-τυπική εκπαίδευση (Gee, 2007: Prensky, 2007). Τα εκπαιδευτικά οφέλη αφορούν την κατάκτηση του ψηφιακού εγγραμματισμού και την επίτευξη συγκεκριμένων διδακτικών στόχων (Panoutsopoulos & Sampson, 2012), την προσφορά ενός πλήθους από επιλογές (εικόνα, ήχος, κείμενο) που ανατροφοδοτούν τις προσπάθειες προκειμένου να αντιμετωπιστούν οι τυχόν δυσκολίες (Becker, 2005).

Ήδη από την αρχαιότητα, το παιχνίδι αναγνωρίζεται ως σημαντικό κομμάτι της μαθησιακής διαδικασίας. Ο Πλάτωνας έλεγε χαρακτηριστικά: «Μη τοίνυν βία τους παίδας εν τοις μαθήμασιν, αλλά παίζοντας τρέφε» (Να μη χρησιμοποιείς εξαναγκασμό στα παιδιά όταν διδάσκεις, αλλά να τα μορφώνεις παίζοντας).

Μεθοδολογία Έρευνας

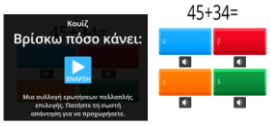
Στο πλαίσιο της συγκεκριμένης εργασίας χρησιμοποιήθηκε το Wordwall με δραστηριότητες αντιστοίχισης, ποια λέξη λείπει, σταυρόλεξου, αναγραμματισμού και κρυπτόλεξου στα γνωστικά αντικείμενα της Γλώσσας, Μαθηματικών, Μελέτη Περιβάλλοντος, Ιστορίας και Θρησκευτικών. Διερευνήθηκε η αξιοποίηση των διαδραστικών δραστηριοτήτων που δημιουργήθηκαν για να διαπιστωθεί κατά πόσο η πλατφόρμα Wordwall με τις τεχνικές παιχνιδιοποίησης που προσφέρει μπορεί να συμβάλλει ως υποστηρικτικό διδακτικό εργαλείο στην ενεργή συμμετοχή των μαθητών/τριών στη μαθησιακή διαδικασία. Χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο στους μαθητές/τριες ως εργαλείο συλλογής δεδομένων σχετικά με τις απόψεις τους για την εμπειρία τους από την εφαρμογή των διαδραστικών δραστηριοτήτων του Wordwall στα μαθήματα. Το σύνολο των μαθητών/τριών που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν πενήντα (50) (25 κορίτσια και 25 αγόρια) από δύο τμήματα της Γ΄τάξης. Επιχειρήθηκε να μελετηθεί ο βαθμός συμμετοχής των μαθητών /τριών στα μαθήματα μέσω των διαδραστικών δραστηριοτήτων και κατά πόσο μπορούν να επιτευχθούν τα προσδοκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα για συγκεκριμένες διδακτικές ενότητες των παραπάνω γνωστικών αντικειμένων.

Επιλογές προτύπων διαδραστικών δραστηριοτήτων του wordwall

Στην περίπτωση της Γλώσσας σχεδιάστηκε διαδραστική δραστηριότητα για την εύρεση αντίθετων λέξεων με τη ποια λέξη λείπει από το α΄ τεύχος του μαθήματος: «Η φίλη μας η Αργυρώ» (εικ. 01).

Εικόνα 01: Διαδραστική άσκηση συμπλήρωσης κενών

Στην περίπτωση των Μαθηματικών σχεδιάστηκες διαδραστική άσκηση κουίζ για την εύρεση αριθμών από το α΄ τεύχος του 2ου κεφαλαίου της 1ης ενότητας: «Προσθέσεις διψήφιων και τριψήφιων αριθμών» (εικ. 02). Στην περίπτωση της Μελέτης του Περιβάλλοντος σχεδιάστηκε διαδραστική δραστηριότητα κρυπτόλεξο για την εύρεση λέξεων από το 1ο κεφαλαίου του μαθήματος: «Διασκεδάζουμε μαζί!» (εικ. 03).



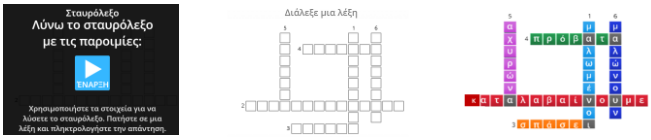
Εικόνα 02: Διαδραστική άσκηση κουίζ

Εικόνα 03: Διαδραστική άσκηση κρυπτόλεξου

Στην περίπτωση της Ιστορίας σχεδιάστηκε διαδραστική δραστηριότητα αντιστοίχισης στην 1η ενότητα: «Η δημιουργία του κόσμου» στο 2ο μάθημα: «Οι θεοί του Ολύμπου» σελ. 12-14 για την εύρεση φράσεων που αντιστοιχούν σε θεούς του Ολύμπου (εικ. 04).

Εικόνα 04: Διαδραστική άσκηση αντιστοίχισης

Στην περίπτωση των Θρησκευτικών σχεδιάστηκε διαδραστική δραστηριότητα αντιστοίχισης στο 1ο Κεφάλαιο: «Ζούμε μαζί» στο 1ο μάθημα: «Οι άλλοι κι εγώ» σελ. 13 για την εύρεση λέξεων σε σταυρόλεξο (εικ. 05).



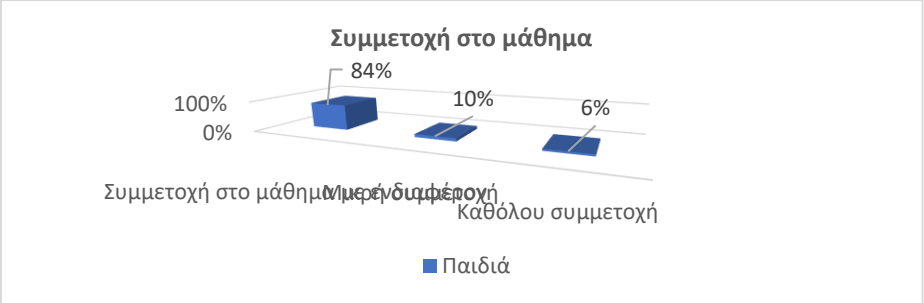
Εικόνα 05: Διαδραστική άσκηση σταυρόλεξου

Σε όλες τις διαδραστικές ασκήσεις εμφανίζεται πίνακας με χρόνο που χρειάζεται για την υλοποίηση της κάθε δραστηριότητας, η εμφάνιση των απαντήσεων, η σειρά κατάταξης με την αντίστοιχη βαθμολογία και η δυνατότητα επανάληψης (πιν.01).

Πίνακας 01: Αποτελέσματα της προσπάθειας των διαδραστικών δραστηριοτήτων

Συμπεράσματα

Από τη μελέτη προέκυψε πως το μεγαλύτερο ποσοστό των παιδιών (86%) συμμετείχαν στο μάθημα με ενδιαφέρον και έδειξαν μια θετική διάθεση στη χρησιμοποίηση διαδραστικών δραστηριοτήτων, ένα μικρό ποσοστό συμμετείχε λίγο (10%) και ένα ελάχιστο ποσοστό έδειξε αδιαφορία (6%) (πιν. 02). Ένα σημαντικό στοιχείο αποτέλεσε το γεγονός της αποτύπωσης στη μνήμη των μαθητών/τριών του μαθήματος.



Πίνακας 02: Ραβδόγραμμα με τις απαντήσεις των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας

Πιο συγκεκριμένα, στο ερώτημα εάν οι διαδραστικές δραστηριότητες βοήθησαν να συγκρατήσουν στη μνήμη τους (μνήμη εργασίας - working memory) τις γνώσεις του νέου μαθήματος, η πλειοψηφία (79%) των παιδιών της πειραματικής ομάδας έδειξε, πως οι διαδραστικές δραστηριότητες τους βοήθησαν να προσέχουν και να είναι συγκεντρωμένοι στο μάθημα με συνέπεια να θυμούνται καλύτερα αυτά που διδάχτηκαν. Ένα μικρό ποσοστό (11%) θεώρησε πως είτε με τις διαδραστικές δραστηριότητες είτε χωρίς αυτές θα θυμούνταν το μάθημα, γιατί πάντα προσέχουν στο μάθημα και ένα ελάχιστο ποσοστό (9%) δήλωσε πως δεν τους βοήθησε στην αποτύπωση του μαθήματος στη μνήμη. Οι διαδραστικές δραστηριότητες εκτυπώθηκαν και μοιράστηκαν ως φύλλα εργασίας στην ομάδα ελέγχου που παρακολούθησε παραδοσιακή διδασκαλία εστιασμένη μόνο στα σχολικά εγχειρίδια και στην πειραματική ομάδα, όπου έγινε παιδαγωγική παρέμβαση με τις διαδραστικές δραστηριότητες. Από την έρευνα προέκυψε πως η πειραματική ομάδα απάντησε κατά πλειοψηφία (91%) σωστά στα φύλλα εργασίας και μόνο ένα ποσοστό (9%) έδωσε λαθεμένες απαντήσεις. Ενώ, στην ομάδα ελέγχου παρατηρήθηκε μόνο το 38% των σωστών απαντήσεων, ενώ το υπόλοιπο περιείχε και λάθη σε ποσοστό 62% (πιν. 03).

Πίνακας 03: Ραβδόγραμμα με τις απαντήσεις στα φύλλα εργασίας μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου.

Οι μαθητές/τριες θεώρησαν τις διαδραστικές δραστηριότητες ενδιαφέρουσες και ευχάριστες, όπως έχει παρατηρηθεί και σε άλλες έρευνες για τη χρήση των ψηφιακών εκπαιδευτικών παιχνιδιών στα μαθήματα (Aedo Lopez et al., 2016; Κρινή, 2018). Αξιοσημείωτη είναι η αύξηση της συμμετοχής και του ενδιαφέροντος για το μάθημα, καθώς και των κινήτρων για μάθηση, όπως έχει προκύψει και από άλλες εμπειρικές έρευνες (Γιοβανόπουλος και Κατσιούλας, 2018; Κριμιτζά, 2018).

Επίλογος

Η σύγχρονη ψηφιακή πραγματικότητα οδηγεί τους μαθητές/τριες σε εύκολη προσαρμογή στα νέα τεχνολογικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Η ευκολία χρήσης των νέων ψηφιακών συστημάτων, έχει οδηγήσει τις έρευνες στην υιοθέτηση νέας ορολογίας για τους/τις μαθητές/τριες του σήμερα και τους/τις χαρακτηρίζει ως «ψηφιακά ιθαγενείς» (Prensky, 2001). Επομένως, η εισαγωγή των ψηφιακών παιχνιδιών στην εκπαίδευση προσφέρει τη δυνατότητα στους μαθητές και μαθήτριες να αλληλεπιδρούν, έχοντας έναν συγκεκριμένο στόχο (prelusory goal), ακολουθώντας συγκεκριμένους κανόνες (the constitutive rules) με εθελοντική αποδοχή (the lusory attitude). Παρέχει ευκαιρίες για ανάπτυξη δεξιοτήτων σχετικών με άντληση πληροφοριών, γρήγορη λήψη αποφάσεων, κατανόηση πολύπλοκων κανόνων και επινόηση στρατηγικών επίλυσης προβλημάτων. Εκείνο που απαιτείται είναι η προσεκτική ένταξή τους στη μαθησιακή διαδικασία σε κατάλληλη χρονική στιγμή κατά της φάσεις της διδασκαλίας και σε κατάλληλο σχολικό πλαίσιο ως υποστηρικτικό εργαλείο της μάθησης (Gee, 2003). Θα μπορούν να χρησιμοποιηθούν τόσο εκείνα που έχουν σχεδιαστεί από εκπαιδευτικούς ή ειδικούς για εκπαιδευτικούς σκοπούς, ώστε να καλύψουν τις ανάγκες της διδασκαλίας σε μια συγκεκριμένη θεματική ενότητα όσο και εκείνα που έχουν υλοποιηθεί από τους /τις ίδιους/ες μαθητές/τριες (Egenfeldt - Nielsen, 2010). Οι δραστηριότητες με τεχνικές παιχνιδιοποίησης, όταν σχεδιάζονται με παιδαγωγικά κριτήρια, ενισχύουν τη μαθησιακή διαδικασία προκειμένου να επιτευχθούν οι μαθησιακοί στόχοι (Deterding, Dixon, Khaled & Nacke 2011) αυξάνοντας την προσοχή και τη συγκέντρωση στο μάθημα.

Βιβλιογραφία

Βλαστάρης, Κ., (2003) *Τα περιβαλλοντικά παιχνίδια σαν εργαλεία για την Π.Ε. στην Πρωτοβάθμια Εκπ/ση.* Στο *Σχεδιασμός και παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού για την Π. Ε.*.

Γιοβανόπουλος Π.Α., Κατσιούλας Α. (2018). *Ενίσχυση της μαθησιακής αποτελεσματικότητας των Στρατηγικών Συνεργατικής Μάθησης, (Collaborative Strategies), με Παιχνιδοποίηση (Gamification) και Web2, στη Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση* (Διπλωματική Εργασία). Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Σάμος.

Κριμιτζά, Α. (2018). *Η εφαρμογή της παιχνιδοποίησης στην ξενόγλωσση τάξη της 6ης δημοτικού ώστε να ενισχύσουν οι μαθητές την κατανόηση και παραγωγή του προφορικού λόγου* (Μεταπτυχιακή εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

Τσαμπούκου - Σκαναβή Κ., (2004) *Κοινωνία και Περιβάλλον - Μια σχέση σε αδιάκοπη εξέλιξη*. Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.

Aedo Lopez, M., Vidal Duarte, E., Castro Gutierrez, E., & Paz Valderrama, A. (2016). Teaching Abstraction, Function and Reuse in the first class of CS1: A Lightbot Experience. *In Proceedings of the 2016 ACM Conference on Innovation and Technology in Computer Science Education* (pp. 256-257). New York: ACM.

Becker, K. (2005). Games and Learning Styles. In *ICET 2005 Education and Technology*. Calgary, Alberta, Canada: T.C. Montgomerie, J.R. Parker.

Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: defining "gamification. In *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments, MindTrek '11, (pp. 9–15)*. New York: ACM.

Douglas, G. (2011). *The Multiple Dimensions of Video Game Effects*. Ανακτήθηκε από https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2011.00159.x.

Egenfeldt-Nielsen, S. (2010). The challenges to diffusion of educational computer games. *Leading Issues in Games Based Learning*, 141.

Garvey, C. (1977). *Play.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Gee, J. P. (2003). What video games have to teach us about learning and literacy. *Computers in Entertainment (CIE),* 1(1), 20-20.

Huizinga, J. (2014). *Homo Ludens Ils 86*. Routledge.

Iten, N. & Petko, D. (2014*).* Learning with serious games: Is fun playing the game a predictor of learning success? *British Journal of Educational Technology*, 47 (1), 151-163.

Panoutsopoulos, H., & Sampson, D. G. (2012). *A Study on Exploiting Commercial Digital Games into School Context. Educational Technology & Society*, 15 (1), 15–27. Retrieved from http://www.ifets.info/journals/15_1/3.pdf.

Prensky, M. (2001). *Digital game-based learning, McGraw-Hill & Paragon House*, New York.

Prensky, M. (2007). Changing paradigms. *Educational Technology*, 47 (4), 1-3.

Prensky M. (2009). H. Sapiens Digital: From Digital Immigrants and Digital Natives to Digital Wisdom. Journal of Online Education.5(3):1.

Scoullos, M.J & Malotidi V. (2004). *Handbook on methods used in Environmental Education and education for sustainable development.* Athens: MIO-ECSDE.

Μαθήματα ψυχοκινητικής αγωγής στην εσωτερική παρακίνηση μαθητών/τριών Ε΄ και Στ΄ τάξης δημοτικού σχολείου

Μάγκου Αναστασία, Πάτρας Ιωάννης, Καλαφάτης Χρήστος , Ρόκκα Στέλλα

Διευθύντρια, 1ο Δημ. Σχ. Αγίας Παρασκευής 1
maggounat@gmail.comμ

Διευθυντής, Δημοτικό Σχολείο Κορησού Καστοριάς 2
jpatras2002@yahoo.gr

Υποψήφιος Σχολής Καλών Τεχνών 3
chriskala0801@gmail.com

Αναπλ. Καθηγήτρια Σ.Ε.Φ.Α.Α. Κομοτηνής 4
srokka@phyed.duth.gr

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν να διερευνηθεί η επίδραση μαθημάτων ψυχοκινητικής αγωγής με θέματα υγιεινής διατροφής στην εσωτερική παρακίνηση μαθητών/τριών δημοτικού σχολείου. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 57 μαθητές/τριες (32 αγόρια & 25 κορίτσια) της Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης του 5ου Δημοτικού Σχολείου Πτολεμαΐδας και του Σχολείου Ασβεστόπετρας. Από αυτούς οι 30 αποτέλεσαν την πειραματική ομάδα και οι 27 την ομάδα ελέγχου. Για τη διεξαγωγή της έρευνας, χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο IMI (Intrinsic Motivation Inventory; McAuley, Duncan, & Tammen 1989). Συγκεκριμένα χρησιμοποιήθηκαν οι 8 ερωτήσεις που αποτελούν τους παράγοντες: α) ενδιαφέρον-ευχαρίστηση και β) προσπάθεια. Τα ανώνυμα ερωτηματολόγια δόθηκαν στους μαθητές/τριες στην αρχή και μετά τη λήξη του παρεμβατικού προγράμματος ψυχοκινητικής αγωγής διάρκειας 4 εβδομάδων, με μαθήματα υγιεινής διατροφής για 3 φορές την εβδομάδα. Τα αποτελέσματα υποστήριξαν τη δομική εγκυρότητα του ερωτηματολογίου και οι παράγοντες είχαν ικανοποιητικό βαθμό εσωτερικής συνοχής και στις δύο μετρήσεις (από α=.68, έως α=.87). Από τα αποτελέσματα, της ανάλυσης διακύμανσης (Repeated measures), διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ των παραγόντων (μέτρηση – ομάδα). Από την ανάλυση της αλληλεπίδρασης, στατιστικά σημαντικές διαφορές προέκυψαν μεταξύ των μετρήσεων (αρχική-τελική) και των ομάδων (πειραματική-ελέγχου) τόσο ως προς την ευχαρίστηση/ενδιαφέρον όσο και ως προς την προσπάθεια. Το τεστ πολλαπλών συγκρίσεων Bonferroni έδειξε ότι οι μαθητές/τριες της πειραματικής ομάδας εμφάνισαν στατιστικά σημαντικά υψηλότερους μέσους όρους

ευχαρίστησης/ενδιαφέροντος και προσπάθειας κατά την τελική μέτρηση, ενώ στην ομάδα ελέγχου δεν παρατηρήθηκε καμία στατιστικά σημαντική διαφορά. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε ότι μέσα από μαθήματα ψυχοκινητικής αγωγής οι μαθητές/τριες που συμμετείχαν στο πρόγραμμα καλλιέργησαν δεξιότητες και αύξησαν τα επίπεδα ενδιαφέροντος, ευχαρίστησης και προσπάθειας. (06.Σώμα κειμένου)

Λέξεις κλειδιά: υγιεινή διατροφή, ψυχοκινητική αγωγή, παρακίνηση, φυσική Αγωγή

Μαθητική παρακίνηση

Κάνοντας μια ιστορική αναδρομή στην ψυχολογία διαπιστώνεται ότι υπάρχουν πολλές θεωρίες και όροι που αφορούν τη δομή της παρακίνησης. Αιτία αποτελεί η δυσχέρεια της κατανόησης, του ορισμού και της λειτουργίας αυτής της ψυχολογικής έννοιας. Η Lumsden (1994), ορίζει τη μαθητική παρακίνηση ως την επιθυμία που την έχουν οι μαθητές/τριες να εμπλακούν στη διαδικασία με τη συμμετοχή σε δραστηριότητες που αφορούν τη μάθηση. Η μαθητική παρακίνηση οδηγεί τους μαθητές/τριες στην αποτελεσματική εργασία, στην εποικοδομητική συμμετοχή τους στις σχολικές δραστηριότητες και έχει ένα σημαντικό ρόλο στον καθορισμό του μαθητικού ενδιαφέροντος, της απόλαυσης στο σχολείο και στη διαδικασία των επιτυχημένων σχολικών αποτελεσμάτων (Martin, 2003).

Πολλές επιστημονικές έρευνες έχουν διερευνήσει τα βασικά χαρακτηριστικά της παρακίνησης (Duda, 1996; Goudas & Biddle, 1994; Ntoumanis et al., 2009; Papaioannou et al., 2004) με τις δύο πιο αναγνωρισμένες κατευθύνσεις την εσωτερική και εξωτερική παρακίνηση.

Η εσωτερική παρακίνηση περιλαμβάνει προσωπικούς παράγοντες όπως ανάγκες, ενδιαφέροντα, περιέργεια, ευχαρίστηση και απόλαυση (Woolfolk, 2001). Όταν οι μαθητές/τριες παρακινούνται εσωτερικά, αισθάνονται καλύτερα για τον εαυτό τους, απολαμβάνουν τις εμπειρίες της διαδικασίας της μάθησης, αντιλαμβάνονται βαθύτερα τα περιεχόμενα των μαθημάτων, επιμένουν στους στόχους τους (Carlton & Winsler, 1998), αναλαμβάνουν μια δραστηριότητα «για δικούς τους λόγους», επειδή η ίδια η δραστηριότητα τους επιβραβεύει (Woolfolk, 2001).

Ως εξωτερική παρακίνηση ορίζεται η θέληση για εμπλοκή σε μια δραστηριότητα λόγω εξωτερικών παραγόντων όπως: οι ανταμοιβές, τα κίνητρα ή οι τιμωρίες (Woolfolk, 2001) και περιλαμβάνει επίσης, τις γονικές προσδοκίες, αλλά και τις προσδοκίες για τη μίμηση αξιόπιστων προτύπων (DeLong & Winter, 2002). Οι μαθητές/τριες που είναι εξωτερικά παρακινημένοι δεν υποστηρίζουν μόνιμες αλλαγές (Kohn, 1994). Συνήθως, χρησιμοποιούν το ελάχιστο των δυνατοτήτων τους και προτιμούν τις πιο εύκολες σχολικές δραστηριότητες (Lumsden, 1994), στις οποίες συμμετέχουν για να λάβουν αμοιβή ή για να αποφύγουν την τιμωρία, και όχι γιατί η ίδια η δραστηριότητα τους ενδιαφέρει σαν αυτοσκοπός, αλλά μάλλον ενδιαφέρονται γι’ αυτό που θα κερδίσουν (Woolfolk, 2001).

Ψυχοκινητική Αγωγή

Η ψυχοκινητική αγωγή είναι μια ολοκληρωμένη μέθοδος κινητικής αγωγής, η οποία έχει διευρυμένη εφαρμογή και αποδοχή στην εκπαίδευση, καθώς προσεγγίζει σφαιρικά το παιδί και στοχεύει στην προαγωγή του πνευματικού, ψυχικού και κινητικού του τομέα (Δράκος & Μπίνιας, 2004; Μπουρνέλλη, 2002). Διάφοροι ερευνητές έχουν εξετάσει στο παρελθόν την επίδραση προγραμμάτων ψυχοκινητικής αγωγής σε παιδιά με ή χωρίς κινητικές ή μαθησιακές δυσκολίες και υποστηρίζουν ότι επιδρούν ευεργετικά στην κινητική απόδοση των μαθητών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας (Cooley, Oakman, McNaughton, & Ryska, 1997; Καμπάς, Αμούτζας, Μακρή, Γούργουλης, & Αντωνίου, 2002; Rimmer & Kelly, 1989).

Σύμφωνα με τους Δράκο και Μπίνια (2005) ως ψυχοκινητική αγωγή ορίζεται η «αγωγή, η οποία ασχολείται με την εναρμονισμένη ανάπτυξη και εκπαίδευση του ατόμου, μέσα από την αντίληψη και την κίνηση».

Κατά την Zimmer (2007), η ψυχοκινητική είναι μέθοδος αγωγής η οποία στοχεύει στη σταθεροποίηση της προσωπικότητας, μέσα από τα κινητικά βιώματα, και στην εξισορρόπηση των κινητικών αδυναμιών και προβλημάτων.

Η ψυχοκινητική αγωγή στοχεύει στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού μέσω της εκπαίδευσης του σώματός του και της βελτίωσης των αντιληπτικο-κινητικών δεξιοτήτων του. Το σώμα και η κίνησή του είναι το βασικό όργανο δράσης, γνωριμίας του «είναι» και της αντίληψης (Ρήγα, 2004).

Οι Zimmer, Christoforidis, Xanthi, Aggeloussis και Kambas (2008) μελέτησαν την επίδραση ενός ψυχοκινητικού παρεμβατικού προγράμματος στην κινητική απόδοση σε 233 παιδιά προσχολικής ηλικίας. Το πρόγραμμα περιελάμβανε δραστηριότητες κιναισθητικής συνειδητοποίησης, καθώς και κατάκτησης του χώρου, του χρόνου και της κατεύθυνσης και επικεντρώθηκε στην αύξηση της αυτοεκτίμησης και της αυτοπεποίθησης των συμμετεχόντων. Τα αποτελέσματα της έρευνάς τους έδειξαν σημαντική βελτίωση για όλους τους μαθητές/τριες. Η βελτίωση όμως ήταν μεγαλύτερη για τους μαθητές της ομάδας παρέμβασης συγκριτικά με την ομάδα ελέγχου, καθώς και για τους τετράχρονους, συγκριτικά με τις άλλες ηλικιακές κατηγορίες. Οι Zimmer και συνεργάτες κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι τα παρεμβατικά προγράμματα είναι χρήσιμο να στηρίζονται στα ατομικά χαρακτηριστικά και τις ανάγκες των μαθητών/τριών ξεχωριστά.

Μεθοδολογία

Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 57 μαθητές/τριες (32 αγόρια & 25 κορίτσια) της Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης του 5ου Δημοτικού Σχολείου Πτολεμαΐδας και του Σχολείου Ασβεστόπετρας. Από αυτούς οι 30 αποτέλεσαν την πειραματική ομάδα και οι 27 την ομάδα ελέγχου.

Διαδικασία παρέμβασης

Οι μαθητές/τριες της πειραματικής ομάδας συμμετείχαν σε ένα παρεμβατικό πρόγραμμα διάρκειας 4 εβδομάδων, ακολουθώντας πλάνα ψυχοκινητικής αγωγής με μαθήματα υγιεινής διατροφής 45 λεπτών για 3 φορές την εβδομάδα σχεδιασμένα από την ερευνήτρια. Η ομάδα ελέγχου, ακολούθησε τα πλάνα εργασίας των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής Ε΄- ΣΤ΄ τάξης για το ίδιο χρονικό διάστημα.

Όργανα μέτρησης

Ως όργανο μέτρησης, χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο της εσωτερικής παρακίνησης IMI (Intrinsic Motivation Inventory; McAuley, Duncan, & Tammen, 1989) και συγκεκριμένα οι 8 ερωτήσεις που αποτελούν τους παράγοντες: α) Ενδιαφέρον/Ευχαρίστηση και β) Προσπάθεια, όπως τροποποιήθηκαν για τον ελληνικό πληθυσμό από τους Διγγελίδη και Παπαϊωάννου (1999). Η κλίμακα Ενδιαφέρον/Ευχαρίστηση αποτελείται από τέσσερα θέματα (π.χ. ερώτησης «...αυτό το μάθημα είναι ευχαρίστηση») και η κλίμακα Προσπάθειας με τέσσερα θέματα (π.χ. ερώτησης «...καταβάλλω μεγάλη προσπάθεια σε αυτό….»). Μετά το πρόθεμα «Σε αυτό το μάθημα που συμμετέχω…» δίνονταν οι απαντήσεις σε μια 5/βάθμια κλίμακα τύπου Likert από 1 (Διαφωνώ απόλυτα) έως 5 (Συμφωνώ απόλυτα).Τα ανώνυμα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν από τους μαθητές και των δύο ομάδων, στην αρχή και αμέσως μετά τη λήξη του παρεμβατικού προγράμματος ψυχοκινητικής αγωγής, με δράσεις διατροφής, διάρκειας 4 εβδομάδων, συχνότητας 3 φορές την εβδομάδα και διάρκεια 45 λεπτά.

Μεθοδολογία

Για τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων, χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSS 22, ως συντελεστής στατιστικής σημαντικότητας ορίστηκε το $p<0.05$.
Τα αποτελέσματα υποστήριξαν τη δομική εγκυρότητα του ερωτηματολογίου μέσω της ανάλυσης αξιοπιστίας (Reliability analysis) και οι παράγοντες βρέθηκαν να έχουν υψηλό βαθμό εσωτερικής συνοχής τόσο κατά την αρχική όσο και κατά την τελική μέτρηση (πίνακας 1.). Από την ανάλυση συσχέτισης (Pearson Correlation analysis), προέκυψε στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ των παραγόντων ευχαρίστηση/ενδιαφέρον και προσπάθεια τόσο κατά την αρχική όσο και κατά την τελική μέτρηση (πίνακας 2.)

Πίνακας 1. Ανάλυση αξιοπιστίας και περιγραφική στατιστική για τους παράγοντες του ερωτηματολογίου κατά την αρχική και την τελική μέτρηση στο σύνολο του δείγματος.

Μετρήσεις	Αρχική μέτρηση			Τελική μέτρηση		
Παράγοντες	Μ.Ο.	Τ.Α.	Cronbach's α	Μ.Ο.	Τ.Α.	Cronbach's α
1. Ευχαρίστηση/Ενδιαφέρον	3.78	0.62	.68	4.19	0.56	.82
2. Προσπάθεια	3.01	0.70	.72	3.82	0.64	.87

Πίνακας 2. Αποτελέσματα της ανάλυσης συσχετίσεων, για τους παράγοντες της εσωτερικής παρακίνησης κατά την αρχική και τελική μέτρηση στο σύνολο του δείγματος

Μετρήσεις	Αρχική μέτρηση		Τελική μέτρηση	
Παράγοντες	1.	2.	1.	2.
1. Ευχαρίστηση/Ενδιαφέρον	1.00		1.00	
Προσπάθεια	.312**	1.00	.468**	1.00

*Σημείωση: όπου **= p<.01*

Από την ανάλυση επαναλαμβανόμενων μετρήσεων (Repeated Measures Anova analysis) που πραγματοποιήθηκε για τον παράγοντα «ευχαρίστηση /ενδιαφέρον», μοντέλο (2Χ2), παράγοντας «μέτρηση» (αρχική - τελική) ως επαναλαμβανόμενος παράγοντας και παράγοντας «ομάδα» (πειραματική - ελέγχου) ως ανεξάρτητος, προέκυψε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ μέτρησης και ομάδας [F(1,55) =9.47, p<.001, η2 =.07]. Από την ανάλυση της αλληλεπίδρασης με το τεστ πολλαπλών συγκρίσεων Bonferroni διαπιστώθηκε ότι η πειραματική ομάδα βελτίωσε στατιστικά σημαντικά τους μέσους όρους μετά το τέλος του προγράμματος, ενώ η ομάδα ελέγχου παρέμεινε σταθερή. Ανάλογα για τον παράγοντα «προσπάθεια», η ανάλυση επαναλαμβανόμενων μετρήσεων έδειξε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ μέτρησης και ομάδας [F(1,55) =11.63; p<.001, η2 =.09] με το τεστ πολλαπλών συγκρίσεων Bonferroni να δείχνει ότι μόνον η πειραματική ομάδα βελτιώθηκε στατιστικά σημαντικά (πίνακας 3.)

Πίνακας 3. Μέσοι όροι -Τυπική απόκλιση και στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ πειραματικής και ομάδας ελέγχου κατά την αρχική και τελική μέτρηση.

Παράγοντες	Ομάδα	Αρχική μέτρηση		Τελική μέτρηση		Μετρήσεις/ Αλληλεπίδραση
		Μ.Ο	Τ.Α.	Μ.Ο	Τ.Α.	
Ευχαρίστηση/ Ενδιαφέρον	Πειραματική	3, 82	.58	4,32***	.52	F (1, 55) =9.47; p<.001
	Ελέγχου	3, 79	.64	3, 81	.61	
Προσπάθεια	Πειραματική	2,99	.74	4,19***	.62	F (1, 55) =11.63; p<.001
	Ελέγχου	3, 05	.69	3,07	.74	

Συζήτηση-Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, υποστηρίζουν ότι ένα πρόγραμμα Φυσικής Αγωγής σχεδιασμένο με δράσεις ψυχοκινητικής αγωγής μπορεί να εφαρμοστεί αποτελεσματικά στο σχολικό περιβάλλον για την αύξηση της εσωτερικής παρακίνησης των μαθητών/τριών, της ευχαρίστησης και της ικανοποίησης από τη συμμετοχή τους σε ένα ενδιαφέρον πρόγραμμα. Οι δύο ομάδες της έρευνας δε διέφεραν σημαντικά κατά την αρχική μέτρηση ως προς το ενδιαφέρον και την προσπάθεια. Μετά το τέλος του παρεμβατικού προγράμματος, αυξήθηκαν στατιστικά σημαντικά οι μέσοι όροι στην προσπάθεια και την ευχαρίστηση και το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας, ενώ οι μαθητές της ομάδας ελέγχου δεν παρουσίασαν καμία στατιστικά σημαντική βελτίωση. Η συμμετοχή των παιδιών έγινε περισσότερο ενεργητική και με θετικά αποτελέσματα όπως η αυξημένη προσπάθεια και το ενδιαφέρον για το μάθημα. Επιπλέον οι μαθητές/τριες διδάχτηκαν δεξιότητες χρήσιμες για την υπόλοιπη ζωή τους, οι οποίες συμβάλουν στην ενίσχυση της προσωπικότητάς τους και στην ευημερία τους.

Η καταγραφή της βιβλιογραφίας θα γίνει με το στυλ (09.Βιβλιογραφία) με αναφορά πρώτα των ελληνόγλωσσων πηγών και μετά των ξενόγλωσσων. (06.Σώμα κειμένου)

Βιβλιογραφία

Carlton, M. & Winsler, A. (1998*).* Fostering intrinsic motivation in early childhood classrooms*. Early Childhood Education Journal*, 25(3), 159-166.

Cooley, D., Oakman, R., McNaughton, L., & Ryska, T. (1997). *Fundamental movement patterns in Tasmanian primary school children. Perceptual and Motor Skills*, 84, 307-316.

Duda, J. L. (1996). Maximizing motivation in sport and physical education among children and adolescents: the case for greater task involvement. *Quest*, 48, 290-302.

Δράκος, Γ. & Μπίνιας, Ν. (2005). *Ψυχοκινητική αγωγή*. Αθήνα:Πατάκη.

DeLong, M., & Winter, D. (2002). Learning to Teaching and Teaching to Learn Mathematics: Resources for Professional Development. *Mathematical Association of America*, p.163.

Goudas, M. & Biddle, S.J.H. (1994). Perceived Motivational Climate and Intrinsic Motivation in School Physical Education Classes. *European Journal of Psychology of Education*, 9, 241-50.

Καμπάς, Α., Αμούτζας, Κ., Μακρή, Ε., Γούργουλης, Β., & Αντωνίου, Π. (2002*).* Επίδραση της ψυχοκινητικής αγωγής με έμφαση στο χώρο και στο χρόνο στην ανάπτυξη γραφοκινητικών δεξιοτήτων στην προσχολική ηλικία*. Άθληση και Κοινωνία*, 32, 49-57.

Kohn, A. (1994). *The Risks of Rewards*. Urbana: Educational Resources Information Center.

Lumsden, L. (1994). Student motivation to learn. *Emergency Librarian*, 22(2), 31-32.

Martin, A. (2003). Motivating students to learn. *Inpsych*, June, 32-34.

Μπουρνέλλη, Ν. (2002). *Κινητική Δημιουργικότητα. Ειδικό Πρόγραμμα Ανάπτυξης της Κινητικής Δημιουργικότητας για παιδιά.* Αθήνα.

Ntoumanis, N. & Standage, M. (2009). Motivation in physical education classes: A self-determination theory perspective. *Theory and Research in Education*, 7(2), 194-202.

Papaioannou, A., Marsh, H.W., & Theodorakis, Y. (2004). A multilevel approach to motivational climate in physical education and sport settings: an individual or a group level construct*. J. Sport Exerc. Psychol.*, 26, 90-118.

Rimmer, J.H. & Kelly, L.E. (1989). Gross motor development in preschool childrenwith learning disabilities*. Adapted Physical Activity Quarterly*, 6, 268-279.

Zimmer, P. (2007*). Εγχειρίδιο ψυχοκινητικής. Θεωρία και πράξη της ψυχοκινητικής παρέμβασης.* Αθήνα: Αθλότυπο.

Zimmer, R., Christoforidis, C., Xanthi, P., Aggeloussis, N., & Kambas, A. (2008*).* The effects of a psychomotor training program on motor proficiency of Greek preschoolers. European Psychomotricity Journal, 1(2) 3-9.

Woolfolk, A. (2001). *Educational Psychology*. Boston: Allyn and Bacon.

Διερεύνηση της σχέσης του κοινωνικού άγχους και των αυτόματων αρνητικών σκέψεων μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Παρασκευή Νικηφόρου
Κλινικός-Σχολικός Ψυχολόγος, ΣΔΕΥ, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση Π.Ε. Ηρακλείου Κρήτης
parnikiforou@gmail.com

Περίληψη

Η αγχώδης διαταραχή του κοινωνικού άγχους, περιγράφεται ως ακραίος φόβος για, αξιολόγηση, αρνητική κρίση και απόρριψη σε κοινωνικές καταστάσεις. Ενδεχομένως να συνδέεται με αρνητικά πλαισιωμένες ερμηνείες των καθημερινών γεγονότων που διαμεσολαβούνται από αυτόματες αρνητικές σκέψεις. Η παρούσα εργασία είχε ως στόχο την διερεύνηση της σχέσης του κοινωνικού άγχους και των αυτόματων αρνητικών σκέψεων. Το τυχαίο δείγμα ευκολίας αποτελούνταν από 42 μαθητές, ηλικίας 11-12 ετών, Ε' και ΣΤ΄ τάξεων, δημοτικών σχολείων της πόλης του Ηρακλείου. Τα ερευνητικά εργαλεία που χορηγήθηκαν ήταν οι κλίμακες: The social questionarie for children (SAQ-C24) και Children's Automatic Thoughts Scale (CATS). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, οι περισσότερες διαστάσεις του κοινωνικού άγχους καταγράφηκαν σε χαμηλά επίπεδα. Αντίθετα, μόνο η διάσταση του κοινωνικού άγχους, κριτική και ντροπή δηλώθηκε σε μέτριο επίπεδο. Σε χαμηλά επίπεδα αυτοαξιολογηθηκαν οι διαστάσεις των αυτόματων αρνητικών σκέψεων, σωματική απειλή, κοινωνική απειλή, αποτυχία και εχθρότητα. Η ενόχληση/αποστροφή συσχετίστηκε μέτρια θετικά με την σωματική απειλή, την κοινωνική απειλή και την αποτυχία. Αντίθετα, η δημόσια έκθεση και η αλληλεπίδραση με το άλλο φύλο συσχετίστηκε μέτρια αρνητικά με την κοινωνική απειλή. Περαιτέρω εκτεταμένες/διαχρονικές έρευνες είναι απαραίτητες για την γενίκευση και την εξαγωγή ασφαλέστερων συμπερασμάτων.

Λέξεις κλειδιά: κοινωνικό άγχος, αυτόματες αρνητικές σκέψεις, μαθητές

Εισαγωγή

Η διαταραχή του κοινωνικού άγχους (social anxiety disorder-SAD) περιλαμβάνει έντονο φόβο αρνητικής αξιολόγησης από τους άλλους και αποφυγή διαπροσωπικών καταστάσεων, τα οποία οδηγούν σε σημαντικό άγχος και διαταραχή της καθημερινής ζωής (American Psychiatric Association, 2013; Beck et al., 2004). Πολυάριθμα μοντέλα περιγράφουν τους παράγοντες που συνδέονται με το κοινωνικό άγχος, συμπεριλαμβανομένων των κοινωνικοοικονομικών (Henricks et al., 2021) και πολιτισμικών (Tang et al., 2022) παραγόντων, των γενετικών επιδράσεων, των αλληλεπιδράσεων γονέα-παιδιού, των δυσμενών περιβαλλοντικών συνθηκών (Muris, 2006) και της χώρας προέλευσης (Jefferies & Ungar, 2020). Υψηλά επίπεδα κοινωνικού άγχους οδηγούν σε, χαμηλότερη αποδοχή από τους συνομηλίκους (Scanlon et al., 2020) και μεγαλύτερες

δυσκολίες στην ανάπτυξη φιλικών σχέσεων μεταξύ ατόμων του ίδιου φύλου (Chiu et al., 2021). Από την άλλη, οι αυτόματες σκέψεις, θετικές όσο και αρνητικές, έχουν βαρύνουσα επίδραση στην ψυχική υγεία (Hicdurmaz et al., 2017). Ορίζονται ως αυθόρμητες και αξιολογικές γνώσεις για τον εαυτό μας, το μέλλον και τον κόσμο, που αντιπροσωπεύουν "αυτό που μόλις πέρασε από το μυαλό μου" και είναι πιθανόν να ξεκινούν αυτόματα τόσο από ασυνείδητες όσο και από συνειδητές σκέψεις (Iancu et al., 2015). Στο πλαίσιο κατανόησης του κοινωνικού άγχους, με την οπτική των γνωστικών μοντέλων, πρωταρχική είναι η εστίαση στις αρνητικές αυτόματες σκέψεις (Normann et al., 2016). Οι κοινωνικά ανήσυχοι νέοι αντιλαμβάνονται και ερμηνεύουν τα κοινωνικά ερεθίσματα/γεγονότα ζωής με μεροληπτικό τρόπο, οδηγώντας σε έναν φαύλο κύκλο αρνητικών σκέψεων και ψυχολογικής δυσφορίας (Leigh et al., 2023; Wang et al., 2016). Ομάδα με διαπιστωμένο κοινωνικό άγχος εμφάνιζε περισσότερες αρνητικές και λιγότερο θετικές αυτόματες σκέψεις σε σύγκριση με τους υγιείς μάρτυρες (Iancu Iulian et al., 2015). Οι στόχοι αυτής της έρευνας εστιάζονται στον (α) προσδιορισμό των επιπέδων του κοινωνικού άγχους και των αυτόματων αρνητικών σκέψεων (β) στην ανίχνευση συσχετίσεων μεταξύ κοινωνικού άγχους και αυτόματων αρνητικών σκέψεων.

Συμμετέχοντες

Το δείγμα των μαθητών ήταν τυχαίο / ευκολίας και λήφθηκε από δυο δημοτικά σχολεία και μαθητές Ε΄και ΣΤ΄ τάξεων, ηλικίας 11- 12 ετών. Ο αριθμός ατόμων ήταν 42, αγόρια ήταν 24 άτομα (57.1%) και κορίτσια ήταν 18 άτομα (42.9 %). Η γενική επίδοσή τους είναι άριστα (Μ.Ο.=9.36, Τ.Α.=0.62, Md=9). Η επίδοση τους δεν φαίνεται να συνδέεται συστηματικά με το φύλο {Eta (η)=.282, p<.05}. (06.Σώμα κειμένου).

Ερευνητικό εργαλείο - διαδικασία

Για την αξιολόγηση του κοινωνικού άγχους χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα (Social Anxiety Scale for Children - SAQ-C24), Caballo et al. (2012), 22 προτάσεις, Likert, 0=ποτέ, 1= μερικές φορές 2=πάντα, σε έξι διαστάσεις: Δημόσια ομιλία / ομιλία με το δάσκαλο, αλληλεπίδραση με το άλλο φύλο, κριτική και ντροπή, ενόχληση/αποστροφή, αλληλεπίδραση με άγνωστους και δημόσια έκθεση. Για την εκτίμηση των αυτόματων αρνητικών σκέψεων αξιοποιήθηκε η κλίμακα Children's Automatic Thoughts Scale (CATS), (Schniering & Rapee, 2002), 40 αρνητικές προτάσεις, Likert, 0=ποτέ, 1= μερικές φορές 2=αρκετά συχνά, 3=συχνά, 4=συνέχεια, σε έξι διαστάσεις: Σωματική απειλή, κοινωνική απειλή, αποτυχία και εχθρικότητα. Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε την περίοδο Δεκέμβριου 2023 – Ιανουαρίου 2024, με την παρουσία της ερευνήτριας. Η ανάλυση των δεδομένων περιελάμβανε κατανομές συχνοτήτων, μέσους όρους και τυπικές αποκλίσεις ως μέτρα διασποράς των τιμών. Για τις συσχετίσεις χρησιμοποιήθηκαν, ο έλεγχος ανεξαρτησίας χ2 και ο συντελεστής συσχέτισης Spearman's rho (r). Επίσης, εφαρμόστηκε το μη παραμετρικό κριτήριο Mann-Whitney U test για την ανίχνευση διαφορών μέσων όρων. (06.Σώμα κειμένου).

Αποτελέσματα

Μετά την ανάλυση των δεδομένων παρουσιάζονται τα αποτελέσματα. Ο πίνακας 01 παρουσιάζει τους μέσους όρους (Μ.Ο.), τις τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) και τον δείκτη εσωτερικής συνοχής Cronbach's (α) των διαστάσεων του κοινωνικού άγχους.

Κλίμακα	Διαστάσεις	Μ.Ο.	Τ.Α.	Cronbach's α	N προτάσεων
Κοινωνικό άγχος	Δημόσια ομιλία / Ομιλία με το δάσκαλο	0.86	0.59	0.83	22
	Αλληλεπίδραση με το άλλο φύλο	0.87	0.50		
	Κριτική και ντροπή	1.48	0.53		
	Ενόχληση/Αποστροφή	0.80	0.51		
	Αλληλεπίδραση με άγνωστους	0.97	0.58		
	Δημόσια έκθεση	0.82	0.58		

Πίνακας 01: . Περιγραφικά στοιχεία του κοινωνικού άγχους (08.Λεζάντες)

Από τον πίνακα 01 και σύμφωνα με την απαντητική κλίμακα από το 0 έως το 2, τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι μαθητές εμφανίζουν σε χαμηλό βαθμό κοινωνικό άγχος (Μ.Ο. = 0.82-0.97, Τ.Α.=0.50-0.58). Μόνο η διάσταση της κριτικής/ντροπής δηλώθηκε από τους μαθητές σε μέτριο βαθμό (Μ.Ο. = 1.48, Τ.Α. = 0.53). Με βάση τα αποτελέσματα του Mann-Whitney U test δεν διαφέρει ο βαθμός του κοινωνικού άγχους, σε όλες τις διαστάσεις, των μαθητών και μαθητριών, p>.05. Επίσης δεν διαφοροποιείται ο βαθμός του κοινωνικού άγχους, σε όλες τις διαστάσεις, από τις επιδόσεις των μαθητών/τριών, p>.05. Ο δείκτης εσωτερικής συνοχής Cronbach's (α) του συνολικού δείκτη συναισθηματικής νοημοσύνης α=0.75 θεωρείται επαρκής και κατά συνέπεια τα αποτελέσματα αξιόπιστα. Ο πίνακας 02 παρουσιάζει τους μέσους όρους (Μ.Ο.), τις τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) και τον δείκτη εσωτερικής συνοχής Cronbach's (α) των διαστάσεων των αυτόματων αρνητικών σκέψεων.

Κλίμακα	Διαστάσεις	Μ.Ο.	Τ.Α.	Cronbach's α	N προτάσεων
Αυτόματες αρνητικές σκέψεις	Σωματική απειλή	0.90	0.58	0.74	40
	Κοινωνική απειλή	0.89	0.65		
	Αποτυχία	0.60	0.70		
	Εχθρικότητα	1.01	0.61		

Πίνακας 02: . Περιγραφικά στοιχεία των αυτόματων αρνητικών σκέψεων (08.Λεζάντες)

Σύμφωνα με την απαντητική κλίμακα από το 0 έως το 4, τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι μαθητές εμφανίζουν σε χαμηλό βαθμό αυτόματες αρνητικές σκέψεις σε όλες τις διαστάσεις τους, (Μ.Ο. = 0.60-1.01, Τ.Α.=0.58-0.71). Με βάση τα αποτελέσματα του Mann-Whitney U test δεν διαφέρει ο βαθμός των αυτόματων αρνητικών σκέψεων, σε όλες τις διαστάσεις, των μαθητών και μαθητριών, p>.05. Επίσης δεν διαφοροποιείται ο βαθμός των αυτόματων αρνητικών σκέψεων, σε όλες τις διαστάσεις, από τις επιδόσεις των μαθητών/τριών, Mann-Whitney U test, p>.05. Ο δείκτης

εσωτερικής συνοχής Cronbach's (α) του συνολικού δείκτη συναισθηματικής νοημοσύνης α=0.74 θεωρείται αποδεκτή και κατά συνέπεια τα αποτελέσματα θεωρούνται αξιόπιστα.

Ο πίνακας 03 παρουσιάζει τις συσχετίσεις μεταξύ των διαστάσεων του κοινωνικού άγχους και των αυτόματων αρνητικών σκέψεων.

Κοινωνικό άγχος / Αυτόματες αρνητικές σκέψεις	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1.Δημόσια ομιλία / Ομιλία με το δάσκαλο		,398**	,363*	,553**	-0.053	-0.036	-0.012	0.067	-0.006	0.071
2.Αλληλεπίδραση με το άλλο φύλο	,398**		0.033	0.301	,354*	,316*	0.173	-,334*	0.126	0.213
3.Κριτική και ντροπή	,363*	0.033		0.025	-0.018	-0.286	0.129	0.093	0.28	0.215
4.Ενόχληση/Αποστροφή	,553**	0.301	0.025		0.095	-0.006	,499**	,343*	,581**	-0.231
5.Αλληλεπίδραση με άγνωστους	-0.053	,354*	-0.018	0.095		0.294	-0.084	-0.071	-0.209	0.122
6.Δημόσια έκθεση	-0.036	,316*	-0.286	-0.006	0.294		0.202	-,327*	0.182	0.087
7.Σωματική απειλή	-0.012	0.173	0.129	,499**	-0.084	0.202		,750**	,816**	,607**
8.Κοινωνική απειλή	0.067	-,334*	0.093	,343*	-0.071	-,327*	,750**		,796**	,580**
9.Αποτυχία	-0.006	0.126	0.28	,581**	-0.209	0.182	,816**	,796**		,616**
10.Εχθρικότητα	0.071	0.213	0.215	-0.231	0.122	0.087	,607**	,580**	,616**	

Πίνακας 03: Συσχετίσεις (Spearman's rho, r) ανάμεσα στις διαστάσεις του κοινωνικού άγχους και των αυτόματων αρνητικών σκέψεων (08.Λεζάντες)

Από τον πίνακα 03 φαίνεται ότι υπάρχουν ισχυρές θετικές συσχετίσεις στατιστικά σημαντικές μεταξύ της σωματικής απειλής και της ενόχλησης/αποστροφής (r=.499, p<0.01), μεταξύ της ενόχλησης/αποστροφής και της αποτυχίας (r=.581, p<0.01). Η ενόχληση/αποστροφή συσχετίστηκε μέτρια θετικά με την κοινωνική απειλή (r=.343, p<0.05). Αντίθετα υπάρχει μέτρια αρνητική συσχέτιση μεταξύ της αλληλεπίδρασης με το άλλο φύλο και της κοινωνικής απειλής(r=-.334, p<0.05) και της δημόσιας έκθεσης και της κοινωνικής απειλής(r=-.327, p<0.01). (06.Σώμα κειμένου).

Συζήτηση

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα οι μαθητές του δείγματος δήλωσαν χαμηλά επίπεδα τόσο κοινωνικού άγχους όσο και αυτόματων αρνητικών σκέψεων. Αναφορικά με την σύνδεσή τους, τα ευρήματα έδειξαν ότι όσο αυξάνεται ή μειώνεται η αρνητική αυτόματη σκέψη ενόχληση/αποστροφή τόσο αυξάνονται ή μειώνονται η σωματική απειλή και η αποτυχία. Επίσης όσο αυξάνεται ή μειώνεται η αρνητική αυτόματη σκέψη ενόχληση/αποστροφή τόσο αυξάνεται η κοινωνική απειλή. Αντίθετα όσο αυξάνεται η κοινωνική απειλή τόσο μειώνονται η αλληλεπίδραση με το άλλο φύλο και η δημόσια έκθεση. Γενικά τα αποτελέσματα φαίνεται να συμφωνούν με άλλα αποτελέσματα που έδειξαν ότι ομάδα με διαπιστωμένο κοινωνικό άγχος εμφάνιζε περισσότερες αρνητικές και λιγότερο θετικές αυτόματες σκέψεις σε σύγκριση με τους υγιείς μάρτυρες (Iancu Iulian et al., 2015). Επίσης σύμφωνα με τους (Visla et al., 2013), οι αυτόματες αρνητικές σκέψεις συνδέονται στενά με το άγχος και την δημόσια ομιλία Η επίδοση των μαθητών ήταν άριστα και είναι σε αρμονία με άλλες μελέτες που έχουν δείξει ότι τα συμπτώματα του κοινωνικού άγχους σχετίζονται με μειωμένη εκπαιδευτική

επίδοση (Vilaplana-Pérez et al., 2021, Scanlon et al., 2020) και την μετα-ανάλυση του (Seipp, 2007).

Τα ευρήματα είναι σημαντικά παρόλο που δεν μπορούν να γενικευτούν, αφού το δείγμα ήταν μικρό, ενώ δεν αξιολογήθηκε η συμβολή και άλλων διαμεσολαβητικών/ ρυθμιστικών παραγόντων που εμπλέκονται στη σχέση του κοινωνικού άγχους με τις αυτόματες αρνητικές σκέψεις. Επιπλέον έγινε αξιολόγηση με τη μέτρηση της αυτοαναφοράς και περιορίστηκε σε δημόσια σχολεία. Είναι αναγκαίο οι μελλοντικές διαχρονικές έρευνες να γίνουν με μεγαλύτερο δείγμα, με συν-αξιολόγηση και άλλων διαμεσολαβητικών/ρυθμιστικών παραγόντων, πριν και μετά την εφαρμογή ψυχοεκπαιδευτικών προγραμμάτων παρέμβασης, σε διαφορετικά σχολικά πλαίσια και γεωγραφικά περιβάλλοντα.

Συμπεράσματα

Με βάση τα σημαντικά αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, τα επίπεδα του κοινωνικού άγχους και των αυτόματων αρνητικών σκέψεων των μαθητών είναι χαμηλά, ενώ οι η γενική επίδοση στα μαθήματα είναι άριστη και δεν εξαρτάται από το φύλο τους. Η περαιτέρω διερεύνηση του κοινωνικού άγχους θα αναδείξει επιπλέον στοιχεία σε συνδυασμό με τις αυτόματες αρνητικές σκέψεις. Η μείωση του κοινωνικού άγχους και των αυτόματων αρνητικών σκέψεων παραμένουν ζωτικής σημασίας παράμετροι για την προαγωγή της ψυχικής υγείας και ευημερίας των μαθητών.

Βιβλιογραφία

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5).* American Psychiatric Publishing

Beck, A. T., Baruch, E., Balter, J. M., Steer, R. A., & Warman, D. M. (2004). A new instrument for measuring insight: the Beck Cognitive Insight Scale. *Schizophrenia research,* 68(2-3), 319-329.

Caballo, V. E., Arias, B., Salazar, I. C., Calderero, M., Irurtia, M. J., & Ollendick, T. H. (2012). A new self-report assessment measure of social phobia/anxiety in children: the social anxiety questionnaire for children (SAQ-C24). *Behavioral Psychology/Psicología Conductual,* 20(3).

Clark, D. A., & Beck, A. T. (2011). *Cognitive therapy of anxiety disorders: Science and practice*. Guilford Press.

Costello, E.J., Egger, H.L., & Angold, A. (2015). The developmental epidemiology of anxiety disorders: phenomenology, prevalence, and comorbidity. *Child Adolesc Psychiatr Clin N Am* 14, 631–648.

Henricks, L.A.; Pouwels, J.L.; Lansu, T.A.M.; Lange, W.; Becker, E.S.; Klein, A.M. (2021). Prospective Associations between Social Status and Social Anxiety in Early Adolescence. *Br. J. Dev. Psychol.* 2021, 39, 462–480.

Hiçdurmaz, D., Inci, F., & Karahan, S. (2017). Predictors of mental health symptoms, automatic thoughts, and self-esteem among university students. *Psychological Reports*, 120(4), 650-669.

Iancu, I., Bodner, E., Joubran, S., Lupinsky, Y., & Barenboim, D. (2015). *Negative and positive automatic thoughts in social anxiety disorder. Israel Journal of Psychiatry & Related Sciences*, 52(2), 129–136.

Ingram, R. (2015). EBOOK: *Understanding Emotions in Social Work: Theory, Practice and Reflection*. McGraw-Hill Education (UK).

Leigh, E., Percy, R., Clark, D. M., Creswell, C., & Waite, P. (2023). Cognitive and behavioural processes in adolescents with social anxiety disorder. *Behaviour Research and Therapy*, 170, 104416.

Muris, P. (2006). The pathogenesis of childhood anxiety disorders: Considerations from a developmental psychopathology perspective. *International Journal of Behavioral Development*, 30(1), 5-11.

Scanlon, C. L., Del Toro, J., & Wang, M. T. (2020). Socially anxious science achievers: The roles of peer social support and social engagement in the relation between adolescents' social anxiety and science achievement. *Journal of Youth and Adolescence*, 49, 1005-1016.

Scanlon, C. L., Del Toro, J., & Wang, M. T. (2020*).* Socially anxious science achievers: The roles of peer social support and social engagement in the relation between adolescents' social anxiety and science achievement*. Journal of Youth and Adolescence*, 49, 1005-1016.

Seipp, B. (2007). *Anxiety and academic performance: A meta-analysis of findings*. Anxiety Research, 4(1), 27–41.

Tang, X., Liu, Q., Cai, F., Tian, H., Shi, X., & Tang, S. (2022*).* Prevalence of social anxiety disorder and symptoms among Chinese children, adolescents and young adults: A systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 13, 792356.

Vilaplana-Pérez, A., Pérez-Vigil, A., Sidorchuk, A., Brander, G., Isomura, K., Hesselmark, E., & de la Cruz, L. F. (2021). Much more than just shyness: the impact of social anxiety disorder on educational performance across the lifespan. *Psychological medicine*, 51(5), 861-869.

Vîslă, A., Cristea, I. A., Tătar, A. S., & David, D. (2013). Core beliefs, automatic thoughts and response expectancies in predicting public speaking anxiety. *Personality and individual differences,* 55(7), 856-859.

Wang, Y., Wang, X., Liu, F., Jiang, X., Xiao, Y., Dong, X., & Qu, Z. (2016). Negative life events and antenatal depression among pregnant women in rural China: the role of negative automatic thoughts. *PloS one*, 11(12), e0167597.

Yavuzer, Y., Albayrak, G., & Kılıçarslan, S. (2019). Relationships amongst aggression, self-theory, loneliness, and depression in emerging adults*. Psychological reports*, 122(4), 1235-1258.

Τεχνητή Νοημοσύνη στην Εκπαίδευση: Εφαρμογές, Προκλήσεις και Προοπτικές

Σακαρέλη Ελπινίκη

Εκπαιδευτικός ΠΕ06, Μα Θεωρητικής και Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας, 10ο Πειραματικό Δ.Σ. Καλαμάτας «Πέτρος Θέμελης»
sakarely@hotmail.gr

Περίληψη

Η τεχνητή νοημοσύνη, μια τεχνολογία που μιμείται την ανθρώπινη νοημοσύνη, αποτελεί ένα δυναμικό εργαλείο που ενσωματώνεται στη σύγχρονη εκπαιδευτική διαδικασία και την ενισχύει σε διάφορα επίπεδα. Η παρούσα εργασία ερευνά τις εφαρμογές της τεχνητής νοημοσύνης στην εκπαίδευση και τον τρόπο με τον οποίο επηρεάζει τη μάθηση και τη διδασκαλία. Συγκεκριμένα, εξετάζονται οι εφαρμογές της τεχνητής νοημοσύνης σε πτυχές όπως η προσαρμοστική μάθηση, η εξατομίκευση της εκπαίδευσης, η αξιολόγηση των μαθητών και η πρόβλεψη των εκπαιδευτικών αναγκών, η διαχείριση τάξης και η δημιουργία περιεχομένου. Επιπλέον, αναδεικνύονται οι προκλήσεις και οι κίνδυνοι που προκύπτουν με την εισαγωγή της τεχνητής νοημοσύνης στο εκπαιδευτικό περιβάλλον ενώ προτείνονται τρόποι για την υπεύθυνη και αποδοτική χρήση της.
Λέξεις Κλειδιά: τεχνητή νοημοσύνη, εκπαίδευση

Εισαγωγή

Η τεχνητή νοημοσύνη (ΤΝ) δεν είναι πλέον μια μακρινή και αφηρημένη έννοια. Αποτελεί ένα ανερχόμενο κύμα στην παγκόσμια εκπαιδευτική σκηνή, παρέχοντας εφαρμογές που διευκολύνουν σημαντικά τη διδασκαλία και τη μάθηση. Έχοντας ως κύριους ακρογωνιαίους λίθους την προσαρμοστική μάθηση, την εξατομικευμένη εκπαίδευση και τα συστήματα πρόβλεψης, η ΤΝ διαμορφώνει τον τρόπο που αποκτούν και αξιοποιούν την γνώση οι μαθητές και οι μαθήτριες. Για τους εκπαιδευτικούς, αυτή η καινοτόμος προσέγγιση σημαίνει μεταμόρφωση της τάξης και εκ νέου αξιοποίηση της τεχνολογίας ως βοηθητικού μέσου διδασκαλίας. Και ενώ η πραγματικότητα προκαλεί ενθουσιασμό για νέες δυνατότητες, ταυτόχρονα μεγαλώνει ο φόβο και η δυσπιστία. Ερωτήματα σχετικά με την εξάρτηση, την ηθική και την επιρροή της τεχνητής νοημοσύνης στην εκπαίδευση έχουν προκύψει καθώς η ΤΝ γίνεται όλο και πιο διαδεδομένη στην καθημερινή μας ζωή, συμπεριλαμβανομένων των σχολικών τάξεων. Κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικό λοιπόν να κατανοήσουμε τις εφαρμογές της στην εκπαίδευση μέσα από παραδείγματα, να αναλύσουμε τα πιθανά οφέλη για τους εκπαιδευτικούς

και τους μαθητές/τις μαθήτριες και να θέσουμε ένα ορθολογικό πλαίσιο για τη χρήση της.

Εφαρμογές ΤΝ στην εκπαίδευση

Προσαρμοστική μάθηση. Η προσαρμοστική μάθηση αξιοποιεί την τεχνολογία για να προσφέρει εξατομικευμένο εκπαιδευτικό περιεχόμενο και εμπειρίες στους μαθητές/στις μαθήτριες με βάση τις ατομικές τους ανάγκες, τα στυλ μάθησης και την πρόοδό τους. Χρησιμοποιώντας εξελιγμένους αλγόριθμους και ΤΝ, τα προσαρμοστικά συστήματα μάθησης αξιολογούν συνεχώς την απόδοση ενός μαθητή/μιας μαθήτριας και προσαρμόζουν το υλικό που παρουσιάζεται για να αναδείξουν τα δυνατά και να αντιμετωπίσουν τα αδύνατα σημεία τους. Αυτή η προσέγγιση επιτρέπει μια πιο εξατομικευμένη και δυναμική μαθησιακή εμπειρία, καλύπτοντας τις διαφορετικές ακαδημαϊκές ανάγκες των μαθητών/μαθητριών με τρόπο που δεν μπορούν να επιτύχουν οι παραδοσιακές μέθοδοι διδασκαλίας. Εκτός από την ευελιξία και το στοχευμένο περιεχόμενο που προσφέρουν τα συστήματα προσαρμοστικής μάθησης προωθούν την συμπεριληπτική εκπαίδευση καθώς παρέχουν υποστήριξη σε μαθητές/μαθήτριες με διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες ενώ συνεχώς εξελίσσονται, βελτιώνονται και προσαρμόζονται στα νέα δεδομένα. Ενδεικτικά εργαλεία: Knewton Alta, DreamBox Learning.

Εξατομικευμένη Διδασκαλία. Από την άλλη πλευρά, με τον όρο εξατομικευμένη διδασκαλία αναφερόμαστε στους εκπαιδευτικούς που προσαρμόζουν τις εκπαιδευτικές στρατηγικές, το περιεχόμενο και τις αλληλεπιδράσεις τους για να ανταποκρίνονται στις συγκεκριμένες ανάγκες και προτιμήσεις κάθε μαθητή/μαθήτριας. Σε αντίθεση με την προσαρμοστική μάθηση, η οποία συχνά βασίζεται σε τεχνολογικές παρεμβάσεις, η εξατομικευμένη διδασκαλία δίνει έμφαση στο ανθρώπινο στοιχείο της εκπαίδευσης. Προωθεί μια ισχυρή σχέση δασκάλου/ας-μαθητή/τριας και αναγνωρίζει ότι κάθε μαθητής/μαθήτρια είναι μοναδικός/ή, με ξεχωριστές μαθησιακές προτιμήσεις και απαιτήσεις. Αυτή η προσέγγιση συχνά περιλαμβάνει εξατομικευμένα σχέδια μαθήματος, συνεχή ανατροφοδότηση και βαθιά κατανόηση των δυνατοτήτων, των προκλήσεων και των προσωπικών στόχων κάθε μαθητή/μαθήτριας. Ενδεικτικά εργαλεία: Kahoot, Seesaw.

Chatbots. Από την πλευρά των μαθητών/μαθητριών, η χρήση των chatbots στην εκπαίδευση παρουσιάζει αρκετά πλεονεκτήματα. Τα chatbots μπορούν να παρέχουν άμεση πρόσβαση σε πληροφορίες, επιτρέποντας στους μαθητές/μαθήτριες να βρίσκουν γρήγορα πληροφορίες των μαθημάτων, να λαμβάνουν σχόλια και να αναζητούν καθοδήγηση για διάφορα ακαδημαϊκά ερωτήματα. Η διαφορά από τις μηχανές αναζήτησης είναι αυτή ακριβώς η άμεση ανατροφοδότηση που μπορεί να βελτιώσει τη μαθησιακή εμπειρία αντιμετωπίζοντας τις ανάγκες των μαθητών/μαθητριών σε πραγματικό χρόνο, αυξάνοντας τη δέσμευση και ενδεχομένως βελτιώνοντας τα μαθησιακά αποτελέσματα. Επιπλέον, τα chatbots μπορούν να χρησιμεύσουν ως

εικονικοί βοηθοί, καθοδηγώντας τους μαθητές/μαθήτριες στις εκπαιδευτικές διαδικασίες και παρακινώντας τους να αναλάβουν περαιτέρω δράση.

Από την άποψη των εκπαιδευτικών, η ενσωμάτωση των chatbots στην εκπαίδευση προσφέρει τη δυνατότητα βελτιστοποίησης της κατανομής των πόρων και μετριασμού του φόρτου για το εκπαιδευτικό προσωπικό. Τα chatbots μπορούν να βοηθήσουν στο χειρισμό επαναλαμβανόμενων διοικητικών εργασιών, ελευθερώνοντας χρόνο από τους/τις εκπαιδευτικούς να επικεντρωθούν σε πιο εξατομικευμένες αλληλεπιδράσεις με τους μαθητές/μαθήτριες και να παρέχουν υψηλής ποιότητας διδασκαλία. Επιπλέον, τα chatbots που λειτουργούν με ΤΝ μπορούν να υποστηρίξουν τους/τις εκπαιδευτικούς στην παραγωγή περιεχομένου (φύλλα εργασίας, επαναληπτικά διαγωνίσματα, κουίζ, βίντεο, εικόνα), στην ανάλυση και αξιολόγηση των μαθησιακών ικανοτήτων των μαθητών/μαθητριών, δημιουργώντας πιθανές ευκαιρίες για εξατομικευμένες διδακτικές προσεγγίσεις και προσαρμοστικές μαθησιακές παρεμβάσεις. Τα πιο γνωστά Chatbots είναι: ChatGPT, Edge Bing.

Δημιουργία Περιεχομένου. Εκτός από τα chatbots η ΤΝ προσφέρει πληθώρα εργαλείων για τη δημιουργία περιεχομένου όπως σχέδια μαθήματος, ελκυστικό και εξατομικευμένο εκπαιδευτικό υλικό προσαρμοσμένο στις μεμονωμένες ανάγκες των μαθητών/μαθητριών, διαδραστικά κουίζ, παιχνίδια και οπτικοακουστικό εκπαιδευτικό υλικό. Καθώς η ΤΝ συνεχίζει να εξελίσσεται, ο ρόλος της στη δημιουργία εκπαιδευτικών πόρων είναι ικανός να προωθήσει ένα πιο δυναμικό και αποτελεσματικό περιβάλλον μάθησης. Ενδεικτικές εφαρμογές: MagicSchool, Twee, Pictory, Diffit, PoemGenerator.

Αυτοματοποιημένη αξιολόγηση. Μια άλλη σημαντική εφαρμογή της ΤΝ στην εκπαίδευση είναι ο ρόλος της στην αξιολόγηση. Μέσω συστημάτων αυτοματοποιημένης βαθμολόγησης οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αξιολογήσουν την απόδοση των μαθητών/μαθητριών παρέχοντας έγκαιρη ανατροφοδότηση, αναλύοντας και βαθμολογώντας τις γραπτές εργασίες, εξοικονομώντας πολύτιμο χρόνο και διασφαλίζοντας παράλληλα συνεπή και αντικειμενική αξιολόγηση. Επιπλέον, τα συστήματα αξιολόγησης που βασίζονται στην ΤΝ αποκαλύπτουν τομείς που απαιτούν πρόσθετη υποστήριξη ή εναλλακτικές διδακτικές προσεγγίσεις. Οι παρακάτω πλατφόρμες είναι ενδεικτικές: Edulastic, Turnitin.

Διαχείριση τάξης. Η διαχείριση της τάξης είναι ένας άλλος τομέας όπου η ΤΝ έχει σημαντικό αντίκτυπο στο εκπαιδευτικό τοπίο. Τα εργαλεία διαχείρισης τάξης με δυνατότητα ΤΝ προσφέρουν πολύτιμη υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς αυτοματοποιώντας εργασίες ρουτίνας, παρέχοντας πληροφορίες για τη συμπεριφορά των μαθητών/μαθητριών και διευκολύνοντας εξατομικευμένες μαθησιακές εμπειρίες. Διοικητικές εργασίες όπως η παρακολούθηση της παρουσίας, ο προγραμματισμός και η κατανομή πόρων μπορούν να εξορθολογιστούν επιτρέποντας στους/στις εκπαιδευτικούς να εστιάζουν περισσότερο στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Ενδεικτικά εργαλεία: Classcraft, ClassDojo

Προκλήσεις και κίνδυνοι της ΤΝ στην εκπαίδευση

Ηθικά και νομικά ζητήματα. Η ενσωμάτωση της ΤΝ στην εκπαίδευση φέρνει στο προσκήνιο διάφορα ηθικά και νομικά ζητήματα που χρήζουν ιδιαίτερης προσοχής. Ένα από τα πιο σημαντικά νομικά ζητήματα είναι αναμφισβήτητα το απόρρητο, ειδικά όσον αφορά τα δεδομένα των μαθητών/μαθητριών και των καθηγητών/καθηγητριών, ενώ από νομικής άποψης, η χρήση ΤΝ για την ολοκλήρωση ακαδημαϊκών εργασιών εγείρει ζητήματα ακαδημαϊκής ακεραιότητας λόγω της πιθανότητας εξαπάτησης. Σύμφωνα με έρευνα του BestColleges, το 56% των φοιτητών κολεγίου έχουν χρησιμοποιήσει εργαλεία ΤΝ σε εργασίες ή εξετάσεις και το 54% από αυτούς συμφωνεί ότι αυτό θεωρείται εξαπάτηση ή λογοκλοπή (Nam, 2023).

Κόστος και προσβασιμότητα. Επιπλέον δεν υπάρχει ισότητα και δικαιοσύνη όσων αφορά την προσβασιμότητα όλων στις νέες τεχνολογίες και τα προϊόντα ΤΝ καθιστώντας με αυτό τον τρόπο το ήδη υπάρχον ψηφιακό χάσμα ακόμα μεγαλύτερο. Έχουν για παράδειγμα όλοι οι μαθητές/μαθήτριες ή τα εκπαιδευτικά ιδρύματα ίση πρόσβαση σε εκπαιδευτικές εφαρμογές και εργαλεία, στην απαραίτητη τεχνολογική υποδομή, σε διαδίκτυο υψηλής ταχύτητας ή στις συσκευές που απαιτούνται για να επωφεληθούν πλήρως από τις εκπαιδευτικές πλατφόρμες με δυνατότητα τεχνητής νοημοσύνης;

Ποιότητα και αξιοπιστία των δεδομένων και των αλγορίθμων. Άλλη πρόκληση που σχετίζεται με την ΤΝ είναι η ποιότητα των δεδομένων και η αξιοπιστία των αποτελεσμάτων και των ίδιων των αλγόριθμων. Η κακή ποιότητα δεδομένων μπορεί να επηρεάσει σημαντικά την τροφοδότηση του αλγορίθμου ΤΝ, οδηγώντας σε αναξιόπιστα μοντέλα, λανθασμένα αποτελέσματα και εσφαλμένη λήψη αποφάσεων. Επίσης τα μεροληπτικά ή ελλιπή δεδομένα μπορούν να ενισχύσουν τις υπάρχουσες προκαταλήψεις, οδηγώντας δυνητικά την ΤΝ στη λήψη μεροληπτικών αποφάσεων (UNESCO, 2020).

Ανθρώπινος παράγοντας και αλληλεπίδραση. Τέλος η ενσωμάτωση της ΤΝ στην εκπαίδευσης εγείρει προβληματισμούς σχετικά με τον ανθρώπινο παράγοντα και την αλληλεπίδραση. Ενώ οι τεχνολογίες ΤΝ μπορούν να προσφέρουν τεράστια οφέλη, όπως εξατομικευμένες μαθησιακές εμπειρίες και ενισχυμένα εκπαιδευτικά αποτελέσματα, υπάρχουν βάσιμες ανησυχίες σχετικά με την πιθανή αποπροσωποποίηση της μαθησιακής διαδικασίας και τη μειωμένη ανθρώπινη αλληλεπίδραση. Επίσης πάντα ελοχεύει ο κίνδυνος υπερβολικής εξάρτησης από την τεχνολογία, που μπορεί να επηρεάσει την ποιότητα της μαθησιακής εμπειρίας.

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών και η σημασία της ανθρώπινης αλληλεπίδρασης στο μαθησιακό περιβάλλον δεν μπορεί να υποτιμηθεί. Τα συναισθηματικά και κοινωνικά στοιχεία της εκπαίδευσης, συμπεριλαμβανομένης της καθοδήγησης, της ενσυναίσθησης και της ανάπτυξης διαπροσωπικών σχέσεων και κοινωνικών δεξιοτήτων είναι απαραίτητα για την ολιστική ανάπτυξη των μαθητών/μαθητριών. Ως εκ τούτου, είναι ζωτικής σημασίας να εξισορροπηθεί προσεκτικά η ενσωμάτωση της ΤΝ με τη

διατήρηση της ουσιαστικής αλληλεπίδρασης ανθρώπου προς άνθρωπο εντός των εκπαιδευτικών πλαισίων (Guilherme, 2019).

Προτάσεις για την υπεύθυνη και αποδοτική χρήση της τεχνητής νοημοσύνης στην εκπαίδευση

Παρά τα περίπλοκα νομικά και ηθικά ερωτήματα, τις πιθανές προκαταλήψεις στα δεδομένα και τα αποτελέσματα, την άνιση πρόσβαση στις τεχνολογίες ΤΝ και τις προκλήσεις που σχετίζονται με την εξισορρόπηση της τεχνολογίας και του ανθρώπινου παράγοντα, υπάρχει αισιοδοξία σχετικά με το μέλλον της ΤΝ στην εκπαίδευση. Ακολουθούν βασικές στρατηγικές που μπορούν να εφαρμοστούν για να εξασφαλίσουν την κατάλληλη χρήση της ΤΝ στο μέλλον (Owino et al. 2021).

Δεοντολογικά Πλαίσια. Η θέσπιση σαφών δεοντολογικών κατευθυντήριων γραμμών και πλαισίων για την ανάπτυξη και χρήση τεχνολογιών ΤΝ στην εκπαίδευση είναι απαραίτητη. Αυτό περιλαμβάνει την αντιμετώπιση ζητημάτων μεροληψίας, απορρήτου, διαφάνειας και λογοκλοπής.

Πρόσβαση χωρίς αποκλεισμούς. Οι προσπάθειες για τη διασφάλιση της ισότιμης πρόσβασης στις τεχνολογίες ΤΝ στην εκπαίδευση είναι ζωτικής σημασίας. Αυτό περιλαμβάνει την αντιμετώπιση των ψηφιακών ανισοτήτων και την παροχή πόρων και άμεσης χρηματοδότησης για τη γεφύρωση του χάσματος προσβασιμότητας.

Ανθρωποκεντρικός σχεδιασμός. Δίνοντας προτεραιότητα σε μια ανθρωποκεντρική προσέγγιση για την ενσωμάτωση της ΤΝ στην εκπαίδευση, όπου η τεχνολογία συμπληρώνει και ενισχύει τον ρόλο των εκπαιδευτικών, προωθεί την ουσιαστική αλληλεπίδραση και υποστηρίζει την ευημερία των μαθητών/μαθητριών.

Εκπαίδευση και ευαισθητοποίηση. Η προώθηση της κατανόησης και της ευαισθητοποίησης των τεχνολογιών ΤΝ μεταξύ των εκπαιδευτικών, των μαθητών/μαθητριών και όλων των εμπλεκομένων είναι εξίσου σημαντική. Αυτό περιλαμβάνει εκπαίδευση πάνω στα νέα δεδομένα και ανάπτυξη κριτικής σκέψης πάνω στην ηθική και διαφανή χρήσης της.

Επίλογος

Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο το μέλλον της ΤΝ στην εκπαίδευση υπόσχεται τον εμπλουτισμό των μαθησιακών εμπειριών, την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και την καλλιέργεια ενός σύγχρονου εκπαιδευτικού τοπίου ικανού να αντιμετωπίσει τις προκλήσεις των καιρών.

Βιβλιογραφία

ChatGPT. (n.d.) ChatGPT. Ανακτήθηκε από https://chat.openai.com/
Classcraft. (n.d.). Classcraft. Ανακτήθηκε από https://www.classcraft.com/
Classdojo. (n.d.). Classdojo. Ανακτήθηκε από https://www.classdojo.com/
Diffit. (n.d.) Ανακτήθηκε από https://beta.diffit.me/#topic
DreamBox Learning. (n.d.). DreamBox Learning. Ανακτήθηκε από https://www.dreambox.com/

Edge Bing. (n.d.). Edge Bing. Ανακτήθηκε από https://www.microsoft.com/en-us/edge/features/bing- chat?form=MA13FJ

Edulastic. (n.d.). Edulastic. Ανακτήθηκε από https://app.edulastic.com/login

Guilherme, A. (2019, March 14). *AI and education: the importance of teacher and student relations.* AI & Soc, 34, 47–54. Ανακτήθηκε από: https://doi.org/10.1007/s00146-017-0693-8

Kahoot!. (n.d.*). Kahoot!.* Ανακτήθηκε από https://kahoot.com/

Knewton Alta (n.d.*) Knewton Alta*. Ανακτήθηκε από https://support.knewton.com/s/

MagicSchool. (n.d.). Ανακτήθηκε από https://app.magicschool.ai/tools

Nam, J. (2023, November 22). *56% of college students have used AI on assignments or exams.* Ανακτήθηκε από https://www.bestcolleges.com/research/most-college-students-have-used-ai-survey/

Owino, B. A. & Paschal, M. J. (2021). AI and Ethics in Education: Implications and Strategies for Responsible Implementation. In H. M. Tsai & Y. V. V. K. S. Rao (Eds.), *Advancing Educational Innovation in Engineering and Information Sciences (pp. 196-211).* IGI Global.

Pictory. (n.d.) Ανακτήθηκε από https://app.pictory.ai/login

Poem Generator. (n.d.) Ανακτήθηκε από https://www.poem-generator.org.uk/

Seesaw. (n.d.). Seesaw. Ανακτήθηκε από https://seesaw.com/

Turnitin. (n.d.). Turnitin. Ανακτήθηκε από https://www.turnitin.com/

Twee. (n.d.) Ανακτήθηκε από https://twee.com/

UNESCO. (2020, December 10). *Gender biases in AI and emerging technologies*. Ανακτήθηκε από https://www.unesco.org/en/articles/gender-biases-ai-and-emerging-technologies

Η Ολιστική Ανάπτυξη της Ενσυναίσθησης μέσω του eTwinning έργου “The Empathy Turtles: For Me, For You and Nature”

Ζαχαρία Μαρίνα , Θεοδωρίδου Γρηγορία, Κερασοβίτη Πηνελόπη

Εκπαιδευτικός ΠΕ60 MSc, Πρεσβευτής eTwinning, 1ο Νηπιαγωγείο Λαγυνών 1
zmarina79@yahoo.gr

Εκπαιδευτικός ΠΕ60 Med, Νηπιαγωγείο Ευκαρπίας Κιλκίς 2
gregoria08@hotmail.com

Εκπαιδευτικός ΠΕ60 MSc, Νηπιαγωγείο Λυγιάς Λευκάδα 3
pikerasovi@yahoo.com

Περίληψη

Το έργο “Empathy Turtles: for Me , for You and Nature” προσανατολίστηκε στην οικοδόμηση των Ήπιων Δεξιοτήτων και ιδιαίτερα της ενσυναίσθησης για τον εαυτό μας, τα ζώα και το περιβάλλον. Με την αξιοποίηση της μασκότ του έργου, μιας χελώνας που δυσκολευόταν να διαχειριστεί τα συναισθήματά της, το έργο επικεντρώθηκε στα συναισθηματικά, στα γνωστικά και στα κιναισθητικά συστατικά της ενσυναίσθησης αξιοποιώντας στο έπακρο τις ΤΠΕ μέσω της χρήσης Ρομπότ, Τεχνητής Νοημοσύνης, MicroBits και Εργαλείων web2. Το έργο χωρίζεται σε τρεις άξονες: Empathy for Me, For you, For Nature (για εμένα, για εσένα, για το περιβάλλον). Η πρώτη φάση στοχεύει στην αναγνώριση και διαχείριση των συναισθημάτων. Στη συνέχεια, στη δεύτερη φάση, σχεδιάστηκαν δραστηριότητες οριοθέτησης της θέσης που κατέχει ο καθένας από εμάς στη σχέση με τους άλλους ανακαλύπτοντας τρόπους υποστήριξης και επίλυσης συγκρούσεων. Τέλος, στην τρίτη φάση, σχεδιάστηκαν δραστηριότητες που ενισχύουν την περιβαλλοντική συνείδηση όπου μέσα από βιωματικές δράσεις, οι μαθητές αναπτύσσουν θετική στάση έναντι των ζώων και του περιβάλλοντος, αναλαμβάνοντας παράλληλα δράση για την προστασία τους.

Λέξεις κλειδιά: Ενσυναίσθηση, eTwinning, νηπιαγωγείο

Εισαγωγή

Η ανθρώπινη ενσυναίσθηση είναι μια δεξιότητα που δυνητικά μπορεί να αναπτυχθεί και να καλλιεργηθεί σε τέτοιο βαθμό κάνοντας τους ανθρώπους να νιώθουν πιο ικανοποιημένοι με τη ζωή τους και πιο επιτυχημένοι με τη δουλειά τους, όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ο Τζαμίλ Ζάκι (2019). Ο όρος της ενσυναίσθησης εισήχθη αρχικά το

1951, από τον εκφραστή της προσωποκεντρικής προσέγγισης τον Carl Roger και βρήκε εφαρμογή τόσο στο εκπαιδευτικό όσο και στο ψυχοθεραπευτικό πλαίσιο με πολύ θετικά αποτελέσματα, ενισχύοντας τις δυνατότητες του ατόμου για αυτοπραγμάτωση και θεραπευτική αλλαγή. Πρόκειται για τη διαπροσωπική σχέση που μας δίνει τη δυνατότητα να αισθανθούμε τα συναισθήματα του άλλου και πολλές φορές να έρθουμε στη θέση του, αντιλαμβανόμενοι πάντα ότι πρόκειται για τη δική του ψυχοσυναισθηματική κατάσταση (Rogers, 1975).

Πολλοί ερευνητές χαρακτηρίζουν την ενσυναίσθηση ως μια σημαντική κοινωνική δεξιότητα, που αφορά στην αλληλεπίδραση και την κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων ανθρώπων. Αυτή η δεξιότητα βοηθά στον περιορισμό των βλαβερών ενεργειών προς την κοινωνία, όπως έχει επισημανθεί από διάφορες μελέτες (Eisenberg et al., 2010; Marshall & Marshall, 2011). Ορισμένοι από αυτούς τους ερευνητές επισημαίνουν ότι η συμπάθεια αποτελεί ένα σημαντικό στοιχείο της ενσυναίσθησης. Συγκεκριμένα, αναφέρουν ότι αυτή η ικανότητα προκαλεί συναισθήματα συμπόνοιας στο άτομο, τα οποία μπορεί να εκφραστούν μέσω πράξεων ή προθέσεων πράξεων (Baron-Cohen & Wheelwright, 2004; Marshall & Marshall, 2011; Spinrad & Gal, 2018). Σε ένα παράλληλο πλαίσιο, οι Bertrand et al. (2018) επισημαίνουν τη σημασία της ενσυναίσθησης για την αρμονική συνύπαρξη των μελών μιας κοινωνίας και προειδοποιούν ότι η απουσία της μπορεί να δημιουργήσει προβλήματα κοινωνικής απομόνωσης και αποκλεισμού. Αξίζει επίσης να σημειώσουμε ότι, σύμφωνα με τον Kucirkova (2019), η έννοια της ενσυναίσθησης ερμηνεύεται διαφορετικά ανάλογα με το πεδίο της εκπαίδευσης και της ψυχολογίας. Ενώ οι εκπαιδευτικοί τονίζουν την κοινωνικο-συναισθηματική πτυχή της ενσυναίσθησης, οι ψυχολόγοι επικεντρώνονται στη θεωρία του νου και τις συναισθηματικές αντιδράσεις.

Σύμφωνα με τους Berliner και Masterson (2015), οι δεξιότητες της ενσυναίσθησης είναι δυνατό να καλλιεργηθούν και να διδαχθούν στο σχολικό πλαίσιο με κατάλληλες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, σχέδια μαθημάτων και καθοδήγηση. Επιπλέον, η εφαρμογή τέτοιου είδους παρεμβάσεων από μικρή ηλικία χαρακτηρίζεται ιδιαίτερα κρίσιμη για την προσαρμογή των παιδιών στο σχολείο αλλά και τη μετέπειτα ακαδημαϊκή τους επιτυχία (Gershon & Pellitteri, 2018), καθώς οι τάξεις του Νηπιαγωγείου, επιτρέποντας στα παιδιά να αλληλεπιδράσουν και να συνεργαστούν, αποτελούν ιδανικό περιβάλλον για την προώθηση της ενσυναίσθησης (Gershon & Pellitteri, 2018; Malti et al., 2016). Η ενσυναίσθηση πρέπει να είναι μέρος της παιδαγωγικής διαδικασίας διότι ένας από τους σκοπούς της εκπαίδευσης είναι και η ψυχοσυναισθηματική καλλιέργεια του ατόμου. Πιο συγκεκριμένα, σκοπός του Νηπιαγωγείου είναι η ολόπλευρη και ισότιμη ανάπτυξη των μικρών παιδιών (Μπιρμπίλη, Κοντοπούλου, 2016). Τα συναισθήματα του μικρού παιδιού που εισέρχεται για πρώτη φορά στην τάξη επηρεάζουν τον τρόπο που αυτό μαθαίνει και συνδέονται με τη σχολική του επιτυχία. Έτσι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι ικανοί, ευέλικτοι και να αφουγκράζονται τους μαθητές τους, ούτως ώστε να εξυπηρετούνται οι μαθησιακές και ψυχοσυναισθηματικές ανάγκες των παιδιών.

Το eTwinning δίνει την ευκαιρία σε μαθητές από διάφορες χώρες να συνεργαστούν σε κοινά έργα, να ανταλλάξουν απόψεις και να μάθουν να αντιλαμβάνονται τα διαφορετικά πολιτιστικά και κοινωνικά πλαίσια. Αυτή η διαδικτυακή συνεργασία προάγει την ενσυναίσθηση και την κοινωνική ευαισθησία, καθώς οι μαθητές μαθαίνουν να ακούν, να σέβονται τις διαφορές και να συνεργάζονται αποτελεσματικά με άλλους ανθρώπους από διάφορα μέρη του κόσμου. Αναπτύσσουν επίσης δεξιότητες επικοινωνίας, αυξάνουν την πολυπολιτισμική τους ευαισθησία και ενισχύουν την ικανότητά τους να συνεργάζονται σε ομαδικά έργα. Μέσα σε ένα καλά οργανωμένο εκπαιδευτικό περιβάλλον όπου οι διαπροσωπικές δεξιότητες συνεκτιμώνται, οι εκπαιδευτικοί θέτουν σαφείς και ξεκάθαρους στόχους, προσφέροντας πολυτροπικές ευκαιρίες στους μαθητές για επικοινωνία με τους γύρω τους.

Το έργο

Το eTwinning έργο “Empathy Turtles: for Me , for You and Nature” υλοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2022-23 και προσανατολίστηκε στην οικοδόμηση των Ήπιων Δεξιοτήτων και ειδικότερα της ενσυναίσθησης. Η διάρκειά του ήταν 9 μήνες και συμμετείχαν 164 μαθητές ηλικίας 4-6 ετών και 9 εκπαιδευτικοί από Ελλάδα, Πολωνία, Σλοβακία, Ισπανία και Ρουμανία. Με τη βοήθεια μιας χελώνας που ήταν ο ήρωας του έργου, οι μαθητές γνώρισαν τα συναισθήματα, έμαθαν τρόπους αντιμετώπισης δύσκολων καταστάσεων, συνεργάστηκαν και δημιούργησαν πρωτότυπες κατασκευές.

Σκοπός - Στόχοι

Το έργο εστιάζει στην «Ολιστική ανάπτυξη της ενσυναίσθησης» (Kalliopuska, 1991) τόσο σε ατομικό επίπεδο, όσο και σε συλλογικό, δίνοντας έμφαση στην καλλιέργεια των Ήπιων Δεξιοτήτων (Soft Skills) των εμπλεκομένων. Πιο συγκεκριμένα, αποβλέπει στην ολόπλευρη και ισόρροπη ανάπτυξη των παιδιών με έμφαση στη Συναισθηματική Νοημοσύνη, στη διεύρυνση των μαθησιακών εμπειριών τους, στη διαμόρφωση και υιοθέτηση θετικών στάσεων απέναντι στο συνάνθρωπο και το περιβάλλον, στην ενεργό συμμετοχή ως στοιχείο της ιδιότητας του πολίτη και ως στάση απέναντι στη μάθηση και στη ζωή, στην προσέγγιση του επιστημονικού τρόπου σκέψης μέσω του πειραματισμού, της παρατήρησης και της διατύπωσης καθώς και του ελέγχου υποθέσεων. Όλα τα παραπάνω επιτυγχάνονται μέσα από βιωματικές, περιβαλλοντικές και μη δραστηριότητες που ενισχύουν την καλλιέργεια των δεξιοτήτων επικοινωνίας, συνεργασίας, δημιουργικότητας και κριτικής σκέψης, με τη χρήση κατάλληλα επιλεγμένων για την ηλικία τους ψηφιακών εργαλείων Web 2, ρομποτικού εξοπλισμού, Microbits και τεχνολογικών επιτευγμάτων.

Μεθοδολογία

Το έργο προσεγγίστηκε διαθεματικά και ακολουθήθηκε μια πολυθεματική προσέγγιση, με ποικιλία παιδαγωγικών μαθητοκεντρικών μεθόδων, όπως η Βιωματική,

Ανακαλυπτική - Διερευνητική και Ομαδοσυνεργατική Μάθηση, η Διαφοροποιημένη διδασκαλία και η Μεθοδολογία STE(A)M.

Το έργο υλοποιήθηκε σε τρεις φάσεις: για τον εαυτό μου, για τους άλλους και για το περιβάλλον. Κατά τη διάρκεια της πρώτης φάσης, που στόχευε στην αναγνώριση και διαχείριση των συναισθημάτων, οι μαθητές γνώρισαν τα συναισθήματα και δημιούργησαν συνεργατικά παιχνίδια, βιβλία, αφίσες, τραγούδι, βίντεο, λεξικό για τα συναισθήματα και τους τρόπους διαχείρισης.

Κατά τη δεύτερη φάση του έργου, οι μαθητές μπήκαν στη θέση του άλλου και κατάλαβαν πως νιώθει σε συγκεκριμένες καταστάσεις μέσα από ποικίλες βιωματικές δραστηριότητες και σενάρια. Στη φάση αυτή υλοποιήθηκε ένα κοινωνικό πείραμα για να μελετηθεί η ενσυναίσθηση που εκδηλώνουν οι μαθητές απέναντι στους άλλους. Το ίδιο πείραμα επαναλήφθηκε και μετά την παρέμβαση ως αξιολόγηση, προκειμένου να καταγραφούν τυχόν αλλαγές στη συμπεριφορά των μαθητών.

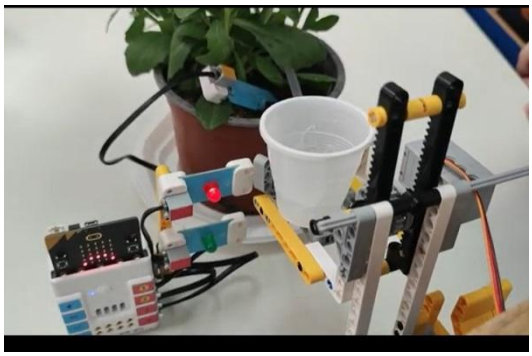
Κατά την τρίτη φάση του έργου όλα τα σχολεία σχεδίασαν και κατασκεύασαν ένα καταφύγιο ζώων μέσα στην τάξη τους. Το κάθε σχολείο έθετε το πρόβλημα που αντιμετώπιζαν τα ζωάκια στο καταφυγίου του, προσπαθώντας να δώσει λύσεις, καλλιεργώντας ταυτόχρονα την ενσυναίσθηση των μαθητών για τα ζώα. Για το σκοπό αυτό αξιοποιούσε αισθητήρες και Microbit προκειμένου, με μια έξυπνη κατασκευή, να δώσει λύση στο εκάστοτε πρόβλημα και στη συνέχεια προκαλούσε τα υπόλοιπα σχολεία να εξελίξουν και να εμπλουτίσουν αυτή την κατασκευή. Για παράδειγμα, για την αρκουδίτσα που φοβόταν στο σκοτάδι τα παιδιά του ενός σχολείου πρότειναν μια “έξυπνη λάμπα” με αισθητήρα απόστασης που άναβε μόλις έμπαινε η αρκουδίτσα στη φωλιά της (Εικόνα 7).

Στα πλαίσια περιβαλλοντικών δράσεων, τα παιδιά δημιούργησαν το δικό τους κήπο φυτεύοντας λουλούδια. Αυτό είχε σαν αποτέλεσμα να προκύψει η ανάγκη του ποτίσματος των φυτών κατά τη διάρκεια των διακοπών του Πάσχα. Έτσι, δημιουργήθηκε μια έξυπνη εφαρμογή, το Empathy Plant, με την οποία οι μαθητές μπορούσαν να ελέγξουν την υγρασία του εδάφους του φυτού τους ακόμη και από το σπίτι, αλλά και το έξυπνο ρολόι το οποίο τους ειδοποιούσε όταν το φυτό χρειαζόταν πότισμα (Εικόνα 01).

Εικόνα 01. Η εφαρμογή στο τάμπλετ και το” έξυπνο ρολόι”

Παράλληλα, με τη χρήση AI κάμερας, κατασκευάστηκε ένας αυτοματοποιημένος μηχανισμός ποτίσματος χωρίς την παρέμβαση του χρήστη (Εικόνα 9). Το συγκεκριμένο

πρότζεκτ διακρίθηκε στον Πανελλήνιο Διαγωνισμό της ΕΕΛΛΑΚ αλλά και στον διαγωνισμό Bravo Schools.



Εικόνα 9. Το αυτοματοποιημένο σύστημα ποτίσματος

Αποτελέσματα - Διακρίσεις

Το έργο ανταποκρίθηκε στους στόχους που είχαν τεθεί και έδωσε την ευκαιρία στους μαθητές να καλλιεργήσουν ήπιες και ψηφιακές δεξιότητες, αναπτύσσοντας ενσυναίσθηση, αποκτώντας αξίες ζωής (Life skills) και ευαισθησίες σε περιβαλλοντικά ζητήματα.

Για την αξιολόγηση του έργου, χρησιμοποιήθηκε ποικιλία εργαλείων όπως κουίζ, παιχνίδι γνώσεων αλλά και κοινωνικό πείραμα, το οποίο μελετούσε συμπεριφορές που συνδέονταν με την ανάπτυξη ενσυναίσθησης στους μαθητές. Αρχικά οι εταίροι κατέγραψαν με εννοιολογικό χάρτη την πρόθεση των παιδιών να μοιραστούν ένα "θησαυρό" με τους συμμαθητές τους. Στη συνέχεια, όλες οι συνεργαζόμενες χώρες δημιούργησαν τις κατάλληλες συνθήκες για το κοινωνικό πείραμα και τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι μαθητές μετά το πέρας του έργου είχαν αναπτύξει περισσότερα συναισθήματα συμπόνοιας και καλλιέργησαν την ενσυναίσθησή τους.

Το έργο έγινε γνωστό στη σχολική κοινότητα από τη συμμετοχή των εταίρων στην Code Week 2023, ενώ στην ευρύτερη κοινωνία γνωστοποιήθηκε μέσα από τις αναρτήσεις στους ιστότοπους των σχολείων και στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης (facebook, youtube), τις εκδηλώσεις διάχυσης, τις παρουσιάσεις στους γονείς των σχολείων, αλλά και από την προβολή και τις διακρίσεις που κατέκτησε στους Πανελλήνιους διαγωνισμούς της ΕΕΛΛΑΚ και των Bravo Schools. Τέλος, στο έργο απονεμήθηκε Εθνική και Ευρωπαϊκή Ετικέτα Ποιότητας eTwinning.

Βιβλιογραφία

Baron-Cohen, S., & Wheelwright, S. (2004). The empathy quotient: an investigation of adults with Asperger syndrome or high functioning autism, and normal sex differences. *Journal of autism and developmental disorders,* 34(2), 163-175.

Berliner, R., & Masterson, T. L. (2015*).* Review of Research: Promoting Empathy Development in the Early Childhood and Elementary Classroom. In A. Bedford and R. Casbergue, (Eds), *Childhood Education*, 91(1), 57–64. Ανακτήθηκε από https://doi.org/10.1080/00094056.2015.1001675

Bertrand, P., Guegan, J., Robieux, L., McCall, C. A., & Zenasni, F. (2018*).* Learning empathy through virtual reality: Multiple strategies for training empathy-related abilities using body ownership illusions in embodied virtual reality. *Frontiers in Robotics and AI*, 5, 26.

Eisenberg, N., Eggum, N. D., & Di Giunta, L. (2010*).* Empathy-related responding: Associations with prosocial behavior, aggression, and intergroup relations. *Social Issues and Policy Review*, 4(1), 143–180. Ανακτήθηκε από https://doi.org/10.1111/j.1751-2409.2010.01020.x

Gershon, P., & Pellitteri, J. (2018*).* Promoting emotional intelligence in preschool education: A review of programs. *International Journal of Emotional Education*, 10(2), 26–41.

Kalliopuska, M. (1991) Study on the empathy and prosocial behaviour of children in three day-care centres. *Psychological Reports*, 68, 375-378.

Kucirkova, N. (2019). How could children's storybooks promote empathy? A conceptual framework based on developmental psychology and literary theory. *Frontiers in Psychology*, 10, 121. Ανακτήθηκε από https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00121

Malti, T., Chaparro, M. P., Zuffianò, A., & Colasante, T. (2016). School-based interventions to promote empathy-related responding in children and adolescents: A developmental analysis. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 45(6), 718–731. Ανακτήθηκε από: https://doi.org/10.1080/15374416.2015.1121822

Marshall, L. E., & Marshall, W. L. (2011*).* Empathy and antisocial behaviour. *Journal of Forensic Psychiatry & Psychology,* 22(5), 742-759. Ανακτήθηκε από https://doi.org/10.1080/14789949.2011.617544

Μπιρμπίλη, Μ. & Κοντοπούλου, Μ. Χ. (2016). *Οδηγός εκπαιδευτικού για το πρόγραμμα σπουδών του νηπιαγωγείου*

Rogers, C. R. (1975*).* Empathic: An unappreciated way of being. *The counseling psychologist*, 5(2), 2-10.

Spinrad, T. L. & Gal, D. E. (2018). Fostering prosocial behavior and empathy in young children. *Current Opinion in Psychology*, 20, 40–44. https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.08.004

Zaki, J. (2019). *The war for kindness: Building empathy in a fractured world*. Crown.

"Ίδιοι κανόνες, ίδια λογική", Ένα συνεργατικό έργο για τα Δικαιώματα και τις Υποχρεώσεις των παιδιών στον ψηφιακό κόσμο

Σαββοπούλου Μαρία, Κίκας Ιωάννης

Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Msc Επιστήμες της Αγωγής-Σημειωτική και Επικοινωνία, Δημοτικό Σχολείο Παλαιοχωρίου Χαλκιδικής
mariesavv@gmail.com

Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Msc Διοίκηση και Οργάνωση Σχολικών Μονάδων, Δημοτικό Σχολείο Μεγάλης Παναγίας Χαλκιδικής
kikasjo@gmail.com

Περίληψη

Κατά το σχολικό έτος 2023-2024, το Δημοτικό Σχολείο Παλαιοχωρίου, το Δημοτικό Σχολείο Μεγάλης Παναγίας και το Μουσικό Γυμνάσιο Κομοτηνής σύναψαν συνεργασία στα πλαίσια του πανελλήνιου μαθητικού διαγωνισμού "Ευγένεια στο διαδίκτυο - Δικαιώματα & υποχρεώσεις παιδιών και νέων στον ψηφιακό κόσμο", που διοργάνωσε το Ελληνικό Κέντρο Ασφαλούς Διαδικτύου του Ιδρύματος Τεχνολογίας και Έρευνας για την Ημέρα Ασφαλούς Διαδικτύου 2024. Κύριοι στόχοι του έργου ήταν οι μαθητές και οι μαθήτριες να μάθουν και να υιοθετήσουν ορθές συμπεριφορές διαδικτυακής χρήσης, να πληροφορηθούν για τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις τους στον ψηφιακό κόσμο και να αναπτύξουν δεξιότητες συνεργασίας και επικοινωνίας.
Οι μαθητές μελέτησαν υλικό από την ιστοσελίδα saferinternet4kids.gr , έγραψαν στίχους εμπνεόμενοι από αυτό, μελοποίησαν τους στίχους και δημιούργησαν ένα βίντεο κλιπ. Το έργο βραβεύτηκε στον προαναφερθέντα διαγωνισμό κερδίζοντας την πρώτη θέση για τη βαθμίδα του Γυμνασίου.

Λέξεις Κλειδιά: Ασφάλεια στο Διαδίκτυο, Μουσική, Συνεργασία

Εισαγωγή

Με τη δικτυακή σύνδεση των σχολείων και την πρόσβαση στο Internet, όλη η εκπαιδευτική κοινότητα βρίσκεται μπροστά σε μια νέα πρόκληση. Έτσι, ο ρόλος του εκπαιδευτικού διαφοροποιείται σε σχέση με το παρελθόν, καθώς καλείται να αναδειχτεί σε διαμεσολαβητή μεταξύ του μαθητή και της πηγής της πληροφορίας, καθοδηγώντας τον τελευταίο για να την ανακαλύψει (Βοσνιάδου, 2006). Επίσης, στα βασικά καθήκοντα του εκπαιδευτικού, στη νέα τεχνολογική πραγματικότητα, είναι η προστασία του μαθητή από τους διάφορους κινδύνους του διαδικτύου. Επειδή οι

πληροφορίες που βρίσκουν οι μαθητές στο Internet δεν είναι πάντα αληθινές, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να έχει τις γνώσεις να μπορεί να ελέγχει την ποιότητα των πληροφοριών που θα αντλήσει ο μαθητής. Γι' αυτό και πρέπει να παρακολουθεί τις ενέργειες των μαθητών στο διαδίκτυο προφυλάσσοντας τους από διάφορους κινδύνους (Jimoyiannis και Komis, 2007).

Σύμφωνα με τα **ετήσια στατιστικά στοιχεία 2023 Ανοιχτής Γραμμής Καταγγελιών για το παράνομο περιεχόμενο στο διαδίκτυο SafeLine.gr και Γραμμής Βοήθειας Help-line.gr, παρατηρούνται τα εξής:**

- Αύξηση 18,5% στο σύνολο των καταγγελιών
- Αύξηση 5,4% στις καταγγελίες για υλικό παιδικής κακοποίησης και εκμετάλλευσης και αύξηση κλήσεων για διαχείριση τέτοιων περιστατικών
- Αύξηση 14,9% στις οικονομικές απάτες και 6,7% στην παραβίαση προσωπικών δεδομένων
- Κύριος λόγος επικοινωνίας με τη Help-line.gr είναι η υπερβολική ενασχόληση

Συνεργατική μάθηση και Τεχνολογία

Τα τελευταία χρόνια έχουν πραγματοποιηθεί αρκετές έρευνες που καταδεικνύουν τα θετικά οφέλη της Συνεργατικής Μάθησης Υποστηριζόμενης από Υπολογιστή (ΣΜΥΥ) τόσο σε μαθητές προσχολικής αλλά και πρώτης σχολικής ηλικίας (Virla et al., (2014); Yelland, 2002). Σε σχετική έρευνα των Johnson et al. (1990) και των Hymel et al. (1993) αναφέρεται ότι για να είναι αποτελεσματική η συνεργατική μάθηση, πρέπει να υπάρχει κοινός στόχος και το μαθησιακό αποτέλεσμα να προκύπτει μέσα από ομαδική προσπάθεια και αλληλεπίδραση πρόσωπο με πρόσωπο, με εμπλοκή των παιδιών σε άμεσες, λεκτικές αλληλεπιδράσεις η οποία εκδηλώνεται ως αμοιβαία βοήθεια, αμοιβαίος επηρεασμός, ενίσχυση και ενθάρρυνση, προσφορά γνώσεων και πληροφοριών, ανταλλαγή υλικού, ομότιμη ανατροφοδότηση. Η Yelland (2011), σε μια ανασκόπηση της βιβλιογραφίας σχετικά με τη χρήση των υπολογιστών στην προσχολική και σχολική εκπαίδευση, υποστηρίζει ότι οι υπολογιστές παρέχουν ευκαιρίες στα μικρά παιδιά να χρησιμοποιούν δεξιότητες σκέψης υψηλού επιπέδου, να αναπτύσσουν δημιουργική και κριτική σκέψη, στρατηγικές και μετα-στρατηγικές δεξιοτήτων που σχετίζονται με την επίλυση προβλημάτων. Τον ισχυρισμό αυτό επιβεβαιώνουν και έρευνες (Rumpagaporn & Darmawan, 2007) οι οποίες έχουν δείξει πως η συνεργατική μάθηση μπορεί να έχει θετική επίδραση στην ενίσχυση της κριτικής ικανότητας. Επίσης, ο Wegerif (2002) υποστηρίζει ότι η κριτική σκέψη μπορεί να καλλιεργηθεί μέσω της χρήσης υπολογιστή. Επιπρόσθετα, η χρήση των νέων τεχνολογιών μπορεί να υποστηρίξει τα μικρά παιδιά στις διαδικασίες κοινωνικής ανάπτυξης και οικοδόμησης νέων γνώσεων. Στο πλαίσιο αυτό, προτείνεται ότι τα παιδιά θα πρέπει να εργαστούν από κοινού, σε ζεύγη ή ομάδες, δεδομένου ότι αυτό ενθαρρύνει τη συνεργασία και τα παρακινεί να εργαστούν πιο αποτελεσματικά (Yelland 2011). Για να επιτευχθεί όμως κάτι τέτοιο απαιτείται σωστός σχεδιασμός των μαθησιακών δραστηριοτήτων και κατάλληλος χειρισμός από την πλευρά του εκπαιδευτικού (Wegerif, 2002; Hiltz, 1998).

Ο Stahl (2006) αναφέρει ότι η συνεργατική μάθηση μέσω υπολογιστή μπορεί να προσφέρει δημιουργικές δραστηριότητες μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, που θα φέρουν κοντά τους μαθητές. Σε αυτές όμως τις διαδικτυακές δραστηριότητες ο δάσκαλος πρέπει να έχει ενεργό ρόλο, να παρέχει κίνητρα και καθοδήγηση στους μαθητές, ώστε να επιτευχθεί το καλύτερο δυνατό γνωστικό αποτέλεσμα.

Περιγραφή του έργου

Το Κέντρο Ασφαλούς Διαδικτύου του Ιδρύματος Τεχνολογίας και Έρευνας προκηρύσσει κάθε χρόνο πανελλήνιο μαθητικό διαγωνισμό με αφορμή την Ημέρα Ασφαλούς Διαδικτύου. Για το 2024 η ημέρα αυτή γιορτάζεται στις 6 Φεβρουαρίου. Το θέμα του φετινού διαγωνισμού ήταν "Ευγένεια στο Διαδίκτυο-Δικαιώματα και υποχρεώσεις παιδιών και νέων στον ψηφιακό κόσμο". Σύμφωνα με τους όρους του διαγωνισμού, μαθητές από όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες, καλούνται να δημιουργήσουν υλικό σχετικό με τη σωστή διαδικτυακή συμπεριφορά καθώς και για τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις τους στον ψηφιακό κόσμο.
Καθώς στους όρους συμμετοχής ενθαρρύνονταν οι συνεργασίες μεταξύ σχολείων, έγινε σύναψη συνεργασίας μεταξύ των Δημοτικών σχολείων Παλαιοχωρίου και Μεγάλης Παναγίας Χαλκιδικής με το Μουσικό Σχολείο Κομοτηνής. Συμμετείχαν 20 παιδιά από το Δημοτικό Σχολείο Παλαιοχωρίου, 20 παιδιά από το Δημοτικό Σχολείο Μεγάλης Παναγίας και 2 παιδιά από το Γυμνάσιο του Μουσικού Σχολείου.
Το έργο ονομάστηκε "Ίδιοι κανόνες, ίδια λογική", καθώς μέσα από αυτό δίνεται έμφαση στο γεγονός ότι οι κανόνες συμπεριφοράς στον πραγματικό και στον ψηφιακό κόσμο είναι πανομοιότυποι. Πρόκειται για ένα βίντεο κλιπ, του οποίου οι στίχοι και οι μουσική ήταν αποκλειστικά αποτελέσματα συνεργασίας των μαθητών.

Παιδαγωγικοί στόχοι

Κύριος σκοπός του έργου ήταν να μάθουν και να υιοθετήσουν ορθές συμπεριφορές διαδικτυακής χρήσης καθώς και να πληροφορηθούν για τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις τους στον ψηφιακό κόσμο. Παράλληλα, δόθηκε η ευκαιρία σε μαθητές και εκπαιδευτικούς να επικοινωνήσουν, να συνεργαστούν και να εκφραστούν δημιουργικά, αυξάνοντας με αυτόν τον τρόπο τα κίνητρα και τα ενδιαφέροντα των μαθητών για μάθηση. Πρόκειται για ένα βίντεο κλιπ, του οποίου οι στίχοι και οι μουσική ήταν αποκλειστικά αποτελέσματα συνεργασίας των μαθητών.
Μέσα από ένα διαθεματικό πλαίσιο και την ενσωμάτωση του έργου στα Εργαστήρια Δεξιοτήτων τέθηκαν οι παρακάτω στόχοι για τους μαθητές.

- Να καλλιεργήσουν κριτική και δημιουργική σκέψη
- Να καλλιεργηθεί η δεξιότητα λήψης απόφασης
- Να αποκτήσουν κριτική ικανότητα και ενσυναίσθηση στο διαδίκτυο
- Να αναπτύξουν στρατηγικές απόκρισης στη διαδικτυακή βία
- Να καλλιεργήσουν υπευθυνότητα και κοινωνικές δεξιότητες

Υλοποίηση του έργου

Το έργο αναπτύχθηκε και υλοποιήθηκε σε 5 διαφορετικά στάδια με τη συνεργασία και επικοινωνία μαθητών και εκπαιδευτικών και βέβαια με τη βοήθεια κάποιων διαδικτυακών εργαλείων κατά τη διάρκεια των μαθημάτων των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων, της Μουσικής και της Πληροφορικής.

Θεωρητικό υπόβαθρο: Για να μπορέσουν τα παιδιά να προχωρήσουν στη συγγραφή των στίχων, έπρεπε πρώτα να επιμορφωθούν θεωρητικά σχετικά με το θέμα του διαγωνισμού. Συνεπώς, αρχικά έγινε η ανάδειξη των αρχικών ιδεών των μαθητών με ένα ερωτηματολόγιο με σκοπό να δούμε τι γνωρίζουν οι μαθητές για την ευγένεια στο διαδίκτυο και για τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις που έχουν στον ψηφιακό κόσμο. Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε μελέτη και συζήτηση ορισμένων παρουσιάσεων που αντλήθηκαν από την ιστοσελίδα saferinternet4kids.gr και οι οποίες προσαρμόστηκαν ανάλογα με την ηλικία των μαθητών. Αυτές ήταν οι παρακάτω: «Ευγένεια και σεβασμός στο Διαδίκτυο για παιδιά Δημοτικού», «Ασφάλεια στο Διαδίκτυο για μικρά παιδιά» και «Προσωπικά δεδομένα». Ακόμη, είδαμε και συζητήσαμε το βίντεο «Κανόνες ορθής Διαδικτυακής Συμπεριφοράς» και «Ασφάλεια στο Διαδίκτυο με απλά λόγια». Επίσης, λύσαμε τα quiz «Εσύ πόσο ευγενικός είσαι στο διαδίκτυο» και «Ασφαλής συμπεριφορά στο Διαδίκτυο».

Συγγραφή στίχων: Κατόπιν, οι μαθητές των Δημοτικών δούλεψαν σε ομάδες 3-4 ατόμων για τη δημιουργία στίχων βάσει όσων αποκόμισαν νωρίτερα από το υλικό με το οποίο ασχολήθηκαν. Ύστερα, δημιουργήθηκε ένα κοινό συνεργατικό έγγραφο όπου οι παραπάνω μαθητές συνεργάστηκαν ταιριάζοντας τους στίχους που έγραψαν σε στροφές.

Σύνθεση μουσικής: Στη συνέχεια, το έγγραφο κοινοποιήθηκε στους μαθητές του Μουσικού Γυμνασίου Κομοτηνής ώστε να μελοποιήσουν τους στίχους. Οι δύο μαθητές που συμμετείχαν παίζουν πιάνο και ντραμς. Η μελοποίηση έγινε με τη βοήθεια καθηγητή πιάνου, με ειδικότητα στη σύνθεση. Η εκμάθηση του μουσικού κομματιού έγινε με τη βοήθεια των αντίστοιχων καθηγητών ειδικότητας πιάνου και κρουστών. Έτσι, εστάλη η μελωδία ηχογραφημένη στους μαθητές των Δημοτικών, οι οποίοι ηχογράφησαν και αυτοί με τη σειρά τους το τραγούδι, αφού έκαναν συχνές πρόβες για να το μάθουν.

Δημιουργία βίντεο κλιπ: Οι μαθητές των δημοτικών σκέφτηκαν πώς θα μπορούσαν να αναπαραστήσουν ορισμένα μέρη του τραγουδιού. Ακολούθως, σκηνοθέτησαν και βιντεοσκόπησαν τις σκηνές. Το τραγούδι χωρίστηκε σε δύο μέρη και για το πρώτο μέρος γυρίστηκαν σκηνές από το Δημοτικό Παλαιοχωρίου και για το δεύτερο από το Δημοτικό Μεγάλης Παναγίας. Με τη βοήθεια του διαδικτυακού εργαλείου Capcut, τα παιδιά δημιούργησαν το βίντεο κλιπ ενώνοντας τα επιμέρους βίντεο υπό την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών. Επίσης, η τελική ηχογράφηση του κομματιού ενσωματώθηκε στο βίντεο.

Ανατροφοδότηση: Στο τέλος της δράσης δώσαμε στους μαθητές να συμπληρώσουν πάλι το ίδιο ερωτηματολόγιο όπως και στην αρχή. Έτσι έγινε η σύγκριση των δύο

ερωτηματολογίων. Τα παιδιά διαπίστωσαν τι άλλαξε από τις αρχικές τους ιδέες και τι νέο έμαθαν. Επίσης, συζητήθηκε τι τους άρεσε περισσότερο στη διάρκεια της δράσης, τι τους δυσκόλεψε, τι θα ήθελαν να γίνει επιπλέον.

Συμπεράσματα

Μέσα από αυτή την εισήγηση, παρουσιάστηκε ένα συνεργατικό σχέδιο εργασίας με τη συμμετοχή τριών σχολείων κατά το σχολικό έτος 2023-2024. Κοινή βάση επικοινωνίας και δημιουργικής έκφρασης των εταίρων ήταν οι στίχοι και οι μουσική. Στόχος αυτής της δράσης ήταν να έρθουν σε επαφή οι μαθητές με τους κανόνες που διέπουν τον διαδικτυακό κόσμο, και να δραστηριοποιηθούν δημιουργικά σχετικά με το θέμα. Επίσης, τους δόθηκε η ευκαιρία να γνωριστούν και να συνεργαστούν με άτομα από άλλα σχολεία, να επικοινωνήσουν μαζί τους για να υλοποιήσουν τη δράση και έτσι να εμπλουτίσουν τις κοινωνικές, τις γνωστικές και τις μεταγνωστικές τους δεξιότητες. Το έργο βραβεύτηκε με την 1η θέση στο διαγωνισμό του Κέντρου Ασφαλούς Διαδικτύου "Ευγένεια στο διαδίκτυο - Δικαιώματα & υποχρεώσεις παιδιών και νέων στον ψηφιακό κόσμο", στην κατηγορία των Γυμνασίων. Μπορεί κανείς να δει τα αποτελέσματα και το βίντεο κλιπ στον παρακάτω σύνδεσμο: https://saferinternet4kids.gr/sid/sid-2024/sid_2024_winners/

Βιβλιογραφία

Βοσνιάδου, Σ. (2006). *Παιδιά, Σχολεία και Υπολογιστές. Προοπτικές, προβλήματα και προτάσεις για την αποτελεσματικότερη χρήση των Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

Κωστής Ν., Σιόρεντα Α. & Τζιμογιάννης Α. (2009). Η αξιοποίηση συστημάτων ασύγχρονης εκπαίδευσης σε σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Σχεδιασμός και μελέτη των σχολικών δικτύων ΣΕΠ του Νομού Δωδεκανήσου. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 2(1-2), 53-76.

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (2005, Ιανουάριος 3*). Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα eTwinning Ηλεκτρονική Αδελφοποίηση – Συνεργασίες στην Ευρώπη*. Ανακτήθηκε από http://www.etwinning.gr/files/1128504795egkyklios_344_g7_3_1_2005.pdf

Association for Empirical Studies (2007). Impact of the Comenius School Partnerships on the Participant Schools. *Final Report, Study on behalf of the European Commission, Kassel, Germany: DG Education and Culture*. Ανακτήθηκε από http://www2.cmepius.si/files/cmepius/userfiles/publikacije/2013/comenius-report_en.pdf

Bocconi, S., Kampylis, P., & Punie, Y. (2012). Innovating teaching and learning practices: Key elements for developing creative classrooms in Europe. *eLearning Papers*, 30, 1-13.

Crawley, C., Gilleran, A., Scimeca, S., Vuorikari, R., & Wastiau, P. (2009*). Beyond school projects. A report on eTwinning 2008-2009.* Brussels: Central Support Service for eTwinning. Ανακτήθηκε από http://resources.eun.org/etwinning/25/EN_eTwinning_165x230_Report.pdf

European Commission (2010*). Europe 2020: a strategy for smart, sustainable and inclusive growth. Brussels.* Ανακτήθηκε από http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/COMPLET%20EN%20BARROSO%20%20%20007%20-%20Europe%202020%20-%20EN%20version.pdf

Hiltz, S.R. (1998). Collaborative learning in asynchronous learning environments: Building learning communities. In *Proceedings of WebNet 98 Conference of the WWW, Internet and Intranet.* Orlando, Florida.

Hoskins, B., & Crick, D. R. (2010). Competences for learning to learn and active citizenship: Different currencies or two sides of the same coin?. *European Journal of Education,* 45(1), 121-137.

Hymel, S., Zinc, B., & Ditner, E. (1993). Cooperation versus competition in the classroom. *Exceptionality Education Canada,* 3(1-2), 103-128.

Jimoyiannis, A., & Komis, V. (2007). Exploring Greek Secondary Education Teachers' Attitudes and Beliefs towards ICT in Education. *Teachers Development*, 11(2), 149-173

Johnson, D.W., Johnson, R.T., & Holubec, E. (1990*). Circles of Learning*. Cooperation in the Classroom, Edina, Minn.: International Book Company.

Miguela, A. D., (2007). Models of Telecollaboration (3): eTwinning*. In R. O' Dowd (Ed.), Online Intercultural Exchange: An Introduction for Foreign Language Teachers (85-105).* United Kingdom: Multilingual Matters.

Rumpagaporn, M.W., & Darmawan, G.N. (2007). Students' critical thinking skills in a Thai ICT schools, pilot project. *International Education Journal*, 8(2), 125-132.

Stahl, G. (2006). *Group Cognition: Computer Support for Building Collaborative Knowledge*. Acting with Technology Series, MIT Press.

Virla, G., Tselios, N., & Komis, V. (2014). Investigating preschoolers' problem solving strategies in computer-mediated collaborative environments. *International Journal of Learning Technology*, 10 (1), 4-29.

Wegerif R., (2002). *Thinking skills, technology and learning: a review of the literature for NESTA FutureLab*, Ανακτήθηκε από www.nestafuturelab.org

Yelland, N. J. (2002). Creating microworlds for exploring mathematical understandings in the early years of school. *Journal of Educational Computing Research*, 27(1&2), 77-92.

Yelland, N. J. (2011). *Knowledge building with ICT in the early years of schooling,* He Kupu, 2(5), 33-34.

ΜΟΥΣΙΚΗ ΚΑΙ ΧΡΩΜΑΤΑ: Η συμβολή της τέχνης στην ανάπτυξη της παιδικής δημιουργικότητας

Σκερλέτη Ευαγγελία

Νηπιαγωγός,2Θ Νηπιαγωγείο Απαλού, Αλεξανδρούπολη (03.Ιδιότητα)
eskerleti@gmail.com

Περίληψη

Η τέχνη αποτελεί ένα σημαντικό μέσο για την ανάπτυξη της παιδικής δημιουργικότητας. Μέσω της επαφής με την τέχνη, τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να εκφραστούν ελεύθερα, να αναπτύξουν τη φαντασία τους και να καλλιεργήσουν την αισθητική τους αντίληψη. Στο παρόν άρθρο παρουσιάζεται η ιστορία υλοποίησης ενός εκπαιδευτικού σεναρίου με τίτλο «Μουσική και χρώματα», το οποίο αντλήθηκε από την πλατφόρμα Teaching with Europeana και υποβλήθηκε στην ενότητα Story of Implementation της παραπάνω πλατφόρμας. Το σενάριο υλοποιήθηκε σε νηπιαγωγείο της Αλεξανδρούπολης και επικεντρώνεται στην εξερεύνηση του πίνακα «Sunflowers» του Βίνσεντ βαν Γκογκ, μέσα από τη σύνδεση της τέχνης με τη μουσική. Το σενάριο υλοποιήθηκε με τη συμμετοχή 16 νηπίων ηλικίας 4-6 ετών. Οι δραστηριότητες υλοποιήθηκαν δια ζώσης, στην τάξη του νηπιαγωγείου. Σκοπός υλοποίησης του εκπαιδευτικού σεναρίου «Μουσική και χρώματα» ήταν η ανάπτυξη της παιδικής δημιουργικότητας. Η εφαρμογή του σεναρίου ξεκίνησε με την ανίχνευση των προηγούμενων γνώσεων των νηπίων σχετικά με τον πίνακα «Sunflowers». Στη συνέχεια, τα νήπια παρακολούθησαν ένα βίντεο με πληροφορίες για τον καλλιτέχνη και το έργο του. Τέλος τα νήπια είχαν την ευκαιρία να παρατηρήσουν τον πίνακα από κοντά και να συζητήσουν τις εντυπώσεις τους. Για να ενισχυθεί η εμπλοκή των νηπίων με τον πίνακα, χρησιμοποιήθηκε η μουσική. Τα νήπια άκουσαν το κομμάτι «Το καλοκαίρι» από τις «4 Εποχές» του Αντόνιο Βιβάλντι. Η μουσική βοήθησε τα νήπια να κατανοήσουν καλύτερα τις συναισθηματικές αποχρώσεις του πίνακα. Τέλος, τα νήπια είχαν την ευκαιρία να δημιουργήσουν τα δικά τους έργα τέχνης εμπνευσμένα από τον πίνακα. Η εφαρμογή του σεναρίου είχε θετικά αποτελέσματα στην ανάπτυξη της παιδικής δημιουργικότητας. Τα νήπια έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τον πίνακα και συμμετείχαν ενεργά στις δραστηριότητες. Μέσα από την επαφή με την τέχνη, τα νήπια είχαν την ευκαιρία να εκφραστούν ελεύθερα και να αναπτύξουν τη φαντασία τους.

Λέξεις κλειδιά: Τέχνη, Μουσική, Δημιουργικότητα. Εικονική πραγματικότητα, Βαν Γκογκ, , Ηλιοτρόπια.

Εισαγωγή

Η παρουσίαση αυτή αφορά την εφαρμογή του σεναρίου με τίτλο « Μουσική και χρώματα» της Παρασκευής Φώτη, που βρίσκεται αναρτημένο στην πλατφόρμα της Europeana και συγκεκριμένα στο Teaching With Europeana.

Επέλεξα το συγκεκριμένο σενάριο καθώς στην δεδομένη χρονική στιγμή στο νηπιαγωγείο μας ασχολούμασταν με την δημιουργία έργων τέχνης με χρώματα φτιαγμένα από υλικά της φύσης και θέλαμε να έρθουμε σε επαφή με έργα διάσημων ζωγράφων. Ο συγκεκριμένος πίνακας με τον οποίο ασχολείται το εφαρμοζόμενο σενάριο, τράβηξε από την αρχή το ενδιαφέρον των μικρών μου μαθητών. Στο σενάριο υπάρχουν σύνδεσμοι που οδηγούν σε ¨φανταστικούς κόσμους ¨ και εκπληκτικά ταξίδια¨ της τέχνης. Επιπλέον η ιδέα της ακρόασης μουσικής την ώρα της δημιουργίας ,ενός πίνακα, που προτείνεται, ήταν ιδιαίτερα ελκυστική. Εγώ από τη μεριά μου, σε αντίθεση με την δημιουργό του σεναρίου, που επέλεξε ¨Την ΄Άνοιξη ¨ από τις ¨ 4 Εποχές¨ του Vivaldi επέλεξα, ¨Το καλοκαίρι¨ γιατί όντας κόρη αγρότη ,γνωρίζω ότι τα ηλιοτρόπια ανθίζουν στο μέσο του καλοκαιριού.

Πλαίσιο Υλοποίησης

Η Europeana είναι μία εκπαιδευτική πλατφόρμα μέσα στην οποία μπορεί κανείς να ανακαλύψει τον ψηφιακόκόσμο της Ευρώπης πολιτιστικής κληρονομιάς.

Μπορεί να αναζητήσει, να αποθηκεύσει και να μοιραστεί, τέχνη, βιβλία, ταινίες και μουσική από χιλιάδες ευρωπαϊκά πολιτιστικά ιδρύματα

Το ιστολόγιο Teaching with Europeana είναι μια πρωτοβουλία που δημιουργήθηκε ως μέρος του έργου Europeana DSI-4 και στοχεύει στο να ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να μοιραστούν την εμπειρία τους στην ενσωμάτωση πόρων της Europeana στις τάξεις τους.

Το σενάριο εφαρμόστηκε δια ζώσης στο Ολοήμερο Τμήμα του νηπιαγωγείου Απαλού και η θεματική του αφορά το Δ΄ Θεματικό Πεδίο: Παιδί, Σώμα, Δημιουργία και Έκφραση (Δ2.1 Εικαστικές Τέχνες) του Νέου Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση. Οι μαθητές ήταν 4 έως 6 ετών και 16 στον αριθμό. Η ιδιαιτερότητα στην εφαρμογή του σεναρίου, ήταν το γεγονός ότι χρονικά, οι δραστηριότητες γινόταν λίγο πριν το μεσημεριανό φαγητό , όταν οι μαθητές ήταν λίγο κουρασμένοι και πεινασμένοι. Παρόλα αυτά η πλειοψηφία τους ανταποκρίθηκε με θέρμη στις δραστηριότητες.

Οι μαθητές είχαν εξοικείωση με θέματα τέχνης , καθώς το ίδιο χρονικό διάστημα, στα πλαίσια έργου etwinning, ασχολούμασταν με την παραγωγή έργων ζωγραφικής τέχνης με χρώματα από τη φύση. Επίσης υπήρχε πρότερη επαφή των μαθητών με ψηφιακά εργαλεία και με περιήγηση στο διαδίκτυο.

Ιστορία υλοποίησης

Για την επεξεργασία του πίνακα Sunflowers του Van Gogh εφάρμοσα το μοντέλο του Perkins, όπως έχει προταθεί και από το σενάριο εφαρμογής. Αφού εκτύπωσα τον

πίνακα τον τοποθέτησα σε ένα καβαλέτο ζήτησα από τα παιδιά να τον παρατηρήσουν με προσοχή για λίγα λεπτά. Κατά την 1η φάση τα παιδιά κλήθηκαν να απαντήσουν στην ερώτηση ¨Τι βλέπετε παρατηρώντας αυτόν τον πίνακα;" Οι απαντήσεις ¨Μαραμένα λουλούδια¨, ¨Λουλούδια σε βάζο", ¨Χορταράκια, σαν λουλούδια και κοτσάνια¨, " Λουλούδια σε νερό", " Χαλασμένα λουλούδια και καλά λουλούδια", " Κλειστά και ανοιχτά λουλούδια", κ.α. Κατά την 2η φάση τέθηκαν οι παρακάτω ερωτήσεις; ¨Γιατί λέτε να ζωγράφησε ο ζωγράφος αυτό τον πίνακα;" ," Τι συναισθήματα σας δημιουργούνται βλέποντας τον;"(Ζεστασιά, Έκπληξη, Χαρά, Αγάπη, Ευτυχία) ," Τι σας έκανε εντύπωση", " Δώστε τον δικό σας τίτλο¨(Τα καταπληκτικά ηλιοτρόπια, Ο κύκλος με τα ηλιοτρόπια, Καταπληκτικό φυτό, Ηλιαχτίδα, Τα λουλούδια του ήλιου κ.α.) Στην 3η φάση Ανακάλυψαν διάφορα σχήματα (κύκλους και τρίγωνα στα λουλούδια, οβάλ, στο βάζο, πολλές γραμμές) και χρώματα (κίτρινα, καφέ, πράσινα, καφέ, κόκκινα, μπλε, μουσταρδί, ζεστά χρώματα του ήλιου, καλοκαιρινά), τα οποία τους εντυπωσίασαν και προσέλκυσαν την προσοχή και την σκέψη τους.

Στην 4η φάση ,ένα από τα ηλιοτρόπια του πίνακα, ξαφνικά "ζωντάνεψε", βγήκε από τον πίνακα και μας διηγήθηκε τον αρχαίο ελληνικό μύθο για το ηλιοτρόπιο, που όπως πίστευαν οι αρχαίοι Έλληνες , πριν γίνει λουλούδι, ήταν μια όμορφη κοπέλα, η οποία αγάπησε την ήλιο . Μετά την ανάγνωση δραματοποιήσαμε τον μύθο, με τα παιδιά να είναι τα ηλιοτρόπια που γυρίζουν το κεφάλι τους εκεί που κινείται ο ήλιος..

Οι δραστηριότητές πραγματοποιήθηκαν στην διάρκεια τριών εβδομάδων περίπου. Κάθε μέρα και για 15 λεπτά τη φορά εφάρμοζα μία από τις τέσσερις φάσεις του μοντέλου Perkins στην επεξεργασία του πίνακα.

Στην συνέχεια "ακολουθήσαμε" τους προτεινόμενους από το σενάριο συνδέσμους και περιηγηθήκαμε στον εικονικό κόσμο του Μουσείου του Van Gogh. Όπως προτείνεται στάλθηκε ο σύνδεσμος του εικονικού μουσείου στους γονείς, κάποιοι από τους οποίους ενθουσιάστηκαν πραγματικά.

Η επόμενη δραστηριότητα ήταν να γίνουμε και εμείς ζωγράφοι και να φτιάξουμε τους δικούς μας πίνακες με ηλιοτρόπια ακούγοντας τη μουσική του Vivaldi και συγκεκριμένα το " Καλοκαίρι" από τις " 4 εποχές¨. Η μουσική , καθώς και το γεγονός ότι τα παιδιά ζωγράφιζαν στον εξωτερικό χώρο του σχολείου, έδωσαν ώθηση στην έμπνευση τους. Το αποτέλεσμα ήταν οι δημιουργίες τους να είναι πραγματικά εκπληκτικές. Τα έργα τους έγιναν ψηφιακό κολλάζ με την συμμετοχή των παιδιών, το οποίο αναρτήθηκε στο blog του νηπιαγωγείου.

Τα έργα των παιδιών , επίσης εκτέθηκαν στην αυλή του σχολείου για να τα θαυμάσουν οι γονείς τους και οι μαθητές του Δημοτικού Σχολείου που βρίσκεται δίπλα (στο οποίο φοιτούν και αδέρφια των νηπίων).

Άλλη μια δραστηριότητα που πραγματοποιήθηκε ήταν ¨Η ιστορία του πίνακα¨. Οι μαθητές παρατηρώντας προσεκτικά τον πίνακα " Ηλιοτρόπια", ¨ανακάλυψαν¨ την ιστορία που κρύβεται πίσω από αυτόν, την καταγράψαμε, έκαναν την εικονογράφηση και την συμπεριλάβαμε σε ένα ηλεκτρονικό βιβλίο με την εφαρμογή Story Jumper. Ο σύνδεσμός του ηλεκτρονικού βιβλίου στάλθηκε στους γονείς των παιδιών.

Τέλος φτιάξαμε με τα παιδιά ηλιοτρόπια με χάρτινα πιάτα και βάζοντας τα στο πρόσωπο μεταμορφώθηκαν σε ηλιοτρόπια και δημιούργησαν "την παγωμένη εικόνα" του πίνακα, όντας τα ίδια ηλιοτρόπια, μέσα σε βάζο.

Μαθησιακά Αποτελέσματα

Μέσα από την υλοποίηση του σεναρίου οι μαθητές ήρθαν σε επαφή με ένα σπουδαίο ζωγράφο, παγκόσμιας φήμης. Ήρθαν σε επαφή και επεξεργάστηκαν ένα σπουδαίο έργο τέχνης το "Sunflowers". Περιηγήθηκαν, έστω και εικονικά σε ένα Μουσείο, το οποίο είναι πολύ δύσκολο να επισκεφτούν δια ζώσης και είδαν και άλλα υπέροχα έργα του σπουδαίου ζωγράφου Van Gogh . Κατανόησαν την ιδιαιτερότητα στον τρόπο που ζωγράφιζε ο Van Gogh, τα θέματα που επέλεγε και τα χρώματα. Είδαν τις προσωπογραφίες του και έμαθαν τι σημαίνει η λέξη προσωπογραφία. Έμαθαν να αναμειγνύουν χρώματα για να δημιουργήσουν ακριβώς το χρώμα που θέλουν. Έμαθαν να " μπαίνουν σε βάθος" μέσα σε ένα πίνακα ζωγραφικής και να τον επεξεργάζονται, ένιωσαν την μαγεία της κλασσικής μουσικής. Επιπλέον κατανόησαν πως οι νέες τεχνολογίες μπορούν να υπηρετήσουν την τέχνη.

Διδακτικά Αποτελέσματα

Η Europeana είναι ένας εκπληκτικός ¨κόσμος¨, όπου μπορείς να βρεις υλικό και προτάσεις για θέματα που σε ενδιαφέρουν. Υπάρχει πρόσβαση σε προσεγμένο και κατάλληλο για εκπαιδευτικούς σκοπούς υλικό που σε βοηθάει στην διδασκαλία.
Οι πόροι της της Europeana συνέφεραν σε μεγάλο βαθμό στο να εμπλουτίσουν το σενάριο και να το κάνουν πιο ελκυστικό για τους μικρούς μαθητές. Η ιδέα του να σταλούν οι διευθύνσεις κάποιων πόρων στους γονείς των μαθητών , συνέβαλε στο να ασχοληθούν περισσότερο τα παιδιά με το περιεχόμενο του.
Θα παρότρυνα τους εκπαιδευτικούς να χρησιμοποιήσουν την πλατφόρμα προκειμένου να εκπονήσουν κάποιο σενάριο που έχει να κάνει με τις τέχνες και την επιστήμη, καθώς εκεί μέσα θα βρούνε το κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό.

Το σενάριο που χρησιμοποίησα για τον παρόν εκπαιδευτικό πρόγραμμα, ήταν το έργο " Μουσική και Χρώματα", που δημιουργήθηκε από την Παρασκευή Φώτη και υπάρχει αναρτημένο στον ιστότοπο του TeachingWihtEuropeana. Το σενάριο αυτό είναι μια καλή επιλογή όποιον θέλει να φέρει τους μαθητές του σε επαφή με διάσημα έργα και ζωγράφους και να εφαρμόσει το μοντέλο αξιοποίησης έργων τέχνης του Perkins.
Και όπως, πολύ εύστοχα, αναφέρει η Παρασκευή Φώτη " Η τέχνη σε οποιαδήποτε μορφή της : Μουσική, χορός, ζωγραφική, γλυπτική κλπ. είναι πολύ σημαντική για την ανάπτυξη του παιδιού συνολικά. Ειδικά τα παιδιά που ζουν σε μικρά επαρχιακά μέρη και που είναι δύσκολο να επισκεφθούν κάποιο μουσείο ή να έρθουν σε επαφή με οποιαδήποτε μορφή τέχνης…είναι πολύ σημαντικό να φέρουμε τα παιδιά αυτά σε επαφή με διάφορες μορφές τέχνης και μπορούμε να το κάνουμε αξιοποιώντας πηγές

και πόρους. Άλλωστε η προσχολική ηλικία είναι η ηλικία που μπορούμε να κάνουμε ένα παιδί να αγαπήσει την τέχνη αφού πρώτα τη γνωρίσει."

Δημιουργίες Μαθητών

Εικόνα 01: Κολάζ με τα έργα τέχνης των νηπίων με θέμα τα ηλιοτρόπια. Περιγραφή (08.Λεζάντες)

Βιβλιογραφία

Ηλιοπούλου ,Μ.(2005). *Σειρά 12 μήνες, ΙΟΥΛΙΟΣ ,¨Το ηλιοτρόπιο"*.ΜΑΛΛΙΑΡΗΣ παιδεία.

Πάνου, Κ. (2020). *Αξιοποίηση θεατρικών τεχνικών στη διδασκαλία των Εικαστικών στην προσχολική εκπαίδευση*. Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης. Ελλάδα.

Perkins, D. (1994) *The Intelligent Eye: Learning to Think by Looking at Art*. Los Angeles: The Getty Institute for the Arts.

Πηγές από το Διαδίκτυο

Sunflowers: Ανακτήθηκε από https://youtu.be/SEf7Y8UtEsM

Van Gogh Museum 360 (Google Arts and Culture), Ανακτήθηκε από http://vangogh.nl/EMnf30mWDMU?fbclid=IwAR35fzMfPs4WhTs6YQ6TKHQ8mvB6Zij0LcXgTSkbZ4DDpumYOcwIEWxR5Bw

Van Gogh: The Immersive Experience - Atelier des Lumières (Paris, France): Ανακτήθηκε από https://www.youtube.com/watch?v=BbgrHnbgoDU

Van Gogh: The Immersive Experience: Ανακτήθηκε από https://www.youtube.com/watch?v=dZkQSjZYsgc

Πόροι της Europeana: Ανακτήθηκε από https://www.europeana.eu/en/item/90402/SK_A_3262

Ανακτήθηκε από https://www.europeana.eu/en/item/90402/RP_T_1979_50

Πίνακας"Sunflowers",δωρεάν εικόνα: https://l.messenger.com/l.php?u=https%3A%2F%2Fpixabay.com%2Fel%2Fillustrations%2Fpost-%25CE%25B9%25CE%25BC%25CF%2580%25CF%2581%25CE%25B5%25CF%2583%25CE%25B9%25CE%25BF%25CE%25BD%25CE%25B9%25CF%2583%25CF%2584%25CE%25AE

%25CF%2582-1428142%2F&h=AT1D4yH7oFBwgi1FcaCYkSIX0p4JTw3jG2dqXlTNIg8hvQ1Wcq7v_MRAl182Uo2-pcoo-mZ9jjNRZnWm1jM9VJfQbrE9xQZP6z0Y63E0qkKBETZ93R3Ey7S0BFZW2EJQ-v3bbw

Παιχνίδια από Επαναχρησιμοποιούμενα Υλικά για την Καλλιέργεια της Λεπτής και Αδρής Κινητικότητας

Δρ. Μουσουλή Μαρία, Καρατάσιου Αγγελική, Ευγενειάδης Γιώργος, Γκαϊντατζή Αθανασία, Παπαευαγγέλου Ευαγγελία

Καθηγήτρια Ειδικής Φυσικής Αγωγής ΠΕ 11.01, ΕΕΕΕΚ Ν. Ηρακλείου Αττικής, Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Β' Αθήνας
mousouli@hotmail.com

Τεχνολόγος Τροφίμων ΠΕ 88.04, ΕΕΕΕΚ Ν. Ηρακλείου Αττικής, Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Β' Αθήνας
dimxrixar@hotmail.com

Τεχνολόγος Τροφίμων ΠΕ 88.04, ΕΕΕΕΚ Ν. Ηρακλείου Αττικής, Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Β' Αθήνας
Georgevge@hotmail.com

Καθηγήτρια Ειδικής Φυσικής Αγωγής ΠΕ 11.01, ΕΕΕΕΚ Ν. Ηρακλείου Αττικής, Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Β' Αθήνας
athgaintatzi@gmail.com

Καθηγήτρια Ειδικής Φυσικής Αγωγής ΠΕ 11.01, ΕΕΕΕΚ Καλλιθέας, Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δ' Αθήνας
papaevangelou@yahoo.com

Περίληψη

Το παρόν εκπαιδευτικό πρόγραμμα έχει ως αντικείμενο τη δημιουργία παιχνιδιών καλλιέργειας κινητικών δεξιοτήτων μαθητών που φοιτούν σε δημοτικά σχολεία γενικής και ειδικής αγωγής. Αναλυτικότερα, τα παιχνίδια δημιουργήθηκαν από επαναχρησιμοποιούμενα υλικά από μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η χρησιμοποίηση των παιχνιδιών κατά τη διάρκεια του μαθήματος της φυσικής αγωγής καλλιεργεί τόσο την λεπτή όσο και την αδρή κινητικότητα. Πιο συγκεκριμένα, συμβάλλουν στην εξάσκηση της αυτοσυγκέντρωσης, της προσοχής, της λεπτής και αδρής κινητικότητας, του συντονισμού των κινήσεων, την καλλιέργεια κινητικών δεξιοτήτων, την ενδυνάμωση των μυϊκών ομάδων και την αισθητηριακή επεξεργασία ερεθισμάτων. Παράλληλα, μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (νηπιαγωγεία, δημοτικά σχολεία), σε ειδικά σχολεία και σε δομές ειδικής αγωγής, σε εκπαιδευτικά προγράμματα ατόμων με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές τα οποία είναι ωφέλιμο να αναπτύξουν και να καλλιεργήσουν την ικανότητα επεξεργασίας αισθητηριακών ερεθισμάτων. Το πρόγραμμα αποσκοπεί στην ευαισθητοποίηση των

παιδιών για την προστασία του περιβάλλοντος και την εφαρμογή των αρχών της κυκλικής οικονομίας επαναχρησιμοποιώντας υλικά τα οποία αντί να καταλήξουν στα σκουπίδια ή στους κάδους ανακύκλωσης ξαναπαίρνουν ζωή με τη μορφή παιχνίδιων ανάπτυξης και καλλιέργειας δεξιοτήτων. Τα οφέλη του προγράμματος είναι πολλαπλά διότι οι μαθητές ανέλαβαν ρόλους, πήραν πρωτοβουλίες ενώ ταυτόχρονα καλλιεργήθηκαν ιδέες όπως αυτή της αλληλοβοήθειας, της συνεργασίας, του αλληλοσεβασμού, της κοινωνικής ευθύνης, της επικοινωνίας, της αποδοχής και της ένταξης σε κοινότητα μάθησης. Το υλικό που δημιουργήθηκε προσπαθεί να δώσει λύση στο πρόβλημα του υπερκαταναλωτισμού καθιστώντας φανερό πως απλά υλικά τα οποία θα μπορούσαν να καταλήξουν στο κάδο «ξαναγεννιόνται» μέσα από τις αρχές της κυκλική οικονομίας συμβάλλοντας με την επαναχρησιμοποίηση τους στην μείωση των πλαστικών και την ταυτόχρονη προστασία του πλανήτη.

Λέξεις κλειδιά: Ειδική Φυσική Αγωγή, Παιχνίδι, Κινητικές Δεξιότητες

Εισαγωγή

Σύμφωνα με τον Τραυλό (1998) η αισθητηριακή ολοκλήρωση, η έννοια του σωματικού σχήματος, η αδρή και λεπτή κινητικότητα, η έννοια της πλευρίωσης, η έννοια του χώρου-χρόνου, η συγκέντρωση, η προσοχή και η μνήμη του παιδιού αποτελούν δεξιότητες οι οποίες σχετίζονται με την ψυχοκινητική του ανάπτυξη. Είναι γνωστό ότι η ανάπτυξη της αδρής κινητικότητας προηγείται της ανάπτυξη της λεπτής κινητικότητας (Didriche,1990). Το παιδί από την στιγμή της γέννησης του προσλαμβάνει ερεθίσματα μέσα από την αφή, την κίνηση, την αίσθηση του σώματος, την ισορροπία, την όραση, την ακοή, τη γεύση και την όσφρηση. Η αισθητηριακή ολοκλήρωση προωθεί την επεξεργασία των ερεθισμάτων με σκοπό τη μάθηση. Στην πορεία η ικανότητα σχεδιασμού μιας κίνησης , της επεξεργασίας των αισθητηριακών μηνυμάτων, της συγκέντρωσης, της οργάνωσης και της οργανωμένης εκτέλεσης έρχονται αυτόματα στα παιδιά ως μια φυσική εξέλιξη της ωρίμανσης του εγκεφάλου (Blanche, Botticelli, & Hallway,1995; Yack, Aquilla & Sutton, 2002).

Σκοπός του προγράμματος ήταν η δημιουργία υλικού για την ανάπτυξη και καλλιέργεια δεξιοτήτων λεπτής και αδρής κινητικότητας φτιαγμένο από επαναχρησιμοποιούμενα υλικά με μηδενικό αποτύπωμα στον πλανήτη. Αναλυτικότερα, τα παιχνίδια που κατασκευάστηκαν συμβάλλουν στην εξάσκηση της αυτοσυγκέντρωσης, της προσοχής, της λεπτής και αδρής κινητικότητας, του συντονισμού των κινήσεων, την ενδυνάμωση των μυϊκών ομάδων και την αισθητηριακή επεξεργασία ερεθισμάτων. Παράλληλα, μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε εκπαιδευτικά προγράμματα ατόμων με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές τα οποία χρειάζονται να αναπτύξουν και να καλλιεργήσουν την ικανότητα αισθητηριακής επεξεργασίας.

Η σύλληψη της ιδέας έγινε από τους μαθητές οι οποίοι ήθελαν να δημιουργήσουν παιχνίδια τα οποία θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν στο μάθημα της ειδικής φυσικής αγωγής οι ίδιοι, οι συμμαθητές τους αλλά και άλλα παιδιά τα οποία φοιτούν σε παρόμοια σχολεία με το δικό τους. Οι πρώτες ύλες που χρησιμοποιήθηκαν ήταν

υλικά από την κουζίνα, τα οποία έχοντας κάνει τον κύκλο τους, πήραν πάλι ζωή αυτή τη φορά μετατρεπόμενα σε παιχνίδι. Η ομάδα οργανώθηκε και δόθηκε το βήμα σε κάθε μαθητή να εκφραστεί ελεύθερα, να πει τις ιδέες του, να ακουστούν και να προσπαθήσουν να υλοποιηθούν.

Παιχνίδια

Στο πρόγραμμα συμμετείχαν 14 μαθητές οι οποίοι φοιτούν σε σχολείο ειδικής αγωγής της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Β΄ Αθήνας το ΕΕΕΕΚ Ν. Ηρακλείου. Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί πως τα παιχνίδια ονομάστηκαν replays. Τα παιχνίδια που δημιουργήθηκαν ήταν τρία. Το πρώτο παιχνίδι είναι το Soft Ball. Το soft ball είναι ένα μπαλάκι το οποίο είναι φτιαγμένο από μπαλόνι και όσπρια (φακή ή φασόλια ή ρεβίθια). Το μπαλόνι γεμίζεται με φακή ή φασόλια ή ρεβίθια και έπειτα δένεται. Το μπαλόνι που χρησιμοποιείται είναι 30 εκ. και τα όσπρια με τα οποία γεμίζει το μπαλόνι 130γρ +/- 5γρ. Το δεύτερο παιχνίδι είναι το Pon-Pon Game. Περιλαμβάνει έναν αυγοδάρτη μήκους 30εκ. και 50 pon-pon. Ο μαθητής προσπαθεί να γεμίσει τον αυγοδάρτη με τα 50 pon-pon ανάμεσα από τα κενά του. Το τρίτο παιχνίδι ονομάζεται Ring Game. Το ring game είναι ένα παιχνίδι στόχου. Η βάση είναι κατασκευασμένη από μια ξύλινη βάση για ρολό κουζίνας διαμέτρου 10εκ. στην οποία έχει τοποθετηθεί ο εσωτερικός κύλινδρος ενός ρολού κουζίνας μήκους 60εκ. Οι κρίκοι είναι φτιαγμένοι από χάρτινα πιατάκια για πάρτυ από τα οποία έχει αφαιρεθεί το εσωτερικό τους. Οι μαθητές καλούνται να βάλλουν τους κρίκους στο στόχο από διαφορετικές αποστάσεις.
Τα παιχνίδια μπορούν να φτιαχτούν από τους μαθητές με τη βοήθεια του/της καθηγητή/τριας Φυσικής Αγωγής μέσα στο σχολική αίθουσα πολύ εύκολα, με μικρό κόστος. Εισάγουν τους μαθητές στις αρχές της κυκλικής οικονομίας ενώ κατασκευάζοντας τα, τα παιδιά συμβάλλουν στην προστασία του πλανήτη. Τα παιχνίδια μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε σχολικά γυμναστήρια, παιδικούς σταθμούς, νηπιαγωγεία, δημοτικά σχολεία, ειδικά σχολεία, κέντρα ειδικής αγωγής, ΚΔΑΠ, φυσικοθεραπεύτρια, εργοθεραπευτήρια και κέντρα αποκατάστασης ενηλίκων αλλά και ηλικιωμένων με εκφυλιστικές παθήσεις, οίκους ευγηρίας.
Το πρόγραμμα υλοποιήθηκε κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους. Οι μαθητές ενημερώθηκαν για τους τρόπους ανακύκλωσης και ταυτόχρονα για τους τρόπους προστασίας του περιβάλλοντος. Η δημιουργία των παιχνιδιών βασίστηκε στις αρχές της κυκλικής οικονομίας επαναχρησιμοποιώντας υλικά τα οποία θα κατέληγαν στα σκουπίδια ή στους κάδους ανακύκλωσης. Αντ' αυτού μεταμορφώθηκαν σε παιχνίδια ανάπτυξης και καλλιέργειας δεξιοτήτων.

Συμπεράσματα

Οι μαθητές μέσα από το πρόγραμμα εξοικειώθηκαν σε βασικές έννοιες της ανακύκλωσης, ανέλαβαν ρόλους και πρωτοβουλίες ενώ ταυτόχρονα καλλιεργήθηκαν ιδέες όπως αυτές της αλληλοβοήθειας, της συνεργασίας, του αλληλοσεβασμού, της αποδοχής και της ένταξης σε κοινότητα μάθησης. Παράλληλα, η δράση είχε ως στόχο την

ενημέρωση και ευαισθητοποίηση ολόκληρης της εκπαιδευτικής και μαθητικής κοινότητας σε θέματα προστασίας του περιβάλλοντος και της κυκλικής οικονομίας. Το soft ball εκτός από την ενδυνάμωση των μυών του χεριού μπορεί να προκαλέσει στο άτομο που το χρησιμοποιεί ένα αίσθημα χαλάρωσης και ηρεμίας διώχνοντας την ένταση της ημέρας. Το pon-pon game καλλιεργεί την λεπτή κινητικότητα και τον οπτικοκινητικό συντονισμό. Το ring-game εξασκεί τον οπτικοκινητικό συντονισμό όρασης χεριού καθώς επίσης και την αδρή κινητικότητα.

Είναι πολύ σημαντικό να αναφερθεί ότι σύμφωνα με τα ευρήματα έρευνας που διεξήχθη σε 30 ενήλικες (εκπαιδευτικούς, ΕΕΠ, ΕΒΠ του σχολείου των μαθητών) ποσοστό 90% δεν ήθελε να αφήσει το μπαλάκι από τα χέρια γιατί ένιωθε ηρεμία όταν το χρησιμοποιούσε. Η δημιουργία παιχνιδιών από επαναχρησιμοποιούμενα υλικά τα καθιστά φιλικά προς το περιβάλλον και ενισχύει την οικολογική αντίληψη του καταναλωτή. Τα παιχνίδια “replays” είναι “πράσινα” χωρίς να κοστίζουν ενώ παράλληλα συμβάλλουν στην ανάπτυξη της λεπτής και αδρής κινητικότητας, στον συντονισμό κινήσεων, στον οπτικοκινητικό συντονισμό, στην μυϊκή ενδυνάμωση, στην εξάσκηση της αυτοσυγκέντρωσης, τη προσοχής ενώ προωθούν την αισθητηριακή επεξεργασία ερεθισμάτων.

Βιβλιογραφία

Blanche, E., Botticelli, T. & Hallway, M. (1995) Combining Neuro-Developmental Treatment and Sensory Integration Principles. An Approach to Pediatric Therapy. Texas: Proed publishers.

Didriche, P. (1990). Η ψυχοκινητική αγωγή: Θεμέλιο της όλης προσχολικής αγωγής και απαραίτητη προϋπόθεση για το δημοτικό σχολείο. Στο Ε. Δούκα-Πατέρα (Επιμ.) *Η ψυχοκινητική αγωγή στο νηπιαγωγείο. Πρακτικά Συνεδρίου (σελ. 31-47).* Αθήνα: Εκπαιδευτήρια Δούκα - Παλλάδιον Λύκειον.

Yack, E., Sutton, S. & Aquilla P. (2002). *Building Bridges Through Sensory Integration*. Texas: Future Horizons Incorporated.

Τραυλός, Α. (1998*). Η ψυχοκινητική ανάπτυξη παιδιών ηλικίας 2-7 χρονών*. Αθήνα: Εκδόσεις Σαββάλας.

Μικροί Πράσινοι Καλλιεργητές, μια βιωματική προσέγγιση του κύκλου της υγιεινής διατροφής, από το πιάτο στο τραπέζι

Παναγιωτοπούλου Στέλλα, Εφραιμίδου Άννα

Εκπαιδευτικός, Δημοτικό Αμερικανικής Γεωργικής Σχολής
spanag@afs.edu.gr

Εκπαιδευτικός, Δημοτικό Αμερικανικής Γεωργικής Σχολής
aefrem@afs.edu.gr

Περίληψη

Το ετήσιας διάρκειας εκπαιδευτικό project «Μικροί Πράσινοι Καλλιεργητές» εφαρμόστηκε την περίοδο 2021 - 2022 σε δύο Τμήματα της Δ΄ Δημοτικού. Το project ήταν μια πιλοτική εφαρμογή του χρηματοδοτούμενου έργου LittleGreenFarmers που συνδέει την υγιεινή διατροφή με την κηπουρική. Στόχοι του εγχειρήματος:
Α) Η ευαισθητοποίηση των παιδιών για την υγιεινή ισορροπημένη διατροφή σύμφωνα με το μοντέλο του Πανεπιστημίου Χάρβαρντ HealthyEatingPlate.
Β) Η βιωματική προσέγγιση του κύκλου της διατροφής «από το χωράφι στο τραπέζι» μέσα από πρακτικές αειφορίας στην κηπουρική.
Οι δραστηριότητες του project χωρίζονται σε τρεις κύκλους:
1) Μετά από συζήτηση με τη διαιτολόγο μας, σχεδιάσαμε ένα ισορροπημένο υγιεινό γεύμα της αρεσκείας μας: «Γεμιστά κολοκυθάκια, αβγολέμονο». Ελέγξαμε το μενού μας σύμφωνα με το πρότυπο HealthyEatingPlate. Χρησιμοποιήσαμε μια ψηφιακή εφαρμογή για τους υπολογισμούς των τροφίμων ανά κατηγορία. (Νοέμβριος - Δεκέμβριος).
2) Οργανώσαμε το λαχανόκηπό μας, για να καλλιεργήσουμε τα βασικά υλικά για την παρασκευή του γεύματός μας. Ακολουθήσαμε την εποχικότητα παραγωγής λαχανικών. Καλλιεργήσαμε κολοκυθάκια, κρεμμυδάκια, μαϊντανό. Τα υπόλοιπα υλικά τα προμηθευτήκαμε από την αγορά. Στις καλλιεργητικές φροντίδες συμμετείχε ο κηπουρός του σχολείου. Στο λαχανόκηπό συναρμολογήσαμε και χρησιμοποιήσαμε ψηφιακούς αισθητήρες υγρασίας εδάφους για πότισμα ακριβείας με την καθοδήγηση τεχνικών IoT της Σχολής μας (Φεβρουάριος – Ιούνιος).
3) Συλλέξαμε τα προϊόντα μας και παρασκευάσαμε το γεύμα στο σχολείο. Συζητήσαμε για τη διάθεση της ποσότητας που περισσεύει από την παραγωγή του λαχανόκηπου, την επεξεργασία του φαγητού (υπολείμματα), το φαγητό που περισσεύει. Τέθηκαν τα θέματα: σπατάλης τροφίμων, ανακύκλωσης και της κομποστοποίησης, κοινωνικής κουζίνας (Ιούνιος).

Λέξεις κλειδιά: υγιεινή διατροφή, σχολικός λαχανόκηπος, farmtofork, ψηφιακές εφαρμογές στην κηπουρική

Εισαγωγή

Η Αμερικανική Γεωργική Σχολή (Α.Γ.Σ.) αναδεικνύει, διαμορφώνει και εμπνέει τους μελλοντικούς πρωτοπόρους ηγέτες και οραματιστές, για τη φροντίδα ενός βιώσιμου πλανήτη. Πιο συγκεκριμένα, το Δημοτικό Σχολείο της Α.Γ.Σ. εργάζεται προς το όραμα και τον στόχο της Ολικής Αγωγής και της Περιβαλλοντικής Βιωματικής Εκπαίδευσης. Η συνεργασία με τους "LittleGreenFarmers", μία εφαρμογή ειδικά σχεδιασμένη για παιδιά, που παρουσιάζουν καλλιέργειες, κατασκευές, συνταγές μαγειρικής, καθώς επίσης και συμβουλές για μία πιο υγιεινή διατροφή, ταιριάζει απόλυτα με το όραμα και τους στόχους του σχολείου μας.

Αυτή η συνεργασία αποσκοπούσε στην ευαισθητοποίηση των παιδιών για την υγιεινή ισορροπημένη διατροφή σύμφωνα με το μοντέλο του Πανεπιστημίου Χάρβαρντ "Πιάτο Υγιεινής Διατροφής" (HealthyEatingPlate), το οποίο αποτελεί έναν οδηγό υγιεινών και ισορροπημένων γευμάτων. Συγκεκριμένα, συστήνεται το μισό πιάτο να αποτελείται από ποικιλία λαχανικών και φρούτων, το ένα τέταρτο από δημητριακά ολικής άλεσης και το υπόλοιπο τέταρτο από πρωτεΐνη. Επιπλέον, προτείνεται η χρήση υγιεινών φυτικών ελαίων και τέλος ο συνδυασμός των παραπάνω με αρκετό νερό και άσκηση (Willett, Skerrett&Giovannucci, 2017).

Ένας επιπλέον στόχος μας ήταν τα παιδιά να γνωρίσουν μεθόδους σύγχρονης καλλιέργειας. Για την επίτευξη του στόχου αυτού εκμεταλλευτήκαμε τον σχολικό μας λαχανόκηπο, τον οποίο ενισχύσαμε με ψηφιακούς αισθητήρες υγρασίας εδάφους για πότισμα ακριβείας. Καθόλη τη διάρκεια εφαρμογής του προγράμματος, υπήρχε συχνή επικοινωνία και ανατροφοδότηση μεταξύ των εκπαιδευτικών και των "LittleGreenFarmers" για τον σχεδιασμό και την αξιολόγηση της πορείας μας.

Θεωρητικό πλαίσιο

Σύμφωνα με την έρευνα της Eurostat (2023), στην Ελλάδα ένα σημαντικό ποσοστό των εξόδων των νοικοκυριών αφορά φαγητά και ροφήματα, πιο συγκεκριμένα το ποσοστό αυτό ανέρχεται στο 29,5% (το δεύτερο μεγαλύτερο ποσοστό ανάμεσα στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης). Το αξιοσημείωτο είναι πως το 10,4% αυτών των εξόδων δαπανήθηκε σε υπηρεσίες τροφοδοσίας (catering). Τα στοιχεία αυτά δείχνουν πως παρόλο που η διατροφή αποτελεί ένα σημαντικό έξοδο για την ελληνική κοινωνία, πολλοί προτιμούν το έτοιμο φαγητό παρά να μαγειρέψουν οι ίδιοι.

Στη σύγχρονη ελληνική κοινωνία κρίνεται επιτακτική η ενσωμάτωση της διατροφικής εκπαίδευσης και η υιοθέτηση υγιεινών προτύπων διατροφικών συνηθειών στο Δημοτικό Σχολείο. Τα παιδιά που μαθαίνουν τους όρους της υγιεινής διατροφής αναπτύσσουν καλές διατροφικές συνήθειες, που συνδέονται με γενική καλή υγεία, ενίσχυση του ανοσοποιητικού συστήματος και πρόληψη χρόνιων προβλημάτων υγείας. Ακόμη, μαθαίνοντας από μικρή ηλικία για τα διαφορετικά είδη τροφίμων και τη σημασία της ισορροπημένης διατροφής, μπορούν να αναπτύξουν κριτική σκέψη και μέτρο στις επιλογές των τροφών τους (Langeloto, Gupta, 2012; Parmer, Salisbury-Glennon, Shannon, &Struempler, 2009).

Η έρευνα των Dudley, Cotton και Peralta (2015) επισημαίνει ότι οι βιωματικές μέθοδοι διδασκαλίας ενισχύουν την επίτευξη διαφόρων στόχων σχετικά με την υγιεινή διατροφή, περισσότερο από τις παραδοσιακές προσεγγίσεις με βάση το Αναλυτικό Πρόγραμμα. Αντίστοιχη έρευνα πραγματοποίησαν και οι Charltonetal. (2021). Οι δύο έρευνες βρίσκουν παρόμοια αποτελέσματα και συμφωνούν πως μέσω βιωματικών προγραμμάτων (π.χ. καλλιέργεια σχολικών κήπων, μαθήματα μαγειρικής και προετοιμασίας φαγητού), τα παιδιά εκτίθενται σε ποικίλα ερεθίσματα και εμπλουτίζουν τις διατροφικές τους γνώσεις, συμμετέχοντας ενεργά στην όλη εκπαιδευτική διαδικασία. Με λίγα λόγια, η μάθηση αποκτά διαδραστικό χαρακτήρα (Peralta, Dudley, & Cotton, 2016).

Ο δεύτερος στόχος του προγράμματος, είναι η εκμάθηση μεθόδων σύγχρονης καλλιέργειας, αποτελώντας και μία από τις αξίες που πρεσβεύει η Α.Γ.Σ. Σύμφωνα με τους Monaghan et al. (2017), η βιωματική μάθηση των παιδιών σε εκπαιδευτικές φάρμες προσφέρει εξαιρετικές ευκαιρίες για πλούσιες εκπαιδευτικές εμπειρίες, καθώς διδάσκονται στα παιδιά οι βασικές αρχές της επιστημονικής έρευνας. Γενικότερα, η ενασχόληση των διδασκόμενων με χειρωνακτικές εργασίες της υπαίθρου συνδράμει σημαντικά στη ριζική αλλαγή των αντιλήψεων, των στάσεων και των διατροφικών τους συνηθειών, ενώ ταυτόχρονα αποτελεί και μία εκδοχή βιωματικών δραστηριοτήτων που δύναται να υλοποιηθεί στα περισσότερα σχολικά περιβάλλοντα (Parmer et al., 2009; Varman et al., 2021). Με αυτόν τον τρόπο τα παιδιά παροτρύνονται να τρέφονται με διάφορα λαχανικά, τα οποία οι ίδιοι έχουν καλλιεργήσει, δίχως φυτοφάρμακα και από ό,τι έχει αποδειχθεί είναι μία από τις πιο αποδοτικές προσεγγίσεις, προκειμένου η διατροφή των διδασκόμενων να εμπεριέχει λαχανικά (Charlton et al., 2021; Dudley, et al., 2016; Parmer et al., 2009).

Τα παιδιά μέσω της κηπουρικής δεν έρχονται μόνο σε επαφή, αλλά μαθαίνουν να παρατηρούν, να περιποιούνται, να φροντίζουν τα λαχανικά, με αποτέλεσμα να αρχίσουν να αντιλαμβάνονται σταδιακά την πρόοδο, την ανάπτυξη και την εξέλιξη, ενώ παράλληλα καλλιεργείται και η έννοια της υπευθυνότητας, αποκτώνταw εμπειρίες που σε διαφορετική περίπτωση ίσως να μην ήταν σε θέση να αποκτήσουν (Langellotto & Gupta, 2021).

Η μάθηση λοιπόν μέσω της βιωματικής δραστηριότητας, δεν περιορίζεται μόνο στο θεωρητικό μέρος, αλλά συνδυάζει τις γνώσεις με την πράξη, ώστε οι μαθησιακοί στόχοι γίνουν κατανοητοί από όλους, η εκπαιδευτική διαδικασία να είναι πολυδιάστατη, μετέχοντας οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές/-τριες, προκειμένου να αποκομίσουν οι συμμετέχοντες, πέρα από τις χρήσιμες γνώσεις και ανεπανάληπτες εμπειρίες. Για αυτόν ακριβώς τον λόγο, η κηπουρική προτείνεται ως μέθοδος εκμάθησης υγιεινών διατροφικών συνηθειών (Parmer et al., 2009).

Μεθοδολογία

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα αγροδιατροφής, “LittleGreenFarmers”, εφαρμόστηκε πρώτη φορά τον Δεκέμβριο του 2021 μέχρι τον Ιούνιο του 2022 σε δύο τμήματα της

Δ’ τάξης του Δημοτικού σχολείου της Α.Γ.Σ. Τα δύο αυτά τμήματα αποτελούνταν από 26 παιδιά το καθένα. Βασικός σκοπός του προγράμματος αποτελούσε η παρασκευή ενός ισορροπημένου γεύματος, αξιοποιώντας τον εκπαιδευτικό λαχανόκηπο του σχολείου. Η μεθοδολογική προσέγγιση βασίστηκε στις παιδαγωγικές μεθόδους της διδασκαλίας σε ομάδες και της μεθόδου Project. Κατά τη διάρκεια του επόμενου σχολικού έτους, 2022 - 2023, το πρόγραμμα επεκτάθηκε και σε άλλα δύο τμήματα της Δ’ τάξης, με τη συμμετοχή ακόμα 51 παιδιών.

Υλοποίηση

Αφετηρία της υλοποίησης του project αποτέλεσε η επίσκεψη της διατροφολόγου του σχολείου, κυρίας Δάφνης Νταλάπα. Τον Δεκέμβριο η κυρία Νταλάπα επισκέφθηκε τις δύο σχολικές τάξεις και ενημέρωσε τα παιδιά σχετικά με την ισορροπημένη διατροφή, αξιοποιώντας το μοντέλο HealthyEatingPlate του Harvard. Με αφορμή τη συζήτηση, τα παιδιά πληροφορήθηκαν για τη συμμετοχή τους στο ευρωπαϊκό πρόγραμμα “LittleGreenFarmers” και κλήθηκαν να σκεφτούν ένα πλήρες γεύμα που θα μπορούσαν να παρασκευάσουν οι ίδιοι/ -ες στο λαχανόκηπο του σχολείου, λαμβάνοντας υπόψη τα εποχιακά φρούτα/ λαχανικά του καλοκαιριού. Όλες οι προτάσεις καταγράφηκαν στον πίνακα της τάξης και εμπλουτίστηκαν από την διατροφολόγο και την κάθε εκπαιδευτικό. Το τελικό συμπέρασμα και των δύο τμημάτων ήταν να μαγειρέψουν κολοκυθάκια γεμιστά με αυγολέμονο τα οποία θα συνοδεύονταν από ψωμί ολικής αλέσεως, σαλάτα και ένα φρούτο εποχής.

Στην επόμενη φάση, καλλιεργητική δράση στον λαχανόκηπο, σημαντική κρίθηκε η λεπτομερής προετοιμασία της σποράς. Τα παιδιά με την καθοδήγηση του γεωπόνου του σχολείου, κύριο Στέργιου Καμπούρη, όρισαν τα φυτά που πρέπει να καλλιεργηθούν, ώστε να παραχθούν τα απαραίτητα υλικά του συγκεκριμένου μενού. Επιπλέον, γνώρισαν κάποιες απαιτούμενες καλλιεργητικές οδηγίες, το χρονολόγιο καλλιέργειας καθώς και εξοικειώθηκαν με τον σχετικό εξοπλισμό. Τον Φεβρουάριο οι μαθητές/-τριες επισκέφτηκαν τον εκπαιδευτικό λαχανόκηπο και δουλεύοντας σε ολιγομελής ομάδες φύτεψαν φρέσκα κρεμμυδάκια και άνηθο. Μερικές μέρες αργότερα μεταφύτεψαν κολοκυθάκια από πλαστικά γλαστράκια στο χώμα.

Τον Απρίλιο οργανώθηκε η ψηφιακή υποστήριξη του λαχανόκηπου. Κατά τη διάρκεια αυτής της διαδικασίας, ο κύριος Νίκος Κυριακίδης παρουσίασε στα παιδιά τα οφέλη του δικτύου συσκευών Internet of Things, δίνοντας έμφαση στη χρήση αισθητήρων που εκμεταλλεύονται την τεχνολογία LoRa για την επικοινωνία τους. Στη συνέχεια τα παιδιά κλήθηκαν να συναρμολογήσουν, δουλεύοντας στις ομάδες τους, τους δικούς τους αισθητήρες υγρασίας του εδάφους οι οποίοι προσφέρουν μετρήσεις σχετικά με το πότισμα των καλλιεργειών. Οι αισθητήρες αυτοί μαζί με την κεραία LoRa του σχολείου τοποθετήθηκαν σε ειδικά σημεία του λαχανόκηπου.

Οι επόμενες δραστηριότητες σχετίζονταν με τη διδακτική αξιοποίηση μιας κατάλληλης εκπαιδευτικής εφαρμογής της Α.Γ.Σ. που αντλούσε δεδομένα από το LoRaCloud. Τον Μάιο πραγματοποιήθηκε εκπαίδευση και καθοδήγηση αναφορικά με τη

λειτουργία της εφαρμογής. Έπειτα, οι μαθητές/-τριες των δύο τμημάτων είχαν πρόσβαση στην εφαρμογή και παρακολουθούσαν διαδικτυακά τα δεδομένα της καλλιέργειάς τους και κατ' επέκταση να εξάγουν συμπερασμούς. Οι συμπερασμοί αυτοί αποτέλεσαν αφορμή για την έναρξη συζητήσεων στην ολομέλεια της τάξης, με σημαντική τη συμβολή του κυρίου Στέργιου Καμπούρη. Σημειώνεται ότι επισημάνθηκε ιδιαίτερα ο ρόλος των ψηφιακών τεχνολογιών στη βιώσιμη και αειφορική παραγωγή καθώς συνέβαλαν στην υποβοήθηση του ποτίσματος, εξοικονομώντας -ως ένα βαθμό- νερό.

Κατά τη διάρκεια της καλλιεργητικής δράσης, τα παιδιά εξοικειώθηκαν και με μια σειρά απρόβλεπτων παραγόντων που επηρεάζουν ποικιλότροπα την παραγωγή. Οι παράγοντες αυτοί, που περιλαμβάνουν τους κλιματικούς, εδαφικούς, υδατικούς, γενετικούς και σχετικούς με μικροοργανισμούς, παρείχαν στα παιδιά μια ολοκληρωμένη εικόνα των παραγόντων που επηρεάζουν την ανάπτυξη, παραγωγή και ποιότητα των φυτών σε μια γεωργική καλλιέργεια. Με άξονα τα βέλτιστα αποτελέσματα για την επερχόμενη δράση μαγειρικής, οι μαθητές/-τριες επέδειξαν ευελιξία, αναπτύσσοντας σενάρια για την αντιμετώπιση των διαφόρων προκλήσεων.

Την πρώτη εβδομάδα του Ιουνίου ολοκληρώθηκε και η τρίτη φάση του project με τη δράση μαγειρικής. Αρχικά τα παιδιά επισκέφτηκαν τον λαχανόκηπο και συνέλεξαν τα λαχανικά. Λαμβάνοντας υπόψη τα υλικά του πιάτου, ορισμένα προϊόντα, όπως ο κιμάς, τα φρούτα, το ψωμί, τα αυγά, προμηθεύτηκαν από την αγορά. Σε επόμενη μέρα, τα παιδιά μαγείρεψαν το γεύμα τους, χωρισμένα σε τρεις ομάδες. Ανέλαβαν διαφορετικές αρμοδιότητες· έκοψαν τα λαχανικά για τη σαλάτα, καθάρισαν τα κολοκυθάκια, έτριψαν άλλα κολοκυθάκια για την πίτα, ετοίμασαν τη γέμιση και γέμισαν τα κολοκυθάκια. Κατά τη διάρκεια των παρασκευών συζητήθηκαν και θέματα όπως η ανακύκλωση της τροφής, η κομποστοποίηση και η αξιοποίηση της ποσότητας του φαγητού που περισσεύει. Η προσθήκη της παρασκευής της κολοκυθόπιτας/ μπατζίνας εντάσσεται ακριβώς στο πλαίσιο της λογικής «zerowaste». Τις τελευταίες διδακτικές ώρες, τα παιδιά έστρωσαν τρία τραπέζια του σχολείου, ετοίμασαν τις μερίδες και απόλαυσαν το μεσημεριανό τους γεύμα!

Αποτελέσματα και συμπεράσματα

Όσον αφορά τους στόχους που τέθηκαν στην αρχή της δράσης, κρίνεται πως εν γένει έχουν επιτευχθεί. Ο πρώτος στόχος αφορούσε η ευαισθητοποίηση των παιδιών για την υγιεινή ισορροπημένη διατροφή. Εκτός από τη θεωρητική συζήτηση που πραγματοποιήθηκε γύρω από αυτό θέμα, τα παιδιά με βιωματικό τρόπο κλήθηκαν να αποφασίσουν για ένα ολοκληρωμένο, ισορροπημένο γεύμα το οποίο μάλιστα μαγείρεψαν και απόλαυσαν. Σημειώνεται ότι πολλά παιδιά που αρχικά ήταν απρόθυμα να δοκιμάσουν το συγκεκριμένο γεύμα, τελικά παρατηρώντας τα υπόλοιπα παιδιά να το απολαμβάνουν και θέλοντας να καταναλώσουν τους καρπούς της δουλειάς τους, τελικά δοκίμασαν και διεύρυναν έτσι τη διατροφική τους παλέτα. Τέλος τα παιδιά

αναγνώρισαν την ευκολία και την απόλαυση της παρασκευής ενός ισορροπημένου γεύματος και έδειξαν ενδιαφέρον να το επαναλάβουν στο σπίτι.

Σχετικά με τον δεύτερο στόχο, δηλαδή τα παιδιά να γνωρίσουν μεθόδους σύγχρονης καλλιέργειας φυτεύοντας και φροντίζοντας λαχανικά στην πράξη, θεωρούμε πως έχει επιτευχθεί. Τα παιδιά όχι μόνο ήρθαν σε επαφή με την έξυπνη καλλιέργεια ακριβείας σε μικρή κλίμακα, αλλά είδαν πως λειτουργεί στην πράξη και αναγνώρισαν τα άμεσα αποτελέσματά της.

Εκτός από τα γνωστικά αποτελέσματα της δράσης θεωρούμε σημαντικά και τα συναισθηματικά - κοινωνικά αποτελέσματα. Τα παιδιά συμμετείχαν στη δράση με χαρά και ενθουσιασμό και μετά την ολοκλήρωσή της είχαν έντονο αίσθημα ικανοποίησης. Συνεργάστηκαν μεταξύ τους αλλά και με ενήλικες εκτός από τους βασικούς εκπαιδευτικούς και έφεραν εις πέρας ένα μακροπρόθεσμο πλάνο το οποίο απαιτούσε την υπομονή και την επιμονή τους. Με βάση όλα τα παραπάνω, θεωρούμε ότι η δράση είχε μεγάλη επιτυχία σε πολλούς τομείς και έκτοτε την επαναλαμβάνουμε κάθε χρόνο στη Δ’ τάξη.

Ευχαριστίες

Οι εκπαιδευτικοί που πραγματοποίησαν τη δράση με τις τάξεις τους ήταν αρχικά οι Εφραιμίδου Άννα και Λιθοξοΐδου Σταυρούλα ενώ η δράση επαναλήφθηκε δεύτερη χρονιά από την Παναγιωτοπούλου Στέλλα και Οικονόμου Σωτηρία. Σημαντική κρίνεται η συμβολή της διατροφολόγου του σχολείου, Νταλάπα Δάφνης, του γεωπόνου του ιδρύματος, Καμπούρη Στέργιου, και του συντονιστή, Κυριακίδη Νίκου.

Βιβλιογραφία

Charlton, K., Comerford, T., Deavin, N., & Walton, K. (2021). Characteristics of successful primary school-based experiential nutrition programmes: a systematic literature review. *Public Health Nutrition*, 24(14), Ανακτήθηκε από 4642–4662. doi:10.1017/S1368980020004024

Dudley, D.A., Cotton, W.G. & Peralta, L.R. (2015). Teaching approaches and strategies that promote healthy eating in primary school children: a systematic review and meta-analysis*. Int J BehavNutr Phys Act* 12, 28.

Eurostat (2023). *Key Figures on the European food chain – 2023 edition*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. 10.2785/62986

Langellotto, G. & Gupta, A. (2012*).* Gardening Increases Vegetable Consumption in School-aged Children: A Meta-analytical Synthesis. *HortTechnology*. Ανακτήθηκε από doi:22.430-445. 10.21273/HORTTECH.22.4.430.

Monaghan, K., Swisher, M., Koenig, R.L. & Rodriguez, J.C. (2017) Education for sustainable agriculture: a typology of the role of teaching farms in achieving learning goals and objectives*. Environmental Education Research*, 23:6, 749-772, DOI: 10.1080/13504622.2015.1091877

Parmer, Sondra & Salisbury-Glennon, Jill & Shannon, David &Struempler, Barbara. (2009). School Gardens: An Experiential Learning Approach for a Nutrition Education Program to Increase Fruit and Vegetable Knowledge, Preference, and Consumption among Second-grade Students. *Journal of nutrition education and behavior.* Ανακτήθηκε από doi:41.212-7.10.1016/j.jneb.2008.06.002.

Peralta, L. R., Dudley, D. A., & Cotton, W. G. (2016). Teaching healthy eating to elementary school students: a scoping review of nutrition education resources. *Journal of School Health*, *86*(5), 334-345.

Varman, S. D., Cliff, D. P., Jones, R. A., Hammersley, M. L., Zhang, Z., Charlton, K., & Kelly, B. (2021). Experiential learning interventions and healthy eating outcomes in children: a systematic literature review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *18*(20), 10824.

Willett, W., Skerrett, P. J., & Giovannucci, E. L. (2017). *Eat, drink, and be healthy: the Harvard Medical School guide to healthy eating*. Simon and Schuster.

Αποτελεσματικές διδακτικές πρακτικές στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση

Χαραλαμπίδου Ελπίδα

Εκπαιδευτικός ΠΕ 70/ Πε 71
elpidachara@hotmail.gr

Περίληψη

Η παρούσα ερευνητική προσπάθεια επιχειρεί να αναδείξει αποτελεσματικές διδακτικές πρακτικές στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση. Πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια πρακτικής άσκησης σε τμήμα ένταξης Δημοτικού Σχολείου ημιαστικής περιοχής της Αλεξανδρούπολης. Δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 4 μαθητές των δύο πρώτων τάξεων του Δημοτικού Σχολείου. Οι μαθητές συμμετείχαν σε δραστηριότητες αναφορικά με τη φωνολογική επίγνωση και την αναγνώριση και τον σχηματισμό γραμμάτων-συλλαβών. Μέθοδο συλλογής των δεδομένων αποτέλεσε η παρατήρηση, καθώς τα υποκείμενα παρατηρούνταν κατά την ώρα δράσης και εργασίας τους με τις δοθείσες δραστηριότητες. Η ανάλυση των δεδομένων ακολούθησε τις επιταγές της ανάλυσης προτύπου, όπου τα δεδομένα ισχυροποίησαν βιβλιογραφικούς κώδικες και κατηγορίες. Τα αποτελέσματα ανέδειξαν τη θετική επίδραση στη μάθηση και τη διευκόλυνση της διδασκαλίας μέσω της χρήσης των εικόνων, του παιχνιδιού και της αξιοποίησης των Νέων Τεχνολογιών.

Λέξεις κλειδιά: Πρώτη Σχολική Ηλικία, Παιχνίδι, Βιωματική Μάθηση

Εισαγωγή

Η εφαρμογή καινοτόμων διδακτικών προσεγγίσεων στην εκπαιδευτική πραγματικότητα ενισχύει τη μαθησιακή διαδικασία ιδιαίτερα κατά την πρώτη σχολική ηλικία. Συγκεκριμένα, οι παιγνιώδεις δραστηριότητες διευκολύνουν το ενδιαφέρον των μαθητών για τη μάθηση και επιτρέπουν τη διαχείριση του μαθησιακού περιεχομένου από αυτούς (Χαραλαμπίδου, 2017). Η καινοτομία όμως ως όρος, συνιστά πολύπλοκη έννοια (Fullan, 2016). Ακόμη, μπορεί να λάβει τέσσερις εκδοχές. Στην παρούσα ερευνητική προσπάθεια λαμβάνει χώρα ως η εναλλακτική μορφή μάθησης και διδασκαλίας που επικεντρώνεται στον μαθητή και στη διευκόλυνσή του (Κοντάκος και Αγγελάκου, 2016).

Στα πλαίσια αυτά της καινοτομίας στην εκπαίδευση σχεδιάστηκαν δραστηριότητες για το μάθημα της Γλώσσας της Α’ του Δημοτικού Σχολείου, προσαρμοσμένες στις ανάγκες των μαθητών. Οι δραστηριότητες αναφέρονταν στην αναγνώριση και τον σχηματισμό των γραμμάτων-συλλαβών και στην καλλιέργεια της φωνολογικής επίγνωσης.

Θεωρητικό Μέρος

Ολιστική Προσέγγιση στη Διδασκαλία της Γλώσσας

Σύμφωνα με τις τελευταίες μελέτες, αναφορικά με τη διδακτική του γνωστικού αντικειμένου της γλώσσας, συνιστάται η ολιστική προσέγγισή του. Συγκεκριμένα, οι λέξεις διδάσκονται ολιστικά, συνολικά και όχι τμηματικά. Ακολουθείται δηλαδή η ολιστική παρουσίαση της λέξης και όχι η τμηματική σύνθεσή της, μέσω των συλλαβών. Η αποσύνθεση και τμηματοποίηση της λέξης σε συλλαβές ακολουθεί τις επιταγές της ολιστικής προσέγγισης της γλώσσας.

Οι δραστηριότητες της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας ακολούθησαν τις επιταγές του μοντέλου της ολιστικής προσέγγισης των λέξεων και της γλώσσας. Δηλαδή οι λέξεις παρουσιάστηκαν ολιστικά-ολοκληρωμένες (ως ένα) με τη βοήθεια συνοδευτικών εικόνων της καθημερινής ζωής. Η αναγνώριση των rime συλλαβών (τελικών συλλαβών) και η χρήση τους για τη διάκριση των λέξεων αποτέλεσαν στοιχεία των δραστηριοτήτων που ακολουθούσαν τις δομές της ολιστικής προσέγγισης της γλώσσας.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, αυτή η προσέγγιση επιτρέπει την καλλιέργεια δεξιοτήτων και την ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας. Ακόμη ενθαρρύνει την ανάδειξη του συστημικού μοντέλου της γλώσσας (Οικονομάκου και Μαγουλά, 2023). Μια τέτοια κατανόηση εκ μέρους των παιδιών, μπορεί να ενισχύσει τη λεξιλογική, σημασιολογική και πραγματολογική διάσταση των λέξεων-γλώσσας. Δηλαδή, οι μαθητές γνωρίζουν τη γραφή και ανάγνωση της λέξης (λεξιλογική γνώση), κατανοούν την ερμηνεία της (σημασιολογική γνώση) και είναι ικανοί να τη χρησιμοποιούν σύμφωνα με το πλαίσιο και την περίσταση επικοινωνίας (πραγματολογική διάσταση).

Φωνολογική Επίγνωση

Όσον αφορά τον όρο Φωνολογική Επίγνωση, ως τέτοια θεωρείται η συνειδητοποίηση των αναπαραστάσεων του προφορικού λόγου (Antony και Lonigan, 2004). Η φωνολογική επίγνωση μπορεί να αναφέρεται τόσο σε μικρές μονάδες λόγου, όσο και σε μεγάλες. Με τον τρόπο αυτό, η φωνολογική ενημερότητα λαμβάνει την έννοια της αναγνώρισης των φωνημάτων της γλώσσας. Επιπλέον έχει καταγραφεί ως η συνειδητή ικανότητα της διάκρισης της λέξης σε μέρη (Morrais, 1991).

Σύμφωνα με την Παντελιάδου (2000), η φωνολογική ενημερότητα αφορά την αναγνώριση και την ικανότητα χειρισμού των φωνολογικών μερών της λέξης. Με τον τρόπο αυτό το παιδί χειρίζεται τα δομικά στοιχεία του λόγου, κατανοεί τον προφορικό λόγο και επικοινωνεί αποτελεσματικά.

Αξίζει να σημειωθεί πως η φωνολογική επίγνωση έχει συνδεθεί με την ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας του ατόμου. Συγκεκριμένα, η αποτελεσματική ανάλυση της λέξης στα τμήματα που την αποτελούν διευκολύνει την ανάγνωση της λέξης και την ορθογραφημένη γραφή της. Με τον τρόπο αυτό καθίσταται ικανό το άτομο να χειρίζεται τις φωνημικές μονάδες του λόγου, να τις αποκωδικοποιεί, να τις αναγιγνώσκει και να τις κατανοεί. Αποδεικνύεται λοιπόν πως η φωνολογική επίγνωση και η μάθηση

της ανάγνωσης διακρίνονται από μια αλληλεπιδραστική σχέση (Μαυρογιαννάκη, 2017).

Παρατήρηση

Η παρούσα έρευνα συνιστά μια ποιοτική προσέγγιση, εργαλείο της οποίας αποτέλεσε η παρατήρηση. Πιο συγκεκριμένα, τα υποκείμενα της έρευνας παρατηρήθηκαν κατά τη διάρκεια ενασχόλησής τους με τις δοθείσες δραστηριότητες.

Βιβλιογραφικά η παρατήρηση καταγράφεται ως εργαλείο συλλογής δεδομένων ποιοτικών ερευνών. Θεωρείται η διαδικασία άντλησης πληροφοριών και δεδομένων κατά την ενασχόληση του ατόμου με ένα έργο. Ειδικότερα, ο ερευνητής παρατηρεί τη συμπεριφορά των υποκειμένων, καταγράφει σημειώσεις, τις οποίες επεξεργάζεται, αναλύει και ερμηνεύει.

Αναφορικά με τα χαρακτηριστικά στοιχεία της παρατήρησης, αυτά επικεντρώνονται στην ερμηνεία παρατηρούμενων ατόμων και συμπεριφορών. Στοιχείο της παρατήρησης είναι η προσπάθεια διατήρησης συστηματικών σημειώσεων από το πεδίο, οι οποίες χαρακτηρίζονται από αντικειμενικότητα και αξιοπιστία. Αυτός ο σκοπός υποβοηθάται από την εκ προοιμίου καταγραφή των θεματικών αξόνων, οι οποίοι υποδεικνύουν την ποιότητα των ενδείξεων και παρατηρούμενων συμπεριφορών (Cohen, Manion και Morrison, 2008).

Επιπλέον χαρακτηριστικό στοιχείο της παρατήρησης είναι ο τόπος και ο χρόνος που αυτή εκτελείται. Οι παράμετροι αυτές μοιάζει να επηρεάζουν τις καταγραφές και τις εκδηλώσεις συμπεριφορών. Έχει αναδειχθεί από τη βιβλιογραφία πως ακόμη και ο έλεγχος της συγκινησιακής κατάστασης στηρίζεται στον τόπο και στον χρόνο της παρατήρησης. Η ενημέρωση των υποκειμένων και η οικειότητα του χώρου, συμβάλλουν στην αντικειμενική εκδήλωση και στην ειλικρινή αποτύπωση της πραγματικότητας (McLeod, 2009).

Οι τύποι της παρατήρησης, φαίνεται πως μπορούν να είναι τρεις. Η πλήρης και συμμετοχική παρατήρηση, ο τύπος της ενεργούς συμμετοχής και ο τύπος της περιφερειακής συμμετοχής. Στον πρώτο τύπο ο ερευνητής εμπλέκεται πλήρως στο πεδίο, συμμετέχει και ο ίδιος με προσωπική του εμπειρία στα δοθέντα έργα. Στον τύπο της ενεργούς συμμετοχής ο ερευνητής παρέχει το πλαίσιο, τα έργα και το υπό διερεύνηση υλικό, χωρίς να λαμβάνει μέρος ο ίδιος στη διαδικασία. Απλώς παρατηρεί, χωρίς το έργο να συνιστά προσωπικό του βίωμα. Στην τελευταία μορφή της περιφερειακής παρατήρησης, ο ερευνητής συμμετέχει στο κοινωνικό πλαίσιο, αλλά δεν εμπλέκεται στις δραστηριότητες της ομάδας (Adler και Adler, 1991).

Για τις ανάγκες της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας αξιοποιήθηκε ο δεύτερος τύπος της ενεργούς συμμετοχής, όπου ο ερευνητής έθεσε τις δραστηριότητες και το πλαίσιο και παρατηρούσε τα υποκείμενα. Επιλέχθηκε ο παρών τρόπος, καθώς ενδείκνυται σε έρευνες όπου οι εμπλεκόμενοι διαθέτουν σχέσεις εμπιστοσύνης και σεβασμού (όπως αυτές του δασκάλου και των μαθητών).

Καταληκτικά απώτερος στόχος του παρατηρητή είναι η σύνδεση με την ομάδα των υποκειμένων, ώστε η καταγραφή και ερμηνεία των σκέψεων, αντιλήψεων, συμπεριφορών και εμπειριών να προκύπτει αβίαστα (Cohen, Manion και Morrison, 2008).

Ανάλυση Προτύπου

Τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν αναλύθηκαν σύμφωνα με την ποιοτική προσέγγιση των δεδομένων την Ανάλυση Προτύπου. Σύμφωνα με αυτή τη μέθοδο, το πρότυπο συνιστά μια λίστα με τους κώδικες και τις βιβλιογραφικές κατηγορίες, οι οποίες αντιπροσωπεύουν τα θέματα που προκύπτουν από τα δεδομένα. Με τον τρόπο αυτό οι κωδικοί και οι κατηγορίες ταξινόμησης των δεδομένων προκαθορίζονται εξαρχής σύμφωνα με τις υπάρχουσες βιβλιογραφικές καταγραφές. Στη συνέχεια ενδέχεται να τροποποιηθούν ή να εμπλουτιστούν από τις παρατηρήσεις των δεδομένων και των νέων συλλογών.
Πρόκειται για μια διαδικασία συνεχούς αναδιάρθρωσης του εννοιολογικού πλαισίου, η οποία οριστικοποιείται με την συνολική ανάλυση και επεξεργασία των δεδομένων (Cohen, Manion και Morrison, 2008).

Εμπειρικό Μέρος

Μεθοδολογία Έρευνας

Όσον αφορά το **ερευνητικό πρόβλημα**, αυτό διερευνούσε αποτελεσματικές διδακτικές πρακτικές στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση. **Δείγμα** της έρευνας αποτέλεσαν 4 μαθητές της πρώτης σχολικής ηλικίας, οι οποίοι παρακολουθούσαν το τμήμα ένταξης Δημοτικού Σχολείου ημιαστικής περιοχής της Αλεξανδρούπολης.
Ερευνητικό εργαλείο **συλλογής** των δεδομένων αποτέλεσε η παρατήρηση, η οποία έλαβε, όπως προαναφέρθηκε, τη μορφή της ενεργούς συμμετοχής και οι δοθείσες δραστηριότητες.
Αυτές ήταν έξι και αναφέρονταν στην αναγνώριση συλλαβών, γραμμάτων και λέξεων και στην ανάγνωσή τους.
Ακολουθεί συνοπτική περιγραφή της κάθε δραστηριότητας.
Στην πρώτη δραστηριότητα, οι μαθητές κλήθηκαν να αναγνωρίσουν τις rime συλλαβές (τελικές) των λέξεων. Οι λέξεις προσφέρθηκαν και γραπτά, αλλά και με την υπόβοήθεια σχετικών εικόνων. Στο τέλος δημιουργήθηκε τραγούδι, το οποίο αξιοποιούσε τις τελικές συλλαβές με τη μορφή ομοιοκαταληξίας.
Στη δεύτερη δραστηριότητα, τα παιδιά με τη βοήθεια αινιγμάτων προσπάθησαν να αναγνωρίσουν την κατάλληλη συλλαβή σε εικονολέξεις ζώων.
Στην τρίτη δραστηριότητα, στα υποκείμενα ζητήθηκε να αναγνωρίσουν, να γράψουν και να διαβάσουν το γράμμα π και τις σχετικές συλλαβές σε οικείο κείμενο.
Η τέταρτη δραστηριότητα περιελάμβανε επίσης κείμενο, στο οποίο οι μαθητές έπρεπε να αναγνωρίσουν το γράμμα κ, τις σχετικές συλλαβές και να καταφέρουν να διαβάσουν τόσο αυτές, όσο και ολιστικά τις λέξεις.

Στην πέμπτη δραστηριότητα αξιοποιήθηκε χειραπτικό υλικό (λέξεις- χαρτάκια) και οι μαθητές καλούνταν να χειριστούν το υλικό ολιστικά. Δηλαδή διάβαζαν τις λέξεις, αναγνώριζαν τις σχετικές συλλαβές και ήταν σε θέση να αποσυνθέσουν τη λέξη.
Στην τελευταία δραστηριότητα, μέσω παιχνιδιού σε εκπαιδευτικό λογισμικό, οι μαθητές επέλεγαν τη σωστή εικονολέξη (έναρξη με το γράμμα Φ), την αναδομούσαν, κατορθώνοντας να διακρίνουν τις συλλαβές και τα γράμματα της λέξης.
Τα παραπάνω δεδομένα **αναλύθηκαν** σύμφωνα με την ανάλυση προτύπου, όπου οι καταγεγραμμένες συμπεριφορές επιβεβαίωσαν βιβλιογραφικούς κώδικες και ισχυροποίησαν υπάρχουσες θεωρητικές κατηγορίες.

Αποτελέσματα - Συζήτηση

Σύμφωνα με την ανάλυση που πραγματοποιήθηκε παρατηρήθηκε πως οι μαθητές ολοκλήρωσαν με μεγαλύτερη επιτυχία και αποτελεσματικότητα τις δραστηριότητες 1, 2, 5 και 6. Σε αυτές αξιοποιήθηκε το παιχνίδι σε συνδυασμό με τις εικονολέξεις, τα αινίγματα, η ομοιοκαταληξία και το χειραπτικό υλικό. Οι μαθητές έδρασαν αποτελεσματικά στα απαιτούμενα μαθησιακά επιτεύγματα, ενώ είχαν μεγαλύτερο κίνητρο και διάθεση για εργασία.
Στις δραστηριότητες 3 και 4 αξιοποιήθηκε η κειμενοκεντρική προσέγγιση, η οποία συνιστάται για τη διδασκαλία γραμματικών φαινομένων. Στις μικρές ηλικίες, όμως, φάνηκε να δημιουργεί ανεπιθύμητα αποτελέσματα, καθώς οι μαθητές έπρεπε να πειστούν για την εργασία τους. Ωστόσο, μετά την πρόκληση της επιθυμητής συμπεριφοράς, τα αποτελέσματα ήταν τα επιδιωκόμενα.
Από τα δεδομένα αναδεικνύεται ιδιαίτερα στις μικρές ηλικίες, η ανάγκη για καινοτόμες διδακτικές προσεγγίσεις, όπως το παιχνίδι, οι νέες τεχνολογίες και η χρήση χειραπτικού υλικού.
Μια τέτοια διαπίστωση πρεσβεύεται και από το θεωρητικό υπόβαθρο της εκπαιδευτικής έρευνας, καθώς οι νέες τεχνολογίες έχουν καταγραφεί ως ενισχυτικό μέσο τόσο της ενεργητικότητας-συμμετοχής, όσο και της απόδοσης των μαθητών (Παγγέ και Κυριαζή, 1998).
Το παιχνίδι πράγματι επιβεβαιώνεται βιβλιογραφικά πως προκαλεί το ενδιαφέρον στη μάθηση και ενισχύει την ανάπτυξη και καλλιέργεια ικανοτήτων και δεξιοτήτων αντίστοιχα, όπως αναδείχθηκε και από τα δεδομένα (Χαραλαμπίδου, 2017).
Τέλος η σύνδεση των υπό διδασκαλία εννοιών (π.χ. κάποιο γράμμα) με τις καθημερινές εμπειρίες και τα βιώματα των μαθητών (αντικείμενο ή εικόνα της καθημερινότητας), μοιάζει να υποβοηθά τη μαθησιακή διαδικασία και στη γλώσσα. Κάτι τέτοιο επιβεβαιώνεται από τη βιβλιογραφία έντονα για το μάθημα των μαθηματικών (Σκουμιός και Σκουμπουρδή, 2018), φάνηκε όμως από τα δεδομένα πως υποστηρίζει και το γνωστικό αντικείμενο της γλώσσας. Βιβλιογραφικά συνιστάται η σύνδεση των γνωστικών αντικειμένων με τις εμπειρίες, τα βιώματα και οικείες καταστάσεις των μαθητών (εικόνες καθημερινής ζωής, εικόνες ζώων, γνωστών αντικειμένων), ώστε η κατάκτηση των εννοιών να είναι εφικτή. Καταληκτικά λοιπόν μια τέτοια σύνδεση

μεταφράζεται ως βιωματική μάθηση, η οποία αξιοποιεί τα βιώματα των μαθητών, προσφέρει ενθάρρυνση και καθιστά τα παιδιά κοινωνούς επεξεργασίας της γνώσης (Μπακιρτζής, 2000).

Συμπεράσματα-Περιορισμοί

Συμπερασματικά η παρούσα ερευνητική προσπάθεια ανέδειξε την ανάγκη εφαρμογής και αξιοποίησης καινοτόμων διδακτικών προσεγγίσεων, ιδιαίτερα στις μικρές ηλικίες και στην ειδική αγωγή. Αποτελεσματικές μέθοδοι αναδείχθηκαν η βιωματική μάθηση ενώ μέσα διευκόλυνσης της μαθησιακής διαδικασίας κρίθηκαν το παιχνίδι και οι Νέες Τεχνολογίες.

Αξίζει να σημειωθούν οι περιορισμοί της έρευνας, οι οποίοι εστιάζονται στο μικρό πληθυσμό δείγματος. Συνιστάται μελλοντικά η επαναξιολόγηση και επανεφαρμογή της σε μεγαλύτερο δείγμα πληθυσμού, ώστε τα δεδομένα να επικαιροποιηθούν και να ισχυροποιηθούν.

Βιβλιογραφία

Adler, P. A., & Adler, P. (1991). *Stability and flexibility*: Maintaining relations with organized and unorganized groups. In W. B. Shaffir & R. A. Stebbins (Eds.), *Experiencing fieldwork: An inside view of qualitative research.* Newbury Park, CA: Sage.

Antony, J.L. & Lonigan, C.J. (2004). The Nature of Phonological Awareness: Converging Evidence From Four Studies of Preschool and Early Grade School Children. *Journal Educational Psychology*, 96.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Fullan, M. (2016). *The New Meaning of Educational Change*. New York: Teachers College Press.

McLeod, J. (2009). Qualitative research in counselling and psychotherapy. Thousand Oaks, CA: Sage.

Morrais, J. (1991). *Phonological awareness: A bridge between language and literacy*. Στο J.L. Antony & C.J. Lonigan The Nature of Phonological Awareness: Converging Evidence From Four Studies of Preschool and Early Grade School Children. *Journal Educational Psychology*, 96.

Κοντάκος Α., & Αγγελάκου Ε.Π., (2016). *Από τις θεωρίες του σχολείου στη σχολική ανάπτυξη. Στο Θέματα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (Όγδοος Τόμος) – Συστημική ανάπτυξη εκπαιδευτικών μονάδων: τεχνολογική και παιδαγωγική συνύφανση*. Αθήνα: Διάδραση.

Μαυρογιαννάκη, Ε. (2017). Φωνολογική επίγνωση, βραχύχρονη μνήμη και ανάγνωση σε μαθητές σχολικής ηλικίας. Στο Ι. Παπαδάτος, Σ. Πολυχρονοπούλου και Α. Μπαστέα (Επιμ). *6ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης και Ειδικής Αγωγής (σελ. 692-715).* Αθήνα: ΕΚΠΑ.

Μπακιρτζής, Κ. (2000). *Βιωματική εμπειρία και κίνητρα μάθησης*. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 30.

Οικονομάκου, Μ. & Μαγουλά, Ε. (2023). Ολιστική Προσέγγιση στη Διδασκαλία της Γλώσσας στο Σχολείο: Γλωσσικό Σύστημα και Γλωσσική Χρήση. Στο Σ. Σοφοκλέους & Ε. Χατζηλουκά-Μαυρή (Επιμ.) *Η Διδασκαλία της Γλώσσας στο Σύγχρονο Σχολείο (σελ. 104-120).* Λεμεσός: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.

Παγγέ, Τ. και Κυριαζή, Μ. (1998). *Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση*. Ιωάννινα: ΕΤΠΕ.

Παντελιάδου, Σ. (2000). *Μαθησιακές Δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη. Τι και γιατί*; Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Σκουμιός, Μ., & Σκουμπουρδή, Χ. (2018). *Χρήση εκπαιδευτικού υλικού Μαθηματικών και Φυσικών Επιστημών: απόψεις εκπαιδευτικών*. Στο Χ. Σκουμπουρδή & Μ. Σκουμιός (Επιμ.) *3ο Πανελλήνιο Συνέδριο: Εκπαιδευτικό Υλικό Μαθηματικών και Φυσικών Επιστημών: Διαφορετικές χρήσεις, διασταυρούμενες πορείες μάθησης (σελ. 14-65*), Ρόδος.

Χαραλαμπίδου, Ε. (2017). *Η μάθηση της γεωμετρίας στην πρώτη σχολική ηλικία μέσα από παιγνιώδη περιβάλλοντα μάθησης*. Αλεξανδρούπολη: ΔΠΘ/ΠΤΔΕ.

"Η Εκπαιδευτική Σταθερά π= παιχνίδι… Μαθαίνω παίζοντας και παίζοντας μαθαίνω…

Μαυρουδή Άννα,

Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Δημοτικό Σχολείο Κάτω Νευροκοπίου
mavroudianna@gmail.com

Περίληψη

«Αν τα παιδιά δεν μπορούν να μάθουν με τρόπο που διδάσκουμε, πρέπει να διδάξουμε με τρόπο που μπορούν να μάθουν». Με τα λόγια της Maria Montessori ως αφόρμηση η παρούσα εισήγηση εστιάζει στην παρουσίαση του παιχνιδιού ως μέθοδο διδασκαλίας για τις τάξεις του Δημοτικού.

Το παιχνίδι και το παιδί είναι έννοιες «δεμένες» μεταξύ τους και ως εκ τούτου προέκυψε ο τίτλος της εισήγησης σε παραλληλισμό με τη Μαθηματική σταθερά π=3,14. Πλήθος εκπαιδευτικών παιχνιδιών και βιβλίων έχει δημιουργηθεί λόγω του πολύτιμου και καταλυτικού ρόλου που δύναται να διαδραματίσει το παιχνίδι στη διαδικασία της μάθησης.

Είναι σκόπιμη η ανάδειξη μιας παιγνιώδους μορφής διδασκαλίας μέσω ενδεικτικής παρουσίασης δραστηριοτήτων προσαρμοσμένων στην ηλικία των παιδιών για αποτελεσματική πρόσληψη της νέας γνώσης. Σκοπός είναι η προώθηση συζήτησης και ανταλλαγής πολύτιμων απόψεων και ιδεών για αποτελεσματική μάθηση μέσω καινοτόμων και δημιουργικών πρακτικών, διαδικασία που θα ανταμείψει τόσο τους μαθητές όσο και τον εκπαιδευτικό.

Μέσω παιγνιωδών δραστηριοτήτων τα παιδιά κάνοντας αυτό που γνωρίζουν καλύτερα, να παίζουν, αποκτούν δεξιότητες μεταγνώσης και αυτορρυθμιζόμενης μάθησης (Ormrod, 2020) ενώ ο εκπαιδευτικός έχει σαφή εικόνα της νοητικής προδιάθεσης, της στάσης ετοιμότητας και των προαπαιτούμενων γνώσεων των μαθητών (Slavin, 2006). Τα παιδιά διασκεδάζοντας «ξεδιπλώνουν» τις δυνατότητες και τις αδυναμίες τους χωρίς όμως να «φορτίζονται» με αρνητικά συναισθήματα.

Αποτελεί γεγονός πως οι άνθρωποι αφομοιώνουν νέες πληροφορίες μέσω ελκυστικών δραστηριοτήτων. Γι’ αυτόν τον λόγο το παιχνίδι μπορεί να αποτελέσει πολύτιμο εργαλείο του εκπαιδευτικού που θα προάγει τόσο τη μάθηση όσο και την ευχαρίστηση των μαθητών.

Λέξεις Κλειδιά: καινοτομία, δημιουργική μάθηση, ομαδοσυνεργατική διδασκαλία.

Εισαγωγή

"Το παιχνίδι ως μέσο και εργαλείο μιας αποτελεσματικής διδασκαλίας"! Αυτό είναι το ζήτημα που πραγματεύεται η εν λόγω εισήγηση με την αισιοδοξία να «πείσει» για τις δυνατότητες του παιχνιδιού στην αποτελεσματική μάθηση, γι' αυτό και ο παραλληλισμός του με τη μαθηματική σταθερά π=3,14.

Η εισήγηση χωρίζεται σε δύο μέρη. Στο πρώτο, με τίτλο «Η εκπαιδευτική Σταθερά π= παιχνίδι… Μαθαίνω παίζοντας…», γίνεται μια βιβλιογραφική ανασκόπηση και αναφέρονται πληροφορίες που ταυτόχρονα αποτελούν και επιχειρήματα της σκέψης ότι οι παιγνιώδεις δραστηριότητες μπορούν και είναι καλό να εισαχθούν στην εκπαιδευτική διαδικασία και στο δεύτερο μέρος, με τίτλο «παίζοντας μαθαίνω…», παρουσιάζονται ενδεικτικά κάποιες από αυτές που ήδη δοκιμάστηκαν, με επιτυχία, στα πλαίσια της σχολικής τάξης.

Σκοπός της εισήγησης είναι η παρουσίαση και ανταλλαγή ιδεών μεταξύ ανθρώπων που καθημερινά καταπιάνονται με το απαιτητικό έργο της εκπαίδευσης των παιδιών, ώστε φεύγοντας από το σχολείο η κούραση να είναι όσο το δυνατόν πιο «γλυκιά» και παραγωγική, να έχουν επιτευχθεί οι στόχοι του εκάστοτε εκπαιδευτικού να πάει τη σκέψη των παιδιών του στην τάξη ένα βήμα πιο μπροστά αλλά να έχουν όλοι περάσει μια όμορφη μέρα!

Η χρήση παιγνιωδών δραστηριοτήτων σε όλα τα μαθήματα φιλοδοξεί να κάνει πράξη ακριβώς αυτό: να περάσουμε καλά μέσα στην τάξη και ο χρόνος μας να είναι παραγωγικός, να μάθουμε ο ένας από τον άλλον και ο ένας για τον άλλον.

"Η Εκπαιδευτική Σταθερά π= παιχνίδι… Μαθαίνω παίζοντας."

Μέσω του παιχνιδιού, είτε ατομικού με τη χρήση της φαντασίας είτε ομαδικού, το άτομο δημιουργεί σχέσεις με τον περίγυρό του ειδικά κατά τη μέση παιδική ηλικία (Feldman, 2011) εφόσον αρέσκεται ιδιαιτέρως να παίζει με τους συνομηλίκους του και να συμμετέχει σε ομαδικές δραστηριότητες. Επιπλέον αναπτύσσει τη δημιουργικότητά του, χαρακτηριστικό πολύ σημαντικό γιατί μέσω αυτής οδηγείται στην πιθανολογική σκέψη, στη δυνατότητα, δηλαδή, να βρίσκει "λύσεις" και εξηγήσεις σε πρωτόγνωρες καταστάσεις(Κιοσσές, 2018). Ας αναλογιστούμε για λίγο για ποιους λόγους, πότε και με ποιους ένα παιδί- οποιασδήποτε ηλικίας- θέλει να παίξει: επειδή διασκεδάζει και είναι από τη φύση του πλάσμα που μέσα από το παιχνίδι "μεγαλώνει". Παίζει όταν θέλει να ανακαλύψει τον εαυτό του και ό, τι το περιβάλλει. Παίζει με τα άτομα που νιώθει ασφάλεια, εμπιστοσύνη και θέλει να συναναστρέφεται. Ως εκ τούτου μέσα από το παιχνίδι δύναται να μάθει καθότι αλλάζει, εξελίσσει τη σκέψη του, διαμορφώνει τον χαρακτήρα του καθώς αποκτά νέες εμπειρίες. Και όλα αυτά αποτελούν χαρακτηριστικά της μάθησης η οποία ως διαδικασία αλλάζει το γνωστικό και δυναμικό του ατόμου, αποκτώντας εμπειρίες τις οποίες και επεξεργάζεται(Εθνικό Συμβούλιο Ερευνών ΗΠΑ, Επιτροπή Κοινωνικών Επιστημών και Εκπαίδευσης, 2006).

Παρακάτω ακολουθεί βιβλιογραφική ανασκόπηση μέσω της παράθεσης πεποιθήσεων, βάση ερευνών και επιστημονικών δεδομένων σχετικά με τη φύση της

εκπαίδευσης και τους σκοπούς της μάθησης και κατ' επέκταση του Σχολείου που διαδραματίζει καταλυτικό ρόλο σε όλη αυτή τη διαδικασία.

Αρχικά, προσεγγίζοντας την έννοια της εκπαίδευσης αξίζει να σημειωθούν στοιχεία που αναδεικνύουν την αξία της στη δημιουργία μιας "υγιούς" προσωπικότητας:

Το Σχολείο καλείται να συμβάλει στη δημιουργία κριτικά σκεπτόμενων ατόμων μέσω της σφαιρικής αντίληψης του κόσμου τους και του κόσμου στο σύνολό του (Θεοδωροπούλου, 2010). Οι μαθητές προκειμένου να αναπτύξουν μια τέτοια στάση καλούνται να ξεφύγουν από την απλή μάθηση- αποστήθιση εννοιών και γνώσεων και να συνδυάζουν όσα ακούν για μια επιτυχημένη κοσμοαντίληψη (Barlett & Burton, 2019). Η εκπαίδευση δεν είναι ένα μέρος της προετοιμασίας των παιδιών για τη ζωή αλλά αποτελεί από μόνη της διαδικασία που συμβαίνει καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής ενός ανθρώπου(Μυλωνάκου-Κεκέ, 2022).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού, λοιπόν, είναι απαιτητικός αλλά και άκρως γοητευτικός! Καλείται να διδάξει γνώσεις για το παρόν και όχι για το μέλλον, όπως συνηθίζεται στα εκπαιδευτικά συστήματα(Ormrod, 2020), να βρει ποικίλους τρόπους διδασκαλίας ώστε να ανταποκρίνεται στα σύγχρονα πολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα προκειμένου όλοι οι μαθητές να είναι αποδέκτες μιας ισότιμης μάθησης (Γκόβαρης, 2011) ενώ ταυτόχρονα να επιλέξει την ουσία των γνώσεων που θέλει να μεταδόσει και να πείσει τους μαθητές του γιατί είναι σημαντικό να τις διδαχθούν (Slavin, 2006). Επομένως για να είναι σε θέση οι εκπαιδευτικοί να φέρουν "σε πέρας" αυτό το δύσκολο έργο πρέπει αρχικά να ενεργούν έχοντας στο μυαλό τους την "παιδαγωγική αγάπη" που τους έφεραν στις σχολικές αίθουσες και να κινούνται με σεβασμό και πίστη στην προσωπικότητα των παιδιών, αξίες τις οποίες ανέδειξαν σπουδαίοι άνθρωποι του παρελθόντος, από τον Σωκράτη και τον Pestalozzi ως τον Rousseau, προκειμένου να δημιουργηθεί ένα περιβάλλον αμοιβαίας εμπιστοσύνης (Πυργιωτάκης, 2011). Ο Vygotsky τόνισε πως η ποιοτική σχέση ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και στους μαθητές του είναι από τα σημαντικότερα στοιχεία μιας επιτυχημένης μάθησης(Νόβα-Καλτσούνη, 2010).

Σύμφωνα με τα παραπάνω η μάθηση μέσω παιγνιωδών δραστηριοτήτων μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά να μάθουν διασκεδάζοντας! Για παράδειγμα, με το ομαδικό παιχνίδι δημιουργούνται "κοινότητες μάθησης" όπου τα παιδιά κι ο εκπαιδευτικός εμπλέκονται σε δραστηριότητες που βρίσκουν ενδιαφέρουσες ή και διασκεδαστικές και ταυτόχρονα ανταλάσσουν ιδέες μέσω συνεχούς αλληλεπίδρασης(Van de Walle, Lovin, Karp & Bay-Williams, 2017). Το παιχνίδι σε οποιαδήποτε μορφή μπορεί να αποτελέσει ένα πρώτης τάξεως ενισχυτή θετικής συμπεριφοράς για να "προκαλέσουμε" θετικές στάσεις και να απωθήσουμε ανεπιθύμητες όπως η επιθετικότητα που έτσι κ αλλιώς ενυπάρχει στο άτομο σύμφωνα με τον Freud(Dickerson, 2021). Επιπλέον με παιγνιώδεις δραστηριότητες μπορεί να ευνοηθεί η Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης του Vygotsky σύμφωνα με την οποία η υποστήριξη που δέχεται το ανήλικο άτομο από έναν ενήλικα μπορεί να διευρύνει το γνωστικό δυναμικό του(Barlett, et. al. , 2019). Τέλος και αναφορικά με το περιβάλλον μάθησης που δημιουργείται μέσω

του παιχνιδιού αξίζει να σημειωθεί ότι ευνοείται η δημιουργία "άτυπων περιβαλλόντων μάθησης" και τα παιδιά ακόμη και έξω από τη σχολική τάξη μπορούν να μάθουν κάνοντας κάτι που ελκύει το ενδιαφέρον τους(Αγγελίδης & Αβραμίδου, 2011) και μέσω διασκεδαστικών δραστηριοτήτων αυξάνονται και τα παρεχόμενα κίνητρα για μάθηση που "εκ φύσεως" παράγονται από την επίδραση εξωτερικών παραγόντων-στην προκειμένη από τον εκπαιδευτικό, που γνωρίζει τις προτιμήσεις, τις αδυναμίες και τις δυνατότητές τους-(Βοσνιάδου, 2001).

Συμπερασματικά η παρούσα εισήγηση παρουσιάζει το παιχνίδι ως ένα "έξυπνο" μέσο μάθησης μέσω του οποίου τα παιδιά χωρίς να το καταλαβαίνουν συνειδητά, μαθαίνουν και εσωτερικεύουν πληροφορίες, κατακτούν γνώσεις και δεξιότητες, δένονται με τους γύρω τους και αναπτύσσονται νοητικά και συναισθηματικά.

Πάμε λοιπόν να παίξουμε;

"…….Παίζοντας μαθαίνω……."

Παρακάτω παραθέτω κάποιες προτάσεις, εφαρμόσιμες σε όλες τις τάξεις για διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα. Οι δραστηριότητες και τα παραδείγματα είναι ενδεικτικά προκειμένου να γίνει μια πρώτη επαφή με τις παρουσιαζόμενες ιδέες. Θα χαιρόμουν πολύ αν παρ' ελπίδα κάποιος από τους παρευρισκομένους εκτελούσε μια τέτοια δράση στην τάξη του να την έστελνε προκειμένου να ξεκινήσουμε "κοινότητες μάθησης" σε "άτυπα περιβάλλοντα μάθησης" (Αγγελίδης κ.ά. , 2011) για ανταλλαγή ιδεών γιατί όπως αναφέρθηκε και παραπάνω "για να έχεις καλές ιδέες, πρέπει να έχεις πολλές ιδέες"!

Δραστηριότητα 1η:Γλώσσα-έκφραση, γραμματική, συντακτικό-, όλες οι τάξεις, ομαδοσυνεργατική,

"Ξεσκονίζοντας μια λέξη…"

Χωριζόμαστε σε 2-3 ομάδες, ανάλογα με τον αριθμό των παιδιών. Ετοιμάζουμε κάρτες με λέξεις- αν θέλουμε κι αν έχουμε χρόνο τις πλαστικοποιούμε- και μοιράζουμε σε κάθε παιδί.

Σκοπός του παιχνιδιού είναι κάθε παιδί μέσα στην ομάδα ακούγοντας μια λέξη να την αναλύει (να λέει τι μέρος του λόγου είναι, τι σημαίνει κ.λ.π.). Όποια ομάδα "τελειώσει"

πρώτη τις κάρτες της είναι η νικήτρια και παίρνει βραβείο "καλύτερου ξεσκονίσματος"!

Δραστηριότητα 2η:Μαθηματικά, όλες οι τάξεις, ομαδοσυνεργατική, άτυπα περιβάλλοντα μάθησης

"Αριθμοψείρες"

Το κλασικό παιχνίδι αλλά παραποιημένο. Πριν την έναρξη του παιχνιδιού κάθε μαθητής παίρνει χαρτάκι με τρία νούμερα και 2 πολλαπλασιασμούς. Όταν το παιχνίδι ξεκινά το παιδί που πετά την μπάλα λέει έναν από τους πολλαπλασιασμούς που έχει. Όποιος κρατά το αποτέλεσμα πιάνει την μπάλα. Νικητές είναι όλοι οι μαθητές που πιάνουν την μπάλα στο σωστό αποτέλεσμα.

Δραστηριότητα 3η: Φυσική-Μελέτη Περιβάλλοντος, όλες οι τάξεις του δημοτικού, άτυπα περιβάλλοντα μάθησης, ομαδοσυνεργατική.

"Παίζουμε επιστήμονες;"

Βγαίνουμε έξω στην αυλή του σχολείου και παρατηρούμε. Κάθε μαθητής έχει μια πλαστικοποιημένη κόλλα Α4 όπου μπορεί να γράφει και να σβήνει. Ο δάσκαλος θέτει ερωτήσεις και οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν αλλά και να επιχειρηματολογήσουν. Ενδεικτικά παραδείγματα: " Το νερό από τη βροχή γιατί μετά από μερικές μέρες δεν υπάρχει;", "Γιατί ο ουρανός δεν έχει πάντα το ίδιο χρώμα;", "Ο ήλιος πριν ήταν σε άλλη θέση! Περπατάει;" κ. ά.

Βιβλιογραφία

Αγγελίδης, Π. & Αβραμίδου, Λ. (2011). Ανάπτυξη συμπεριληπτικής εκπαίδευσης μέσα από άτυπα περιβάλλοντα μάθησης. Στο Π. Αγγελίδης (Επιμ.), *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης (σελ. 17-39).* Αθήνα: Διάδραση.

Βοσνιάδου, Σ. (2001). *Εισαγωγή στην Ψυχολογία, Τόμος Α', Βιολογικές, Αναπτυξιακές και Συμπεριφοριστικές προσεγγίσεις, Γνωστική Ψυχολογία*. Αθήνα: Gutenberg.

Γιαννικοπούλου, Α. (2008). *Στη χώρα των χρωμάτων, Το σύγχρονο εικονογραφημένο βιβλίο*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαδόπουλος.

Γκόβαρης, Χ. (2011). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Διάδραση.

Εθνικό Συμβούλιο Ερευνών ΗΠΑ, Επιτροπή Κοινωνικών Επιστημών και Εκπαίδευσης. (2006). *Πώς μαθαίνει ο Άνθρωπος, Εγκέφαλος, νους, Εμπειρία και μάθηση στο Σχολείο*. Αθήνα: Κέδρος Εκπαίδευση.

Θεοδωροπούλου, Έ. (2010). *Φιλοσοφία της Παιδείας: Λόγοι, όψεις, Διαδρομές*. Αθήνα: Πεδίο.

Κιοσσές, Σ. (2018). *Εισαγωγή στη Δημιουργική Ανάγνωση και Γραφή του Πεζού Λόγου, Η συμβολή της Αφηγηματολογίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.

Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2022). *Κοινωνική Παιδαγωγική, Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2010). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.

Πυργιωτάκης, Ι.Ε. (2011*). Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*. Αθήνα: Πεδίο.

Barlett, St. & Burton, D. (2019). *Εισαγωγή στις Επιστήμες της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.

Dickerson, P. (2021*). Κοινωνική Ψυχολογία, Παραδοσιακές και Κριτικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Κριτική.

Feldman, R. S. (2011). *Εξελικτική Ψυχολογία, Δια Βίου Ανάπτυξη*. Αθήνα: Gutenberg.

Goldstein, Br. E. (2015). *Γνωστική Ψυχολογία, Σύνδεση Νου, Έρευνας και Καθημερινής Ζωής*. Αθήνα: Gutenberg.

Harlen, W. & Elstgeest, J. (2005). *UNESCO, Διδασκαλία και Μάθηση των Φυσικών Επιστημών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.* Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδάνος.

Ormrod, J. E. (2020). *Ψυχολογία της Μάθησης.* Αθήνα: Gutenberg.

Siegler, R. S. (2005). *Πώς σκέφτονται τα παιδιά*. Αθήνα: Gutenberg.

Slavin, R. E. (2006). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία, Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Van de Walle, J. A. , Lovin, L. H. , Karp, K. S. & Bay- Williams, J. M. (2017*). Μαθηματικά από το Νηπιαγωγείο ως το Γυμνάσιο, Διδασκαλία με επίκεντρο το παιδί και την ανάπτυξή του*. Αθήνα: Gutenberg.

Το βιβλίο της μουσικής και των θαυμάτων

Σταματέλου Ευγενία Μαρία, Σταματέλος Ιωάννης Μάριος

Εκπαιδευτικός ΠΕ 70 , 1ο Δημοτικό Σχολείο Λευκάδας
jenny.3stamatelou@gmail.com

Εκπαιδευτικός ΠΕ 70 , φοιτητής μεταπτυχιακού προγράμματος
gianstam2001@gmail.com

Περίληψη

Η εκμάθηση και η εξάσκηση του γραπτού λόγου είναι ένα από τα πιο απαιτητικά έργα που έχουν να επιτύχουν οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί. Στην παρούσα εργασία θα παρουσιαστεί με ποιον τρόπο μπορεί να συνδυαστεί η ανάπτυξη του γραπτού λόγου με την μουσική και τα εικαστικά.
Με την βοήθεια των εκπαιδευτικών που διδάσκουν το μάθημα της μουσικής και των εικαστικών και αφού συνεννοηθούν με τον εκπαιδευτικό της τάξης θα ξεκινήσουν μία σειρά από δραστηριότητες ώστε οι μαθητές να κατασκευάσουν το δικό τους βιβλίο. Αρχικά ο μουσικός θα επιλέξει ένα μουσικό κομμάτι και θα το παρουσιάσει στην τάξη χωρίς να δώσει περισσότερες πληροφορίες για το τι αφηγείται το τραγούδι, ποια είναι η ιστορία του. Αργότερα μιλούν για τις εναλλαγές που παρατηρούν στο μουσικό κομμάτι ,τα συναισθήματα που τους προκαλούν και τα καταγράφουν σε ένα κατάλογο. Στην συνέχεια ο εκπαιδευτικός της τάξης παίρνει τον κατάλογο και συζητά με τα παιδιά τις εικόνες που φαντάστηκαν κατά την ακρόαση του κομματιού. Ανάλογα με τις απαντήσεις, ο εκπαιδευτικός τα προετοιμάζει ώστε να γράψουν το δικό τους παραμύθι στο οποίο κάθε κεφάλαιο του θα διηγείται ένα μέρος της ιστορίας σύμφωνα με τις εναλλαγές της μουσικής και τα συναισθήματα που δημιουργεί. Τέλος με την βοήθεια του εκπαιδευτικού των εικαστικών εικονογραφούν το βιβλίο που έχουν κατασκευάσει οι μαθητές. Έτσι η εξάσκηση της έκθεσης αποκτά διαφορετικό ενδιαφέρον και οι μαθητές επιθυμούν οι ίδιοι την πραγματοποίηση του ενώ ταυτόχρονα εξασκούνται και σε δύο ακόμα μαθήματα. Η ολοκληρωμένη διδασκαλία ενός μαθήματος μπορεί να γίνει μόνο εάν εμπεριέχει δημιουργικότητα και φαντασία.

Λέξεις κλειδιά: συγγραφή βιβλίου, μουσική, εικαστικά

Εισαγωγή

Για να πραγματοποιηθεί η παρούσα δραστηριότητα θα πρέπει αρχικά να έρθουν σε συνεννόηση ο/η εκπαιδευτικός που διδάσκει το μάθημα της μουσική και ο/η εκπαιδευτικός που διδάσκει τα μάθημα των εικαστικών με τον/ την εκπαιδευτικό της τάξης , διότι θα χρειαστεί αρκετός χρόνος , κατάλληλα οπτικοακουστικά μέσα αλλά και διάθεση . Επίσης θα πρέπει να ενταχθεί και στο αναλυτικό πρόγραμμα της τάξης που θα

συμμετέχει . Επιπλέον οι μαθητές καλό θα ήταν να πληρούν συγκεκριμένες ηλικιακές και μαθησιακές προϋποθέσεις καθώς το πρόγραμμα έχει ορισμένες απαιτήσεις . Η καλή οργάνωση θα επιφέρει τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα . Είναι απαραίτητο να τεθούν κάποια χρονικά όρια και συγκεκριμένες ημερομηνίες που θα πραγματοποιείται το κάθε κομμάτι της εργασίας ώστε να μην "ξεφύγει" στο κομμάτι του χρόνου και δεν ολοκληρωθεί ή γίνεται εις βάρος άλλων μαθημάτων αλλά και να μην καταλήξει μία φορτική και κουραστική ακόμα δραστηριότητα η οποία πρέπει να τελειώσει χάνοντας το στοιχείο της διασκέδασης και της δημιουργικότητας . Εφόσον συμφωνήσουν όλοι στις παραπάνω προϋποθέσεις και έχοντας λάβει υπόψιν τις απόψεις των μαθητών , δηλαδή αν θέλουν να συμμετέχουν στην δραστηριότητα , τότε είναι έτοιμοι να ξεκινήσουν.

Επιλογή τραγουδιού

Ο/η μουσικός επιλέγει το είδος της μουσικής που θα ανήκουν τα μουσικά κομμάτια που θα παρουσιάσει στους μαθητές . Συνηθέστερες επιλογές είναι η κλασική μουσική , ορχηστρική μουσική , όπερα ή ακόμα και jazz λόγω της μεγάλης έκτασης τους . Αφού επιλέξει το είδος της μουσικής , βρίσκει κάποια μουσικά κομμάτια τα οποία να έχουν κάποια εναλλαγές , ώστε να μπορούν να φτιαχτούν τα κεφάλαια της ιστορίας . Το σημαντικό σε αυτό το μέρος της δραστηριότητας είναι ν βρεθούν κομμάτια που να έχουν ούτε πάρα πολλές εναλλαγές ώστε να χρειαστεί το βιβλίο να γίνει υπερβολικά πολύ μεγάλο αλλά ούτε και πολύ λίγες ώστε το βιβλίο να καταλήξει να έχει δύο – τρία κεφάλαια . Εφόσον βρει τα κατάλληλα μουσικά κομμάτια , τα παρουσιάζει στην τάξη . Αν οι μαθητές είναι μικρότερης ηλικίας (8 – 10 χρονών) , τότε η τάξη ψηφίζει το ένα μουσικό κομμάτι το οποίο θα δουλέψουν . Αν είναι μεγαλύτερης ηλικίας (10 – 12 χρονών) τότε θα μπορούσε να τους χωρίσει σε ομάδες και η κάθε μία να επιλέξει το μουσικό κομμάτι με το οποίο θα δουλέψουν και θα φτιάξουν το βιβλίο τους . Αργότερα βρίσκουν τις εναλλαγές που κάνει το μουσικό κομμάτι και τις σημειώνουν σε κάποιο χαρτί το οποίο θα παραμένει στην τάξη ώστε να μην υπάρχει πιθανότητα να ξεχαστεί ή να χαθεί αλλά και να χρησιμοποιείται ανά πάσα στιγμή από οποιονδήποτε εκπαιδευτικό . Ίσως σε κάποια γωνία , σε κάποια συρτάρια ή κουτιά της τάξης που δεν θα εμπλέκονται με άλλα μαθήματα . Ο/η μουσικός δεν πρέπει να μιλήσει στους μαθητές καθόλου για την ιστορία του μουσικού κομματιού , το ποιος ήταν ο συνθέτης του , το τι περιγράφει ή τι εξιστορεί αλλά και αν έχει χρησιμοποιηθεί σε κάποιο θεατρικό έργο , ταινία , τηλεοπτική σειρά ή βιντεοπαιχνίδι , για να μην επηρεαστούν οι μαθητές και η συγγραφική τους σκέψη "γυρίζει" γύρω από αυτές τις πληροφορίες . Σε αυτό το μέρος μπορούν να εξηγηθούν οι διαθέσεις της μουσικής , τι είναι αυτό που μας δίνει την αίσθηση της λύπης , ποιες νότες δείχνουν την χαρά , τον φόβο , τον ενθουσιασμό κ.α. και να συνδέσουν την κάθε εναλλαγή με το συναίσθημα που βγάζει ώστε η ιστορία και η κάθε σκηνή να παρουσιάζει ακριβώς αυτό που βγάζει η μουσική . Μόλις ολοκληρωθεί αυτό το μέρος της εργασίας ο/η μουσικός

ολοκληρώνει η βασική του/της ανάμειξη στην δραστηριότητα . Θα χρειαστούν ξανά στο τέλος που θα παρουσιαστούν η εργασία .

Εγγραφή του βιβλίου

Ο/Η εκπαιδευτικός της τάξης αναλαμβάνει δράση . Αν η τάξη είναι μικρότερης ηλικίας , ξεκινάει μία γενική συζήτηση με αποτέλεσμα τον καταιγισμό ιδεών . Όση ώρα γίνεται αυτή η συζήτηση η μουσική παίζει συνεχώς σε πολύ χαμηλή ένταση για να γίνει οικεία στα παιδιά . Υπενθυμίζουμε τα συναισθήματα που συνδέονται με κάθε εναλλαγή ώστε να τα θυμηθούν και οι μαθητές και να αρχίσουν να σχηματίζουν μία ιστορία στο μυαλό τους . Στην συνέχεια , ο/η εκπαιδευτικός δίνει μία φωτοτυπία στους μαθητές που έχει αριθμήσει τις εναλλαγές και όλοι μαζί , γράφει δίπλα από κάθε εναλλαγή το συναίσθημα που τους δίνει . Αν υπάρχουν διαφορετικές απόψεις ανάμεσα στους μαθητές , για το τι συναίσθημα βγάζει η κάθε εναλλαγή μπορούμε να δούμε διαφορετικές εκδοχές αρκεί και το κάθε παιδί να υποστηρίξει κατάλληλα στην ιστορία του το συναίσθημα που θεωρεί ότι κυριαρχεί στην εναλλαγή της μουσικής .
Στις μεγαλύτερες τάξεις οι οποίες έχουν χωριστεί σε ομάδες , ο καταιγισμός ιδεών μπορεί να γίνει μέσα στην ομάδα για την κοινή ιστορία την οποία θα γράψουν , αλλά και γενική συζήτηση μέσα στην τάξη . Με αυτόν τον τρόπο μαθητές που δυσκολεύονται στον γραπτό λόγο θα μπορέσουν να αναπτύξουν περισσότερες τις ικανότητες και τις δεξιότητες της έκφρασης αλλά και της δημιουργίας κειμένου .
Όταν καταλήξουν τα παιδιά σε μία ιδέα τότε πάνω στο σχεδιάγραμμα με τις εναλλαγές και τα συναισθήματα της καθεμίας συμπληρώνουμε και λίγα λόγια για την κάθε σκηνή , τα βασικά της μέρη , για να μπορέσουν οι μαθητές να κρατήσουν όλες τις ωραίες ιδέες που είχαν , να διορθώσουν κάποιες άλλες , να προσθέσουν και να αφαιρέσουν στην κάθε σκηνή ανάλογα με τις προτιμήσουν . Μετά από αυτό το βήμα πλέον είναι έτοιμοι να αρχίσουν την συγγραφή της ιστορίας τους σε ένα τετράδιο . Συμπληρώνουν παραπάνω λεπτομέρειες ή πληροφορίες στο ήδη υπάρχων σχεδιάγραμμα και πραγματοποιούν τις μετατροπές που θέλουν ώστε να γίνει το κείμενο όσο το δυνατό καλύτερο . Βεβαίως δεν ξεχνάμε ότι όση ώρα γράφουν μία συγκεκριμένη σκηνή πρέπει συνέχεια να ακούν το κατάλληλο μέρος από το μουσικό κομμάτι αφενός για να δουν αν ταιριάζει απόλυτα με το συναίσθημα που βγάζει η μουσική η σκηνή που δημιουργούν , αφετέρου για να μην κατασκευάσουν μία σκηνή υπερβολικά πολύ μικρή και η μουσική << περισσεύει >> μέχρι να γίνει η επόμενη εναλλαγή και να αλλάξει και η σκηνή , ή υπερβολικά πολύ μεγάλη και η αφήγηση της ιστορίας είναι εκτός του χρόνου της εναλλαγής . Κάθε σκηνή που ολοκληρώνεται καλό θα είναι να ελέγχεται από τον / την εκπαιδευτικό ώστε να διορθωθούν τυχόν γραμματικά και λεκτικά λάθη , ασάφειες που μπορεί να υπάρχουν αλλά να γίνει και ο έλεγχος για το αν καλύπτονται χρονικά περιθώρια της εναλλαγής από την κάθε σκηνή . Σε αυτό το μέρος ολοκληρώνεται το πρώτο μέρος δράσης του εκπαιδευτικού και θα τον ξαναδούμε ξανά λίγο πριν την ολοκλήρωση του βιβλίου .

Κατασκευή βιβλίου

Σε αυτό το μέρος κάνει την εμφάνιση του ο εκπαιδευτικός που διδάσκει το μάθημα των εικαστικών . Επιλέγει μία κατασκευή , ανάλογα την ηλικία , τις δεξιότητες , τις ικανότητες αλλά και το πόσο αναπτυγμένη είναι η λεπτή κινητικότητα των παιδιών , μία κατασκευή βιβλίου . Μία εύκολη και απλή λύση θα μπορούσε να είναι η εξής : Να πάρουν χαρτιά Α4 διπλάσια από όσα είναι οι σκηνές αλλά και δύο περισσότερα για τα περιεχόμενα και τις ευχαριστίες , να τα βιβλιοδετήσουν με κρίκους βιβλιοδεσίας και το εξώφυλλο να το κατασκευάσουν από χοντρό χαρτόνι που θα μπορούσαν να προμηθευτούν από κάποιο χαρτόκουτο και να το ντύσουν με χρωματιστό κανσόν . Μία όμορφη προσθήκη θα ήταν να πάρουν χρωματιστά χαρτιά Α4 αν το βιβλίο τους αναφέρεται σε κάποια περιπέτεια ή σε ιστορία φαντασίας ή να πάρουν λευκά χαρτιά Α4 , να τα ψεκάσουν με ένα διάλυμα καφέ και νερό και να τα αφήσουν να στεγνώσουν .Αν το βιβλίο που γράφουν είναι μιας παλαιότερης εποχής , θα δώσουν την οπτική του παλιού , << ξεχασμένου >> στο χρόνο βιβλίο . Όταν ολοκληρώσουν την κατασκευή του , θα χρειαστεί ξανά ο/η εκπαιδευτικός της τάξης ώστε να ξεκινήσει η συγγραφή του κειμένου επάνω στο βιβλίο .

Οι μαθητές επομένως ξεκινούν να γράφουν το κείμενο , με πολύ προσοχή ανά δύο σελίδες , αφήνοντας την δεύτερη για την εικονογράφηση της σκηνής . Ο/η δάσκαλος/α βρίσκεται συνεχώς στο πλευρό τους ώστε να τους δίνει συνεχώς οδηγίες , ώστε να μειωθούν τυχόν ορθογραφικά ή κειμενικά λάθη και να μην καταστραφεί η πολύ όμορφη κατασκευή των παιδιών . Προφανώς όλα αυτά θα γίνουν σε κλίμα πλήρης και αρμονικής συνεργασίας των παιδιών μεταξύ τους αλλά και μεταξύ των παιδιών και των εκπαιδευτικών . Σε περίπτωση κάποιου διαπληκτισμού σταματούν την εργασία τους , δίνεται λύση στην διαφωνία και μόνο όταν έχει διεκπεραιωθεί η διαφωνία , συνεχίζουν Δεν ξεχνάμε ότι η εργασία πρέπει να γίνεται σε ένα κλίμα χαρά , συνεργασίας και δημιουργικότητας . Μόλις ολοκληρωθεί η συγγραφή του κειμένου του βιβλίου επάνω στην κατασκευή , επανέρχεται ο/η εκπαιδευτικός των εικαστικών ώστε να ολοκληρωθεί το δεύτερο βασικό κομμάτι του κειμένου που είναι η εικονογράφηση .

Εικονογράφηση του βιβλίου

Αφού ολοκληρωθεί η συγγραφή του κειμένου στο βιβλίο ξεκινά η συζήτηση με ποιον τρόπο θα μπορούσαν τα παιδιά εικονικά να αποδώσουν την κάθε σκηνή . Ο/η εικαστικός ακούει τις επιθυμίες του κάθε παιδιού ή της κάθε ομάδας και ξεκινούν να δημιουργούν σύμφωνα με τις επιθυμίες τους . Μπορεί φυσικά να τους προτείνει κάποια τεχνοτροπία ο εκπαιδευτικός αλλά καλό θα ήταν να τα βοηθήσει μόνο στην εκτέλεση των ιδεών τους Μπορούν να χρησιμοποιηθούν διάφορα χρώματα , ξυλομπογιές , λαδομπογιές κ. α. Καλό θα ήταν να αποφευχθούν οι νερομπογιές , τέμπερες ή οποιαδήποτε άλλη τεχνοτροπία με πιο υγρό ώστε να περιοριστούν όσο το δυνατόν περισσότερο οι πιθανότητες για κάποιο ατύχημα . Μία ακόμη όμορφη προσθήκη είναι να

δημιουργηθούν τρισδιάστατα σχέδια σε κάποιες ή και σε όλες τις σελίδες ώστε να γίνει πιο διαδραστικό το βιβλίο , ιδιαίτερα για παιδιά μικρότερης ηλικίας .

Παρουσίαση βιβλίου

Τα βιβλία είναι έτοιμα ! Μετά από αρκετό καιρό εντατικής εργασίας και δουλειάς οι μαθητές κρατούν στα χέρια τους το βιβλίο ολοκληρωμένο . Ένα βιβλίο το οποίο είναι γεμάτο φαντασία και δημιουργικότητα και πάνω απ΄ όλα τον κόπο και την καλή διάθεση των μαθητών . Γι' αυτό τον λόγο , μία τόσο όμορφη εργασία να μην παρουσιαστεί . Επομένως και οι τρεις εκπαιδευτικοί διοργανώνουν μία εκδήλωση όπου τα παιδιά θα μπορέσουν να διαβάσουν ένα μέρος από την ιστορία τους στο κοινό το οποίο μπορεί να αποτελείται από άλλους εκπαιδευτικούς , γονείς , άλλους μαθητές αλλά και απλό κόσμο που θα θελήσει να ακούσει τις ιστορίες των μικρών συγγραφέων . Αν τα βιβλία γραφτούν σε ομάδες ίσως να μπορέσουν να διαβαστούν και ολόκληρα . Η μουσικός επιμελείται την μουσική ώστε να είναι όλα συγχρονισμένα και η εκπαιδευτικός τις τάξης βοηθά τα παιδιά στην ανάγνωση ώστε να μένουν μέσα στα χρονικά περιθώρια . Θα μπορούσε να επεκταθεί ακόμα περισσότερο με την εμπλοκή του / της εκπαιδευτικού που διδάσκει το μάθημα της θεατρικής αγωγής . Θα μπορούσαν να επιλέξουν ένα από τα βιβλία που δημιουργήθηκαν να γίνεται ανάγνωση από τον αφηγητή / συγγραφέα ,να ακούγεται η μουσική κατά την διάρκεια της ανάγνωσης αλλά να γίνεται και αναπαράσταση μετά από την εξιστόρηση της κάθε σκηνής να γίνεται αναπαράσταση της . Με αυτόν τον τρόπο τέσσερις μορφές τέχνης, η λογοτεχνία, η ζωγραφική, η μουσική και η υποκριτική εμφανίζονται επί σκηνής και όλα αυτά τα έχουν καταφέρει παιδιά ηλικίας 8 – 12 χρονών.

Θετικές επιδράσεις στους μαθητές

Οι μαθητές , όπως έχει ξανά αναφερθεί έχουν στα χέρια τους μία κατασκευή η οποία τους δίδαξε ότι ο γραπτός λόγος μπορεί να γίνει διασκεδαστικός , γεμάτος φαντασία, μουσική και ζωγραφική . Επίσης όλα αυτά μπορούν να τα επιτύχουν σε συνεργασία με τους συμμαθητές τους αλλά και την καθοδήγηση των δασκάλων τους . Αντιλαμβάνονται ότι μπορούν να επιτύχουν υπέροχα πράγματα με λίγο φαντασία , λίγο κόπο , συνεργασία και πολύ αγάπη για την τέχνη.

Βιβλιογραφία

Καραντζής, Γ. (2018). *Σχέδια μαθήματος για το δημοτικό σχολείο*. Αθήνα : Γκότσης εκδόσεις

Χατζηχρήστου Χ. (2016) *Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στα σχολεία* , Αθήνα : Τυπωθήτω

Η Σχολική Βιβλιοθήκη ως κόμβος πληροφόρησης, μάθησης και πολιτισμού

Μαραβελάκη Σωφρονία

Σύμβουλος Εκπαίδευσης ΠΕ06 Σερρών & Κιλκίς
smaravelaki@yahoo.gr

Περίληψη

Σύμφωνα με το Μανιφέστο της Unesco, η Σχολική Βιβλιοθήκη «είναι βοήθημα όλων στη διδασκαλία και τη μάθηση. Προσφέρει πληροφορίες και ιδέες για επιτυχή συμμετοχή στη σημερινή κοινωνία της πληροφόρησης και της γνώσης. Εφοδιάζει τους μαθητές με δεξιότητες για τη δια βίου εκπαίδευση, αναπτύσσει τη φαντασία τους και τους προσφέρει τη δυνατότητα να ζήσουν ως υπεύθυνοι πολίτες». Η λειτουργία μιας σχολικής βιβλιοθήκης οφείλει να ξεπερνά τα όρια της παραδοσιακής λειτουργίας ως δανειστική βιβλιοθήκη και να αναλαμβάνει ένα νέο, πιο ενεργό ρόλο, που να συμπληρώνει και να ενισχύει τη διδασκαλία και τη μάθηση. Η σχολική βιβλιοθήκη μπορεί να μετατραπεί σε σχολική τάξη με διευρυμένες εκπαιδευτικές και πολιτιστικές δυνατότητες χάρη στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της. Η σχολική βιβλιοθήκη οφείλει να δώσει στους μαθητές εφόδια για να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν στις νέες κοινωνικές συνθήκες και τις προκλήσεις της ραγδαίας τεχνολογικής ανάπτυξης. Ο στόχος της εργασίας αυτής είναι να παρουσιάσει τρόπους αξιοποίησης της σχολικής βιβλιοθήκης σε προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων για την ανάπτυξη του αναγνωστικού ενδιαφέροντος των μαθητών, της φιλαναγνωσίας και της αγάπης για το βιβλίο.

Λέξεις κλειδιά:Σχολική Βιβλιοθήκη, Φιλαναγνωσία, Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων

Εισαγωγή

Έπειτα από μια σύντομη ανασκόπηση της βιβλιογραφίας σχετικά με την ιστορία των σχολικών βιβλιοθηκών στην Ελλάδα, μπορούν να αναγνωριστούν πέντε στάδια σ' αυτή την μακροχρόνια πορεία, από το 1985 μέχρι σήμερα (Μαλιγκάνη, 2012):

- Η σχολική βιβλιοθήκη ως μικρή συλλογή βιβλίων στις τάξεις.
- Η σχολική βιβλιοθήκη στο στάδιο της «λίθινης εποχής» με τα βιβλία κλειδωμένα σε ένα ντουλάπι και έναν/μία υπεύθυνο/η εκπαιδευτικό.
- Η σχολική βιβλιοθήκη ως χώρος βιβλιοθήκης χωρίς υπεύθυνο/η εκπαιδευτικό.
- Η σχολική βιβλιοθήκη ως χώρος βιβλιοθήκης με υπεύθυνο/η εκπαιδευτικό.

- Η σχολική βιβλιοθήκη ως τμήμα της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας στο σχολείο.

Σύμφωνα με την Μαλιγκάνη (2012), κάποια σχολεία ξεκινούν τη δημιουργία σχολικής βιβλιοθήκης από το τέταρτο στάδιο, σε άλλα σχολεία συνυπάρχει το πρώτο και το τέταρτο στάδιο και άλλα σχολεία δεν επιδιώκουν καθόλου το πέμπτο στάδιο.

Το πρόγραμμα «Σχολικές Βιβλιοθήκες» για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Αρχική Επαγγελματική Κατάρτιση (Ε-ΠΕΑΕΚ)», έδωσε την ευκαιρία σε πολλά σχολεία να δημιουργήσουν μία σχολική βιβλιοθήκη και να ενταχθούν σε ένα δίκτυο σχολικών βιβλιοθηκών το οποίο υπάγονταν στο Γραφείο Σχολικών Βιβλιοθηκών, την υπηρεσία του Υπουργείου Παιδείας (Υ-ΠΑΙΘΑ), που επόπτευε τη λειτουργία τους. Το πρόγραμμα «Σχολικές Βιβλιοθήκες», υλοποιήθηκε σε τρεις φάσεις:

- α. την Πιλοτική Εφαρμογή (δημιουργία 50 Σχολικών Βιβλιοθηκών)
- β. την Ανάπτυξη της Ενέργειας (δημιουργία 450 Σχολικών Βιβλιοθηκών) και
- γ. την επέκταση του δικτύου με 266 νέες βιβλιοθήκες.

Σε κάθε σχολική βιβλιοθήκη του προγράμματος δόθηκε κατάλογος περίπου 6000 τίτλων, από βασική και συμπληρωματική συλλογή βιβλίων, από τα οποία επέλεξε η Επιτροπή Βιβλιοθήκης των Σχολείων ή ο Σύλλογος Διδασκόντων, ένα επιμορφωτικό πακέτο για τους Υπεύθυνους της Βιβλιοθήκης (Εκπαιδευτικούς ή Βιβλιοθηκονόμους) και επιμόρφωση, που συμπεριλάμβανε 40 ώρες για βιβλιοθηκονομικά θέματα και 40 ώρες για την ηλεκτρονική διαχείριση της βιβλιοθήκης μέσω του ειδικού προγράμματος ΑΒΕΚΤ. Επίσης οργανώθηκαν Διημερίδες για τις ανάγκες προβολής του έργου των βιβλιοθηκών (Οδηγός, 2002).

Το 2003 εκδίδεται η Υ.Α. του ΥΠΑΙΘΑ [128800/Γ7/(Ες.Φ.11/1240)(ΦΕΚ αρ. 1784/τ. Β΄/2-12-2003)] που περιέχει το νέο Πλαίσιο Λειτουργίας Σχολικών Βιβλιοθηκών. Στην Υ.Α. προσδιορίζεται το θεσμικό και οργανωτικό πλαίσιο λειτουργίας τους, για τη διαμόρφωση του οποίου λαμβάνονται υπόψη η διεθνής πείρα και οι αντίστοιχοι οργανισμοί. Το νομοθετικό πλαίσιο είχε ήδη οριστεί με το άρθρο 43 του νόμου 1566 του 1985. Η απόφαση, με αρ. πρωτ.752/Φ30/124744/Γ7/01-11-2011 της Διεύθυνσης Συμβουλευτικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού & Εκπαιδευτικών Δραστηριοτήτων -Τμήμα Γ’ Σχολικών Βιβλιοθηκών του ΥΠΑΙΘΑ, αλλάζει ανεπαίσθητα τα δεδομένα του πλαισίου λειτουργίας των σχολικών βιβλιοθηκών και ορίζει για το σχολικό έτος 2011-12, τη λειτουργία των σχολικών βιβλιοθηκών για 2 έως 6 ώρες εβδομαδιαίως από έναν/μία ή δύο εκπαιδευτικούς για συμπλήρωση ωραρίου. Προηγήθηκε ωστόσο η εγκύκλιος 750/Φ 2.2/2-9-11 με θέμα «Παράδοση εξοπλισμού και υλικοτεχνικής υποδομής των Σχολικών Βιβλιοθηκών» η οποία ουσιαστικά ανέστειλε τη λειτουργία τους (Μαλιγκάνη, 2012).

Για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, το 2018, με την ΥΑ Αριθμ. Φ.14/22511/Δ1 (ΦΕΚ /Β/688/28-2-2018) ανακοινώνεται η ίδρυση Δικτύου Σχολικών Βιβλιοθηκών Δημόσιων Δημοτικών Σχολείων, στο οποίο δύνανται να ενταχθούν όλες οι βιβλιοθήκες των σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της χώρας. Το Δίκτυο καθοδηγείται

και συντονίζεται από το ΥΠΑΙΘΑ. Σκοπός της δημιουργίας του Συστήματος Δικτύου Σχολικών Βιβλιοθηκών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση είναι η θεσμοθέτηση ενιαίας ανάπτυξης, οργάνωσης και λειτουργίας Σχολικών Βιβλιοθηκών καθώς και ο βέλτιστος συντονισμός τους για την αποτελεσματική συμβολή τους στη δημόσια εκπαίδευση. Με διάφορες υπουργικές αποφάσεις από το 2018 ως το 2022, εντάχθηκαν στο δίκτυο 2077 σχολικές βιβλιοθήκες (βλ. Βιβλιογραφία). Τέλος, με την εγκύκλιο με Αρ. Πρωτοκόλλου Φ.17/54117/Δ1/15-5-2023, ζητείται η Διεύρυνση του Δικτύου Σχολικών Βιβλιοθηκών Δημόσιων Δημοτικών Σχολείων με εγγραφές νέων μελών που θα ενταχθούν στο Σύστημα Δικτύου Σχολικών Βιβλιοθηκών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Από τις παραπάνω ενέργειες του ΥΠΑΙΘΑ συμπεραίνουμε ότι εκπαίδευση χωρίς σχολικές βιβλιοθήκες δεν νοείται. Η σχολική βιβλιοθήκη είναι απαραίτητη για κάθε μακροπρόθεσμη στρατηγική εγγραμματισμού, εκπαίδευσης, παροχής πληροφόρησης και οικονομικής, κοινωνικής και πολιτιστικής ανάπτυξης. Αποτελεί ευθύνη των τοπικών, πολιτικών, θρησκευτικών και εθνικών αρχών, και πρέπει να υποστηρίζεται από ειδική νομοθεσία. Οι σχολικές βιβλιοθήκες πρέπει να χρηματοδοτούνται σταθερά για την στελέχωση με εκπαιδευμένο προσωπικό, και την προμήθεια υλικών, τεχνολογικών μέσων και εγκαταστάσεων τα οποία να διατίθενται χωρίς οικονομική επιβάρυνση (Evans, 1998).

Η Σχολική Βιβλιοθήκη ως κόμβος πληροφόρησης, μάθησης και πολιτισμού

Οι υπεύθυνοι/ες εκπαιδευτικοί των σχολικών βιβλιοθηκών κοινοποίησαν ανοιχτή επιστολή στα ΜΜΕ το 2009 με στόχο να ακουστεί η φωνή τους και να ενισχυθεί το έργο τους, τόσο οικονομικά όσο και θεσμικά. Εκεί δημοσιοποίησαν το πολύπλευρο έργο που αναπτύσσεται στις σχολικές βιβλιοθήκες, το οποίο περιλαμβάνει ενημέρωση των μαθητών/τριών, στην αρχή κάθε σχολικής χρονιάς, για τις υπηρεσίες και τον τρόπο χρήσης της σχολικής βιβλιοθήκης, συνεργασία με τους/τις εκπαιδευτικούς που αναθέτουν συνθετικές εργασίες στους μαθητές, αφιερώματα σε συγγραφείς, ποιητές, ζωγράφους, λαογραφικά έθιμα και ιστορικά γεγονότα, επισκέψεις λογοτεχνών, εκδηλώσεις για τον επαγγελματικό προσανατολισμό, τη φιλαναγνωσία, εκθέσεις βιβλίων, δημιουργία αναγνωστικών λεσχών για μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικούς, εκδόσεις μαθητικών εφημερίδων, κατασκευή ιστοτόπων και ιστολογίων, και πολλά άλλα (Σκέμπερη, 2011). Αξίζει να επισημάνουμε ότι η σχολική βιβλιοθήκη υποστηρίζει και την υλοποίηση προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων (πολιτιστικά, αγωγής υγείας, περιβαλλοντικής αγωγής, κλπ) ως πηγή πληροφοριών και ως χώρος όπου λαμβάνει χώρα η εκπαιδευτική διαδικασία.

Μικροί Βιβλιοθηκονόμοι εν δράσει

Ένα από τα προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων που υλοποιήθηκαν σε σχολική βιβλιοθήκη, για τη σχολική βιβλιοθήκη, ήταν το πρόγραμμα «Μικροί Βιβλιοθηκονόμοι εν δράσει». Το Πολιτιστικό Πρόγραμμα Σχολικών Δραστηριοτήτων είχε σαν γενικό

στόχο τη γνωριμία των μαθητών/τριών με τη σχολική βιβλιοθήκη και το υλικό της. Επιμέρους παιδαγωγικοί στόχοι που τέθηκαν για τους μαθητές ήταν οι εξής:

- Να έρθουν σε επαφή με ποικίλες πηγές γνώσης, έντυπης και ηλεκτρονικής μορφής.
- Να αναπτύξουν δεξιότητες ανεύρεσης, επεξεργασίας και κριτικής αποτίμησης των πληροφοριών.
- Να καλλιεργήσουν σχέση αγάπης με το βιβλίο, που θα κατακτηθεί μέσα από την αξιοποίηση της ποικιλίας των βιβλίων που διαθέτει η βιβλιοθήκη.
- Να αντλήσουν ευχαρίστηση μέσα από την οικεία ατμόσφαιρα της βιβλιοθήκης, το ελκυστικό περιβάλλον της, την απόλαυση της ανάγνωσης και από τη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες ψυχαγωγικού και επαγγελματικού χαρακτήρα.

Στο πρόγραμμα συμμετείχαν μαθητές/τριες της Γ΄ Γυμνασίου οι οποίοι/ες χωρίστηκαν σε ομάδες και υλοποίησαν τις παρακάτω δραστηριότητες. Κάθε ομάδα ανέλαβε να ασχοληθεί με δυο κατηγορίες βιβλίων από τη Δεκαδική Ταξινόμηση Dewey, το οπτικοακουστικό υλικό και τα περιοδικά της σχολικής βιβλιοθήκης. Αναζητήθηκε υλικό στο διαδίκτυο με το οποίο οι μαθητές δημιούργησαν την παρουσίαση σχετικά με το ταξινομικό σύστημα Dewey (Πρακτικός Οδηγός, 2005). Συντάχθηκε ο κανονισμός λειτουργίας της βιβλιοθήκης και η κάθε ομάδα έγινε υπεύθυνη δανεισμού των βιβλίων εκ περιτροπής, έτσι ώστε να βιώσουν οι μαθητές/τριες εμπειρικά πως λειτουργεί μια δανειστική βιβλιοθήκη. Οι μαθητές/τριες βοήθησαν στην ηλεκτρονική ταξινόμηση και την καταλογογράφηση ενός μεγάλου αριθμού βιβλίων, καθώς η βιβλιοθήκη του Γυμνασίου έχει στη συλλογή της περίπου 3500 βιβλία, τα οποία δεν είχαν καταχωριστεί ηλεκτρονικά. Από τις πιο χαρούμενες και διασκεδαστικές δραστηριότητες ήταν η δημιουργία σελιδοδεικτών από τους μαθητές και το παιχνίδι «Βρες το βιβλίο». Οι μαθητές/τριες επισκέφθηκαν τη ΔΚΒ Σερρών και τη Βιβλιοθήκη του ΔΙΠΑΕ Σερρών, ξεναγήθηκαν στους χώρους τους και γενικά ενημερώθηκαν για τη λειτουργία τους. Το ιστολόγιο της σχολικής βιβλιοθήκης (Blogger) εμπλουτίστηκε με νέο υλικό καθώς και με τη δημιουργία της ηλεκτρονικής εφημερίδας (Schoolpress) όπου οι μαθητές έγραψαν κριτικές για τα βιβλία που δανείστηκαν και διάβασαν.

Πάμε Βιβλιοθήκη

Το πρόγραμμα «Πάμε Βιβλιοθήκη» ήταν ένα Πολιτιστικό Πρόγραμμα Σχολικών Δραστηριοτήτων που σαν γενικό στόχο είχε την προώθηση της φιλαναγνωσίας και τη σύνδεση της σχολικής βιβλιοθήκης με το μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας της Β΄ Γυμνασίου. Σκοπός της φιλαναγνωσίας είναι η εξοικείωση των μαθητών/τιών με την ανάγνωση και η σταδιακή εδραίωση μιας φιλικής σχέσης με το λογοτεχνικό βιβλίο. Αυτή η σχέση βοηθάει τους μαθητές/τις μαθήτριες να αναπτύξουν την κριτική και δημιουργική τους σκέψη, να δραστηριοποιήσουν τη φαντασία τους και την εφευρετικότητά τους, να εμπλουτίσουν την αισθητική τους καλλιέργεια, να αναπτύξουν τη συναισθηματική τους νοημοσύνη, να καλλιεργήσουν τη γλωσσική τους έκφραση με

έμμεσο και βιωματικό τρόπο, και εν κατακλείδι να συγκροτήσουν ολόπλευρα την προσωπικότητά τους.

Οι επιμέρους στόχοι που τέθηκαν ήταν οι εξής:

- Να γνωρίσουν οι μαθητές διαφορετικά είδη βιβλίων: λογοτεχνικά, κόμικς, επιστημονικά, αστυνομικά, ιστορικά, κ.ά.
- Να γίνουν αναγνώστες και συγγραφείς.
- Να παρουσιάζουν, προφορικά ή γραπτά, την περίληψη ενός βιβλίου και να εκφράζουν τη γνώμη τους (αναγνωστικό ημερολόγιο).
- Να οξύνουν την κριτική και δημιουργική τους σκέψη.
- Να βιώσουν τη χαρά της ανάγνωσης και να συμβάλλουν στην υιοθέτηση μιας θετικής στάσης απέναντι στην ανάγνωση.
- Να υιοθετήσουν μια φιλαναγνωστική συμπεριφορά και να είναι ενήμεροι για τις Παγκόσμιες Ημέρες βιβλίου, τα βραβεία φιλαναγνωσίας, τους/τις συγγραφείς.
- Να συνεργαστούν με τους συμμαθητές τους, να ανταλλάξουν απόψεις σχετικά με τα αναγνώσματά τους αξιοποιώντας εργαλεία και εφαρμογές του web 2.0 (Blogs).
- Να γνωρίσουν τον τρόπο λειτουργίας μιας βιβλιοθήκης και τον τρόπο ταξινόμησης και δανεισμού των βιβλίων.

Η διδασκαλία του μαθήματος της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στην Β΄ Γυμνασίου δημιούργησε προβληματισμούς όχι τόσο ως προς τη διδασκαλία της ύλης (τα χρονικά περιθώρια δεν επιτρέπουν περαιτέρω ενασχόληση με κάποια κείμενα) όσο ως προς την πραγματική σχέση που έχουν οι μμαθητές με τη λογοτεχνία. Αν, δηλαδή, οι μαθητές διαβάζουν βιβλία στον ελεύθερο χρόνο τους, αν έχουν ήδη διαβάσει κάποια, αν γενικότερα είναι σε θέση να διατυπώσουν άποψη σχετικά με ένα κείμενο, πάντα μέσα στο πλαίσιο των δυνατοτήτων τους. Οι συζητήσεις που έγιναν με τους μαθητές έδειξαν ότι ένα πολύ μικρό ποσοστό μαθητών διαβάζει βιβλία, ενώ οι περισσότεροι διαβάζουν κάποια βιβλία το καλοκαίρι ή και καθόλου. Το θέμα, λοιπόν, που τέθηκε ήταν πώς θα επιτευχθεί μέσα στη χρονιά η ανάγνωση βιβλίων με έναν τρόπο που θα μυούσε τους μαθητές στην κριτική ανάγνωση.

Μετά από σχετικές συζητήσεις και μελέτη βιβλιογραφίας, καταλήξαμε στη χρήση των «Αναγνωστικών Ημερολογίων» (Λουτριανάκη, χ.χ.). Με τη χρήση των αναγνωστικών ημερολογίων (reading journals) οι μαθητές ένιωσαν ότι διαβάζουν με σκοπό να αντλήσουν ευχαρίστηση και να δημιουργήσουν κάτι προσωπικό εμπνευσμένο από το βιβλίο. Επιπλέον, καλλιεργήθηκε στην τάξη ένα κλίμα φιλαναγνωσίας, που είχε ως αποτέλεσμα την ευαισθητοποίηση ακόμα και μαθητών που δεν έδειχναν αρχικά προθυμία να διαβάσουν λογοτεχνία. Στα ημερολόγια οι προτεινόμενες δραστηριότητες, οι οποίες λαμβάνουν υπόψιν τους διαφορετικούς χαρακτήρες και τις δυνατότητες των μαθητών, είναι ιδιαίτερα θελκτικές. Οι μαθητές δανείστηκαν βιβλία από τη σχολική βιβλιοθήκη βασισμένα στην προτεινόμενη βιβλιογραφία από το μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας της Β΄ Γυμνασίου, και αφού τα διάβασαν έκαναν μια

σύντομη παρουσίαση του περιεχομένου τους. Στη συνέχεια μοιράστηκαν στους μαθητές τα αναγνωστικά ημερολόγια και ορίστηκε ημερομηνία για την παράδοσή τους. Συγκεντρώθηκαν 21 αναγνωστικά ημερολόγια τα οποία έδωσαν ένα πολύ καλό υλικό προς επεξεργασία, το οποίο βιβλιοδετήθηκε και καταχωρίστηκε στη σχολική βιβλιοθήκη για χρήση από τους ίδιους τους μαθητές. Επίσης, οι μαθητές κατασκεύασαν τους δικούς τους σελιδοδείκτες με ιδιαίτερο μεράκι και χαρά. Στο τέλος του προγράμματος πραγματοποιήθηκε επίσκεψη στη Βιβλιοθήκη του ΔΙΠΑΕ Σερρών και στη ΔΚΒ Σερρών όπου οι μαθητές ξεναγήθηκαν στους χώρους των βιβλιοθηκών, ενημερώθηκαν για τον τρόπο λειτουργίας τους, για την ταξινόμηση των βιβλίων και για τον δανεισμό στα μέλη τους. Επίσης, ομάδα μαθητών/τριών πήρε συνέντευξη από τις βιβλιοθηκονόμους και από κάποιους τυχαίους αναγνώστες. Εκτός από τα αναγνωστικά ημερολόγια, οι μαθητές/τριες, κατά τη διάρκεια του προγράμματος ασχολήθηκαν και με διάφορες άλλες ποικίλες δραστηριότητες που σχετίζονταν με τη λειτουργία της σχολικής βιβλιοθήκης καθώς και με δραστηριότητες δημιουργικής γραφής.

Επίλογος

Η σχολική βιβλιοθήκη πρέπει να αποτελεί κεντρικό εκπαιδευτικό τμήμα ενός σχολείου και να υποστηρίζει την προσπάθεια του σχολείου να διαμορφώσει πολίτες που συμμετέχουν στα κοινά και κοινωνικά δρώμενα και να τους βοηθήσει να αναπτύξουν μέσα στο σχολικό περιβάλλον γνώσεις και δεξιότητες που απαιτεί η σύγχρονη κοινωνία. Οι μαθητές εξέφρασαν την ικανοποίηση τους από τη συμμετοχή τους στα προγράμματα και αναγνώρισαν και αξιοποίησαν τις γνώσεις που απέκτησαν με εποικοδομητικό τρόπο.

Βιβλιογραφία

ΑΒΕΚΤ, Ανακτήθηκε από https://www.openabekt.gr/about

Ασκητή, Β. (2007). *Σχολικές βιβλιοθήκες του ΥΠΕΠΘ: Λειτουργικές όψεις και προοπτικές ανάπτυξης*. Στο Ανακοίνωση στο *16ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών*, Πειραιάς. Ανακτήθηκε από την Ψηφιακή Βιβλιοθήκη Λήκυθος Ανακτήθηκε από https://lekythos.library.ucy.ac.cy/bitstream/handle/10797/11440/16psab049a.pdf?sequence=2, την 1 Φεβρουαρίου 2024.

Evans, G. (1998) *School Library Manifesto. Paris: Intergovernmental Council for the General Information Programme*. National Library of Canada. United nations educational, scientific and cultural organization Ανακτήθηκε από https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000113303, την 1 Φεβρουαρίου 2024.

Λουτριανάκη, Β. (χ.χ.*). Η καλλιέργεια της κριτικής ανάγνωσης μέσα από το μάθημα της λογοτεχνίας. Η εμπειρία της χρήσης των «Αναγνωστικών Ημερολογίων» στην Α΄ Γυμνασίου*. Ανακτήθηκε από https://www.theatroedu.gr/portals/38/main/images/stories/files/Yliko_Drast/EandT_educ_assort_ValiaLoutrianaki_01.pdf, την 1 Φεβρουαρίου 2024.

Λουτριανάκη, Β. (χ.χ.). *Η δημιουργία δια βίου αναγνωστών μέσα από το μάθημα της λογοτεχνίας. Η εμπειρία της χρήσης των «Αναγνωστικών Ημερολογίων».* Ανακτήθηκε από https://www.theatroedu.gr/portals/38/main/images/stories/files/Yliko_Drast/EandT_educ_assort_ValiaLoutrianaki_02.pdf, την 1 Φεβρουαρίου 2024.

Μαλιγκάνη, Ε. (2012). *Οι σχολικές βιβλιοθήκες του ΕΠΕΑΕΚ και η συμβολή τους στην ενίσχυση της φιλαναγνωσίας: Μια μελέτη περίπτωσης*. Μεταπτυχιακή Εργασία. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ., Ανακτήθηκε από http://ikee.lib.auth.gr/record/131989?ln=el, την 1 Φεβρουαρίου 2024.

Οδηγός (2002). *Οδηγός Σχολικών Βιβλιοθηκών που δημιουργήθηκαν στο πλαίσιο του Ε-ΠΕΑΕΚ. Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης*, Ανακτήθηκε από https://www.ekt.gr/el/publications/15761, την 1 Φεβρουαρίου 2024.

Πρακτικός Οδηγός για τη Δεκαδική Ταξινόμηση Dewey, 2005, Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης. Ανακτήθηκε από https://www.ekt.gr/el/publications/16135, την 1 Φεβρουαρίου 2024.

Schoolpress, Ανακτήθηκε από https://schoolpress.sch.gr/mylibraryvademecum/

School Library, Ανακτήθηκε από https://gymnasioirakliasschoollibrary.blogspot.com/

Σκέμπερη, Α. (2011). *Σχολική βιβλιοθήκη και εκπαιδευτικό έργο. Συνεργασία, 3, σ.1-17*. Ανακτήθηκε από Ψηφιακή Βιβλιοθήκη Λήκυθος. Ανακτήθηκε από https://lekythos.library.ucy.ac.cy/handle/10797/12520, την 1 Φεβρουαρίου 2024.

Υπουργικές Αποφάσεις

Με την Υ.Α. Φ.17/72957/Δ1/8-5-2018 (ΦΕΚ Β΄2563/2-7-2018) εντάχθηκαν στο Δίκτυο οι πρώτες 913 σχολικές μονάδες το σχολικό έτος 2018-2019.

Με την Υ.Α. Φ.17/47528/Δ1/28-3-2019 (ΦΕΚ Β' 1097/2019/3-4-2019) προστέθηκαν στο Δίκτυο επιπλέον 663 Σχολικές Μονάδες το σχολικό έτος 2019-2020.

Με την Υ.Α. Φ.17/65182/Δ1/29-5-2020 (ΦΕΚ Β'2112/2-6-2020), εντάχθηκαν στο Δίκτυο Σχολικών Βιβλιοθηκών Δημόσιων Δημοτικών Σχολείων 155 νέες Σχολικές Μονάδες.

Με την Υ.Α. Φ.17/ΒΜ/75008/Δ1/24-6-2021 (ΦΕΚ 3035Β'/ 9-7-2021), το σχολικό έτος 2020-2021 προστέθηκαν 143 νέες Σχολικές Μονάδες.

Με την Υ.Α. 89210/Δ1 ΦΕΚ 3958/Β/26-7-2022, ορίζονται οι σχολικές μονάδες (203 στον αριθμό) που εντάσσονται στο Σύστημα Δικτύου Σχολικών Βιβλιοθηκών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης από το σχολικό έτος 2022 – 2023.

Διδακτική πρόταση με βάση το μοντέλο των πολυγραμματισμών για το γλωσσικό μάθημα στη ΣΤ΄τάξη του Δημοτικού Σχολείου

Παπουτσή Γεωργία
Δρ Επιστήμες της Αγωγής ΕΚΠΑ, Δ/ντρια 4ο Δ.Σχ. Ναυπλίου
papoutsige@sch.gr

Περίληψη

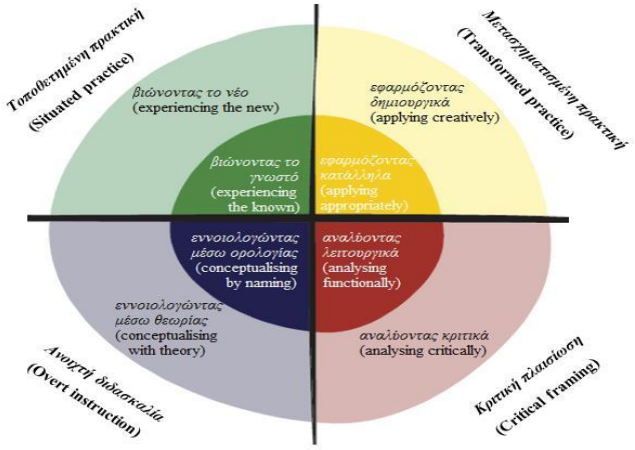
Η έννοια των πολυγραμματισμών οδήγησε σε ένα ευρύτερο θεωρητικό πλαίσιο τον κριτικό γραμματισμό μέσα από τον οποίο το μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας γίνεται με την αναζήτηση των λανθανόντων μηνυμάτων των γλωσσικών κειμένων σε συνδυασμό με την αξιοποίηση της εμπειρίας των μαθητών. Η διδακτική μας πρόταση βασίζεται στο μοντέλο των πολυγραμματισμών και έχει σκοπό την ανάπτυξη της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης στον διαφημιστικό λόγο, που συναντάται σε τηλεοπτικές διαφημίσεις. Στόχος μας είναι οι μαθητές και οι μαθήτριες της Στ τάξης να γίνουν κριτικοί αποδέκτες των διαφημιστικών μηνυμάτων και να ευαισθητοποιηθούν απέναντι σε θέματα υγείας. Από την ανάλυση των διαφημιστικών κειμένων οι μαθητές/τριες μπορούν να κωδικοποιούν τα μηνύματα που αυτές εκπέμπουν και να συνδέσουν την καθημερινή εμπειρία τους με τη σχολική γνώση. Με τον τρόπο αυτό διαμορφώνουν βραχυπρόθεσμα κριτική στάση απέναντι στον διαφημιστικό λόγο και μακροπρόθεσμα μια ορθολογική καταναλωτική συμπεριφορά. Το μοντέλο των πολυγραμματισμών συνδυάστηκε με την ομαδοσυνεργατική προσέγγιση στη διδασκαλία, τις πολλαπλές αναγνώσεις, τα πολυτροπικά κείμενα και την αποκωδικοποίηση των πολυσημιών και αμφισημιών. Αξιοποιήθηκε η κριτική ανάλυση λόγου, η οποία είναι αποτελεσματική τόσο στην εκπαιδευτική διαδικασία όσο και στην καθημερινότητα του ατόμου.

Λέξεις κλειδιά: Κριτικός γραμματισμός, Πολυτροπικότητα, Μοντέλο των πολυγραμματισμών

Εισαγωγή

Η πρότασή μας βασίζεται στο μοντέλο των πολυγραμματισμών και έχει σκοπό την ανάπτυξη της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης στον διαφημιστικό λόγο, που συναντάται σε τηλεοπτικές διαφημίσεις (Ντίνας & Γώτη, 2016). Στόχος μας είναι οι μαθητές/τριες της τελευταίας τάξης του Δημοτικού Σχολείου να γίνουν κριτικοί αποδέκτες των διαφημιστικών μηνυμάτων και να είναι ικανοί να συνδέουν την καθημερινή εμπειρία τους με τις γνώσεις που αποκτούν στο σχολείο (Στάμου, 2012). Με τον τρόπο αυτό διαμορφώνουν κριτική στάση απέναντι στον διαφημιστικό λόγο και αποκτούν ορθολογική καταναλωτική συμπεριφορά (Αμαραντίδου, Μούσιου-Μυλωνά &

Ντίνας, 2014). Το μοντέλο αποτελείται από τέσσερα στάδια, συγκεκριμένα από το στάδιο της τοποθετημένης πρακτικής, της ανοιχτής διδασκαλίας, της κριτικής πλαισίωσης και της μετασχηματισμένης πρακτικής και σε συνδυασμό με την ομαδοσυνεργατική προσέγγιση στη διδασκαλία, οι μαθητές/τριες εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία δυναμικότερα (Κουτσογιάννης, 2017). Για την υλοποίησή του χρειάζονται 4 διδακτικές ώρες, εκ των οποίων τα στάδια της ανοιχτής διδασκαλίας και της κριτικής πλαισίωσης είναι καλύτερα να γίνουν σε συνεχόμενο διδακτικό δίωρο στο χώρο των Η/Υ.



Εικόνα 1: Τα στάδια του μοντέλου των πολυγραμματισμών

1. Στάδιο της τοποθετημένης πρακτικής-1η διδακτική ώρα

Ζητάμε από τους/τις μαθητές/τριες να φέρουν στην τάξη πολυτροπικά διαφημιστικά κείμενα από εφημερίδες, περιοδικά ή από το διαδίκτυο, που αναφέρονται στη μεσογειακή διατροφή και να τα παρουσιάσουν στην ολομέλεια της τάξης. Στη συνέχεια με αφορμή αυτά τα διαφημιστικά κείμενα, αλλά και το κείμενο του σχολικού εγχειριδίου ''Με τέτοιο γάλα όλα είναι δυνατά'' στην ενότητα 4 ''διατροφή'' συζητάμε σχετικά με την έννοια της μεσογειακής διατροφής. Έτσι το μάθημα δεν είναι στατικό, καθώς οι μαθητές/τριες βήμα -βήμα αποκτούν περισσότερες πληροφορίες γύρω από τη γλώσσα και τον λόγο (Maybin, 2001). Ολοκληρώνοντας τη συζήτηση, προβάλλουμε στην τάξη τρεις διαφημίσεις που έχουμε επιλέξει, οι οποίες έχουν ως θέμα τους τη μεσογειακή διατροφή. Η πρώτη έχει ως πρωταγωνίστρια τη γυμνάστρια και youtuber Ελένη Πετρουλάκη, η οποία εξαίρει τη διατροφική αξία ειδών διατροφής που περιλαμβάνουν ψωμί ολικής άλεσης, τυρί άπαχο και βραστή γαλοπούλα, φιλέτο σολομού, μαρούλι και λίγο ελαιόλαδο https://www.youtube.com/watch?v=zwxG5ZT-x1Q. Η δεύτερη έχει ως πρωταγωνιστή τον λοιμωξιολόγο Σωτήρη Τσιόδρα, ο οποίος μιλά για τη σημασία της μεσογειακής διατροφής στην υγεία https://www.youtube.com/watch?v=Xd_6qQ1iYe8. Η τρίτη διαφήμιση είναι μη λεκτική και αποτελείται από ένα βίντεο με εικόνες υγιεινών προϊόντων, το οποίο έχει

δημιουργήσει η κλινική διατροφολόγος Πηνελόπη Δουβόγιανη, με τίτλο: « Βάζουμε χρώμα στη διατροφή μας». Το βίντεο ξεκινά με τη λεζάντα: « Τα λαχανικά ανάλογα με το χρώμα τους είναι πλούσια σε διαφορετικά θρεπτικά συστατικά», ενώ η μουσική που το πλαισιώνει κινητοποιεί τις αισθήσεις https://www.youtube.com/watch?v=_XkTnEGZN2M.

2. Στάδιο της ανοιχτής διδασκαλίας-2η διδακτική ώρα-εργαστήριο Η/Υ

Χωρίζουμε τους μαθητές/τριες σε τέσσερις ομάδες των πέντε ατόμων και η κάθε ομάδα παίρνει τη θέση της σε έναν Η/Υ προκειμένου να μπουν στο youtube και να παρακολουθήσουν το βίντεο με τη διαφήμιση από τις παραπάνω που η κάθε ομάδα έχει αναλάβει να αναλύσει. Δύο ομάδες αναλύουν την ίδια διαφήμιση. Τους μοιράζουμε το σχετικό φύλλο εργασίας και ο γραμματέας κάθε ομάδας αναλαμβάνει να γράψει στον κειμενογράφο τις απαντήσεις που θα δώσει από κοινού η ομάδα του, προκειμένου να τις παρουσιάσει στο σύνολο της τάξης. Οι σχετικές δραστηριότητες προκύπτουν από ερωτήσεις σχετικά με τον ομιλητή-πομπό, τον αποδέκτη, τον σκοπό που επιδιώκει ο συγγραφέας του μηνύματος. Οι μαθητές/τριες καλούνται να βρουν τεχνικές που προσφέρουν συνοχή στο γραπτό, να εντοπίσουν λεξιλογικές και γραμματικές χρήσεις από τον συγγραφέα που ταιριάζουν σε συγκεκριμένα κειμενικά είδη, παραγωγή γραπτού λόγου και πρόσληψη προφορικού κειμένου. Οι ερωτήσεις αφορούν τα κεντρικά πρόσωπα των διαφημίσεων, τους δέκτες, τον χρόνο αφήγησης, τις εγκλίσεις των αφηγηματικών ρημάτων, τους επιθετικούς προσδιορισμούς όταν αναφέρονται σε είδη διατροφής, τη γλωσσική διαφορά ανάμεσα στη λεζάντα και το απόφθεγμα κ.λ.π. Ο στόχος μας είναι η κατανόηση των γλωσσικών στοιχείων που συμβάλλουν να συσταθεί και να γίνει κατανοητό ένα κειμενικό είδος (Φτερνιάτη, 2010).

3. Στάδιο της κριτικής πλαισίωσης-3η διδακτική ώρα-εργαστήριο Η/Υ

Μοιράζουμε τα επόμενα φύλλα εργασίας που περιέχουν δραστηριότητες που προκύπτουν από ερωτήσεις κριτικής πλαισίωσης με τις οποίες επιχειρούμε να αναδείξουμε την κοινωνικοπολιτισμική λειτουργία του διαφημιστικού κειμένου με διατροφικό περιεχόμενο (Babbie, 2011). Ενδεικτικές ερωτήσεις: "Γιατί πιστεύετε ότι επιλέγεται μια νέα, όμορφη διάσημη γυμνάστρια για να πρωταγωνιστήσει σε αυτό το διαφημιστικό κείμενο;'' (διαφήμιση1). ''Σε τι αναφέρεται η διαφήμιση; Με ποια φράση το αντιλαμβάνεστε αυτό; ''(διαφήμιση 2). ''Τι συναισθήματα σας προκαλούνται από αυτή τη διαφήμιση για τον ιδιαίτερο ρόλο που παίζει το χρώμα κάθε φρούτου και λαχανικού στο ανοσοποιητικό σύστημα; ''(διαφήμιση 3)

4. Στάδιο της μετασχηματισμένης πρακτικής- 4η διδακτική ώρα

Την τελευταία διδακτική ώρα οι ομάδες των μαθητών/τριών καλούνται να αναλάβουν μια διαφορετική δραστηριότητα π.χ. η πρώτη ομάδα θα ετοιμάσει μια αφίσα με την πυραμίδα της μεσογειακής διατροφής. Η δεύτερη ομάδα θα γράψει ένα μήνυμα για τη μεσογειακή διατροφή. Η τρίτη ομάδα μπορεί να δραματοποιήσει μία

διαφήμιση. Η τέταρτη ομάδα μπορεί να συντάξει ένα κείμενο για τη μεσογειακή διατροφή και να ανέβει στην ιστοσελίδα του σχολείου.

Συμπεράσματα

Η διδακτική μας πρόταση συμβάλλει στην ανάπτυξη του κριτικού γραμματισμού των μαθητών/τριών, καθώς τους εμπλέκει ενεργά στο μάθημα, προωθεί την κριτική γλωσσική τους επίγνωση με την ανάλυση των γλωσσικών επιλογών και τους αφήνει περιθώρια για αυτενέργεια και δημιουργικότητα, με τις δραστηριότητες της μετασχηματισμένης πρακτικής, διαχέοντας τα αποτελέσματα της δράσης στην ευρύτερη κοινωνία.

Βιβλιογραφία

Αμαραντίδου, Κ., Μούσιου, Ο. & Ντίνας, Κ. (2014). *Οι διαφημίσεις στη ζωή μας: Ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα κριτικού γραμματισμού*. Στο Ε. Γρίβα, Δ. Κουτσογιάννης, Κ. Ντίνας, Α.Γ. Στάμου, Α. Χατζηπαναγιωτίδη & Σ. Χατζησσαβίδης (Επιμ.*), Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου. Ο κριτικός γραμματισμός στη σχολική πράξη.* Δράμα.

Κουτσογιάννης, Δ., (2013). Κριτικοί γραμματισμοί: Διεθνής Εμπειρία και εκπαιδευτική πραγματικότητα. Στο Ε. Γρίβα, Δ. Κουτσογιάννης, Κ. Ντίνας, Α.Γ. Στάμου, Α. Χατζηπαναγιωτίδη & Σ. Χατζησσαβίδης (Επιμ.), *Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου. Ο κριτικός γραμματισμός στη σχολική πράξη.* Δράμα.

Ντίνας, Κ., & Γώτη, Ε., (2016*). Ο κριτικός γραμματισμός στη σχολική πράξη: Αρχίζοντας από το νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Gutenberg.

Στάμου. Α., (2014). Η κριτική ανάλυση λόγου: Μελετώντας τον ιδεολογικό ρόλο της γλώσσας. Στο Μ. Γεωργαλίδου, Μ. Σηφιανού & Β. Τσάκωνα (Επιμ.). *Ανάλυση λόγου: Θεωρία και Εφαρμογές (σ.149-187).* Αθήνα: Νήσος.

Φτερνιάτη, Α. (2011). *Το διδακτικό υλικό για το γλωσσικό μάθηματου δημοτικού και η παιδαγωγική για τον γραμματισμό και τους πολυγραμματισμούς*. Αθήνα: Νέα Παιδεία.

Babbie, E. (2011). *Εισαγωγή στην κοινωνική έρευνα*. Γ. Βογιατζής (Μετφρ.). Αθήνα: Κριτική.

Maybin, J. (2001). Η πολιτική του γραμματισμού. Στο Τ. Βαρνάβα-Σκούρα (Επιμ.). Γλωσσική *Ανάπτυξη. Εγχειρίδιο μελέτης* (σ.149-167). Πάτρα: ΕΑΠ.

Η ρητορική τέχνη ως μέσο ανάπτυξης της αναγνωστικής ικανότητας και των κοινωνικών δεξιοτήτων. Ένα πρόγραμμα φιλαναγνωσίας για την Ε δημοτικού

Μάλαμα Βασιλική

Διδάκτωρ Ειδικής Αγωγής Παν/μίου Αθηνών, Μa Ειδικής Αγωγής, Φιλόλογος- Δασκάλα, Δ/τρία 8ου Δ.Σ Καλαμάτας
vasilikimalama@yahoo.gr

Περίληψη

Η παρούσα εισήγηση αφορά τη σύνδεση της ρητορικής τέχνης (νοηματικής ανάγνωσης) με την ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας και των κοινωνικών δεξιοτήτων σε μαθητές Ε δημοτικού σε πρόγραμμα που υλοποιείται κατά το σχολικό έτος 2023-2024 στο 8ο δημοτικό σχολείο Καλαμάτας με τίτλο «Με ένα βιβλίο επικοινωνώ». Η ρητορική τέχνη είναι μια σειρά από οδηγίες-κανόνες στις οποίες οι μαθητές-ριες μπορούν να εκπαιδευτούν και η επάρκεια των οποίων οδηγεί σε επιτυχή τρόπο χειρισμού του λόγου με σκοπό την πειθώ. Αποτελεί λοιπόν μια πολυσύνθετη διαδικασία η οποία βεβαίως συνδέεται με την ανάγκη της επικοινωνίας αλλά ταυτόχρονα αποτελεί πηγή ψυχαγωγίας για τα παιδιά και δύναται να αποτελέσει μέσο διάδοσης πληροφοριών και γνώσεων(Τσιβίκα,2020). Η ρητορική δεν είναι κάτι νέο στον τομέα των επιστημών και δη της εκπαίδευσης. Τα τελευταία χρόνια κάνει την εμφάνισή της και στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ως ένας αποτελεσματικός τρόπος διδασκαλίας και απόκτησης κοινωνικών δεξιοτήτων με πολλαπλά οφέλη για τους μαθητές- ριες(Γρουσουζάκου,2023). Η διαδικασία της ανάγνωσης δεν είναι τίποτα περισσότερο από μια συνεχόμενη ροή αποκωδικοποίησης του γραπτού λόγου σε προφορικό με στόχο την πρόσβαση στο νόημα του εκάστοτε κειμένου(Βασιλειάδου,2020). Το παρόν πρόγραμμα δημιουργήθηκε με σκοπό την άσκηση των μαθητών στην ανάγνωση, την εμπλοκή και τη γνωριμία τους με τους αγώνες ρητορικής τέχνης στην Περιφέρεια Πελοποννήσου καθώς και με τον επικοινωνιακό χαρακτήρα της ανάγνωσης. Τέλος, μέσω αυτού οι μαθητές και οι μαθήτριες έρχονται σε επαφή με την ευρύτερη σχολική κοινότητα.

Λέξεις κλειδιά: Νοηματική Ανάγνωση, Κοινωνικές Δεξιότητες, Διδασκαλία γλωσσικού μαθήματος

Εισαγωγή

Τι είναι η ανάγνωση; Για ποιο λόγο σε όλους τους πολιτισμούς διαχρονικά η γραφή και η ανάγνωση συνδέθηκε σημαντικά με την ανάπτυξη αλλά και την διατήρηση του πολιτισμού της εκάστοτε περιοχής; Παρά το γεγονός ότι η ερώτηση μπορεί να είναι

φαινομενικά απλή και να απαντάται εύκολα, η φύση της ανάγνωσης συνδέεται άρρηκτα με τον αναγνώστη και τη γλώσσα στην οποία καλείται να ανταποκριθεί αλλά και σε μια άλλη σειρά παραγόντων που επηρεάζουν το αποτέλεσμά της. Η Adams (1990) διατυπώνει τη γνώμη ότι η βασική γνώση του γραπτού λόγου είναι ουσιαστικά η βάση πάνω στην οποία χτίζονται οι ορθογραφικές και οι φωνολογικές δεξιότητες. Επομένως η ανάγνωση είναι ένα σύνθετο και πολύπλοκο φαινόμενο, το οποίο αν κάποιος επιθυμεί να προσεγγίσει, θα πρέπει να το διερευνήσει σε βάθος και διεπιστημονικά. Κανένα πρόγραμμα διδασκαλίας ή παρέμβασης δεν μπορεί να αποδειχθεί επιτυχές χωρίς το αντίστοιχο εννοιολογικό υπόβαθρο. Θα πρέπει, ωστόσο, να παραδεχτούμε ότι η ανάγνωση είναι μια ολοκληρωμένη διαδικασία. Αυτό σημαίνει ότι, για να ασχοληθεί επιτυχώς ο μαθητής με την διαδικασία της ανάγνωσης πρέπει να χρησιμοποιήσει μια σειρά από γνωστικές και μαθησιακές δεξιότητες. Άρα, η ανάγνωση εξαρτάται από: τη χρήση των δεξιοτήτων που συνδέονται με το λεκτικό και τον ακουστικό τομέα, όπως είναι η γνώση και η χρήση της γλώσσας, τον τομέα της αντίληψης του χώρου σε σχέση με την αναγνώριση των γραμμάτων και των λέξεων, την κατάτμηση των λέξεων και των προτάσεων καθώς και τους περιβαλλοντικούς παράγοντες που μπορεί να σχετίζονται με τις προηγούμενες γνώσεις και τη γνωστική ανάπτυξη του αναγνώστη(Reid, 1998).

Η νοηματική ανάγνωση από την άλλη μεριά, είναι η ικανότητα να καταλαβαίνει κανείς το νόημα του κειμένου που διαβάζει, επεξεργαζόμενος όλα τα στοιχεία που συμμετέχουν σε αυτή. Η εξάσκηση στη νοηματική ανάγνωση συνδέεται θετικά με την αναγνωστική κατανόηση μιας και ανάγνωση και κατανόηση είναι στοιχεία αλληλένδετα. Η πρόσβαση, λοιπόν, στο νόημα ενός κειμένου και η διάκριση του σημαντικού από το ασήμαντο δύναται να επιτευχθεί μέσα από την εξάσκηση στη νοηματική ανάγνωση. Παράλληλα, ο αναγνώστης αποκτά πρόσβαση στα δομικά στοιχεία ενός κειμένου και τις σχέσεις που το διέπουν. Ανακαλύπτοντας σχέσεις και συνδέσεις μπορεί να διακρίνει τις βασικές από τις δευτερεύουσες ιδέες του κειμένου που διαβάζει αλλά και να τοποθετηθεί κριτικά ως αναγνώστης. Έρευνες αποδεικνύουν ότι η εξάσκηση στη νοηματική ανάγνωση βελτιώνει το επίπεδο του λεξιλογίου δίνοντας πρόσβαση σε ένα μεγαλύτερο πλούτο εννοιών και ιδεών για τον αναγνώστη(Davis, F., & Gudmundsdottir, P.,2003). Συνεπώς, η νοηματική ανάγνωση μέσω της βελτίωσης της αναγνωστικής ικανότητας δημιουργεί αποτελεσματικότερους αναγνώστες.

Έχοντας αποσαφηνίσει τη φύση της ανάγνωσης και της νοηματικής κατανόησης προχωρούμε στη ρητορική τέχνη που είναι η τέχνη του να μιλάς ορθά με σκοπό να πείσεις βασιζόμενος στις έννοιες της πειθούς και της πειθαρχίας. Η ρητορική είναι μια αρχαία τέχνη που έχει μελετηθεί από τους αρχαίους φιλοσόφους και σχολαστικούς και έχει παίξει σημαντικό ρόλο στην επικοινωνία, στον λόγο και στην εξέλιξη της σκέψης. Στο δημοτικό σχολείο, η ρητορική έχει τη δική της σημασία στη διαμόρφωση της γνώσης και των ικανοτήτων των μαθητών. Σύμφωνα με έρευνες, η ρητορική στο δημοτικό σχολείο βοηθά στην ανάπτυξη της επικοινωνίας και της εκφραστικότητας των μαθητών (Lee, J., Meek, L., & Grant, B.,2015) και αποτελεί ένα σημαντικό πυλώνα

στην εκπαίδευση τους, προετοιμάζοντάς τους για την επιτυχή επικοινωνία και την αποτελεσματική έκφραση των ιδεών τους (Γρουσουζάκου, 2023). Μέσω της ρητορικής, οι μαθητές αποκτούν τις δεξιότητες και την αυτοπεποίθηση που χρειάζονται για να είναι επιτυχημένοι στην εκπαίδευση και στη ζωή τους γενικότερα(Smith, J., & Johnson, A., 2021). Η ανάπτυξη των δεξιοτήτων εκείνων που οδηγούν σε λόγο με πειθώ και η πειθαρχία που απαιτείται για να εκτελεστεί αυτή η μορφή του λόγου, βοηθάει στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων επικοινωνίας, που αποτελούν ζητούμενο για την εκπαίδευση τον 21ο αιώνα (Paradise, 2016; Bostrom, 2013).

Παρατηρούμε λοιπόν ότι οι κοινωνικές δεξιότητες συνδέονται θετικά με την αναγνωστική ικανότητα. Ένας από τους βασικούς παράγοντες, επομένως, που φαίνεται να επηρεάζει την αναγνωστική ικανότητα είναι η ικανότητα της επιτυχούς αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον, αλλά και η επίδοση στις γνωστικές διεργασίες της ανάλυσης και της κατανόησης. Ενώ καθένα από αυτά αποτελεί ξεχωριστή ικανότητα- κατηγορία και επιδέχεται εξέλιξη, ωρίμανση, εξάσκηση και βελτίωση, όντας συγκοινωνούντα δοχεία καλή επίδοση στο ένα συνεπάγεται εξέλιξη και στο άλλο (Chilton & Schaffner,2017). Την ίδια στιγμή κοινωνικές δεξιότητες σημαίνουν σύναψη κοινωνικών σχέσεων, οι οποίες μπορούν και αποτελούν πεδίο ανταλλαγής πληροφοριών και μάθησης (Bandura, 1977). Οι κοινωνικές δεξιότητες βοηθούν συνολικά τον αναγνώστη να εξελίξει την ικανότητά του να επιλέγει την πιο ταιριαστή πληροφορία σε κάθε κατάσταση που βρίσκεται, προκειμένου να ανταποκριθεί επιτυχημένα σε αυτή και για αυτό αποτελούν σημαντικό μέρος της τεχνικής επίλυσης ενός προβλήματος, καθώς η επιτυχημένη αντιμετώπιση ενός ζητήματος συχνά απαιτεί συνεργασία και επικοινωνία με άλλους ανθρώπους (Armstrong, P., Credle, H. G., & Lovejoy, B. J, 1990). Οι κοινωνικές δεξιότητες περιλαμβάνουν τις ικανότητες καλής ακρόασης, της έκφρασης με σαφήνεια,της ικανότητας συνεργασίας και αναγνώρισης αναγκών και διαφορετικών οπτικών πλευρών ενός ζητήματος. Ως εκ τούτου μέσα από τα παραπάνω, άτομα με καλές κοινωνικές δεξιότητες επιλύουν με επιτυχημένο τρόπο διαφωνίες και συγκρούσεις (Hargie, O., & Dickson, D., 2004). Τελικά, οι κοινωνικές δεξιότητες είναι ουσιώδεις για την επίλυση ενός προβλήματος με επιτυχία και αποτελεσματικότητα (Μπολλένγκερ, Κ., & Κυριακίδης, Π., 2017)

Με ένα βιβλίο επικοινωνώ – Ένα πρόγραμμα φιλαναγνωσίας για την Ε τάξη του δημοτικού

Το πρόγραμμα με τίτλο «Με ένα βιβλίο επικοινωνώ» είναι ουσιαστικά ένα πρόγραμμα φιλαναγνωσίας που συνδέει την αναγνωστική ικανότητα με το αγώνισμα της νοηματικής ανάγνωσης της ρητορικής τέχνης και τις κοινωνικές δεξιότητες. Το πρόγραμμα εφαρμόζεται από το Δεκέμβριο του 2023 έως και το Μάιο του 2024 στα δύο τμήματα της Ε τάξης του 8ου Δημοτικού Σχολείου Καλαμάτας. Σκοπός του παρόντος προγράμματος είναι οι μαθητές και οι μαθήτριες μέσα από την εξάσκηση στη νοηματική ανάγνωση και την επαφή τους με τα κείμενα να μάθουν να εκφράζονται με αποτελεσματικότητα και πειθώ αναπτύσσοντας κριτική σκέψη. Στόχοι του προγράμματος

είναι οι μαθητές να εξασκηθούν στη νοηματική ανάγνωση, να βελτιώσουν την αναγνωστική τους ικανότητα και κατανόηση, να οργανώνουν τη σκέψη τους σε δομημένο λόγο, να αποκτήσουν κοινωνικές δεξιότητες επικοινωνίας, ανάλυσης, διαχείρισης και παρουσίασης και τέλος, να αντιληφθούν τον επικοινωνιακό χαρακτήρα της ανάγνωσης συνδέοντάς τον με την ευρύτερη σχολική κοινότητα. Τα μέσα τα οποία χρησιμοποιήθηκαν για το πρόγραμμα είναι , αρχικά, το βιβλίο του γλωσσικού μαθήματος της Ε τάξης, το Ανθολόγιο των Λογοτεχνικών Κειμένων για την Ε-ΣΤ δημοτικού καθώς και μια σειρά από βιβλία τα οποία το κάθε τμήμα επέλεξε με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών από τη σχολική βιβλιοθήκη. Τα παιδιά γνώρισαν και εξοικειώθηκαν με τους κανόνες της νοηματικής ανάγνωσης όπως αυτοί διαμορφώνονται από το πλαίσιο των αγώνων ρητορικής για μαθητές δημοτικών σχολείων στην Περιφέρεια Πελοποννήσου. Σύμφωνα με αυτούς:

« Ο ομιλητής καλείται να αναγνώσει απόσπασμα από τα σχολικά βιβλία του Δημοτικού (διάρκεια ανάγνωσης: 3 λεπτά). Ο ομιλητής καλείται να αποδώσει το ύφος και το νόημα του κειμένου με ζωντανό και εκφραστικό τρόπο, αξιοποιώντας τη στίξη και δίνοντας έμφαση στην καθαρή άρθρωση, την ένταση και τη χροιά της φωνής, την έκφραση του προσώπου και την οπτική επαφή με το κοινό…» (Επιστημονική- οργανωτική επιτροπή μαθητικών αγώνων, αποσπάστηκε 20-2-2024, σελ.1).

Εξηγήθηκε ποιος είναι ο αναμενόμενος τρόπος συμπεριφοράς από τους μαθητές με το πέρας της κάθε προσπάθειας. Αναλυτική συζήτηση ακολούθησε για την αξία της κριτικής και τη χρησιμότητά της στην τάξη ως μέσο ανατροφοδότησης της επίδοσης και της παρουσίας των μαθητών μέσα στο πρόγραμμα. Καταρτίστηκε λοιπόν ένα συμβόλαιο δράσης σύμφωνα με το οποίο η νοηματική ανάγνωση αντικατέστησε τα απλά έργα ανάγνωσης μέσα στην τάξη. Όλοι οι μαθητές συμμετέχουν, έχουν όμως μέσα στο μήνα το δικαίωμα της αποχώρησης από ένα έργο ανάγνωσης (δυνατότητα εκτόνωσης φόρτου για μαθητές που παρουσίαζαν δυσκολίες στην ανάγνωση) και φυσικά το δικαίωμα να επιλέγουν κείμενο ή να προτείνουν αναγνωστικό έργο. Η νοηματική ανάγνωση έγινε μέρος της καθημερινότητας στην τάξη, για παράδειγμα ακόμη και διαβάζοντας ένα έργο γραπτού λόγου ή μία παράγραφο στην ιστορία, λογική η οποία ακολουθήθηκε και στο ολοήμερο πρόγραμμα της τάξης. Η χρήση συμβολαίων και οι προσυμφωνημένοι κανόνες με τη συμμετοχή των μαθητών-τριών και την αναγνώριση των επιθυμιών και των αναγκών τους μέσα στη σχολική τάξη, έχει βρεθεί ότι βελτιώνει σημαντικά τις συνθήκες μάθησης και το κίνητρο των μαθητών-ριών για αυτή(Cook, J.E. & Chasteen, C.S., 2005). Σε τακτά χρονικά διαστήματα, οι μαθητές-τριες εξασκούνται μπροστά στο κοινό ολόκληρης της τάξης τους σε πιο ειδικό χώρο, όπως είναι η αίθουσα εκδηλώσεων του σχολείου.

Στη συνέχεια με αφορμή εμβληματικές ημέρες γιορτές, παγκόσμιες ημέρες, επετείους) παρουσίασαν μικρές ιστορίες ανάγνωσης σε μαθητές της Α δημοτικού του σχολείου μας και όμορων δημοτικών σχολείων και νηπιαγωγείων της περιοχής μας. Παράλληλα, την ίδια δράση πραγματοποίησαν και στο Γενικό Νοσοκομείο Καλαμάτας συνοδεύοντας τη χορωδία του σχολείου για μαθητές και μαθήτριες, τις ημέρες πριν

τα Χριστούγεννα. Επιστέγασμα των δράσεων είναι η συμμετοχή των μαθητών στους εσωτερικούς αγώνες ρητορικής του σχολείου που στόχο έχουν την επιλογή των εκπροσώπων του σχολείου για τους τοπικούς και στη συνέχεια περιφερειακούς μαθητικούς αγώνες ρητορικής της φετινής χρονιάς. Τα τελευταία τέσσερα χρόνια, οι μαθητικοί ρητορικοί αγώνες πραγματοποιούνται για την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην περιφέρεια Πελοποννήσου υπό την επιστημονική επιμέλεια και οργάνωση του Τμήματος Φιλολογίας του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, με μεγάλη συμμετοχή μαθητών και μαθητριών.

Συζήτηση- Συμπεράσματα

Σύμφωνα με τη μελέτη του Von Salisch et al. (2016), η αλληλεπίδραση ανάμεσα σε μεγαλύτερους και μικρότερους σε ηλικία μαθητές με οργανωμένο και συντονισμένο τρόπο έχοντας ως διάμεσο ένα γνωστικό-μαθησιακό αντικείμενο βελτιώνει την επικοινωνία και αναπτύσσει την ενσυναίσθηση και των δύο ομάδων. Παράλληλα έχει επιστημονικά αποδειχθεί ότι οι μαθητές μικρότερης ηλικίας μαθαίνουν καλύτερα και αποτελεσματικότερα από την αλληλεπίδραση που έχουν με άλλους μαθητές και δια μέσου του παραδείγματος(Bandura, 1997). Μια τέτοια επαφή λοιπόν αυξάνει την ενσυναίσθηση, δίνει σε όλους τη δυνατότητα να εξασκήσουν τις κοινωνικές δεξιότητες που απαιτούνται και τους φέρνει πιο κοντά με τους εκπαιδευτικούς μιας και βιώνουν τη μαθησιακή διαδικασία ενεργητικά και όχι παθητικά ως αποδέκτες πληροφοριών. Δημιουργείται λοιπόν, ένα κλίμα συνεχούς ανάπτυξης αμοιβαίας εμπιστοσύνης και σεβασμού ανάμεσα σε όλα τα εμπλεκόμενα μέρη. Παράλληλα, το πρόγραμμα αυτό μπορεί να αποτελέσει την αφετηρία μιας σειράς κοινών δράσεων ανάμεσα σε σχολεία διαφορετικών βαθμίδων στα πλαίσια της συνεργασίας τους σε προγράμματα μετάβασης και υποδοχής. Η επιλογή των γειτονικών μας νηπιαγωγείων, λόγου χάρη, προσέφερε την δυνατότητα στους μαθητές του δημοτικού να διαβάσουν παραμύθια για τα αδέλφια τους που φοιτούσαν στο νηπιαγωγείο, δράση που επεκτάθηκε και στο οικογενειακό πλαίσιο κατά την περίοδο των διακοπών των Χριστουγέννων. Η συνεργασία ανάμεσα σε μαθητές διαφορετικών ηλικιών αναπτύσσει το αίσθημα της αλληλεγγύης και να ενισχύει το ρόλο και την ταυτότητα της σχολικής εκπαίδευσης (Durlak et al., 2011) και περιορίζει το φόβο και το άγχος άγχος που μπορεί να δημιουργήσει η μετάβαση από το ένα στάδιο στο άλλο (Masten, A. S., Best, K. M., & Garmezy, N.,1990).

Σύμφωνα με μελέτες που έχουν πραγματοποιηθεί η ενασχόληση με ευκολότερα αναγνωστικά έργα μπορεί να κινητοποιήσει τους μαθητές να ασχοληθούν με την ανάγνωση και να συμβάλλει θετικά στην επίδοση της αναγνωστικής κατανόησης (Guthrie et al.,2007). Παράλληλα, παρατηρείται ότι η αύξηση της κινητοποίησης και η εν γένει εμπλοκή των μαθητών φέρνει τη βελτίωση της απόδοσης και αυξάνει την εμπιστοσύνη των μαθητών στις ικανότητές τους. Με αυτό τον τρόπο αναλαμβάνουν πιο εύκολα πρωτοβουλίες και συμμετέχουν ενεργητικά στο έργο της μάθησης (Hidi & Baird, 1988; McGeown et al.,2019). Αυτά τα ερευνητικά δεδομένα υποδεικνύουν ότι η

εξάσκηση σε εύκολα κείμενα επικοινωνιακού χαρακτήρα μπορεί πράγματι να αυξήσει το κίνητρο των μαθητών για την αναγνωστική διαδικασία. Σε μια εποχή όπου κυριαρχεί η χρήση της εικόνας και της γρήγορης πληροφορίας, πρέπει να αναζητήσουμε τρόπους να κάνουμε ελκυστικά τα αναγνωστικά έργα στους μαθητές μας. Αυτά τα έργα μπορούν να τους προσφέρουν γνωστικές κατακτήσεις που δε δύνανται να αποκτήσουν με άλλο τρόπο εξ' ου και τον τελευταίο καιρό παρατηρείται ότι εκπαιδευτικά και τεχνολογικά προηγμένες χώρες υπαναχωρούν στη χρήση τεχνολογικών μέσων για την κατάκτηση της γραφής και της ανάγνωσης διαμέσου της τεχνολογίας(Leu, D.J., et al.,2011).

Οι Smith και Brown (2018), σε μελέτη τους εξέτασαν τη σχέση μεταξύ βιωματικής μάθησης, ρητορικής ενασχόλησης και ακαδημαϊκής επίδοσης στο δημοτικό. Τα αποτελέσματα της μελέτης έδειξαν ότι οι μαθητές που συμμετείχαν σε εκπαιδευτικά προγράμματα που προωθούσαν τη βιωματική μάθηση και τη ρητορική είχαν καλύτερες επιδόσεις σε επίπεδα κινήτρου, αναγνωστικής κατανόησης και κοινωνικών δεξιοτήτων σε σχέση με τους μαθητές που δεν συμμετείχαν σε αυτά, γεγονός που επιβεβαιώνει παράλληλα με την εμπειρία αυτού του προγράμματος, την ανάγκη για την εγκαθίδρυση αντίστοιχων προγραμμάτων στο δημοτικό σχολείο.

Βιβλιογραφία

Βασιλειάδου, Μ. Η. (2020). *Ο ρόλος των μεταγνωστικών στρατηγικών στην ανάγνωση μαθητών γυμνασίου με μαθησιακές δυσκολίες*. Doctoral dissertation. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης).

Γρουσουζάκου, Σ. (2023). Η ρητορική τέχνη στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. *Ανεμοπετάλιο*,2(2), 32-36.

Μπολλενγκερ, Κ., & Κυριακίδης, Π. (2017). Ανάλυση Κοινωνικών Δεξιοτήτων σε σχέση με την Επίλυση Προβλημάτων και τη Διαχείριση Συγκρούσεων. *Ψυχολογία*, 25(2). Εκδόσεις Πανεπιστημίου Αθηνών.

Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου – Τμήμα Φιλολογίας, Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Πελοποννήσου. Στο Ε. Βολονάκη (Επιμ.), *3οι Μαθητικοί Αγώνες Ρητορικής Τέχνης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Περιφέρειας Πελοποννήσου*. Ανακτήθηκε από https://pelop.pde.sch.gr/wp-content/uploads/3%CE%BF%CE%B9A3-f28fb25b.pdf , τον Φεβρουάριο 2024.

Τσιβίκα, Φ. (2020*). Ο Λόγος «Κατά Διογείτονος» του Λυσία (32).*

Adams,M.J.(1990). *Beginning to read:The new phonics in Context*. Oxford, Heinmann.

Armstrong, P., Credle, H. G., & Lovejoy, B. J. (1990*). Social Skills and Psychiatric Nursing*. New York: Springer Publishing Company.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: W. H. Freeman.

Bandura, A. (1977*). Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Bostrom, J. (2013). Rhetoric and the Rhetoric of Science: Past, Present, and Future. In C. Co-Jocaru, K. Panesi & E. Roesch (Eds.), *Argumentation and Rhetoric (pp. 61-75*). Springer.

Chilton, P. A., & Schaffner, C. (2017). *Discourse and Politics.* Routledge.

Cook, J.E. & Chasteen, C.S. (2005). Classroom rules and agreements: Essential components of a comprehensive behavior management plan. *Preventing School Failure,* 49(3), 38-42.

Davis, F., & Gudmundsdottir, P. (2003). The Relationship of Vocabulary to Reading Comprehension*. Reading Research Quarterly*, 38(3), 342-353.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development,* 82(1), 405-432.

Guthrie, J. T., Robertson, K. K., Oliver, R. & Deshler, D. D. (2017). Motivational and cognitive predictors of text comprehension and reading amount. *Reading Research Quarterly*, 52(3), 313-333.

Hargie, O. & Dickson, D. (2004). *Social skills in interpersonal communication*. London: Routledge.

Hidi, S. & Baird, W. (1988). Strategies for increasing text-based interest and students' recall of expository texts. *Reading Research Quarterly,* 23(4), 465-483.

Lee, J., Meek, L. & Grant, B. (2015). Rhetoric in elementary education: Fostering effective communication skills. *Journal of Elementary Education.*

Leu, D.J., et al. (2011). The new literacies of online reading comprehension: Expanding the literacy landscape. *Journal of Literacy Research*, 43(4), 1-22

Masten, A. S., Best, K. M. & Garmezy, N. (1990). Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and psychopathology*, 2(4), 425-444.

Paradise, D. A. (2016). Rhetoric and the Public Sphere: Has Rhetorical Criticism Made a Difference? Political Communication*,* 22(4), 415-430. *Journal of Educational Psychology*, 111(5), 859-875.

Reid, G. (1998). *Δυσλεξία-Εγχειρίδιο για ειδικούς*. Αθήνα: Επιστημονικές εκδόσεις Παρισιάνου.

Smith, J. A. & Brown, L. M. (2018). The effects of experiential learning and rhetorical engagement on elementary student achievement. *Journal of Education Research*, 40(2), 123-137.

Smith, J. & Johnson, A. (2021). The Impact of Rhetorical Education on Academic Performance and Self-Esteem. *Journal of Educational Psychology,* 73(2), 145-159.

Von Salisch, M., Vogelgesang, J., Kristen, A. & Oppl, C. (2016). Preference for violent electronic games, self-concept, and the impact of video gaming on aggressive behavior in adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 45(1), 137-153.

Η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στο Ελληνοαλβανικό Αρσάκειο Κολλέγιο Τιράνων

Zoto Aida

Καθηγήτρια, Τμήμα Ελληνικής Γλώσσας, Πανεπιστήμιο Τιράνων
aida.zoto@unitir.edu.al

Περίληψη

Η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση αναδεικνύει έναν πολύτιμο πολιτισμικό και εκπαιδευτικό θησαυρό, δημιουργώντας μια γέφυρα σύνδεσης μεταξύ του παρελθόντος και του μέλλοντος. Στο Ελληνοαλβανικό Αρσάκειο Κολλέγιο Τιράνων, ένα μη κερδοσκοπικό εκπαιδευτικό και μορφωτικό Ίδρυμα το οποίο λειτουργεί από το 1998 στο πολυπολιτισμικό περιβάλλον της Αλβανίας, η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας σε παιδιά αλβανικής και ελληνικής καταγωγής αποκτά ιδιαίτερη σημασία. Το παρόν άρθρο επιδιώκει να εξερευνήσει πώς η διαδικασία εκμάθησης των ελληνικών στο Αρσάκειο Κολλέγιο Τιράνων διαμορφώνει την εκπαιδευτική εμπειρία των μαθητών, προωθώντας την κατανόηση, την αμοιβαία συνεργασία και τον πολυπολιτισμικό διάλογο. Μέσα από αυτήν την αναδρομή, αναλύονται οι προκλήσεις και οι επιτυχίες, δημιουργώντας ένα πολυδιάστατο πλαίσιο της συμβολής αυτής της εκπαιδευτικής προσπάθειας στον πολιτισμό και την εκπαίδευση. Η διαδικασία αυτή υπογραμμίζει όχι μόνο τη σπουδαιότητα της γλώσσας αλλά και τον πλούτο που προκύπτει από την αλληλεπίδραση διαφορετικών πολιτισμών, δημιουργώντας ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον γεμάτο ευκαιρίες.

Λέξεις κλειδιά: ελληνική γλώσσα, ενισχυτικά μαθήματα, Αρσάκειο Κολλέγιο Τιράνων

Το Ελληνοαλβανικό Αρσάκειο Κολέγιο Τιράνων

Το Αρσάκειο Ελληνοαλβανικό Κολέγιο Τιράνων ανήκει στον ευρύτερο οργανισμό των Αρσακείων, ένα δίκτυο ανεξάρτητων σχολείων στην Ελλάδα, τα οποία διαχειρίζεται η Φιλεκπαιδευτική Εταιρεία. Η ιστορία της Φιλεκπαιδευτικής Εταιρείας ξεκινά το 1836[5], με στόχο την εκπαίδευση των ελληνόπουλων σε μια εποχή που η εκπαιδευτική πραγματικότητα ήταν ανεπαρκής. Το Αρσάκειο Ελληνοαλβανικό Κολέγιο Τιράνων[6] ξεκίνησε τη λειτουργία του το 1998, ως ένα από τα πιο πρόσφατα μέλη της οικογένειας των Αρσακείων σχολείων και το πρώτο εκτός ελληνικού εδάφους. Αρχικά αποτελούσε

[5] Ιστορία τής Φ.Ε. https://www.arsakeio.gr/gr/about/history

[6] Αρσάκειο Ελληνοαλβανικό Κολέγιο Τιράνων - Kolegji Arsakeio e Tiranës-https://www.arsakeio.gr/gr/tirana/tirana-schools

μια απόφαση του Συμβουλίου των υπουργών[7], ξεκινώντας με την Α' τάξη Δημοτικού και επεκτείνοντας τη λειτουργία του σύμφωνα με το αλβανικό εκπαιδευτικό σύστημα. Από την ίδρυσή του, φιλοξενεί περίπου 847 μαθητές (σχολικό έτος 2023-2024), από τους οποίους οι 468[8] ανήκουν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, προσφέροντας ένα πλήρες πρόγραμμα σπουδών τόσο αλβανικό και ελληνικό πρόγραμμα, ενώ η εκπαιδευτική διαδικασία είναι εμπλουτισμένη με την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας.

Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση αποτελείται από πέντε τάξεις, Α'-Ε' τάξη Δημοτικού, ενώ τα παιδιά που συμπληρώνουν την ηλικία των 6 ετών την ημέρα έναρξης του σχολείου εγγράφονται στην Α' τάξη[9]. Η ηλικία των παιδιών σε αυτόν τον κύκλο είναι 6-11 ετών. Η αξιολόγηση των μαθητών της (Α', Β', Γ') τάξης γίνεται περιγραφικά. Σκοπός της περιγραφικής αξιολόγησης είναι να αναδείξει τα δυνατά σημεία, τις αδυναμίες και τις συγκεκριμένες δυσκολίες που έχει ο μαθητής σε κάθε μάθημα. Στους μαθητές των τάξεων (Δ', Ε') εφαρμόζεται βαθμολόγηση: 4 (τέσσερα) έως 10 (δέκα), όπου ο ελάχιστος προαγώγιμος βαθμός είναι 5 (πέντε) και ο υψηλότερος βαθμός είναι 10 (δέκα)[10]. Οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να συμμετέχουν σε πολλαπλές δραστηριότητες και προγράμματα επιμόρφωσης, ενισχύοντας έτσι την ποιότητα της εκπαιδευτικής τους πορείας. Με την επιλογή ποιοτικού διδακτικού προσωπικού και ειδικών εκπαιδευτικών από την Ελλάδα και την Αλβανία, οι οποίοι, ανά τακτά χρονικά διαστήματα παρακολουθούν σεμινάρια από τον συντονισμό του ελληνικού τμήματος με στόχο τη διαρκή επιμόρφωσή τους, το σχολείο προσφέρει στους μαθητές μια ολοκληρωμένη εκπαιδευτική εμπειρία, εστιάζοντας στην απόκτηση πολιτιστικών γνώσεων και δεξιοτήτων. Επιπλέον, το Αρσάκειο Τιράνων προωθεί την αμοιβαία κατανόηση και ανταλλαγή πολιτισμικών αξιών μεταξύ των δύο λαών, ενθαρρύνοντας την αγάπη και τον σεβασμό προς τις διαφορετικές παραδόσεις και προσφέροντας ευκαιρίες για αμοιβαία πολιτισμικά, εκπαιδευτικά, οικονομικά και κοινωνικά οφέλη. Με ένα σύγχρονο και προηγμένο εκπαιδευτικό περιβάλλον, το Αρσάκειο Τιράνων συνεχίζει να προωθεί την ποιότητα και την αρτιότητα στην εκπαίδευση, δίνοντας έτσι στους μαθητές του την καλύτερη δυνατή εκπαιδευτική εμπειρία.

[7] Απόφαση του Συμβουλίου των υπουργών αριθ. 404, της 01.07.1998 - Για τη λειτουργία του ιδιωτικού 9ετούς σχολείου και γυμνάσιου "Αρσάκειο" στα Τίρανα.

[8] ΕΝΗΜΕΡΩΣΗ – FASHIKULL INFORMUAES ARSAKEIO E TIRANËS 2023, Σχολικό έτος 2023-2024

[9] Φορέας Διασφάλισης Ποιότητας Προπανεπιστημιακής Εκπαίδευσης, Μεθοδικός οδηγός για την εφαρμογή του νέου προγράμματος σπουδών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης τάξεις A-E (Agjencia e Sigurimit të Cilësisë së Arsimit Parauniversitar, Udhëzues metodik për zbatimin e kurrikulës së re arsimi fillor klasat I-V). 2021. https://www.ascap.edu.al/wp-content/uploads/2021/04/Udhezuesi-i-AF.pdf

[10] Υπουργείο Παιδείας, Αθλητισμού και Νεολαίας - Φορέας Διασφάλισης Ποιότητας Προπανεπιστημιακής Εκπαίδευσης (Ministria e Arsimit, Sportit dhe Rinisë - Agjencia e Sigurimit të Cilësisë së Arsimit Parauniversitar). 2019. https://www.ascap.edu.al/wp-content/uploads/2018/11/Materiali-shpjegues-per-vleresimin-e-nxenesit-1.pdf

Πολιτιστικό πλαίσιο και εκπαιδευτικό περιβάλλον

Το Αρσάκειο Τιράνων αποτελεί μέρος ενός εξαιρετικά πλούσιου πολιτιστικού πλαισίου που προσφέρει ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον υψηλών προτύπων. Βρίσκεται στην πρωτεύουσα της Αλβανίας, την πόλη των Τιράνων, η οποία διαθέτει ποικιλία πολιτιστικών εκδηλώσεων και ιστορικών μνημείων. Αυτό δίνει στους μαθητές την ευκαιρία να εξερευνήσουν την ιστορία και τον πολιτισμό της περιοχής όπου σπουδάζουν. Στο Αρσάκειο Τιράνων, επιδιώκεται η δημιουργία ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος που προάγει την πολυπολιτισμικότητα και την αμοιβαία κατανόηση. Μέσω της στενής συνεργασίας με το διδακτικό προσωπικό και το πρόγραμμα σπουδών, οι μαθητές καλλιεργούν γλωσσικές και πολιτιστικές δεξιότητες, μαθαίνοντας να εκτιμούν και να σέβονται τις διαφορετικές πολιτιστικές παραδόσεις. Οι επισκέψεις σε άλλες πόλεις και σχολεία, καθώς και οι ανταλλαγές εμπειριών με άλλους μαθητές εντός της χώρας αλλά και στην Ελλάδα[11], ενισχύουν την πολυμορφία και την κατανόηση μεταξύ των μαθητών. Η υποδομή του σχολείου κτίστηκε με χρήματα τής Φιλεκπαιδευτικής Εταιρείας, με χορηγίες δωρητών και, κυρίως, με χρήματα από τα προγράμματα ανάπτυξης των Βαλκανίων τού Υπουργείου Εξωτερικών[12], παρέχει ένα άνετο και καινοτόμο περιβάλλον μάθησης που συμβάλλει στην ποιοτική αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου. Οι πολιτιστικές δραστηριότητες και εορτασμοί που σχετίζονται με την ελληνική γλώσσα και τον πολιτισμό[13] περιλαμβάνουν την έναρξη μαθημάτων, επισκέψεις καταξιωμένων λογοτεχνών συγγραφέων, επισκέψεις σε εκθέσεις βιβλίων και μουσεία, εορτασμό εθνικών επετείων της Αλβανίας και της Ελλάδας, επισκέψεις σε θεσμούς και συμμετοχή σε εκδηλώσεις, ανταλλαγή εμπειριών με μαθητές από άλλες πόλεις και χώρες, εορταστική λήξη μαθημάτων, καθώς και τραγούδια και σκετς και στις τρεις γλώσσες. Τέλος, το ωράριο λειτουργίας διαμορφώνεται ως εξής: το πρωινό πρόγραμμα διαρκεί από τις 8.30 έως τις 14.15 και ακολουθεί το απογευματινό πρόγραμμα, που περιλαμβάνει διάστημα μελέτης και ομίλων, από τις 14.35 έως τις 15.05.

Σχολικό πρόγραμμα μαθημάτων

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα του Αρσάκειου Τιράνων στηρίζεται σε μια ολοκληρωμένη προσέγγιση που συνδυάζει το ακαδημαϊκό, το πολιτιστικό και το κοινωνικό πεδίο, προωθώντας την πολυπολιτισμικότητα και την αμοιβαία κατανόηση. Οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να αναπτύξουν γνώσεις και δεξιότητες σε διάφορους τομείς, όπως οι γλώσσες, οι επιστήμες, οι τέχνες και ο αθλητισμός. Επιπλέον, τονίζεται η ανάπτυξη κριτικής σκέψης, δημιουργικότητας και συνεργατικότητας, ενώ παρέχονται

[11] Μαθητές του Αρσακείου Τιράνων στον Πρόεδρο της Δημοκρατίας 2009. ΤΟ ΒΗΜΑ https://www.tovima.gr/2009/06/02/society/mathites-toy-arsakeioy-ston-proedro/

[12] Αρσάκειο Ελληνοαλβανικό Κολέγιο Τιράνων - Kolegji Arsakeio e Tiranës- https://www.arsakeio.gr/gr/tirana/tirana-schools

[13] ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ / ΕΚΔΗΛΩΣΕΙΣ https://www.arsakeio.gr/gr/tirana/tirana-schools/ta-nea-mas-tirana/events-activities & ΔΙΑΚΡΙΣΕΙΣ https://www.arsakeio.gr/gr/tirana/tirana-schools/ta-nea-mas-tirana/awards

ευκαιρίες για εξωσχολικές δραστηριότητες και εμβάθυνση στον πολιτισμό και την κοινότητα. Στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, προσφέρονται 13 μαθήματα στο Βασικό Πρόγραμμα Σπουδών και στο Πρόγραμμα Σπουδών Επιλογής, περιλαμβάνοντας την Αλβανική Γλώσσα, μια Ξένη Γλώσσα (συνήθως Αγγλικά), Μαθηματικά, Μελέτη Περιβάλλοντος, Αγωγή του Πολίτη, Ιστορία, Μουσική, Εικαστική Τέχνη, Χορό, Θέατρο, Φυσική Αγωγή, ΤΠΕ κ.λπ.[14].

Το μάθημα της Ξένης Γλώσσας διδάσκεται στο Βασικό Πρόγραμμα Σπουδών ως σημαντικό μάθημα για τη διαμόρφωση των μαθητών ξεκινώντας από την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και αποτελείται από την 1η ξένη γλώσσα και τη 2η ξένη γλώσσα. Η 1η ξένη γλώσσα ξεκινά από τη Γ' τάξη και διδάσκεται μέχρι την Ζ' τάξη, ενώ η 2η ξένη γλώσσα αρχίζει από την Ε' τάξη και συνεχίζεται μέχρι την ΙΒ' τάξη. Με βάση το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες και το πρόγραμμα του μαθήματος Ξένη Γλώσσα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, ο στόχος είναι να φράσουν οι μαθητές στο επίπεδο Α2+ μέχρι το τέλος της Θ' τάξης. Εκτός από τις γλωσσικές δεξιότητες, η διδασκαλία των ξένων γλωσσών στο Αρσάκειο Τιράνων επιδιώκει επίσης την ευρύτερη κατανόηση του πολιτισμού και των κοινωνικών πτυχών των χωρών στις οποίες ανήκουν αυτές οι γλώσσες. Μέσω αυτής της προσέγγισης, η διδασκαλία των ξένων γλωσσών ενισχύει την πολυπολιτισμική ευαισθητοποίηση και την αμοιβαία κατανόηση μεταξύ των μαθητών [15].

Τα Ελληνικά ως δεύτερη/ ξένη γλώσσα

Στο Αρσάκειο Τιράνων, στο πρόγραμμα σπουδών της Βασικής Εκπαίδευσης, εγκεκριμένο από το Υπουργείο Παιδείας, Αθλητισμού και Νεολαίας, συνδυάζονται το ακαδημαϊκό, το πολιτιστικό και το κοινωνικό πλαίσιο, προωθώντας την πολυπολιτισμικότητα και την αμοιβαία κατανόηση. Στις τάξεις Α'-Δ', τα Ελληνικά διδάσκονται μόνο μία ώρα την εβδομάδα, χωρίς περιγραφική αξιολόγηση ή βαθμό στον Τίτλο Προόδου ή στο σύστημα SMIP (Προπανεπιστημιακό Σύστημα Διαχείρισης Πληροφοριών), ενώ από την Ε' τάξη αποτελούν επίσημη δεύτερη ξένη γλώσσα, με 2 ώρες εβδομαδιαίως και αξιολόγηση. Επιπλέον, η προσέγγιση του σχολείου δεν περιορίζεται μόνο στη διδασκαλία των μαθηματικών και των γλωσσικών δεξιοτήτων. Αντίθετα, επιδιώκει την προώθηση της διαπολιτισμικής ανοχής και της αμοιβαίας κατανόησης μέσω εκπαιδευτικών προγραμμάτων που προάγουν την πολυπολιτισμικότητα. Μέσω τέτοιων προσεγγίσεων, το σχολείο αναδεικνύει τη σπουδαιότητα της πολιτιστικής ποικιλομορφίας και διευρύνει τον πνευματικό ορίζοντα των μαθητών του.

[14] Υπουργείο Παιδείας και Αθλητισμού - Βασικό Πρόγραμμα Σπουδών για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (Ministria e Arsimit dhe e Sportit - Kurrikula Bërthamë për Arsimin Fillor). 2014. https://www.ascap.edu.al/wp-content/uploads/2020/02/Kurrikula-Berthame-per-Klasen-Pergatitore-dhe-Arsimi-Fillor.pdf

[15] Υπουργείο Παιδείας, Αθλητισμού και Νεολαίας, Ινστιτούτο Ανάπτυξης Εκπαίδευσης, Οδηγός Προγράμματος Σπουδών Ξένων Γλωσσών (Ministria e Arsimit, Sportit dhe Rinisë, Instituti i Zhvillimit të Arsimit, Udhëzues Kurrikular Lëndor për Gjuhën e Huaj). 2018. https://ascap.edu.al/wp-content/uploads/2019/01/Gjuh%C3%AB-e-huaj-2.pdf

Παράλληλα, στο απογευματινό πρόγραμμα σπουδών (μελέτης και ομίλων), σεβόμενο τις επιθυμίες των γονέων για ενισχυτικά μαθήματα ελληνικής γλώσσας, το σχολείο προσφέρει ενισχυτικά μαθήματα ελληνικής γλώσσας, στα οποία συμμετέχουν περίπου 368 μαθητές, στις τάξεις Α'-Ε', ανά μία ώρα ημερησίως. Το πρόγραμμα ενισχυτικών μαθημάτων για την ελληνική γλώσσα, το οποίο διακρίνεται ανά επίπεδα σε προχωρημένο, μέσο και αρχάριο, έχει ως στόχο την επίτευξη του μέγιστου βαθμού προόδου των μαθητών κάθε επιπέδου και την απρόσκοπτη τέλεση του μαθήματος. Επιπλέον, επικεντρώνεται στην ολόπλευρη ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων, στοχεύοντας στην εξοικείωση των μαθητών με την ελληνική γλώσσα και στη βιωματική εκμάθηση μέσω της επαφής με τον ελληνικό πολιτισμό. Ωστόσο, το σχολείο δίνει έμφαση και στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης, δημιουργικότητας και συνεργατικότητας, προσφέροντας εντός και εκτός τάξης δραστηριότητες και εμβάθυνση στον πολιτισμό και την κοινότητα. Σχετικά με το διδακτικό υλικό, για τη διεξαγωγή των ωρών της Ελληνικής Γλώσσας, χρησιμοποιούνται τα πρωτοποριακά βιβλία ΚΛΙΚ του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας, Η Ελληνική Γλώσσα του καθηγητή κ. Γ. Μπαμπινιώτη, Προέδρου της Φ.Ε., η Σύγχρονη Σχολική Γραμματική για όλους του καθηγητή κ. Γ. Μπαμπινιώτη, Προέδρου της Φ.Ε., η ειδική έκδοση της Φ.Ε. για το Αρσάκειο Τιράνων με τίτλο Ελληνική Γλώσσα: Προχωρημένο επίπεδο, η πολυτελής έκδοση της Φ.Ε. για τη διδασκαλία του μαθήματος του Ευρωπαϊκού Πολιτισμού, που έχει ως στόχο να καταστήσει τους μαθητές γνώστες και κοινωνούς του μεγάλου ευρωπαϊκού πολιτισμού και εμπλουτίζει την εκπαιδευτική διαδικασία με ποικίλα εργαλεία και προσεγγίσεις για εφαρμογή σε κάθε μάθημα[16].

Πιστοποιητικό Ελληνομάθειας

Τέλος και επίσης πολύ σημαντικό, το Αρσάκειο Τιράνων έχει ως κύριο μέλημα την απόκτηση πιστοποιητικών Ελληνομάθειας. Ως εξεταστικό κέντρο του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας, του επίσημου φορέα πιστοποίησης του Υπ. Παιδείας της Ελλάδας, διενεργεί επίσημες εξετάσεις για τα πιστοποιητικά Ελληνομάθειας. Η απόκτηση αυτών των πιστοποιητικών αποτελεί σημαντικό ορόσημο για τους μαθητές, καθώς επιβεβαιώνει την επάρκεια και την εξειδίκευση στην ελληνική γλώσσα και τον πολιτισμό. Μέσω αυτών των εξετάσεων, οι μαθητές αποκτούν αναγνωρισμένες δεξιότητες και γνώσεις που ενισχύουν το προφίλ τους και ανοίγουν νέες ευκαιρίες στο εκπαιδευτικό και επαγγελματικό τους μέλλον. Μέσα από αυτήν τη διαδικασία, το σχολείο συνεισφέρει στη διαμόρφωση ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος που προάγει την υψηλή ποιότητα της εκπαίδευσης και της γλωσσικής επάρκειας[17].

Συμπεράσματα

[16] ΕΝΗΜΕΡΩΣΗ – FASHIKULL INFORMUAES ARSAKEIO E TIRANËS 2023, Σχολικό έτος 2023-2024

[17] Η απονομή των πιστοποιητικών Ελληνομάθειας https://www.arsakeio.gr/gr/tirana/tirana-schools/ta-nea-mas-tirana/awards/43933-aponomi-ton-diplomaton-ellinomatheias-shperndarja-e-certifikatave-te-njohjes-se-gjuhes-greke

Το Αρσάκειο Ελληνοαλβανικό Κολέγιο Τιράνων, μέλος της Φιλεκπαιδευτικής Εταιρείας, προσφέρει ένα πλήρες πρόγραμμα σπουδών στους περίπου 847 μαθητές του, συνδυάζοντας την αλβανική και ελληνική εκπαίδευση με την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας. Με περιγραφική και αριθμητική αξιολόγηση των μαθητών, πολλαπλές δραστηριότητες επιμόρφωσης και προγράμματα πολιτιστικής ανταλλαγής, προάγει την ολοκληρωμένη ανάπτυξη και καλλιεργεί τον σεβασμό προς τις διαφορετικές παραδόσεις και γλώσσες, προσφέροντας στους μαθητές μια εμπειρία εκπαίδευσης υψηλού επιπέδου.

Το Αρσάκειο Τιράνων διαμορφώνει ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον που συνδυάζει αποτελεσματικά το ακαδημαϊκό, το πολιτιστικό και το κοινωνικό πλαίσιο, προάγοντας την πολυπολιτισμικότητα και την αμοιβαία κατανόηση. Μέσω ενός ολοκληρωμένου προγράμματος σπουδών, οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να αναπτύξουν γνώσεις και δεξιότητες σε διάφορους τομείς, συμπεριλαμβανομένων των γλωσσών, των επιστημών και των τεχνών. Η διδασκαλία των ξένων γλωσσών, σε συνδυασμό με την ευρύτερη κατανόηση του πολιτισμού και των κοινωνικών πτυχών των χωρών αυτών, ενισχύει την πολυπολιτισμική ευαισθητοποίηση και την αμοιβαία κατανόηση. Επιπλέον, η απόκτηση πιστοποιητικών Ελληνομάθειας επιβεβαιώνει την επάρκεια και την εξειδίκευση στην ελληνική γλώσσα και τον πολιτισμό, ανοίγοντας νέες ευκαιρίες στο εκπαιδευτικό και επαγγελματικό μέλλον των μαθητών. Με αυτόν τον τρόπο, το σχολείο συνεισφέρει στη διαμόρφωση ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος που προάγει την υψηλή ποιότητα της εκπαίδευσης και της γλωσσικής επάρκειας, ενθαρρύνοντας τους μαθητές να αναπτύξουν κριτική σκέψη, δημιουργικότητα και συνεργατικότητα.

Βιβλιογραφία

Αρσάκειο Ελληνοαλβανικό Κολέγιο Τιράνων-Kolegji. Ανακτήθηκε από Arsakeio e Tiranës-https://www.arsakeio.gr/gr/tirana/tirana-schools.

Βούρη, Σ. (1992). *Εκπαίδευση και εθνικισμός στα Βαλκάνια*. Αθήνα: Παρασκήνιο.

Γεωργογιάννη, Π. (1997). *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.

Υπουργείο Παιδείας και Αθλητισμού-Βασικό Πρόγραμμα Σπουδών για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (Ministria e Arsimit dhe e Sportit - Kurrikula Bërthamë për Arsimin Fillor). Ανακτήθηκε από https://www.ascap.edu.al/wp-content/uploads/2020/02/Kurrikula-Berthame-per-Klasen-Pergatitore-dhe-Arsimi-Fillor.pdf.

Υπουργείο Παιδείας, Αθλητισμού και Νεολαίας-Φορέας Διασφάλισης Ποιότητας Προπανεπιστημιακής Εκπαίδευσης (Ministria e Arsimit, Sportit dhe Rinisë-Agjencia e Sigurimit të Cilësisë së Arsimit Parauniversitar). Ανακτήθηκε από https://www.ascap.edu.al/wp-content/uploads/2018/11/Materiali-shpjegues-per-vleresimin-e-nxenesit-1.pdf.

Υπουργείο Παιδείας, Αθλητισμού και Νεολαίας, Ινστιτούτο Ανάπτυξης Εκπαίδευσης, Οδηγός Προγράμματος Σπουδών Ξένων Γλωσσών (Ministria e Arsimit, Sportit dhe Rinisë, Instituti i Zhvillimit të Arsimit, Udhëzues Kurrikular Lëndor për Gjuhën e Huaj). Ανακτήθηκε από https://ascap.edu.al/wp-content/uploads/2019/01/Gjuh%C3%AB-e-huaj-2.pdf.

Φορέας Διασφάλισης Ποιότητας Προπανεπιστημιακής Εκπαίδευσης, Μεθοδικός οδηγός για την εφαρμογή του νέου προγράμματος σπουδών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης τάξεις A-E (Agjencia e Sigurimit të Cilësisë së Arsimit Parauniversitar, Udhëzues metodik për zbatimin e kurrikulës së re arsimi fillor klasat I-V). Ανακτήθηκε από https://www.ascap.edu.al/wp-content/uploads/2021/04/Udhezuesi-i-AF.pdf.

«Παίζουμε μαθηματικά; Ανακαλύπτοντας έναν πολύπλευρο κόσμο»

Οικονόμου Ευαγγελία

Νηπιαγωγός ΠΕ60, 7ο Νηπιαγωγείο Πυλαίας Θεσσαλονίκης
mailto:bikioikonomou@gmail.com

Περίληψη

Αναμφισβήτητα, τα μαθηματικά κατέχουν μία πολύ σημαντική θέση στη ζωή του σύγχρονου ανθρώπου καθορίζοντας και επηρεάζοντας πολλές πτυχές της πραγματικότητας. Στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου (Ν.Π.Σ.), τα μαθηματικά αναδεικνύονται ως βασικό Θεματικό Πεδίο που αλληλοεπιδρά λειτουργικά με όλα τα υπόλοιπα. Η κατανόηση των μαθηματικών εννοιών στα μικρά παιδιά, εξελίσσεται σταδιακά καθώς χρειάζονται χρόνο για να εμπεδώσουν και να ενσωματώσουν στη σκέψη τους αυτές τις έννοιες. Ιδιαίτερη σημασία στη σταδιακή κατάκτηση του μαθηματικού γραμματισμού έχει η οργάνωση μαθησιακών καταστάσεων που επικεντρώνεται στις καθημερινές εμπειρίες των παιδιών και στη σύνδεσή τους με την επίλυση πραγματικών προβλημάτων. Η εργασία αφορά στον σχεδιασμό και την υλοποίηση ενός εκπαιδευτικού σεναρίου σε ένα Νηπιαγωγείο της Θεσσαλονίκης, με στόχο την καλλιέργεια μαθηματικών δεξιοτήτων στην προσχολική ηλικία μέσω της τέχνης, ιστορίας, αφήγησης, παιχνιδιών και μουσικής, αξιοποιώντας τις βασικές αρχές από την θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner. Μέσω της διαθεματικής προσέγγισης αξιοποιήθηκαν οι διδακτικές αρχές της παιγνιώδους και συνεργατικής μάθησης βασισμένες στις κοινωνικογνωστικές και εποικοδομητικές θεωρίες, καθώς και πρακτικές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Με την συμβολή των ΤΠΕ και δραστηριοτήτων STE(A)M δόθηκαν ευκαιρίες στα παιδιά ανάπτυξης δεξιοτήτων της συνεργασίας, επικοινωνίας, κριτικής σκέψης, λήψης αποφάσεων, επίλυσης προβλημάτων και δημιουργικότητας. Η αξιολόγηση της παρέμβασης αποκαλύπτει την οικοδόμηση γνώσης με νόημα για τα παιδιά μέσα από έργα και αλληλεπίδραση. Υποστηρίζοντας την ενεργό συμμετοχή, τον πειραματισμό, την εξάσκηση, την εφευρετικότητα και τη δημιουργική έκφραση με ποικίλους τρόπους, την ενασχόληση με διαφορετικά – ανακυκλώσιμα- υλικά, μέσα και τεχνικές ενισχύθηκε ο εναλλακτικός τρόπος προσέγγισης των μαθηματικών εννοιών.

Λέξεις κλειδιά: Μαθηματικά, διαφοροποιημένη διδασκαλία, Ν.Π.Σ, ΤΠΕ, STE(A)M

Εισαγωγή

Η μαθηματική γνώση έχει αναδειχθεί ως σημαντική και απαραίτητη σε κοινωνικό και επιστημονικό επίπεδο. Η συστηματική μαθηματική εκπαίδευση σε παιδιά προσχολικής ηλικίας αποδεικνύεται αποτελεσματική, καθώς η χρονική αυτή περίοδος κρίνεται κρίσιμη για τον κοινωνικό, γνωστικό, συναισθηματικό τομέα ανάπτυξης ενός παιδιού, ενισχύοντας τη σχολική επιτυχία και την πνευματική ανάπτυξη τους (Skilbeck, 1993). Η ανάπτυξη ενός μαθηματικού σκελετού εννοιών απαιτεί μία σταδιακή διαδικασία δημιουργίας και θεμελίωσης, με τις έννοιες να εξελίσσονται, να ενισχύονται και ολοκληρώνονται μέσα στην ανθρώπινη σκέψη. Οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν να φέρουν τα παιδιά σε επαφή αρχικά με βιωματικές δραστηριότητες, κατόπιν σε εμπράγματες καταστάσεις μέσω αντικειμένων και τέλος στη γενίκευση της εμπειρίας τους με αναπαραστατικές καταστάσεις που οδηγούν στη σχηματοποίηση των μαθηματικών εννοιών. Στόχος είναι να αναπτύσσουν διερευνητικές ικανότητες, επίλυσης προβλήματος, ικανότητες συλλογισμού και τεκμηρίωσης, ικανότητες επικοινωνίας και σημειωτικής δράσης (Τζεκάκη, 2010). Σε κάθε μαθηματική δραστηριότητα οι δράσεις και τα εργαλεία που διαμεσολαβούν είναι αυτές που ενισχύουν τη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών ώστε να οδηγηθούν σταδιακά στην ανάπτυξη των μαθηματικών εννοιών. Βασισμένες στις καθημερινές εμπειρίες και δράσεις των παιδιών εμπερικλείουν πολύ συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και διεργασίες επίλυσης προβλημάτων με δημιουργικό και ευέλικτο συλλογισμό, επιχειρηματολογία, καταγραφές, δημιουργία συμβολισμών, αναστοχασμό, και γενίκευση (Tzekaki, at al., 2017).

Έρευνες έχουν δείξει ότι τα μικρά παιδιά κατέχουν σημαντικό αριθμό άτυπων μαθηματικών γνώσεων όταν έρχονται στο νηπιαγωγείο, που απέκτησαν μέσα από την καθημερινότητά τους και κυρίως στα παιχνίδια τους. Η εμπλοκή τους σε μαθηματικές διαδικασίες μέσα από παιχνίδια αποτελεί τον ιδανικό τρόπο προσέγγισης των μαθηματικών εννοιών και αποτελεί μία εύκολη δίοδο μάθησης (Αυγητίδου, 2001). Τελευταία, έχει προστεθεί και το ψηφιακό παιχνίδι μέσα από την εισαγωγή των ΤΠΕ, ως επιπλέον ενίσχυση στην μαθηματική εκπαίδευση στους χώρους της προσχολικής αγωγής. Στο Ν. Π. Σ. του Νηπιαγωγείου η Θεματική Ενότητα Μαθηματικά αξιοποιεί τα χαρακτηριστικά της μαθηματικής επιστήμης για να εξοικειώσει τα παιδιά με το μαθηματικό συλλογισμό. Ο στόχος είναι να επιτραπεί στα παιδιά να εφαρμόζουν τη μαθηματική σκέψη στην καθημερινή τους ζωή, διαχειριζόμενα αποτελεσματικά ζητήματα που αφορούν το φυσικό, τεχνητό και κοινωνικό περιβάλλον, ενισχύοντας τον μαθηματικό τους γραμματισμό. Αλληλοεπιδρά λειτουργικά με όλες τις υπόλοιπες θεματικές ενότητες, παρέχοντας τα εργαλεία για δημιουργική και λογική σκέψη, επιτρέποντας τη μοντελοποίηση προβλημάτων και λειτουργώντας ως "γλώσσα" και ερμηνευτικό εργαλείο για όλες τις θετικές επιστήμες (Πεντέρη, κ.α., 2022). Τελευταία, η οργάνωση δραστηριοτήτων εκπαιδευτικής ρομποτικής και STE(A)M (Επιστήμη, Τεχνολογία, Μηχανική, Τέχνη και Μαθηματικά) κερδίζουν χώρο στο πλαίσιο του νηπιαγωγείου, καθώς βοηθούν τα παιδιά να αναπτύξουν δεξιότητες του 21ου αιώνα με έναν πρακτικό και συναρπαστικό τρόπο ώστε να προσαρμοστούν στις πολύπλοκες

απαιτήσεις τις σύγχρονης εποχής. Με την εισαγωγή των STEM από μικρή ηλικία, οι μαθητές μπορούν να καλλιεργήσουν το πάθος για τη μάθηση και να χτίσουν μια στέρεα βάση για μελλοντική ακαδημαϊκή επιτυχία (Juškeviciene et al., 2021).

Σκοπός και Στόχοι

Η μάθηση στο νηπιαγωγείο έχει ολιστικό χαρακτήρα τα παιδιά μαθαίνουν καθώς εξερευνούν τον κόσμο χρησιμοποιώντας όλες τις αισθήσεις. Στο Ν. Π. Σ. του Νηπιαγωγείου ως «καινοτομία για τη βελτίωση: αναφέρεται στην αξιοποίηση των διαθέσιμων υλικών και εργαλείων, και την αλλαγή του τρόπου χρησιμοποίησής τους». Έτσι τέθηκε το ερώτημα: πώς μπορεί η διδασκαλία των μαθηματικών στο νηπιαγωγείο να γίνει καλύτερη και ελκυστικότερη για όλα τα παιδιά;

Η προσδοκία ότι η καλλιέργεια μαθηματικών δεξιοτήτων μπορεί να γίνει πιο διασκεδαστική και αποτελεσματική ενσωματώνοντας ιστορία, τέχνη, αφήγηση, παιχνίδια, και μουσικές δραστηριότητες αποτέλεσε το σκοπό του παρόντος εκπαιδευτικού σεναρίου.

Στοχοθεσία με βασικό το Γ΄ Θεματικό Πεδίο: Παιδί και Θετικές Επιστήμες Μαθηματικά και Εμπλεκόμενα τα πεδία: Α: Παιδί και Επικοινωνία, Β: Παιδί, Εαυτός και Κοινωνία, Δ: Παιδί, Σώμα, Δημιουργία και Έκφραση.

Σε επίπεδο γνώσεων: 1) Να αντιλαμβάνονται τις σχέσεις γειτνίασης και σειράς ή διαδοχής σε οργανωμένα και μη οργανωμένα περιβάλλοντα χρησιμοποιώντας διαφορετικά συστήματα αναφοράς Γ.1.1(i), 2) Να προσδιορίζουν την πληθικότητα ενός συνόλου αριθμών Γ.1.2(i), 3) Να διερευνούν σχέσεις ανάμεσα σε αριθμούς και σύνολα, σύμβολα, σχήματα κ.ά., καθώς και μορφές συμβολικής αναπαράστασής τους Γ.1.2(ii), 4) Να αναγνωρίζουν τεχνολογικά επιτεύγματα, εφευρέσεις, ανακαλύψεις, καθώς και επιστήμονες και ομάδες επιστημόνων στην ιστορία των επιστημών Γ3.1(ii). Σε επίπεδο δεξιοτήτων: 1) Να εντοπίζουν και να περιγράφουν διαφορετικές θέσεις, διευθύνσεις και διαδρομές στον χώρο χρησιμοποιώντας διαφορετικά συστήματα αναφοράς Γ.1.1(i), 2) Να χρησιμοποιούν μη συμβατικές μονάδες μέτρησης Γ.1.1(iv), 3) Να προσεγγίζουν τις πράξεις της πρόσθεσης και αφαίρεσης χρησιμοποιώντας τις σταθερές σχέσεις των αριθμών ώστε να λύσουν προβλήματα Γ.1.2(ii), 4) Να αναγνωρίζουν σε χειραπτικό ή εικονικό υλικό πού υπάρχει και ποιο είναι το μοτίβο που επαναλαμβάνεται και να το κατασκευάζουν Γ.1.2(iii). Σε επίπεδο στάσεων: 1) Να εκτιμούν τη γνώση των αριθμών και τη σημασία της καταμέτρησης σε καθημερινές καταστάσεις Γ.1.1(i), 2) Να συνεργάζονται για να εκτελέσουν απλές μαθηματικές πράξεις και να επιλύσουν καθημερινά προβλήματα Γ.1.2(ii), 3) Να αξιοποιούν φυσικά υλικά στο παιχνίδι και τις κατασκευές τους Γ2.2(i). Εμπλεκόμενα θεματικά πεδία: 1) Να αναπτύσσουν στρατηγικές μείωσης, επαναχρησιμοποίησης και ανακύκλωσης απορριμμάτων Β.2.2 (i και ii), 2) Να χρησιμοποιούν κατάλληλα εργαλεία και μέσα για δημιουργική έκφραση και αποτελεσματική επικοινωνία νοημάτων Δ.1.1(i) 3) Να αναγνωρίζουν λογισμικά ανοικτού και κλειστού τύπου και να εκτελούν απλές ασκήσεις πρακτικής και εξάσκησης Α.2.2(i).

Μεθοδολογία - Υλοποίηση

Το Ν.Π.Σ. υποστηρίζει διερευνητικές, παιγνιώδεις και συνεργατικές διαδικασίες μάθησης, ώστε οι εκπαιδευτικοί να οργανώσουν αποτελεσματικά το μαθησιακό περιβάλλον. Η διερευνητική μάθηση βασίζεται στην κονστρουκτιβιστική προσέγγιση, την κοινωνικοπολιτισμική και την ανακαλυπτική μάθηση και ενθαρρύνει τα παιδιά να ερευνούν και να ανακαλύπτουν μέσα από δραστηριότητες που τους ενδιαφέρουν, αξιοποιώντας παιδαγωγικά τα λάθη τους. Η συνεργατική και παιγνιώδης μάθηση μέσω παιχνιδιών και αλληλεπίδρασης ευνοούν την ανάπτυξη γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων που τους βοηθούν στην προσωπική ανάπτυξη και κατανόηση του κόσμου. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία ανταποκρίνεται στο «προφίλ μάθησης» του κάθε παιδιού και σχετίζεται με τη θεωρία των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης του Gardner. Προσαρμόζεται σε τέσσερα επίπεδα: μαθησιακούς στόχους, επίπεδο δυσκολίας, μέθοδοι και υλικά, οργάνωση σχέσεων και χώρου, και αξιολόγηση αποτελεσμάτων. Η ενταξιακή εκπαίδευση στο νηπιαγωγείο ενισχύει τη διαφορετικότητα ως πλούσιο στοιχείο της μάθησης. Η χρήση των ΤΠΕ στο νηπιαγωγείο ενισχύει την ενταξιακή και διαφοροποιημένη προσέγγιση για αποτελεσματική μάθηση.
Το παρών εκπαιδευτικό σενάριο υλοποιήθηκε από μία εκπαιδευτικό, σε ένα τμήμα 18 παιδιών, δημόσιου νηπιαγωγείου στη Θεσσαλονίκη κατά το σχολικό έτος 2022-23 με διάρκεια τριών μηνών. Ο σχεδιασμός και οι δραστηριότητες βασίστηκαν στο Ν.Π.Σ. του Νηπιαγωγείου και στο συνεκτικό διδακτικό μοντέλο μαθησιακού σχεδιασμού 5Ε (Πεντέρη κ.α., 2022).

Δραστηριότητες:

Α) Εξοικείωση

- Για να μπορέσουμε να εκμαιεύσουμε τις πρότερες αντιλήψεις των παιδιών, αρχικά συμπληρώνονται οι δύο πρώτες στήλες του διαγράμματος K-W-L-H (Ξέρω-Τι θέλω να μάθω-Έμαθα-Πώς το έμαθα). Κάνοντας τις ερωτήσεις στα παιδιά: Τι είναι τα μαθηματικά, τι τα χρειαζόμαστε, που τα συναντάμε και τι θα θέλατε να μάθετε.

Β) Επισκόπηση

- Το περιβάλλον της τάξης εμπλουτίστηκε με πίνακες αναφοράς σχετικούς με τα μαθηματικά. Σύνολα με αριθμούς, σχήματα και με αντίστοιχα βιβλία η βιβλιοθήκη.
- Παρακολουθούμε το βίντεο: Τι είναι τα μαθηματικά_____ https://www.youtube.com/watch?v=-y36NpfhRvA

Κάνουμε συζήτηση στοχεύοντας να ανακαλύψουμε που κρύβονται τα μαθηματικά, σε ποιες εκφάνσεις της ζωής μας τα συναντάμε και ποια στοιχεία τα απαρτίζουν.

- Αντλούμε πληροφορίες στον υπολογιστή από την Βικιπαίδεια και κάνουμε τον «Γραφικό οργανωτή» με το μοντέλο Frayer με κεντρική τη λέξη «Μαθηματικά».

- Δημιουργούμε τη γωνιά των μαθηματικών με αυτοσχέδια παιχνίδια μαθηματικών κυρίως με ανακυκλώσιμα υλικά. Τα παιδιά αρχικά με καθοδήγηση και κατόπιν στις ελεύθερες δραστηριότητες απασχολούνται στη γωνιά αυτενεργώντας. Το υλικό εμπλουτίζεται σταδιακά με παιχνίδια μέτρησης, σειροθέτησης, πρόσθεσης – αφαίρεσης, ταύτισης σχημάτων, STEM, Sudoku, κινητικών παιχνιδιών κ.α.

Γ) Επεξήγηση

Ιστορία: Ζητούμε από τα παιδιά να μας φέρουν πληροφορίες από το σπίτι σχετικά με γνωστές προσωπικότητες των μαθηματικών π.χ. Πυθαγόρας, Καραθεοδωρή, Αϊνστάιν και τις επεξεργαζόμαστε. Λόγω της Παγκόσμιας ημέρας του «π» 14 Μαρτίου, επιλέγουμε να ασχοληθούμε περισσότερο με τον Αρχιμήδη.

- Παρακολουθούμε και σχολιάζουμε τα βίντεο: "Αρχιμήδης ο Συρακούσιος": https://www.youtube.com/watch?v=vhu8QSX62Mw και "Ποιος είναι ο αριθμός π": https://www.youtube.com/watch?v=biuVq1EzR4g
- Κάνουμε το πείραμα μέτρησης του κύκλου με σκοινιά για να αντιληφθούν τη σταθερά «π». Κατόπιν δίνουμε στα παιδιά διάφορα υλικά για να τον σχηματίσουν (πλαστελίνη, ξυλάκια, καλαμάκια) και ομαδικά κατασκευάζουμε τον κύκλο του «π» με καπάκια.
- Τέχνη: Εμπλουτίζουμε τη γωνιά των μαθηματικών με σχετικούς πίνακες ζωγραφικής.
- Με διάφορες τεχνικές και υλικά δημιουργούνται ατομικά και ομαδικά έργα.
- Τα παιδιά αναλαμβάνουν να διακοσμήσουν τον αγαπημένο τους αριθμό στο σπίτι τους και δημιουργείται το σπιτάκι των αριθμών, όπου δημιουργούν αυτοσχέδιους διαλόγους.
- Με αφορμή τον πίνακα του Παύλου Διονυσόπουλου «Γραβάτες», και σε ομάδες των δύο, τα παιδιά συνεργάζονται για να διακοσμήσουν μια γραβάτα. Στην ολομέλεια παρουσιάζουν και περιγράφουν πως συνεργάστηκαν. Τέλος συνθέτουμε ενιαίο πίνακα.
- Συλλέγουμε φυσικά υλικά από την αυλή του σχολείου. Σε ομάδες των τεσσάρων επιλέγουν υλικά και βάση δημιουργώντας το σχέδιο τους σε μοτίβο. Κατόπιν το παρουσιάζουν στην ολομέλεια και περιγράφουν πως εργάστηκαν.
- Δημιουργούν πίνακες με το ψηφιακό εργαλείο τεχνητής νοημοσύνης Stable Diffusion: https://stablediffusionweb.com/ με αριθμητικές προτροπές.

Γλώσσα: Διαβάζουμε το παραμύθι του Eric Carle «Μια κάμπια πολύ πεινασμένη». Συλλέγουν υλικό από το σπιτάκι, δημιουργούν τα φρούτα και τα λαχανικά με πλαστελίνη και τα απαριθμούν στη σειρά. Κατασκευάζουμε με χαρτόνι αρθρωτή κάμπια με τη σχετική αρίθμηση. Στη συνέχεια παίζουν το ψηφιακό παιχνίδι που έχει ετοιμάσει η εκπαιδευτικός. https://learningapps.org/watch?v=pb64msuhn23

- Παρακολουθούμε στον Η/Υ το παραμύθι «Η κατσούφα πασχαλίτσα» του Eric Carle και ομαδικά συμπληρώνεται το ρολόι με τις ώρες και τα ζώα της ιστορίας. Κατόπιν ατομικά κατασκευάζουν το ρολόι σε χαρτόνι. https://online.fliphtml5.com/uqcol/kayl/#p=1

- Διαβάζουμε το παραμύθι του Ντέιβιντ Μακ Κι "Έλμερ ο παρδαλός ελέφαντας" ως αφορμή για την γνωριμία με τα γεωμετρικά σχήματα και κάνουμε τυπώματα.
- Μουσική: Αποδίδουν τον ρυθμό με κινήσεις του σώματός τους στο μουσικό κομμάτι "Αραμ-σαμ-σαμ": https://www.youtube.com/watch?v=pmaX0hYTVeo
- Τα παιδιά μετρώντας, χτυπούν στα καρεκλάκια τον ρυθμό με μαρκαδόρους ακούγοντας το μουσικό κομμάτι: https://www.youtube.com/watch?v=WHwxJC31jlo
- Ακούμε το μουσικό κομμάτι « Ο Ροζ Πάνθηρας» και κατασκευάζουμε την μουσικο-γραμμή του πρώτου μουσικού μοτίβου με γεωμετρικά σύμβολα και κινούν ξυλάκι τηρώντας τον ρυθμό. https://www.youtube.com/watch?v=1xSHyH1loBU
- Ρομποτική Robo-rythmo: Μεταφέρουμε τα σύμβολα της μουσικο-γραμμής στην πίστα της Beebot. Τα παιδιά δημιουργούν τον αλγόριθμο και προγραμματίζουν το ρομπότ-μέλισσα ώστε να μπορέσει να βρει το δρόμο για το παρτυ του Ροζ Πάνθηρα.

Δ) Εμπλουτισμός

- Δημιουργία συννεφόλεξου με το Wordart γράφοντας μαθηματικές λέξεις και σύμβολα.
- Κατασκευή ατομικού παιχνιδιού πρόσθεσης και αφαίρεσης με ζάρι «Η Μηλιά».
- Δημιουργία ψηφιακού μουσείου με εκθέματα όλες τις κατασκευές μας. https://www.emaze.com/@ALLZWRCOQ/----

Ε) Εκτίμηση

- Αξιοποιούνται ψηφιακά παιχνίδια από το Φωτόδεντρο: α) Βρες πόσα είναι: https://photodentro.edu.gr/v/item/ds/8521/3127 β) Μαθαίνω τα σχήματα: https://photodentro.edu.gr/v/item/ds/8521/8301
- Ατομική αξιολόγηση με ειδικά διαμορφωμένο ερωτηματολόγιο στο google forms: https://forms.gle/Xgy5oH4U4LHEDyUF7
- Μεταγνωστική συζήτηση για τη συμπλήρωση των δύο τελευταίων στηλών του K-W-L-H.
- Διάχυση: Παρουσίαση του ψηφιακού μουσείου στους γονείς.
- Παρουσίαση της ρομποτικής δράσης στο «Φεστιβάλ Ρομποτικής» στο NOISIS.

Αξιολόγηση - Αποτελέσματα

Η παιδαγωγική τεκμηρίωση που προέκυψε μέσα από φύλλα εργασίας και τα στοιχεία του πίνακα K-W-L-H κατέδειξε ότι τα παιδιά κατέκτησαν βασικές μαθηματικές έννοιες με επιτυχία. Η τελική αξιολόγηση έδειξε θετικά αποτελέσματα σε ικανοποίηση και συναισθήματα. Ο στόχος δεν είναι πλέον η τυπική μάθηση, αλλά η ανάπτυξη ενός τρόπου σκέψης που αξιοποιεί τα χαρακτηριστικά της μαθηματικής επιστήμης. Έτσι τα παιδιά αντιλήφθηκαν αφηρημένες μαθηματικές έννοιες κάνοντας τες συγκεκριμένες μέσω βιωματικών δραστηριοτήτων παιχνιδιού, ρυθμού, μουσικής, ρομποτικής και STE(A)M και τα μαθηματικά έγιναν πιο διασκεδαστικά. Συμπερασματικά κατά την

υλοποίηση: (α) Οι οργανωμένες ομαδοσυνεργατικές δράσεις ευνόησαν την ενεργό συμμετοχή, την αλληλοϋποστήριξη, τον πειραματισμό και την εφευρετικότητα. Ενισχύθηκε η εξάσκηση και η δημιουργική έκφραση με ποικίλους τρόπους απασχόλησης με μαθηματικές έννοιες χρησιμοποιώντας κατάλληλο εξειδικευμένο λεξιλόγιο. (β) Η ενασχόληση με διαφορετικά υλικά, μέσα και τεχνικές, ανταποκρίθηκαν στο διαφορετικό «μαθησιακό προφίλ» και ενίσχυσαν τον εναλλακτικό τρόπο προσέγγισης των μαθηματικών εννοιών από το σύνολο των παιδιών. (γ) Οι πρακτικές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας που εφαρμόστηκαν, δημιούργησαν τις προϋποθέσεις για άτυπα περιβάλλοντα μάθησης, κάτι που ενισχύθηκε και με την παιγνιώδη μάθηση μέσω της αυτενέργειας των παιδιών. (δ) Καλλιεργήθηκαν ήπιες (4Cs) και ψηφιακές δεξιότητες. (ε) Η διεπιστημονική προσέγγιση ενίσχυσε τον τρόπο αντίληψης των μαθηματικών εννοιών, καθώς αντιλήφθηκαν πώς να τις εντοπίζουν σε διαφορετικά πεδία και πλαίσια, ανακαλύπτοντας σταδιακά και ευχάριστα αυτόν τον πολύπλευρο «κόσμο» παίζοντας. (στ) Η χρήση των ΤΠΕ υποστήριξε το πρόγραμμα με τη χρήση λογισμικών και μέσω της επιλογής εργαλείων web 2.0 στον Η/Υ, για την οργάνωση των δράσεων, την αξιοποίηση των πληροφοριών και ως μέσο αξιολόγησης, κινητοποιώντας τα παιδιά να οικοδομήσουν τη γνώση με παιγνιώδη τρόπο. Το Ν.Π.Σ. αναμφισβήτητα αποτελεί ένα εργαλείο «πυξίδα» για τους "σύγχρονους" εκπαιδευτικούς που καλούνται να ανταποκριθούν στις αυξημένες απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας.

Βιβλιογραφία

Αυγητίδου, Σ. (2001). *Το παιχνίδι. Σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Πεντέρη, Ε., Χλαπάνα, Ε., Μέλλιου, Κ., Φιλιππίδη, Α. & Μαρινάτου, Θ. (2022). Πρόγραμμα Σπουδών Για την Προσχολική Εκπαίδευση-Διευρυμένη Εκδοχή. Στο *πλαίσιο της Πράξης Αναβάθμιση των Προγραμμάτων Σπουδών και Δημιουργία Εκπαιδευτικού Υλικού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του* ΙΕΠ, MIS 5035542.

Τζεκάκη, Μ. (2010*). Μαθηματική εκπαίδευση για την προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία.* Θεσσαλονίκη: Ζυγός.

Juškeviciene, A., Dagiene, V. & Dolgopolovas, V. (2021). Integrated activities in STEM environment: Methodology and implementation practice. *Computer Applications in Engineering Education*, 29(1), 209–228. Ανακτήθηκε από https://doi.org/10.1002/cae.22324.

Skilbeck, M. (1993). The utility of early childhood education: An OECD view. *European Early Childhood Education Research Journal,* 1(1), 5-16.

Tzekaki, M. & Papadopoulou, E. (2017). Teaching intervention for developing generalization in early childhood: the case of measurement. In *Proceedings of 10th Congress of CERME, TWG 13* (pp. 1925-1932). Dublin, Ireland.

WHO (2017). *Child and adolescent mental health resources: Global concerns, implications for the future*. Geneva: World Health Organization.

Αξιοποίηση του Ψηφιακού Κόμικ ως Εργαλείο Εκμάθησης της Ξένης Γλώσσας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Μωυσιάδου Σταυρούλα

Καθηγήτρια ΠΕ06, Δ.Σ. Παλαιοκώμης Σερρών
Roulamoy@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εργασία είναι μία διδακτική πρόταση αξιοποίησης των ΤΠΕ μέσω της χρήσης του ψηφιακού κόμικ στην τυπική Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση κατά της διδασκαλία της ξένης γλώσσας, και συγκεκριμένα της Αγγλικής. Συγκεκριμένα, πρόκειται για μία παρουσίαση διδακτικής πρότασης αξιοποίησης των ΤΠΕ μέσω της χρήσης του κόμικ στην εκπαίδευση ως εργαλείο εκμάθησης της Αγγλικής γλώσσας τόσο στο δημοτικό, όσο και στην Α' αλλά και Β' Γυμνασίου.
Το πρώτο μέρος της παρούσας εργασίας θα αναφερθεί στα οφέλη της χρήσης των ΤΠΕ και του ψηφιακού κόμικ, αντίστοιχα, με αναφορές στη χρησιμότητα του κόμικ στην εκπαίδευση με βάση την παγκόσμια βιβλιογραφία.
Στο δεύτερο μέρος παρουσιάζονται διδακτικές προτάσεις αξιοποίησης του κόμικ κατά τη διδασκαλία της Αγγλικής, αρχικά στο δημοτικό και κατόπιν στο γυμνάσιο, με παραθέσεις εργαλείων για τη δημιουργία κόμικ αλλά και με δειγματοληπτικές παραθέσεις από πραγματικά δημιουργήματα των μαθητών κατά τα έτη 2020-21 και 2021-22.

Λέξεις κλειδιά: Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Τυπική Εκπαίδευση, Αγγλική Γλώσσα, Χρήση Ψηφιακού Κόμικ

Εισαγωγή

Λαμβάνοντας υπόψη τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών, την εξέλιξη της τεχνολογίας και του διαδικτύου, την πληθώρα ψηφιακών εργαλείων και πληροφορίας, είναι δεδομένη έως και αναγκαία η συμπερίληψη των ΤΠΕ στην εκπαίδευση, τόσο στην τυπική όσο και στη μη τυπική εκπαίδευση, σε όλες τις βαθμίδες. Συνεπώς, η ψηφιακή εποχή στην εκπαίδευση δεν αποτελεί απλά μια τάση, αλλά μια ανάγκη ώστε να καθίσταται το μάθημα προσβάσιμο σε όλους, πιο διαδραστικό, ο μαθητής να έχει τον ρόλο ενεργού συμμετέχοντα και όχι παθητικού δέκτη και να είναι ικανός να ανατρέχει σε ψηφιακό υλικό και όχι μόνο στο σχολικό εγχειρίδιο κατ'αποκλειστικότητα. Στην περίπτωση της διδασκαλίας της Αγγλικής γλώσσας, τα πράγματα γίνονται κατά

τι πιο περίπλοκα και απαιτητικά, καθώς πρόκειται για την εκμάθηση μιας άλλης γλώσσας πλην της μητρικής, και η ανάγκη για αυθεντικό υλικό, ψηφιακό παιχνίδι και ποικίλους τρόπους εκμάθησης είναι ακόμη μεγαλύτερη. Στην παρούσα εργασία λοιπόν θα παρουσιαστεί, με βάση την παγκόσμια βιβλιογραφία, η σημαντικότητα των ΤΠΕ αλλά και του ψηφιακού κόμικ ως εργαλείο εκμάθησης στην τάξη, η εφαρμογή του στην πράξη και τα αποτελέσματα αυτής.

Τα ΤΠΕ στην Εκπαίδευση

Η χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) στην εκπαίδευση είναι άκρως σημαντική και αναγκαία σε όλες τις βαθμίδες (Foutsitzi and Caridakis, 2021) καθώς διαμορφώνουν το μάθημα πιο ελκυστικό προς τον μαθητή και πιο διαδραστικό, καθώς τον καθιστούν ενεργό συμμετέχοντα και όχι παθητικό δέκτη (Corder and U-Mackey, 2011). Σύμφωνα με έρευνες, ο παραδοσιακός τρόπος διδασκαλίας αντικαθίσταται με την εισαγωγή νέων τεχνολογιών και σύγχρονων ψηφιακών μέσων όπως τη χρήση του υπολογιστή, του διαδικτύου, την εισαγωγή εικόνας, ήχου, βίντεο κλπ (Hornberger, 2004), ώστε η μάθηση να αποκτήσει έναν πιο δυναμικό χαρακτήρα και ο μαθητής έναν πιο ενεργό ρόλο (Mills, 2009). Η σύγχρονη παιδαγωγική λοιπόν καθιστά αναγκαία την εισαγωγή των Πολυγραμματισμών (Kalantzis & Cope, 2001), το να θεωρείται δηλαδή κάποιος εγγράμματος όχι αποκλειστικά και μόνο με τον παραδοσιακό τρόπο γραφής και ανάγνωσης, και της Πολυτροπικότητας (Fterniati, 2009), τη χρήση κάθε δυνατού μέσου ώστε να διδαχθεί ένα αντικείμενο, από εφημερίδες, βίντεο, ήχο ζωγραφική και δραματοποιήσεις μέχρι τη δημιουργία κόμικ, τη χρήση πλαστελίνης και την ψηφιακή περιήγηση μέσω της εικονικής πραγματικότητας. Τα οφέλη της χρήσης ΤΠΕ στην εκπαίδευση συμπερασματικά είναι πολλαπλά, όπως η καθολική πρόσβαση στην εκπαίδευση (Mills, 2009), ο μαθητής ως ενεργός συμμετέχων (Corder and U-Mackey, 2011) και όχι ως παθητικός δέκτης της πληροφορίας, η πρόσβαση σε πληροφορίες στην άλλη άκρη του πλανήτη, όπως για παράδειγμα η επίσκεψη σε μία βιβλιοθήκη στην Αμερική και η πρόσβαση στο περιεχόμενό της, η επαφή με διάφορες κουλτούρες και πολιτισμούς (Camarero et al., 2016), αλλά και η επαφή με αυθεντικό υλικό (Νικονάνου, 2010).

Το Ψηφιακό Κόμικ στην Εκπαίδευση

Η χρήση των ΤΠΕ, λοιπόν, μεταξύ άλλων περιλαμβάνει και το κόμικ ως εργαλείο μάθησης, είτε τη χρήση του αυτή καθαυτή για τη διδασκαλία ενός αντικειμένου, αλλά και την παραγωγή/δημιουργία του, για εξάσκηση του αντικειμένου που έχει διδαχθεί ή για γραπτή παραγωγή λόγου. Το κόμικ, έντυπο ή ψηφιακό, μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε ποικίλες βαθμίδες εκπαίδευσης και σε ποικίλα μαθήματα, βοηθά τους μαθητές να αναπτύξουν δεξιότητες όπως συνοχή στη σκέψη, υπόθεση, σύνθεση, ανάλυση κ.α., τους δίνει τη δυνατότητα να έρθουν σε επαφή με πολυτροπικά μέσα για παραγωγή και κατανόηση νοήματος, και κάνει ευκολότερη την κατανόηση και εκμάθηση ενός αντικειμένου λόγω της εικονογράφησης (Kharbach, 2023). Επιπλέον, η χρήση

κόμικ ενδείκνυται σε μαθήματα όπως η διδασκαλία γλωσσών, και μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τη διδασκαλία και των τεσσάρων δεξιοτήτων, δηλαδή παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου, και κατανόηση γραπτού και προφορικού λόγου (Kharbach, 2023). Το κόμικ μπορεί κάλλιστα να χρησιμοποιηθεί και ως εργαλείο αξιολόγησης της αποκτηθείσας γνώσης (Miller, 2012). Η δημιουργία κόμικ από τους μαθητές μπορεί να θεωρηθεί ως μία στρατηγική ενεργής μάθησης, καθώς ενισχύει τη συμμετοχή και αλληλεπίδραση των μαθητών στην τάξη (Silva et al., 2017).

Τα οφέλη της χρήσης του κόμικ στην τάξη, σε συνδυασμό με τα πλεονεκτήματα της χρήσης ΤΠΕ που αναφέρθηκαν παραπάνω, οδηγούν στο συμπέρασμα ότι η χρήση κόμικ στη διδασκαλία καθιστά τον μαθητή παραγωγικό, δημιουργικό και ενεργό συμμετέχων στην τάξη. Όσο αφορά το ψηφιακό κόμικ, σήμερα είναι πολύ δημοφιλές, ειδικά δεδομένων των πρότερων συνθηκών της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, και η χρήση του θεωρείται ότι μπορεί να βελτιώσει την ποιότητα της διαδικασίας μάθησης (Serevina et al., 2021). Έρευνες δείχνουν πως οι μαθητές αντιδρούν πολύ θετικά στη χρήση του ψηφιακού κόμικ ως εργαλείο μάθησης (Serevina et al., 2021; Deligianni-Georgaka and Pouroutidi, 2016). Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές παρακινούνται ευκολότερα να παράγουν γραπτό κείμενο όταν πρόκειται για ψηφιακό κόμικ, ειδικά όταν αυτό αφορά στην παραγωγή γραπτού λόγου στην ξένη γλώσσα (Deligianni-Georgaka and Pouroutidi, 2016). Συνήθως οι μαθητές, όταν πρόκειται για γραπτό λόγο, διαμαρτύρονται πως «δεν ξέρουν τι να γράψουν»· η εισαγωγή λοιπόν του ψηφιακού κόμικ κατά τη διδασκαλία της ξένης γλώσσας δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να συνδυάσουν κείμενο με εικόνα, και ενισχύει την αυτοπεποίθησή τους στην παραγωγή γραπτού λόγου (Deligianni-Georgaka and Pouroutidi, 2016). Επίσης, κατά τους μαθητές, η χρήση του ψηφιακού κόμικ κάνει το μάθημα πιο διασκεδαστικό και ενδιαφέρον (Ilhan et al., 2021).

Συμπερασματικά, η χρήση του ψηφιακού κόμικ στην εκπαίδευση, και συγκεκριμένα στην παραγωγή γραπτού λόγου κατά τη διδασκαλία της ξένης γλώσσας είναι άκρως ωφέλιμη, με τις έρευνες να δείχνουν και τους ίδιους τους μαθητές να αναφέρουν πως το μάθημα γίνεται πιο διασκεδαστικό, και άρα τους παρακινεί να συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία μάθησης, ενισχύει τη δημιουργικότητα και τη συνεργασία (Hao, 2010), και, τέλος, δίνει τη δυνατότητα εξάσκησης και επανάληψης της διδαχθείσας ύλης, όπως για παράδειγμα σχετικό λεξιλόγιο, χρόνοι παρόντος, παρελθόντος, μέλλοντος κ.ο.κ (Cabrera et al., 2018).

Διδακτική Πρόταση Ψηφιακού Κόμικ

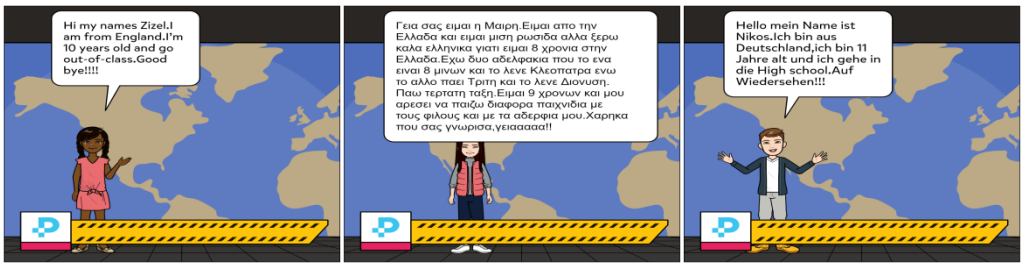
Για τη δημιουργία ψηφιακού κόμικ υπάρχουν διάφοροι ιστότοποι διαθέσιμοι, που επιτρέπουν στους μαθητές να δημιουργήσουν δωρεάν απεριόριστο αριθμό κόμικ, να τα αποθηκεύσουν ψηφιακά ή και να τα εκτυπώσουν. Τα πιο γνωστά μεταξύ άλλων είναι το ΄storyboardthat΄ (https://www.storyboardthat.com/storyboard-creator), το ‘canva’ (https://www.canva.com/create/comic-strips/), το ‘playmobil comic creator’ (https://comic.playmobil.com/#/), και το ΄pixton΄ (https://app.pixton.com/#/). Όλα τα

παραπάνω προσφέρουν άπειρες επιλογές δημιουργίας κόμικ, ανάλογα με την ηλικία των μαθητών, εκτός του pixton που προσφέρει ελάχιστες δυνατότητες πλέον, και απαιτεί συνδρομή.
Η διδακτικές προτάσεις που ακολουθούν είναι δύο, η πρώτη έχει εφαρμοστεί κατά το έτος 2020-21 σε δημοτικό σχολείο της Σάμου, και η δεύτερη σε γυμνάσιο της Άμφισσας. Ακολουθεί πλήρης περιγραφή των προτάσεων, και δείγμα εργασιών των παιδιών.

Η Χρήση του Ψηφιακού Κόμικ στο Δημοτικό

Η συγκεκριμένη διδακτική πρόταση εφαρμόστηκε κατά το έτος 2020-21, στην Έ Δημοτικού , σε δημοτικό σχολείο της Σάμου, όπου η πολυπολιτισμικότητα και πολυγλωσσία στις τάξεις είναι ένα σύνηθες φαινόμενο λόγω των προσφυγικών και μεταναστευτικών ροών που δέχεται το νησί. Κατά το μάθημα της διδασκαλίας των Αγγλικών, σε μία τάξη οκτώ μαθητών με πλούσιο πολιτισμικό υπόβαθρο, δηλαδή με ένα παιδί τρίγλωσσο –Ιταλικά, Ελληνικά και Αγγλικά-, ένα παιδί δίγλωσσο –Γαλλικά και Ελληνικά-, δύο παιδιά δίγλωσσα –Αλβανικά και Ελληνικά-, και τέσσερα παιδιά, φυσικούς ομιλητές της Ελληνικής με γνώσεις αγγλικών και γερμανικών ανάλογου επιπέδου με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα, εφαρμόστηκε η χρήση του ψηφιακού εργαλείου του κόμικ για τους εξής λόγους: α) για να κατανοήσουν τα παιδιά τη σπουδαιότητα του να μιλάς παραπάνω από μία γλώσσες, β) για να εκφραστούν με μεγαλύτερη άνεση και λιγότερο φόβο ως προς τον γραπτό λόγο, και γ) για να ενισχυθεί η συμμετοχή τους και η επαφή τους με τα ψηφιακά μέσα.
Αρχικά, παρατηρήθηκε κάποιος δισταγμός ως προς τη χρήση των άλλων γλωσσών που μιλούσαν τα παιδιά, ως και ντροπή σε κάποιον βαθμό, ειδικά σε περιπτώσεις Αλβανόφωνων παιδιών. Επιπλέον, παρατηρήθηκε μια δυσκολία έως και αποφυγή ολοκλήρωσης γραπτών εργασιών όπως μικρές παράγραφοι/εκθέσεις, αφενός λόγω έλλειψης ιδεών ή/και δυσκολίας στον γραπτό λόγο στα Αγγλικά. Συνεπώς, για να εξοικειωθούν με τον γραπτό λόγο, επιλέχθηκε η μέθοδος ψηφιακού κόμικ ώστε να ενισχυθεί η αυτοπεποίθησή τους και η δημιουργικότητά τους, η συνεργασία μεταξύ τους αλλά και η συμπερίληψη όλων των γλωσσών που μιλάνε.
Η διαδικασία είχε ως εξής: αρχικά τα παιδιά κλίθηκαν, μετά από παρουσίαση του προγράμματος ΄pixton΄ να δημιουργήσουν τον δικό τους χαρακτήρα-avatar. Έπειτα, σε χρονικό διάστημα δύο ή τριών εβδομάδων, τους ζητούνταν είτε να δημιουργήσουν κόμικ συνεργατικά, είτε ατομικά, αναφορικά με τη θεματολογία των ενοτήτων του σχολικού εγχειριδίου, είτε με επανάληψη γραμματικού φαινομένου, είτε με ελεύθερο θέμα. Στο τέλος της χρονιάς, συλλέχθηκαν κόμικ που διάλεξαν τα παιδιά ως ‘την καλύτερη δουλειά’ τους, εκτυπώθηκαν, και τους δόθηκαν ως αναμνηστικό. Η επιτυχία της εφαρμογής κόμικ κρίθηκε από την αύξηση συμμετοχής μαθητών που απέφευγαν να συντάξουν γραπτό κείμενο, και από την αύξηση του όγκου κειμένου που έγραφαν, αλλά και της συχνότητας, καθώς τους φάνηκε τόσο ενδιαφέρον που

δημιουργούσαν κόμικ χωρίς απαραίτητα να τους έχει ζητηθεί ως εργασία. Ακολουθούν δειγματοληπτικά δημιουργήματα των μαθητών.



Εικόνα 1: Πολυγλωσσία

Εικόνα 2: Συνεργατικό κόμικ «Συνέντευξη»

Εικόνα 3: Σπουδαιότητα των γλωσσών

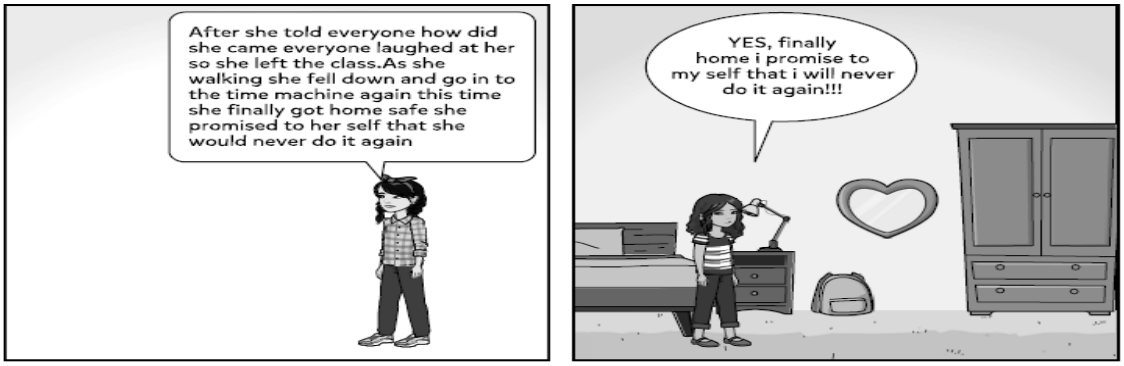
Η Χρήση του Ψηφιακού Κόμικ στο Γυμνάσιο

Οι μαθητές και των τριών τάξεων του Γυμνασίου καλούνται να εξετάζονται στο μάθημα των αγγλικών τετραμηνιαίως, και κατά τις ενδοσχολικές/προαγωγικές εξετάσεις της θερινής περιόδου. Ωστόσο, η οδηγία εξέτασης του Υπουργείου δίνει τη δυνατότητα στο μάθημα των αγγλικών, οι μαθητές να εξεταστούν κατά το δεύτερο τετράμηνο με εργασία αντί γραπτής εξέτασης, σε μορφή εργασίας, παρουσίασης ή πρότζεκτ, ομαδικού ή ατομικού χαρακτήρα (http://iep.edu.gr/el/graf-b-yliko/gymnasio). Συνεπώς, οι μαθητές δύο τάξεων της Ά Γυμνασίου του Γυμνασίου Άμφισσας κλίθηκαν κατά το δεύτερο τετράμηνο να δημιουργήσουν ένα ψηφιακό κόμικ χρησιμοποιώντας είτε το canva είτε το storyboardthat με θέμα “A strange trip to…”. Σκοπός της εργασίας ήταν να συνδυάσουν και τα τρία χρονικά φάσματα τα οποία είχαν διδαχθεί κατά τη διάρκεια της χρονιάς, και να ανατρέξουν σε σχετικά κεφάλαια που περιλαμβάνουν

λεξιλόγιο ταξιδίων, εισιτηρίων, μουσείων κλπ., όπως επίσης και φαγητού, περιβάλλοντος, καιρού, κ.ο.κ. Στους μαθητές δόθηκαν αναλυτικές οδηγίες για τη χρήση των ψηφιακών εργαλείων· επίσης δόθηκε η δυνατότητα επικοινωνίας μέσω e-class για επίλυση απορριών.

Τα αποτελέσματα της εργασίας αυτής ήταν θεαματικά, καθώς, αφενός οι μαθητές παρήγαγαν πρωτότυπα δημιουργήματα χρησιμοποιώντας τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους, έφεραν εις πέρας το καθήκον που τους ζητήθηκε τηρώντας το χρονοδιάγραμμα αλλά και περιλαμβάνοντας όλα όσα τους ζητήθηκαν, και παραδέχτηκαν ότι ενώ στην αρχή προβληματίστηκαν, κατόπιν το διασκέδασαν καθώς δεν υπήρχε το άγχος και η αγωνία του διαγωνίσματος. Ακολουθεί δείγμα της εργασίας.

Εικόνα 4: Εργασία αξιολόγησης



Εικόνα 5: Εργασία αξιολόγησης

Συμπεράσματα

Η σπουδαιότητα της συμπερίληψης και χρήσης των ΤΠΕ στην εκπαίδευση, σε κάθε εκπαιδευτική βαθμίδα είναι αδιαμφισβήτητη και τα οφέλη πολλαπλά. Στην προκειμένη περίπτωση, επιλέχθηκε το ψηφιακό κόμικ και η χρήση του στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση ως μία διδακτική πρόταση βελτίωσης ή/και αξιολόγησης του γραπτού λόγου στη διδασκαλία της Αγγλικής Γλώσσας στην Έ δημοτικού και Ά Γυμνασίου.

Τα αποτελέσματα ήταν θεαματικά, καθώς η συμμετοχή των μαθητών ήταν καθολική, εργάστηκαν ατομικά αλλά και συνεργατικά, εξασκήθηκαν στη χρήση του ψηφιακού εργαλείου δημιουργίας κόμικ και ενίσχυσαν τη φαντασία και τη δημιουργικότητά

τους με έναν πιο ομαλό τρόπο χωρίς να πρέπει να χρησιμοποιηθεί αποκλειστικά το σχολικό εγχειρίδιο ή ο παραδοσιακός τρόπος γραφής.

Βιβλιογραφία

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ). Ανακτήθηκε από http://iep.edu.gr/el/graf-b-yliko/gymnasio.

Νικονάνου, Ν. (2010). *Μουσειοπαιδαγωγική. Από τη θεωρία στην πράξη.* Αθήνα: Πατάκης.

Cabrera, P., Quiñónez Beltrán, A.L., Castillo, L. & Ochoa Cueva C. (2018). The impact of using Pixton for teaching grammar and vocabulary in the EFL Ecuadorian context. *Teaching English with Technology*, *18*(1), 53-76. Ανακτήθηκε από http://www.tewtjournal.org.

Camarero, C., Garrido, M. & San Jose, R. (2016). Efficiency of web communication strategies. *The case of art museums,* 18(2), 42-62.

Canva. Ανακτήθηκε από https://www.canva.com/comic-strips/templates/.

Corder, D., U-Mackey, A. (2011). Integration of Technology for Effective Learning, Teaching and Assessment. In M. Levy, F. Blin, C. Bradin Siskin & O. Takeuchi (Eds.), *WorldCALL International Perspectives on Computer-Assisted Language Learning,* 188-201. Routledge.

Deligianni-Georgaka, A. & Pouroutidi, O. (2016). Creating Digital Comics to Motivate Young learners to Write: a Case Study. *Research Papers in Language Teaching and Learning*, 7(1), 233-263, ISSN: 1792-1244.

Hao, Y. (2010). Integrating Blogs in Teacher Education. In T. T. Kidd & J. Keengwe (Eds.). *Adult Learning in the Digital Age: Perspectives on Online Technologies and Outcomes*. Information Science Reference.

Hornberger, N. H. (2004). The Continua of Biliteracy and the Bilingual Educator: Educational Linguistics in Practice. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 7*(2-3), 155-171, Doi: 10.1080/13670050408667806.

Ilhan, G. O., Kaba, G. & Sin, M. (2021). Usage of digital comics in distance learning during COVID-19. *International Journal on Social and Education Sciences (IJonSES),* 3(1), 161-179. Ανακτήθηκε από https://doi.org/10.46328/ijonses.106.

Foutsitzi, S. & Caridakis, G. (2021). Aspects Affecting the Use of Digital Technologies in Greek Schools. *International Education Studies, 14*(5), 145-157.

Fterniati, A. (2009). Teaching Multimodality in Greek Elementary School Language Arts. *The International Journal of learning,* 16(4). Ανακτήθηκε από www.learning-journal.com.

Miller, A. (2012). Using Graphic Novels and Comics in the Classroom. *Edutopia*. Ανακτήθηκε από https://www.edutopia.org/blog/graphic-novels-comics-andrew-miller.

Mills, K. A. (2009). Multiliteracies: Interrogating competing discourses. *Language and Education,* 23(2), 103–116. Ανακτήθηκε από https://doi.org/10.1080/09500780802152762.

New London Group. (2000). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds), *Multiliteracies*: *Literacy learning and the design of social futures* (pp. 9-38). Macmillan.

Pixton Comic School. Ανακτήθηκε από https://www.pixton.com/.

Playmobil Comic Creator. Ανακτήθηκε από https://comic.playmobil.com/#/.

Serevina, V., Astra, I. M. & Syahida, A. F. (2021). The Development of Digital Comic As Learning Media Based On Picture-And-Picture Learning Model On Global Warming Materials During Distance Learning. *Journal of Physics* Conference Series 2019. Doi*:* 10.1088/1742-6596/2019/1/012014.

Silva, A., Santos, G. & Bispo, A. (2017). The comics as teaching strategy in learning of stydents in an undergraduate management program. Ram Revista de Administração Mackenzie. 18. 40-65. 10.1590/1678-69712017/administracao. v18n1p40-65. Storyboardthat. Ανακτήθηκε από https://www.storyboardthat.com/.

Η ψηφιακή αφήγηση στη διδασκαλία της γραμματικής των αγγλικών με την μέθοδο της ανεστραμμένης τάξης-Πρόταση καινοτόμου δράσης για τα Αγγλικά στην Στ δημοτικού

Κλάγγου Σταματία, Μαντικού Σταματία, Λιβανίου Ευαγγελία

Εκπαιδευτικός ΠΕ06- 2ο Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο Ρόδου
matinaklaggou@yahoo.gr

Διευθύντρια/Εκπαιδευτικός ΠΕ70- 2ο Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο Ρόδου
tinamantikou@gmail.com

Υποδιευθύντρια/ Εκπαιδευτικός ΠΕ70- 2ο Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο Ρόδου
evamariosgp@gmail.com

Περίληψη

Τα ψηφιακά εργαλεία έχουν προστεθεί στη φαρέτρα των εκπαιδευτικών σαν μέσα τα οποία μπορούν να κάνουν το μάθημα πιο ελκυστικό στους μαθητές/τριες ειδικότερα στις μέρες μας που τα παιδιά από μικρά πλέον είναι εξοικειωμένα με την τεχνολογία και τη χρήση του ίντερνετ. Η πανδημία του Covid-19 έκανε πιο έντονη την ανάγκη να αξιοποιηθεί η τεχνολογία σαν πολύτιμος αρωγός του εκπαιδευτικού δίνοντάς του αναρίθμητα ψηφιακά εργαλεία που μπορεί να χρησιμοποιήσει καθ' όλη τη μαθησιακή διαδικασία, από τον σχεδιασμό μέχρι την δημιουργία υλικού. Πολλά από τα εργαλεία αυτά μπορούν να αξιοποιηθούν για την δημιουργία ψηφιακών αφηγήσεων εξυπηρετώντας ποικίλους στόχους όπως είναι η σύνδεση με την ανεστραμμένη τάξη και στο πλαίσιο της διδασκαλίας της αγγλικής γραμματικής σε παιδιά δημοτικού. Η γραμματική των αγγλικών στο δημοτικό αφενός αποτελεί ένα απαιτητικό κεφάλαιο που προβληματίζει πολλούς εκπαιδευτικούς αφετέρου δεν αντιμετωπίζεται από τους μαθητές ως μια ευχάριστη δραστηριότητα. Οι μαθητές/τριες, οι οποίοι/ες πολλές φορές παρουσιάζουν μεγάλες διαφορές είτε σε επίπεδο γνώσεων είτε σε βαθμό μαθησιακής ετοιμότητας και συνυπάρχουν σε μια τάξη, αντιμετωπίζουν συνήθως τη γραμματική σαν ένα μη ελκυστικό εώς και βαρετό κομμάτι της εκμάθησης της ξένης γλώσσας. Η συγκεκριμένη πρόταση έχει ερευνητικό ενδιαφέρον διότι επιχειρεί τη σύνδεση του μοντέλου της ανεστραμμένης τάξης με τη χρήση ψηφιακών εργαλείων για τη δημιουργία ψηφιακής αφήγησης με στόχο την βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας ως μέσο την ομαλή ένταξη όλων των μαθησιακών προφίλ που συνυπάρχουν μέσα στην τάξη.

Λέξεις κλειδιά: ανεστραμμένη τάξη, ψηφιακή αφήγηση, γραμματική αγγλικών

Εισαγωγή

Οι διαρκώς αυξανόμενες απαιτήσεις του παιδαγωγικού συστήματος σε συνάρτηση με την χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών μέσα στην τάξη καθιστούν αναγκαία την αξιοποίηση τόσο των νέων τεχνολογιών όσο και εναλλακτικών μεθόδων διδασκαλίας για την βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας. Για τους λόγους αυτούς, στην παρούσα εργασία έγινε προσπάθεια να συνδυαστεί η μέθοδος της ανεστραμμένης τάξης με χρήση της ψηφιακής αφήγησης κατά την διδασκαλία της γραμματικής των αγγλικών στην έκτη δημοτικού.

Η ψηφιακή αφήγηση είναι «…μια σύγχρονη διδακτική προσέγγιση που φαίνεται να ενισχύει την εμπλοκή των μαθητών με το γνωστικό φορτίο και να ενεργοποιεί το συναισθηματικό τους ενδιαφέρον (Smeda et al., 2014 στο Μπράτιτσης, 2021). Η εικόνα σε συνδυασμό με την παρουσίαση κανόνων, γραμματικής στην προκειμένη περίπτωση, είναι ικανή να ενισχύσει τους μαθητές και τις μαθήτριες με διαφορετικό γνωστικό επίπεδο και μαθησιακό προφίλ. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία με την δημιουργία δραστηριοτήτων ενισχύει περαιτέρω τα οφέλη της ανεστραμμένης τάξης και ψηφιακής αφήγησης. Για τους λόγους αυτούς, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να παίξει νέους ρόλους στη μαθησιακή διαδικασία.

Η ανεστραμμένη τάξη

Η ανεστραμμένη τάξη αποτελεί «…μία εκπαιδευτική στρατηγική που αποτελείται από δύο μέρη: διαδραστικές ομαδικές μαθησιακές δραστηριότητες μέσα στην τάξη και άμεσες ατομικές οδηγίες εκτός τάξης και μέσω υπολογιστή» (Lowell et al, 2013 οπ. αναφ. στο Κυρίτση, 2020). Ένας άλλος ορισμός είναι ότι η ανεστραμμένη τάξη αποτελεί «…τον συνδυασμό της συνεργατικής αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών εντός της τάξης και της υποστηριζόμενης από τις ΤΠΕ διδασκαλίας εκτός της τάξης, στην οποία εμπεριέχονται οι βιντεοσκοπημένες διαλέξεις» (Bishop & Verleger (2013) στο Μουζάκη, Δανοχρήστου & Κουτρομάνος, 2021).

Οι μαθητές καλούνται να μελετήσουν το υλικό και να κατακτήσουν τη γνώση μέσα από τις προσεκτικά επιλεγμένες δραστηριότητες του εκπαιδευτικού. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην περίπτωση αυτή είναι σύνθετος καθώς θα πρέπει να δημιουργήσει υλικό για να κατευθύνει την προσπάθεια αυτή αλλά και μετά την από την παρουσίαση στην τάξη να προσφέρει τη δυνατότητα με τις δραστηριότητες και την ανάλυση του σε όλους τους μαθητές να κατακτήσουν τη γνώση. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι καθοδηγητικός, επεξηγηματικός και εμψυχωτικός ενώ είναι απαραίτητες γνώσεις ηλεκτρονικών υπολογιστών καθώς και η χρήση ψηφιακών εργαλείων.

Η ψηφιακή αφήγηση

Η ψηφιακή αφήγηση είναι ένας σύγχρονος τρόπος να παρουσιάσει κάποιος μια ιστορία και στην προκειμένη περίπτωση μια ιστορία γραμματικής. «Η ψηφιακή αφήγηση είναι ένα νέο πολυμεσικό είδος (genre) σύντομης διάρκειας, το οποίο επιτρέπει στον καθένα, χρησιμοποιώντας τεχνολογία ευρείας κυκλοφορίας να μοιραστεί ψηφιακά

την ιστορία του ή να παρουσιάσει μια ιδέα του» (https://digistoryhub.web.auth.gr/digital-storytelling/). Γίνεται ιδιαίτερα δημοφιλής στην εκμάθηση ξένων γλωσσών καθώς οι μαθητές αποκτούν φωνή στη μαθησιακή διαδικασία (Poelzleitner, Penz & Maierhofer, 2018).

Η εξοικείωση των μαθητών με τους υπολογιστές τους καθιστά ικανούς να αξιοποιήσουν τα κατάλληλα ψηφιακά εργαλεία για την απόκτηση γνώσεων. Συνάμα, η μάθηση γίνεται πιο ελκυστική ενώ ταυτόχρονα συνδυάζει ποικίλες δεξιότητες και ικανότητες των μαθητών. Επίσης, η μάθηση μετατρέπεται σε παιχνίδι (παιχνιδοποίηση) (Τζιάβας, 2014). Υπάρχουν άμεσα και έμμεσα οφέλη όπως έχει αποδειχτεί στη χρήση ψηφιακών εργαλείων. Στα άμεσα οφέλη συγκαταλέγονται ανάμεσα σε άλλα, η εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διδασκαλία, η ενίσχυση σε ποικίλα μαθήματα-γραμματισμούς, η συνεργασία, η ενίσχυση των κινήτρων και της επικοινωνίας και της κριτικής σκέψης, η δημιουργικότητα και η καινοτομία. Στα έμμεσα οφέλη μπορούμε να ξεχωρίσουμε την ανάδειξη ταλέντων και την ένταξη των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία και στην ανάπτυξη καλύτερων σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών (Ψώμος & Κορδάκη, 2016). Τα οφέλη αυτά είναι ορατά και στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Τζήλου & Παπαδημητρίου, 2019).

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία

Ο πληθυσμός των μαθητών σε μια τάξη χαρακτηρίζεται από ανομοιογένεια καθώς υπάρχουν πολλοί μαθητές και μαθήτριες διαφορετικού μαθησιακού επιπέδου και προφίλ, με διαφορετικές ανάγκες και από διαφορετικό κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο. Όλα αυτά καθιστούν αναγκαία την αξιοποίηση των αρχών της διαφοροποιημένης διδασκαλίας καθώς όπως υποστηρίζει και η Tomlinson (2003) «…ο μόνος τρόπος για να μπορέσει η παιδεία να συμβαδίσει με την ανάπτυξη και την πρόοδο της κοινωνίας μας είναι να βρει εκείνους τους τρόπους με τους οποίους θα διαφοροποιηθεί η διδασκαλία, ώστε να ανταποκριθεί στη διαφορετικότητα του μαθητικού πληθυσμού» (Tomlinson ,2003, στο Ζήσκος & Παπαδάκης, 2015).

Στο ίδιο άρθρο αναφέρονται τα οφέλη της χρήσης των νέων τεχνολογιών και των ψηφιακών εργαλείων σε όλα τα στάδια της μαθησιακής διαδικασίας, από τον σχεδιασμό έως και την αξιολόγηση. Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας έδειξαν την ικανοποίηση των μαθητών καθώς μπορούσαν να αξιοποιήσουν το υλικό και στον προσωπικό τους χρόνο και χώρο καλύπτοντας τυχόν απορίες. Το πιο σημαντικό εύρημα ήταν ότι αυξήθηκε το ενδιαφέρον τους για το μάθημα της πληροφορικής καθώς η συγκεκριμένη έρευνα αφορούσε το μάθημα αυτό και οι ερευνητές το προτείνουν και για τα υπόλοιπα μαθήματα του σχολείου.

Η προσωπικότητα του μαθητή και η μαθησιακή του ταυτότητα

Οι μαθητές/τριες ξεχωρίζουν και ως προς το μαθησιακό τους προφίλ και αυτό καθιστά ακόμα πιο επιβεβλημένη την διαφοροποίηση της διδασκαλίας. Η χρήση της ψηφιακής αφήγησης στην συγκεκριμένη περίπτωση καλύπτει σε ένα μεγάλο ποσοστό

τόσο τους λεκτικούς όσο και τους οπτικούς/ακουστικούς μαθητές/τριες. Ακόμα και οι κιναισθητικοί μαθητές μπορούν να επωφεληθούν με την κατάλληλη επιλογή των δραστηριοτήτων που ακολουθούν την αφήγηση.

Εκτός από την κατηγοριοποίηση αυτή υπάρχει και το γνωστικό στυλ του μαθητή που αναφέρεται «…στον τρόπο με τον οποίο το άτομο προσλαμβάνει, οργανώνει, επεξεργάζεται, διατηρεί τις εμπειρίες του και επιλύει τα νοητικά προβλήματα» (Ματσαγγούρας, 2018). Επίσης, διαφορές υπάρχουν ως προς την μαθησιακή ετοιμότητα, το ενδιαφέρον για το διδακτικό αντικείμενο, την προσωπικότητα, τον τύπο νοημοσύνης, τον ρυθμό μάθησης, το επίπεδο ανάπτυξης και το κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον από το οποίο προέρχονται (Κουσάρη & Ντίνα, 2011). Όλα αυτά θα πρέπει να συνεκτιμηθούν από τον εκπαιδευτικό και να χρησιμοποιήσει τα κατάλληλα εργαλεία για να οδηγήσει τους μαθητές του στην κατάκτηση της γνώσης.

Η παρούσα έρευνα

Η συγκεκριμένη έρευνα πραγματοποιήθηκε στην ΣΤ (ΣΤ2) δημοτικού του 2ου Πειραματικού Δημοτικού Σχολείου Ρόδου από τον Σεπτέμβριο του 2023 μέχρι τον Φεβρουάριο του 2024. Στην συγκεκριμένη τάξη φοιτούν 22 μαθητές και μαθήτριες. Τα γραμματικά φαινόμενα του βιβλίου των αγγλικών που καλύφθηκαν ήταν Present Simple-Present Continuous, a few-a little, some-any, comparative-superlative, Past Simple-Past Continuous, used to. Βίντεο σχεδιασμένα από την εκπαιδευτικό (Canva) με διευκρινήσεις κα ανάλυση των φαινομένων εστάλησαν στους μαθητές τα οποία έπρεπε να παρακολουθήσουν και στη συνέχεια να παρουσιάσουν στην τάξη με μορφή ερωτήσεων-απαντήσεων. Ακολούθως, ο εκπαιδευτικός παρατηρεί και αναλύει τις απαντήσεις των μαθητών και, τέλος, οι μαθητές ασχολούνται με δραστηριότητες προσεκτικά σχεδιασμένες για την εμπέδωση του φαινομένου.

Ένα τεστ με 25 ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής δόθηκε στα δυο τμήματα της έκτης τάξης. Το τμήμα Α (19 μαθητές) διδάχτηκε τη γραμματική με παρουσίαση-εξάσκηση-παραγωγή (PPP method) ενώ στο τμήμα Β (22 μαθητές) αξιοποιήθηκε η ανεστραμμένη τάξη με ψηφιακή αφήγηση. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το τμήμα Β, απέδωσε καλύτερα στο τεστ (Μέσος όρος: Α τμήμα-70%- Β τμήμα-85%). Αξίζει να σημειωθεί ότι τα δυο τμήματα είναι ίσης ή παρόμοιας δυναμικής ως προς τις επιδόσεις.

Είναι καλό να υπάρχει ποικιλία δραστηριοτήτων και να αξιοποιούνται και μέθοδοι όπως η ομαδοσυνεργατική. Ένα άλλο εργαλείο ΤΠΕ που αποδείχθηκε ιδιαιτέρως χρήσιμο ήταν το κουίζ το οποίο έκανε την μάθηση παιχνίδι. Τα κουίζ επίσης σχεδιάστηκαν από την εκπαιδευτικό μέσω του εργαλείου (Quizziz). Η αξιολόγηση των μαθητών έγινε με φύλλα εργασίας, εκτός από το τεστ, και έδειξε ότι κατακτήθηκε η γνώση. Το πιο σημαντικό εύρημα όμως ήταν η ικανοποίηση και η ευχαρίστηση με την διαδικασία που ενέπλεξε το σύνολο των μαθητών/τριών.

Συζήτηση-Επίλογος

Η παρούσα εργασία επιχειρεί να συνδέσει την θεωρία της ανεστραμμένης τάξης με την χρήση ψηφιακής αφήγησης στην διδασκαλία της γραμματικής με γνώμονα την διαφοροποιημένη διδασκαλία. Οι μαθητές/τριες έδειξαν ικανοποίηση και έντονο ενδιαφέρον ενώ ταυτόχρονα οι επιδόσεις τους στα φύλλα εργασίας και στα φύλλα αξιολόγησης ήταν πολύ ενθαρρυντικές για τη συνέχιση της διαδικασίας αυτής. Από την άλλη πλευρά, αυτό που αποτελεί μια δυσκολία είναι η χρονοβόρα διαδικασία της προετοιμασίας του υλικού που προϋποθέτει και γνώσεις στην χρήση ψηφιακών εργαλείων. Βέβαια, είναι υλικό που μπορεί να αξιοποιηθεί με παραλλαγές και στις επόμενες χρονιές οπότε δεν θα πρέπει να λειτουργεί αποτρεπτικά για τον εκπαιδευτικό. Επίσης, μπορεί να αξιοποιηθεί και στην διδασκαλία άλλων μαθημάτων και θα ήταν ενδιαφέρον να μελετηθούν και αυτά τα αποτελέσματα.

Συμπερασματικά, η διαφοροποιημένη διδασκαλία με την χρήση νέων τεχνολογιών αποτελεί μια ενδιαφέρουσα πρόταση που εμπλέκει τους μαθητές/τριες ενεργά στην μαθησιακή διαδικασία και τους καθιστά ικανούς να φτάσουν στην κατάκτηση της γνώσης μέσα από σύγχρονα κανάλια μετάδοσης της πληροφορίας. Για τους λόγους αυτούς, ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι πολύπλευρος και θα πρέπει να καθοδηγεί και να ενθαρρύνει τους μαθητές, ανάλογα με την ηλικία τους, να φτάσουν στην αυτονομία και αυτορρύθμιση στην μάθηση.

Βιβλιογραφία

Ζήσκος, Β. & Παπαδάκης, Σ. (2015). Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και εξ αποστάσεως υποστήριξη με τη χρήση του LAMS. Στο *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, Καινοτομία & Έρευνα στην Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση & στις Τεχνολογίες Πληροφορίας & Επικοινωνίας*. Doi: 10.12681/icodl.21.

Κουσάρη, Ε. & Ντίνα, Μ. (2011). *Διαφοροποίηση της διδασκαλίας*. Πτυχιακή εργασία. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Ανακτήθηκε από http://dx.doi.org/10.26257/heal.duth.12568.

Κυρίτση, Μ. (2020). *Το μοντέλο της ανεστραμμένης τάξης στη διδασκαλία γλωσσικών μαθημάτων*. Διπλωματική εργασία. Διιδρυματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών Παιδαγωγική μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών Προσεγγίσεων.

Ματσαγγούρας, Η. (2008). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Μουζάκης, Χ., Δανοχρήστου, Π.& Κουτρομάνος, Γ. (2021). Η Ανεστραμμένη Τάξη στη Σχολική Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Μια Ανασκόπηση της Διεθνούς Εμπειρίας. Ανοικτή Εκπαίδευση. *Περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία,* 17(1). Doi: 10.12681/jode.25451.

Μπράτιτσης, Θ. (2021). Ψηφιακή Αφήγηση: Προσαρμογή δραστηριοτήτων σε συνθήκες εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Στο 1ο Διεθνές Διαδικτυακό Εκπαιδευτικό Συνέδριο, Από τον 20ο στον 21ο αιώνα μέσα σε 15 ημέρες. Doi: 10.12681/online-edu.3210.

Τζήλου, Γ. & Παπαδημητρίου, Σ. (2019). Η διδακτική των Μαθηματικών μέσω της Τέχνης με την Αξιοποίηση Ψηφιακών Τεχνολογιών: Μία Έρευνα-Δράση στο πεδίο της Συμπληρωματικής Σχολικής εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης. *Open Education-The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology,* Volume 15(1). Doi: https://doi.org/10.12681/jode.19823.

Τζιάβας, Β. (2014). *Το Ψηφιακό Σχολείο στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Το προφίλ του εκπαιδευτικού και η χρήση των Τ.Π.Ε. στην μαθησιακή διαδικασία*. Διπλωματική εργασία.

Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου: Σχολή Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, Τμήμα Πολιτικής Επιστήμης και Διεθνών Σχέσεων. Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών Διεθνείς Σχέσεις και Πολιτικές. Ανακτήθηκε από: http://amitos.library.uop.gr/xmlui/handle/123456789/2233.

Ψώμος, Π. & Κορδάκη, Μ. (2016). Άμεσα και έμμεσα εκπαιδευτικά οφέλη των ψηφιακών αφηγήσεων. Στο *Συνέδρια της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση*, *10ο Πανελλήνιο και Διεθνές Συνέδριο, Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση*.

Poelzleitner, E., Penz, H. & Maierhofer, R. (2018). Digital storytelling in the foreign language classroom. In A. Moutsios-Rentzos, A. Giannakoulopoulos & M. Meimaris (Eds), *Proceedings of the International Digital Storytelling Conference DST* in Current Trends in Digital Storytelling*: Research & Practices* (pp. 408-417). Ανακτήθηκε από https://digistoryhub.web.auth.gr/digital-storytelling/.

ERASMUS+, H2O, Γαλλικά και τέχνη

Μακρυπούλια Σταματούλα

Καθηγήτρια γαλλικής γλώσσας και φιλολογίας, ΠΕ05, 2ο Δ.Σ. Ηράκλειας ν. Σερρών
makrypoulia@hotmail.com

Περίληψη
Η παρούσα εισήγηση έχει σκοπό να αναδείξει πώς μπορούν να συνδυαστούν οι γνώσεις γαλλικής γραμματικής και λεξιλογίου που έχουν διδαχθεί οι μαθητές και οι μαθήτριες με τις διάφορες μορφές τέχνης (ζωγραφική ποίηση, φωτογραφία, κινηματογράφος) ώστε η εκμάθηση της γαλλικής γλώσσας να γίνεται με δημιουργικό και παιγνιώδη τρόπο. Θα παρουσιαστούν καλές διδακτικές πρακτικές που υλοποιήθηκαν στο 2ο Δ.Σ. Ηράκλειας ν. νομού Σερρών και στις οποίες συμμετείχαν μαθητές και μαθήτριες Στ τάξης που μαθαίνουν γαλλικά ως β ξένη γλώσσα.
Οι προτεινόμενες δραστηριότητες σχεδιάστηκαν σύμφωνα με την καθοδηγούμενη-ανακαλυπτική μάθηση με στόχο οι μαθητές και οι μαθήτριες να ξεδιπλώσουν την φαντασία και τα ταλέντα τους μέσα από ομαδοσυνεργατικές και βιωματικές δράσεις χρησιμοποιώντας τη γαλλική γλώσσα για να εκφράσουν τις σκέψεις τους, τις ιδέες τους και τα συναισθήματά τους δημιουργώντας δικά τους προϊόντα τέχνης.
Λέξεις κλειδιά: Διδακτική γαλλικών, τέχνη, δημιουργικότητα

Εισαγωγή

Οι μαθητές της Στ τάξης του 2ου Δ.Σ. Ηράκλειας Σερρών συμμετέχουν στο ευρωπαϊκό πρόγραμμα ERASMUS+ (2021-2024) με κωδικό αριθμό 2021-1-FR01-KA220-SCH-000034470 2020, που αφορά «Συμπράξεις ανταλλαγών μεταξύ σχολείων ΚΑ220» με τίτλο “H20, Think and act for water” (“Νερό, Ας σκεφτούμε και ας δράσουμε για το νερό») και σε συνεργασία με τους ξένους εταίρους τους από Γαλλία (OGEC, Collège Jeanne d’Arc, στην πόλη Pont de Beauvoisin), Ιταλία (Centro Informativo Zardanelli, στην πόλη Brescia) και Πορτογαλία (Municipio de Regegnos de Monzaraz, Partner-hotel Formação, στην πόλη Regegnos de Monzaraz) συμμετέχουν σε δραστηριότητες προβολής λιμνών της περιοχής τους. Με αυτό τον τρόπο ευαισθητοποιούνται σε θέματα προστασίας της χλωρίδας και πανίδας της περιοχής τους ώστε να αποτελούν πόλο βιώσιμης ανάπτυξης και να παραμείνουν σημαντικοί υγροβιότοποι με περιβαλλοντικές ομορφιές. Συγκεκριμένα πρόκειται για τις λίμνες Κερκίνη στην Ελλάδα, Aiguebelette στη Γαλλία, Iseo στην Ιταλία και Alqueva στην Πορτογαλία.

Περιγραφή διδακτικής πρακτικής

Κατά την προηγούμενη σχολική χρονιά (2022-2023) έγιναν δημιουργικές δραστηριότητες που αφορούν τον δεύτερο χρόνο υλοποίησης του προγράμματος ERASMUS+ (2022-2023) και εμπεριέχονται στον Συλλογικό τόμο Καλών Διδακτικών Πρακτικών (σελ. 128-137) που αφορούν εργασίες τις οποίες παρουσίασαν εκπαιδευτικοί Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Σερρών και Κιλκίς στις 22 Ιουνίου 2023 σε ημερίδα Καλών Διδακτικών Πρακτικών. Κατά τη διάρκεια του τρίτου

χρόνου υλοποίησης του προγράμματος ERASMUS+ (2023-2024) οι μαθητές της Στ τάξης που μαθαίνουν γαλλικά (ως β ξένη γλώσσα εντάσσεται στο ωρολόγιο πρόγραμμα μαθημάτων στην Ε τάξη) και είναι ήδη εξοικειωμένοι με δημιουργικές δραστηριότητες στο μάθημα της ξένης γλώσσας είχαν την δυνατότητα να εκφράσουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους με όχημα την γαλλική γλώσσα αξιοποιώντας διάφορες μορφές τέχνης. Για την υλοποίηση των δραστηριοτήτων χρησιμοποιήθηκε το εγκεκριμένο από το ΥΠ.Ε.Π.Θ. σχολικό εγχειρίδιο για τα γαλλικά με τίτλο *Ulysse à Paris 1* και *Ulysse à Paris 2*. Οι μαθητές της Ε' τάξης βοήθησαν στα πρότζεκτ με τις πινακίδες και το βίντεο χρησιμοποιώντας την αγγλική γλώσσα.
Οι στόχοι της διδακτικής πρακτικής για τους μαθητές παρουσιάζονται ως εξής:

- Να γίνουν πρεσβευτές προβολής ομορφιάς της λίμνης Κερκίνης στους εταίρους τους από την Ιταλία, Πορτογαλία, Γαλλία.
- Να αξιοποιηθούν οι πολλαπλές νοημοσύνες και η μάθηση μέσω τέχνης.
- Να μάθουν λεξιλόγιο σχετικό με τις δραστηριότητες των επισκεπτών της λίμνης Κερκίνης
- Να μάθουν να χρησιμοποιούν γραμματική και συγκεκριμένα οριστική ενεστώτα και μέλλοντα στα γαλλικά, χρήση επιθέτων και οριστικού, αόριστου και μεριστικού άρθρου, χρήση ρημάτων με προθέσεις.
- Να χρησιμοποιήσουν με δημιουργικό τρόπο λέξεις και γραμματική που έμαθαν στα γαλλικά δημιουργώντας μία φανταστική ιστορία με πρωταγωνιστή τον Μικρό Πρίγκιπα και χρησιμοποιώντας ψηφιακό εργαλείο.
- Να χρησιμοποιήσουν την φαντασία τους και να δημιουργήσουν haïku στα γαλλικά για τον Εθνικό Διαγωνισμό Γαλλοφωνίας 2024 με θέμα την κουκουβάγια του χιονιού.
- Να χρησιμοποιήσουν την φαντασία τους και να δημιουργήσουν στα haïku ελληνικά και γαλλικά ώστε να παρουσιάσουν τη χλωρίδα και πανίδα της λίμνης Κερκίνης.
- Να δημιουργήσουν ποίημα για την λίμνη Κερκίνη ακολουθώντας τεχνική δημιουργικής γραφής.
- Να ξεδιπλώσουν το ταλέντο τους στη ζωγραφική και να αποτυπώσουν ζωντανούς οργανισμούς της λίμνης με στόχο να τους προβάλουν στο πρότζεκτ *Πινακίδες της λίμνης Κερκίνης.*
- Να αναδείξουν με τον φωτογραφικό φακό τους εικόνες της λίμνης Κερκίνης και να γράψουν λεζάντες στα γαλλικά.
- Να δημιουργήσουν βίντεο προβολής της λίμνης Κερκίνης.

Παρουσίαση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων

Οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες που περιγράφονται στην συνέχεια είναι αναρτημένες στην ιστοσελίδα του 2ου Δ.Σ. Ηράκλειας και αποτελούν κίνητρο δημιουργικής χρήσης της γαλλικής και ελληνικής γλώσσας για τους μαθητές του σχολείου μας.
Κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς οι μαθητές της Στ τάξης μελέτησαν στα ελληνικά με τη βοήθεια της καθηγήτριας γαλλικών Μακρυπούλια Σταματούλα αποσπάσματα από το βιβλίο του Γάλλου συγγραφέα Antoine de Saint Exupéry ο Μικρός Πρίγκιπας καθώς φέτος συμπληρώνονται 80 χρόνια από τότε που δημοσιεύθηκε το γνωστό παραμύθι για μικρούς και μεγάλους για πρώτη φορά. Γι'αυτόν τον λόγο όλες οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες που υλοποιήθηκαν παρουσιάζονται σε ψηφιακή

ιστορία που έγινε με το ψηφιακό εργαλείο storyjumper με τίτλο *Le voyage du Petit Prince* (*Το ταξίδι του Μικρού Πρίγκιπα*) που εμπνεύστηκαν οι μαθητές της Στ τάξης με πρωταγωνιστή τον Μικρό Πρίγκιπα.

Εικόνα 01: Ψηφιακή Ιστορία

Αρχικά γίνεται αναφορά στο ταξίδι του Μικρού Πρίγκιπα ο οποίος αναζητά φίλους και κατευθύνεται προς τη γη. Περνάει από τον Καναδά και συναντά την κουκουβάγια του χιονιού η οποία θεωρείται έμβλημα του Καναδά. Εντυπωσιασμένος γράφει ένα σύντομο ιαπωνικό ποίημα haïku στα γαλλικά που αποτελείται από 3 στίχους και 17 συνολικά συλλαβές και με αυτό το ποίημα οι μαθητές της Στ τάξης διακρίθηκαν στην δεύτερη θέση για το επίπεδο Α1 στον Εθνικό Διαγωνισμό haïku 2024 C.EO – F.I.P.F.

Εικόνες 02 και 03: Σκίτσο και haïku για την κουκουβάγια του χιονιού

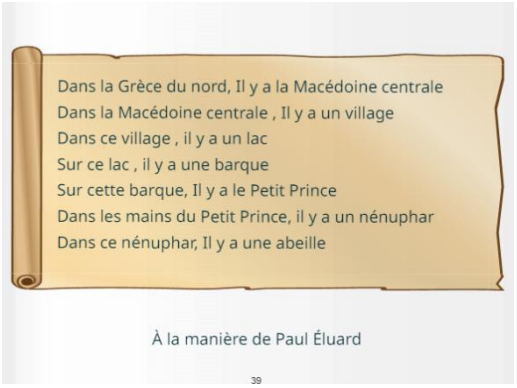
Το ταξίδι συνεχίζεται και αφού έρθει στην Ελλάδα και συγκεκριμένα στην Ηράκλεια και επισκεφτεί την λίμνη Κερκίνη θα γράψει haïku στα ελληνικά και στα γαλλικά για να δείξει τον θαυμασμό του για τους ζωντανούς οργανισμούς που συνάντησε στην λίμνη Κερκίνη. Θα ήταν σημαντικό να αναφερθεί ότι πρόκειται για δημιουργίες που εντάσσονται στο Πρότζεκτ *Πινακίδες στις βάρκες της Λίμνης Κερκίνης* και υλοποιείται στο πλαίσιο του Ευρωπαϊκού Προγράμματος ERASMUS+ με το Παράρτημα Κερκίνης που έχει ενσωματωθεί στον Ο.ΦΥ.ΠΕ.ΚΑ. και τους μαθητές Ε και Στ τάξης του 2ου Δ.Σ. Ηράκλειας οι οποίοι με την καθοδήγηση της Καλλιόπης Κωνσταντίνου, διευθύντρια, της Αικατερίνης Σύκα, καθηγήτρια εικαστικών, της Ιωάννας Τζουβάρα, δασκάλα, της Δήμητρας Κώτσου, δασκάλα και της Σταματούλας Μακρυπούλια, καθηγήτρια γαλλικών πραγματοποίησαν καλλιτεχνικές δημιουργίες (ποιήματα haïku και ζωγραφιές) που προβάλλουν χαρακτηριστικά είδη βιοποικιλότητας που απαντώνται στην λίμνη Κερκίνη και θα παρουσιάζονται σε πινακίδες σε βάρκες που κάνουν το γύρο της λίμνης Κερκίνης. Σε κάθε πινακίδα αναφέρεται η επιχείρηση του ιδιώτη στη βάρκα του οποίου θα τοποθετηθεί η πινακίδα.

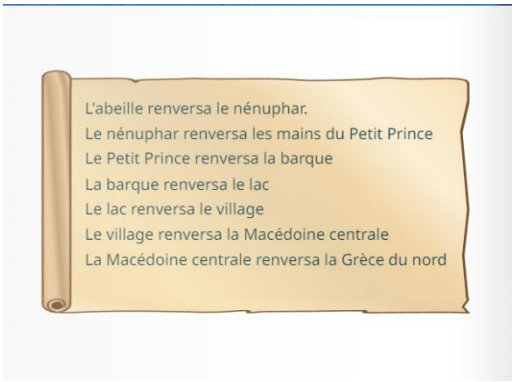
Εικόνες 04: Πινακίδα σε βάρκα της λίμνης Κερκίνης

Με τον φωτογραφικό του φακό ο Μικρός Πρίγκιπας καταγράφει εικόνες της λίμνης Κερκίνης και πρόκειται για λήψη φωτογραφιών που υλοποίησαν οι μαθητές ύστερα από σεμινάριο Φωτογραφίας το οποίο παρουσίασε η φωτογράφος Χριστίνα Παπαφράγκου με στόχο να μοιραστεί με τα παιδιά τα μυστικά της επιτυχίας για μία καλή φωτογραφία. Κάποιες από τις φωτογραφίες χρησιμοποιήθηκαν στην ψηφιακή ιστορία και συνοδεύονται από μία λεζάντα στα γαλλικά που προβάλει τον συναισθηματικό κόσμο του ήρωα.

Εικόνες 05: Φωτογραφία με λεζάντα στα γαλλικά

Τέλος, λίγο πριν φύγει από την λίμνη Κερκίνη γράφει ένα ποίημα στα γαλλικά για την λίμνη ακολουθώντας την τεχνική δημιουργικής γραφής του Paul Éluard στο ποίημα του Dans Paris, αφού μελέτησαν το ποίημα και έκαναν φύλλο εργασίας που αφορά την κατανόηση του ποιήματος. Αυτό το ποίημα παρουσιάστηκε στα γαλλικά, ελληνικά και αγγλικά τον Νοέμβριο 2023 όταν οι Ιταλοί και Πορτογάλοι εταίροι επισκέφθηκαν το σχολείο μας.





Εικόνες 06 και 07: Ποίημα με τον τρόπο του Paul Éluard

Από 9 έως 14 Απριλίου 2024 οι Έλληνες μαθητές της Ε’ και Στ’ τάξης θα συναντηθούν από κοντά με τους Γάλλους και Πορτογάλους εταίρους τους στην πόλη Monzaraz και θα τους παρουσιάσουν βίντεο προβολής της λίμνης Κερκίνης. Το οπτικο-ακουστικό υλικό δημιουργήθηκε τον Φεβρουάριο 2024 ύστερα από εκπαιδευτική επίσκεψη στην λίμνη Κερκίνη με ξεναγό τον Γάλλιο Νίκο και με την βοήθεια της φωτογράφου Χριστίνας Παπαφράγκου , η οποία κατέγραψε με την κάμερά της σκηνές όπου οι μαθητές παρουσιάζουν πληροφορίες για την περιοχή τους και την λίμνη στα αγγλικά και στα γαλλικά. Η διευθύντρια του σχολείου Καλλιόπη Κωνσταντίνου επιμελήθηκε και συντόνισε την προετοιμασία της εκπαιδευτικής επίσκεψης και τα μέλη της παιδαγωγικής ομάδας ERASMUS+ , Ανεξοιάδου Στυλιανή, καθηγήτρια αγγλικών και Μακρυπούλια Σταματούλα, καθηγήτρια γαλλικών μερίμνησαν για την παρουσίαση των πληροφοριών από τους μαθητές στα αγγλικά και γαλλικά αντίστοιχα.

Αποτελέσματα

Τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής πρότασης αφορούν την δημιουργική εκμάθηση της γαλλικής ως β ξένης γλώσσας μέσα από τις διάφορες μορφές τέχνης και συγκεκριμένα ποιήματα σε γαλλικά, ελληνικά με μετάφραση στα αγγλικά, ζωγραφιές, ψηφιακή ιστορία, φωτογραφίες και δημιουργία βίντεο προβολής της λίμνης Κερκίνης και θεωρούνται παραδοτέα για την έκθεση απολογισμού παιδαγωγικών δραστηριοτήτων που έγιναν στο πλαίσιο του ευρωπαϊκού προγράμματος ERASMUS+. Με αυτές τις δημιουργικές δραστηριότητες οι μαθητές κινητοποιούνται να μάθουν γαλλικά για να εκφράσουν τις σκέψεις τους και τον εσωτερικό τους κόσμο αλλά και για να επικοινωνήσουν με γαλλόφωνους εταίρους κατά τη διάρκεια υλοποίησης ευρωπαϊκών προγραμμάτων. Η δημιουργική ιστορία του Μικρού Πρίγκιπα και το ποίημα που δημιουργήθηκε με την τεχνική δημιουργικής γραφής θα παρουσιαστούν σε εκδήλωση – επετειακό αφιέρωμα που διοργανώνει ο Σύλλογος Ελληνογαλλικής φιλίας Σέρρες - Fosses με θέμα τον Μικρό Πρίγκιπα στις 20 Απριλίου 2024. Το πρόζεκτ με τίτλο Πινακίδες στις βάρκες Κερκίνης και το βίντεο προβολής της λίμνης Κερκίνης θα παρουσιαστούν στην δια ζώσης συνάντηση που θα γίνει με τους ξένους εταίρους στην Πορτογαλία από 9 έως 14 Απριλίου 2024.

Βιβλιογραφία

De Saint Éxupery, A. (2012*). Ο Μικρός Πρίγκιπας*. Πατάκη.

Éluard, P. (1954). Les sentiers et les routes de la poésie. Στο *Invraisemblances et Hyperboles, Dans Paris.* Éditions Gallimard.

Gardner, H. (2006). *Multiple Intelligences.* New Horizons, United States: Ingram publishers services us.

Ιστοσελίδα του 2ου Δ.Σ. Ηράκλειας Σερρών. Ανακτήθηκε από https://2dim-irakl.gr/,https://2dim-irakl.gr/pinakides-sti-limni-kerkini-apo-toys-m/,https://2dim-irakl.gr/deltio-typoy-erasmus-ekthesifotografias/,https://2dim-irakl.gr/think-and-act-for-waterh2o-skepsoy-kai-drase-gia-to-nero/https://2dim-irakl.gr/ta-mystika-toy-fakoy-pigi-empneysis-ka/https://2dim-irakl.gr/diakrisi-ton-mathiton-mas-ston-ethniko-d/.

Μακρυπούλια, Σ. Ρασσοπούλου, Γ. (2024). Συλλογικός Τόμος Εργασιών Ημερίδας Διάχυσης Καλών Πρακτικών Στο *Ευρωπαϊκό πρόγραμμα ERASMUS+, H2O, Think and act for water!*, (σελ. 128-137). Σέρρες: Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Σερρών. Ανακτήθηκε από https://docs.google.com/viewerng/viewer?url=http://srv-dide.ser.sch.gr/didenew/wp-content/uploads/2024/02/ATT00122.pdf&hl=el.

Οπτικο-ακουστικό υλικό για την λίμνη Κερκίνη, Τι μας προσφέρει η λίμνη Κερκίνη; Ανακτήθηκε από https://www.youtube.com/watch?v=PeMsmJxB3u0&t=280s.

Οργανισμός Φυσικού Περιβάλλοντος και Κλιματικής Αλλαγής (Ο.ΦΥ.ΠΕ.ΚΑ), παρουσίαση του προγράμματος ERASMUS+. Ανακτήθηκε από https://necca.gov.gr/erga/aeiforos-anaptyxi-kai-klimatiki-allagi/erasmus-h2o-key-2-strategic-partnerships-agreement-number-2021-1-fr01-ka220-sch-000034470/.

Πατρικίου, Τ. & Ψαράκη, Κ. (2019). Ulysse à Paris 1, Ulysse à Paris 2. Αθήνα: Le Livre Ouvert.

Ψηφιακή ιστορία, Le Voyage du Petit Prince, Το Ταξίδι του Μικρού Πρίγκιπα. Ανακτήθηκε από https://www.storyjumper.com/book/share/167684721/Le-voyage-du-Petit-Prince.

Εργαστήρια Δημιουργικής Γραφής στο Δημοτικό Σχολείο

Καζταρίδου Αλίκη

Σύμβουλος Εκπαίδευσης Καστοριάς, κλάδου ΠΕ70
alikikaztaridou@gmail.com

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζονται 9 εργαστήρια δημιουργικής γραφής, που υλοποιήθηκαν με μαθητές Δημοτικού Σχολείου, οι οποίοι έξω από μαθησιακά και αξιολογικά πλαίσια μυήθηκαν στα μονοπάτια της δημιουργικής γραφής αξιοποιώντας τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους με τρόπο παιγνιώδη και ευχάριστο.
Ειδικότερα επιχειρήθηκε να χαρούν και να εξοικειωθούν με την ποίηση, να κατανοήσουν διάφορα μορφικά χαρακτηριστικά της, να γνωρίσουν ποιητικές φόρμες (λίμερικ, χαϊκού, καλλιγραφήματα, ακροστιχίδες, συννεφόλεξα κ.λπ.) και να εκφραστούν μέσα από αυτές.
Η εξέλιξη των εργαστηρίων κινήθηκε από τα πιο απλά στα πιο δύσκολα. Στηρίχθηκε στην ανάγκη να κατανοηθεί η διάκριση της ποιητικής γραφής σε ομοιοκατάληκτο και ελεύθερο στίχο και να εκφραστεί αισθητικά δοσμένο ποίημα με καλλιγραφήματα και ακροστιχίδες. Δόθηκε επίσης έμφαση στην ανασύνταξη και ανασυγκρότηση ενός ποιήματος συναρμολογώντας στροφές και στίχους αλλά και συμπληρώνοντας κενά, αντικαθιστώντας λέξεις ή εικόνες, αλλάζοντας το χρόνο του ρήματος. Τέλος έγινε προσπάθεια να συγγράψουν τα παιδιά εντελώς δικά τους ποιήματα πάνω σε δοσμένες ποιητικές φόρμες όπως τα λίμερικ και τα χαϊκού.
Τα παιδιά συμμετείχαν με δημιουργική διάθεση άλλοτε ομαδικά κι άλλοτε ατομικά και είχαν την ευκαιρία να αναπτύξουν την αυτοπεποίθησή τους σχετικά με τις δυνατότητές τους να εκφράζονται και να γράφουν σκέψεις, συναισθήματα, προβληματισμούς με αφορμή την επαφή τους με τον ποιητικό λόγο.

Λέξεις κλειδιά: δημιουργική γραφή, δημιουργικότητα, εκπαίδευση

Εισαγωγή

Η δημιουργική γραφή (Δ.Γ) αποτελεί ένα δημιουργικό παιχνίδι, μέσω του οποίου οι μαθητές προσεγγίζουν τη συγγραφή και τη μάθηση με τρόπο βιωματικό και παιγνιώδη. Μαθαίνουν να αναδομούν τα στοιχεία της λέξης, της πρότασης και του κειμένου, βρίσκοντας νέες γλωσσικές και συναισθηματικές ισορροπίες στη λογοτεχνία, με σκοπό την παραγωγή νέων κειμένων. (Πασσιά & Μανδηλαράς, 2001).

Η Δ.Γ δίνει την ευκαιρία για καλλιτεχνική έκφραση και αναδημιουργία του πραγματικού κόσμου με λογοτεχνικό τρόπο και όχι απλά διεκπεραιωτικό της ‘διδακτέας ύλης’. Στο πλαίσιο αυτό έχει μαθητοκεντρικό χαρακτήρα γιατί προσεγγίζει τη Λογοτεχνία με ανακαλυπτικό, βιωματικό, ενεργητικό και συνεργατικό τρόπο μάθησης. Η διδασκαλία της Δ.Γ δεν αποσκοπεί στην ανεύρεση κάποιου συγγραφικού ταλέντου ακόμη και αν αυτό προκύψει αλλά περιλαμβάνει την πράξη του να γράψεις δημιουργικά και να σκεφτείς κριτικά την πράξη της γραφής και τα αποτελέσματά της. (Βακάλη & Ζωγράφου-Τσαντάκη & Κωτόπουλος, 2013). Σύμφωνα με τον Κιοσέ (2013) διδάσκοντες και μαθητές «δεν πρέπει να εστιάζουν αποκλειστικά στα αποτελέσματα της συγγραφικής παραγωγής, αλλά κυρίως στην ίδια τη συγγραφική διαδικασία και στους παράγοντες που προωθούν τη δημιουργικότητα στους μαθητές.

Ενώ συγκαταλέγεται στη στόχευση των αναλυτικών προγραμμάτων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης η Δ.Γ δεν αποτελεί ξεχωριστό γνωστικό αντικείμενο. Για το λόγο αυτό οι εκπαιδευτικοί με προσωπική τους πρωτοβουλία αναζητούν δημιουργικούς τρόπους διδασκαλίας της λογοτεχνίας, αξιοποιώντας συχνά τα εργαλεία της. Στη συνέχεια παρουσιάζονται 9 εργαστήρια δημιουργικής γραφής τα οποία υλοποιήθηκαν σε μαθητές της Στ΄τάξης, χρονικής διάρκειας ενός διδακτικού 2/ωρου εβδομαδιαίως. Οι δραστηριότητες εκπονήθηκαν στις διδακτικές ενότητες της Γλώσσας και του Ανθολογίου, που εκπονούνταν το διάστημα αυτό.

Ροή εκπαιδευτικού προγράμματος

1ο εργαστήριο: Μεταγραφή ομοιοκατάληκτου ποιήματος σε ελεύθερο στίχο Διαβάστηκε από τη διδάσκουσα το ποίημα «Ο θαλασσοπόρος» της Ρίτας Μπούμη-Παππά (Γλώσσα Στ΄, α΄ τ.,) που είναι γραμμένο με ομοιοκαταληξία. Διαβάστηκε ατομικά και εν χορώ ώστε να αναδειχθεί βιωματικά η μοναδικότητα κάθε απαγγελίας και να τονιστεί η ρυθμικότητα και η μουσικότητα που προσδίδει η ομοιοκαταληξία. Το ακούσαμε μελοποιημένο και φανταστήκαμε διάφορες εικόνες του. Συζητήσαμε και για άλλα εκφραστικά του μέσα και ακολούθησαν παιχνίδια ποιητικά για την εύρεση της ομοιοκαταληξίας και την αντικατάστασή της με ομόηχες λέξεις. Αναζητήσαμε στο Ανθολόγιο άλλα ποιήματα με ή χωρίς ομοιοκαταληξία με σχετικό θέμα. Στη συνέχεια ζητήθηκε από τα παιδιά να ξαναγράψουν το ποίημα σε ελεύθερο στίχο, σπάζοντας την ομοιοκαταληξία, καταργώντας τις στροφές και τους στίχους, αλλάζοντας λέξεις και σημεία στίξης. Στόχος η γλωσσική καλλιέργεια, η κατανόηση, η ανάπτυξη της περιγραφικής τους ικανότητας.

2ο εργαστήριο: Ιδεοθύελλα -Συγγραφή πεζού ή ποιήματος με δοσμένες λέξεις

Ως συνέχεια ζητήθηκε από τα παιδιά σε μορφή ιδεοθύελλας να σκεφτούν σύνθετες λέξεις με α΄ ή β΄ συνθετικό τη λέξη θάλασσα (θαλασσοπούλια, θαλασσόλυκος, λιμνοθάλασσα κ.λπ.). Εμπνεόμενα από τις λέξεις αυτές στη συνέχεια δημιούργησαν ένα δικό τους μικρό κείμενο ή ποίημα. Στην ιδεοθύελλα με δημιουργικό και παιχνιώδη τρόπο συνειρμικά συνδέονται οι λέξεις και δημιουργούνται φράσεις και κείμενα που

μπορούν να απελευθερώσουν ποιητική ενέργεια. Στόχος γλωσσικός ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου των παιδιών και η δημιουργική έκφραση με λέξεις σχετικές με ένα θέμα.

3ο εργαστήριο:Δημιουργία καλλιγραφήματος/σχηματοποιήματος

Διαβάσαμε το ποίημα του Κωστή Παλαμά «Το σπίτι μου» (Γλώσσα Στ΄, α΄ τ.) μεμονωμένα, σε ζευγάρια, όλοι μαζί. Κάθε φορά άλλη απόδοση, διαφορετικό ηχόχρωμα, διαφορετική ερμηνεία. Το διαβάζουμε ξανά παραλείποντας κάποια επίθετα ώστε να κατανοηθεί πώς αλλάζει ο χαρακτήρας και το ύφος του ποιήματος αλλά και ο ρυθμός και το περιεχόμενό του.
Μετά από την ευχαρίστηση που προκάλεσε η πολλαπλή απαγγελία ζητήθηκε από τα παιδιά να σχεδιάσουν ένα σχηματοποίημα/καλλιγράφημα. Έγινε αναφορά στον Απολιναίρ και τον Σεφέρη, διαβάστηκαν σχετικά τους ποιήματα και προβλήθηκαν καλλιγραμματικές τους εικόνες. Τα παιδιά επέλεξαν λέξεις ή στίχους από το ποίημα του Παλαμά που τους εντυπωσίασαν και δημιούργησαν το δικό τους σχηματοποίημα κι επίσης μετέγραψαν το ποίημα σε ελεύθερο στίχο.

4ο εργαστήριο: Ανασύνταξη ποιήματος από ανακατεμένες στροφές, ανακατεμένους στίχους -Αφήγηση σε α΄πρόσωπο -Ακροστιχίδα

Μοιράστηκαν στα παιδιά οι 12 πρώτοι στίχοι του ποιήματος «Το σπίτι που γεννήθηκα» γραμμένοι ξεχωριστά σε μικρά χαρτιά. Τους ζητήθηκε να ανασυνθέσουν το ποίημα με βάση το νόημα αλλά και τα τεχνικά του στοιχεία (η πρώτη λέξη του στίχου, σημεία στίξης, ομοιοκαταληξία). Εντόπισαν ομοιότητες και διαφορές με το προηγούμενο ποίημα (τίτλος, επανάληψη φράσεων, κτητικό «μου», αριθμός στροφών και στίχων, αριθμός συλλαβών κάθε στίχου). Στόχος γλωσσικός να κατανοηθεί ότι και η ποίηση μια αφήγηση είναι με διακριτά νοηματικά σύνολα, τα οποία εξυπηρετούνται με τις στροφές και τους στίχους. Επίσης ζητήθηκε να αντικαταστήσουν στο κείμενο «Το σπίτι του ποιητή Καβάφη» (Γλώσσα Στ΄) το γ΄ εν. πρόσωπο με α΄ ώστε να αντιληφθούν τη διαφορά στην αφήγηση και τη ζωντάνια που προσδίδεται στο κείμενο όταν η αφήγηση γίνεται σε α΄πρόσωπο. Όταν το κείμενο προφέρεται με την αφηγηματική σκοπιά του ποιητή Καβάφη και μάλιστα σε ιστορικό Ενεστώτα το ύφος και το περιεχόμενο του κειμένου είναι τελείως διαφορετικό και γι΄ αυτό γεννά άλλου είδους συναισθήματα στον αναγνώστη.

5ο εργαστήριο: Επαναφορά ποιήματος από τη μορφή πεζού λόγου - Διαμόρφωση ποιήματος από Ιδεοθύελλα

Αξιοποιήθηκε το ποίημα «Οι τρεις μέρες» της Κωστούλας Μητροπούλου (Γλώσσα Στ΄).το οποίο δόθηκε σε φωτοτυπία γραμμένο χωρίς στίχους και στροφές στη ροή του πεζού λόγου. Χωρίς να διαβαστεί σε όλη την τάξη, ζητήθηκε να το διαβάσουν μόνα τους και συνεργατικά με το ζευγάρι τους να το χωρίσουν σε στροφές και στίχους λαμβάνοντας υπόψη τα νοηματικά σύνολα αλλά και την ομοιοκαταληξία κάποιων

προτάσεων. Το στοιχείο που περισσότερο κατηύθυνε και βοήθησε τα παιδιά στην ανασυγκρότηση του ποιήματος ήταν η ομοιοκαταληξία και η αρίθμηση των ημερών για να το μεταφέρουν στην ποιητική του μορφή.Στη συνέχεια ζητήθηκε μέσω ιδεοθύελλας να αναφέρουν λέξεις που σχετίζονται με τα γεγονότα του Πολυτεχνείου και να γράψουν ένα δικό τους ποίημα ή πεζό. Στόχος των δραστηριοτήτων αυτών ήταν να αναγνωρίζουν τα παιδιά τις φωνολογικές μονάδες του ποιητικού λόγου όπως είναι οι στροφές και οι στίχοι και πώς αυτά αποδίδουν ξεχωριστές νοηματικές ενότητες.

6ο εργαστήριο: Συμπλήρωση κενών, αντικατάσταση λέξεων με εικόνες ή με συνώνυμες ή αντίθετες λέξεις, αλλαγή χρόνου στα ρήματα

Αξιοποιήθηκαν τα ποιήματα το «Σκιάχτρο» από τη Γλώσσα Στ'της Βούλας Αρβανιτίδη και το ποίημα: «Ένας στρατιώτης μουρμουρίζει στο αλβανικό μέτωπο» του Ν. Βρεττάκου από το Ανθολόγιο Ε΄&Στ΄. Στόχος να κατανοηθεί πώς η επιλογή των λέξεων και οι μικρές ακόμη τροποποιήσεις τους αλλάζουν στο ποίημα το περιεχόμενο και το νόημά του, το ρυθμό του, το ύφος του, τα συναισθήματα που του προκαλεί.
Στο ποίημα «Το σκιάχτρο», ζητήθηκε να συμπληρώσουν τα κενά χωρίς να αλλάξουν συνολικά το νόημα και το ρυθμό του ποιήματος. Στη συνέχεια διάβασαν το πρωτότυπο ποίημα στο βιβλίο τους και συνέκριναν τις δύο εκδοχές. Ακολούθως στο ίδιο ποίημα ξαναέγραψαν τα ρήματα σε χρόνο Ενεστώτα, παρατήρησαν τις αλλαγές στο ύφος και τη ζωντάνια της αφήγησης, Στο τέλος αντικατέστησαν τις υπογραμμισμένες και τονισμένες λέξεις με άλλες συνώνυμές και αντώνυμες αντίστοιχα . Στο άλλο ποίημα δεν δόθηκε για ανάγνωση το ποίημα από το Ανθολόγιο αλλά ξεκινήσαμε με τη δημιουργική γραφή δίνοντας το ποίημα με άλλη μορφή(Τσάτσου-Νικολούλη, 2022, σελ. 145) . Σε ορισμένους στίχους αντικαταστάθηκαν κάποιες λέξεις με εικόνες (ύπνος, μάνα, κατιφέδες, σπίτι, κόσμος κ.λπ.). Από τα παιδιά ζητήθηκε να διαβάσουν το ποίημα και να φανταστούν ποια λέξη υπονοείται. Στη συνέχεια ξαναέγραψαν το ποίημα αντικαθιστώντας τις εικόνες με τις λέξεις που σκέφτηκαν. Τέλος ανοίγοντας το Ανθολόγιό τους διάβασαν το πρωτότυπο ποίημα και συνέκριναν το δικό τους ποίημα με του Βρεττάκου. Η αντικατάσταση λέξεων του ποιήματος με εικόνες, δημιούργησε κατά τη γνώμη μου ένα μεγαλύτερο ενδιαφέρον προς τα παιδιά να διαβάσουν και να επεξεργαστούν νοηματικά το ποίημα αλλά και να δώσουν μια δική τους εκδοχή με βάση τις εικόνες και τα συμφραζόμενα νοήματα.

7ο εργαστήριο:Δημιουργία ποιημάτων με διαφορετικό ύφος

Με αφορμή κείμενο συνταγής στην 4η ενότητα για τη διατροφή (Γλώσσα Στ,) οι μαθητές και οι μαθήτριες κλήθηκαν να γράψουν δικά τους ποιήματα. Επιπλέον με αφορμή διαφημίσεις (γάλα, σοκολάτα, σάντουιτς, ανθότυρο) τους ζητήθηκε να δημιουργήσουν σε ομαδική βάση δικά τους ποιήματα αλλά με διαφορετικό χαρακτήρα (σοβαρό, χιουμοριστικό, σατιρικό, δραματικό) η κάθε ομάδα και φυσικά να τα απαγγείλουν με το ανάλογο ύφος. Μια πολύ ευχάριστη δραστηριότητα μέσω της οποίας απόλαυσαν τη συνεργασία αλλά και το αποτέλεσμα για θέματα από την

καθημερινότητά τους. Στόχος της δραστηριότητας αυτής ήταν να εξοικειωθούν οι μαθητές και οι μαθήτριες με λεξιλόγιο διαφορετικού χαρακτήρα (σοβαρού, αστείου, σατιρκού, δραματικού) και να το εντάξουν σε λογοτεχνικά κείμενα.

8ο εργαστήριο: Δημιουργία Λίμερικ

Διαβάστηκε το ποίημα «Η πολύ λαίμαργη φάλαινα που έφαγε τη θάλασσα» (Γλώσσα Στ΄) ποικιλοτρόπως, ατομικά, χορικά, σε ζευγάρια, λυπημένα, χιουμοριστικά σε ρυθμό ραπ κ.λπ.. Στη συνέχεια κι αφού τα παιδιά σε προηγούμενα εργαστήρια εξασκήθηκαν στη γραφή ημιδομημένων ποιημάτων τους ζητήθηκε να γράψουν ένα δικό τους ποίημα αλλά με τη μορφή λίμερικ, μέσω του οποίου θα παρουσιάζουν τη λαίμαργη φάλαινα.
Εξηγήθηκαν στα παιδιά τα βασικά χαρακτηριστικά του λίμερικ (σύντομα ποιήματα με χιουμοριστική διάθεση, έντονη εικονοποιία, φαντασία, πρωτοτυπία, σάτιρα, στοιχεία του παραλόγου, στροφή με πέντε στίχους, που ομοιοκαταληκτούν ο 1ος, ο 2ος και 5ος και ο 3ος με τον 4ο . Στόχος της δραστηριότητας η επαφή με άλλα είδη ποιημάτων όπως είναι το λίμερικ και μέσω αυτών η σάτιρα με τρόπο ποιητικό. Να γνωρίσουν λοιπόν την ποιητική φόρμα με τη σκωπτική-χιουμοριστική διάσταση και να προσπαθήσουν να αναπτύξουν με τη δική τους οπτική και τις δικές τους σκέψεις ένα ανάλογο σκωπτικό ποίημα για τη λαιμαργία.

9ο εργαστήριο: Χαϊκού-Συννεφόλεξα

Με αφορμή την απελευθέρωση της πόλης μας, ασχοληθήκαμε από το Ανθολόγιο Ε΄&Στ΄ με το κείμενο «Η Πολιτεία της λίμνης» του Ι.Μ Παναγιωτόπουλου που αναφέρεται στην Καστοριά, στην ιστορία, τη φύση και τον πολιτισμό της. Ως συνέχεια αυτής της δραστηριότητας αλλά και ως συνέχεια των δραστηριοτήτων Δ.Γ όπου τα παιδιά θα συνθέτουν δικά τους ποιήματα πάνω σε δοσμένες φόρμες έγινε η διδασκαλία της ποιητικής φόρμας του χαϊκού. Εξηγήθηκαν τα βασικά χαρακτηριστικά, ότι είναι μικρά ποιήματα που πρωτοεμφανίστηκαν στην Ιαπωνία και αποτελούνται από 17 συλλαβές σε 3 μόνο στίχους (5-7-5 συλλαβές συνήθως σε κάθε στίχο). Διαβάστηκαν επίσης διάφορα χαϊκού που έγραψε ο Σεφέρης αλλά και ο δημιουργός του χαϊκού ο Ιάπωνας Ματσούο Μπασό. Στη συνέχεια ζητήθηκε από τα παιδιά να δημιουργήσουν ένα δικό τους ποίημα χρησιμοποιώντας εικόνες και λέξεις από το αφιέρωμα για την Καστοριά του Ανθολογίου αλλά και δικές τους προσωπικές εικόνες και λέξεις όμως με τη μορφή ενός χαϊκού. Τα παιδιά με μεγάλη προθυμία συνέγραψαν τα δικά τους χαϊκού για την πόλη τους. Σε συνεργασία με το δάσκαλο Πληροφορικής στο εργαστήριο δημιούργησαν με τη χρήση του λογισμικού https://wordart.com/ συννεφόλεξα με λέξεις από το κείμενο του ανθολογίου αλλά και δικές τους . Η δυνατότητα για επιλογή σχημάτων αντανάκλασης της εικόνας, τύπου γραμμάτων, προσανατολισμού των λέξεων και γενικότερα τυποποιημένης καλλιτεχνικής εμφάνισης του έργου διασκεδάζει τα παιδιά αλλά παράλληλα αναπτύσσει την αισθητική τους.

Επιλογικά

Το κλίμα στην τάξη κατά την υλοποίηση των δραστηριοτήτων ήταν ευχάριστο κι ανεξάρτητα από το μαθησιακό τους επίπεδο οι μαθητές συμμετείχαν με προθυμία και ενθουσιασμό. Ιδιαίτερα οι πιο «άτακτοι και ζωηροί» συμμετείχαν πολύ περισσότερο από όσο συμμετέχουν στα μαθήματα και είχαν τη διάθεση να συνεργαστούν. Τα ορθογραφικά τους λάθη, τα άσχημα γράμματα, η αδυναμία κατανόησης κάθε λεξιλογίου δεν στάθηκαν εμπόδιο στην προσέγγιση των ποιημάτων και στην ανάγκη να εκφραστούν με τον δικό τους τρόπο.

Η τριβή τους με ποιήματα διαφορετικών μορφικών χαρακτηριστικών, θεματολογίας, ύφους εκτός από την ανάπτυξη των γνώσεών τους για την ποίηση συνέβαλλε στην ανάπτυξη της αυτοπεποίθησής τους σχετικά με τις δυνατότητές τους να εκφράζονται και να γράφουν σκέψεις, συναισθήματα, προβληματισμούς με αφορμή την επαφή τους με τον ποιητικό λόγο.

Φαίνεται ότι όλα τα παιδιά είναι ικανά να εκφράζονται, να αναπτύσσουν την αυτοπεποίθησή τους αρκεί να διαμορφώνεται η κατάλληλη ατμόσφαιρα στην τάξη και να προσφέρονται εκείνα τα κίνητρα και τα εργαλεία, που διασφαλίζουν το ενδιαφέρον και την ενεργό εμπλοκή, ανατρέποντας ουσιαστικά την τετριμμένη σχολική καθημερινότητα. Είναι πολύ σημαντικό η Δ.Γ να έχει συστηματική και ουσιαστική παρουσία στο ωρολόγιο σχολικό πρόγραμμα ως ένα διακριτό γνωστικό αντικείμενο στη βάση της λειτουργίας ενός σχολικού εργαστηρίου Δ.Γ. και να μην επαφίεται στην επιλεκτική διάθεση του εκπαιδευτικού όπως διατείνεται και η Νικολαΐδου (2016).

Βιβλιογραφία

Βακάλη, Α., Ζωγράφου-Τσαντάκη Μ. & Κωτόπουλος, Τ. (2013). *Η Δημιουργική Γραφή στο Νηπιαγωγείο.* Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Κιοσσές, Σ. (2013). Προς μια παιδαγωγική της Δημιουργικής Γραφής. Στο *Πρακτικά 1ου Διεθνούς Συνεδρίου Δημιουργική Γραφή*. Αθήνα.

Νικολαΐδου, Σ. (2016). *Δημιουργική Γραφή στο σχολείο*. Μεταίχμιο.

Πασσιά, Α. & Μανδηλαράς, Φ. (2001). *Εργαστήρι Δημιουργικής Γραφής για Παιδιά*. Αθήνα: Πατάκης.

Τσάτσου-Νικολούλη, Σ. (2022). *Δραστηριότητες Δημιουργικής Γραφής-Ανθολόγιο Λογοτεχνικών κειμένων Ε & Στ΄ Δημοτικού*. Εκδόσεις Ζήτη.

Κατσίκη-Γκίβαλου, Α., Καλογήρου Τ., Παπαδάτος, Γ., Πρωτονοτάριου, Σ. & Πυλαρινός, Θ. (2008). *Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων Ε΄ & Στ΄: Με λογισμό και μ΄όνειρο.* ΟΕΔΒ-Εκδόσεις Πατάκη.

ΥΠ.Ε.Π.Θ -Π.Ι. (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών ΔΕΠΠΣ–Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών-ΑΠΣ Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα. Ανακτήθηκε από http://ebooks.edu.gr/info/cps/2deppsaps_GlossasDimotikou.pdf.

Ιορδανίδου, Α., Κανελλοπούλου, **Ν.,** Κοσμά, Ε., Κουταβά, Β., Οικονόμου, Κ., Παπαιωάννου, Κ. (2015). *Λέξεις, Φράσεις, Κείμενα. Α΄ τεύχος*, ΙΤΥΕ ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ. Εκδόσεις Πατάκη.

ΟΙ ΜΥΘΟΙ ΤΟΥ ΑΙΣΩΠΟΥ ΚΑΙ Η ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Μπλιούμη Ελένη

Δ/ντρια Δ. Σ. Καλλιθέας Ελασσόνας
MSc Δημιουργικής Γραφής και Λογοτεχνικής Συγγραφής
elemplou@gmail.com

Περίληψη

Η Δημιουργική Γραφή στην εκπαίδευση ανέκαθεν αποτελούσε ένα καίριο θέμα με ενδιαφέρον προς διερεύνηση και ανάλυση. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να παρουσιαστεί η συμβολή της Λογοτεχνίας, των μύθων και της Δημιουργικής Γραφής, στην Α/θμια Εκπαίδευση ως μέσο διδακτικής πράξης. Ειδικότερα γίνεται αναφορά στη Δημιουργική Γραφή, στα κειμενικά της είδη και στο πώς μπορούν αυτά να χρησιμοποιηθούν στη βελτίωση του γραπτού λόγου των μαθητών των δύο τελευταίων τάξεων, στην ενίσχυση της κριτικής σκέψης και έκφρασης και στην γενικότερη πολύπλευρη ανάπτυξη- εξέλιξη του παιδιού. Μελετήθηκαν οι αρχές της Δημιουργικής Γραφής και η σχέση της με τα Δ.Ε.Π.Π.Σ και Α.Π.Σ. Μέσα από το μύθο και τη γραφή επιχειρήθηκε η κατανόηση και η ενίσχυση της επιθυμίας του μαθητή για δημιουργία και δράση. Το δεύτερο μέρος της παρούσας έρευνας είναι ερευνητικό. Η μεθοδολογία της έρευνας που πραγματοποιήθηκε στηρίχθηκε στη μελέτη περίπτωσης: μύθοι του Αισώπου και σκοπό της είχε τη βελτίωση της σχέσης του μαθητή με τη Λογοτεχνία και τα κειμενικά της είδη, τη συμπόρευσή τους, την διαπίστωση της σημασίας της Λογοτεχνίας ως χωριστό μάθημα από εκείνο της γλώσσας και τη συσχέτισή της με τη Δημιουργική Γραφή στην εκπαιδευτική πράξη μέσα από τους αισώπειους μύθους. (06.Σώμα κειμένου)

Λέξεις κλειδιά: Παιδική Λογοτεχνία, Δημιουργική Γραφή, μύθοι Αισώπου.

Εισαγωγή

Στο Πρόγραμμα Σπουδών δεν έχουν εισαχθεί έννοιες και δραστηριότητες Δημιουργικής Γραφής, παρά μόνο σε άτυπες μορφές εκπαίδευσης και σε συγκεκριμένες μορφές τυπικής εκπαίδευσης. Αποτέλεσμα αυτού είναι η μειωμένη δεξιότητα των παιδιών στην γραπτή έκφραση. Με την παρούσα έρευνα αναζητάτε η αλληλουχία του μύθου με την ανάπτυξη δεξιότητας του γραπτού λόγου. Ειδικότερα επιδεικνύεται η ανάγνωση της ανεκτίμητης αξίας και της προσφοράς των μύθων στην παιδική βούληση και στη διαμόρφωση του χαρακτήρα τους, καθώς και η επίδραση του περιεχομένου

των μύθων και του πολιτισμού που απορρέει από τα επιμύθια, στη γλώσσα και στην έκφραση, προφορική και γραπτή. Οι απλές λέξεις του μύθου λειτουργούν ως ακουστικές εικόνες και κατά την αφήγηση ή την ανάγνωσή τους, γίνονται κατανοητές οι αφηρημένες έννοιες και ιδέες.

Σύμφωνα με τον Eliot «Το λογοτεχνικό κείμενο αναδημιουργεί τον κόσμο και τη ζωή μέσα από τη μυθοπλασία. Με τη μετάδοση νέων εμπειριών ή την αναζήτηση ήδη γνωστών, διευρύνει τη συνείδηση και εξευγενίζει την αισθαντικότητά του». (Eliot, 1983:194, Κατσίκη-Γκίβαλου, 2005). Συνεπώς η μελέτη των μύθων, ένα από τα είδη της παιδικής λογοτεχνίας, μπορεί να συμβάλλει θετικά στην εκπαιδευτική διαδικασία ως μέσω μάθησης και μετάδοση γνώσης, στην ψυχολογία, στην μαθησιακή ανάπτυξη του παιδιού και να συντελέσει στη διαμόρφωση στάσεων, αντιλήψεων, αποφάσεων σε ζητήματα της κοινωνικής ζωής με αλληγορικό τρόπο.

Σκοπός της έρευνας είναι η σύνδεση του μύθου με τη Δημιουργική Γραφή, η εξοικείωση των μαθητών με τον γραπτό λόγο, η προσπάθεια συγγραφής νέων ιστοριών και η ανάπτυξη και εξέλιξη της συγγραφικής τους επινοητικότητας. Γίνεται κατανοητή από τους μαθητές η δύναμη της λέξης, η χρησιμότητα της εμπειρίας και της γνώσης τους, η δημιουργική σκέψη τους στο να αποκτήσουν τη δεξιότητα δημιουργικής γραφής και έκφρασης. Οι μύθοι συμβάλλουν σε αυτό, γιατί είναι γνωστοί στα παιδιά, έχουν συγκεκριμένο ύφος και δομή, χαρούμενη διάθεση, είναι σύντομοι, και ουσιαστικοί και με την ανάγνωσή τους συμβάλλουν στην ενσυναίσθηση και τη δημιουργική έκφραση.

Μελετήθηκαν πενήντα μύθοι του Αισώπου, αναζητήθηκαν τα επιμύθιά τους και αφού καταγράφηκαν ζητήθηκε από μαθητές των δύο τελευταίων τάξεων του Δημοτικού Σχολείου (Ελασσόνας, Ιωαννίνων, Αγρινίου, Λιβαδειάς) να γράψουν τις δικές τους ιστορίες, με δικό τους τίτλο, αλλά με το επιμύθιο των μύθων που ασχολήθηκαν και μελέτησαν.

1. Παιδική Λογοτεχνία

Με τον όρο παιδική Λογοτεχνία εννοούμε το σύνολο των κειμένων, πεζών και ποιητικών, τα οποία είναι αισθητικός δικαιωμένα και είναι σε θέση να φέρουν το παιδί πιο κοντά στο φαινόμενο της τέχνης και ειδικότερα της Λογοτεχνίας. Τα άρτια αυτά λογοτεχνικά έργα, απευθύνονται άμεσα ή έμμεσα στις αισθητικές απαιτήσεις και τα ενδιαφέροντα της νηπιακής, παιδικής και εφηβικής ηλικίας και ανταποκρίνεται στο αντιληπτικό, γνωστικό, και συναισθηματικό τους επίπεδο. (Αναγωνστόπουλος, Δ.Β. & Δελώνης, Α.1988). Το μάθημα της λογοτεχνίας στο Δημοτικό, σύμφωνα με το Διεθνές Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) (ΦΕΚ 303Β/13-03-2003), εντάσσεται στο μάθημα της γλώσσας και υποστηρίζεται από το αντίστοιχο σχολικό εγχειρίδιο, με τίτλο: «Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων». Τα κείμενα της παιδικής λογοτεχνίας είναι αφηγηματικά και με την εικόνα και την ιστορικότητά τους δίνουν απαντήσεις ως προς τον τρόπο που μπορεί ένα παιδί να κατανοήσει την κοινωνία που ζει. Τα λογοτεχνικά αποσπάσματα που οφείλει ο μαθητής να μελετήσει και αν απαντήσει σε

ερωτήσεις, στερούν από τον μαθητή της αγάπη του για την ανάγνωση και τη συναισθηματική ευχαρίστηση. Συνεπώς η λογοτεχνία στο Σχολείο δεν έχει την πρέπουσα αντιμετώπιση για να προσελκύσει το ενδιαφέρον του μαθητή. Πριν το 1975 η λογοτεχνία είχε θέση αποκλειστικά στο βιβλίο «Η γλώσσα μου» και στα «Αλφαβητάρια» (Παπαμανώλης, Κ. 2007:63-72) και στόχος του Σχολείου ήταν η ανάγνωση και η γραφή των μαθητών μέσα από λογοτεχνικά κείμενα, ενώ το 1970 προστέθηκε και η σημασιολογία των λέξεων ενός κειμένου. Το 1980 παρουσιάζεται ως γλωσσικό φαινόμενο για αν γίνει κατανοητή η δομή και η τυπολογία της γλώσσας και στην δεκαετία του 1990 δίνεται έμφαση στην κοινωνικοπολιτιστική φύση της λογοτεχνίας μέσα από τη διδασκαλία (Βικιπαίδεια).

Από τα βασικότερα είδη της λογοτεχνίας είναι η ποίηση, η πεζογραφία, το θέατρο, το παραμύθι, ο μύθος, το δημοτικό τραγούδι, το ηθογραφικό διήγημα, το ιστορικό μυθιστόρημα, η αυτοβιογραφία…

2. Ο Μύθος ως κειμενικό είδος

«Ο φίλος της σοφίας είναι επίσης φίλος του μύθου» μας λέει ο Αριστοτέλης για τους μύθους, που αποδεικνύει τη σπουδαιότητά τους. Ο Πλάτωνας επίσης γνώριζε ποιες πνευματικές εμπειρίες συμβάλλουν στην πραγματική ανθρώπινη υπόσταση. Πρότεινε η Παιδεία των μελλοντικών μελών της ιδανικής πολιτείας του να αρχίζει με την αφήγηση μύθων. Σύμφωνα με την αρχαία ελληνική έννοια της λέξης, η οποία και επικράτησε, σημαίνει τον ¨λόγο¨, την ¨ομιλία¨, τη ¨διήγηση¨ και αρχικά ερμηνευόταν ως στοματικός λόγος, ότι δηλαδή λεγόταν προφορικά με το στόμα. Στη συνέχεια, με το πέρασμα των χρόνων, δήλωνε τον αναπτυγμένο και αφηγηματικό λόγο, που είχε ως θέμα του, είτε εντυπωσιακές ιστορίες για τους θεούς και τους ήρωες των αρχαίων, είτε προέρχονταν από την κοινωνία των ζώων και των ανθρώπων. Στο τέλος καταλήγει να σημαίνει-σύμφωνα με την αντίληψη που κυριαρχεί σήμερα- μία διήγηση πλαστή, ένα επινόημα της φαντασίας με στοιχεία τις περισσότερες φορές συμβολικά ή και αλληγορικά (Λουκάτος, Δ. 1992 & Ματσούκας, Ν. 1997). Ο μύθος ως κειμενικό είδος της αφήγησης είναι ένα σοφό ένδυμα και έξυπνο, ώστε βοηθά το παιδί να γνωρίσει ομαλά τη ζωή, να κατανοήσει τον κόσμο και να δώσει αξία και νόημα στα πράγματα, διδάσκει συμπεριφορές και ηθική, συμβάλλει στην ανάπτυξη των κοινωνικοπολιτιστικών αξιών, αναπτύσσει τα συναισθήματα του ατόμου και το βοηθά να αντιμετωπίσει τους φόβους του. Η έκφραση της αλήθειας με αλληγορικό τρόπο και με σύμβολα, βοηθά τα παιδιά να κατανοήσουν το σωστό, να το επιζητήσουν, ενώ η ζωντανή αφήγηση είναι ένα ευχάριστο άκουσμα για μικρούς και μεγάλους. Στον χώρο του φανταστικού όλα είναι δυνατά και το άδικο πάντα τιμωρείται.

Οι μύθοι αποτελούν μορφωτικό αγαθό με συγκεκριμένο μοτίβο, ύφος και δομή, είναι διαχρονικοί και πηγή δημιουργίας. Μέσα από την ανάλυση του ύφους και της δομής τους, γίνεται κατανοητή η τεχνοτροπία τους. Ο μύθος βοηθά τον νέο αναγνώστη να αγαπήσει το βιβλίο και να γίνει δημιουργικός.

Στην παρούσα έρευνα ως κειμενικό είδος χρησιμοποιήθηκε ο μύθος, γιατί είναι απλός, λιτός, ευκολονόητος, και κατανοητός από τα παιδιά, διδάσκει, ψυχαγωγεί, προκαλεί το ενδιαφέρον τους και συμβάλλει στην έκφραση ιδεών και συναισθημάτων. Συγκεντρώνει όλα τα στοιχεία της συστηματικής μελέτης στη διαδικασία της μάθησης, διότι ανταποκρίνεται στην ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας του μαθητή, του λεξιλογίου, στην επέκταση της γνώσης, στην δεξιότητα του προφορικού λόγου, στην αναγνωστική και ακουστική ικανότητα, στην πολύπλευρη ωρίμανση. Εκφράζεται μέσα από την τέχνη ο νέος αναγνώστης, μαθαίνει σε βάθος τη γραφή, η οποία με μελέτη γίνεται ξεχωριστή και δημιουργική. (06.Σώμα κειμένου)

3. Δημιουργική Γραφή

Είναι η έννοιας της δημιουργικότητας και η ικανότητα κάποιου να δημιουργεί κάτι. Συνδέεται με τη νέα γραφή και τα νέα δημιουργήματα που μπορούν να κατασκευαστούν μετά από μελέτη, φαντασία, επινόηση και προσπάθεια. Η γραφή στο Δημοτικό είναι δημιουργική, όταν συμβαδίζει με την ανάγνωση. Σύμφωνα με τον Guilbord η δημιουργικότητα θεωρείται ως η γενική ικανότητα η οποία υπάρχει σε όλους τους ανθρώπους και εκδηλώνεται με εφευρετικότητα, σύνθεση και σχεδιασμό (Guilbord 1967).

Γραφή και λογοτεχνία σε παράλληλους δρόμους, κυρίως στις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού, δίνουν κίνητρα και ερεθίσματα, ακονίζουν τη σκέψη και το μυαλό, δίνουν έμπνευση και το μάθημα του «γραπτού λόγου» γίνεται ευχάριστο και δημιουργικό για τους μαθητές. Η διδασκαλία των λογοτεχνικών κειμένων, θα πρέπει να αποσυνδέεται από τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος, γιατί τα λογοτεχνικά κείμενα δεν αποτελούν τα μοναδικά ή τα καταλληλότερα πρότυπα γλωσσικής έκφρασης. Προτείνεται με έμφαση στην εκπαιδευτική διαδικασία η ανάγνωση βιβλίων και οι βιβλιοπαρουσιάσεις με παιγνιώδεις δραστηριότητες, η σύνδεση τω βιβλίων με σύνδεση της επικαιρότητας, σύνδεση της ανάγνωσης με άλλες τέχνες, όπως θέατρο, μουσική, ζωγραφική, ποίηση. Καθιερώνεται επίσης ώρα ελεύθερης ανάγνωσης (Αποστολίδου, Β., Καπλάνη, Β. & Χοντολίδου Ε. 2000).

Για τη συγγραφή ενός κειμενικού είδους η πρώτη ενέργεια του μαθητή είναι να έχει μελετήσει λογοτεχνία και ανάλογα κείμενα με το ίδιο ύφος και την ίδια δομή και τεχνοτροπία. Με τη βοήθεια της φαντασίας, της γνώσης, της εμπειρίας, της επινόησης, της εξοικείωσης με το θέμα που θα ασχοληθεί, της ταύτισης και της μίμησης ο μαθητής περνάει στη δεύτερη φάση, εκείνης της συγγραφής και δημιουργεί ανάλογο έργα με πλούσιο λεξιλόγιο και φρέσκιες ιδέες, ενισχύοντας παράλληλα τη διάθεσή του για γραφή. Το τρίτο στάδιο, αυτό μετά τη συγγραφή είναι να παρουσιάσει το έργο του στους συμμαθητές του και να ακολουθήσει συζήτηση. Ο εκπαιδευτικός έχει το ρόλο του καθοδηγητή και τους εμψυχωτή. Δίνει ερεθίσματα, λύνει απορίες, ενθαρρύνεις τους μαθητές και σέβεται την αδεξιότητά τους στα πρώτα βήματα της συγγραφής.

Πολύ σωστή λοιπόν η άποψη του Γκρέμμινγκερ, ότι «Το διάβασμα αποτελεί μία ειδική μορφή βοήθειας για τη ζωή του ανθρώπου» Διάβασμα και γραφή, αλληλένδετες σχέσεις με στόχο της ολοκλήρωση και εξέλιξη του νέου ατόμου.

4. Η θέση της Λογοτεχνίας και της Δημιουργικής Γραφής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Η λογοτεχνία θεωρήθηκε γνωστικό αντικείμενο και εισάχθηκε επίσημα στην εκπαιδευτική διαδικασία, πολλά χρόνια πριν την ίδρυση του ελληνικού κράτους. Προβληματισμοί υπήρχαν από την αρχή για το περιεχόμενο και τους στόχους της λογοτεχνίας και γρήγορα δεν άργησε να φανεί η σύγκρισή της με τη φιλοσοφία και τον τρόπο εφαρμογής της στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η χαρακτηριστική υποκειμενική αξία του κειμένου που ως έργο, πέρα της διαχρονικής αξίας του νοήματός του, εξαρτάται από την εποχή και τα κοινωνικά συμφραζόμενα αρνείται τις συμβάσεις διδακτικού χαρακτήρα που έχουν καθιερωθεί για τα περισσότερα γνωστικά αντικείμενα στο εκπαιδευτικό σύστημα, προκαλώντας διδακτική αμηχανία (Καρακίτσιος, Α. 2013). Από τα αναλυτικά προγράμματα του 1988 και μετά παρατηρούμε διαφορετική αντιμετώπιση της λογοτεχνίας η οποία τώρα σχετίζεται με τη δημιουργικότητα και τη φιλαναγνωσία, με την χρήση των Τ.Π.Ε. Στα νέα προγράμματα των σπουδών του 2011 η λογοτεχνία αντιμετωπίζεται θετικότερα και πραγματοποιούνται δραστηριότητες με συγκεκριμένο τρόπο (Κοντογιαννοπούλου 1991. Κυνηγός 1995. Μακράκης & Κοντογιαννοπούλου 1995). Δυστυχώς όμως οι προσπάθειες να πάρει η λογοτεχνία στο Σχολείο τη θέση που της αξίζει, έπεσαν στο κενό. Η ουσία της λογοτεχνίας ως καλλιτεχνικό μάθημα που μπορεί να οδηγήσει τους μαθητές σε συγγραφικές ικανότητες, παραβλέπετε για άλλη μία φορά, γιατί έρχεται σε αντίθεση με τα υπόλοιπα καλλιτεχνικά μαθήματα, τα οποία δίνουν άλλες προοπτικές εξέλιξης. Η αδιαφορία προς την λογοτεχνία της υποβιβάζει και την εντάσσει στο μάθημα της γλώσσας. Τα δε λογοτεχνικά κείμενα χρησιμοποιούνται ως βοηθήματα γλωσσικά. Σε όλα τα παραπάνω θα πρέπει να προστεθούν και οι παράγοντες νοοτροπία και οικογένεια. Νοοτροπία να είσαι καλός σε άλλα μαθήματα για να σε εξασφαλίσουν την είσοδό σου σε μία σχολή, η τάση να θεωρείται χάσιμο χρόνου ο χρόνος που αφιερώνεται στα βιβλία, η απουσία ελεύθερου χρόνου λόγω πολλών καθημερινών δραστηριοτήτων…απωθούν τους μικρούς αναγνώστες από τη λογοτεχνία.

5. Η συμβολή της Δημιουργικής Γραφής και όλων των ειδών-μύθος της Λογοτεχνίας στην εκπαίδευση

Η Λογοτεχνία και το είδος μύθος καθώς και η σύνδεσή τους με τη Δημιουργική Γραφή υπηρετεί πολλούς στόχους και μόνο θετικά αποτελέσματα για της εκπαιδευτική κοινότητα θα μπορούσε να έχει:

- Εδραιώνεται η σχέση του παιδιού με τη Λογοτεχνία
- Αναπτύσσεται η φιλαναγνωσία και η δεξιότητα αφήγησης
- Η νέα γνώση θεωρείται μέσω επικοινωνίας

- Γίνεται κατανοητό το περιβάλλον και οι σχέσεις με τις πολιτιστικές αξίες της εποχής
- Το άτομο αποκτά διαπολιτισμική συνείδηση
- Διαμορφώνονται στάσεις και αντιλήψεις ζωής με επιχειρηματικότητα
- Οι μαθητές γίνονται επαρκέστεροι αναγνώστες και αποκτούν αναγνωστικά κριτήρια
- Εκφράζουν αιτιολογημένα τις προσωπικές τους απόψεις
- Μαθαίνουν τεχνικές του γραψίματος, βιώνοντας τη γλώσσα, τη δομή της, τα συντακτικά και γραμματικά φαινόμενα.
- Αναπτύσσεται η συγγραφική επινοητικότητα
- Αναγνωρίζεται η δύναμη των λέξεων και γίνονται κατανοητές αφηρημένες έννοιες
- Εμπλουτίζεται ο λόγος, κινείται η φαντασία
- Ενισχύεται η δημιουργικότητα με την ανάγνωση, παρατήρηση, μελέτη
- Γυμνάζεται ο νους και η καρδιά αποκτώντας σφαιρική εικόνα για το θέμα
- Διαμορφώνεται ο χαρακτήρας μέσω της ταύτισης και της μίμησης
- Γίνονται γνωστές αξίες όπως: ειρήνη, φιλία, αγάπη, σεβασμός, ελευθερία, δημοκρατία, διάλογος, αξιοπρέπεια, αλληλεγγύη, ανθρωπιά, φιλαλήθεια, συνεργασία…
- Οπλίζεται η κρίση, η φαντασία, η βούληση, η ενσυναίσθηση, η ανθρωπιά, η ευαισθησία
- Ωριμάζει, κοινωνικοποιείται και ανεξαρτητοποιείται ο νέος αναγνώστης
- Όλα τα είδη της Λογοτεχνίας και ο μύθος συμβάλλει στην ολόπλευρη ανάπτυξη του νέου ατόμου

Η αποδοχή της Λογοτεχνίας και των ειδών της στην εκπαιδευτική διαδικασία όλων των βαθμίδων και κυρίως της Α/θμιας αλλάζει τον τρόπο σκέψης των παιδιών, βοηθά στην εξέλιξη της αντίληψης, και οξυδέρκειας, δυναμώνει την κρίση και την πρωτοβουλία. Είναι απαραίτητο διδακτικό εργαλείο, αναγκαίο στην εκπαιδευτική διαδικασία και γ΄ αυτό η αντιμετώπισή της από την πολιτεία, θα πρέπει να είναι υπεύθυνη, άμεση και αποτελεσματική.

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

1. Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της έρευνας είναι να μελετηθούν οι μύθοι του Αισώπου στις δύο τελευταίες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου και να γίνει αντιληπτό πώς αυτοί επιδρούν στον γραπτό λόγο και στην γενικότερη εκπαιδευτική διαδικασία. Στη συνέχεια καλούνταν να δημιουργήσουν μία δική τους ιστορία με διαφορετικό τίτλο και πλοκή, με ίδιο όμως το επιμύθιο του μύθου που μελέτησαν. Η επιλογή των μύθων του Αισώπου δεν ήταν τυχαία. Οι μύθοι είναι λιτοί, σύντομοι, ευχάριστοι και εύκολα κατανοητοί από τους μαθητές. Ο Αίσωπος ήταν ο διασημότερους από τους αρχαίους μυθοποιούς και αναμφισβήτητα πατέρας του αρχαίου μύθου και της αλληγορίας.

2.Πληθυσμός-Μεθοδολογία

Ως μεθοδολογία έρευνας επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο και η μελέτη περίπτωσης, με μέγεθος δείγματος μαθητών 220 ατόμων της Ε΄ και της ΣΤ΄ τάξης τεσσάρων ελληνικών Δημοτικών Σχολείων από τέσσερις διαφορετικούς νομούς (Λάρισα: 60 μαθητές, Βοιωτία:50 μαθητές, Ιωάννινα: 70 μαθητές , Αιτωλοακαρνανία: 40 μαθητές), με ομοιομορφία στο δείγμα ως προς την ηλικία, το γνωστικό και κοινωνικό υπόβαθρο, με ίδιο βαθμό κατανόησης εννοιών, ανάλυσης κειμένου και αντίληψης της συγκεκριμένης διαδικασίας. Οι μαθητές κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτηματολόγιο για να καταγραφεί η γνώση τους για τους μύθους, την τεχνοτροπία των μύθων, τον Αίσωπο και τη ζωή του, το επιμύθιο, την πλοκή, τους ήρωες… Άλλη διαπίστωση επίσης που επιχειρήθηκε μέσω του ερωτηματολογίου ήταν εάν οι μαθητές πιστεύουν ότι οι μύθοι θα τους ωθήσουν στο δημιουργικό γράψιμο, στην ανακάλυψη νέων λέξεων και εννοιών, την ανάπτυξη της φαντασίας και της κριτικής σκέψης και την ανάγνωση με αναγνωστικά κριτήρια.
Με την μελέτη των μύθων επιχειρήθηκε η κατανόηση του κειμένου σε βάθος, η ανάλυση των νοημάτων, ο κριτικός στοχασμός των μύθων και τους ζητήθηκε η δική τους συγγραφική δημιουργία, με το ύφος και την τεχνοτροπία του μύθου σε μία νέα ιστορία

3. Αποτελέσματα έρευνας

Μετά την καταγραφή των μύθων από τους μαθητές ακολούθησε η αξιολόγησή τους, με τα αποτελέσματα να είναι εντυπωσιακά:

- Το συγκεκριμένο κειμενικό είδος όχι μόνο ήταν γνωστό στους μαθητές, αλλά και ιδιαίτερο αγαπητό και ευχάριστο. Αντιπροσώπευε την νηπιακή τους ηλικία, τα πρώτα ακούσματα και τα πρώτα φανταστικά τους ταξίδια.
- Η μίμηση των μύθων, οργάνωσε τον αφηγηματικό λόγο των παιδιών.
- Με βιωματικό τρόπο οι μαθητές κατανόησαν αφηρημένες έννοιες, μιμήθηκαν την τεχνοτροπία των μύθων και έγραψαν αντίστοιχα κείμενα με ζωντανό και λιτό τρόπο.
- Η στοχοθεσία στα έργα των μαθητών ήταν ξεκάθαρη και αποδίδονταν ικανοποιητικά μέσα από τους μύθους.
- Συνδύασαν το επιμύθιο με τους μύθους του Αισώπου που είχαν μελετήσει, με μία δική τους ιστορία με άλλους χαρακτήρες, τίτλο και πλοκή. Το νόημα της ιστορίας τους ήταν ολοκληρωμένο, με ενότητες, ζωηρό περιεχόμενο και ενδιαφέρουσα πλοκή.
- Οι ιστορίες των μαθητών ήταν λιτές με φαντασία και ονειροπόληση.
- Ήταν φανερή η συναισθηματική εκτόνωση, ο αυτοσχεδιασμός και η ευχαρίστηση στη συγγραφή.
- Χρησιμοποιήθηκε ανάλογο λεξιλόγιο, με συγκεκριμένες λέξεις κλειδιά, ως ακουστικές εικόνες και οι προτάσεις τους είχαν οργανωμένη σύνταξη και ολοκληρωμένο νόημα.

- Οι πρωταγωνιστές των μύθων των παιδιών ήταν κατεξοχήν ζώα και στο τέλος του κάθε μύθου ήταν έκδηλος διδακτισμός και οι αξίες που οι μαθητές ήθελαν μέσα από το μύθο τους να περάσουν.
- Ο χωροχρόνος των μύθων τους ήταν επηρεασμένος από τους μύθους που είχαν μελετήσει.
- Το επιμύθιο ήταν το κεντρικό τους θέμα και σε όλα τα έργα τους υπήρχε αλληγορία.
- Το κακό τιμωρούνταν σε όλους τους μύθους των παιδιών και οι ιστορίες τους είχαν ωραίο τέλος.
- Η προσπάθεια και η δημιουργικότητα ήταν φανερή και η νέα γνώση είχε ενσωματωθεί με την παλιά.
- Ικανοποιητικά επίσης απέδωσαν την όλη προσπάθεια και οι μαθητές με μέτρια ή λιγότερο καλή επίδοση στα μαθήματα και η θετική τους διάθεση για γραφή αποτυπώθηκε στο χαρτί.
- Έγινε κατανοητό από τους συμμετέχοντας ότι η συγγραφή απαιτεί πρώτα ανάγνωση και ότι η σχέση διαβάζω, σκέφτομαι και γράφω είναι αλληλένδετη.
- Απέκτησαν αυτοπεποίθηση με την παρουσίαση του έργου τους στους συμμαθητές τους.
- Με τη συνέχιση της ανάγνωσης των μύθων από τους μαθητές, αντιλαμβάνονταν καλύτερα την τεχνική της γραφής, βελτιώνοντας παράλληλα και το λεξιλόγιό τους.
- Καλλιέργησαν τον διάλογο και τη δεξιότητα της αλληγορικής γραφής.

Η συγγραφή είναι μία πνευματική δραστηριότητα που χρειάζεται κατάλληλες γνωστικές ικανότητες για να παράξει λόγο. Και οι μαθητές με τη συγκεκριμένη διδακτική παρέμβαση ανταποκρίθηκαν ικανοποιητικά σε αυτό.

Στην παραπάνω έρευνα τα αποτελέσματα δεν είναι γενικευμένα, παρόλο που υπήρχαν ερωτηματολόγια από σχολεία τεσσάρων διαφορετικών νονών. Δεν συγκεντρώνει δεδομένα από μεγάλα αντιπροσωπευτικά δείγματα.

Στο μέλλον είναι δυνατόν να πραγματοποιηθεί μία έρευνα με ικανό δείγμα, ώστε να μπορέσει να δώσει απαντήσεις σε ερωτήσεις που αφορούν τους ουσιαστικότερους παράγοντες που επηρεάζουν την παραγωγή γραπτού λόγου και να δοθούν λύσεις.

Εν κατακλείδι θα πρέπει να τονιστεί η σπουδαιότητα της Λογοτεχνίας στην εκπαιδευτική διαδικασία και τα λογοτεχνικά είδη να αποτελούν σημαντικό εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτικών για έναν πιο σύγχρονο τρόπο προσέγγισης της διδασκαλίας.

Βιβλιογραφία

Eliot, T. (1983). *Δοκίμια για την ποίηση και την κριτική* (1919-1961, Επιλογή). Αθήνα: Ηριδανός.

Αναγωστόπουλος, Δ. Β. & Δελώνης, Α.(1988). *Παιδική Λογοτεχνία στο σχολείο*. Εκδόσεις Πατάκη.

Παπαμανώλης, Κ. (2007). Παιδική Λογοτεχνία και γλωσσικό μάθημα στο δημοτικό σχολείο παλαιότερα και σήμερα. Στο Ε. Ηλία (Επιμ.), *Η παιδική λογοτεχνία στην εκπαίδευση* (σελ.63-72). Βόλος: Π.Τ.Π.Ε. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας-Εργαστήριο Λόγου και Πολιτισμού.

Καρακίτσιος, Α. (2013). *Διδασκαλία της λογοτεχνίας και Δημιουργική Γραφή*. Εκδόσεις Ζυγός.

Λουκάτος, Δ. (1992) & Ματσούκας, Ν. (1997). *Εισαγωγή στην ελληνική λαογραφία*. Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.

Αποστολίδου, Β., Καπλάνη, Β. & Χοντολίδου Ε. (2000). Παιδαγωγικές αρχές του προγράμματος. Στο *Ομάδα Έρευνας για τη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας. Διαβάζοντας Λογοτεχνία στο Σχολείο: Μία νέα πρόταση διδασκαλίας* (σελ. 37-65). Αθήνα: Γιώργος Δαρδιανός.

Διδάσκοντας Ιστορία αλλιώς: διδακτική παρέμβαση στο μάθημα της Ιστορίας

Ελένη Καραμανώλη

Μεταδιδακτορική Ερευνήτρια Διδακτικής Μεθοδολογίας της Ιστορίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
ekaramanoli@edlit.auth.gr

Περίληψη

Η αδιάλειπτη προσπάθεια των εκπαιδευτικών να προσελκύσουν το ενδιαφέρον των εκπαιδευομένων για μάθηση, καθώς και η προσπάθεια να το διατηρήσουν αμείωτο, οδηγεί την επιστημονική εκπαιδευτική κοινότητα στη διερεύνηση και διατύπωση διάφορων θεωριών και αναζήτηση καινοτόμων διδακτικών προσεγγίσεων. Μία από αυτές είναι η εννοιολογική προσέγγιση της ύλης με κεντρικό άξονα τις δομικές ιστορικές έννοιες κατά την οποία η προσέγγιση του μαθήματος της ιστορίας πραγματοποιείται με μία εναλλακτική μέθοδο που στόχο έχει τη βαθύτερη κατανόηση και όχι τη στείρα απομνημόνευση. Οι μαθητές/-τριες έρχονται σε επαφή με ποικίλο υλικό με στόχο την καλλιέργεια της ιστορικής και κριτικής σκέψης. Αυτό επιτυγχάνεται όχι από τη γεγονοτολογική προσέγγιση της ιστορίας αλλά εξετάζοντας τα γεγονότα κατανοώντας τις αιτιακές σχέσεις τους, και τη σύνδεση του παρελθόντος με το παρόν και το μέλλον. Με τη διδασκαλία της Ιστορίας ο/η μαθητής/-τρια μπορεί να αποκτήσει όχι μόνο την επίγνωση ότι ο σύγχρονος κόσμος αποτελεί συνέχεια του παρελθόντος, αλλά και την αντίληψη ότι ο σύγχρονος ιστορικός ορίζοντας συνδέεται άμεσα με τη ζωή του. Η παρούσα έρευνα ακολουθεί τη μεθοδολογία της μελέτης περίπτωσης και παρουσιάζει μία διδακτική παρέμβαση στο μάθημα της Ιστορίας της Στ’ Δημοτικού στην ενότητα των Βαλκανικών Πολέμων σε σχολείο της Ανατολικής Θεσσαλονίκης. Η έρευνα αποκάλυψε πως οι μαθητές/-τριες δραστηριοποιούνται κατά τη διδασκαλία και μετατρέπονται σε ενεργητικούς αποδέκτες της γνώσης, οικοδόμησαν την ιστορική γνώση μέσα από την αξιοποίηση των πηγών και να εντοπίζουν, να επιλέγουν και να οργανώνουν απλές ιστορικές πληροφορίες από ένα σώμα πηγών.

Λέξεις κλειδιά: Διδακτική Ιστορίας, εννοιολογική προσέγγιση ύλης, δομικές ιστορικές έννοιες

Εισαγωγή

Η διδασκαλία της Ιστορίας αποσκοπεί στην καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης και της ιστορικής συνείδησης. Η ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης απαιτεί τόσο την κατάκτηση γνώσεων όσο και την κατανόηση ιστορικών όρων και εννοιών από τους μαθητές/-τριες, ώστε να είναι σε θέση να χειριστούν τις γνώσεις τους και να έχουν την

ικανότητα να προβούν σε δυνητικές γενικεύσεις. Η τεχνογνωσία της Ιστορίας προϋποθέτει την ανάπτυξη των δεξιοτήτων των μαθητών/-τριών, καθώς και την εκμάθηση και την κατανόηση ορισμένων θεμελιωδών ιστορικών εννοιών. Η κατανόηση των εννοιών αυτών έχει ως προϋπόθεση τη βαθύτερη κατανόηση των αρχών και των μεθόδων της ιστορικής επιστήμης.

Πολλές έρευνες σχετικά με τη διδασκαλία της ιστορίας έχουν επικεντρωθεί στην κατασκευή της ιστορίας από τους ίδιους τους/τις μαθητές/τριες, δηλαδή στο πώς μπορούν να ενθαρρυνθούν να σκέφτονται ως ιστορικοί και να κατασκευάζουν ιστορικές αφηγήσεις μόνοι/-ες τους (Semmet,2012; Laville, 2004). Στον Καναδά, ο Seixas, ανέπτυξε το Historical Thinking Project από το 2006 το οποίο έθετε ως θεμέλιο λίθο της βαθύτερης ιστορικής κατανόησης την εννοιολογική προσέγγιση. Στη συνέχεια όλη αυτή η προσπάθεια εκφράστηκε με τους Seixas και Mortons (2013) με το πρωτοποριακό βιβλίο «The Big Six Historical Thinking Concepts». Στη Γερμανία, οι Körber & Meyer-Hamme συμμετέχουν στο έργο «Historical Thinking: Competencies in History» (Körber & Meyer-Hamme, 2015) ακολουθώντας την ίδια συλλογιστική. Οι Ercikan και Seixas (2015) επισημαίνουν ότι οι εκπαιδευτικοί ιστορίας σε όλο τον κόσμο έχουν κινητοποιήσει κινήματα μεταρρύθμισης των αναλυτικών προγραμμάτων προς την κατεύθυνση της συμπερίληψης σύνθετων τρόπων σκέψης στην ιστορική εκπαίδευση, την προώθηση της κριτικής ιστορικής σκέψης, την ανάπτυξη ιστορικής συνείδησης, και τη διδασκαλία της ικανότητας για τη δημιουργία ιστορικού νοήματος.

Ο Carr ισχυρίζεται ότι ιστορία είναι η διαδικασία της αμοιβαίας επικοινωνίας μεταξύ του ιστορικού και των γεγονότων, ένας ατελείωτος διάλογος μεταξύ του παρελθόντος και του παρόντος (Carr, 2005). Ο Jenkins ισχυρίζεται ότι το παρελθόν έχει φύγει και η ιστορία είναι η κατασκευή των ιστορικών μέσα από την επεξεργασία του παρελθόντος (Jenkins, 1997). Ο Watts τονίζει ότι η ιστορία δεν είναι ένα βιβλίο που λαμβάνει χώρα στα ράφια της βιβλιοθήκης αλλά είναι μια διαδικασία που μπορεί να συμβεί μόνο με την αλληλεπίδραση μεταξύ ατόμων και ιστορικού υλικού (Watts, 1972).

Στόχος της διδασκαλίας της ιστορίας δεν αποτελεί η στείρα αποστήθιση της γεγονοτολιγικής ιστορίας ούτε η αποστήθιση των απόψεων του συγγραφέα των σχολικών εγχειριδίων. Ο στόχος είναι να υποστηριχθούν οι μαθητές/-τριες να αποκτήσουν κατάλληλες μορφές σκέψης και βασικές δεξιότητες του γνωστικού αντικειμένου της ιστορίας. Οι βασικές έννοιες που μπορούν να βοηθήσουν να κατανοηθεί ο τρόπος με τον οποίο εργάζονται οι ιστορικοί και πώς κατασκευάζουν τις ιστορικές ερμηνείες είναι οι δομικές ιστορικές έννοιες (ιστορική σπουδαιότητα, πηγές/τεκμήρια, αίτιο-αποτέλεσμα, συνέχεα-αλλαγή, ιστορική οπτική, ηθική διάσταση) (Seixas & Morton, 2013).

Προκειμένου η διδασκαλία της ιστορίας να συμβάλει στη γνωστική ανάπτυξη των μαθητών- οι ακόλουθες δεξιότητες θα πρέπει να αναπτυχθούν: ιστορική ευαισθησία, ιστορική κατανόηση και κριτική σκέψη. Οι μαθητές/-τριες είναι απαραίτητο να χρησιμοποιούν τις τεχνικές ανάλυσης, όπως οι μέθοδοι ιστορικής έρευνας, η χρονολογία

και η ιστορική έγγραφα ως βοηθητικοί παράγοντες για την κατανόηση των ιστορικών εννοιών και των γεγονότων.

Μεταξύ των επιθυμητών δεξιοτήτων που πρέπει να αποκτήσουν οι μαθητές/-τριες στα δημοτικά σχολεία μέσω των μαθημάτων ιστορίας, που λαμβάνουν χώρα στο πλαίσιο των κοινωνικών σπουδών, η πιο σημαντική είναι η ιστορική σκέψη και η ιστορική κατανόηση. Στη χώρα μας, το μάθημα ιστορίας αποτελεί για τους/τις μαθητές/-τριες ένα βαρετό μάθημα στείρας απομνημόνευσης. Το σημαντικό σε αυτό το σημείο είναι να δοθεί έμφαση στο "τι να διδάξουμε και πώς να διδάξουμε" αλλά να αναδειχθούν τρόποι για το "πώς να διδάξουμε να σκέφτονται σαν ιστορικοί". Κεντρική θέση σε μία τέτοια διδασκαλία διαδραματίζουν οι δομικές ιστορικές έννοιες (ιστορική σπουδαιότητα, αίτιο-αποτέλεσμα, συνέχεια-αλλαγή, ηθική διάσταση, πηγή/τεκμήρια, ιστορική οπτική).

Η παρούσα έρευνα αποσκοπεί στην κατανόηση των αντιλήψεων των μαθητών/-τριών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την εννοιοκεντρική διδασκαλία της ιστορίας. Είναι απαραίτητο να ληφθεί υπόψη ότι οι μαθητές εισέρχονται στην τάξη με προκαταλήψεις για το πώς λειτουργεί ο κόσμος. Αν οι αρχικές τους αντιλήψεις είναι στέρεα δομημένες, υπάρχει το ενδεχόμενο να αποτύχουν να κατανοήσουν νέες έννοιες και πληροφορίες, ή υπάρχει ακόμα περίπτωση να τις κατανοήσουν για να ανταποκριθούν σε ενδεχόμενη γραπτή σχολική εξέταση αλλά να επανέρχονται στις προκαταλήψεις τους μόλις εγκαταλείψουν τη σχολική τάξη, οπότε στην περίπτωση αυτή πρόκειται για κάτι πρόσκαιρο και παροδικό χωρίς ουσιαστική κατανόηση. Η «μεταγνωστική» προσέγγιση μπορεί να συμβάλει, ώστε οι μαθητές να ελέγχουν μόνοι τους τη γνωστική διαδικασία ορίζοντας γνωστικούς στόχους και παρακολουθώντας την πρόοδό τους κατακτώντας τους (Donovan & Bransford, 2005: 1-2).

Η ανάπτυξη της μεταγνωστικής ικανότητας είναι απαραίτητη για την κριτική σκέψη, γιατί η κριτική σκέψη εξ ορισμού ενέχει προβληματισμό σχετικά με το τι είναι γνωστό και πώς αυτή η γνώση δικαιολογείται. Άτομα με καλά αναπτυγμένες μεταγνωστικές ικανότητες ελέγχουν τις πεποιθήσεις τους με την έννοια ότι έχουν συνειδητό έλεγχο της εξέλιξής τους μπροστά στις εξωτερικές επιρροές. Πιο αναλυτικά, γνωρίζουν τι γνωρίζουν και είναι σε θέση να το αιτιολογήσουν. Οι ικανότητές τους στον συνειδητό συντονισμό της θεωρίας και των στοιχείων τους κάνει να μπορούν να αξιολογούν ταυτόχρονα και ισχυρισμούς των άλλων (Kuhn, 1999: 17-23).

Όταν οι εκπαιδευτικοί θέτουν ως εκπαιδευτικό στόχο οι μαθητές/-τριες τους να εκπαιδευτούν στον τρόπο να αναλύουν και να αξιολογούν μία πληροφορία, έχουν απώτερο σκοπό την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Οι εκπαιδευτικοί που αποσκοπούν οι μαθητές τους να εκπαιδευτούν στο να αναλύουν, όταν τους ερωτούν, απαιτείται να χρησιμοποιούν προηγουμένως τις εξηγημένες έννοιες και ταυτόχρονα να εξηγούν τι συμβαίνει σε συγκεκριμένα φαινόμενα υπό συγκεκριμένες συνθήκες.

Μεθοδολογία έρευνας

Η ερευνητική μεθοδολογία που θα ακολουθηθεί είναι αυτή της «μελέτης περίπτωσης» (case study). Η μελέτη περίπτωσης αναδεικνύει το κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο λαμβάνει χώρα κάποιο φαινόμενο και γι' αυτό το λόγο θεωρείται κατάλληλο μοντέλο για έρευνα εκπαιδευτικής καινοτομίας. Τα πλεονεκτήματα της μελέτης περίπτωσης είναι ότι τα δεδομένα είναι «ισχυρά στην πραγματικότητα», μπορούν να αποτελέσουν ένα αρχείο περιγραφικού υλικού, που είναι αρκετά πλούσιο, ώστε να επιδέχεται μεταγενέστερη επανερμηνεία. Η μελέτη περίπτωσης, πραγματοποιήθηκε με 26 μαθητές/-τριες (15 κορίτσια και 11αγόρια) που φοιτούν σε δημόσιο δημοτικό σχολείο στην έκτη τάξη στην ανατολική Θεσσαλονίκη. Πραγματοποιήθηκε διδακτική παρέμβαση δύο διδακτικών ωρών στο μάθημα της Ιστορίας στην ενότητα Ε, στο κεφάλαιο 3 «Βαλκανικοί Πόλεμοι». Μόλις ολοκληρώθηκε η διδακτική παρέμβαση διαμοιράστηκε φύλλο εργασίας στους/στις μαθητές/-τριες με σκοπό να υπάρξει μία αποτίμηση και ανατροφοδότηση της εφαρμογής της μεθόδου. Το υλικό από τα δεδομένα αναλύθηκε με τη μέθοδο της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου.

Φύλλο εργασίας

- Θεωρείτε ότι το ιστορικό γεγονός τον Βαλκανικών πολέμων ήταν γεγονός με ιστορική σπουδαιότητα;
- Είναι αξιόπιστα τα στοιχεία των πηγών που σας δόθηκαν ώστε να μπορούν να αξιοποιηθούν σε μία ιστορική ερμηνεία;
- Τι προκάλεσε αυτό το γεγονός (άμεσες ή καταλυτικές αιτίες) είναι οι συνέπειες εμφανείς ως σήμερα;
- Ήταν μία ξαφνική αλλαγή ή συνέβη αργά και σταδιακά;
- Περιλαμβάνουν οι πηγές κάποια/-ες σημαντική/-ες πληροφορία/-ες που είναι απαραίτητη/-ες για να γίνει μία δίκαιη ηθική κρίση;
- Τι ρόλο διαδραματίζουν τα πολλαπλά αίτια (κοινωνικά, οικονομικά, πολιτικά, συναισθηματικά) στην περιγραφή του ιστορικού γεγονότος;

Ανάλυση αποτελεσμάτων

Το πρώτο ερώτημα υποβλήθηκε με σκοπό να διαπιστωθεί η κατανόηση της έννοιας της ιστορικής σπουδαιότητας. Η ιστορική σπουδαιότητα επικεντρώνεται στο πώς και γιατί τα ιστορικά γεγονότα, οι τάσεις και τα άτομα αποκτούν ιστορική σημασία. Η πλειονότητα των μαθητών/-τριών αντιλήφθηκαν πως πρόκειται για ιστορικό γεγονός με ιστορική σπουδαιότητα καθώς από αυτό το γεγονός επηρεάστηκαν πολλοί άνθρωποι αριθμητικά αλλά και για μεγάλο χρονικό διάστημα.

Το δεύτερο ερώτημα αφορούσε την έννοια της πηγής/τεκμηρίου. Με άλλα λόγια, να μάθουν πώς οι ιστορικοί χρησιμοποιούν τις πηγές ως αποδεικτικά στοιχεία για να κατασκευάσουν, να αμφισβητήσουν ή να ελέγξουν ισχυρισμούς σχετικά με την το παρελθόν. Οι μαθητές/-τριες είναι απαραίτητο να μάθουν να χρησιμοποιούν πηγές για να τεκμηριώνουν ένα συγκεκριμένο ιστορικό ερώτημα. Σε αυτό το ερώτημα παρατηρήθηκε διασπορά απαντήσεων. Κάποιοι από τους μαθητές/-τριες

ανταποκρίθηκαν θετικά υποστηρίζοντας ότι το σώμα πηγών που τους δόθηκε αρκούσε ώστε να καταφέρουν να σχηματίσουν μία άποψη και να μπορούν να προβούν σε μία ιστορική ερμηνεία. Μερικοί έκριναν ότι χρειαζόταν περισσότερες πηγές προκειμένου να μπορούν να αποδώσουν μία ιστορική ερμηνεία αυτό πιθανόν να ερμηνεύεται γιατί ήθελαν να βεβαιωθούν για τη διατύπωσή τους, άλλοι πάλι έκριναν πως οι δοθείσες πηγές ήταν αρκετές και αξιόπιστες αποδεχόμενοι με αυτόν τον τρόπο την αυθεντία του διδάσκοντος.

Το τρίτο ερώτημα αφορούσε την έννοια του αιτίου και του αποτελέσματος με σκοπό να κατανοήσουν ότι τα γεγονότα δεν συμβαίνουν απλά και μετά τελειώνουν, να γνωρίζουν γιατί συνέβησαν τα πράγματα, να κατανοήσουν ότι οι αιτίες αναπτύσσονται με την πάροδο του χρόνου. Οι περισσότεροι μαθητές/-τριες απάντησαν ότι προϋπήρχαν πολλά γεγονότα που οδήγησαν σε πόλεμο, μάλιστα κάποιοι από αυτούς τόνισαν ότι οι άνθρωποι ήταν πολύ δυσαρεστημένοι με τη διαβίωσή τους, άλλοι υποστήριξαν ότι οι αλύτρωτοι αδελφοί έπρεπε να απελευθερωθούν. Αναφορικά με τα αποτελέσματα οι απαντήσεις τους επικεντρώθηκαν στα σύνορα της Ελλάδας, στα εδαφικά της οφέλη και στην ενσωμάτωση περιοχών.

Το τέταρτο ερώτημα τέθηκε για την διαπίστωση της κατανόησης των εννοιών της συνέχειας και της αλλαγής. Πιο συγκεκριμένα να κατανοήσουν πώς να χαρτογραφούν το χρόνο, να αντιλαμβάνονται με αυτοπεποίθηση το παρελθόν, το παρόν και το μέλλον. Να βλέπουν ότι γεγονότα και αλλαγές συνέβησαν με παρόμοιους/διαφορετικούς ρυθμούς και σε παρόμοιους/διαφορετικούς χρόνους σε όλο τον κόσμο. Να είναι σε θέση να εξηγούν πώς το παρόν διαφέρει από το παρελθόν, να αντιληφθούν ότι υπάρχουν ομοιότητες σε διαφορετικές χρονικές περιόδους για να δείξουν ότι ορισμένες πτυχές της ιστορίας συνεχίστηκαν με την πάροδο του χρόνου. Όπως διαπιστώθηκε από τις απαντήσεις των μαθητών/-τριών στην πλειονότητά του αντιλήφθηκαν ότι το ξέσπασμα του πολέμου δεν ήταν κάτι που συνέβη ξαφνικά. Από τις απαντήσεις τους διαπιστώθηκε ότι κατανόησαν πως οι γενικότερες συνθήκες ήταν τέτοιες που ο πόλεμος φάνταζε μονόδρομος.

Το πέμπτο ερώτημα υποβλήθηκε για να διαπιστωθεί αν οι μαθητές/-τριες κατανόησαν την έννοια της ηθικής διάστασης. Σε αυτό το ερώτημα παρατηρήθηκε διασπορά απαντήσεων καθώς κάποιοι μαθητές/-τριες υποστήριξαν ότι δεν μπορεί να γίνει μία δίκαιη ηθική κρίση καθώς θα έπρεπε να υπάρξει περαιτέρω έρευνα με περισσότερες πηγές, άλλοι υποστήριξαν ότι οι παρεχόμενες πηγές αρκούσαν γιατί το «σωστό» αποτυπώνεται.

Το έκτο ερώτημα αφορούσε την έννοια της ιστορικής οπτικής, έγινε προσπάθεια προσέγγισης μέσα από τα μάτια των ανθρώπων που ζούσαν σε εποχές και συνθήκες πολύ απομακρυσμένες από τις δικές μας ζωές. Θεμέλιος λίθος για να εκτιμήσουμε ότι το παρελθόν βρίσκεται σε μια ερμηνεία των διαθέσιμων στοιχείων από την εποχή εκείνη. Να εξετάσουμε τον αντίκτυπο της οπτικής στην ερμηνεία. Στην πλειονότητά τους οι μαθητές/-τριες απάντησαν ότι τα διαφορετικά «πράγματα» που αποτελούσαν την καθημερινή τους ζωή, τις ευρύτερες κοινωνικές, οικονομικές, και πολιτικές

αποφάσεις και αναταραχές που μορφοποίησαν τον κόσμο τους. Διαπιστώθηκε ότι τα ποικίλα, πολλαπλά αίτια συνέβαλαν στην περιγραφή του ιστορικού γεγονότος.

Συμπεράσματα

Οι έξι δομικές έννοιες, οι οποίες είναι απαραίτητες για τη συγκρότηση της ιστορικής σκέψης, έχουν σκοπό να βοηθήσουν τους/τις μαθητές/-τριες να εξερευνήσουν το δάσος των ιστορικών δεδομένων, όχι να τους περιορίσουν σε ένα προβλεπόμενο μονοπάτι. Στην πραγματικότητα οι μαθητές/-τριες που κατευθύνονται κατάλληλα μπορεί να οδηγηθούν σε δικούς τους ορισμούς για τις έννοιες της σπουδαιότητας, της αλλαγής ή του αιτίου και του αποτελέσματος. Και αν αυτό κατορθωθεί, είναι στο σωστό δρόμο για την επίτευξη του βασικού εκπαιδευτικού στόχου, δηλαδή να σκέφτονται ιστορικά.

Με την κατανόηση της βασικής εννοιολογικής υποδομής της Ιστορίας οι μαθητές είναι σε θέση να αντιλαμβάνονται, να κατανοούν και να χρησιμοποιούν την ιστορική ορολογία, πράγμα που σημαίνει ότι θα έχουν την ευχέρεια να δρομολογούν τη σκέψη τους στο πεδίο των συσχετισμών, των αντιπαραβολών και των γενικεύσεων ως ενεργητικό ανάπτυγμα ιστορικής προσέγγισης του παρελθόντος. Επιπλέον, να αναπτύσσουν χρονολογικά ασφαλή γνώση και κατανόηση της ιστορίας, σημειώνοντας συνδέσεις, εντοπίζοντας αντιθέσεις και τάσεις με την πάροδο του χρόνου. Επίσης, να χρησιμοποιούν το κατάλληλο ιστορικό λεξιλόγιο για να περιγράφουν την αλλαγή, την αιτία, την ιστορική οπτική και την ηθική διάσταση όταν συζητούν για σημαντικές ιστορικές εξελίξεις. Τέλος, να κατανοούν πώς οι γνώσεις μας για το παρελθόν κατασκευάζονται από μια σειρά πηγών, πολλές φορές αντικρουόμενων και να εκφράζουν τεκμηριωμένες απαντήσεις που περιλαμβάνουν προσεκτική επιλογή, οργάνωση και ερμηνεία των ιστορικών πληροφοριών.

Βιβλιογραφία

Carr, E. H. (2005*). What is history?.* Penguin.

Cooper, H. (1995). *History in the Early Years*. Routledge Falmer.

Jenkins, K. (1997). Why bother with the past? Engaging with some issues raised by the possible end of history as we have known it*. Rethinking History*, 1, 56-66.

Watts, D. G. (1972). *The Learning of History*. London and Boston: Routledge and Kegan Paul.

Semmet, S. (2012*). Controversiality and consciousness: Contemporary history education in Germany.* In T. Taylor & R. Guyver (Eds.), *History Wars and the Classroom: Global perspectives* (σελ. 77-88). Information Age Publishing.

Laville, C. (2004). Historical consciousness and historical education: What to expect from the first for the second. In P. Seixas (Eds.), *Theorizing Historical* Consciousness (pp. 165-182). University of Toronto Press.

Körber, A. & Meyer-Hamme, J. (2015). Historical thinking, competencies, and their measurement: Challenges and approaches. In K. Ercikan & P. Seixas (Eds.), *New Directions in Assessing Historical Thinking* (σελ. 89-101). Routledge.

Ercikan, K. & Seixas, P. (2015a). Issues in designing assessments of historical thinking. *Theory into Practice,* 54(3), 255-262. Ανακτήθηκε από https://doi.org/10.1080/00405841.2015.1044375.

Donovan, S. & Bransford, J. D. (2005). Introduction. In M. S. Donovan, & J. D. Bransford (Eds), *How Students Learn: History in classroom* (σελ. 1-2). United States of America: National Academic of Sciences.

Kuhn, D. (1999), A development al model of critical thinking. *Educational Researcher*, 28 (2), σσ. 16-26. Ανακτήθηκε από http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.3102/0013189X028002016.

Ιστορική Εκπαίδευση και Θεατροπαιδαγωγική: Διερεύνηση ενός ζωντανού και δημιουργικού μαθησιακού δρόμου για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Φαρδή Κυριακή

Μέλος ΕΔΙΠ-ΠΤΔΕ-Παν. Αιγαίου, PhD Παιδαγωγικών και Ιστορικής Εκπαίδευσης
k.fardi@aegean.gr

Περίληψη

Η παρούσα εργασία εξετάζει τη σχέση της Ιστορικής Εκπαίδευσης με τη Θεατροπαιδαγωγική ως εκπαιδευτική μεθοδολογία. Αποτελεί εργασία βιβλιογραφικής επισκόπησης και μελετά επιλεγμένες βιβλιογραφικές αναφορές από την ελληνική και τη διεθνή βιβλιογραφία σχετικές με το θέμα αυτό. Στο κύριο μέρος της παρούσας εργασίας θα εξηγηθούν οι όροι (Θεατροπαιδαγωγική, εκπαιδευτικό δράμα κ.ά.) και θα παρουσιαστεί το θεωρητικό πλαίσιο σύνδεσης των δύο πεδίων (ιστορική εκπαίδευση και παιδαγωγική του θεάτρου), θα γίνει αναφορά στη μεθοδολογία διερεύνησης του θέματος και θα μελετηθεί η σύνδεση των δύο αυτών πεδίων σε σχέση με το είδος της Ιστορικής Εκπαίδευσης στις τυπικές και άτυπες μορφές της. Τέλος, θα παρουσιαστούν τα συμπεράσματα όπως προκύπτουν από την παρούσα διερεύνηση του θέματος, οι περιορισμοί της έρευνας και οι προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.

Λέξεις κλειδιά: Ιστορική Εκπαίδευση, Θεατροπαιδαγωγική, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

Εισαγωγή

Η έννοια της ιστορικής εκπαίδευσης συμπεριλαμβάνει το μάθημα της ιστορίας στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, τα Προγράμματα Σπουδών Ιστορίας (ΠΣΙ), τα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας, δηλαδή τις οργανωμένες και θεσμικές μορφές εκπαίδευσης για το ιστορικό παρελθόν (τυπικές μορφές εκπαίδευσης). Συμπεριλαμβάνει, επίσης, μορφές εκπαίδευσης που συνεργάζονται με τα σχολεία ή λειτουργούν αυτόνομα, οργανωμένα ή αυτοσχέδια, ανάλογα με τον φορέα στον οποίο αναπτύσσονται. Τέτοιες, μορφές ιστορικής εκπαίδευσης χαρακτηρίζονται ως άτυπες και μπορούμε να τις εντοπίσουμε σε μουσεία (μουσειακή εκπαίδευση και μουσειοπαιδαγωγική, σε πολιτιστικούς φορείς και ιδρύματα, σε κέντρα δημιουργικής απασχόλησης και δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου). Στο κύριο μέρος αυτής της εργασίας θα αναφέρουμε έννοιες που έχουν σχέση με την ιστορική εκπαίδευση (δημιουργική διδασκαλία της ιστορίας, ιστορική κουλτούρα) και με τη σχέση της διδασκαλίας με τη

θεατρική τέχνη (Θεατροπαιδαγωγική). Θα παρουσιάσουμε τη μεθοδολογία της έρευνας με την οποία μελετήθηκε το θέμα της, τη σχέση της Θεατροπαιδαγωγικής με την Ιστορική Εκπαίδευση, θα αναφέρουμε τα κύρια αποτελέσματά της, τη συζήτηση και τα συμπεράσματά της.

Ιστορική Κουλτούρα και δημιουργική διδασκαλία της ιστορίας

Η έννοια της ιστορικής κουλτούρας (Rüsen, 2017) εκφράζει τις πολλές και διαφορετικές όψεις της ιστορικής σκέψης στην καθημερινή και σχολική ζωή όπως αυτές διαχέονται στις κοινωνικές δομές στο μικροεπίδεδο της οικογένειας και της τάξης αλλά και σε διευρυμένα πλαίσια όπως το εκπαιδευτικό σύστημα, τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, τα κοινωνικά δίκτυα του διαδικτύου, η τέχνη και η σύγχρονη τεχνολογία (Αποστολίδου, 2019). Μέσα από αυτή τη διάχυση, η οποία άλλοτε μπορεί να γίνει αντιληπτή και άλλοτε όχι, διαμορφώνεται νόημα για το ιστορικό παρελθόν και πλαισιώνεται η σχέση μας με αυτό. Η έννοια αυτή είναι ολιστική (Clark & Grever, 2018) και συμπεριλαμβάνει πέντε διαστάσεις (Rüsen, 2017): 1) την ηθική, 2) την πολιτική, 3) τη γνωστική, 4) την αισθητική, 5) τη θρησκευτική ή της κοσμοθεωρίας. Με τη διάσταση της αισθητικής η έννοια της ιστορικής κουλτούρας συνδέεται άμεσα με την επιδίωξη διαμόρφωσης αισθητικών αντιλήψεων και με την τέχνη.
Η διδασκαλία της ιστορίας αντλεί τη θεωρητική της υπόσταση, τις μεθόδους και τις εφαρμογές της από το πεδίο της ειδικής διδακτικής της ιστορίας (Lehner, 2023). Έτσι, διαμορφώνεται από μεθόδους και εκπαιδευτικές εφαρμογές οι οποίες υπακούουν στις επιστημονικές πειθαρχίες της θεωρίας της ιστορίας και στις ειδικές μεθόδους έρευνας του ιστορικού παρελθόντος, όπως αυτές έχουν εκφραστεί στις ιστοριογραφικές προσεγγίσεις (Κόκκινος, 2022). Ανάμεσα σε αυτές, οι δημιουργικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία της ιστορίας (Turner-Bisset, 2005; Sebba, 2000) διαμορφώνουν ένα ευχάριστο παιδαγωγικό κλίμα, αυξάνουν τα κίνητρα μάθησης για τα παιδιά και διευρύνουν το ρεπερτόριο των μεθόδων και εργαλείων των εκπαιδευτικών με σύγχρονες προσεγγίσεις και νέες προοπτικές. Πρόκειται για εκπαιδευτικές στρατηγικές που συνδυάζουν το παιχνίδι με τη διερευνητική μάθηση, την τέχνη με τη δημιουργική έκφραση, την τεχνολογία με την ενημερότητα (ανάπτυξη συνειδητότητας για το ιστορικό παρελθόν). Ανάμεσα στις μεθόδους που αναφέρονται στο πλαίσιο της δημιουργικής προσέγγισης της διδασκαλίας της ιστορίας είναι οι προσομοιώσεις, τα επιτραπέζια και τα ψηφιακά παιχνίδια, τα παιχνίδια ρόλων, η αξιοποίηση εικαστικών έργων και άλλων έργων τέχνης στη διδασκαλία, η χρήση οπτικοακουστικών μέσων και άλλες διδακτικές τεχνικές που εμπλέκουν τη δημιουργική φαντασία με την ανάπτυξη δημιουργικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων.

Θεατροπαιδαγωγική

Οι διδακτικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις που συνδυάζουν την αυτενεργό βιωματική μάθηση με το παιχνίδι και το θέατρο έχουν διαμορφώσει ένα σύγχρονο πεδίο μελέτης και έρευνας της παιδαγωγικής επιστήμης το οποίο στη βιβλιογραφία

εκφράζεται με διάφορους όρους όπως "εκπαιδευτικό δράμα", "θεατρική αγωγή", "θέατρο στην εκπαίδευση", "Θεατροπαιδαγωγική" (Λενακάκης, 2013). Από αυτούς ο περισσότερο συμπεριληπτικός από όλους τους άλλους είναι ο τελευταίος, δηλαδή ο όρος "Θεατροπαιδαγωγική". Επομένως, στην παρούσα εργασία θα επιλέξουμε αυτόν για τις ανάγκες της.

Στη σύγχρονη ελληνική βιβλιογραφία εντοπίζουμε μελέτες που συζητούν τόσο σε θεωρητικό επίπεδο όσο και στο επίπεδο της εφαρμογής τη σχέση το θεάτρου με την εκπαίδευση (Λενακάκης 2013, 2018; Μαστροθανάσης & Κλαδάκη, 2023α,β·Πίγκου-Ρεπούση, 2019). Επίσης, παρατηρούμε στην ελληνική βιβλιογραφία μελέτες (περισσότερο σε επίπεδο διπλωματικών μεταπτυχιακών σπουδών ή διδακτορικών διατριβών) που μελετούν τη σχέση της ιστορικής εκπαίδευσης με τη θεατρική τέχνη (Γκουτζαμάνης, 2008· Δημητριάδης, 2020· Κατσουλάκη, 2017). Με βάση αυτές τις μελέτες (βιβλία, επιστημονικά άρθρα, διπλωματικές εργασίες μεταπτυχιακών σπουδών, διδακτορικές διατριβές) είναι δυνατόν να σχηματίσουμε μία εικόνα για την αξιοποίηση μεθόδων και τεχνικών από τη θεατρική τέχνη στην ιστορική εκπαίδευση στις τυπικές και άτυπες μορφές της, ειδικά για τα παιδιά νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου.

Μεθοδολογική προσέγγιση της μελέτης

Η παρούσα μελέτη αξιοποίησε τη μέθοδο PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses) (Page et al, 2021; Sarkis-Onofre et al, 2021) με σκοπό να οργανώσει τις βιβλιογραφικές αναφορές για το θέμα της, δηλαδή τη διερεύνηση της σχέσης της Ιστορικής Εκπαίδευσης με τη Θεατροπαιδαγωγική. Συγκεκριμένα, από το πρωτόκολλο PRISMA ακολουθήθηκαν τα εξής στάδια: αναζήτηση των βιβλιογραφικών αναφορών στην ελληνική, κυρίως, βιβλιογραφία, αξιολόγηση και εκτίμηση της βιβλιογραφίας, σύνθεση της μελέτης. Με βάση αυτά τα στάδια διαμορφώθηκε το θεωρητικό μέρος της παρούσας μελέτης και επιλέχτηκαν οι τεχνικές και οι μέθοδοι που συνδέουν τη Θεατροπαιδαγωγική με την Ιστορική Εκπαίδευση. Επιπλέον, έχει επιλεγεί μία συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης που χρησιμοποιεί τεχνικές από τη θεατρική τέχνη (συγκεκριμένα την εμψύχωση αντικειμένου-κούκλας) σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα με ιστορικό προσανατολισμό για το νηπιαγωγείο. Στη συνέχεια θα παρουσιαστούν τα εκπαιδευτικά παραδείγματα για να καταλήξουμε στα συμπεράσματα της μελέτης.

Δραστηριότητες από τη θεατρική τέχνη

Ο Λενακάκης (2013) θα αναφέρει μία σειρά από εκπαιδευτικές τεχνικές που αντλούνται από τη θεατρική τέχνη και μπορούν να αξιοποιηθούν στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο σε σχέση με όλα τα θέματα και τα γνωστικά αντικείμενα, γενικά και με την ιστορική εκπαίδευση, ειδικά. Μερικές από αυτές τις τεχνικές που είναι κατάλληλες για τη μελέτη ιστορικών θεμάτων, προσώπων και φαινομένων είναι οι ακόλουθες:

- Ιδεοθύελλα: Είναι γνωστή, επίσης, με τον όρο "καταιγισμός ιδεών". Μπορεί να εφαρμοστεί με τη χρήση λέξεων, φράσεων, ιδεών, ομαδικά, δηλαδή με χωρισμό σε ομάδες ή στην ολομέλεια της τάξης. Κάθε παιδί εκφράζει τις συνειρμικές του σκέψεις σε σχέση με ένα θέμα που μελετάται, ενώ παράλληλα γίνεται καταγραφή αυτών των σκέψεων και των ιδεών, είτε από ένα παιδί που επιλέγεται ως "γραφέας", είτε από τον και την εκπαιδευτικό της τάξης.
- Το γλυπτό της ομάδας: Είναι η σωματική έκφραση του λόγου. Μπορεί να εφαρμοστεί σε συνεργασία ενός παιδιού που θα έχει το ρόλο του γλύπτη με την υπόλοιπη ομάδα. Ο γλύπτης διαμορφώνει με τα σώματα των μελών της ομάδας μια εικόνα ή μια ιστορία. Είναι πολύ καλή τεχνική για την αναπαράσταση ιστορικών θεμάτων από έργα τέχνης και στη συνέχεια επεξεργασίας τους στην τάξη.
- Ηχητικό τοπίο: Η έκφραση συμβολισμών και νοημάτων με την αξιοποίηση ηχητικών έργων. Επιλέγονται ήχοι που μπορούν να εκφράσουν την ατμόσφαιρα μιας ιστορίας ή ενός επεισοδίου από μία ιστορία. Είναι πολύ καλή δραστηριότητα για τη συσχέτιση μίας ιστορικής εποχής με μουσικά έργα, τραγούδια και μουσικές συνθέσεις, ώστε να αναπτυχθεί η αίσθηση του ιστορικού χρόνου και να καλλιεργηθεί ιστορική ενσυναίσθηση.
- Συνεντεύξεις-βιογραφίες: Είναι μία μέθοδος που αξιοποιείται για τις φανταστικές συνεντεύξεις σε ιστορικά πρόσωπα ειδικά από τα παιδιά των μεγαλύτερων τάξεων του δημοτικού σχολείου (Ε' και Στ' Δημοτικού).
- Αντιπαράθεση απόψεων: Πολύ καλή μεθοδολογία για την ανάπτυξη κριτικής ιστορικής σκέψης. Στο πλαίσιο της ιστορικής εκπαίδευσης τα παιδιά αναλαμβάνουν ρόλους που αντιστοιχούν σε διαφορετικές πλευρές ενός ιστορικού θέματος ή γεγονότος, αλληλοσυγκρουόμενες μεταξύ τους. Προσπαθούν να αντιληφθούν την οπτική της κάθε πλευράς και να ανταλλάξουν επιχειρήματα σύμφωνα με αυτήν.

Οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες που διαμορφώνονται από τις θεατρικές τεχνικές είναι πάρα πολλές. Επιλέξαμε, κάποιες χαρακτηριστικές και γνωστές δραστηριότητες με σκοπό να εντοπίσουμε τον τρόπο με τον οποίο αυτές οι τεχνικές είναι δυνατόν να συνδεθούν με την ιστορική εκπαίδευση. Στη συνέχεια θα αναφέρουμε ένα συγκεκριμένο εκπαιδευτικό παράδειγμα ως μελέτη περίπτωσης με μία άλλη τεχνική: τη χρήση κούκλας και την εμψύχωση αντικειμένου.

Μία μελέτη περίπτωσης

Σε εκπαιδευτικό πρόγραμμα με τίτλο "Η εποχή του 1821 στο νηπιαγωγείο μας" το οποίο υλοποιήθηκε με την αφηγηματική προσέγγιση (Storyline) (Gardner, 2011; Ηλιοπούλου, 2021) η πρώτη αφήγηση με την οποία τα παιδιά εισάγονται στο θέμα γίνεται από μία κούκλα (μοιάζει με μαριονέττα) την Ερατώ η οποία φέρνει τα ποιήματα στο νηπιαγωγείο. Με την αφήγησή της η Ερατώ εξηγεί στα παιδιά ότι είναι φανταστικό πρόσωπο και ότι μπορεί να ταξιδέψει στο χρόνο. Επίσης, υπενθυμίζει στα παιδιά τις χρονικές περιόδους που έχουν, ήδη, επισημάνει σε χρονική γραμμή που υπάρχει σε εμφανές σημείο του νηπιαγωγείου για να φτάσει "στην εποχή του 1821" και

να κάνει τη σύγκριση εκείνης της εποχής με τη σημερινή, ώστε να μπορέσουν τα παιδιά να διακρίνουν τις βαθμίδες του χρόνου "παρελθόν" και "παρόν". Στη συνέχεια τα παιδιά διατυπώνουν ερωτήματα για το θέμα, κάνουν τη σχετική έρευνα, δημιουργούν τη δική τους αφήγηση, ολοκληρώνουν τη διερεύνησή τους με διατύπωση συμπερασμάτων σε εννοιολογικό χάρτη.(Αυτό το εκπαιδευτικό πρόγραμμα υπάρχει ολοκληρωμένο στον ηλεκτρονικό σύνδεσμο https://tinyurl.com/294hk4db, Ανακτήθηκε 28/4/24).

Συμπεράσματα

Η βιβλιογραφική μελέτη της παρούσας εργασίας αναδεικνύει τη σχέση της Θεατροπαιδαγωγικής με την Ιστορική Εκπαίδευση με τη βοήθεια των βιβλίων και των άρθρων που αυτή αναφέρεται. Από αυτή τη μελέτη συνάγεται το συμπέρασμα ότι η Θεατροπαιδαγωγική προσφέρει εκπαιδευτικές τεχνικές και στρατηγικές που είναι κατάλληλες για τη διερεύνηση ιστορικών θεμάτων, προσώπων, γεγονότων και φαινομένων. Με τη χρήση αυτών των τεχνικών καλλιεργείται κριτική ιστορική σκέψη, εξοικειώνονται τα παιδιά με τον ιστορικό χρόνο και βασικά χαρακτηριστικά του και καλλιεργούν ιστορική ενσυναίσθηση.

Η μελέτη αυτή περιορίζεται στη βιβλιογραφική επισκόπηση, δηλαδή αντλεί τα δεδομένα της από τη βιβλιογραφία και από εξειδικευμένες προσεγγίσεις θεωρητικές, εμπειρικές και ερευνητικές. Καταληκτικά, προτείνονται μελλοντικές έρευνες οι οποίες θα απευθυνθούν στην εκπαιδευτική κοινότητα με σκοπό να διερευνηθεί η άποψη των εκπαιδευτικών για το θέμα και να εντοπιστούν εκπαιδευτικά προγράμματα που έχουν εφαρμοστεί στις σχολικές κοινότητες με τεχνικές από τη Θεατροπαιδαγωγική στο πλαίσιο της Ιστορικής Εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφία

Αποστολίδου, Ε. (2019). *Μαθήματα Διδακτικής της ιστορίας*. Αθήνα: Πεδίο.

Γκουτζαμάνης, Δ. (2008). *Ιστορία και Θεατρική Αγωγή: Μαθαίνοντας Ιστορία μέσα από το θέατρο.* Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία. Θεσσαλονίκη: ΜΠΣ Διδακτική των Κοινωνικών Επιστημών, Διδακτική της Ιστορίας. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευση, ΑΠΘ.

Clark, A. & Grever, M. (2018). Historical consciousness: Conceptualizations and educational applications. In S. A. Metzger & L., McArthur Harris (Eds), *The Wiley International Handbook of History Teaching & Learning,* 177-201. Hoboken, NJ: Wiley Blackwell.

Δημητριάδης, Δ. (2020*). Η διδακτική της Ιστορίας μέσω της δραματικής τέχνης στη διαπολιτισμική εκπαίδευση των μαθητών της Δ' Δημοτικού*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή. Αθήνα: Σχολή Διεθνών Σπουδών Επικοινωνίας Μέσων και Πολιτισμού. Τμήμα Επικοινωνίας και Πολιτισμού, Πάντειον Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών.

Ηλιοπούλου, Ι. (2021). *Ιστοριογραμμή-Storyline. Η παιδαγωγική προσέγγιση που μεταμορφώνει την Εκπαίδευση.* Αθήνα: Πεδίο.

Gardner, J. (2011). "Storyline". *SubStance*, 40(1), 53-69.

Κατσουλάκη, Α. (2017). *Θέατρο/Δράμα στην εκπαίδευση και τοπική ιστορία. Διδακτική προσέγγιση της τοπικής ιστορίας της Σαλαμίνας: Η ναυμαχία της Σαλαμίνας*. (Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία). Λευκωσία: ΜΠΣ Θεατρικής Αγωγής, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Ανοιχτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Κόκκινος, Γ. (2022). Εκβάλλοντας στην ίδια κοίτη: Θεωρία/επιστημολογία της ιστορίας, ιστορία της ιστοριογραφίας, διδακτική της ιστορίας. Στο Γ. Κόκκινος & Π. Γατσωτής (Επιμ.), *Για μια σφαιρική και πολυδιάστατη Ιστορική Εκπαίδευση,* 9-110. Αθήνα: Πεδίο.

Lehner, M. (2023*). Διδακτική*. Κ. Γκαραβέλας (Επιμ.) Αθήνα: Πεδίο.

Λενακάκης, Α. (2018). Η θεατροπαιδαγωγική στο μουσείο: Ζητήματα έρευνας, θεωρίας και πράξης. *Εκπαίδευση και θέατρο,* 19, 88-101.

Λενακάνης, Α. (2013). Η μορφοπαιδευτική αξία του παιχνιδιού και του θεάτρου στην εκπαίδευση. Στο Θ. Γραμματάς (Επιμ.*) Το Θέατρο ως μορφοπαιδευτικό αγαθό και καλλιτεχνική έκφραση στην Εκπαίδευση και την Κοινωνία*. *Διδακτικό Εγχειρίδιο στο πλαίσιο του Προγράμματος "Θαλής"*, 58-77. Αθήνα: ΕΚΠΑ.

Μαστροθανάσης, Κ. & Κλαδάκη, Μ. (2023α). *Η παιδαγωγική του θεάτρου για την περιβαλλοντική εκπαίδευση και την αειφόρο ανάπτυξη*. Αθήνα: Διάδραση.

Μαστροθανάσης, Κ. & Κλαδάκη, Μ. (2023β). Η επίδραση της αναγνωστικής διδασκαλίας μέσω θεατροπαιδαγωγικών μεθόδων στη διδακτική αυτο-αποτελεσματικότητα. *Επιστήμες της Αγωγής,* 2, 123-145.

Page, M., McKenzie, J., Bossuyt, P. et al. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *Journal of Clinical Episdemiology,* 134, 178-189.

Πίγκου-Ρεπούση, Μ. (2019). *Εκπαιδευτικό δράμα: Από το θέατρο στην εκπαίδευση. Θεωρητική χαρτογράφηση του πεδίου.* Αθήνα: Καστανιώτης.

Rüsen, J. (2017). *Evidence and meaning. A Theory of Historical Studies.* New York & Oxford: Berghahn Books.

Sarkis-Onofre, R. et al. (2021). How to properly use the PRISMA Statement. *Systematic Reviews*, 10, 1-3.

Sebba, J. (2000). *Ιστορία για όλους*. Θ. Φιλάρετος, & Γ. Κόκκινος, & Ε. Νάκου (Επιμ.). Μ. Καβαλιέρου (Μτφ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Turner-Bisset, R. (2005). *Creative teaching History in the Primary Classroom*. London: David Fulton Publishers.

Τα παιδιά ζωγραφίζουν την Ιστορία: ένα οπτικό ταξίδι στο χρόνο

Βίγκου Κατερίνα, Μπεσή Ευαγγελία, Χιουρέα Μαρία

Δασκάλα, Δρ Επιστημών της Αγωγής, 22ο Δ.Σ. Καλαμάτας
vigkou@gmail.com

Δασκάλα, Πειραματικό - 10ο Δ.Σ. Καλαμάτας
e.bessi@hotmail.com

Δασκάλα, Πειραματικό – 10ο Δ.Σ. Καλαμάτας
m.chiourea@hotmail.com

Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μία αυξανόμενη τάση για οπτικοποίηση των πληροφοριών στη διδασκαλία της ιστορίας (Leur et al., 2019). Την ίδια στιγμή σημειώνεται μία επιβεβλημένη ανάγκη για μεταστροφή στη διδασκαλία της ιστορίας, με στόχο τη δημιουργία ενδιαφερόντων εκπαιδευτικών πρακτικών τόσο για τους μαθητές και τις μαθήτριες όσο και για τους εκπαιδευτικούς (Γριμάνη, 2020). Η σχεδίαση με το χέρι, σύμφωνα με τους Ainsworth & Scheiter (2021) αποτελεί ένα ισχυρό εργαλείο ενεργοποίησης των παιδιών, το οποίο τους επιτρέπει οπτικά να ερμηνεύουν και να συνδέονται με το παρελθόν. Με την ενσωμάτωση της τεχνικής στο μάθημα της ιστορίας, αυτό μετασχηματίζεται σε μία πολυαισθητηριακή προσέγγιση για την κατανόηση ιστορικών γεγονότων (Dilek, 2010).

Με γνώμονα τις προηγούμενες παρατηρήσεις, η παρούσα εργασία εξετάζει την εφαρμογή μίας προσέγγισης διδασκαλίας της ιστορίας, που όχι μόνο προάγει τη δημιουργικότητα, αλλά ενισχύει την κριτική σκέψη και την απομνημόνευση των γεγονότων (Fernandes et al., 2018). Συγκεκριμένα, παρουσιάζονται οι εφαρμογές της μεθόδου στη σχολική τάξη από τρεις εκπαιδευτικούς σε δύο σχολικές μονάδες και εξετάζονται τα οφέλη και οι στρατηγικές της χρήσης της σχεδίασης με το χέρι ως εκπαιδευτικού εργαλείου για την εκμάθηση της ιστορίας. Αυτή η προσέγγιση ενισχύει τη συναισθηματική σύνδεση και ταυτόχρονα παρέχει μία διαδραστική εμπειρία στους μαθητές και τις μαθήτριες, ενθαρρύνοντας τη βαθύτερη κατανόηση της πολυπλοκότητας και των λεπτομερειών της ιστορίας.

Η σύνδεση ιστορίας και σχεδίασης, καταδεικνύει τη δυνατότητα δημιουργίας ενός δυναμικού περιβάλλοντος μάθησης. Εντός του πλαισίου αυτού οι μαθητές και οι μαθήτριες ενδυναμώνονται ώστε να αναπτύξουν μία εποικοδομητική σχέση με το μάθημα της ιστορίας.

Λέξεις Κλειδιά: ιστορία, μυθολογία, σχεδίαση με το χέρι

Εισαγωγή

Στη σύγχρονη ψηφιακή εποχή, είναι εμφανής η αυξανόμενη τάση προς την οπτική μάθηση και την ενσωμάτωση των τεχνολογικών μέσων στην εκπαίδευση. Ο οπτικός εγγραμματισμός ορίζεται ως η ικανότητα να "διαβάζεις", να ερμηνεύεις και να κατανοείς πληροφορίες που παρουσιάζονται μέσω εικόνων σύμφωνα με τον Wileman (1993). Εντάσσοντας την προοπτική αυτή στη διαδικασία της μάθησης οι εκπαιδευτικοί και οι εκπαιδευόμενοι επωφελούνται από μια διαδραστική και πολυδιάστατη προσέγγιση. Η εφαρμογή της σχεδίασης με το χέρι, ως διδακτική μεθοδολογία για τη διδασκαλία της ιστορίας διατηρεί την αξία της ως ένα πολύτιμο και αποτελεσματικό εκπαιδευτικό εργαλείο (Gangwer, 2009). Η εν λόγω πρακτική προσφέρει πολυάριθμα οφέλη, όταν εφαρμόζεται σε ένα άρτιο παιδαγωγικό πλαίσιο, γιατί όπως υποστηρίζει και ο Dwyer στους Williams & Dwyer (1999), η οπτικοποίηση δεν ενισχύει από μόνη της τη μάθηση. Η παιδαγωγική πρακτική που παρουσιάζεται στην παρούσα εργασία, αξιοποιεί σχέδια και σύμβολα, ώστε οι μαθητές κι οι μαθήτριες να μπορούν να εκφράσουν οπτικά τις πληροφορίες του μαθήματος επιτρέποντας έτσι μια βαθύτερη κατανόηση του διδακτικού περιεχομένου. Η διαδικασία αυτή ενθαρρύνει την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών και των μαθητριών στην απόκτηση της γνώσης, μετατρέποντας τη μάθηση από μια παθητική σε μια δυναμική και διαδραστική εμπειρία.

Μελετώντας τη βιβλιογραφία, συμπεραίνει κανείς ότι για να έχει επιτυχία το να μαθαίνουμε και να σκεφτόμαστε οπτικά - αντί ή μαζί με την παραδοσιακή διδασκαλία - χρειάζεται μια αλλαγή στην προσέγγισή μας (Stokes, 2021), όταν αυτό όμως επιτευχθεί η μάθηση γίνεται αυτό που χρειάζονται τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι εκπαιδευόμενοι. Προάγεται η δημιουργικότητα και η κριτική σκέψη καθώς μαθητές και μαθήτριες καλούνται να απεικονίσουν από τις πιο απλές σκηνές του μαθήματος μέχρι και τις πιο αφηρημένες έννοιες (Leigh, 2012). Συμπληρωματικά, το γεγονός ότι για να αναπαρασταθούν τα ιστορικά γεγονότα μέσω του σχεδίου απαιτείται να αξιοποιηθούν οι ανώτερες νοητικές λειτουργίες των μαθητών και των μαθητριών, ενισχύει τις δεξιότητες αναλυτικής σκέψης (Leur et al., 2019). Με αυτό τον τρόπο, η διαδικασία επιτρέπει στους μαθητές και τις μαθήτριες να ασχοληθούν με την θεματική σε βαθύτερο επίπεδο και να αναπτύξουν μια καλύτερη κατανόηση των ιστορικών εννοιών. Επιπρόσθετα, η σχεδίαση με το χέρι στη διδασκαλία της ιστορίας βοηθά τους μαθητές και τις μαθήτριες να αναπτύξουν τη δημιουργικότητά τους και τις δεξιότητες οπτικής επικοινωνίας. Τους επιτρέπει να εκφράσουν περίπλοκες ιδέες και ερμηνείες σε οπτική μορφή, κάτι που μπορεί να ενισχύσει την ικανότητά τους να παρουσιάζουν και να επικοινωνούν αποτελεσματικά τις ιστορικές - και όχι μόνο - γνώσεις τους. Ακόμη, η ενσωμάτωση της σχεδίασης με το χέρι στη διδασκαλία της ιστορίας παρέχει μια εναλλακτική μέθοδο μάθησης για τους εκπαιδευόμενους που μπορεί να δυσκολεύονται με τις παραδοσιακές προσεγγίσεις μάθησης. Μέσα από τη συμμετοχή τους σε πρακτική, οπτική μάθηση μέσω του σχεδίου, αυτοί οι μαθητές κι οι μαθήτριες μπορούν να συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία της μάθησης και να βελτιώσουν τη

συνολική κατανόηση των ιστορικών πληροφοριών. Η δυνατότητα νοητικής αναπαράστασης των κύριων σημείων του πληροφοριακού κειμένου είναι ευκολότερη, καθώς και ότι μειώνεται το άγχος των μαθητών ειδικά οι μαθητές που εμφανίζουν μαθησιακές δυσκολίες (Singleton & Filce, 2015; Τζιβινίκου, 2019)

Μελέτη περίπτωσης σε δύο δημοτικά σχολεία

Η παρούσα εργασία εστιάζει στην εξέταση και ανάλυση της εφαρμογής μιας διαδραστικής διδασκαλίας της ιστορίας, αξιοποιώντας τον οπτικό εγγραματισμό και συγκεκριμένα τη σχεδίαση με το χέρι, σε δύο διαφορετικά σχολεία της πόλης της Καλαμάτας. Η εργασία αποτυπώνει την εμπειρία τριών εκπαιδευτικών καθώς και τις αντιδράσεις και τις επιδόσεις των μαθητών και των μαθητριών σε αυτή την καινοτόμο προσέγγιση.

Η εφαρμογή διεξήχθη σε τέσσερα στάδια. Στο πρώτο στάδιο, οι εκπαιδευτικοί εισήγαγαν τη μέθοδο της σχεδίασης με το χέρι στη διδασκαλία τους, χρησιμοποιώντας τον πίνακα της τάξης για να σχεδιάσουν οι ίδιοι ιστορικά γεγονότα, πρόσωπα και σύμβολα.

Στο δεύτερο στάδιο, οι μαθητές κι οι μαθήτριες χρησιμοποίησαν τα σχέδιά τους ως εργαλεία για την ανάκληση πληροφοριών και την αφήγηση των ιστορικών γεγονότων, πρακτική που συνέβαλε στη βελτίωση της κατανόησης και της μνήμης τους. Η χρήση των συμβόλων ήταν σημαντική για το στάδιο αυτό. Στον τομέα της εκπαίδευσης, τα σύμβολα παίζουν καθοριστικό ρόλο στην ενίσχυση της μάθησης και της κατανόησης. Τα σύμβολα χρησιμεύουν ως οπτικές αναπαραστάσεις που μπορούν να μεταφέρουν περίπλοκες ιδέες και έννοιες με συνοπτικό και ουσιαστικό τρόπο. Χρησιμοποιώντας σύμβολα, οι εκπαιδευτικοί και οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να δημιουργήσουν μια οπτική γλώσσα που υπερβαίνει τα γλωσσικά και πολιτισμικά εμπόδια, καθιστώντας την εκπαίδευση πιο περιεκτική και προσβάσιμη για διαφορετικούς μαθητές. Τα σύμβολα βοηθούν επίσης τους μαθητές να κάνουν συνδέσεις μεταξύ αφηρημένων εννοιών και πραγματικών εφαρμογών. Για παράδειγμα, στην εκπαίδευση στα μαθηματικά, σύμβολα όπως +, -, × και ÷ χρησιμοποιούνται για να αναπαραστήσουν μαθηματικές πράξεις (Commins, 1991). Έτσι και στο μάθημα της ιστορίας χρησιμοποιήσαμε διάφορα σύμβολα όπως: συννεφάκι (= αναφορά σε προηγούμενο μάθημα - ανάκληση προϋπάρχουσας γνώσης), στέμμα(= βασιλιάς/βασίλισσα), πινέζα τοποθεσίας(= τοποθεσία). Η εισαγωγή των συμβόλων έγινε σταδιακά, αυξάνοντας την οργάνωση και την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας. Οι μαθητές κι οι μαθήτριες ενθαρρύνθηκαν να μιμηθούν αυτή τη διαδικασία στα μπλοκ ιστορίας τους, κινητοποιώντας την ενεργό συμμετοχή και τη δημιουργικότητά τους.

Το τρίτο στάδιο της διαδικασίας αφορούσε την υιοθέτηση της μεθόδου της ανεστραμμένης τάξης. Πρόκειται για ένα σχετικά νέο μοντέλο διδακτικού σχεδιασμού, μία μορφή μεικτής μάθησης, που θεμελίωσε ο Baker το 2000 (Baker, J. W., 2000) και που έχει ως βασικό χαρακτηριστικό την αντιστροφή του παραδοσιακού τρόπου προσφοράς των διδακτικών αγαθών (Κανδρούδη & Μπράτιτσης, 2013). Σε αυτή τη φάση,

οι μαθητές και οι μαθήτριες ανέλαβαν ακόμη πιο ενεργό ρόλο, αφού κλήθηκαν να διαβάσουν και να παρουσιάσουν το μάθημα, χρησιμοποιώντας το σχέδιο ως κύριο μέσο. Αυτό σήμαινε ότι οι μαθητές κι οι μαθήτριες προετοίμαζαν τα μαθήματα σε ομάδες στο σπίτι, δημιουργώντας οπτικές απεικονίσεις των ιστορικών θεμάτων που είχαν αναλάβει. Μπορούσαν, αν το επιθυμούσαν, να αξιοποιήσουν τα ίδια σύμβολα με αυτά που χρησιμοποιούσε και η εκπαιδευτικός της τάξης, Κατά τη διάρκεια του μαθήματος, παρουσίαζαν τα σχέδιά τους, ενώ ταυτόχρονα αφηγούνταν τις ιστορικές συνθήκες, τα γεγονότα και τις προσωπικότητες που είχαν μελετήσει. Γενικότερα, η συνεργατική μάθηση, δηλαδή η συνεργασία μεταξύ των μαθητών αλλά και μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών στη διαδικασία της μάθησης, έχει αποδειχθεί ότι βοηθάει στην καλύτερη κατανόηση και ενθαρρύνει τη συμμετοχή των μαθητών σε συζητήσεις οδηγώντας έτσι στη δημιουργία της γνώσης μέσα από τον διάλογο (Whipple, 1987; Sharan, 1990; Nembhard, 1997, όπ. αναφ. στο Κανδρούδη & Μπράτιτσης, 2013) και προωθεί την υπευθυνότητα των μαθητών για τη μάθησή τους.

Το τέταρτο στάδιο της διαδικασίας αφορούσε την αξιολόγηση. Η αξιολόγηση των μαθητών-τριών μπορεί να γίνει με πολλούς διαφορετικούς τρόπους. Στην παρούσα εργασία αξιοποιείται η μέθοδος του “portfolio”. Το portfolio αποτελεί ένα εργαλείο που συγκεντρώνει τα κατορθώματα του μαθητή και της μαθήτριας καθώς αναπτύσσει τις εργασίες του/της. Προσφέρει ένα πλαίσιο για αυτοκριτική, αυτορρύθμιση και συνεργασία με συμμαθητές και εκπαιδευτικούς. Λειτουργεί ως εργαλείο τόσο για την αυτοαξιολόγηση όσο και για την ετεροαξιολόγηση, με στόχο τη βελτίωση της επίδοσης του μαθητή/της μαθήτριας (Καπετανίδου, 2010:3). Μέσω του portfolio, ο μαθητής εξερευνά τις γνώσεις του, τις ανάγκες και τα κίνητρά του, παράλληλα εμπλέκεται ενεργά στη διαδικασία μάθησης και αναζητά τρόπους βελτίωσης. Επιπλέον οι μαθητές κι οι μαθήτριες αξιολογούνται κατά τη διάρκεια των συζητήσεων που γίνονται στην ολομέλεια, αλλά κι από την ενεργή εμπλοκή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Ένας επιπλέον τρόπος αξιολόγησης της διαδικασίας είναι η δημιουργία από τους ίδιους τους μαθητές των δικών τους ερωτηματολόγιων με βάση το μάθημα. Οι μαθητές κι οι μαθήτριες επεξεργάζονται τις πληροφορίες που έχουν μάθει και τις μετατρέπουν σε ερωτήσεις κατανόησης και αξιολόγησης. Εργάζονται σε ομάδες για τη δημιουργία των ερωτήσεων, προωθώντας τη συνεργατικότητα και την ικανότητα να επιλύουν προβλήματα μαζί. Επίσης, μπαίνουν στη διαδικασία να ανασκευάσουν και να επεξεργαστούν τις πληροφορίες που έχουν αποκτήσει κατά τη διάρκεια του μαθήματος, ώστε να τις εφαρμόσουν στα κριτήρια αξιολόγησης για τη διατύπωση ερωτήσεων που να καλύπτουν τα κύρια θέματα και τις βασικές έννοιες του μαθήματος.

Το τελικό ερωτηματολόγιο που προκύπτει από τη συνένωση των ερωτήσεων των μαθητών και των μαθητριών μπορεί να λειτουργήσει ως εργαλείο αξιολόγησης της κατανόησης και της εφαρμογής των γνώσεων. Κατά τη διεξαγωγή του ερωτηματολογίου, οι μαθητές κι οι μαθήτριες αναγκάζονται να εφαρμόσουν τις γνώσεις τους σε νέα περιβάλλοντα, ενώ η διαδικασία αξιολόγησης μπορεί να παρέχει πληροφορίες τόσο για το επίπεδο κατανόησης όσο και τις επιδόσεις των μαθητών και των

μαθητριών. Τέλος, η συμμετοχή των μαθητών και των μαθητριών στη δημιουργία των ερωτήσεων τους επιτρέπει να αναδείξουν τις δεξιότητές τους στην ανάλυση και την επεξεργασία της πληροφορίας, καθώς και στην αυτο-αξιολόγηση και την ανάπτυξη της εμπιστοσύνης στις ικανότητές τους.

Η εμπειρία μέσα από τα μάτια των παιδιών

Η εμπειρία των παιδιών στην εφαρμογή της μεθόδου της ανεστραμμένης τάξης στη διδασκαλία της ιστορίας με τη χρήση σχεδίου με το χέρι στα δύο σχολεία της Καλαμάτας ήταν εξαιρετικά θετική. Οι μαθητές κι οι μαθήτριες, αναλαμβάνοντας τον ρόλο του διδάσκοντα και με την χρήση των σχεδίων τους, ανέπτυξαν μια καλύτερη κατανόηση των ιστορικών γεγονότων και περιόδων που μελέτησαν. Η διαδικασία της προετοιμασίας και της παρουσίασης των μαθημάτων τους βοήθησε να αναγνωρίσουν τη σημασία της αυτονομίας στη μάθηση και την αξία της προσωπικής έρευνας και δημιουργίας. Η ευκαιρία να εκφράσουν τις ιδέες τους μέσω του σχεδίου πρόσθεσε μια δημιουργική διάσταση στην εκμάθηση, καθιστώντας την πιο ελκυστική.
Η διαδικασία συνεπικούρησε επίσης την ενίσχυση των δεξιοτήτων παρουσίασης και επικοινωνίας των παιδιών. Καθώς παρουσίαζαν τα σχέδια τους στην τάξη, έμαθαν να διατυπώνουν καλύτερα τις σκέψεις τους και να ανταλλάσσουν ιδέες με τους συμμαθητές και τις συμμαθήτριές τους, ενισχύοντας την ικανότητα συνεργασίας και την κοινωνική αλληλεπίδραση. Η εμπειρία της αμοιβαίας αξιολόγησης-συζήτησης συνέβαλε στην ανάπτυξη της κριτικής τους σκέψης και της ικανότητάς τους να αναγνωρίζουν διάφορες προοπτικές και ερμηνείες ιστορικών γεγονότων.
Επιπρόσθετα, οι μαθητές κι οι μαθήτριες ανέπτυξαν δεξιότητες οργάνωσης και διαχείρισης του χρόνου καθώς προετοίμαζαν και παρουσίαζαν τα μαθήματά τους και έμαθαν να εκτιμούν τον απαιτούμενο χρόνο για κάθε δραστηριότητα. Η ανάληψη του ρόλου του διδάσκοντα ενισχύει την αίσθηση ανεξαρτησίας και ευθύνης στους μαθητές και τις μαθήτριες, καθώς φέρνει μια πρόσθετη διάσταση ευθύνης για την επιτυχή παρουσίαση του μαθήματος. Μέσω της προετοιμασίας και παρουσίασης των μαθημάτων τους, τα παιδιά αναπτύσσουν τη δεξιότητα της κριτικής σκέψης και της λήψης αποφάσεων με βάση τις πληροφορίες και την ανάλυσή τους. Απαντούν στις ερωτήσεις που δέχονται από τους συμμαθητές τους και τις συμμαθήτριές τους και βρίσκουν τρόπους να τους/τις βοηθήσουν.

Συμπεράσματα

Συνολικά η μέθοδος προσέφερε πολλαπλά οφέλη: ενίσχυσε την εμπλοκή των μαθητών και των μαθητριών, βελτίωσε την αυτονομία τους στη μάθηση και την κριτική τους σκέψη, καθώς και την ικανότητά τους να ερμηνεύουν και να επικοινωνούν ιστορικές πληροφορίες με δημιουργικό τρόπο. Η εφαρμογή της ανεστραμμένης τάξης με την υποστήριξη της σχεδίασης με το χέρι αποτελεί ένα ξεχωριστό παράδειγμα για το πως η παραδοσιακή διδασκαλία μπορεί να μεταμορφωθεί σε μια πιο διαδραστική

και μαθητοκεντρική εμπειρία, προσφέροντας βαθύτερη κατανόηση και πιο αποτελεσματική κι ευχάριστη αφομοίωση της γνώσης.

Στην εμπειρία μας με την εφαρμογή της ανεστραμμένης τάξης, διαπιστώσαμε ότι οι μαθητές όχι μόνο υιοθέτησαν αυτήν την προσέγγιση με ενθουσιασμό αλλά επίσης εκδήλωσαν μεγάλη ικανοποίηση από τη διαδικασία του μαθήματος, την οποία συνόδευσαν και βελτιωμένες εκπαιδευτικές επιδόσεις. Έχει αποδειχθεί από την έρευνα ότι η μέθοδος της ανεστραμμένης τάξης συμβάλλει στην ενίσχυση της μαθησιακής επίδοσης των μαθητών (Little, 2015; Baldado, 2019; Alsowat, 2016; Μακροδήμος, 2016; Σμαραγδάκη, 2018). Παράλληλα, η συνεργατική μάθηση, δηλαδή η διαδικασία όπου οι μαθητές συνεργάζονται μεταξύ τους και με τους εκπαιδευτικούς, έχει αναδειχθεί ως καίριος παράγοντας για μια βαθύτερη κατανόηση της ύλης, καθώς ενθαρρύνει την ενεργή συμμετοχή σε συζητήσεις και τη δημιουργία γνώσης μέσω διαλόγου (Whipple, 1987; Sharan, 1990; Nembhard, 1997, όπ. αναφ. στο Κανδρούδη & Μπράτιτσης, 2013), ενώ ταυτόχρονα προάγει την αυτονομία των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η ανεστραμμένη τάξη επιτρέπει στους μαθητές να προσαρμόσουν τη μάθησή τους στο δικό τους ρυθμό, ενισχύοντας έτσι την προσωπική τους εμπλοκή και αποτελεσματικότητα στη διαδικασία εκμάθησης (Bonwell and Eison, 1991).

Βιβλιογραφία

Γριμάνη, Φ. (2020). *Η Ιστορία ως αντικείμενο διδασκαλίας-Προβλήματα και προτάσεις*. Μεταπτυχιακή εργασία. Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής και Ασπαίτε. Ανακτήθηκε στις από https://edutech-thesis.uniwa.gr/wp-content/uploads/sites/207/2020/08/Η-Ιστορία-ως-αντικείμενο-διδασκαλίας-Προβλήματα-και-προτάσεις.docx.pdf στις 29/1/24.

Κανδρούδη, Μ. & Μπράτιτσης, Θ. (2013). Η Αντεστραμμένη Διδασκαλία ως συνεργατική προσέγγιση μάθησης. Στο Α. Σ. Φαρίδου, *Θρησκευτικά σε Ανεστραμμένη Τάξη 817 Λαδιάς*, Α. Μικρόπουλος, Χ. Παναγιωτακόπουλος, Φ. Παρασκευά, Π. Πιντέλας, Π. Πολίτης, Σ. Ρετάλης, Δ. Σάμψων, Ν. Φαχαντίδης & Α. Χαλκίδης (Επιμ.), *Πρακτικά Εργασιών 3ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Ένταξη των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης ΤΠΕ στην Εκπαίδευση (ΕΤΠΕ).* Πειραιάς: Τμήμα Ψηφιακών Συστημάτων, Πανεπιστήμιο Πειραιώς.

Καπετανίδου, Μ. Μ. (2010). Το Portfolio Γλωσσικής Αγωγής, ως πρακτική αξιολόγησης του μαθητή στα εκπαιδευτικά προγράμματα γλωσσικής υποστήριξης και γραμματισμού αλλοδαπών μαθητών. Στο *Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική. Ελληνικό Ινστιτούτο Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης,* 3(1). Ανακτήθηκε από http://www.elliepek.gr/documents/firstissue/Kapetanidou_Maria_Efarmpaid.pdf.

Μακροδήμος, Ν. (2016). *Σχολική εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: μια μελέτη περίπτωσης με τη μέθοδο της Ανεστραμμένης Τάξης για τα Μαθηματικά της Ε' Δημοτικού.* Πάτρα: Ε.Α.Π.

Σμαραγδάκη, Π. (2018). *Σχολική συμπληρωματική Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: η εφαρμογή του μοντέλου της Ανεστραμμένης Τάξης στο μάθημα της Γεωγραφίας ΣΤ΄ Δημοτικού μέσω της δημιουργίας και χρήσης διαδραστικού εκπαιδευτικού υλικού με τη μέθοδο της Εξ ΑΕ*. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Τζιβινίκου Κ. Σ. (2019). *Αξιολογώ Σχεδιάζω Διδάσκω: Αποτελεσματικές παρεμβάσεις στην Ανάγνωση και τη Γραφή για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες*. Βόλος: Readnet Publications.

Ainsworth, S. E. & Scheiter, K. (2021). Learning by Drawing Visual Representations: Potential, Purposes, and Practical Implications. *Current Directions in Psychological Science*, 30(1), 61-67. Ανακτήθηκε από: https://doi.org/10.1177/0963721420979582.

Alsowat, H. (2016). An EFL Flipped Classroom Teaching Model: Effects on English Language Higher-order Thinking Skills. Student Engagement and Satisfaction. *Journal of Education and Practice*, 7(9), 108-121. Ανακτήθηκε από https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1095734.pdf

Baker, J. W. (2000). The "Classroom Flip": Using Web Course Management Tools to Become the Guide by the Side *Communication Faculty Publications*. 15. In *Selected Papers from the 11th International Conference on College Teaching and Learning* (pp. 9-17). Ανακτήθηκε από https://digitalcommons.cedarville.edu/media_and_applied_communications_publications/15.

Baldado, E. & Comighud, S. M. (2020). Flipped Classroom Approach in Teaching Sequences. *ResearchGate* Ανακτήθηκε από https://www.researchgate.net/publication/349718159_Flipped_Classroom_Approach_in_Teaching_Sequences.

Bonwell, C. & Eison, J. (1991). Active Learning: Creating Excitement in the Classroom. *ASHE-ERIC Higher Education*. Ανακτήθηκε από https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED336049.pdf.

Commins V. M. (1991). Teaching mathematics for understanding: what is a number? *Early Child Development and Care,* 73(1), 53-62. Doi: 10.1080/0300443910730106. Ανακτήθηκε από https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0300443910730106.

De Leur, T., van Boxtel, C. & Wilschut, A. (2020). "When I'm drawing, I see pictures in my head.": secondary school students constructing an image of the past by means of a drawing task and a writing task. *Eur J Psychol Educ 35*, 155–175. Ανακτήθηκε από https://doi.org/10.1007/s10212-019-00419-7.

Dilek, G. (Yapıcı). (2010). Visual thinking in teaching history: Reading the Visual Thinking Skills of 12 year-old pupils in Istanbul. *Education 3-13,* 38(3), 257–274. Ανακτήθηκε από https://doi.org/10.1080/03004279.2010.497276.

Fernandes, M. A., Wammes, J. D. & Meade, M. E. (2018). The Surprisingly Powerful Influence of Drawing on Memory. *Current Directions in Psychological Science,* 27(5), 302-308. Ανακτήθηκε από: https://doi.org/10.1177/0963721418755385.

Gangwer, T. (2009). *Visual Impact, Visual Teaching.* Corwin Press.

Leigh, S. R. (2012). The Power of the Sketch(Book): Reflections From High School English Students. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 55(6), 539–549. Ανακτήθηκε από https://doi.org/10.1002/jaal.00063.

Little, C. (2015). The flipped classroom in further education: literature review and case study. *Research in Post-Compulsory Education,* 20 (3), 265-279. Ανακτήθηκε από https://www.academia.edu/11936641/Little_C_2015_The_Flipped_Classroom_in_Further_Education_Literature_Review_and_Case_Study_Research_in_Post_Compulsory_Education_20_3_265_279_DOI_10_1080_13596748_2015_1063260

Singleton S. & Filce H. (2015). Graphic Organizers for Secondary Students with Learning Disabilities. *Teaching Exceptional Children*, 20, 1-8. 10.1177/0040059915605799. Ανακτήθηκε από Graphic-Organizers-for-Secondary-Students-With-Learning-Disabilities.pdf (researchgate.net)

Stokes, S. (2001). Visual Literacy in Teaching and Learning. *A Literature Perspective, Electronic Journal for the Integration of Technology in Education*, 1(1). Ανακτήθηκε από: https://wcpss.pbworks.com/f/Visual+Literacy.pdf.

Wileman, R. E. (1993). *Visual communicating.* Englewood Cliffs, N.J.: Educational Technology Publications.

Williams, V. S. & Dwyer, F. (1999). Effect of metaphoric (visual/verbal) strategies in facilitating student achievement of different educational objectives. *International Journal of Instructional Media,* 26(2), 205-211.

100 Χρόνια από από την εγκατάσταση των Ποντίων προσφύγων στην Αλμωπία- Λεύκωμα αναμνήσεων από τους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου

Προκοπίδου Μαρία

Δασκάλα, ΠΕ 70, συγγραφές, Μ.Α. Ανθρωπιστικές σπουδές και Νέες Τεχνολογίες, Επιστήμες Αγωγής (ΠΔΜ) & M.Ed. Ειδική Ενιαία Εκπαίδευση (ΕΠΚ)- σε άδεια
maria92teach@gmail.com

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να παρουσιάσουμε τη δημιουργία ενός λευκώματος μνήμης σχετικά με τον προσφυγικό πληθυσμό που εγκαταστάθηκε στην Αλμωπία από τις περιοχές του ελληνόφωνου Εύξεινου Πόντου και μετέφερε στον νέο τόπο τον λαϊκό πολιτισμό, τη διάλεκτο και το πνεύμα του. Ο λαϊκός πολιτισμός, αν και έχει παραγκωνιστεί σημαντικά από το σημερινό ελληνικό σχολείο, ωστόσο μπορεί να αποτελέσει υπόστρωμα για σύγχρονες παιδαγωγικές πρακτικές, για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και για την καλλιέργεια δεξιοτήτων (Κακάμπουρα, 2010· Δαμιανού, 2013). Ειδικότερα, στη συγκεκριμένη περίπτωση, περιγράφουμε το σχεδιασμό και την εφαρμογή ενός διδακτικού σεναρίου που αφιερώθηκε στα 100 χρόνια από την εγκατάσταση των Ποντίων προσφύγων στην Αλμωπία και οι μαθητές κλήθηκαν να αναπτύξουν τη δημιουργηκότητά τους φτιάχνοντας ένα λεύκωμα με φωτογραφίες και συνεντεύξεις καταγράφοντας την παράδοση και τις μνήμες των προσφύγων 2ης και 3ης γενιάς. Στόχοι της εφαρμογής του διδακτικού σεναρίου ήταν η καλλιέργεια κριτικής σκέψης και η ενίσχυση δεξιοτήτων, αλλά και η ουσιαστική ενασχόληση με την ιστορία και την τοπική ιστορία. Επίσης, ήταν σημαντικό οι μαθητές να προσεγγίσουν έννοιες όπως «μνήμη» και «ταυτότητα» και να προβληματιστούν σχετικά με την έννοια του εκπατρισμού. Η ολοκλήρωση της διδασκαλίας σηματοδοτείται από την παρουσίαση των έργων των μαθητών. Τα αποτελέσματα της έρευνας συγκεντρώνονται στο ημερολόγιο του εκπαιδευτικού και αναλύονται με βάση την ανάλυση περιεχομένου και την ποιοτική μέθοδο. Τα παιδιά δημιουργούν και εκφράζονται, αποκομίζοντας και γνωστικές ωφέλειες, ενώ τα συμπεράσματα της έρευνας αν και δεν μπορούν να γενικευθούν αποτελούν βήμα για περαιτέρω μελέτη.

Λέξεις κλειδιά: Μικρασιατική Καταστροφή, προφορική ιστορία, Δημοτικό Σχολείο

Θεωρητικό υπόβαθρο

Είναι γνωστό ότι η Προφορική Ιστορία είναι ένας δύσκολος τομέας για να τον προσεγγίσουν οι μαθητές στο Δημοτικό σχολείο. Η Προφορική Ιστορία είναι το σταυροδρόμι που συνταντιούνται η Λαογραφία και η Ιστορία. Η Λαογραφία δεν αποτελεί

ξεχωριστό αντικείμενο διδασκαλίας στην ελληνική δημόσια πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ωστόσο, θέματα της λαογραφίας, στην οποία εντάσσεται και η προφορική ιστορία διαπερνούν από το Αναλυτικό Πρόγραμμα μέσω άλλων γνωστικών αντικειμένων, όπως η Γλώσσα, η Ιστορία, η Μελέτη Περιβάλλοντος και τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων.

Ανέκαθεν, λοιπόν, ο πλούτος του λαϊκού πολιτισμού αποτελούσε κομμάτι της εκπαίδευσης, διότι ήδη από το 1909 ο Νικόλαος Πολίτης, πρωτοστάτης της λαογραφίας, προτρέπει τους εκπαιδευτικούς και συγκεκριμένα τους δασκάλους να συγκεντρώσουν το ανάλογο προς έρευνα υλικό (Πολίτης, 2014). Ο Γεώργιος Μέγας τονίζει τη διδακτική αξία του λαϊκού πολιτισμού, ενώ η θεματολογία και η διδακτική του περιγράφονται περιεκτικά από τον Μαρκαντώνη ως παιδαγωγική λαογραφία (Ράπτης, 2007). Ο Λουκάτος (1992) αναφέρει ότι η μύηση των μαθητών σε πτυχές λαϊκού πολιτισμού, όπως είναι η μνήμη για μία χαμένη πατρίδα καλλιεργεί την αγάπη και τον σεβασμό τους απέναντι στην τοπική ιστορία, στις παλαιότερες γενεές και οδηγεί σε βαθύτερη εθνικοπολιτισμική γνώση της ιστορίας. Η λαϊκή παράδοση, όμως, χαρακτηρίζεται από ποικιλομορφία. Είναι σημαντικό, λοιπόν, να απομακρυνθούμε από ένα γραμμικό συνεχές σχετικά με την πολιτισμική μας ταυτότητα και να αλλάξουμε νοοτροπία διασώζοντας έτσι την πολιτισμική πολυμορφία (Αναγνωστόπουλος, 1999).

Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις σχετικά με την προφορική ιστορία και τη διδακτική της αξιοποίηση έχουν μελετηθεί από σημαντικούς επιστήμονες του είδους. Αναλυτικότερα, η Ρένα Κακάμπουρα αναφέρει ότι τα θέματα του λαϊκού πολιτισμού προσφέρονται για ένα μεγάλο πλήθος δραστηριοτήτων με στόχο την καλλιέργεια της δημιουργικότητας, την ανάδειξη των ικανοτήτων των παιδιών και τη διδασκαλία βαθύτερης ιστορικής και πνευματικής γνώσης του έθνους (Κακάμπουρα, 2010). Μέσα στον λαϊκό πολιτισμό εντάσσεται και η μνήμη για τις παραδόσεις και την καταγωγή που έφεραν μαζί τους οι πρόσφυγες πρώτης γενιάς και μεταλαμπάδευσαν στη δεύτερη γενιά που κράτησε την πνευματική πατρίδα (Προκοπίδου, 2014).

Η Δαμιανού αναφέρει ότι η υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων λαογραφίας έχουν σκοπό την επίγνωση της συνθετότητας του σύγχρονου ανθρώπου. Η ίδια τονίζει ότι η επαφή με τη λαογραφία ενισχύει την προσέγγιση και την αναγνώριση του πολιτισμού και της κουλτούρας των μαθητών που προέρχονται από διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες. Με αυτόν τον τρόπο καλλιεργείται ένα πνεύμα ανεκτικότητας και σεβασμού, ενώ απομακρυνόμαστε από πρακτικές απόρριψης άκριτα πολιτισμικών αξιών που διαφέρουν (Δαμιανού, 2013).

Η Λαογραφία και η Προφορική Ιστορία μπορεί να αποτελέσει σημαντικό εργαλείο μάθησης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και για πρώτη φορά έχουμε προτεινόμενες θεματικές και εκπαιδευτικό υλικό σχετικό στο μάθημα της Ευέλικτης Ζώνης. Τα θέματα της Λαογραφίας εκκινούν από τα δημιουργήματα της λαϊκής τέχνης ως υλικά (κειμήλια, υφαντά, αντικείμενα) και φτάνουν μέχρι τα πνευματικά (μύθοι, δημοτικά τραγούδια, αινίγματα, παραμύθια και άλλα συναφή). Όλα αυτά μπορούν να αξιοποιηθούν από τους εκπαιδευτικούς (Κακάμπουρα, 2010· Καπανιάρης, 2017). Το υλικό

αυτό οδηγεί στη δημιουργία διδακτικών σεναρίων στα Εργαστήρια Δεξιοτήτων και τη Γλώσσα.

Η Λαογραφία και η Προφορική Ιστορία αποτελεί και μέσο για τον εμπλουτισμό της διδασκαλίας της Ιστορίας και της Γλώσσας. Εκτός, λοιπόν, από τη βαθύτερη γνώση της ιστορίας μέσα από κειμήλια αγαθών και λόγου, μπορεί να γίνει δίαυλος για την εισαγωγή των διαλέκτων στην ελληνική εκπαίδευση. Η Νεοελληνική Γλώσσα είναι ο κυρίαρχος γλωσσικός κώδικας σήμερα, ωστόσο είναι σημαντικό οι μαθητές να αντιληφθούν τις διαφορετικές εκφορές από περιοχή σε περιοχή και τη γεωγραφική γλωσσική ποικιλία που υπάρχει. Με αυτόν τον τρόπο εμπλουτίζεται η κυρίαρχη γλώσσα και καλλιεργείται ένα πνεύμα πολυγλωσσίας στην τάξη με στόχο την αποφυγή στερεοτύπων (Τζακώστα, 2020).

Παράγραφος Α (05.Τίτλος) Προϋποθέσεις - Σκοποί και στόχοι

Η παρούσα εισήγηση αφορά μαθητές της Στ΄Δημοτικού, οι οποίοι διδάσκονται τα ιστορικά γεγονότα της Μικρασιατικής Καταστροφής.

Με βάση τα παραπάνω διαμορφώθηκαν οι διδακτικοί στόχοι που ακολουθούν την ταξινομία του Bloom (1956) και την αναθεωρημένη ταξινομία Anderson & Krathwohl (2001).

Στόχοι

Γνωστικοί

- Να γνωρίσουν οι μαθητές την ιστορία του ξεριζωμού των Ελλήνων και της Γενοκτονίας των Ελλήνων του Πόντου κατά τα γεγονότα της Μικρασιατικής Καταστροφής.
- Να γνωρίσουν την τοπική ιστορία
- Να έρθουν σε επαφή με λαογραφικό υλικό (προφορικές μαρτυρίες, κειμήλια, φωτογραφίες)
- Να μάθουν πώς συντάσσεται μία συνέντευξη
- Να κρατούν σημειώσεις
- Να γνωρίσουν τις οικογενειακές ιστορίες των προσφύγων
- Να συνδέσουν τη διδασκαλία με τους σύγχρονους πρόσφυγες

Συναισθηματικοί

- Να καλλιεργήσουν την ενσυναίσθηση
- Να συνειδητοποιήσουν τη δύσκολη δοκιμασία του εκπατρισμού
- Να καλλιεργήσουν τον διάλογο με παλαιότερες γενιές και το σεβασμό
- Να αποδεχτούν τον πρόσφυγα
- Να συνεργαστούν
- Να αποκτήσουν ενδιαφέρον και κίνητρο

Ψυχοκινητικοί στόχοι

- Να πάρουν συνεντεύξεις από μεγαλύτερους ανθρώπους
- Να συζητήσουν στις ομάδες αλλά και στην ολομέλεια της τάξης
- Να παρουσιάσουν τις εργασίες τους
- Να δημιουργήσουν λευκώματα, κολλάζ, ζωγραφική
- Μέθοδοι διδασκαλίας

- Ομαδοσυνεργατική, μαθητοκεντρική διδασκαλία, διερευνητική μέθοδος, βιωματική μάθηση, παιγνιώδης μάθηση, σχέδιο εργασίας, διαπολιτισμική διδασκαλία, κονστρουκτιβισμός- κοινωνική μάθηση, κριτική παιδαγωγική

Πορεία Διδασκαλίας

Α' Φάση: Εισαγωγή- Δημιουργία κινήτρων

Στην πρώτη φάση οι μαθητές είδαν εικόνες από ανθρώπους που εκπατρίζονται το 1922 και στη σύγχρονη εποχή. Στη συνέχεια, συζητάμε τι γνωρίζουν για αυτά που βλέπουν, αν έχουν ακούσει ιστορίες από την οικογένειά τους και τι συναισθήματα τους δημιουργούν αυτές οι εικόνες.

Β' Φάση: Επεξεργασία της νέας γνώσης

Οι μαθητές ακούν συνεντεύξεις από πρόσφυγες του Πόντου και της Μικράς Ασίας και συζητάμε για τα συναισθήματά τους. Στη συνέχεια, τους δίνεται ένα παζλ με τις λέξεις «μνήμη», «ξεριζωμός», «πρόσφυγας», «1922», «νέα πατρίδα». Οι μαθητές βάζουν σε σειρά τα κομμάτια του παζλ και σημειώνουν τις έννοιες που θα επεξεργαστούν.

Στη συνέχεια, έχουμε ετοιμάσει έντυπο υλικό και έχουμε εμπλουτίσει τη βιβλιοθήκη με βιβλία τοπικής ιστορίας και οι μαθητές σημειώνουν στοιχεία που αφορούν τις παραπάνω έννοιες.

Στο τέλος, μαζεύουμε το υλικό των ομάδων, συζητούμε και τους δίνεται ένα σχεδιάγραμμα σχετικά με την άφιξη και την αποκατάσταση των Ποντίων προσφύγων στην Αλμωπία.

Γ' Φάση: Δημιουργικότητα- διερεύνηση

Σε αυτήν τη φάση δημιουργούμε με τους μαθητές και καταγράφουμε τις ερωτήσεις που θα κάνουμε σε ηλικιωμένους που γνωρίζουμε ότι προέρχονται από προσφυγικές οικογένειες. Τα παιδιά παίρνουν τις ερωτήσεις και ένα μπλοκάκι και με την ομάδα τους προχωρούν στις συνενετεύξεις.

Στη συνέχεια, επιλέγουμε φωτογραφίες από τα βιβλία τοπικής ιστορίας ανάλογα με τα δεδομένα των συνεντεύξεων σε ετεροχρονισμένο διάστημα.

Δ' Φάση: Δημιουργικότητα- παραγωγή υλικού

Σε αυτό το σημείο οι μαθητές σε ένα λευκό μεγάλο τετράδιο κολλάνε και καθαρογράφουν τις συνεντεύξεις και στη συνέχεια τις φωτογραφίες, δίνουν τίτλο στο λεύκωμά τους και παρουσιάζουν τις εργασίες τους στην τάξη.

Ε' Φάση: Αξιολόγηση- εμπέδωση

Στο τέλος, δίνονται στους μαθητές τρεις επιλογές δραστηριοτήτων για να επιλέξουν με σκοπό την εμπέδωση και την αξιολόγηση της συμμετοχής τους στο πρόγραμμα. Στόχοις, είναι οι εκπαιδευτικοί να πάρουν ανατροφοδότηση από τα συναισθήματα των μαθητών.

Οι μαθητές επιλέγουν να φανταστούν ότι είναι πρόσφυγες και να περιγράψουν τι θα ήταν αυτό που θα ήθελαν οπωσδήποτε στη νέα τους πατρίδα (πχ κάποιο αντικείμενο) και γιατί ή στη δεύτερη δραστηριότητα μπορούν να κάνουν ένα έργο τέχνης που να αποτυπώνει τα συναισθήματα του εκπατρισμού.

Αξιολόγηση

Οι μαθητές συμμετείχαν με ενθουσιασμό και προβληματισμό στη διδασκαλία. Εξέφρασαν θετικά συναισθήματα για τις συνεντεύξεις που πήραν και ανέφεραν ότι έμαθαν πολλά πράγματα που δεν ήξεραν για την ιστορία. Οι ίδιοι τόνισαν ότι συγκινήθηκαν και ότι καταλαβαίνουν πόσο δύσκολο είναι να χάνει κανείς την πατρίδα του.
Τα λευκώματά τους ήταν ολοκληρωμένα, ενώ στις τελευταίες δράσεις ζωγράφισαν όμορφες ζωγραφιές με συγκινητικά νοήματα, παιδιά να χαιρετούν την πατρίδα τους, ανθρώπους με βαλίτσες, αλλά και ανθρώπους με ελπίδα να φτάνουν στον νέο τόπο. Στη συγγραφική δραστηριότητα ανέφεραν ότι θα έπαιρναν οπωσδήποτε μαζί τους τους δικούς τους ανθρώπους, εικόνες, κάποιο πολύτιμο δώρο από τους γονείς αλλά και λίγο χώμα από τον τόπο τους, στοιχείο που άκουσαν από τις συνεντεύξεις.

Βιβλιογραφία

Bloom, B. S. (1956). Taxonomy of educational objectives. *Cognitive domain,* 20(24), 1. New York: McKay.

Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R. & Wittrock, M. C. (2001). A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives, abridged edition. *White Plains,* 5(1). NY: Longman.

Αναγνωστόπουλος, Β. (1999). *Λαϊκή παράδοση και σχολείο*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Βακαλόπουλος, Α. (2005). *Νέα ελληνική ιστορία 1204-1985*. Θεσσαλονίκη : Βάνιας.

Βλαχάκη, Μ. (2004). *Μνήμη & προφορική ιστορία: εφαρμογές στη σχολική τάξη και το μουσείο* (Bachelor's thesis).

Γρίβα, Ε. & Σέμογλου, Κ. (2013). *Ξένη γλώσσα και παιχνίδι*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.

Δαμιανού, Δ. (2013). Οι παιδαγωγικές διαστάσεις της ελληνικής Λαογραφίας και η διδασκαλία της Λαογραφίας στην ελληνική εκπαίδευση. Στο *Πρακτικά Πανελλήνιου (112) Συνεδρίου 100 χρόνια Ελληνικής Λαογραφίας.* Αθήνα.

Δημάση, Μ. (2008): *Η θέση του λαϊκού πολιτισμού στα Προγράμματα Σπουδών και τα σχολικά εγχειρίδια του δημοτικού σχολείου για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας*. ΣΚΕΨΥ, 1.

Ελευθεριάδου, Π. & Προκοπίδου Μ. (2022). Η αποκαστάση των Ποντίων Προσφύγων στην Αλμωπία. Στο *Η Αλμωπία στα μονοπάτια της Ιστορίας.* Αθήνα: Ινφογνώμων.

Ευσταθιάδου, Μ. (2017). *Ταξιδεύοντας στον Πόντο: μια ιδιότυπη μορφή τουρισμού της νοσταλγίας.* Διδακτορική διατριβή. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο (ΕΚΠΑ), Σχολή Επιστημών Αγωγής, Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Ιωσηφίδης, Γ. (2022). *Προφορική ιστορία και πρωτοβάθμια εκπαίδευση: μια διδακτική παρέμβαση τοπικής ιστορίας σε μαθητές Στ΄ Δημοτικού της περιοχής της Κοζάνης.*

Κακάμπουρα, Ρ. (2010). Διδακτική του Λαϊκού Πολιτισμού στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Στο *πρακτικά του 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης*. Ε.Κ.Π.Α.-Π.Τ.Δ.Ε. Αθήνα: Σμυρνιωτάκης.

Καπανιάρης, Γ. Α. (2017).*Ψηφιακή Λαογραφία και Εκπαίδευση. Εμπλουτισμένα Μέσα και Καινοτόμες Προσεγγίσεις στη Διδακτική του Λαϊκού Πολιτισμού*.Ήρα Εκδοτική.

Νάκου, Ε. (2015). Προφορική ιστορία και εκπαίδευση. Βασικά ζητήματα και προβληματισμοί. Στο Ε. Νάκου & Α. Γκαζή (Επιμ), *Η προφορική ιστορία στα μουσεία και την εκπαίδευση*. Νήσος, Αθήνα.

Νάκου, Ε. (2016). Μνήμη και συγκρότηση της πόλης. Πόλη και συγκρότηση της μνήμης. Στο Ρ. Β. Μπουσχότεν *(*Επιμ.), *Η μνήμη αφηγείται την πόλη. Προφορική ιστορία και μνήμη του αστικού χώρου*. Αθήνα: Πλέθρον.

Παληκίδης, Α. (2010). Διδακτική της Τοπικής Ιστορίας. Στο Ν. Ρουδομέτωφ (Επιμ.), *Στοιχεία Ιστορίας του Νομού Καβάλας. Πρακτικά του Σεμιναρίου Τοπικής Ιστορίας* (σελ. 13-52). Δήμος Καβάλας, Καβάλα.

Παληκίδης, Α. (2019). Η Τοπική Ιστορία στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών Ιστορίας. Στο *Πρακτικά 1ου Πανελλήνιου Συνέδριου Τοπικής Ιστορίας και Εκπαίδευσης.* Λαμία.

Προκοπίδου, Μ. (2014). *Η Άτρα του Πόντου*. Αθήνα: Ινφογνώμων.

Οι κοινωνικές, πολιτισμικές και συναισθηματικές διδακτικές πρακτικές των νέων Προγραμμάτων Σπουδών και η δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη στο γνωστικό αντικείμενο των Μαθηματικών

Καλύβα Αικατερίνη

Σύμβουλος Εκπαίδευσης, 3ης εκπαιδευτικής περιφέρειας, ΔΙΠΕ Μεσσηνίας
aikalyva@sch.gr

Περίληψη

Τα νέα Προγράμματα Σπουδών των Μαθηματικών για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση (δημοτικό σχολείο) δίνουν σημαντική έμφαση τόσο στις μαθηματικές διεργασίες και πρακτικές, όσο και στις κοινωνικο-πολιτισμικές, συναισθηματικές πρακτικές και γι αυτό ο διδακτικός σχεδιασμός θα πρέπει να τις περιλαμβάνει ανάλογα με το προφίλ μάθησης, τα ενδιαφέροντα, την μαθησιακή ετοιμότητα, τον πολιτισμό και την κουλτούρα των μαθητών/τριών. Οι κοινωνικο-πολιτισμικές διδακτικές πρακτικές αναφέρονται στην επικοινωνία, την αλληλεπίδραση, τη συμπερίληψη, τη μαθηματική ταυτότητα μάθησης και τον μαθηματικό γραμματισμό. Οι μαθητές/μαθήτριες καλλιεργούν δεξιότητες και ικανότητες, ώστε να μπορούν να ερμηνεύουν καταστάσεις καθημερινής ζωής αξιοποιώντας τη μαθηματική σκέψη και τον μαθηματικό συλλογισμό, να αποκτούν επίγνωση του τρόπου που τα μαθηματικά χρησιμοποιούνται στη ζωή, να αποδίδουν αξία στις μαθηματικές ιδέες των άλλων και του διαφορετικού μαθηματικού τρόπου σκέψης, να κατανοούν τη σχέση ανάμεσα στην ανάπτυξη της μαθηματικής σκέψης και του πολιτισμού. Οι κοινωνικό - συναισθηματικές διδακτικές πρακτικές αναφέρονται σε θέματα διαχείρισης συναισθημάτων και συμπεριφορών που συμβάλλουν στην ανάπτυξη της αυτοπεποίθεσης και επιμονής στην αντιμετώπιση οποιασδήποτε μαθηματικής κατάστασης ή δυσκολίας, στην εκτίμηση του πλούτου, της ομορφιάς και της κομψότητας των μαθηματικών, στη θετική αλληλεπίδραση με άλλους για τη διεκπεραίωση των μαθηματικών έργων και στην καλλιέργεια δεξιότητων αξιολόγησης. Λαμβάνοντας υπόψη τις κοινωνικές, συναισθηματικές, πολιτισμικές διδακτικές πρακτικές του γνωστικού αντικειμένου των μαθηματικών του νέου Προγράμματος Σπουδών και το Πλαίσιο Αναφοράς των Ικανοτήτων του Δημοκρατικού Πολιτισμού, παρουσιάζεται διδασκαλία με τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα της διδακτικής πράξης, για την καλλιέργεια αξιών, στάσεων δεξιοτήτων-ικανοτήτων, γνώσεων και κριτικής σκέψης.

Λέξεις κλειδιά: κοινωνικο-πολιτισμικές, συναισθηματικές πρακτικές

Εισαγωγή

Οι ραγδαίες εξελίξεις στο κοινωνικο-οικονομικό πλαίσιο των σύγχρονων πολυπολιτισμικών κοινωνιών επιβάλλουν τον προσανατολισμό των νέων εκπαιδευτικών πολιτικών προς την κατεύθυνση της ανάπτυξης των «Δεξιοτήτων του 21ου αιώνα». Γι' αυτό το λόγο η διεθνής εκπαιδευτική κοινότητα άρχισε να θέτει στο επίκεντρο της επιστημονικής συζήτησης την έννοια των δεξιοτήτων και ικανοτήτων και να αναζητά τις κατάλληλες διδακτικές πρακτικές και μεθόδους για την ανάπτυξή τους από τους μαθητές και τις μαθήτριες. Σε αυτές περιλαμβάνονται εκτός από τις στοιχειώδεις γνώσεις γραφής και ανάγνωσης, θετικών επιστημών, ξένων γλωσσών, και εγκάρσιες δεξιότητες και βασικές ικανότητες, όπως οι ψηφιακές ικανότητες, η επιχειρηματικότητα (Entrepreneurship), η κριτική σκέψη (Critical thinking), η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων (Problem solving), η ευελιξία (Flexibility), η Ηγεσία (Leadership), η Πρωτοβουλία (Initiative), η Παραγωγικότητα (Productivity) και οι Κοινωνικές Δεξιότητες (Social skills) καθώς και οι δεξιότητες που απαιτούνται για τη Δημοκρατική Συνύπαρξη και τα ανθρώπινα δικαιώματα (Competencies for a Democratic Culture –CDCs).

Τα Α.Π.Σ. της περιόδου 1997-2005, αν και έχουν τη μορφή του Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (Ε.Π.Π.Σ.) και του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) εξακολουθούν να χαρακτηρίζονται από τις αδυναμίες των Α.Π. των προηγούμενων δεκαετιών, δηλαδή να συνδέονται άρρηκτα με διδακτέα ύλη (έντονο γνωσιοκεντρικό προσανατολισμό), ωρολόγιο πρόγραμμα, τάξη, γνωστικό αντικείμενο.

Επιπρόσθετα στην έκθεση PISA 2010-15, διαπιστώνεται η δυσκολία των μαθητών/τριών να αξιοποιούν τις σχολικές δεξιότητες, γνώσεις και ικανότητές προκειμένου να επιλύουν καθημερινά προβλήματα και γι' αυτό διαπιστώθηκε η ανάγκη να καλλιεργηθούν στους μαθητές/τριες δεξιότητες δημοκρατικής (πολιτικής) ζωής παράλληλα με τις παραδοσιακές σχολικές δεξιότητες και να επεξεργάζονται τις στάσεις, τις απόψεις και τις ικανότητές τους, να αντιμετωπίσουν το σύγχρονο φυσικό, κοινωνικό και εργασιακό περιβάλλον. Έτσι, ήταν αναγκαία η συγγραφή νέων ΠΣ που θα ενσωματώνουν τα θετικά των προηγούμενων, αλλά και θα ανταποκρίνονται πρώτα από όλα στις ανάγκες όλων των μαθητών/τριών, στη νέα κοινωνική πραγματικότητα και στα νέα δεδομένα των επιστημών για τη διδασκαλία, τη μάθηση, τα γνωστικά αντικείμενα και τις πρακτικές τους, όπως και την ανάπτυξη των δεξιοτήτων που είναι απαραίτητές στους πολίτες του 21ου αιώνα.

Σκοπός της συγκεκριμένης μελέτης είναι να προσδιοριστούν τα χαρακτηριστικά και οι αρχές των νέων Π.Σ., η κοινωνικο-πολιτισμική προσέγγιση τους, καθώς συνδέει τη μάθηση ως μια συμμετοχική πρακτική (practice) με κοινωνικο-πολιτισμικά στοιχεία, όπως η επικοινωνία, η αλληλεπίδραση, ο λόγος (discourse), η συμπερίληψη, η μαθηματική ταυτότητα μάθησης και ο μαθηματικός γραμματισμός (Morgan, 2010; Stacey & Turner, 2015). Η έμφαση μετακινείται από το γνωστικό αντικείμενο, τους/τις διδάσκοντες/ουσες και τη διδακτική διαδικασία προς τους/τις μαθητές/τριες και τα προσδοκώμενα αποτελέσματα μάθησης: επιδιώκεται στην ουσία μια αντίστροφη πορεία

σχεδιασμού, όπου η βάση σχεδιασμού είναι τα μαθησιακά αποτελέσματα και όλες οι υπόλοιπες παράμετροι εξαρτώνται από τον καθορισμό αυτών. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, αναφορικά με το νέο Π.Σ. των Μαθηματικών, θα παρουσιαστούν οι νέες κοινωνικο-πολιτισμικές και κοινωνικο-συναισθηματικές πρακτικές, οι οποίες αναδεικνύονται και έχουν ισότιμη θέση με τις μαθηματικές διεργασίες και πρακτικές.

Το νέο Πρόγραμμα Σπουδών του γνωστικού αντικειμένου των Μαθηματικών

Η μαθηματικά αναγνωρίζονται ως ένας από τους πλέον κρίσιμους τομείς του ανθρώπινου πολιτισμού, εξαιτίας του ισχυρού τρόπου ερμηνείας του κόσμου που προσφέρουν και της σημαντικής, ως συνέπεια, συνεισφοράς τους στην ανάπτυξη της ατομικής αλλά και της συλλογικής σκέψης και κατ' επέκταση της μαθηματικής σκέψης και μαθηματικού συλλογισμού. Βασικά χαρακτηριστικά της μαθηματικής σκέψης είναι η εξειδίκευση (διερεύνηση ειδικών περιπτώσεων), η γενίκευση – αφαιρετικότητα (αναζήτηση ευρύτερων κανονικοτήτων και σχέσεων), η δημιουργία υποθέσεων και εικασιών, η χρήση συνδέσεων μεταξύ εννοιών και αναπαραστάσεων (η οπτικοποίηση αποτελεί μέρος αυτής) και η αναζήτηση της αιτιολόγησης (Lobato et al., 2012). Η μαθηματική σκέψη προϋποθέτει γενικές συλλογιστικές ικανότητες και γνώση ευρετικών στρατηγικών που αξιοποιούνται στα πλαίσια της κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Fish & Persaud, 2012) και ενός μαθηματικού διαλόγου (Sfard, 2008). Τα μαθηματικά στο παρόν νέο ΠΣ γίνονται αντιληπτά ως ανθρώπινο δημιούργημα που μπορεί να προσφέρει σε όλους τους μαθητές και τις μαθήτριες τις γνώσεις και τα εργαλεία, ώστε να γίνουν ενεργοί, χειραφετημένοι και κριτικοί πολίτες του αύριο που θα είναι σε θέση να λειτουργούν δυναμικά και αποτελεσματικά τόσο ως άτομα όσο και ως μέλη μιας συνεχώς μεταβαλλόμενης κοινωνίας.

Το νέο ΠΣ για τα μαθηματικά υποστηρίζει τη γνωστική-ατομική και την κοινωνικό, πολιτισμική-συμμετοχική προσέγγιση στη μάθηση των μαθηματικών. Οι δύο αυτές προσεγγίσεις μάθησης εναλλάσσονται λειτουργώντας συνδυαστικά, αλληλεπιδραστικά, αλληλο-συμπληρωματικά και πολλαπλασιαστικά η μια προς την άλλη διαμορφώνοντας δυο κεντρικά συνεργαζόμενα δίπολα: μάθηση και μαθητής, μάθηση και διδασκαλία. Το νέο ΠΣ επενδύει στη δημιουργία περιβαλλόντων μάθησης που δίνουν τη δυνατότητα, αφ' ενός, στο να δημιουργούνται συνδέσεις μεταξύ της γνώσης του περιεχομένου των μαθηματικών και της εφαρμογής των εννοιών και των διαδικασιών που το χαρακτηρίζουν και, αφετέρου, στο να οδηγούν στην ανάπτυξη υψηλού επιπέδου μαθηματικού συλλογισμού, μαθηματικών ικανοτήτων διατύπωσης και επίλυσης ολοένα και πιο περίπλοκων προβλημάτων, στη διαμόρφωση στάσεων και πεποιθήσεων που βοηθούν τους μαθητές να αντιμετωπίσουν με αποτελεσματικό τρόπο προβλήματα στα μαθηματικά όπως και εκτός αυτών. Κινούμενο προς αυτή την κατεύθυνση, το ΠΣ για τα μαθηματικά αναγνωρίζει ως σημαντική την ανάδειξη των μαθηματικών πρακτικών ταυτόχρονα με τη μάθηση του μαθηματικού περιεχομένου. Οι διαδικασίες μάθησης που λαμβάνουν χώρα στην τάξη των μαθηματικών συνδέονται στενά με την έννοια του μαθηματικού γραμματισμού, δηλαδή στην καλλιέργεια της

ικανότητας να αναλύει, να ερμηνεύει, να λαμβάνει αποφάσεις στο κοινωνικό του περιβάλλο

Επιπρόσθετα, στοχεύει σε όλους τους μαθητές, λαμβάνοντας υπόψη τους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους οι μαθητές νοηματοδοτούν τις εμπειρίες τους και τις μαθηματικές έννοιες και διαδικασίες στις τάξεις των μαθηματικών, αλλά και τις διαφορετικές τους κοινωνικές, πολιτισμικές και συναισθηματικές τους αφετηρίες. Το ΠΣ υποστηρίζει διδακτικές στρατηγικές συμπερίληψης και διαφοροποίησης αναγνωρίζοντας ότι οι μαθητές διαφέρουν μεταξύ τους ως προς τον τρόπο και τον ρυθμό που μαθαίνουν, τα ενδιαφέροντά τους, τις προηγούμενες γνώσεις και τις εμπειρίες τους, την κουλτούρα τους και τη γλώσσα τους. Συνεπώς, ο κάθε μαθητής και μαθήτρια, ανάλογα με τις γνωστικές ή άλλες ανάγκες του, προσκαλείται να εμπλακεί σε έργα μάθησης που οδηγούν σε αυθεντική μαθηματική δραστηριότητα, η οποία προσφέρει προκλήσεις ανάπτυξης της μαθηματικής τους σκέψης και ταυτόχρονα συμβολής τους στη συλλογική συγκρότηση του μαθηματικού νοήματος μέσα από τη συμμετοχή τους στα δρώμενα της τάξης. Το ΠΣ υιοθετεί την προσέγγιση της πολιτισμικά ευαίσθητης μαθηματικής διδασκαλίας, που συνδέεται με την επίγνωση των πολιτισμικών αξιών, παραδόσεων και διδακτικών προσεγγίσεων διαφόρων εθν(οτ)ικών ομάδων. Συγκεκριμένα, το νέο ΠΣ φιλοδοξεί να προσφέρει σε όλους τους μαθητές την ευκαιρία να είναι σε θέση, μέσα από την συμμετοχή τους στα μαθήματα, να εκτιμούν και αποδίδουν αξία στα μαθηματικά μέσα από τη συνειδητοποίηση της φύσης της μαθηματικής γνώσης και των κρίσιμων/μεγάλων ιδεών της που συνδέουν και ενοποιούν τα επιμέρους πεδία της μαθηματικής επιστήμης με τρόπους που συμβάλλουν σε μια βαθύτερη και πιο ισχυρή κατανόησή της. Ακόμη αναγνωρίζουν συνδέσεις μεταξύ των μαθηματικών και άλλων πεδίων της ανθρώπινης γνώσης και δράσης και εκτιμούν τα μαθηματικά ως προσπελάσιμο και ενδιαφέρον πεδίο μελέτης, χρησιμοποιούν με αυτοπεποίθηση και εμπιστοσύνη τα μαθηματικά για να κατανοούν με κριτικό τρόπο τον κόσμο γύρω τους. Τα νέα ΠΣ των Μαθηματικών προσδοκούν να αναπτύξουν τον μαθηματικό γραμματισμό, μαθηματική εγγραμματοσύνη, τις κοινωνικο-πολιτισμικές πρακτικές, την συμπερίληψη και διαφοροποίηση της διδασκαλίας. Ο κριτικός μαθηματικός γραμματισμός/μαθηματική εγγραμματοσύνη είναι η ικανότητα αξιοποίησης των μαθηματικών ως εργαλείου για την αμφισβήτηση, την κριτική και την αλλαγή του κόσμου σε ποικιλία πλαισίων και για την διατύπωση τεκμηριωμένων κρίσεων και αποφάσεων από πολίτες που είναι ενεργοί, σκέφτονται εποικοδομητικά, διερευνούν, αξιολογούν και αναστοχάζονται. Οι μαθηματικές και κοινωνικο-πολιτισμικές πρακτικές αφορούν τις μαθηματικές/διδακτικές πρακτικές και τις κοινωνικοπολιτισμικές διδακτικές πρακτικές. Οι μαθηματικές διεργασίες αναφέρονται στην δημιουργία συνδέσεων μαθηματικών εννοιών, διαδικασιών και πεδίων, τις σχέσεις των μαθηματικών με την καθημερινότητα των μαθητών/τριών αναδεικνύοντας την αναγκαιότητα τους σε αυθεντικά καθημερινά προβλήματα και την σύνδεσή τους με τα άλλα γνωστικά αντικείμενα. Η ανάπτυξη συλλογισμού και επιχειρηματολογίας, η μαθηματική

επικοινωνία, η οπτικοποίηση, η επιλογή και χρήση εργαλείων, η επίλυση προβλήματος, η μοντελοποίηση, η (μετα)γνωστική ενημερότητα) (ΙΕΠ, 2021)

Μαθηματικές, κοινωνικο-πολιτισμικές και συναισθηματικές πρακτικές στο ΠΣ των Μαθηματικών

Οι κοινωνικο-πολιτισμικές διδακτικές πρακτικές αναφέρονται στην επικοινωνία, την αλληλεπίδραση, το λόγο (discourse), τη συμπερίληψη, τη μαθηματική ταυτότητα μάθησης και τον μαθηματικό γραμματισμό. Οι μαθητές/μαθήτριες καλλιεργούν δεξιότητες και ικανότητες, ώστε να μπορούν να ερμηνεύουν καταστάσεις καθημερινής ζωής αξιοποιώντας τη μαθηματική σκέψη και τον μαθηματικό συλλογισμό, να αποκτούν επίγνωση του τρόπου που τα μαθηματικά χρησιμοποιούνται στη ζωή, να αποδίδουν αξία στις μαθηματικές ιδέες των άλλων και του διαφορετικού μαθηματικού τρόπου σκέψης, να κατανοούν τη σχέση ανάμεσα στην ανάπτυξη της μαθηματικής σκέψης και του πολιτισμού, να αναπτύσσουν μαθηματική εγγραμματοσύνη, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω στην διατύπωση του ορισμού της.

Οι κοινωνικό - συναισθηματικές διδακτικές πρακτικές αναφέρονται σε θέματα διαχείρισης συναισθημάτων και συμπεριφορών που συμβάλλουν στην ανάπτυξη της αυτοπεποίθεσης και επιμονής στην αντιμετώπιση οποιασδήποτε μαθηματικής κατάστασης ή δυσκολίας. Επίσης, οι μαθητές/μαθήτριες μαθαίνουν να εκτιμούν τον πλούτο, την ομορφιά και την κομψότητα των μαθηματικών, να αναπτύσσουν πνεύμα περιέργειας και αγάπη για τα μαθηματικά, να καλλιεργούν δεξιότητες που υποστηρίζουν τη θετική αλληλεπίδραση με άλλους για τη διεκπεραίωση των μαθηματικών έργων, αξιοποιούν δεξιότητες αξιολόγησης για να οικοδομήσουν ισχυρές ταυτότητες μαθητευομένων των μαθηματικών (ΙΕΠ, 2021). Οι κοινωνικές, πολιτισμικές και συναισθηματικές πρακτικές προωθούνται ανάλογα με τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών, την κατάλληλη υποστήριξη, παρότρυνση και διευκόλυνση τους ώστε οι μαθητές/μαθήτριες να αναπτύξουν στο μέγιστο βαθμό τις ικανότητές τουςδΣύμφωνα με τα ανωτέρω, τα νέα ΠΣ μπορούν να αποβούν κινητήρια δύναμη για την αλλαγή του σχολικού κλίματος. Να εμπνεύσουν τους/τις εκπαιδευτικούς με κατάλληλες οδηγίες, χώρο, τρόπους και μέσα, ώστε η σχολική τάξη να εξελιχθεί σε εργαστήριο έρευνας, επικοινωνίας, δράσης και έκφρασης, που οδηγεί τους μαθητές/τριες στο να εργάζονται για να πραγματώσουν: τη συνεργατικότητα, την αυτογνωσία, τη γλωσσική επίγνωση, την επικοινωνιακή ικανότητα, την υπευθυνότητα, την ανεκτικότητα, την πειθαρχία, το αίσθημα δικαίου, τη δημοκρατική ευαισθησία, την άμιλλα, την αλληλεγγύη, την αισθητική καλλιέργεια, την επίλυση προβλημάτων, τη διερευνητική μάθηση, την ψηφιακή εγγραμματοσύνη.

Στο πλαίσιο συγγραφής των νέων ΠΣ επισημαίνεται η σπουδαιότητα της μελέτης της γλώσσας σε κάθε γνωστικό αντικείμενο, λόγω της σημασίας που αυτή έχει στη διαμόρφωση του επιστημονικού λόγου (η γλώσσα ως βασική διάσταση του μαθηματικού, του επιστημονικού εγγραμματισμού, κ.λπ.). Σε κάθε γνωστικό αντικείμενο υπάρχει μια γλωσσική συνισταμένη, που σχετίζεται με την ορολογία κάθε επιστήμης, τις

γλωσσικές πράξεις που επιτελούνται μέσω αυτής, καθώς και την προφορική και γραπτή έκφραση η οποία επιτρέπει τόσο την κατανόηση όσο και την παραγωγή λόγου σε κάθε γνωστικό αντικείμενο ή ευρύτερο επιστημονικό πεδίο.

Τέλος, η διερευνητική και δημιουργική ικανότητα αποτελεί στόχο και για τους/τις εκπαιδευτικούς. Οι εκπαιδευτικοί ως δημιουργοί, ερευνητές/τριες και αναστοχαστές/στριες επί των πρακτικών τους, μέσω της συμμετοχής τους στις προγραμματισμένες επιμορφώσεις θα εξοικειωθούν με τη δημιουργία/ανάπτυξη και εφαρμογή κατάλληλου διδακτικού εκπαιδευτικού υλικού.

Βιβλιογραφία

ΙΕΠ, (2021). *Οδηγός Εκπαιδευτικού-Δημοτικό Σχολείο-Μαθηματικά*. Αθήνα.

ΙΕΠ, (2021*). Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα των Μαθηματικών στο Δημοτικό*. Αθήνα.

ΙΕΠ, (2021). *Φιλοσοφία-ΠΣ Μαθηματικών*-Δεκέμβριος. Αθήνα.

Fish, M. & Persaud, A. (2012). (Re)presenting critical mathematical thinking through sociopolitical narratives as mathematics texts. In H. Hickman *& B.J.* Porfilio (Eds), *The new politics of the textbook* (pp 89–110). Rotterdam: Sense Publishers.

Lobato J, Hohensee C., Rhodehamel B. & Diamond, J. (2012). Using student reasoning to inform the development of conceptual learning goals: the case of quadratic functions. *Math Think Learn*, 14(2), 85–119.

Morgan, C. (2010). Making sense of curriculum innovation and mathematics teacher identity. In C. Kanes (Ed.), *Elaborating professionalism: Studies in practice and theory (pp. 107–122*). Dordrecht: Springer.

Sfard A. (2008). *Thinking as communicating human development, the growth of discourses, and mathematizing*. Cambridge: Cambridge University Press.

Stacey, K. & Turner, R. (2015*). Assessing Mathematical Literacy (The PISA experience*). Dordrecht: Springer.

Μέσα στο μουσείο

Τσίνα Μαρία
Εκπαιδευτικός ΠΕ60, ΥΠΑΙΘΑ
mariatsina@sch.gr

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αφορά ένα πολιτιστικό πρόγραμμα που υλοποιήθηκε από μαθητές του νηπιαγωγείου. Σκοπός του προγράμματος ήταν τα νήπια να περιηγηθούν σε μουσεία και να αποκτήσουν μουσειακή εκπαίδευση. Έναυσμα αποτέλεσε το γεγονός ότι στον άνω όροφο του νηπιαγωγείου στεγάζονταν τα ευρήματα του μουσείου της Μελιβοίας. Τα παιδιά ξεναγήθηκαν στα αρχαιολογικά ευρήματα, αντάλλαξαν πληροφορίες γι' αυτά και ήρθαν σε επαφή με σπουδαία καλλιτεχνήματα. Μέσα από τον Η/Υ περιηγήθηκαν στα μεγαλύτερα ελληνικά και ευρωπαϊκά μουσεία, γνώρισαν τα έργα σπουδαίων γλυπτών, εμπνεύστηκαν από αυτά και χρησιμοποιώντας ποικίλες τεχνικές εκφράστηκαν δημιουργικά. Ενισχύθηκε η φαντασία, η συνεργασία και η δημιουργικότητα. Μέσα από τις δραστηριότητες τα παιδιά γνώρισαν τον τρόπο ζωής των αρχαίων Ελλήνων, τις συνήθειές τους, τα αντικείμενα που χρησιμοποιούσαν στην καθημερινότητά τους, ενθουσιάστηκαν και απέκτησαν νέες γνώσεις.

Λέξεις κλειδιά: μουσειακή αγωγή, αρχαιολογικά ευρήματα, εκθέματα μουσείου

Σκοπός:

Να έρθουν τα παιδιά σε επαφή με το μουσείο και να το αγαπήσουν.

Επιμέρους στόχοι ως προς το γνωστικό αντικείμενο και ως προς τη μαθησιακή διαδικασία.

Προφορική επικοινωνία :

- να ξεναγηθούν από την προϊσταμένη της βυζαντινής εφορίας αρχαιοτήτων στο μουσείο και να πάρουν συνέντευξη από αυτή,
- να εκφράσουν τα συναισθήματά τους και τις εντυπώσεις τους από την επίσκεψη στο μουσείο,
- να μάθουν από τι υλικό φτιάχτηκε το κάθε έκθεμα του μουσείου,

Ανάγνωση :

- να διαβάσουν βιβλία σχετικά με τα μουσεία,

Γραφή και γραπτή έκφραση:

- να γράψουν όπως μπορούν τα αντικείμενα - εκθέματα του μουσείου,
- να φτιάξουν αφίσα για τα μουσεία,

Παιδί και μαθηματικά:

- να αντιστοιχίσουν φωτογραφίες από τους αρχαιολογικούς θησαυρούς με τις λέξεις τους,
- να ταξινομήσουν τα αντικείμενα που βρίσκουμε σε ένα μουσείο,
- να αντιληφθούν ότι ανάμεσα στα αρχαιολογικά ευρήματα υπάρχουν πολλά νομίσματα, τα οποία όπως και σήμερα έτσι και στα αρχαία χρόνια ήταν απαραίτητα για τις συναλλαγές των ανθρώπων στην καθημερινή τους ζωή,

Παιδί και περιβάλλον:

Ανθρωπογενές περιβάλλον και αλληλεπίδραση:

- να συνεργαστούν σε ομαδικό επίπεδο,
- να συνεργαστούν με τους γονείς, να πάρουν πληροφορίες για τα αντικείμενα του μουσείου,
- να μάθουν να λειτουργούν σε ομάδες και να συνεργάζονται για να επιτευχθούν κάποιοι σκοποί-στόχοι,
- να δουν και να σημειώσουν στο χάρτη που βρίσκονται τα σημαντικότερα μνημεία πολιτισμού της Ελλάδας,

Φυσικό περιβάλλον και αλληλεπίδραση:

- να επισκεφτούν το χώρο του μουσείου,

Δημιουργία και έκφραση:

- να προωθήσουν τη φαντασία τους, να καλλιεργήσουν την αισθητική τους ανάπτυξη και να καταφέρουν να την εκφράσουν μέσα από διάφορα υλικά,
- να αναλάβουν παιχνίδια ρόλων παίζοντας π.χ. το παιχνίδι αγαλματάκια, να παραστήσουν τη ζωή των αρχαίων Ελλήνων μέσα από δημιουργικό παιχνίδι,
- να πειραματιστούν με διάφορα υλικά και να φτιάξουν αντικείμενα που εκτίθενται σε ένα αρχαιολογικό μουσείο,
- να ακούσουν και να μάθουν το τραγούδι «μες στο μουσείο» από το cd της Λιλιπούπολης,

Τεχνολογία:

- να περιηγηθούν εικονικά σε αρχαιολογικούς χώρους και μουσεία της Ελλάδας,
- να μάθουν να χειρίζονται τον Η/Υ και να ασκηθούν στον ψηφιακό γραμματισμό,
- να γνωρίσουν έναν άλλο τρόπο μάθησης συμμετέχοντας ενεργά σε συνεργατικό περιβάλλον,
- να αναπτύξουν δεξιότητες αξιοποίησης των Τ.Π.Ε και να συλλέξουν πληροφορίες από το διαδίκτυο και σχετικό φωτογραφικό υλικό για τα μνημεία πολιτισμού,
- να φτιάξουν αφίσα με το λογισμικό power point για το μουσείο.

Προβληματισμός –Κριτήρια επιλογής του θέματος

Το κίνητρο να ασχοληθούμε με το θέμα αυτό ήταν ένας μαθητής, ο οποίος από την αρχή της σχολικής χρονιάς μας μιλούσε για το αρχαιολογικό μουσείο που υπάρχει πάνω από το νηπιαγωγείο μας. Έτσι σκεφτήκαμε πως θα ήταν καλό να γίνουν τα παιδιά μικροί εξερευνητές του μουσείου, να γνωρίσουν από κοντά τα αντικείμενα του μουσείου και να αποκτήσουν τις δικές τους εμπειρίες μέσα από την επαφή τους με αυτό. Αξίζει να αναφέρουμε πως το πολιτιστικό πρόγραμμα είναι συμβατό με τους στόχους και τη μεθοδολογία του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ, 2003, ΥΠΑΙΘ/ΙΕΠ,2011).

Σχεδιασμός και υλοποίηση των δραστηριοτήτων

1η Δραστηριότητα: Ξενάγηση στο μουσείο

Τα παιδιά ξεναγήθηκαν στο αρχαιολογικό μουσείο Μελιβοίας από την προϊσταμένη της βυζαντινής εφορίας αρχαιοτήτων κ. Σδρόλια και έμαθαν πληροφορίες για το πως γίνεται μία ανασκαφή και πως γίνεται η συντήρηση και η αποκατάσταση των ευρημάτων. Έπειτα από την επίσκεψη στο μουσείο συζητήσαμε με τα παιδιά:
Ποια εκθέματα είδαμε;
Ποιο είναι το αγαπημένο μας έκθεμα –ποιο μας έκανε τη μεγαλύτερη εντύπωση;
Μπορούμε να το περιγράψουμε;
Σε τι πιστεύουμε ότι χρησίμευε;
Ποιος το έφτιαξε;
Από τι υλικό φτιάχτηκε;
Επίσης, μέσα από την λογοτεχνία απέκτησαν γνώσεις για τη ζωή των αρχαίων Ελλήνων, για τις ασχολίες τους, τα αντικείμενα που χρησιμοποιούσαν στις δουλειές τους, τα εργαλεία τους (Άλκη Ζέη, 1997, Η ιστορική Μελιβοία, 2006, Λήδα Κροντηρά, 1985, Το κάστρο της Μελιβοίας). Τα παιδιά έμαθαν για τους αγώνες των αρχαίων Ελλήνων και για τις τέχνες που ήταν πολύ αναπτυγμένες κατά την αρχαιότητα. Μεγάλη εντύπωση τους έκαναν τα παιχνίδια που χρησιμοποιούσαν εκείνη την εποχή τα παιδιά.

εικόνες 1,2: Ξενάγηση στο μουσείο

Εικόνα 3: . Αμφορείς του 6ου αι.μ.Χ.

Εικόνα 4: Αγγεία, πόρπες, πώματα μικρών πίθων.

Εικόνα 5:Αγγεία

Εικόνα 6: Λυχνάρια

Εικόνα 7:Τμήματα από τοιχογραφίες

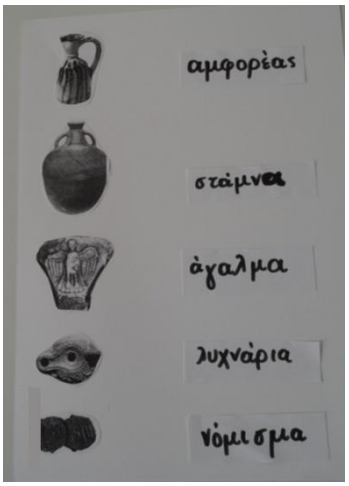
Εικόνα 8:Αγγεία και βαρίδια που χρησιμοποιούσαν στην καθημερινή ζωή.

2η Δραστηριότητα: Εύρεση στον χάρτη αρχαιολογικών χώρων

Τα παιδιά είδαν και σημείωσαν πάνω στον χάρτη που βρίσκεται το κάστρο της Βελίκας όπου βρέθηκαν τα εκθέματα του μουσείου καθώς και άλλους αρχαιολογικούς

χώρους της χώρας μας. Στη συνέχεια αντιστοίχησαν τα ευρήματα του μουσείου με τις λέξεις τους.

Εικόνα 9:Σημειώνουμε στο χάρτη τα μεγαλύτερα μουσεία της Ελλάδας



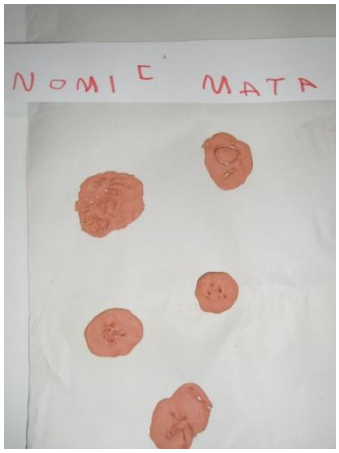
Εικόνα 10:Αντιστοίχησαν τα ευρήματα του μουσείου με τις λέξεις τους

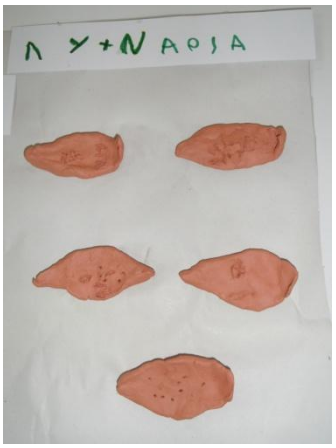
3η Δραστηριότητα: Εικαστικές δημιουργίες των παιδιών

Τα παιδιά έφτιαξαν με πηλό λυχνάρια και νομίσματα σαν αυτά που είδαμε στο μουσείο. Επίσης, έφτιαξαν με πηλό αγάλματα-ειδώλια και καπάκια από δοχεία, ζωγράφισαν αμφορείς με λαδοπαστέλ, δραματοποίησαν τον τρόπο που ζούσαν οι αρχαίοι Έλληνες και τους ζωγράφισαν.

Άκουσαν από το cd της Λιλιπούπολης το τραγούδι «μες στο μουσείο» και το έμαθαν.

Εικόνες 11,12:Τα παιδιά έφτιαξαν αγάλματα και πήλινα καπάκια από δοχεία





εικόνες 13,14,15:Τα παιδιά έφτιαξαν λυχνάρια, νομίσματα και αμφορείς

4η Δραστηριότητα: Περιήγηση μέσα από το διαδίκτυο στα μουσεία της χώρας μας

Τα παιδιά περιηγήθηκαν στα μουσεία της χώρας μας μέσα από τον Η/Υ.

Εικόνα 16,17:περιηγήθηκαν εικονικά μέσα από τον Η/Υ στο μουσείο της Ακρόπολης.

5η Δραστηριότητα: Δημιουργία αφίσας

Δημιούργησαν αφίσα με το λογισμικό power point για το μουσείο, αντιγράφοντας τον τίτλο από ένα χαρτί που τους έδωσε η νηπιαγωγός.

Εικόνα 18: έφτιαξαν αφίσα με το λογισμικό power point για το μουσείο

Συμπεράσματα-Αξιολόγηση του προγράμματος

Τα συμπεράσματα της αξιολόγησης ήταν θετικά. Κάναμε ένα ταξίδι στο χώρο της αρχαίας Ελλάδας. Τα παιδιά μέσα από το πρόγραμμα γνώρισαν το μουσείο. Ήταν η πρώτη φορά που επισκέπτονταν μουσείο. Είχε πει ο στρατηγός Μακρυγιάννης στα απομνημονεύματά του ότι συνάντησε στο Άργος κάποιους στρατιώτες που ετοιμάζονταν να πουλήσουν σε ξένους δυο αρχαία αγάλματα. Κι ο στρατηγός, που είχε μεγάλη ψυχική καλλιέργεια κι ανθρωπιά, τους είπε: «Αυτά και δέκα τάλαρα να σας δώσουνε, να μην καταδεχθείτε να βγουν από την πατρίδα μας. Δι’ αυτά πολεμήσαμεν». Από μας δεν ζητάνε πια αγώνες και θυσίες, παρά μονάχα αγάπη. Στα παιδιά άρεσε ο τρόπος δράσης, αισθάνθηκαν ότι συμμετείχαν ενεργά στο σχεδιασμό και την υλοποίηση του προγράμματος. Μέσα από τις δραστηριότητες βίωσαν καταστάσεις, προβληματισμούς και έδωσαν λύσεις. Εμπλούτισαν το λεξιλόγιό τους και έμαθαν λέξεις όπως: έφορος, επιμελητής, συντήρηση, συντηρητές, ανασκαφή, φύλακες μουσείων. Συνεργάστηκαν, ανέλαβαν πρωτοβουλίες και συνειδητοποίησαν τους προβλεπόμενους στόχους. Τροποποίησαν λανθασμένες στάσεις και συμπεριφορές απέναντι στα μουσεία και τα εκθέματά τους και υιοθέτησαν νέους τρόπους σωστής συμπεριφοράς. Μέσα από τις δραστηριότητες που πραγματοποιήσαμε μπόρεσαν να αναπτύξουν δεξιότητες, να αποκτήσουν θάρρος και αυτοπεποίθηση, να εμπλουτίσουν το λόγο τους και κατάφεραν να γνωρίσουν και να αγαπήσουν το μουσείο. Εξάλλου και η κινητοποίηση του οικογενειακού περιβάλλοντος και του κοινωνικού περίγυρου των παιδιών δηλώνει την ευαισθητοποίηση και το άμεσο ενδιαφέρον για την επιτυχία του προγράμματος.

Βιβλιογραφία

Ζέη, Α. (1997). *Η Αλίκη στη χώρα των μαρμάρων*. Εκδόσεις: Κέδρος.
ΔΕΠΠΣ. (2003). *Αναλυτικό πρόγραμμα νηπιαγωγείου.*
Δρόσος, Α. Ν. (2006). *Η ιστορική Μελιβοία*. Εκδόσεις: Φύλλα.
Κροντηρά, Λ. (1985). *Γνωριμία με το Εθνικό Αρχαιολογικό μουσείο*. Αθήνα: Εκδοτική.
ΥΠΑΙΘ/ΙΕΠ. (2011) *Νέο πιλοτικό Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο.* Ανακτήθηκε από: http://www.iep.edu.gr/images/IEP/programmata_spoudon/prosx-oliki_elpaideysi/meros_1_paidagogiko_plaisio.pdf.2

Γνωρίζω το Κάστρο της Πόλης μου

Κουτσουκτώνη Αθηνά – Κυριακή, Σουλίδου Αικατερίνη

Εκπαιδευτικός ΠΕ70, 5ο Δημοτικό Σχολείο Ιωαννίνων
a.koutsouktoni@gmail.com

Εκπαιδευτικός ΠΕ86, 5ο Δημοτικό Σχολείο Ιωαννίνων
kathrins@sch.gr

Περίληψη

Οι μαθητές/τριες της ΣΤ΄ τάξης του 5ου Δημοτικού Σχολείου Ιωαννίνων, με αφορμή τη συμμετοχή τους σε Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα Πολιτιστικής Κληρονομιάς, δημιούργησαν με το λογισμικό Scratch ένα ψηφιακό παιχνίδι ερωταπαντήσεων με θέμα τα μνημεία του Κάστρου της πόλης μας. Σκοπός της εκπαιδευτικής δράσης ήταν αφενός να παρουσιάσουν και να κάνουν διάχυση στην ευρύτερη σχολική κοινότητα το πρόγραμμα Πολιτιστικής Κληρονομιάς που συμμετείχαν, και αφετέρου να δημιουργήσουν διαδραστικό υλικό για την αξιολόγηση των γνώσεων που προσέκτησαν στη διάρκεια του Προγράμματος. Οι μαθητές/τριες εργάστηκαν ομαδοσυνεργατικά, διαθεματικά και διερευνητικά στα μαθήματα της Ιστορίας, των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων και των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών, και υλοποίησαν ένα σχέδιο εργασίας αξιοποιώντας με δημιουργικό τρόπο το προγραμματιστικό περιβάλλον Scratch. Προηγήθηκαν δραστηριότητες όπως ιστοεξευρενήσεις και έρευνες πεδίου για την αναζήτηση και συλλογή πληροφοριών, τις οποίες οι μαθητές/τριες αξιοποίησαν για τη δημιουργία ενός ψηφιακού παιχνιδιού ερωταπαντήσεων που αξιολογεί τις γνώσεις τους.

Λέξεις κλειδιά: Ερευνητική εργασία, Ομαδοσυνεργατική μέθοδος, Scratch

Εισαγωγή

Με αφορμή τη συμμετοχή της Στ΄ τάξης σε Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα Πολιτιστικής Κληρονομιάς, οι μαθητές/τριες είχαν την ευκαιρία να γνωρίσουν μνημεία πολιτιστικής κληρονομιάς των χωρών - εταίρων του προγράμματος και να αναδείξουν ένα δικό τους μνημείο - το κάστρο της πόλης τους. Για το σκοπό αυτό δημιούργησαν ένα ψηφιακό παιχνίδι ερωταπαντήσεων στο λογισμικό Scratch έτσι ώστε να πετύχουν τη διάχυση του προγράμματος στην ευρύτερη σχολική κοινότητα και παράλληλα να αξιολογήσουν τις γνώσεις που απέκτησαν κατά τη διάρκεια του προγράμματος. Η δράση

αυτή υλοποιήθηκε με την ομαδοσυνεργατική μέθοδο project και οι μαθησιακοί στόχοι για τους μαθητές ήταν οι εξής:

Γνώσεις

- να γνωρίσουν τα σημαντικότερα σημεία ενδιαφέροντος του κάστρου της πόλης και την ιστορία τους

Δεξιότητες

- να ανακαλύψουν τις πολιτιστικές και αρχιτεκτονικές επιρροές κατά τις διάφορες χρονικές περιόδους
- να αντιληφθούν την ιστορική συνέχεια του κάστρου
- να καλλιεργήσουν ψηφιακές δεξιότητες

Στάσεις

- να αναγνωρίσουν τη συνεισφορά του κάθε μέλους της ομάδας στο συνολικό έργο
- να καλλιεργήσουν ομαδικό πνεύμα συνεργασίας
- να προσεγγίζουν ένα θέμα κριτικά από πολλές πλευρές

Ερευνητική εργασία – μέθοδος project

Η φιλοσοφία της ερευνητικής εργασίας στηρίζεται στη θεωρία μάθησης του κονστρουκτιβισμού, μια θεωρία σύμφωνα με την οποία η γνώση προκύπτει από τις πράξεις του ατόμου πάνω στα αντικείμενα του κόσμου που τον περιβάλλουν. Επομένως η γνώση που αποκτά με την ενεργητική συμμετοχή του δεν είναι ένα αντίγραφο του εξωτερικού κόσμου, αλλά ένα δικό του δημιούργημα, αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης εγγενών και περιβαλλοντικών παραγόντων (Βοσνιάδου,1994).

Οι αρχές και οι στόχοι της ερευνητικής εργασίας τεκμηριώνονται ευρύτερα από τη θεωρία του κοινωνικού εποικοδομισμού. Ο εισηγητής της θεωρίας Vygotsky, υποστηρίζει ότι η κοινωνική αλληλεπίδραση καθορίζει θεμελιακά της ανάπτυξη της γνώσης, αφού βλέπει το παιδί σαν ενεργό δράστη που διαμορφώνει τη γνωστική του πραγματικότητα και επιλύει τα προβλήματά του με καθοδήγηση από τον έμπειρο ενήλικα ή σε συνεργασία με τους πιο ικανούς συνεργάτες (Vygotsky, 1978). Σύμφωνα με αυτόν η γλώσσα είναι το μέσο με το οποίο διαμορφώνεται η σκέψη και η συμπεριφορά του (Βοσνιάδου, 1994).

Ένας τρόπος υλοποίησης μιας ερευνητικής εργασίας είναι η μέθοδος project, μια μέθοδος που στηρίζεται στις ανάγκες και τα βιώματα των μαθητών, των οποίων η συμμετοχή είναι καθοριστική τόσο στον σχεδιασμό και την οργάνωση όσο και στην υλοποίηση. Η θεωρητική αφετηρία της μεθόδου βρίσκεται στη φιλοσοφική θεωρία του Πραγματισμού που αντιμετωπίζει τη γνώση και τη σκέψη ως εργαλεία για την επιβίωση Στην Ελληνική γλώσσα η μέθοδος projekt μεταφράζεται ως βιωματική επικοινωνιακή διδασκαλία (Χρυσαφίδης, 1994).

Η επικοινωνιακή διδασκαλία είναι μια διαδικασία αλληλεπίδρασης όπου τα μέλη της ομάδας καταθέτουν τις απόψεις τους, τις εμπειρίες τους, τα επιχειρήματα τους συνδιαλεγόμενα, παρουσία του εκπαιδευτικού ο οποίος εντάσσεται ως ισότιμο μέλος

της ομάδας. Ο εκπαιδευτικός μεταφέρει στην ομάδα και τις δικές του απόψεις, χωρίς διάθεση εκμετάλλευσης της πλεονεκτικής του θέσης ή αυταρχισμού ή πρόθεσης να τις συμπαρασύρει σε περιοχές έξω από τα γνήσια ενδιαφέροντα της (Χρυσαφίδης, 1994).

Η μέθοδος έχει τις εξής διακριτές φάσεις:

- Επιλογή θέματος – Σχεδιασμός – Προγραμματισμός δραστηριοτήτων
- Υλοποίηση – Διεξαγωγή δραστηριοτήτων και
- Αξιολόγηση των δράσεων

Σε αυτές προωθούνται η συνεργασία και ο εποικοδομητικός διάλογος, παρέχοντας ταυτόχρονα στους μαθητές – μέλη των ομάδων η ευκαιρία να εμπλακούν σε συζητήσεις, να διατυπώσουν ερωτήματα και απορίες και κυρίως να εργαστούν συλλογικά συνδυάζοντας τις γνώσεις και τις εμπειρίες τους.

Μέσα από την μέθοδο αυτή οι μαθητές μαθαίνουν να αναζητούν την πληροφορία σε διάφορες πηγές, να κρίνουν την αξιοπιστία της και να τη συνθέτουν σε μια εργασία. Έτσι, το ενδιαφέρον της μαθησιακής διαδικασίας μετατοπίζεται από τον εκπαιδευτικό στους μαθητές, αφού αυτενεργούν διερευνώντας στοιχεία και ανταλλάσσοντας γνώμες, αποκτώντας γνωστικές αλλά και κοινωνικές δεξιότητες. Τέλος είναι μια μέθοδος στην κατεύθυνση της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης αφού εμπλέκει διαφορετικά διδακτικά αντικείμενα αντιμετωπίζοντας έτσι ένα θέμα ολιστικά, σφαιρικά, από πολλές οπτικές.

Συνεργατική μάθηση

Η συνεργατική μάθηση είναι μια στρατηγική για την εκπαίδευση με βάση την ομαδική εργασία και τις ομάδες που ενώνονται προς έναν κοινό στόχο. Το βασικό στοιχείο αυτής της μαθησιακής στρατηγικής είναι ότι παρουσιάζει τα θετικά αποτελέσματα των μαθητών να είναι ανεξάρτητοι και να δείχνουν τις δικές τους δεξιότητες, ενώ διαχειρίζονται την προσωπική τους ευθύνη. Στη συνεργατική μάθηση, όλοι συνεργάζονται μεταξύ τους σε μια εργασία ή έργο παραμένοντας επικεντρωμένοι στους στόχους τους. Σε ένα συνεργατικό μαθησιακό περιβάλλον, οι εκπαιδευτικοί δεν διδάσκουν ενεργά, αλλά απλώς διασφαλίζουν ότι οι μαθητές παραμένουν στην εργασία και εξισορροπούν τις αλληλεπιδράσεις: του εκπαιδευτικού προς τους μαθητές, των μαθητών προς το υλικό και των μαθητών μεταξύ τους.

Υπάρχουν πολλές διαφορετικές τεχνικές για να εφαρμοστεί η συνεργασία στο επίπεδο μιας μαθητικής τάξης με πρωταρχικό μέλημα του εκπαιδευτικού να είναι η καλλιέργεια της κριτικής και δημιουργικής σκέψης. Κάποιες από τις τεχνικές αυτές που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα εργασία είναι οι παρακάτω:

- Η τεχνική του Jigsaw: Σε αυτήν την τεχνική, κάθε μαθητής είναι υπεύθυνος για ένα συγκεκριμένο τμήμα του έργου ενσωματώνοντας τις δεξιότητές του στην ομάδα ώστε να ταιριάξουν όλοι μαζί τα κομμάτια του παζλ.
- Σκέψη – ζεύγη – διαμοιρασμός (Think-pair-share): Στην τεχνική αυτή, ο εκπαιδευτικός θέτει μια ερώτηση στου μαθητές. Αυτοί καταγράφουν τις

σκέψεις τους ατομικά και έπειτα επιλέγουν έναν συνεργάτη για να συζητήσουν τις ιδέες τους και να τις συγκεράσουν σε μία απάντηση. Τελικά ο εκπαιδευτικός καλεί τους μαθητές να μοιραστούν τις απαντήσεις τους.

- Ομαδικό τουρνουά (Team game tournament): Σε αυτήν οι μαθητές οργανώνονται σε μικρές ομάδες για να συμμετάσχουν σε ένα παιχνίδι ερωτήσεων.

Συνεργατική Μάθηση και προγραμματιστικό περιβάλλον Scratch

Το Scratch είναι ένα εκπαιδευτικό προγραμματιστικό περιβάλλον, που προωθεί την υπολογιστική σκέψη και τις δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, τη δημιουργική διδασκαλία και μάθηση, την αυτοέκφραση, τη συνεργασία και την ισότητα στην πληροφορική. Πρόκειται για ένα οπτικό περιβάλλον προγραμματισμού που επιτρέπει στους χρήστες (κυρίως ηλικίας 8 έως 16 ετών) να προγραμματίζουν ενώ εργάζονται σε αυθεντικά έργα που έχουν νόημα για αυτούς, όπως ιστορίες κινουμένων σχεδίων και παιχνίδια. Ένας βασικός στόχος του Scratch είναι να υποστηρίξει την αυτοκαθοδηγούμενη μάθηση μέσω της δημιουργίας και της συνεργασίας με συνομηλίκους (Maloney, J., Resnick, M., Rusk, N., Silverman, B., Eastmond, E., 2010). Αξιοποιεί τις θεωρίες μάθησης του κοινωνικού εποικοδομητισμού μέσα από δραστηριότητες που επιτρέπουν το πείραμα, τη δοκιμή, την άμεση ανατροφοδότηση δηλαδή την διερευνητική και ανακαλυπτική μάθηση υποστηρίζοντας τη μαθητοκεντρική μέθοδο διδασκαλίας.

Με βάση τα παραπάνω χαρακτηριστικά του Scratch και εφαρμόζοντας τη θεωρία του game-based learning (Wilson, Hainey, & Connolly, 2013), οι μαθητές καλούνται να δημιουργήσουν ένα δικό τους παιχνίδι ερωτήσεων.

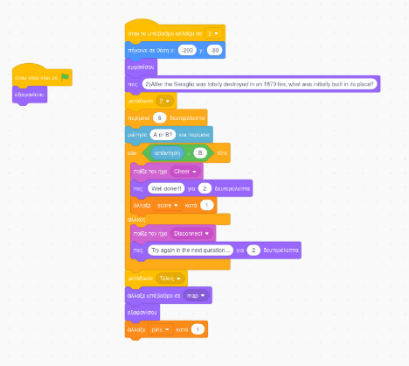
Περιγραφή εφαρμογής - Πρακτικό μέρος

Η δράση που περιελάμβανε τη δημιουργία ενός ψηφιακού παιχνιδιού ερωταπαντήσεων από του μαθητές/τριες της Στ΄τάξης, με θέμα τα μνημεία του Κάστρου της πόλης μας, υλοποιήθηκε με την ομαδοσυνεργατική μέθοδο project και αναπτύχθηκε σε δύο φάσεις: α. του σχεδιασμού και της αναζήτησης πληροφοριών και β. της αξιοποίησης – οργάνωσης του υλικού και της δημιουργίας του ψηφιακού παιχνιδιού.

Κατά την πρώτη φάση οι μαθητές με την καθοδήγηση των δασκάλων τους, επιδόθηκαν σε βιβλιογραφική έρευνα σε συγγράμματα, σε διερεύνηση ηλεκτρονικών πηγών από το διαδίκτυο καθώς και σε ιστοεξευρενήσεις. Ακολούθησαν αρκετές έρευνες πεδίου στο χώρο του κάστρου της πόλης και στα μνημεία για τα οποία οι μαθητές είχαν συγκεντρώσει πληροφορίες.

Στην επόμενη φάση έγινε δημιουργική αξιοποίηση του υλικού που συγκεντρώθηκε στο εργαστήριο Πληροφορικής του σχολείου με την καθοδήγηση της εκπαιδευτικού: οι μαθητές χωρισμένοι σε ομάδες των δύο, δημιούργησαν στην αγγλική γλώσσα ερωτήσεις αξιολόγησης γνώσεων για τα σπουδαιότερα μνημεία.

Αφού κατέγραψαν τις ερωτήσεις αξιολόγησης, καθόρισαν την βαθμολογία για κάθε σωστή απάντηση. Επίσης αποφάσισαν την εξέλιξη του παιχνιδιού ανάλογα με τη βαθμολογία του παίκτη. Παράλληλα οι εκπαιδευτικοί δημιούργησαν στο Scratch την τάξη, τους μαθητικούς λογαριασμούς και τη συλλογή της τάξης για την αποθήκευση των κοινών έργων. Συζητήθηκε επίσης το περιβάλλον του παιχνιδιού, πώς θα προβάλλονται οι ερωτήσεις, ποια θα είναι η φωτογραφία για το κεντρικό σκηνικό και η κάθε ομάδα αναζήτησε την σχετική φωτογραφία που αφορούσε τη δική της ερώτηση για να χρησιμοποιηθεί ως υπόβαθρο του σκηνικού. Ειδικότερα, η κάθε ομάδα δημιούργησε το δικό της έργο με όλα τα βασικά στοιχεία (κεντρικό και επιμέρους υπόβαθρο, μορφές, κώδικας) το οποίο υλοποιούσε την καθορισμένη ερώτησή της, ώστε να διασφαλιστεί η ορθότητα του έργου. Έπειτα, δόθηκε στις ομάδες ένα πρότυπο έργο με το κεντρικό υπόβαθρο και κάποιες κοινές μορφές. Η κάθε ομάδα άνοιγε από τη συλλογή την τελευταία έκδοση του έργου, πατώντας το κουμπί “ανάμειξη”, πρόσθετε τις δικές της μορφές και τις ομάδες εντολών που υλοποιούσαν την ερώτησή της (Εικόνα 01), άλλαζε τον αύξοντα αριθμό στο όνομα του αρχείου, το αποθήκευε, το διαμοίραζε και το πρόσθετε στην κοινή συλλογή ώστε να αναλάβει η επόμενη ομάδα.



Εικόνα 01: Υλοποίηση μιας ερώτησης του έργου

Το τελικό αποτέλεσμα, ένα διαδραστικό παιχνίδι ερωταπαντήσεων για τα σημαντικότερα μνημεία του κάστρου της πόλης μας, αξιολογεί με διασκεδαστικό τρόπο τις γνώσεις των μαθητών, συμβάλλει στη διάχυση της δράσης στην ευρύτερη σχολική κοινότητα και πετυχαίνει να διδάξει την ομαδοσυνεργατικότητα και την αναγνώριση της συνεισφοράς του καθένα στο συνολικό έργο.

Βιβλιογραφία

Βοσνιάδου, Σ. (1994). *Κείμενα Εξελικτικής Ψυχολογίας. Σκέψη.* Εκδόσεις: Gutenberg.

Σαββίδης, Γ. (2022). *Συνεργατική μάθηση και διδασκαλία ξένων γλωσσών*. Διπλωματική εργασία. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο. Ανακτήθηκε από https://ikee.lib.auth.gr/record/341870/files/GRI-2022-36629.pdf.

Χρυσαφίδης, Κ. (1994). *Βιωματική-Επικοινωνιακή διδασκαλία. Η εισαγωγή της Μεθόδου project στο σχολείο.* Αθήνα: Gutenberg.

Maloney, J., Resnick, M., Rusk, N., Silverman, B. & Eastmond, E. (2010). The Scratch Programming Language and Environment. *ACM Transactions on Computing Education*, 10(4).

Wilson A., Hainey T. & Connolly C. (2013). Using Scratch with Primary School Children: An Evaluation of Games Constructed to Gauge Understanding of Programming Concepts. *International Journal of Game-Based Learning*, 3(1), 93-109.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Massachusetts: Harvard University Press.

Δικτυογραφία

Σχετικά με το Scratch. Ανακτήθηκε από https://scratch.mit.edu/about.

Αποκωδικοποιώντας τις Φυσικές Καταστροφές

Αστερίου Ιουλία- Μαρία, Πέγιου Αθηνά

ΠΕ 60.50 Νηπιαγωγών ΕΑΕ, 16ο Νηπιαγωγείο Γιαννιτσών
elinaki_1989@hotmail.com

ΠΕ 60 Νηπιαγωγών, 16ο Νηπιαγωγείο Γιαννιτσών
athinapegiou@gmail.com

Περίληψη

Η εργασία η οποία επιθυμούμε να παρουσιάσουμε στο συνέδριο, αφορά στην μακέτα -«Αποκωδικοποιώντας τις Φυσικές Καταστροφές»- η οποία κατασκευάστηκε στην τάξη μας, στα πλαίσια των εργαστηρίων δεξιοτήτων, στην θεματική ενότητα φροντίζω το περιβάλλον και ειδικότερα, στην περιοχή φυσικές καταστροφές- πολιτική προστασία. Ορμώμενοι από την κατασκευή της προαναφερόμενης μακέτας, οι μαθητές εμπλέκονται με τις καινοτόμες διδακτικές μεθόδους του STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts, Mathematics) και της Εκπαιδευτικής Ρομποτικής.
Αναλυτικότερα, τα παιδιά με την δημιουργία κώδικα προγραμματίζουν το επιδαπέδιο ρομπότ Beebot (Technology), καθώς επίσης εξασκούνται στην καταμέτρηση και τον προσανατολισμό (Mathematics). Αξίζει να σημειωθεί, η τοποθέτηση ενός ηφαιστείου το οποίο εκρήγνυται (Science), χαλάσματα κτιρίων έπειτα από σεισμική δόνηση, καθώς και παλιρροιακά κύματα (Arts). Επίσης, τα παιδιά «γράφουν» τον αριθμό κλήσης της Πυροσβεστικής Υπηρεσίας (199) με την χρήση διάφορων υλικών, όπως το σώμα τους, τουβλάκια Lego, ενσφηνώματα, κ.α. (Mathematics), μελετάται η μετατροπή της Δυναμικής Ενέργειας σε Κινητική με την δημιουργία παλιρροιακών κυμάτων (Engineering), προγραμματίζεται το επιδαπέδιο ρομπότ προκειμένου να μας δείξει πράγματα που κάνουμε σε περίπτωση σεισμού (Technology), ενώ τέλος, μελετάται ο πίνακας «Κραυγή» του Μουνκ, μέσω του οποίου εκφράζονται όλα τα συναισθήματα που προκαλούν οι φυσικές καταστροφές στον άνθρωπο και αναδημιουργείται από τα παιδιά με την χρήση των λαδοπαστέλ και της χαρακτικής μεθόδου (Arts). Καταλυτικής σημασίας ήταν η επίσκεψη της Πυροσβεστικής Υπηρεσίας Γιαννιτσών στην σχολική μονάδα, η οποία παρουσίασε στους μαθητές την χρησιμότητά της, καθώς και το Πυροσβεστικό της όχημα, το οποίο μπόρεσε να εξερευνηθεί από τα παιδιά.

Λέξεις κλειδιά: STEAM, Εκπαιδευτική Ρομποτική, Φυσικές Καταστροφές

Εισαγωγή θέματος στην τάξη- Αφόρμηση

Η εισαγωγή του θέματος στην τάξη πραγματοποιήθηκε με την παρατήρηση διάφορων φωτογραφιών -εικόνων από τις φυσικές καταστροφές που επρόκειτο να μελετηθούν. Αναλυτικότερα, εικόνες πυρκαγιάς, πλημμύρας, σεισμού, καθώς και ηφαιστειακής έκρηξης.
Αφού οι μαθητές τις παρατήρησαν προσεκτικά, έγινε η καταγραφή της προϋπάρχουσας γνώσης και των όσων θέλουμε να μάθουμε, με την χρήση της ιδεοθύελλας. Αποφασίστηκε ότι ο καλύτερος τρόπος "καταγραφής" της συνολικής γνώσης για το προαναφερόμενο διδακτικό αντικείμενο είναι η κατασκευή μίας μακέτας, η οποία θα εμπεριέχει και τις 4 φυσικές καταστροφές που μελετήθηκαν.

Κατασκευή Μακέτας- STEAM

Όπως αναφέρεται στην εισαγωγή, η κατασκευή της μακέτας "Αποκωδικοποιώντας τις Φυσικές Καταστροφές" πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια των εργαστηρίων δεξιοτήτων, στην θεματική ενότητα φροντίζω το περιβάλλον και συγκεκριμένα στη περιοχή φυσικές καταστροφές- πολιτική προστασία. Το τμήμα στο οποίο υλοποιήθηκε το πρόγραμμα αποτελείται από 14 παιδιά ηλικίας 5-6 ετών. Τόσο τα μεγάλα, όσο και τα μικρά νήπια έχουν έρθει σε επαφή με το Beebot, όπως και με την δημιουργία κώδικα για τον προγραμματισμό του. Η κατασκευή, αλλά και η σύνθεση της μακέτας πραγματοποιήθηκε με την χρήση της μεθοδολογίας STEAM, η οποία προσεγγίζει το γνωστικό αντικείμενο με την χρήση των εξής πυλώνων: Επιστήμη (S), Τεχνολογία (T), Μηχανική (E), Τέχνες (A) και Μαθηματικά (M).
Όσον αφορά τον σχεδιασμό της μακέτας, αποφασίστηκε να υπάρχουν τέσσερις σταθμοί, όσες και οι φυσικές καταστροφές που μελετήθηκαν στην τάξη, καθώς και κάθε σταθμός να υπάγεται σε έναν πυλώνα της μεθόδου STEAM. Ειδικότερα, ένας σταθμός για την ηφαιστειακή έκρηξη ο οποίος υπάγεται στην Επιστήμη, ένας για τα παλιρροιακά κύματα, ο οποίος υπάγεται στην Μηχανική, ένας για τις πυρκαγιές, ο οποίος υπάγεται στα Μαθηματικά και ένας για τους σεισμούς, ο οποίος υπάγεται στην Τεχνολογία. Αναφορικά με τον πυλώνα της Τέχνης, αυτός μελετήθηκε μέσα από την κατασκευή διάφορων αντικειμένων της μακέτας, όπως και από την αναδημιουργία του πίνακα "Κραυγή' του Μουνκ.

Μηχανική

Ως προς την Μηχανική, στην μακέτα χρησιμοποιήθηκε μία δεξαμενή με νερό μπλε και βόλοι (Βαρύς και ελαφρύς), οι οποίοι αφήνονταν να πέσουν μέσα στη δεξαμενή από το ίδιο ύψος με την ίδια δύναμη (απαλά και δυνατά) προκειμένου να δημιουργηθούν κύματα. Τα παιδιά παρατηρώντας το μέγεθος των κυμάτων, κατανόησαν την μετατροπή της Δυναμικής Ενέργειας σε Κινητική.

Φυσικές Επιστήμες

Ως προς τις Φυσικές Επιστήμες, οι μικροί μαθητές κατασκεύασαν ένα ηφαίστειο, το οποίο με την χρήση μαγειρικής σόδας, κόκκινης τέμπερας και ξυδιού, "εξερράγη".

Τεχνολογία

Ως προς την τεχνολογία (technology) και την εκπαιδευτική ρομποτική, στην υλοποίηση των δραστηριοτήτων, χρησιμοποιείται και προγραμματίζεται το ρομπότ δαπέδου μέλισσα (Beebot). Η χρήση προγραμματιζόμενων παιχνιδιών στην εκπαίδευση εισάγει τους μαθητές και τους εξοικειώνει με την αλγοριθμική σκέψη. Σύμφωνα με σχετική έρευνα, αναδεικνύεται ότι η χρήση τέτοιου είδους ρομπότ στην εκπαίδευση, ενισχύει την ανάπτυξη εννοιών προγραμματισμού και αλγοριθμικής σκέψης μέσα από τον σχεδιασμό και την υλοποίηση εκπαιδευτικών σεναρίων (Α. Μισιρλή, Β. Κόμης, 2011), όπως στην προκειμένη περίπτωση. Οι μαθητές καλούνται να μεταφερθούν από την μία φυσική καταστροφή στην άλλη προγραμματίζοντας το Beebot, εφόσον δημιουργήσουν και έπειτα εκτελέσουν, τον κώδικά τους.

Μαθηματικά

Ως προς τα Μαθηματικά (mathematics) οι μαθητές σχεδιάζοντας και καθορίζοντας το σύνολο των εντολών που εισάγονται στο ρομπότ, ακολουθώντας τις αρχές της γλώσσας προγραμματισμού logo, ευνοούν την ανάπτυξη μεταγνωστικής ικανότητας, κατά την οποία αναστοχάζονται σχετικά με τις διαδικασίες σκέψης που έχουν ακολουθήσει, βελτιώνουν την ικανότητα επίλυσης προβλήματος και προάγουν την ικανότητα του χωρικού προσανατολισμού τους (Α. Μισιρλή, Β. Κόμης, 2012). Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά είχαν πολλές ευκαιρίες μέσα από την κατασκευή της μακέτας αλλά και του προγραμματισμού του beebot να εξοικειωθούν με χωροταξικές έννοιες προσανατολισμού όπως μπροστά-πίσω, αριστερά-δεξιά, πάνω-κάτω, αλλά και πολλές ευκαιρίες για καταμέτρηση. Επιπροσθέτως, αφού τα παιδιά παρατήρησαν τον αριθμό κλήσης της Πυροσβεστικής Υπηρεσίας -199-, χωρίστηκαν σε έξι ομάδες προκειμένου να τον σχηματίσουν με την χρήση οικοδομικού υλικού (Τουβλάκια Lego και μαγνητικά), ενσφηνωμάτων, πλαστελίνης, κύβων, καθώς και του σώματός τους. Στη συνέχεια, κάλεσαν την Πυροσβεστική Υπηρεσία, η οποία ήρθε με το όχημά της στο σχολείο και παρουσίασε, τόσο το μεταφορικό της μέσο, όσο και το έργο της.

Τέχνες

Ως προς τις τέχνες (Arts), οι μαθητές ήρθαν σε επαφή με διάφορες εικαστικές τεχνικές όπως η πηλοπλαστική, το κολάζ, την χαρακτική, ή το ντεκουπάζ κατά τη διάρκεια κατασκευής της μακέτας. Αξίζει να σημειωθεί ότι ένας απο τους σημαντικότερους παράγοντες της ψυχοπαιδαγωγικής ανάπτυξης ενός νηπίου, είναι οι εικαστικές τέχνες. Επιπλέον, είναι αδιαμφισβήτητη η θετική τους επίδραση στην ανάπτυξη της αντιληπτικής και διανοητικής ικανότητας, της λεπτής κινητικότητας, καθώς και της

προσοχής τους. Καταληκτικά, ενδυναμώνουν την βούληση του νηπίου, ενισχύουν την μνήμη και διευρύνουν την φαντασία του (Κωνσταντάκη Πολυξένη, 2000).
Ειδικότερα, το μαθητικό σύνολο, αρχικά ζωγράφισε τους σταθμούς της μακέτας, χρωμάτισε την βάση της, κατασκεύασε το ηφαίστειο με την χρήση πηλού και χαρτί του μέτρου. Έπειτα, με την τεχνική του ντεκουπάζ, δημιούργησαν τα παλιρροιακά κύματα, με την χρήση ανακυκλώσιμων υλικών έφτιαξαν τα σεισμόπληκτα κτίρια, αλλά και το φλεγόμενο δάσος. Τέλος, προβλήθηκε στον προτζέκτορα ο γνωστός πίνακας "Η Κραυγή" του Μουνκ, ο οποίος δημιουργήθηκε ξανά από τα παιδιά με την χρήση λαδοπαστέλ και την τεχνική χάραξης.

Χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ)

Είναι γενικά αποδεκτό, πως η Τεχνολογία αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι τόσο της καθημερινής ζωής των ανθρώπων, όσο και της σχολικής ζωής του μαθητικού πληθυσμού. Συνεπώς, γίνεται αντιληπτό ότι οι πολίτες του 21ου αιώνα οφείλουν να έχουν κατακτήσει γνωστικές και μεταγνωστικές δεξιότητες, προκειμένου να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της σύγχρονης αγοράς εργασίας. Ειδικότερα, να είναι σε θέση να επιλύουν προβλήματα, να συνεργάζονται, να επικοινωνούν, να αυτοδιαχειρίζονται την μάθηση, να συγκεντρώνουν- αξιολογούν- επεξεργάζονται μία πληροφορία, να λαμβάνουν αποφάσεις, κ.α. Ένας παράγοντας ο οποίος συμβάλλει στην ανάπτυξη όλων των προαναφερόμενων δεξιοτήτων είναι η εξοικείωση των μαθητών με τις νέες Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών (Γ. Φεσάκης, 2008). Κατά την υλοποίηση των δραστηριοτήτων χρησιμοποιήθηκαν οι ΤΠΕ. Αρχικά αξιοποιώντας την εφαρμογή google earth live, με την οποία επισκεφθήκαμε ψηφιακά τα ενεργά ηφαίστεια της γης, όπως και φλεγόμενες περιοχές. Τέλος, με την ολοκλήρωση του εκπαιδευτικού προγράμματος πραγματοποιείται μία ατομική αξιολόγηση του εκάστοτε μαθητή μέσω της εκπαιδευτικής πλατφόρμας wordwall, η οποία έχει σχεδιαστεί αποκλειστικά για αυτό τον σκοπό.

Βιβλιογραφία

Komis, V. & Misirli A. (2011). Robotique pédagogique et concepts préliminaires de la programmation à l'école maternelle: une étude de cas basée sur le jouet programmable Bee-Bot. In *Aux Actes DIDAPRO 4, Dida et STIC* (pp. 271-284). Patra, Grèce.

Κωνσταντάκη, Π. (2000). *Εικαστικές Τέχνες-Εφαρμογές στους χώρους της προσχολικής αγωγής στην Ελλάδα και στη Γερμανία*. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Υπηρεσία Βιβλιοθήκης και Πληροφόρησης.

Μισιρλή, Α. & Κόμης Β. (2012). Αναπαραστάσεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας για το προγραμματιζόμενο παιχνίδι Beebot. Στο *6ο Πανελλήνιο Συνέδριο Διδακτική της Πληροφορικής (σελ. 331-340).*

Φεσάκης, Γ. (2008).Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνιών στην προσχολική εκπαίδευση. Στο *4ο Πανελλήνιο Συνέδριο Διδακτική της Πληροφορικής, Εκπαιδευτικές και κοινωνιολογικές προσεγγίσεις για την πληροφορική* (σελ.415-420).

Παίζω και Μαθαίνω για την Υγιεινή Διατροφή

Παπαχαραλάμπους Αναστασία

Νηπιαγωγός, 1ο Νηπιαγωγείο Πεύκων Θεσσαλονίκης
natasap9@gmail.com

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να παρουσιαστεί το ευρωπαϊκό πρόγραμμα e-twinning με τίτλο «Healthy Food we are Good». Είναι ένα διαθεματικό project για την υγιεινή διατροφή των παιδιών ηλικίας 5 έως 9 ετών όπου συμμετείχαν 27 εκπαιδευτικοί από 7 χώρες με τους μαθητές τους. Το πρόγραμμα διαπραγματεύτηκε ένα πολύ σημαντικό τομέα της καθημερινότητάς μας, τη διατροφή. Επειδή οι ρυθμοί της ζωής στις μέρες μας είναι πολύ γρήγοροι δε γίνονται σωστές επιλογές τροφών και αυτό το γεγονός έχει επιπτώσεις και στη διατροφή των παιδιών. Τα παιδιά τρώνε συχνά γρήγορο και έτοιμο φαγητό, το οποίο δεν είναι υγιεινό. Αυτό έχει οδηγήσει σε παιδικές αρρώστιες, σε αύξηση της παιδικής παχυσαρκίας αλλά και σε ελλείψεις σημαντικών στοιχείων. Μέσα από αυτό το πρόγραμμα τα παιδιά μπόρεσαν με ευχάριστο τρόπο να μάθουν πολλά για την υγιεινή διατροφή και τη σπουδαιότητά της στην υγεία μας. Μέσα από παιγνιώδεις δραστηριότητες τα παιδιά κλήθηκαν να γνωρίσουν την πυραμίδα των τροφών, τη συχνότητα με την οποία πρέπει να καταναλώνονται τα τρόφιμα, ενώ αρκετή σημασία δόθηκε στα φρούτα και στα λαχανικά που είναι πλούσια σε βιταμίνες. Ανακάλυψαν ένα διαφορετικό μέσο για να ζωγραφίσουν δημιουργώντας φυσικά χρώματα από ζωμό λαχανικών, χρησιμοποίησαν τη φαντασία τους δημιουργώντας κατασκευές, καθώς επίσης εξοικειώθηκαν με διαδικτυακά εργαλεία που προσφέρονται για την εκπαίδευση, όπως η δημιουργία ενός ηλεκτρονικού βιβλίου. Παράλληλα ήρθαν σε επαφή με μαθητές άλλων χωρών βρίσκοντας ομοιότητες και διαφορές στις διατροφικές μας επιλογές.
Λέξεις κλειδιά: Υγιεινή διατροφή, Συνεργασία, Ψηφιακά εργαλεία

Εισαγωγή

Η παιδική παχυσαρκία είναι μία από τις πιο σοβαρές προκλήσεις για τη δημόσια υγεία του 21ου αιώνα (Sahoo, Sahoo, Choudhury, Sofi, Kumar & Bhadoria, 2015). Στην Ελλάδα με βάση πρόσφατα δεδομένα, 1 στα 4 παιδιά σχολικής ηλικίας χαρακτηρίζεται ως παχύσαρκο ή υπέρβαρο. Δεδομένου λοιπόν ότι το πρόβλημα εντοπίζεται από την παιδική ηλικία και ότι το σχολείο είναι χώρος επιρροής που διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη ζωή των παιδιών (Diab, 2015), γίνεται αντιληπτή η ανάγκη υλοποίησης

εκπαιδευτικών προγραμμάτων, προκειμένου να τροποποιηθούν προς το καλύτερο οι στάσεις και οι αντιλήψεις των παιδιών αυτής της ηλικίας (Καραβίδα & Τύμπα, 2023). Όσα μαθαίνουν τα παιδιά σχετικά με τη διατροφή τους, κατά τη νηπιακή ηλικία, επηρεάζουν τη μετέπειτα διατροφική τους συμπεριφορά, την ανάπτυξη και το βάρος τους (Birch & Doub, 2014). Οι παιδαγωγοί μπορούν με την εφαρμογή διαφόρων εκπαιδευτικών προγραμμάτων να διαμορφώσουν υγιεινές διατροφικές συνήθειες στα παιδιά και να επηρεάσουν τη στάση τους (Dudley, Cotton & Peralta, 2015·Tympa & Karavida, 2021). Ευρήματα των προγραμμάτων δείχνουν ότι οι παρεμβάσεις που εφαρμόζονται νωρίς μπορεί να είναι αποτελεσματικές στη διαχείριση του βάρους των παιδιών και είναι δυνατόν να αποτελέσουν τη βάση για την πρόληψη της παιδικής παχυσαρκίας. Επιπλέον, μπορούν να βελτιώσουν τις διατροφικές συμπεριφορές μέσα στην οικογένεια (Bassul, Corish & Kearney, 2020). Έχοντας υπόψη τα παραπάνω έγινε αναζήτηση κατάλληλων προγραμμάτων για την υγιεινή διατροφή.

Τα τελευταία χρόνια όλο και περισσότερο τα σχολεία συνδέονται με άλλα σχολεία, εντός και εκτός συνόρων, υλοποιώντας εκπαιδευτικά προγράμματα που προωθούν τη συνεργασία και προσφέρουν πλούσιες εμπειρίες σε όλους τους εμπλεκόμενους. Μέσα από την Ευρωπαϊκή Πλατφόρμα Σχολικής Εκπαίδευσης (European School Education Platform-ESEP) τα έργα e-twinning με τη χρήση εργαλείων Τεχνολογίας Πληροφοριών και Επικοινωνίας (ΤΠΕ), προωθούν τις υπερεθνικές συνεργατικές δραστηριότητες με σημαντικά παιδαγωγικά κοινωνικά και πολιτισμικά ωφέλη. Κατά τη σχολική χρονιά 2022-2023 υλοποιήθηκε το έργο e-twinning με τίτλο «Healthy Food we are Good» στο οποίο συμμετείχαν 27 εκπαιδευτικοί από 7 χώρες. Σε αυτό το πρόγραμμα συνεργάστηκαν σχολεία από την Ελλάδα, την Τουρκία, την Ισπανία, τη Σλοβακία, τη Βόρεια Μακεδονία, το Αζερμπαϊτζάν και τη Ρουμανία με παιδιά ηλικίας 5 έως 9 ετών. Το 1ο Νηπιαγωγείο Πεύκων Θεσσαλονίκης συμμετείχε με 18 μαθητές ηλικίας 5 και 6 ετών. Το πρόγραμμα συνδέθηκε με τα εργαστήρια δεξιοτήτων και συγκεκριμένα με τον άξονα «Ζω καλύτερα-Ευ Ζην» και την υποθεματική ενότητα «Υγεία: Διατροφή και Άσκηση». Το πρόγραμμα είχε διάρκεια 4 μήνες.

Σκοπός

Σκοπός του προγράμματος ήταν τα παιδιά μέσα από ευχάριστες και βιωματικές δραστηριότητες να γνωρίσουν περισσότερα για την υγιεινή διατροφή και να αποκτήσουν υγιεινές διατροφικές συνήθειες. Επιμέρους στόχοι ήταν να γνωρίσουν τις ομάδες των τροφίμων και τις θρεπτικές τους αξίες, να ασκήσουν την κριτική τους σκέψη ως προς την ποιότητα της κάθε τροφής, να εκφραστούν δημιουργικά μέσα από τη μαγειρική, τη ζωγραφική, το κουκλοθέατρο και τις κατασκευές, να ασκηθούν στη χρήση των βασικών εργαλείων του υπολογιστή όπως είναι η χρήση του ποντικιού και να εντάξουν στην καθημερινότητά τους περισσότερο τα φρούτα και τα λαχανικά. Ακόμη, να γνωρίσουν παραδοσιακές συνταγές της χώρας μας και άλλων χωρών, να εντοπίσουν ομοιότητες και διαφορές στις διατροφικές επιλογές και να αναπτύξουν κοινωνικές

δεξιότητες όπως είναι η συνεργασία, η επικοινωνία και η αλληλεπίδραση μέσα από μία σειρά δραστηριοτήτων.

Μεθοδολογία

Η μέθοδος που ακολουθήθηκε είναι η βιωματική μέθοδος, κατά την οποία τα παιδιά μαθαίνουν μέσα από την ενεργή συμμετοχή τους (Dudley, Cotton & Peralta, 2015·Tympa & Karavida, 2021). Όλο το πρόγραμμα βασιζόταν σε βιωματικές δραστηριότητες όπως είναι η μαγειρική, το κουκλοθέατρο, ο πειραματισμός, η παρατήρηση, οι κατασκευές, αλλά και τα διαδραστικά παιχνίδια. Ακόμη, χρησιμοποιήθηκε πλούσιο οπτικοακουστικό υλικό, μουσικοκινητική, τραγούδια και έγινε χρήση της τεχνολογίας. Όλες οι δραστηριότητες είχαν παιγνιώδη χαρακτήρα.

Περιγραφή προγράμματος

Κάθε μήνα υπήρχαν δραστηριότητες που η οδηγία ήταν ίδια για όλους, αλλά η κάθε ομάδα ανάλογα με το επίπεδο και την ηλικία των παιδιών μπορούσε να την προσαρμόσει στα δικά της δεδομένα. Αφού γνωριστήκαμε οι εκπαιδευτικοί μεταξύ μας, το κάθε σχολείο παρουσίασε τους μαθητές του στο άλλο και ξεκινήσαμε με μια πολύ ενδιαφέρουσα δραστηριότητα που συνεργαστήκαμε όλοι, εκπαιδευτικοί και παιδιά. Ήταν η δημιουργία ενός ψηφιακού βιβλίου όπου κάθε εκπαιδευτικός με την ομάδα του συνέχιζε την ιστορία από εκεί που σταματούσε ο προηγούμενος, ολοκληρώνοντας κάθε φορά και μία σελίδα. Ήταν μία συνεργατική δραστηριότητα που οι μαθητές χαίρονταν πολύ να βλέπουν την πορεία της ιστορίας ειδικά μετά τη δική μας προσθήκη. Μέσα από αυτή την ιστορία κάναμε μια πρώτη γνωριμία με όλες τις τροφές με ευχάριστο τρόπο. Παρακάτω παρουσιάζονται οι δραστηριότητες ανα μήνα.

Δραστηριότητες Δεκεμβρίου:

Τον πρώτο μήνα δημιουργήσαμε την πυραμίδα της υγιεινής διατροφής, στην οποία δώσαμε ανθρώπινα χαρακτηριστικά και την ονομάσαμε «Η κυρία Διατροφούλα» κάνοντας τη συζήτησή μας γύρω από τις τροφές πιο παιγνιώδη. Εν συνεχεία, κατασκευάσαμε φρούτα και λαχανικά χρησιμοποιώντας πληθώρα υλικών όπως χαρτόνι κάνσον, βελουτέ χαρτί, γκοφρέ χαρτί, πον πον και σύρμα πίπας, δίνοντάς τους ανθρώπινα χαρακτηριστικά. Έπειτα, τα κολλήσαμε σε ένα αυτοσχέδιο καλάθι από χαρτί του μέτρου και η όλη κατασκευή κολλήθηκε πάνω στο κουκλοθέατρο. Τα παιδιά ευχαριστήθηκαν πολύ αυτή τη δραστηριότητα παρουσιάζοντας το καθένα αυτό που δημιούργησε σαν να παίζει κουκλοθέατρο με το φρούτο ή το λαχανικό που έφτιαξε.

Δραστηριότητες Ιανουαρίου:

Τον μήνα Ιανουάριο οι μαθητές έγιναν μικροί σεφ και όλοι μαζί φτιάξαμε τρεις συνταγές μαγειρικής. Ο πατέρας ενός μαθητή μας ήταν ζαχαροπλάστης και τον καλέσαμε στο σχολείο ώστε να φτιάξουμε όλοι μαζί ταρτάκια από φρούτα κάνοντας τη συνταγή όσο πιο υγιεινή γίνεται. Η επόμενη αποστολή μας ήταν να φτιάξουμε μια

παραδοσιακή συνταγή της χώρας μας. Διαλέξαμε ένα εύκολο ορεκτικό, το τζατζίκι. Τα παιδιά πήραν μέρος σε όλη τη διαδικασία και στο τέλος δοκιμάσαμε πάνω σε φρυγανιές το δικό μας τζατζίκι. Τέλος, μιλήσαμε με τα παιδιά για το τι πρέπει να περιέχει το πρωινό, το μεσημεριανό και ένα ενδιάμεσο γεύμα, δίνοντας έμφαση στην ποικιλία των τροφών. Παρατηρήσαμε τα γεύματα που φέρνουν στο σχολείο για πρωινό και μεσημεριανό και δημιουργήσαμε το ιδανικό πιάτο με τη μέθοδο του κολάζ.

Δραστηριότητες Φεβρουαρίου:

Τον τρίτο μήνα του προγράμματος έγινε προβολή ενός κινούμενου σχεδίου σχετικό με την υγιεινή διατροφή και ακολούθησε συζήτηση, ενώ μια πολύ ενδιαφέρουσα δραστηριότητα ήταν η κατασκευή δακτυλόκουκλων, καθώς κατασκευάσαμε από χαρτόκουτα φρούτα και λαχανικά που μπορούσαν να περαστούν στα δάχτυλα των παιδιών και να παίξουν κουκλοθέατρο με αυτά.

Δραστηριότητες Μαρτίου:

Τον τελευταίο μήνα του προγράμματος, είχαμε ως αποστολή να δημιουργήσουμε χρώματα από φρούτα και λαχανικά και να ζωγραφίσουμε με αυτά. Ήταν μία εξαιρετικά ενδιαφέρουσα δραστηριότητα, πρωτότυπη, που ενθουσίασε τα παιδιά. Επιλέξαμε μωβ λάχανο, κρεμμύδι, σπανάκι, πορτοκάλι, παντζάρι, τα οποία με επεξεργασία όπως στύψιμο, βράσιμο και πολτοποίηση μπορέσαμε να δημιουργήσουμε υγρά διαφορετικού χρώματος. Στη συνέχεια, βάψαμε φίλτρα καφέ με αυτά τα χρώματα και δημιουργήσαμε όμορφα λουλούδια για να στολίσουμε την τάξη μας για την άνοιξη. Τέλος, κατασκευάσαμε ένα παιχνίδι, όπου τα παιδιά έπρεπε να βρουν και να ενώσουν τα κομμάτια που ταιριάζουν ώστε να δημιουργηθεί ένα φρούτο ή λαχανικό.

Αξιολόγηση

Στο τέλος, αξιολογήσαμε το πρόγραμμα με τα παιδιά μέσα από την εφαρμογή Mentimeter και τα αποτελέσματα ήταν μόνο θετικά αποδεικνύοντας πως ολοκληρώθηκε με επιτυχία από όλες τις ομάδες. Επιπλέον, χρησιμοποιήθηκαν φύλλα εργασίας καθόλη τη διάρκεια του πρότζεκτ που δείχνουν την εξέλιξη των παιδιών, όπως για παράδειγμα ζωγραφίζοντας τα φρούτα και τα λαχανικά με περισσότερες λεπτομέρειες, αφού τα γνώρισαν καλύτερα αλλά και γνωρίζοντας τη θέση των τροφών μέσα στη διατροφική πυραμίδα. Για εμάς τους εκπαιδευτικούς η αυτοαξιολόγηση του προγράμματος έγινε με ερωτηματολόγιο αλλά και με τη συμπλήρωση της ειδικής φόρμας από την πλατφόρμα του e-twinning που μας έδωσε λίγο καιρό αργότερα εθνική και ευρωπαϊκή ταυτότητα.

Συζήτηση

Το αντίκτυπο που είχε το πρόγραμμα στους μαθητές είναι ότι μπόρεσαν να μάθουν πολλά περισσότερα για τα τρόφιμα και την υγιεινή διατροφή αλλά και να τα μεταφέρουν στην καθημερινότητά τους. Αυτό φαινόταν από το γεγονός πως μετέφεραν

στους γονείς τους τις πληροφορίες που λάμβαναν στην τάξη και προσπαθούσαν να φέρνουν στο σχολείο τροφές από περισσότερες ομάδες τροφών, δηλαδή γεύματα πολύ πιο υγιεινά. Επίσης, οι γονείς σχολίαζαν πως τα παιδιά μεταφέρουν στο σπίτι πολλά από όσα συζητάμε στην τάξη για τη διατροφή. Η συμμετοχή και η συνεργασία των γονέων, ειδικά στην προσχολική ηλικία, με το σχολείο αποτελεί καίριο παράγοντα για την απόκτηση υγιεινών συνηθειών ζωής, όχι μόνο για την πρόληψη της παχυσαρκίας, αλλά και για την αλλαγή του τρόπου ζωής τόσο του παιδιού όσο και της οικογένειας (Tympa, Karavida, Pashali & Psyrropoulos, 2019). Το πρόγραμμα υπήρξε πολύ ενδιαφέρον καθώς κληθήκαμε να συμμετέχουμε σε δραστηριότητες πρωτότυπες και βιωματικές και με εμπλοκή των παιδιών σε όλη τη διαδικασία με αποτέλεσμα τα παιδιά να μαθαίνουν με τον καλύτερο τρόπο. Ακόμη, η σύνδεση με άλλα σχολεία, άλλων χωρών και η συνεργασία μαζί τους λειτούργησε ενισχυτικά στο ενδιαφέρον των παιδιών, καθώς έδειχναν μεγάλη περιέργεια να δουν μέσω του υπολογιστή τα άλλα παιδιά και τις επιλογές τους γύρω από τη διατροφή τους. Το πρόγραμμα ολοκληρώθηκε με επιτυχία καθώς τα παιδιά άλλαξαν τις διατροφικές τους συνήθειες προς το καλύτερο, ήταν ενθουσιασμένα και έδειχναν ενδιαφέρον.

Οι βασικές ικανότητες και δεξιότητες που ανέπτυξαν οι μαθητές κατά τη διάρκεια της εργασίας του προγράμματος είναι αρχικά η συνεργασία και η επικοινωνία καθώς εργάστηκαν σε μικρές ομάδες για κατασκευές, είναι η δημιουργικότητα καθώς ήταν ελεύθεροι να βάλουν τη δική τους πινελιά, ενώ επιτεύχθηκε και μέσα από το κουκλοθέατρο που έπαιζαν μεταξύ τους δημιουργώντας με τη φαντασία τους διαλόγους. Ακόμη, αναπτύχθηκε η κριτική τους σκέψη καθώς τέθηκαν πολλοί προβληματισμοί σχετικά με τα τρόφιμα ως προς τι είναι υγιεινό και τι ανθυγιεινό, αλλά και δεξιότητες τεχνολογίας καθώς είδαν πώς μια δημιουργία τους μπορεί να μεταφερθεί στην οθόνη του υπολογιστή, να διακοσμηθεί και να αποτελέσει μέρος ενός μεγαλύτερου συνόλου μεταξύ των άλλων χωρών και των άλλων ομάδων. Ακόμη, παρατήρησαν πώς μία ιδέα βήμα-βήμα δημιουργείται στον υπολογιστή προστίθεται ήχος και κίνηση και δημιουργείται ένα βίντεο. Τα παιδιά χάρηκαν αυτή τη συνεργασία με τα άλλα σχολεία και συχνά ρωτούσαν για την πορεία και των άλλων ομάδων. Βλέπαμε από τον υπολογιστή πως προσέγγισαν ή πως συνέχιζαν τα άλλα σχολεία την ίδια δραστηριότητα με μεγάλη χαρά, ενθουσιασμό και ενδιαφέρον. Επίσης χαίρονταν πολύ όταν έβλεπαν και τη δική μας δουλειά αναρτημένη ανάμεσα στις άλλες.

Βιβλιογραφία

Καραβίδα, Β. & Τύμπα, Ε. (2023). Διατροφική συμπεριφορά [Κεφάλαιο]. Στο Β. Καραβίδα, & Ε. Τύμπα (Επιμ.), *Η διατροφή στη ζωή του παιδιού*. Κάλλιπος: Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. Ανακτήθηκε από https://hdl.handle.net/11419/10465.

Bassul, C., Corish, A. C. & Kearney, M. J. (2020). Associations between the Home Environment, Feeding Practices and Children's Intakes of Fruit, Vegetables and Confectionary/Sugar-Sweetened Beverages. *International Journal of Environment Research and Public Health*, 17(13), 4837. Ανακτήθηκε από https://doi.org/10.3390/ijerph17134837.

Birch, L. L. & Doub, A. E. (2014). Learning to eat: birth to age 2 y. *The American Journal of Clinical Nutrition,* 99(3), 723S-728S. Ανακτήθηκε από https://doi.org/10.3945/ajcn.113.069047.

Diab, S. (2015). Effect of Nutritional Guideline for Kindergarten Teachers on Healthy Physical Growth of Preschool Children. *IOSR Journal of Research & Method in Education*, 5(4), 7-25. Doi:10.9790/7388-05411725.

Dudley, D. A., Cotton, W. G. & Peralta, L. R. (2015). Teaching approaches and strategies that promote healthy eating in primary school children: a systematic review and meta-analysis*. International Journal of Behavioral Nutrition & Physical Activity*, 12, 28. Ανακτήθηκε από https://doi.org/10.1186/s12966-015-0182-8.

Sahoo, K., Sahoo, B., Choudhury, A. K., Sofi, N. Y., Kumar, R. & Bhadoria, A. S. (2015). Childhood obesity: causes and consequences. *Journal of Family Medicine and Primary Care*, 4(2), 187–192. Ανακτήθηκε από https://doi.org/10.4103/2249-4863.154628.

Tympa, E. & Karavida, V. (2021). Picture books and healthy eating habits: an intervention study in a Greek preschool setting. *European Journal of Education Studies*, 8(4). Ανακτήθηκε από http://dx.doi.org/10.46827/ejes.v8i4.3680.

Tympa E., Karavida, V., Pashali, T. & Psyrropoulos, Z. (2019). The CR-EAT-IVE Schools Feasibility Study: Aiming to reduce food waste by implementing relevant actions including the completion of Food Waste Diaries by kindergarten families. *Journal of Education & Social Policy*, 6(4), 80-85. Ανακτήθηκε από http://dx.doi.org/10.30845/jesp.v6n4p11.

Η μετάβαση των παιδιών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο και η συμβουλευτική των γονέων τους

Τοκμακίδου Ελπίς

Σ.Ε. 10ης θέσης Π.Ε. 70 Δυτικής Θεσσαλονίκης
elpisline2@gmail.com

Περίληψη

Σύμφωνα με την οπτική της οικοσυστημικής προσέγγισης (Bronfenbrenner, 1996), κατά την εξελισσόμενη διαδικασία της μετάβασης ενός παιδιού από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο, θα πρέπει να συνυπολογίζονται οι εν δυνάμει σχέσεις μεταξύ σχολείου, νηπιαγωγείου και οικογενειακού περιβάλλοντος αλλά και οι ταυτόχρονες επιδράσεις από τα επιμέρους υποσυστήματα, καθώς συμμετέχουν από κοινού στις μεταβατικές διαδικασίες (Nickel,1990, Neuman, 2002). Με αυτή την προοπτική η εστίαση στη δημιουργία ενός υποστηρικτικού πλαισίου κατά τη μετάβαση των παιδιών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο συνυπολογίζει όλους τους παράγοντες που με άμεσο ή έμμεσο τρόπο ασκούν επίδραση στη μεταβατική διαδικασία.
Η παρουσίαση των σταδίων υλοποίησης ενός βιωματικού εργαστηρίου -που θα μπορούσε να προσφερθεί στο πλαίσιο συμβουλευτικής γονέων από εκπαιδευτικούς προσχολικής και δημοτικής εκπαίδευσης- αντιμετωπίζεται ως ένα ενδεικτικό παράδειγμα συνεργασίας μεταξύ συναδέρφων των δύο χώρων αγωγής, στην προοπτική της ανάπτυξης ισχυρών δεσμών μεταξύ των εκπαιδευτικών θεσμών και του οικογενειακού περιβάλλοντος. Στο συγκεκριμένη εισήγηση παρουσιάζονται δράσεις στις οποίες θα μπορούσαν οι συμμετέχοντες να μυηθούν στην οικοδόμηση της έννοιας του νέου σχολείου ως «κοινή κατασκευή», μαζί με τα νεοεισερχόμενα σε αυτό παιδιά τους και ταυτόχρονα της βίωσης μιας «οικογενειακής» μετάβασης σε ένα νέο σχολικό περιβάλλον (Griebel & Niesel, 2013:108).
Ως υλικό ενεργοποίησης της σκέψης των συμμετεχόντων και περιγραφής των προτεινόμενων δραστηριοτήτων επιλέγονται λογοτεχνικά κείμενα αλλά και έργα τέχνης (πίνακες ζωγραφικής, εικόνες, αποσπάσματα ταινιών), όπως και διαδραστικά ψηφιακά παιχνίδια. Επιπλέον υιοθετούνται τεχνικές όπως ο καταιγισμός ιδεών, η μελέτη περίπτωσης, η ομαδική συζήτηση παράλληλα με την πρόβλεψη της αξιολογικής διαδικασίας για την αποτίμηση της συμμετοχής στις συγκριμένες δράσεις.

Λέξεις κλειδιά: μετάβαση, νηπιαγωγείο-δημοτικό σχολείο, συμβουλευτική γονέων

Εισαγωγή

Ως βασικό θεωρητικό εργαλείο για τη δημιουργία ενός υποστηρικτικού πλαισίου κατά τη μετάβαση των παιδιών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο

αξιοποιείται η οικοσυστημική προσέγγιση. Ο εισηγητής της (Bronfenbrenner, 1996) υποστήριξε ότι η μελέτη της ανθρώπινης ανάπτυξης πρέπει να ενταχθεί μέσα στο πλαίσιο που αυτή πραγματοποιείται, όπου σημαντική θέση στη διαμορφούμενη αυτή σχέση έχουν -εκτός των φυσικών και αντικειμενικών ιδιοτήτων του περιβάλλοντος- η βίωσή τους από τα άτομα, ο τρόπος με τον οποίο οι ιδιότητες αυτές γίνονται αντιληπτές από τα πρόσωπα.

Η αναζήτηση κατάλληλων πρακτικών στην εμπειρία μιας ομαλής και αδιάσπαστης αλλαγής, κινήθηκε στην κατεύθυνση γεφύρωσης του χάσματος και των ασυνεχειών μεταξύ του δημοτικού σχολείου και του νηπιαγωγείου. Ωστόσο η εξασφάλιση μιας «σκαλωσιάς» για τους νεοεισερχόμενους μαθητές και μαθήτριες εξακολουθεί να είναι ζητούμενο. Αυτή θα μπορούσε να εξασφαλιστεί μέσω της συνεργασίας και ανάπτυξης ισχυρών δεσμών μεταξύ των εκπαιδευτικών θεσμών και του οικογενειακού περιβάλλοντος των παιδιών (Neuman, 2002:9). Η συμμετοχή της οικογένειας σε παρόμοιες διαδικασίες βιώνεται ως «κοινή κατασκευή». Οι γονείς επηρεάζουν τα παιδιά τους, μέσω των λεκτικών και μη μηνυμάτων τους. Από την άλλη πλευρά τα παιδιά εξακολουθούν να είναι μέλη ενός οικογενειακού περιβάλλοντος με συγκεκριμένους ρόλους σε αυτό και έτσι οι όποιες αλλαγές -με την είσοδό τους στο σχολείο- επηρεάζουν όλη την οικογένεια (Βρυνιώτη, 2007:67).

Η αναγνώριση των γονέων ως πρώτων παιδαγωγών των παιδιών τους και απαραίτητων ετέρων στην εκπαίδευσή τους, οδηγεί στο συμπέρασμα πως η οποιαδήποτε προετοιμασία δεν αφορά μόνο στα παιδιά. Αποτελώντας αφορμή πρόκλησης και βίωσης ανάμεικτων συναισθημάτων και για τους ίδιους (Dempsey et al, 2023:291) είναι αναγκαία και η αντίστοιχη δική τους προετοιμασία, προς όφελος κυρίως των παιδιών τους. Σε αυτή τη διαδικασία ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι έμμεσος και καταλυτικός. Καλείται από τη μια πλευρά να ενθαρρύνει το παιδί στη διαδικασία της μάθησης και από την άλλη να διευκολύνει το «πέρασμα» και την προσαρμογή στο σχολικό περιβάλλον. Στο πλαίσιο αυτό η μετάβαση, από μια απαιτητική διαδικασία που αφορά μεμονωμένα κάθε ένα παιδί ξεχωριστά θα μπορούσε να αντιμετωπιστεί ως «πρόκληση» των δύο εκπαιδευτικών ιδρυμάτων (νηπιαγωγείου- σχολείου) για προσαρμογή στις ανάγκες των παιδιών και των οικογενειών τους. Σε σχετικές έρευνες καταγράφεται ότι η βίωση μιας ομαλής μετάβασης από την πλευρά των γονέων εξαρτάται κατά πολύ από το αίσθημα υποστήριξης και ενημέρωσης που έχουν από το σχολείο, την ποιότητα της επαφής με τους εκπαιδευτικούς και τη συμμετοχή τους στη σχολική ζωή (Griebel et al., 2017:14).

Η πρόταση υλοποίησης ενός βιωματικού εργαστηρίου -που θα μπορούσε να προσφερθεί στο πλαίσιο συμβουλευτικής γονέων από εκπαιδευτικούς προσχολικής και δημοτικής εκπαίδευσης- αντιμετωπίζεται ως ένα ενδεικτικό παράδειγμα συνεργασίας μεταξύ συναδέρφων των δύο χώρων αγωγής, στην προοπτική της ανάπτυξης ισχυρών δεσμών μεταξύ των εκπαιδευτικών θεσμών και του οικογενειακού περιβάλλοντος. Στη συγκεκριμένη πρόταση, η κοινή δράση των εκπαιδευτικών συνδυάστηκε με την εμπλοκή των γονέων σε μια απόπειρα διευκόλυνσής τους σε αυτή τη

διαδικασία, μέσα από την παροχή πληροφοριών που οι ίδιοι αναζητούν (ενημέρωση για τα μαθήματα του Δημοτικού Σχολείου και τις απαιτήσεις τους, για τις δυσκολίες που μπορεί να συναντήσουν τα παιδιά, για τους τρόπους συνεργασίας γονέων- εκπαιδευτικών, τις υποχρεώσεις και τα δικαιώματα των ίδιων αλλά και τη λειτουργία του σχολείου). Απώτερος στόχος της είναι η προσέγγιση του ζητούμενου της «ομαλής» και «άθραυστης» μετάβασης μέσω της ισότιμης συμμετοχής και συνεργασίας οικογένειας, νηπιαγωγείου και σχολείου.

Περιγραφή σταδίων υλοποίησης του προτεινόμενου βιωματικού εργαστηρίου

Στην έναρξη του βιωματικού εργαστηρίου παρουσιάζονται οι στόχοι της συνάντησης και επιχειρείται αρχικά μια πρώτη γνωριμία μεταξύ των συμμετεχόντων, με τη δημιουργία ομάδων. Αυτή μπορεί να γίνει με τη χρήση καρτών διαφορετικού χρώματος. Η ύπαρξη μικρού αριθμού μελών σε κάθε μια ομάδα μπορεί να προσφέρει τον απαραίτητο χρόνο στους συμμετέχοντες να συστηθούν και να επικοινωνήσουν. Στη συνέχεια ζητείται στα μέλη της κάθε ομάδας να ανατρέξουν σε περιστατικά βίωσης μεταβατικών καταστάσεων και να αναφερθούν σε μια συγκεκριμένη συνθήκη στο πλαίσιο της ομάδας τους. Για τη σχετική υποβοήθησή τους προβάλλονται διαφάνειες με εικόνες από ταινίες που αναπαριστούν παρόμοιες καταστάσεις (προτείνεται η αξιοποίηση εικόνων από την ταινία "Ο διάβολος φορούσε Prada" για την πρώτη ημέρα στη δουλειά, από την ταινία "Berlin Berlin" για την πρώτη ημέρα στην έγγαμη ζωή, εικόνες από την ταινία "Ο πρίγκιπας των Χριστουγέννων: Το βασιλικό μωρό" για τον ερχομό του πρώτου παιδιού στην οικογένεια…). Βασικός στόχος της δραστηριότητας είναι η δημιουργία αισθήματος ασφάλειας και η ανάδυση προσωπικών βιωμάτων/ιδεών, αντιλήψεων/αξιών, ακόμη και καλών πρακτικών, όπως και πτυχών της εμπειρίας των συμμετεχόντων μέσα από απλές ερωτήσεις ("ανακαλέστε ό,τι σας βοήθησε να ξεπεράσετε τις δυσκολίες") και εικόνες της καθημερινότητας. Επιστέγασμα της συγκεκριμένης δραστηριοποίησης είναι η παρακίνηση κάθε ομάδας να επιχειρήσει τον ορισμό της έννοιας "μετάβαση", με βάση τα βιώματα που μοιράστηκε, κινούμενη από το ατομικό στο καθολικό, από την ενεργοποίηση του γνωστικού και συναισθηματικού δυναμικού στον αναστοχασμό, στην ενσυναίσθηση και στην κριτική σκέψη. Η εστίαση στον αντίκτυπο που κατέγραψαν στη ζωή τους, σε συναισθηματικό και κοινωνικό επίπεδο αναμένεται να συμβάλλει στην αρχική ευαισθητοποίηση των συμμετεχόντων γύρω από τη θεματική της μετάβασης. Για τη σχετική υποβοήθησή τους προτείνεται η ανάγνωση αποσπάσματος από το έργο του Ν.Καζαντάκη (Αναφορά στον Γκρέκο, 1961), όπου ο συγγραφέας με γλαφυρό τρόπο μας περιγράφει τη δική του πρώτη ημέρα στο σχολείο. Για την αντιδιαστολή της παλιάς παιδαγωγικής προσέγγισης του θέματος της μετάβασης σε σχέση τη σύγχρονη προτείνεται επίσης η αξιοποίηση και ενός λογοτεχνικού κειμένου του Κλοντ Γκούτμαν, (1998), που φιλοξενείται στις σελίδες του Ανθολογίου για τις πρώτες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου με τίτλο "Πρώτη μέρα στο σχολείο".

Ακολουθεί η θεωρητική πλαισίωση της έννοιας "μετάβαση" με την αναφορά σε ορισμούς της και σύγκρισή τους με αντίστοιχες ερμηνείες των ομάδων. Η εστίαση αφορά στον εντοπισμό κοινών χαρακτηριστικών μεταξύ των μεταβάσεων όπως και στην αντιμετώπιση της σχολικής ένταξης ως χαρακτηριστική περίπτωση μετάβασης. Σε αυτή τη φάση του βιωματικού προγράμματος αναμένεται να αναδειχτεί -μαζί με την αναφορά στον αμφίσημο χαρακτήρα της σχολικής μετάβασης και της αίσθησης της αλλαγής- ότι η τελική αποτίμηση και απόδοση σε αυτήν θετικών ή αρνητικών χαρακτηριστικών αποτελεί προϊόν του τρόπου βίωσής της και αντιμετώπισης των αλλαγών από το ίδιο το άτομο, που μετέχει στη συγκεκριμένη διαδικασία. Η αξιοποίηση σκίτσων και εικόνων από το διαδίκτυο ή ζωγραφικών έργων, που με ευρηματικό τρόπο αναπαριστούν τα συναισθήματα και τις συνθήκες μετάβασης στο σχολείο μπορεί να συνδυαστεί με την προβολή μέσω της εφαρμογής edpuzzle αποσπασμάτων κινουμένων σχεδίων, όπως από την ταινία "Ψάχνοντας τον Νέμο"(G.Walters, 2003), με τη χαρακτηριστική στιγμή έκφρασης της αγωνίας του πατέρα για τον αποχωρισμό του από το -ανυπόμονο να βρεθεί στο σχολείο- παιδί του. Τα παραπάνω αξιοποιούνται για την παρακίνηση των συμμετεχόντων να συζητήσουν σε επίπεδο ομάδας τις διαφορετικές προοπτικές αντιμετώπισης της μετάβασης σε ένα νέο σχολικό πλαίσιο, τις προσδοκίες και τις οπτικές των γονέων, οι οποίες θα μπορούσαν να καταγραφούν και σε έναν εννοιολογικό χάρτη σε επίπεδο ολομέλειας. Η αποτύπωση των αντίστοιχων συναισθημάτων σε ένα συννεφόλεξο -με τη βοήθεια της ψηφιακής εφαρμογής "mentimeter"- θα μπορούσε επίσης να αναδείξει τις κοινές σκέψεις και αγωνίες τους. Η δραστηριότητα αυτή προτείνεται να πραγματοποιηθεί μετά την προβολή -στην εφαρμογή edpuzzle- σκηνής από την ταινία "Πινόκιο" (του Ματέο Γκαρόνε, 2019), όπου ο πρωταγωνιστής Ρ.Μπενίνι συνοδεύει τον μικρό του γιο στο σχολείο, εκφράζοντας την περηφάνεια και τον θαυμασμό του για τον ίδιο αλλά και παραινέσεις στο μικρό του δημιούργημα, σύμφωνα με τα τυπικά χαρακτηριστικά ενός "καλού μαθητή". Στη φάση αυτή θα μπορούσε να μεσολαβήσει η σχετική παρουσίαση του θεωρητικού πλαισίου της μετάβασης, με την ενημέρωση των συμμετεχόντων για τα επίπεδα αλλαγών που βιώνει ένας μικρός μαθητής κατά τη μετάβασή του από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, όπως αυτά καταγράφονται σε σχετικά κείμενα (ενδεικτικά: Αλευριάδου, κ.ά., 2008:99-187). Η ενασχόληση με τα περιεχόμενα των αντίστοιχων αναφορών προτείνεται να γίνει με έμμεσο τρόπο και μέσα από την παρακίνηση συμμετοχής στον εντοπισμό κομματιών ενός παζλ που έχει δημιουργηθεί με τη βοήθεια της διαδικτυακής εφαρμογής learningapps.

Η παρουσίαση ερωτήσεων από την πλευρά των μαθητών/τριών, που θα μπορούσαν να προκύψουν από τη συνεργασία των εκπαιδευτικών δημοτικής και προσχολικής εκπαίδευσης σε ένα πρόγραμμα μετάβασης, προτείνεται να αξιοποιηθεί για την ανάδειξη των θεμάτων που απασχολούν τους μικρούς μαθητές/ήτριες κατά τη βίωση της μετακίνησής τους από το ένα περιβάλλον αγωγής στο άλλο. Η σχετική ενημέρωση των γονέων για τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου μπορεί να γίνει με αναφορές στις προβλέψεις του Προεδρικού Διατάγματος 97/2017, όπως και με την αξιοποίηση του

Σχολικού Οδηγού για τους γονείς και κηδεμόνες των μαθητών και μαθητριών των Δημόσιων Νηπιαγωγείων και Δημοτικών Σχολείων της Ελλάδας (Διόφαντος, 2019) ή της Κύπρου (Π.Ι., 2023: 64-68), αλλά και με την αξιοποίηση συχνών ερωτήσεων από γονείς, όπως αυτές αποτυπώνονται στον Οδηγό γονέα Ολοήμερου Νηπιαγωγείου (Π.Ι., 2008:113-118) αλλά και Οδηγιών από το βιβλίο του δασκάλου της Α΄ τάξης (Καραντζόλα, Ε., κ.ά, 2007:25-26).

Το εργαστήριο θα μπορούσε να συνεχιστεί με την αναφορά σε ερωτήματα και θεματικές που απασχολούν τους συμμετέχοντες σε μια διαδικασία οικογενειακής μετάβασης από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο (ενδεικτικά: εξασφάλιση ενός ικανοποιητικού επιπέδου συνεργασίας μεταξύ σχολείου-οικογένειας, με αναφορά σε ερωτήσεις των γονέων στον/στην εκπαιδευτικό και το αντίστροφο, των μηνυμάτων που αντιλαμβάνονται τα παιδιά από συγκεκριμένες συμπεριφορές ή ερωτήσεις των γονέων τους). Η αξιοποίηση μελετών περίπτωσης (υπερπροστατευτικού ή αδιάφορου γονέα, εμπλοκής γονέων σε μικροδιενέξεις μεταξύ των μαθητών/τριών…) μπορεί να αναδείξει την ανάγκη των μικρών μαθητών/τριών να απολαμβάνουν την εκτίμηση και τον σεβασμό των "σημαντικών" άλλων στην πορεία κοινωνικοποίησής τους. Οι παραπάνω προτάσεις αφορούν περιπτώσεις διερεύνησης των σκέψεων και απόψεων των γονέων σχετικά με την υποστήριξη των παιδιών τους και την υποκίνηση μιας συζήτησης γύρω από την ενδεδειγμένη πρακτική συνεργασίας στην κατεύθυνση αυτή. Με την ίδια επιδίωξη θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν κατάλληλες ερωτήσεις αλλά και σχετικές αναφορές, λειτουργώντας παραδειγματικά στην οικοδόμηση ενός πλαισίου συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας. Στο κλείσιμο του εργαστηρίου επιδιώκεται η καταγραφή της αποτίμησης της συγκεκριμένης εμπειρίας από τη συμμετοχή στο πρόγραμμα. Η αποτύπωση της, σε ένα χρωματιστό χαρτάκι post-it, θα μπορούσε να δώσει την προοπτική συνέχισης της συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας και να αναδείξει παράλληλα και άλλες οπτικές της κοινής ευαισθητοποίησης στην προσέγγιση της μετάβασης.

Επίλογος της πρότασης του βιωματικού εργαστηρίου

Στη συγκεκριμένη πρόταση επιχειρείται η διαμόρφωση ενός κοινού κώδικα επικοινωνίας και συνεργασίας, μέσα από ένα δίωρο επιμορφωτικό πρόγραμμα, στο οποίο αρχικά οι εκπαιδευτικοί μαζί με τους γονείς διαπραγματεύονται τον αμφίσημο χαρακτήρα της έννοιας της μετάβασης, αναστοχαζόμενοι/ες προσωπικά βιώματα και αντίστοιχα συναισθήματα, συζητούν και ενημερώνονται για το εύρος των αλλαγών της μετάβασης, τις ενδεχόμενες δυσκολίες αλλά και τους τρόπους αντιμετώπισής τους ή τουλάχιστον τις πηγές αναζήτησης σχετικής υποστήριξης. Στο προτεινόμενο βιωματικό εργαστήριο παρουσιάστηκαν δράσεις στις οποίες θα μπορούσαν οι -κατά ανώτερο- 20 συμμετέχοντες να μυηθούν στην πρόκληση οικοδόμησης μιας «κοινής κατασκευής», για την έννοια "νέο σχολείο" και ταυτόχρονα της βίωσης μιας «οικογενειακής» μετάβασης σε ένα νέο σχολικό περιβάλλον (Griebel & Niesel, 2013:108).

Βιβλιογραφία

Αλευριάδου, Α., Βρυνιώτη, Κ., Κυρίδης, Α., Σιβροπούλου, Ε. & Χρυσαφίδης, Κ. (2008). *Οδηγός Ολοήμερου Νηπιαγωγείου*. ΥΠ.Ε.Π.Θ: Ειδική Υπηρεσία Εφαρμογής Προγραμμάτων ΚΠΣ.

Βρυνιώτη, Κ. (2007*).* Σχολική ένταξη και οικογένεια, Μια ερευνητική προσέγγιση των εμπειριών των παιδιών στην αφετηρία της σχολικής ζωής, από τη σκοπιά των γονέων. *Επιστήμες της Αγωγής*, 2, 66-87. Αθήνα. Ατραπός.

Διόφαντος. (2019*). Σχολικός Οδηγός.* Ανακτήθηκε από διαδίκτυο.

Καραντζόλα, Ε., Κύρδη, Κ., Σπανέλλη, Τ. & Τσιαγκάνη, Θ. (2007). *Γλώσσα Α΄ Δημοτικού: Γράμματα, Λέξεις, Ιστορίες (βιβλίο δασκάλου)*. Αθήνα: ΟΕΔΒ-Ελληνικά Γράμματα.

Π.Ι. (2008). *Οδηγός γονέα, Ειδική Υπηρεσία Εφαρμογής Προγραμμάτων ΚΠΣ*. Ανακτήθηκε από http://www.pi-schools.gr/preschool_education/yp_yliko/odig_gonea.pdf.

Π.Ι. Κύπρου (2023). *Σχολικός Οδηγός Για Γονείς και Μαθητές/Μαθήτριες Δημοτικής Εκπαίδευσης.* Ανακτήθηκε από διαδίκτυο.

Bronfenbrenner, U. (1996). *The Ecology of Development: Experiments by nature and design.* Cambridge: Harvard University Press.

Griebel, W., Wildgruber, A., Schuster, A. & Radan, J. (2017). Transition to Being Parents of a School-Child: Parental Perspective on Coping of Parents and Child Nine Months after School Start. *Families and Transition to School,* 21, 21–36.

Griebel, W. & Niesel, R. (2013). Parents in their first child 's transition to elementary school. In K. Margetts & A. Kienig (Eds.), *International perspectives on transition to school: Reconceptualizing beliefs, policy and practice (pp. 101–110).* London: Routledge.

Neuman, M. (2002). The wider context: an international overview of transition issues. In H. Fabian & A. Dunlop (Ed), *Transitions in the Early Years: Debating continuity and progression for young children in early education* (pp. 8-22). London and New York: Rout-ledge Falmer.

Dempsey, C. Grimmel, J., Fink, E. & Hughes, C. (2023). Becoming school-parents: contrasts between mothers' and fathers' speech samples and links with psychological distress and household disorder. *European Early Childhood Education Research Journal,* 32(2), 281-296. Ανακτήθηκε από https://doi.org/10.1080/1350293X.2023.2247593.

Nickel, H. (1990). Das Problem der Einschulung aus ökologisch-systemischer Perspektive. *Psychologie in Erziehung und Unterricht, Jg.,* 37, 217-227.

Παρακολούθηση και αξιολόγηση διδασκαλίας με τη χρήση εντύπων παρακολούθησης. Κριτική τοποθέτηση σε σχέση με το περιεχόμενο μιας ολοκληρωμένης αξιολόγησης διδασκαλίας για διαμορφωτικούς σκοπούς

Νταρακλίτσα Φωτεινή

Εκπαιδευτικός Π.Ε.70 ΕΑΕ, MSc, Διευθύντρια Δημοτικού Σχολείου
fotinintaraklitsa@gmail.com

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η παρουσίαση και ανάλυση μιας εστιασμένης παρατήρησης διδασκαλίας σε τάξη δημόσιου δημοτικού σχολείου με σκοπό τον εντοπισμό των λεκτικών και μη λεκτικών συμπεριφορών μιας εκπαιδευτικού. Στόχος της εστιασμένης παρατήρησης είναι να τροποποιηθούν οι συμπεριφορές της διδάσκουσας, ώστε να διατηρείται ενεργό το ενδιαφέρον των μαθητών που διασπάται εύκολα η προσοχή τους, στο πλαίσιο μιας διαμορφωτικής αξιολόγησης και η κριτική τοποθέτηση σε σχέση με τις αρχές που επιχειρήθηκε να εφαρμοστεί η συγκεκριμένη παρατήρηση και ανάλυση, όπως αυτές διατυπώνονται από τη σχετική βιβλιογραφία. Στο πρώτο μέρος της εργασίας παρουσιάζεται αρχικά το συγκείμενο της διδασκαλίας, ο σκοπός της παρακολούθησης, δίνονται πληροφορίες για τους ρόλους της εκπαιδευτικού-παρατηρήτριας και της εκπαιδευτικού-διδάσκουσας, παρουσιάζεται το εργαλείο της παρατήρησης, στο οποίο καταγράφεται η συμπεριφορά με κριτήρια λεκτικού και φυσικού ελέγχου και ακολουθεί η περιγραφή των δραστηριοτήτων πριν, κατά και μετά την παρατήρηση της διδασκαλίας. Στο δεύτερο μέρος, κρίνεται η διαδικασία της εστιασμένης συναδελφικής παρατήρησης που προηγήθηκε, με κριτήρια τους στόχους που πρέπει να επιτυγχάνονται σε κάθε παρατήρηση διδασκαλίας για διαμορφωτικούς σκοπούς – σύμφωνα με τη βιβλιογραφία - και με στόχο τόσο την ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού που διδάσκει όσο και του εκπαιδευτικού που παρατηρεί.

Λέξεις κλειδιά: συναδελφική διαμορφωτική αξιολόγηση διδασκαλίας, εργαλείο παρατήρησης

Εισαγωγή

Όπως αναφέρουν οι Πασιαρδής και Σαββίδης (2011), «ο όρος “αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών” αναφέρεται στη διαδικασία με την οποία η ηγεσία ενός εκπαιδευτικού συστήματος ή μιας σχολικής μονάδας συλλέγει πληροφορίες, αναφορικά

με τη διδασκαλία και τον εκπαιδευτικό ειδικότερα, καθώς και για το μαθησιακό περιβάλλον της σχολικής μονάδας γενικότερα, με σκοπό τη βελτίωσή τους». Επίσης, σύμφωνα πάλι με τον Πασιαρδή (1996), (όπ. αναφ. στο Πασιαρδής και Σαββίδης, 2011), μία από τις βασικές επιδιώξεις κάθε συστήματος αξιολόγησης είναι η ποιοτική βελτίωση και αναβάθμιση της μάθησης που λαμβάνει χώρα στα σχολεία. Η παρούσα εργασία παρουσιάζει τη συναδελφική διαδικασία καταγραφής, μέσω της παρατήρησης διδασκαλίας από συνάδελφο εκπαιδευτικό, των «δυνατοτήτων» και των «αδυναμιών» μιας εκπαιδευτικού την ώρα που διδάσκει, ως προς τη χρήση λεκτικών και μη λεκτικών συμπεριφορών μέσα στην τάξη, για να εντοπιστούν οι τομείς στους οποίους χρειάζεται βελτίωση η διδακτική της συμπεριφορά. Επιπλέον, μέσω της συνεργατικής ανάλυσης των αποτελεσμάτων της στοχευμένης αυτής παρατήρησης, επιχειρείται η παροχή κατάλληλης βοήθειας στην διδάσλουσα εκπαιδευτικό για βελτίωση των στρατηγικών που ακολουθεί, ώστε να διατηρεί το ενδιαφέρον των μαθητών της ενεργό. Ακολουθείται η μέθοδος μιας διαμορφωτικής αξιολόγησης, γιατί προέχουν οι στόχοι και οι ανάγκες της ίδιας της εκπαιδευτικού και η επιθυμία της να βελτιώσει τη διδασκαλία της. Η εκπαιδευτικός -παρατηρητής και η εκπαιδευτικός-διδάσκουσα συναποφασίζουν να καταγραφούν στοχευμένες παρατηρήσεις σε τομέα της διδακτικής διαδικασίας που η ίδια η εκπαιδευτικός-διδάσκουσα επέλεξε, ώστε στη συνέχεια, συνεργατικά, να αναλυθούν οι αδυναμίες και, από αυτή την ανάλυση, να λάβει ανατροφοδότηση με σκοπό τη βελτίωσή της στον συγκεκριμένο τομέα της διδασκαλίας. Σημειωτέο είναι ότι επιλέγεται αυτός ο τύπος αξιολόγησης, διότι η εμπλεκόμενη εκπαιδευτικός-διδάσκουσα δεν αισθάνεται ότι απειλείται, ενώ αντίθετα επωφελείται τα μέγιστα από τον συνεργατικό τρόπο που η αξιολόγηση εκπονείται και στις τρεις φάσεις της, όπως παρουσιάζονται αναλυτικά στη συνέχεια.

Παρουσίαση και ανάλυση της παρατήρησης διδασκαλίας (05.Τίτλος)

Η παρατήρηση διδασκαλίας πραγματοποιείται σε Δημοτικό σχολείο της Αττικής. Οι δύο εκπαιδευτικοί, είναι φίλες, συνάδελφοι, ασπάζονται τις ίδιες απόψεις για την αξία της ενδοσκόπησης και του αναστοχασμού στη διδακτική διαδικασία και λειτουργούν επαγγελματικά αναγνωρίζοντας την αξία της αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου. Η συνεργασία τους στην παρατήρηση διδασκαλίας, που περιγράφεται στη συνέχεια, βασίζεται στην άποψη ότι υπάρχουν τομείς διδακτικής συμπεριφοράς που μπορούν να αποτελέσουν την κοινή βάση για την εκπόνηση μιας παρατήρησης διδασκαλίας και μιας αξιολόγησης με διαμορφωτικό χαρακτήρα, γιατί πιστεύουν ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί έχουν περιθώρια βελτίωσης μέσα από τέτοιες πρακτικές.

Πριν την Παρατήρηση

Η εκπαιδευτικός της τάξης επιθυμούσε να τροποποιήσει τη διδακτική της συμπεριφορά, ώστε να ενεργοποιήσει το ενδιαφέρον και την προσοχή μαθητών με διάγνωση Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής (ΔΕΠ). Οι δύο συνάδελφοι και φίλες συναποφάσισαν την παρακολούθηση μιας διδασκαλίας, με σκοπό την καταγραφή συχνότητας

εμφάνισης εκείνων των συμπεριφορών που συνήθως προτείνονται να εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί στην τάξη για να ελέγχουν τους μαθητές με ΔΕΠ. Επιλέχθηκε να χρησιμοποιηθεί το εργαλείο των Soar & Soar «Λίστα ελέγχου με δείκτες» (βλ. Παράρτημα Α) το οποίο διακρίνει την παρατηρούμενη συμπεριφορά σε δύο τομείς: α) λεκτικού ελέγχου και β) φυσικού ελέγχου του εκπαιδευτικού. Οι επιμέρους συμπεριφορές του εργαλείου εντοπίζουν ανά 5λεπτα διαστήματα την εμφάνιση συγκεκριμένων συμπεριφορών κατά τη διδασκαλία. Ο σκοπός της παρατήρησης ορίστηκε από κοινού: «Ποιες λεκτικές και μη λεκτικές συμπεριφορές της εκπαιδευτικού πρέπει να τροποποιηθούν ώστε να διατηρείται ενεργό το ενδιαφέρον των μαθητών που διασπάται εύκολα η προσοχή τους;». Το συγκεκριμένο εργαλείο περιλαμβάνει επαρκείς θετικές και αρνητικές συμπεριφορές των εκπαιδευτικών για να πετύχουν τον έλεγχο της τάξης τους, είναι εύκολο να συμπληρωθεί από μία αρχάρια παρατηρήτρια και κατά τη συνάντηση διευκρινίστηκε η ερμηνεία του εργαλείου κατά την παρατήρηση (Βλ. Παράρτημα Α).

Κατά την Παρατήρηση

Η παρατήρηση διδασκαλίας πραγματοποιήθηκε σε διδακτική ώρα που οι μαθητές παρουσιάζουν επιθυμητές συμπεριφορές λόγω κόπωσης. Οι μαθητές της τάξης ήταν εξοικειωμένοι με την παρουσία της εκπαιδευτικού-παρατηρήτριας στην αίθουσα καθώς είναι δασκάλα του σχολείου τους. Η παρατηρήτρια κάθισε σε θρανίο στο πίσω μέρος της τάξης, οι μαθητές εργάζονταν τοποθετημένοι σε ομάδες των 5 ατόμων και η εκπαιδευτικός-διδάσκουσα δίδασκε ασκώντας το λεκτικό και τον φυσικό έλεγχο της τάξης με όση φυσικότητα ήταν αναμενόμενο να εκδηλώνει κάποιος που έχει στο χώρο του ένα πρόσωπο που παρατηρεί αλλά και που εμπιστεύεται τις απόψεις του και τις προθέσεις του. Η παρατήρηση πραγματοποιήθηκε με εστίαση της προσοχής στην συμπεριφορά της εκπαιδευτικού, χωρίς έκφραση συναισθημάτων και κριτικής των διαδραματιζόμενων. Αποθαρρύνθηκε σκόπιμα κάθε αρχική ενασχόληση των μαθητών με την παρατηρήτρια και σύντομα κατορθώθηκε να παραμείνει «αόρατη» και να σημειώνει στη Λίστα Ελέγχου τις παρατηρούμενες συμπεριφορές. Η συμπλήρωση του εργαλείου έγινε με ευκολία και υπήρξε χρόνος ώστε να σημειωθούν επιπλέον πληροφορίες στις κωδικοποιημένες συμπεριφορές του εργαλείου.

Μετά την Παρατήρηση

Σε επόμενη συνάντηση η ανάλυση της παρατήρησης έγινε με συζήτηση πάνω στο σκιαγραφημένο εργαλείο: με θερμό χρώμα σημειώνονται οι θετικές συμπεριφορές που εμφανίζονται συχνά και οι αρνητικές που εμφανίζονται σπάνια, ενώ με ψυχρό οι συμπεριφορές που χρήζουν τροποποίησης, επειδή δεν είναι επιθυμητή η συχνή εμφάνισή τους ή επειδή παρατηρήθηκαν σπάνια, ενώ θα εξυπηρετούσε να εμφανίζονται συχνότερα (βλ. Παράρτημα Β). Από τη συζήτηση προέκυψαν οι προτάσεις βελτίωσης της διδακτικής συμπεριφοράς: α) λιγότερα λόγια της δασκάλας, β) περισσότερη κίνηση σε όλη την αίθουσα, γ) περισσότερος μη λεκτικός έλεγχος και

υπενθύμιση και δ) προειδοποίηση για τις δραστηριότητες που θα ακολουθήσουν. Επίσης, διαπιστώθηκε ότι η εμπειρία ήταν θετική όχι μόνο για την εκπαιδευτικό της τάξης αλλά και για την παρατηρήτρια. Η τελευταία εξασκήθηκε σε παρατήρηση βασιζόμενη σε εργαλείο καταγραφής συμπεριφοράς με συγκεκριμένο στόχο, κατόρθωσε την επικέντρωση της προσοχής της μόνο στα γεγονότα που σχετίζονται με τη συγκεκριμένη πληροφόρηση και διδάχτηκε την αποφυγή επηρεασμού από άσχετα δεδομένα κατά την παρατήρηση. Επιπλέον, η παρατηρήτρια επωφελήθηκε από τον αναστοχασμό των δικών της πρακτικών διδασκαλίας.

Κριτική τοποθέτηση

Όπως αναφέρει ο Trochim (2006), αξιολόγηση είναι η συστηματική απόκτηση και εκτίμηση των πληροφοριών που παρέχουν χρήσιμη ανατροφοδότηση για ένα αντικείμενο και, σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2011), μια διαμορφωτική αξιολόγηση αφορά στα άτομα που είναι άμεσα υπεύθυνα για τη διεξαγωγή μιας διδασκαλίας και καλούνται να κάνουν εκείνες τις αλλαγές στις καθημερινές λειτουργίες της διδασκαλίας τους, ώστε η διδασκαλία τους να γίνει όσο το δυνατό πιο επιτυχημένη. Επιπλέον, η επιτυχημένη διδασκαλία μπορεί να επιτευχθεί από τις δομές ή τα πλαίσια που εφαρμόζουμε πάνω στα προβλήματα που αντιμετωπίζουμε παρά από τις προηγούμενες γνώσεις μας γι’ αυτά (Sternberg,1989), (όπ. αναφ. στους Πασιαρδής και Σαββίδη, 2011). Γι’ αυτό, μέσω της εστιασμένης παρατήρησης και ανάλυσης μιας διδασκαλίας, τα πολύπλοκα γεγονότα που διαδραματίζονται κατά τη διεξαγωγή της και δεν είναι δυνατό να γίνουν αντιληπτά από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, μπορούν να καταγραφούν από συναδέλφους μέσω συναδελφικής παρατήρησης και, σε μεταγενέστερο χρόνο, και με σχετική ηρεμία, να αναλυθούν και εξαχθούν εποικοδομητικά συμπεράσματα (Πασιαρδής και Σαββίδης, 2011). Η διαδικασία παρατήρησης και ανάλυσης της διδασκαλίας, που παρουσιάστηκε παραπάνω, επιχειρήθηκε να εφαρμοστεί με τις αρχές του συστήματος διαμορφωτικής αξιολόγησης, ώστε η εμπλεκόμενη εκπαιδευτικός-διδάσκουσα να συμμετάσχει ουσιαστικά σε μια διαδικασία αναστοχασμού. Η εξέλιξη της παρατήρησης επιχειρήθηκε να παραμείνει, σε όλες τις φάσεις της, αποσυνδεδεμένη από ιεραρχικούς ρόλους και να διατηρήσει το χαρακτήρα μιας δημοκρατικής και επαγγελματικής διαδικασίας που διεξάγεται από συναδέλφους που ανήκουν στην ίδια σχολική μονάδα, έχουν μεταξύ τους φιλική σχέση και ενεργούν συνεργαζόμενοι με απώτερο σκοπό την αλλαγή της διδακτικής συμπεριφοράς και την αποτελεσματικότερη διδασκαλία ακόμη και για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Όσον αφορά την εκπαιδευτικό-διδάσκουσα κατορθώθηκε να ικανοποιηθούν οι στόχοι που, σύμφωνα με τους Πασιαρδή και Σαββίδη (2011), επιτυγχάνονται με την παρατήρηση διδασκαλίας,. Συγκεκριμένα ικανοποιήθηκαν και στις τρεις φάσεις: α) Η ανάπτυξη ενσυναίσθησης, καθώς η διδάσκουσα εκπαιδευτικός εκτίμησε τις παρατηρήσεις της παρατηρήτριας σαν να ήταν η ίδια που παρατηρούσε έναν άλλο συνάδελφό της. β) Η καθιέρωση συνεργατικών σχέσεων ικανοποιήθηκε και από τις δύο,

λαμβάνοντας συναισθηματική στήριξη από συνάδελφο που μπορεί να βοηθήσει, σε περιβάλλον που δεν είναι απειλητικό. γ) Η απόκτηση ρεαλισμού ικανοποιήθηκε με την εστιασμένη παρατήρηση και την αντικειμενική ανάλυση αυτών που συμβαίνουν στην τάξη, ώστε να αποδοθεί κάθε επιτυχία ή αποτυχία με μεγαλύτερη ακρίβεια. δ) Η διαμόρφωση κατεύθυνσης ικανοποιήθηκε με τον εντοπισμό συμπεριφορών που θα αποτελέσουν τη βάση για μελλοντικό προγραμματισμό και αυτοβελτίωση. ε) Η απόκτηση αυτοπεποίθησης κατακτήθηκε με την γνώση των συμπεριφορών που θα κάνουν την εκπαιδευτικό-διδάσκουσα αποτελεσματικότερη. στ) Η απελευθέρωση του ενθουσιασμού ικανοποιήθηκε με τη διαπίστωση ότι είναι εφικτό να βελτιωθεί η εκπαιδευτικός-διδάσκουσα ακόμη κι όταν βρίσκεται σε προχωρημένο στάδιο της καριέρας της. ζ) Η απόκτηση ευελιξίας κατακτήθηκε με την αποδοχή της εκπαιδευτικού να γίνει αντικείμενο παρατήρησης και να δεχτεί να αλλάξει τη συμπεριφορά της για να πετύχει τους διδακτικούς στόχους που εκείνη έχει θέσει. η) Η ανάπτυξη αυτάρκειας κατακτήθηκε με τη διαπίστωση ότι «ο κάθε εκπαιδευτικός μπορεί να καταστεί αποτελεσματικός με ανάλογη προσπάθεια και στοχασμό» (Πασιαρδής και Σαββίδης, 2011).

Όσον αφορά το ρόλο της παρατηρήτριας, επειδή, όπως αναφέρεται από τους Πασιαρδή και Σαββίδη (2011), η εργασία στην τάξη χαρακτηρίζεται από υψηλό βαθμό πολυπλοκότητας, η παρατηρήτρια επέλεξε μόνο ένα φακό παρατήρησης. Ταυτόχρονα, κατόρθωσε να παραμείνει ανεπηρέαστη από τα εξωτερικά χαρακτηριστικά, όπως επισημαίνονται από τους Πασιαρδή και Σαββίδη (2011), τα οποία μπορούν να αλλοιώσουν την αντικειμενικότητα της παρατήρησης: την ικανότητα και τις επιδόσεις των συγκεκριμένων μαθητών, την πειθαρχία, τα φυσικά χαρακτηριστικά της τάξης και το κλίμα που επικρατούσε σε αυτή, τη συμμετοχική και συνεργατική συμπεριφορά των μαθητών, την πείρα και τη μόρφωση της εκπαιδευτικού, τη χρήση τεχνολογίας, την συμπάθεια προς το σχολείο. Όλοι οι παραπάνω παράγοντες κατορθώθηκε να παραμεριστούν με στόχο την ανεπηρέαστη παρατήρηση, καταγραφή και ανάλυση της παρατήρησης. Τέλος, στο μέτρο του δυνατού, η παρατηρήτρια προσπάθησε να παραμερίσει τις δικές της εμπειρίες ως μαθήτρια, τις εμπειρίες και τις πρακτικές της ως δασκάλα με αποτέλεσμα να ολοκληρώσει την παρατήρηση με συνέπεια ως προς τη μέθοδο και με προσήλωση ως προς το καθορισμένο φακό εστίασης.

Επίλογος

Η παρακολούθηση και αξιολόγηση διδασκαλίας με τη χρήση εντύπων παρακολούθησης, που παρουσιάστηκε παραπάνω, εξέθεσε το σκοπό της παρακολούθησης διδασκαλίας, το εργαλείο στο οποίο καταγράφηκε η συμπεριφορά με κριτήρια φυσικού και λεκτικού ελέγχου, οι διαδικασίες που ακολουθήθηκαν πριν, κατά τη διάρκεια και μετά, προσπαθώντας να ακολουθηθεί η μέθοδος της διαμορφωτικής αξιολόγησης, η ανάλυση της παρατήρησης, με συζήτηση των δύο εκπαιδευτικών πάνω στο συμπληρωμένο εργαλείο, η κριτική τοποθέτηση πάνω στη διεξαγωγή αυτής της παρατήρησης και ανάλυσης της διδασκαλίας συγκρίνοντάς τη με τους στόχους, που τίθενται

σύμφωνα με τη βιβλιογραφία: α) για τον εκπαιδευτικό που επιθυμεί να καταστεί αποτελεσματικός μέσω της προσπάθειας και του αναστοχασμού και β) σύμφωνα με τα κριτήρια που η βιβλιογραφία θέτει για τις δυσκολίες που καλείται να ξεπεράσει ο εκπαιδευτικός με το ρόλο του παρατηρητή μιας διδασκαλίας, παραμερίζοντας τις δικές του εμπειρίες και πρακτικές και διεξάγοντας μια παρατήρηση με προσήλωση στον καθορισμένο φακό εστίασης και με συνέπεια ως προς τη μέθοδο της διαμορφωτικής αξιολόγησης που επιλέχθηκε να ακολουθηθεί. Συνοψίζοντας, πρέπει να διατυπωθεί ότι τα συμπεράσματα της παρατήρησης και της ανάλυσης που διεξήχθη θα μπορούσαν να επανεκτιμηθούν πληρέστερα κάτω από το φακό της καταγραφής της συμπεριφοράς των μαθητών στην τροποποιημένη συμπεριφορά της δασκάλας τους, σε μελλοντική διεξαγωγή διαμορφωτικής αξιολόγησης με νέο σκοπό και εργαλείο παρατήρησης ώστε η εκπαιδευτικός να προβεί σε πιο ολοκληρωμένες βελτιωτικές παρεμβάσεις στη διδασκαλία της.

Βιβλιογραφία

Πασιαρδής, Π. & Σαββίδης, Γ. (2011). Εισαγωγή στην αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών. Στο Π. Πασιαρδής (Επιμ.), *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου και Εκπαιδευτικών* (σελ.1-22). Λευκωσία: Ανοιχτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Πασιαρδής, Π. & Σαββίδης, Γ. (2011). Παρακολούθηση της διδασκαλίας. Στο Π. Πασιαρδής (Επιμ.*), Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου και Εκπαιδευτικών* (σελ.170-203). Λευκωσία: Ανοιχτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Πασιαρδής, Π. & Σαββίδης, Γ. (2011). Μέθοδοι, διαδικασίες και έντυπα για παρατήρηση της διδασκαλίας στη τάξη. Στο Π. Πασιαρδής (Επιμ.), *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου και* Εκπαιδευτικών (σελ.170-203). Λευκωσία: Ανοιχτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Trochim, W.M.K. (2006). *Introduction to Evaluation*. Ανακτήθηκε από http://www.socialresearchmethods.net/.

Παράρτημα Α

Το εργαλείο που ακολουθεί αποτελεί μετάφραση και προσαρμογή από τον
Borich, G. D. (2003). Observation skills for effective teaching (4th ed.). New Jersey: Prentice-Hall, (όπ. αναφ. από τους Πασιαρδή και Σαββίδη, 2011).

Εκπαιδευτικός:							Ημερομηνία:					
Σχολείο:							Τάξη:					
Αριθμός μαθητών στην τάξη:							Θέμα διδακτικής ενότητας:					
Χρόνος:							Αξιολογητής:					
Τύπος	Παρατηρούμενη συμπεριφορά	5-λεπτα Διαστήματα										Αριθμός διαστημάτων στα οποία παρατηρήθηκε
		10:45	10:50	10:55	11:00	11:05	11:10	11:15	11:20	11:25	11:30	
Δεκτικός έλεγχος	1.Αναγνωρίζει, συμφωνεί, συμμορφώνεται											
	2.Επαινεί											
	3.Απαιτεί την προσοχή											
	4.Εισηγείται, καθοδηγεί											
	5.Παρέχει ανατροφοδότηση, αιτιολογεί											
	6.Διορθώνει κριτικά											

	7.Ερωτά για έλεγχο											
	8.Αμφισβητεί, δηλώνει κανόνα συμπεριφοράς											
	9.Καθοδηγεί με σκοπιμότητα											
	10.Καθοδηγεί χωρίς σκοπό											
	11.Χρήση πίεσης χρόνου											
	12Υπενθυμίζει, παρακινεί											
	13.Διακόπτει											
	14.Εποπτεύει στενά											
	15.Κριτικάρει, προειδοποιεί											
	16.Διατάζει											
	17Επιπλήττει, τιμωρεί											
Φυσικός έλεγχος	18.Γνέφει με το κεφάλι, χαμογελά, ανατροφοδότηση με έκφραση προσώπου											
	19.Χρήση της γλώσσας του σώματος											
	20.Χειρονομίες											
	21.Αγγίζει, χτυπά ελαφρά (χαϊδευτικά)											
	22.Κουνά το κεφάλι, οπτική επαφή											
	23.Παίρνει εξοπλισμό, βιβλίο											
	24.Κάνει σήμα, γνέφει											
	25.Άγριο βλέμμα, συνοφρύωση											
	26.Κρατά, ωθεί, μιλά											
	27. Αγνοεί, παρατάει											

Λίστα ελέγχου με δείκτες από τους Soar και Soar. Πηγή: Borich (1999), σ. 63

Παράρτημα Β

Εκπαιδευτικός:	Ημερομηνία:
Σχολείο:	Τάξη:
Αριθμός μαθητών στην τάξη:	Θέμα διδακτικής ενότητας:
Χρόνος:	Αξιολογητής:

Τύπος	Παρατηρούμενη συμπεριφορά	5-λεπτα Διαστήματα										Αριθμός διαστημάτων στα οποία παρατηρήθηκε
		10:45	10:50	10:55	11:00	11:05	11:10	11:15	11:20	11:25	11:30	
Δεκτικός έλεγχος	1.Αναγνωρίζει, συμφωνεί, συμμορφώνεται	√	√	√	√	√	√	√	√	√		9
	2.Επαινεί	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	10
	3.Απαιτεί την προσοχή		√						√			2
	4.Εισηγείται, καθοδηγεί			√				√				2
	5.Παρέχει ανατροφοδότηση, αιτιολογεί	√		√	√	√		√	√	√		7
	6.Διορθώνει κριτικά		√	√		√	√	√		√		6
	7.Ερωτά για έλεγχο							√		√	√	3
	8.Αμφισβητεί, δηλώνει κανόνα συμπεριφοράς	√										1
	9.Καθοδηγεί με σκοπιμότητα	√		√		√	√		√			5

	10.Καθοδηγεί χωρίς σκοπό										0
	11.Χρήση πίεσης χρόνου										0
	12.Υπενθυμίζει, παρακινεί	√			√		√		√	√	√	6
	13.Διακόπτει			√				√				2
	14.Εποπτεύει στενά							√		√		2
	15.Κριτικάρει, προειδοποιεί					√		√				2
	16.Διατάζει						√					1
	17.Επιπλήττει, τιμωρεί					√						1
Φυσικός έλεγχος	18.Γνέφει με το κεφάλι, χαμογελά, α-νατροφοδότηση με έκφραση προσώ-που		√	√	√		√	√	√	√	√	8
	19.Χρήση της γλώσσας του σώματος	√		√	√		√	√		√		6
	20.Χειρονομίες	√		√	√	√			√			5
	21.Αγγίζει, χτυπά ελαφρά (χαϊδευτικά)						√					1
	22.Κουνά το κεφάλι, οπτική επαφή			√						√		2
	23.Παίρνει εξοπλισμό, βιβλίο		√	√	√	√		√	√	√		7
	24.Κάνει σήμα, γνέφει						√		√			2
	25.Άγριο βλέμμα, συνοφρύωση			√			√					2
	26.Κρατά, ωθεί, μιλά	√		√	√		√		√	√	√	7
	27. Αγνοεί, παρατάει											0

Λίστα ελέγχου με δείκτες, συμπληρωμένη μετά την παρατήρηση διδασκαλίας

Αξιολόγηση της συνεργασίας οικογένειας– παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας

Μαργαριτοπούλου Θεοδώρα, Τσιτιρίδου Μαρία, Γρηγοριάδης Αθανάσιος, Γραμματικόπουλος Βασίλης

Υποψήφια Διδάκτωρ, ΔΙΠΑΕ
margtheo@ecec.ihu.gr

Καθηγήτρια, ΔΙΠΑΕ
tsitiridou@bc.teithe.gr

Καθηγητής, ΑΠΘ
asis@nured.auth.gr

Καθηγητής, ΔΙΠΑΕ
gramvas@ihu.gr

Περίληψη

Αντικείμενο της παρούσας εργασίας που αποτελεί μέρος μιας διδακτορικής έρευνας είναι η συνεργασία οικογένειας– παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας. Ο όρος «συνεργασία οικογένειας–σχολείου» αναφέρεται στο πλαίσιο όπου οι οικογένειες και οι επαγγελματίες συνεργάζονται προκειμένου να βελτιώσουν τις ευκαιρίες για κοινωνική, συναισθηματική και ακαδημαϊκή επιτυχία των παιδιών. Σκοπός της διδακτορικής έρευνας είναι να κατασκευαστεί ένα εργαλείο αξιολόγησης της συνεργασίας οικογένειας–παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας που απευθύνεται στους παιδαγωγούς προσχολικής ηλικίας και να διερευνηθούν οι ψυχομετρικές του ιδιότητες. Στη βιβλιογραφία εντοπίζονται ορισμένα εργαλεία που χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση αυτής της σχέσης, τα οποία όμως εμφανίζουν ορισμένες ελλείψεις, καθώς δε μελετούν συνολικά όλες τις πιθανές διαστάσεις της. Στο θεωρητικό μέρος παρουσιάζονται τα διαθέσιμα εργαλεία αξιολόγησης της συνεργασίας οικογένειας–σχολείου. Στο ερευνητικό μέρος αναφέρονται τα ερευνητικά ερωτήματα και παρουσιάζεται η μεθοδολογία της έρευνας. Το δείγμα της διδακτορικής έρευνας αποτελείται από 171 παιδαγωγούς προσχολικής ηλικίας των νομών Αττικής, Κιλκίς, Καβάλας, αλλά και άλλων περιοχών της Ελλάδας, όπως η Κρήτη. Για τη μέτρηση της συνεργασίας οικογένειας–παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας χορηγήθηκε το ερωτηματολόγιο της συνεργασίας που κατασκευάστηκε στα πλαίσια αυτής της διδακτορικής έρευνας. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, το ερωτηματολόγιο της συνεργασίας οικογένειας–παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας αποτελείται από πέντε διαστάσεις. Η υψηλή αξιοπιστία του εργαλείου, το καθιστούν ως ένα αξιόπιστο εργαλείο, που προστίθεται στη βιβλιογραφία

για την αξιολόγηση της συνεργασίας οικογένειας–παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας. Η σημασία της ανάπτυξης του ερωτηματολογίου, έγκειται στη δυνατότητα να χαρτογραφήσει το προφίλ της συνεργασίας προκειμένου στη συνέχεια οι παιδαγωγοί να προχωρήσουν στην υιοθέτηση πρακτικών ενίσχυσης του, οι οποίες θα συμβάλλουν στη γνωστική και στην κοινωνικο–συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών.

Λέξεις κλειδιά: συνεργασία οικογένειας– παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας, εργαλείο, ψυχομετρικές ιδιότητες

Εισαγωγή

Το ενδιαφέρον των σύγχρονων ερευνητών για τη συνεργασία που αναπτύσσει η οικογένεια με τα προσχολικά κέντρα αυξάνεται ολοένα και περισσότερο (Cohen & Anders, 2020· Hindman & Morrison, 2011). Η οικογένεια και το σχολείο είναι τα δύο σημαντικότερα πλαίσια για τη μάθηση και την ανάπτυξη του παιδιού (Galindo & Sheldon, 2012). Ωστόσο, η οικογένεια αποτελεί αναμφισβήτητα το πρωταρχικό περιβάλλον όπου βρίσκεται και ενσωματώνεται το παιδί, καθώς αποτελεί τον κύριο δημιουργό της προσωπικότητας και της συμπεριφοράς του (Κυρίδης, 2015). Συγκεκριμένα, η από κοινού ενασχόληση του γονέα και του παιδιού με δραστηριότητες, όπως η ανάγνωση βιβλίων, συμβάλλει στη γνωστική και την κοινωνικο–συναισθηματική του ανάπτυξη (Baker, 2013).

Το δεύτερο σημαντικότερο πλαίσιο που ασκεί επίδραση στην ανάπτυξη και τη μάθηση του παιδιού είναι το σχολείο (Bronfenbrenner, 1994), η αποτελεσματικότητα του οποίου, όμως καθορίζεται από το πρωταρχικό περιβάλλον όπου αναπτύσσεται το παιδί, την οικογένεια (Pianta κ.ά., 1999). Η αλληλεπίδραση ανάμεσα στους γονείς και στους παιδαγωγούς διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη του παιδιού. Ειδικότερα, όσο περισσότερο οι γονείς συνεργάζονται με το σχολείο τόσο περισσότερο επηρεάζουν τα παιδιά (Bronfenbrenner, 2004).

Αποτελεί κοινή ερευνητική παραδοχή ότι η συμμετοχή των γονέων στο σχολείο των παιδιών τους ήδη από την προσχολική αγωγή συνδέεται με την ανάπτυξη των παιδιών (Meng, 2020). Πιο συγκεκριμένα, υποστηρίζεται ότι η συνεργασία οικογένειας–προσχολικών κέντρων συμβάλλει τόσο στη γλωσσική όσο και στην κοινωνικο–συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας (Cohen & Anders, 2020). Ο όρος «συνεργασία οικογένειας– σχολείου» αναφέρεται στο πλαίσιο όπου οι οικογένειες και οι επαγγελματίες συνεργάζονται προκειμένου να βελτιώσουν τις ευκαιρίες για κοινωνική, συναισθηματική και ακαδημαϊκή επιτυχία των παιδιών» (Kim κ.ά., 2012).

Εργαλεία αξιολόγησης της συνεργασίας οικογένειας– σχολείου

Λαμβάνοντας υπόψη τα οφέλη των συνεργασίας οικογένειας– σχολείου στην ανάπτυξη των παιδιών αλλά και το ότι η συνεργασία απαιτεί συνεχή σχεδιασμό, ανάπτυξη, και αξιολόγηση (NASP, 2019), είναι σημαντικό οι παιδαγωγοί να αξιολογούν τη σχέση τους με τις οικογένειες. Στη βιβλιογραφία υπάρχουν διαθέσιμα εργαλεία

που επιτρέπουν την αξιολόγηση της σχέσης ανάμεσα στην οικογένεια και στο σχολείο. Ακολουθεί μία σύντομη αναφορά σε καθένα από αυτά:

- Η κλίμακα Parent–Teacher Relationship Scale (PTRS) (Vickers & Minke, 1995) αξιολογεί την ποιότητα της σχέσης μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών. Αποτελείται από 24 θέματα και δύο παράγοντες: τη «συμμετοχή» που αναφέρεται στα συναισθήματα που καλλιεργούνται μεταξύ των γονέων και των εκπαιδευτικών και την «επικοινωνία με τον άλλον».
- Η κλίμακα Parent–Caregiver Relationship Scale (PCRS) των Elicker κ.ά. (1997) διερευνά τις απόψεις των γονέων και των φροντιστών με παιδιά 2–24 μηνών σχετικά με τη σχέση τους. Η κλίμακα συνολικά περιλαμβάνει 35 θέματα και τις εξής διαστάσεις: την «εμπιστοσύνη», τη «συνεργασία», τη «σχέση» και τη «φροντίδα».
- Η κλίμακα Quality of Parent– Teacher Relationship Scale in the Kindergarten (QPTRS–K) (Petrogiannis & Penderi, 2013) αξιολογεί τις αντιλήψεις των γονέων και των νηπιαγωγών αναφορικά με την ποιότητα της σχέσης τους. Περιλαμβάνει 20 θέματα και δύο διαστάσεις: την «εμπιστοσύνη/ αποδοχή» και την «επικοινωνία/ ανταπόκριση.
- Η κλίμακα Teacher Efficacy for Promoting Partnership (TEPP) των Moen και Sheridan (2020) μετράει την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών για την προώθηση της συνεργασίας με τους γονείς. Περιλαμβάνει 20 θέματα και αποτελείται από μία διάσταση.
- Η κλίμακα Parent–Teacher Relationship Quality Scale (PTRQS) (Andoni κ.ά., 2022) αξιολογεί μέσα από 19 θέματα την ποιότητα της σχέσης ανάμεσα στους γονείς παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού και στους εκπαιδευτικούς. Σύμφωνα με τους δημιουργούς της κλίμακας, η σχέση οικογένειας– σχολείου αποτελείται από τρεις παράγοντες: τις «γονικές αντιλήψεις σχετικά με την ποιότητα της σχέσης γονέων– εκπαιδευτικών», τις «αντιλήψεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά την άνεση με τον γονέα» και τις «αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις γονικές ικανότητες».

Όλα τα παραπάνω εργαλεία έχουν συνεισφέρει στη διερεύνηση των απόψεων των οικογενειών και των εκπαιδευτικών για τη σχέση συνεργασίας που αναπτύσσουν, τα οποία όμως εμφανίζουν ορισμένες αδυναμίες. Δύο από αυτά αναπτύχθηκαν στις αρχές της δεκαετίας του ’90 (Vickers & Minke, 1995, Elicker κ.ά., 1997). Αυτό σημαίνει ότι το περιεχόμενο των θεμάτων τους δεν έχει αναπροσαρμοστεί από τότε. Ωστόσο, ο τρόπος επικοινωνίας σχολείου– οικογένειας έχει τροποποιηθεί σε μεγάλο βαθμό με τη χρήση των νέων τεχνολογικών μέσων. Ακόμα η κλίμακα QPTRS–K δεν «χαρτογραφεί» μία ολοκληρωμένη εικόνα για τη συνεργασία οικογένειας– σχολείου. Οι ερωτήσεις της δίνουν έμφαση σε δύο μόνο διαστάσεις, την εμπιστοσύνη/ αποδοχή και την επικοινωνία/ ανταπόκριση, χωρίς να αξιολογούν επαρκώς άλλες διαστάσεις της συνεργασίας. Ομοίως, η κλίμακα PTRQS περιορίζεται στη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την άνεση που νιώθουν στη σχέση τους με τους γονείς και το ποιες θεωρούν ότι είναι οι ικανότητες των γονέων. Σε ό, τι αφορά την κλίμακα TEPP, οι ερωτήσεις της καλύπτουν ποικίλες θεματικές της συνεργασίας, οι οποίες

όμως σχετίζονται με την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών για την προώθηση της συνεργασίας χωρίς να διερευνούν τις πρακτικές τους.
Επομένως, η προσθήκη νέων και αξιόπιστων εργαλείων για την χαρτογράφηση της συνεργασίας οικογένειας– σχολείου, μπορεί να συνεισφέρει στην άρση των μέχρι σήμερα υπαρχόντων περιορισμών για την πληρέστερη διερεύνηση της.

Μεθοδολογία έρευνας

Σκοπός έρευνας

Σε αυτήν τη διδακτορική έρευνα γίνεται προσπάθεια να κατασκευασθεί ένα σύγχρονο εργαλείο αξιολόγησης της συνεργασίας οικογένειας– παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας το οποίο θα περιλαμβάνει όλες τις πιθανές διαστάσεις αυτής της σχέσης και θα είναι αξιόπιστο.
Η συγκεκριμένη διδακτορική έρευνα έχει στόχο να μελετήσει:

- τις διαστάσεις της συνεργασίας οικογένειας– παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας με βάση το εργαλείο που κατασκευάστηκε και
- τις ψυχομετρικές ιδιότητες του εργαλείου που αναπτύχθηκε για τη μέτρηση της συνεργασίας οικογένειας– παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας.

Δείγμα έρευνας

Το δείγμα της διδακτορικής έρευνας αποτέλεσαν 171 παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας όλες γυναικείου φύλου που εργάζονται σε προσχολικά κέντρα των νομών Αττικής, Κιλκίς, Καβάλας, αλλά και άλλων περιοχών της Ελλάδας, όπως η Κρήτη. Η ηλικία των παιδαγωγών κυμαίνεται από 20 έως 59 έτη και ο μέσος όρος της ηλικίας τους είναι 41,15 έτη (ΤΑ= 8,49). Αναφορικά με την εργασιακή εμπειρία τους αυτή κυμαίνεται από μηδενική έως 36 χρόνια, με μέσο όρο τα 14,84 χρόνια (ΤΑ= 8,78). Ως προς το μορφωτικό επίπεδο των παιδαγωγών, οι περισσότερες (47,4%) δήλωσαν ότι διαθέτουν πτυχίο ΑΤΕΙ, ενώ 56 (32,7%) ανέφεραν ότι είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος.

Εργαλείο συλλογής δεδομένων

Το δείγμα της διδακτορικής έρευνας κλήθηκε να συμπληρώσει το ερωτηματολόγιο που κατασκευάστηκε στα πλαίσια αυτής, το οποίο αποτελείται από δύο μέρη. Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος (π.χ. φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, προϋπηρεσία, επίπεδο σπουδών). Το δεύτερο μέρος αποτελείται από ερωτήσεις που διερευνούν τις απόψεις των παιδαγωγών για τη συνεργασία τους με τις οικογένειες των μαθητών τους.

Ανάλυση δεδομένων

Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων έγινε στο στατιστικό πακέτο IBM SPSS Statistics (έκδοση 26). Συγκεκριμένα, πραγματοποιήθηκε Διερευνητική Παραγοντική Ανάλυση

προκειμένου να αναζητηθεί η δομική εγκυρότητα του εργαλείου. Βρέθηκε επίσης η αξιοπιστία συνολικά του κατασκευασθέντος εργαλείου με τη χρήση του δείκτη α του Cronbach.

Αποτελέσματα

Η Διερευνητική Παραγοντική Ανάλυση έδωσε συνολικά τέσσερις ερμηνεύσιμους παράγοντες (KMO= ,889, Bartlett's test= 1582,249, df=231, p<.001) με κριτήριο ιδιοτιμής μεγαλύτερο της μονάδας (>1), που ερμήνευαν το 61,02% της συνολικής διασποράς. Επομένως, τα αποτελέσματα της ανάλυσης ανέδειξαν την ύπαρξη πέντε παραγόντων. Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει 22 ερωτήσεις, όπου αξιολογούνται οι πέντε παράγοντες της συνεργασίας οικογένειας– παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας, 6–βάθμιας κλίμακας τύπου Likert (από 1– διαφωνώ απολύτως έως 6– συμφωνώ απολύτως). Στη συνέχεια, ακολουθεί παρουσίαση των πέντε παραγόντων.

Ο πρώτος παράγοντας αφορά στην ανταπόκριση η οποία αναφέρεται στη στήριξη που παρέχουν οι εκπαιδευτικοί στις οικογένειες, ικανοποιώντας τις ανάγκες τους. Για παράδειγμα μελετάται, αν οι εκπαιδευτικοί αφιερώνουν χρόνο στις οικογένειες προκειμένου να ακούσουν τις ανησυχίες που αυτές έχουν για τα παιδιά τους, αν τις βοηθούν να διαχειριστούν τα προβλήματα που αφορούν στα παιδιά τους κτλ. Ο δεύτερος παράγοντας είναι η συμφωνία η οποία αναφέρεται στην υιοθέτηση κοινής προσέγγισης από τους παιδαγωγούς και τις οικογένειες σε ό,τι αφορά τη διαπαιδαγώγηση των παιδιών. Ο παράγοντας της επικοινωνίας αποτελεί τον τρίτο παράγοντα του εργαλείου και μελετά τους τρόπους που η οικογένεια επικοινωνεί με το προσχολικό κέντρο (π.χ. δια ζώσης επικοινωνία κατά την προσέλευση/ αποχώρηση, χρήση μέσων κοινωνικής δικτύωσης). Τον τέταρτο παράγοντα αποτελεί η συμμετοχή σε μαθησιακές δραστηριότητες στο σπίτι και στο σχολείο, οι οποίες αναφέρονται στις προτάσεις που δέχονται οι οικογένειες από τις παιδαγωγούς σχετικά με τις δραστηριότητες που μπορούν να οργανώσουν στο σπίτι αλλά και τις κατευθυντήριες οδηγίες σχετικά με τον τρόπο οργάνωσης τους, την αξιοποίηση των δυνατοτήτων και των γνώσεων των οικογενειών στα πλαίσια υποστήριξης των σχολικών δραστηριοτήτων. Ο πέμπτος παράγοντας του εργαλείου είναι η ισότητα που βρίσκεται στη στάση που εξασφαλίζει ότι η οικογένεια και οι παιδαγωγοί αναγνωρίζουν και εκτιμούν εξίσου ο ένας την τεχνογνωσία του άλλου. Η ισότητα στη σχέση συνεργασίας διασφαλίζεται όταν οι γονείς και οι παιδαγωγοί συμμετέχουν μαζί στη λήψη αποφάσεων. Επομένως, ο παράγοντας της ισότητας αναφέρεται στην από κοινού συμμετοχή στη διαδικασία λήψης αποφάσεων σχετικά με τους στόχους και τις ανάγκες των παιδιών.

Κλείνοντας, η ανάλυση αξιοπιστίας έδειξε ότι πρόκειται για ένα αρκετά αξιόπιστο εργαλείο α= .893 που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την αξιολόγηση των απόψεων των παιδαγωγών για τη συνεργασία τους με τις οικογένειες των μαθητών τους.

Σ

Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το νέο εργαλείο που κατασκευάστηκε στα πλαίσια αυτής της διδακτορικής έρευνας αποτελείται από πέντε διαστάσεις. Η υψηλή αξιοπιστία του, το καθιστούν αξιόπιστο εργαλείο, το οποίο προστίθεται στη βιβλιογραφία για την αξιολόγηση της συνεργασίας οικογένειας–παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας και έρχεται να καλύψει το κενό στη βιβλιογραφία. Πρόκειται για ένα εργαλείο που περιλαμβάνει όλες τις πιθανές διαστάσεις της συνεργασίας που έχουν προταθεί και από άλλους ερευνητές (π.χ. Vickers & Minke, 1995· Fantuzzo κ.ά., 2000· Summers κ.ά., 2005). Αυτό σημαίνει ότι η αξιοποίηση του εργαλείου, θα οδηγήσει στη χαρτογράφηση του προφίλ της συνεργασίας προκειμένου στη συνέχεια οι παιδαγωγοί να προχωρήσουν στην υιοθέτηση πρακτικών βελτίωσης της σχέσης τους με τους γονείς των μαθητών τους, η οποία ακολούθως θα συμβάλλει στη γνωστική και στην κοινωνικο–συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών.

Βιβλιογραφία

Κυρίδης, Α. (2015). *Εκπαιδευτική Ανισότητα*. Εκδόσεις: Αφοί Κυριακίδη.

Andoni, L., Hamsho, N., Blacher, J. & Eisenhower, A. (2022). Psychometric properties of a parent- and teacher-report measure for autistic children: Parent-Teacher Relationship Quality Scale (PTRQS). *Journal of School Psychology,* 95, 25–42. Ανακτήθηκε από https://doi.org/10.1016/j.jsp.2022.08.004.

Baker, C. E. (2013). Fathers' and Mothers' Home Literacy Involvement and Children's Cognitive and Social Emotional Development: Implications for Family Literacy Programs. *Applied Developmental Science,* 17(4), 184–197. Ανακτήθηκε από https://doi.org/10.1080/10888691.2013.836034.

Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. *International Encyclopedia of Education,* 3. Oxford: Elsevier. In M. Gauvain & M. Cole (Eds.), *Readings on the development of children (pp.* 37-43). NY: Freeman.

Bronfenbrenner, U. (2004). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. California, CA: Sage Publications.

Cohen, F. & Anders, Y. (2020). Family involvement in early childhood education and care and its effects on the social-emotional and language skills of 3-year-old children. *School Effectiveness and School Improvement*, 31(1), 125–142. Ανακτήθηκε από https://doi.org/10.1080/09243453.2019.1646293.

Elicker, J., Noppe, I. C., Noppe, L. D. & Fortner-Wood, C. (1997). The parent-caregiver relationship scale: Rounding out the relationship system in infant child care. *Early Education and Development*, 8(1). Ανακτήθηκε από https://doi.org/10.1207/s15566935eed0801_7.

Fantuzzo, J., Tighe, E. & Childs, S. (2000). Family involvement questionnaire: A multivariate assessment of family participation in early childhood education. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 367–376. Ανακτήθηκε από https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.2.367

Galindo, C. & Sheldon, S. B. (2012). School and home connections and children's kindergarten achievement gains: The mediating role of family involvement. *Early Childhood Research Quarterly,* 27(1), 90–103. Ανακτήθηκε από https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.05.004.

Hindman, A. H. & Morrison, F. J. (2012). Differential contributions of three parenting dimensions to preschool literacy and social skills in a middle-income sample. *Merrill-Palmer Quarterly,* 58(2), 191–223. Ανακτήθηκε από https://doi.org/10.1353/mpq.2012.0012.

Kim, E. M., Coutts, M. J., Holmes, S. R., Susan, M., Ransom, K. A., Sjuts, T. M. & Rispoli, K. M. (2012). Parent Involvement and Family-School Partnerships: Examining the Content, Processes, and Outcomes of Structural versus Relationship-Based Approaches. *CYFS Working Paper*, No. 2012-6, 0921266, 1–20.

Meng, C. (2020). Parents' school involvement in kindergarten predicting child outcomes at first grade and third grade. *Merrill-Palmer Quarterly,* 66(4), 366–391. Ανακτήθηκε από https://doi.org/10.13110/merrpalmquar1982.66.4.0366.

Moen, A. L. & Sheridan, S. M. (2020). Evaluation of the Psychometric Properties of the Teacher Efficacy for Promoting Partnership Measure Among a Sample of Head Start Educators. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 38(4). Ανακτήθηκε από https://doi.org/10.1177/0734282919863574.

Pianta, R. C., Rimm-Kaufman, S. E. & Cox, M. J. (1999). *Introduction: An ecological approach to kindergarten transition.* H. Paul, Brookes Publishing Co. Ανακτήθηκε από http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/16/0b/2a.pdf.

Petrogiannis, K. & Penderi, E. (2013). The Quality of Parent-Teacher Relationship Scale in the kindergarten: A Greek Study. *International Research in Education,* 2(1), 1. Ανακτήθηκε από https://doi.org/10.5296/ire.v2i1.4343.

Position Statement NASP Position Statement: School-Family Partnering to Enhance Learning: Essential Elements and Responsibilities 1 School-Family Partnering to Enhance Learning: Essential Elements and Responsibilities. (2019). Ανακτήθηκε από www.nasponline.org.

Summers, J. A., Hoffman, L., Marquis, J., Turnbull, A. & Poston, D. (2005). Relationship Between Parent Satisfaction Regarding Partnerships With Professionals and Age of Child. *Topics in Early Childhood Special Education*, 25(1). Ανακτήθηκε από https://doi.org/10.1177/02711214050250010501

Vickers, H. S. & Minke, K. M. (1995). Exploring Parent-Teacher Relationships: Joining and Communication to Others. *School Psychology Quarterly*, 10(2).

Η δημιουργική διαδικασία συγγραφής μιας πολύγλωσσης ι-στορίας kamishibai από παιδιά προσχολικής ηλικίας

Νάση Βασιλική

Νηπιαγωγός ΠΕ60, 18ο Νηπιαγωγείο Ιωαννίνων
Μεταπτυχιακή φοιτήτρια, Ψηφιακές και Ήπιες Δεξιότητες στις Επιστήμες της Αγωγής στο ΤΜΗΜΑ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΦΡΟΝΤΙΔΑΣ ΣΤΗΝ ΠΡΩΙΜΗ ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ του ΔΙΠΑΕ
vnasieuaalk@yahoo.gr

Περίληψη

Η ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της φαντασίας είναι βασικοί στόχοι της προσχολικής εκπαίδευσης. Οι δραστηριότητες που ενθαρρύνουν αυτές τις δεξιότητες συμβάλλουν στην ανάπτυξη της πρωτοβουλίας, της επίλυσης προβλημάτων, της αυτοεκτίμησης και της κοινωνικής συνείδησης των παιδιών. Η δραστηριότητα που θα παρουσιαστεί στο συνέδριο πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του Διαγωνισμού Πολύγλωσσο Kamishibaï που οργανώθηκε το σχολικό έτος 2023-24 από το δίκτυο KAMILALA με τον τίτλο "Μόνος πηγαίνεις πιο γρήγορα, μαζί πηγαίνουμε πιο μακριά", ως αποτέλεσμα ενός τριμηνιαίου προγράμματος καλλιέργειας της δεξιότητας της δημιουργικότητας . Αξιοποιώντας το kamishibai, μία παραδοσιακή ιαπωνική μορφή αφήγησης, ως εκπαιδευτικό εργαλείο σε συνδυασμό με τη χρήση της πολυγλωσσίας, τα παιδιά του Πρωινού Τμήματος 3 του 18ου Νηπιαγωγείου Ιωαννίνων είχαν την ευκαιρία να εκφραστούν ελεύθερα και να αναπτύξουν τις προσωπικές τους ιδέες και δημιουργικές τους ικανότητες, έμαθαν να συνεργάζονται και να αλληλεπιδρούν με τους συμμαθητές τους, αναπτύσσοντας μια πιο ανοικτή και δεκτική στάση απέναντι στον κόσμο, αλλά και εμπλούτισαν το λεξιλόγιό τους καθώς ήρθαν σε επαφή με διαφορετικές γλώσσες, κουλτούρες και πολιτισμούς. Καθώς στην τάξη φοιτούν παιδιά από την Αλβανία και ένα κορίτσι από την Ουκρανία, τα παιδιά ενθουσιάστηκαν που μπόρεσαν να χρησιμοποιήσουν τις γνώσεις τους στις δικές τους γλώσσες για να δημιουργήσουν μια ιστορία. Μία ιστορία που ξεκίνησε από τη φωτογραφία μιας κούκλας – έκθεμα σε ένα μουσείο και την κούκλα αυτή , όπως τη φαντάστηκε πως ήταν κάποτε και την απέδωσε ένας εικονογράφος. Τι μπορεί να συνέβη σε αυτή την κούκλα; Ένα αγόρι εμφανίζεται, τα παιδιά κάνουν υποθέσεις, δημιουργούν εικόνες – σκηνικά εξελίσσοντας την ιστορία βήμα – βήμα.

Λέξεις κλειδιά: Δημιουργικότητα, Πολυγλωσσία, Kamishibaï

Εισαγωγή

Ο 21ος αιώνας φέρνει ραγδαίες αλλαγές και προκλήσεις, καλώντας την εκπαίδευση να προσαρμοστεί. Η ενεργή μάθηση, η κριτική σκέψη, η συνεργασία και η ομαδικότητα οφείλουν να ηγηθούν, με έμφαση στην ανάπτυξη δεξιοτήτων για το αβέβαιο αύριο. Σε αυτό το πλαίσιο, η καλλιέργεια της δημιουργικότητας, με την επινοητικότητα, την ευελιξία και την "έξω από τα στεγανά" σκέψη, αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης.

Σε μια εποχή πολυμέσων και εικονικής πραγματικότητας, ένα οπτικό-ακουστικό, υψηλά συμμετοχικό και ρετρό μέσο αφηγηματικής απόδοσης, το Kamishibai, κερδίζει ολοένα και μεγαλύτερη αναγνώριση. Χρησιμοποιείται ως εργαλείο διδασκαλίας, επιφέροντας μια αναγέννηση της αφήγησης σε διάφορες εφαρμογές (Chen & Chen, 2022). Η "νέα πνοή" που φέρνει το Kamishibai στις διδακτικές πρακτικές, καλλιεργεί στους μαθητές δεξιότητες απαραίτητες για τον 21ο αιώνα, ενθαρρύνοντας την ενεργή συμμετοχή, την κριτική σκέψη, την ομαδικότητα και, φυσικά, την ίδια τη δημιουργικότητα.

Συνδυάζοντας την παιδαγωγική του 21ου αιώνα με την οπτική-ακουστική εμπειρία του Kamishibai, η εκπαίδευση οπλίζεται με ένα ισχυρό εργαλείο για την ανάπτυξη ολοκληρωμένων και ευέλικτων προσωπικοτήτων, έτοιμων να ανταπεξέλθουν στις προκλήσεις του αύριο.

Kamishibai - ιαπωνική τέχνη με παγκόσμια απήχηση

Το Kamishibai ως μία μοναδική, εναλλακτική μορφή αφηγηματικής τέχνης αποτελεί ένα ισχυρό, μη ψηφιακό μέσο επικοινωνίας (Susilana et al., 2021) που εφευρέθηκε στην Ιαπωνία. Υιοθετεί στοιχεία από το ιαπωνικό θέατρο και την αφήγηση και συνδυάζοντάς τα με πρώιμες κινηματογραφικές τεχνικές, αγγίζει το κοινό σε πολλαπλά επίπεδα.

Στην ιαπωνική γλώσσα το Kamishibai (kah-MEE-she-bye) σημαίνει “paper drama” (Márques Ibañez, 2017). Σε αντίθεση με το παραδοσιακό θέατρο, δε βασίζεται σε ηθοποιούς. Η ιστορία ζωντανεύει με εικόνες, αφήγηση, φωνές και ηχητικά εφέ, δημιουργώντας μια μοναδική εμπειρία. Ως σημαντικό κομμάτι της ιαπωνικής κουλτούρας, το Kamishibai έχει λάβει την αναγνώριση της UNESCO, η οποία εργάζεται για την διατήρηση και προώθηση αυτής της ξεχωριστής μορφής τέχνης (Aerila et al., 2022).

Η ιστορία του Kamishibai φτάνει έως τον 12ο αιώνα, με ρίζες στο παραδοσιακό είδος "e-toki" -εξήγηση μέσω εικόνων. Οι καλλιτέχνες χρησιμοποιούσαν απεικονίσεις σε χάρτινα ή υφασμάτινα φύλλα -"e-makimono"- για να αφηγηθούν ιστορίες, ξετυλίγοντας σιγά σιγά τις εικόνες και φέρνοντας στο προσκήνιο ιστορίες ηρώων και λογοτεχνικών μορφών. Η δομή του e-makimono, με την αλληλουχία των εικόνων, λειτούργησε ως πρόδρομος για το Kamishibai. Η ομοιότητα έγκειται στην οπτική αφήγηση, όπου η σειρά των εικόνων ξετυλίγεται, συμβολίζοντας την εξέλιξη της ιστορίας και το πέρασμα του χρόνου (Casadei, 2022).

Τη δεκαετία του 1930, οι αφηγητές του Kamishibai, σαν σύγχρονοι τροβαδούροι, οδηγώντας τα ποδήλατά τους και κουβαλώντας μικρές ξύλινες σκηνές, τα butai, έφερναν την τέχνη της αφήγησης σε κάθε γωνιά της πόλης. Καλούσαν τον κόσμο και ιδιαίτερα τα παιδιά, που περίμεναν να ακούσουν την ιστορία και να γευτούν καραμέλες με τη λήξη της (Chen & Chen, 2022), μεταμορφώνοντας τις γωνιές των πόλεων σε μαγικούς χώρους φαντασίας, ενώ η ζεστή φωνή, οι εκφραστικές χειρονομίες και οι ζωηρές εικόνες ξυπνούσαν την ευρηματικότητα και τα συναισθήματα, χαρίζοντας στους μικρούς θεατές μια αξέχαστη αισθητηριακή περιπέτεια. Κι ήταν το κάλεσμά τους μια έκκληση να μείνουν όχι θεατές , αλλά «μέρος, όχι απλώς παθητικό, αλλά ενεργό» αυτής της διαδικασίας (Casadei, 2022).

Για τους Susilana et al.,(2021) το Kamishibai μοιάζει με μια παρουσίαση PowerPoint, με την διαφορά ότι αντί για ψηφιακές διαφάνειες, χρησιμοποιεί εικονογραφημένες κάρτες. Ο αφηγητής αφηγείται την ιστορία, ενώ παράλληλα "ξετυλίγει" τις κάρτες, αποκαλύπτοντας σιγά σιγά τις εικόνες και δημιουργώντας μια συναρπαστική οπτικοακουστική εμπειρία.

Το kamishibai ως εκπαιδευτικό εργαλείο

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, το Kamishibai με το συνδυασμό εικόνων και αφήγησης, τροφοδοτεί τις δεξιότητες προανάγνωσης και προγραφής, προετοιμάζοντας τα παιδιά για την μελλοντική τους ενασχόληση με το γραπτό λόγο. Σχεδιάζοντας και δημιουργώντας ιστορίες εξοικειώνονται με τη λογική δομή της γραφής και καλλιεργείται η ικανότητα οργάνωσης των σκέψεων και των γεγονότων με λογική σειρά. (Márques Ibañez, 2017). Μία έτοιμη ιστορία Kamishibai αποτελεί ένα αξιόπιστο μέσο για να ‘αιχμαλωτιστεί’ η προσοχή και τα συναισθήματα των παιδιών, ενώ η δημιουργία του δικού τους έργου προσφέρει μια συναρπαστική και διασκεδαστική εμπειρία, γεμάτη δημιουργικότητα και εξατομίκευση.

Οι Rachman & Kodama (2020),εφαρμόζοντας τη μέθοδο PBL(Problem Based Learning) με kamishibai συμπεραίνουν πως αποτελεί μία ενδιαφέρουσα μαθησιακή εμπειρία που καλλιεργεί στους μαθητές κριτική σκέψη, επικοινωνία, λεκτική ικανότητα, δημιουργικότητα και περιβαλλοντική συνείδηση, ενθαρρύνοντάς τους να παρατηρούν, να ερευνούν, να λύνουν προβλήματα και να προτείνουν λύσεις σε περιβαλλοντικά ζητήματα.

Η Casadei (2022) δίνει μία άλλη οπτική, καθώς αναφέρεται στην αμεσότητα του kamishibai ως εκπαιδευτικό εργαλείο που βελτιώνει τις επικοινωνιακές δεξιότητες και ικανότητες ξεπερνώντας την απλή μετάδοση περιεχομένου και προσφέροντας μια ζεστή και ανθρώπινη εμπειρία που αναζωογονεί την επικοινωνία "από άτομο σε άτομο", χωρίς την παρεμβολή ψηφιακών συσκευών.

Το Kamishibai, με μια μαγική έλξη, φέρνει κοντά εκπαιδευτικό και μαθητές, δημιουργώντας μια μοναδική ατμόσφαιρα ενσυναίσθησης και οικειότητας (Chen & Chen, 2022)

Ένα πολυεργαλείο για ενεργή και συνεργατική μάθηση είναι το kamishbai για τους Aerila et al., (2022), καθώς προσφέρει ευελιξία για ενσωμάτωση πολλαπλών δραστηριοτήτων σε projects, καλύπτοντας διαφορετικά ενδιαφέροντα και ενθαρρύνοντας την ελεύθερη αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών. Επιπλέον, η ομαδική εργασία και η ενεργή συμμετοχή που προάγει η μέθοδος Kamishibai, σύμφωνα με μελέτες, τροφοδοτούν θετικές μαθησιακές εμπειρίες και ενισχύουν την εκμάθηση γλωσσών, στηρίζοντας ολιστικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις.

Κάτι ανάλογο υποστηρίζεται και από τις Vermeir & Kelchtermans (2020), οι οποίες εκτιμούν πως οι δυνατότητές του είναι κατά κάποιο τρόπο ατελείωτες, επισημαίνοντας επιπλέον το διαρκές και αυξημένο επίπεδο συγκέντρωσης των παιδιών κατά τη διάρκεια της αφήγησης καθώς και τη δυνατότητα αξιοποίησής του για παιδιά με γλωσσικά προβλήματα ή αδύναμες γλωσσικές δεξιότητες.

Για τον Ishiguro (2022) η ενεργή συμμετοχή των παιδιών στο Kamishibai, είτε ως αφηγητές είτε ως ακροατές, λειτούργησε ως καταλύτης για την ενίσχυση της αυτοπεποίθησής τους, την ανάπτυξη της φαντασίας τους και την τόνωση της γνωστικής τους λειτουργίας, ενώ δεν μπορεί να παραβλεφθεί και η δυνατότητα ενσωμάτωσης σύγχρονων τεχνολογιών στην παραδοσιακή τεχνική Kamishibai ως μία αποτελεσματική στρατηγική για τη βελτίωση της μαθησιακής εμπειρίας. Σύμφωνα με τους Hernawan et al., (2021) πειράματα με ολογράμματα Kamishibai έδειξαν βελτίωση στις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις στάσεις των μαθητών σε περιβαλλοντικά ζητήματα, εξασφαλίζοντας μια πιο συναρπαστική και διαδραστική εμπειρία μάθησης.

Τέλος, οι Rocha & Faneca (2022) έρχονται να προσθέσουν στην ενίσχυση της προφορικής και γραπτής επικοινωνίας, τη «μεταφορά» σε ένα κόσμο διασκέδασης και κυρίως την προώθηση της διαφορετικότητας και της πολυφωνίας συμβάλλοντας στην καλή διαπολιτισμική διαμεσολάβηση στο σχολικό περιβάλλον.

Το πολυγλωσσικο kamishibai

Οι Rocha & Faneca (2022) επιβεβαιώνουν το ρόλο του πολυγλωσσικού kamishibai ως ένα πολύτιμο εργαλείο για την ένταξη της διαφορετικότητας και του διαλόγου στο σχολείο, προωθώντας την αλληλεγγύη, την αδελφότητα, τον αμοιβαίο σεβασμό και την καλλιέργεια θετικών συμπεριφορών προς τον Άλλο και ανταποκρινόμενο παράλληλα στις σύγχρονες εκπαιδευτικές προκλήσεις, προσφέροντας στους εκπαιδευτικούς ένα ευέλικτο εργαλείο για την καλλιέργεια της ετερογένειας και της πληθυντικότητας στο σχολικό περιβάλλον.

Από το 2015, η Ένωση D’une Langue à L’Autre (https://www.dulala.fr/) δημιούργησε ένα πολυγλωσσικό kamishibai, μια συνεργατική μορφή τέχνης που προάγει την επικοινωνία και τη συνεργασία μεταξύ παιδιών από διάφορες γλώσσες και πολιτισμούς. Η ευελιξία του επιτρέπει την ενσωμάτωση γλωσσικών και πολιτιστικών δραστηριοτήτων, ενθαρρύνοντας την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών, καθώς και την διαπολιτισμική επικοινωνία και αλληλεπίδραση.

Η δημιουργία ενός πολυγλωσσικού kamishibai αποτελεί πρόκληση, καθώς οι ιστορίες οφείλουν να είναι συνεκτικές και να αντικατοπτρίζουν την πολυμορφία των γλωσσών, διατηρώντας παράλληλα την γενική κατανόηση της αφήγησης.
Στο πλαίσιο της συνεργασίας της ερευνητικής ομάδα Pluralités του Τμήματος Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του ΑΠΘ με τον επιστημονικό σύλλογο DULALA διοργάνωσε για το σχολικό έτος 2023-2024 τον Διεθνή Διαγωνισμό "Πολύγλωσσο Kamishibai" με θέμα «Seul on va plus vite, ensemble on va plus loin - Μόνος πηγαίνεις πιο γρήγορα, μαζί πηγαίνουμε πιο μακριά».
Σύμφωνα με τους κανονισμούς, οι διαστάσεις των καρτών πρέπει να είναι 37X27,5 cm (κανονικό μέγεθος, λίγο μικρότερο από το μέγεθος A3) σε ψηφιακή ή μη μορφή και το τελικό προϊόν να αποτελείται (συμπεριλαμβανομένου του εξωφύλλου) από 8 έως 14 ψηφιακές ή έντυπες κάρτες, η δε ιστορία να περιλαμβάνει τουλάχιστον τέσσερις γλώσσες (ελληνικά και τουλάχιστον άλλες τρεις γλώσσες) και να παρουσιάζεται σύμφωνα με τις αρχές του Kamishibaï: στην μπροστινή πλευρά της κάρτας η εικονογράφηση της ιστορίας, ενώ στην πίσω το κείμενο που τη συνοδεύει (εικ.01) .

Εμπρόσθια όψη (θεατές)	Εικόνα Εξωφύλλου	Εικόνα 1	Εικόνα 2	Εικόνα 3	. . .	Εικόνα 13
Οπίσθια όψη (αφηγητής)	Κείμενο 1	Κείμενο 2	Κείμενο 3	Κείμενο 4	. . .	Κείμενο εξωφύλλου

Εικόνα 01: Απεικόνιση διάταξης καρτών kamishbai

Η δική μας πολυγλωσσικη εμπειρία

Η ιστορία «Μια κούκλα επιστρέφει» δημιουργήθηκε από τα παιδιά του Πρωινού Τμήματος 3 του 18ου Νηπιαγωγείου Ιωαννίνων, το οποίο αποτελείται από 22 μαθητές (11 νήπια και 11 προνήπια). Η δραστηριότητα υλοποιήθηκε τον Ιανουάριο του 2024 και για την ολοκλήρωσή της απαιτήθηκαν 10 διδακτικές ώρες (1 την ημέρα) και συμμετείχαν –λόγω απουσιών- 17 παιδιά του τμήματος.
Το έργο προέκυψε κατά την επαφή των παιδιών με ένα ιδιαίτερο βιβλίο, το «Ζάζα» της Αργυρώς Πιπίνη, που κυκλοφορεί από τις Εκδόσεις Καλειδοσκόπιο σε εικονογράφηση του Πέτρου Μπουλούμπαση. Το βιβλίο «ήρθε» στην τάξη μαζί με μία σπασμένη, πορσελάνινη κούκλα. Καθώς το βιβλίο είναι για λίγο μεγαλύτερα παιδιά, έγινε μία αφήγηση-τροποποιημένη- του κειμένου αφήνοντας τις εκπληκτικές εικόνες του –ως πίνακες ζωγραφικής - να μιλήσουν, ενώ τα παιδιά είδαν και υλικό από την έκθεση στο μουσείο Yad Vashem στην Ιερουσαλήμ, με τίτλο «No Child's Play: Children in the Holocaust: Creativity and Play».
Φτάνοντας στην τελευταία εικόνα του βιβλίου το πρόσωπο ενός νηπίου φωτίστηκε και είπε «Κυρία ξέρω τι πρέπει να κάνουμε! Να βοηθήσουμε και αυτή τη σπασμένη κούκλα να βρει την ιδιοκτήτριά της και να ενώσουν πάλι τα χέρια τους. Μόνο που τώρα θα είναι πια γιαγιά!» Κι αμέσως τα παιδιά άρχισαν να κάνουν υποθέσεις για το πώς μπορεί να χάθηκε η κούκλα, ποια ήταν η σχέση με την ιδιοκτήτριά της, τι κοινά μοιράζονταν.

Έχοντας προηγηθεί μία επιμόρφωση για το Kamishibai το Νοέμβριο του 2023, εκτιμήθηκε πως ίσως αυτή ήταν η κατάλληλη στιγμή. Οπότε την επόμενη ημέρα, δόθηκαν στα παιδιά κάποιες φιγούρες : ένα αγόρι που περπατούσε, η κούκλα από το βιβλίο που είχε διαβαστεί την προηγούμενη και μία κούκλα (η Γκέρτα) από τα εκθέματα του μουσείου που είχαν παρατηρήσει. Τα παιδιά κλήθηκαν να συνθέσουν τα στοιχεία και μια μικρή αφήγηση ξεκίνησε. Την επομένη «έμπαινε» μία νέα εικόνα, η δημιουργία συνεχιζόταν και η διδακτική ώρα έκλεινε με τα παιδιά να λένε «Μην ξεχαστείς, αύριο θα συνεχίσουμε!»

Παράλληλα, με τη βοήθεια γονέων που η γλώσσα τους είναι τα αλβανικά και τα ουκρανικά, λέξεις άρχισαν να εισάγονται στο κείμενο στη δική τους γλώσσα, οπότε κάθε φορά πριν ξεκινήσει η προσθήκη του νέου κομματιού της ιστορίας, τα παιδιά άκουγαν ό,τι είχαν δημιουργήσει τις προηγούμενες ημέρες με τις τροποποιήσεις στη γλώσσα, χωρίς όμως να δυσκολεύονται ή να μπερδεύονται με την κατανόηση.

Ακολούθησε η εικονογράφηση των σκηνών – τα παιδιά χωρισμένα σε 4 ομάδες συζητούσαν για το ποια σκηνή ήθελαν να αναλάβουν, πρότειναν ιδέες, μοιράζονταν αρμοδιότητες όταν έπρεπε εκτός από το εικονογραφήσουν, να κόψουν ή να προσθέσουν κάποιες λέξεις. Προέκυψαν 13 κάρτες – το εξώφυλλο και 12 σκηνές, στις οποίες διαρθρώνεται η ιστορία σεβόμενη τα 5 βασικά στάδια που οφείλει να ακολουθεί το kamishibai (Ishiguro, 2022):

α. Εισαγωγή (hajimari) - γνωριμία με τους χαρακτήρες και την ιστορία (Σκηνές 1η - 3η), β. Ανάπτυξη (agari) -εξέλιξη της πλοκής και δημιουργία αγωνίας (Σκηνές 4η - 7η), γ. Κορύφωση (chouten)-ακμή της έντασης και κρίσιμη στιγμή (Σκηνές 8η - 10η),

δ. Ύφεση (sagari) -αποκλιμάκωση και επίλυση του προβλήματος (Σκηνή 11η) και

ε. Συμπέρασμα (owari)-ολοκλήρωση της ιστορίας και μετάδοση μηνύματος (Σκηνή 12η)

Ένας κηδεμόνας ετοίμασε την ξύλινη κατασκευή - το butai- στην οποία τοποθετούνται οι κάρτες και η περιπέτεια της κούκλας έλαβε σάρκα και οστά.

Συμπέρασμα

Η ιστορία δημιούργησε θετικά συναισθήματα στα παιδιά, με εστίαση στο χαρούμενο τέλος και την εύρεση φίλων από τον ήρωα. Η συνεργασία και η συλλογική σκέψη λειτούργησαν καταλυτικά στην αντιμετώπιση δυσκολιών. Η αυτονομία των παιδιών στην δημιουργία της ιστορίας ενίσχυσε την κοινωνική αλληλεπίδραση και την ενσυναίσθηση.

Η θετική ενίσχυση από την εκπαιδευτικό, ενθάρρυνε την δημιουργικότητα και την συμμετοχή. Τα παιδιά εκτίμησαν τη συνεργατική φύση της δραστηριότητας και την ελευθερία έκφρασης και αναγνώρισαν την αξία της ομαδικότητας και της επίλυσης προβλημάτων.

Η θετική ανταπόκριση των παιδιών υπογραμμίζει την δυνατότητα του Kamishibai να λειτουργήσει ως ισχυρό εργαλείο για την προώθηση της δημιουργικότητας, της συνεργασίας και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης στην εκπαίδευση.

Βιβλιογραφία

Aerila, J. A., Siipola, M., Kauppinen, M. & Lähteelä, J. (2022). *Finnish children's perceptive to Kamishibai: a multisensory storytelling method for arts-based literature and language education.* Ανακτήθηκε από https://ir.uitm.edu.my/id/eprint/80912.

Casadei, R. (2022). Kamishibai: touching narrative and expressive art. *Graphos*, 2(2), 115-127.

Chen, C. C. & Chen, H. C. (2022). An Innovative Practice of Storytelling with Kamishibai: A Preschool Teacher's Educational Journey around Taiwan. In *3rd International Conference on Language, Art and Cultural Exchange (ICLACE 2022)* (pp. 353-356). Atlantis Press.

Hernawan, A. H., Darmawan, D., Septiana, A. I., Rachman, I. & Kodama, Y. (2021). Developing Kamishibai and Hologram multimedia for environmental education at elementary school. Advances in Science. *Technology and Engineering Systems Journal*, 6(2), 656-664.

Ishiguro, H. (2022). Revisiting Japanese multimodal drama performance as child-centred performance ethnography: Picture-mediated reflection on Kamishibai. In *Arts-based methods in education around the world* (pp. 89-105). River Publishers.

Márques Ibañez, A. (2017). Kamishibai: An intangible cultural heritage of Japanese culture and its application in Infant Education. KÉPZÉS ÉS GYAKORLAT: Training and practice, 15(1-2), 25-44.

Rachman, I. & Kodama, Y. (2020). Kamishibai (Japanese paper theater) in pbl as a support of environmental education learning. *Journal of Education and Human Resources,* 1(2).

Rocha, F. & Faneca, R. M. (2022). The plurilingual kamishibai: Its potential in education for cultural diversity*. Revista Lusófona de Estudos Culturais/Lusophone Journal of Cultural Studies*, 9(1), 31-49.

Susilana, R., Dewi, L., Rullyana, G., Kodama, Y. & Rachman, I. (2021). Instilling environmental literacy using Kamishibai cards in kindergartens. In *IOP Conference Series: Earth and Environmental Science* 802(1), (pp. 012013). IOP Publishing.

Vermeir, K. & Kelchtermans, G. (2020*).* Innovative practice as interpretative negotiation. A case-study on the kamishibai in kindergarten. *Teachers and Teaching*, 26(3-4), 248-263.

Δημιουργία ιστορίας με την αξιοποίηση του λογισμικού Pixton στο Νηπιαγωγείο

Ζέζου Αναστασία, Λαός Δημήτριος

Δρ Παιδικής Λογοτεχνίας, Νηπιαγωγός, 2ο Νηπιαγωγείο Κρεμαστής
zezou@aegean.gr

Msc, Νηπιαγωγός, Ολοήμερο Νηπιαγωγείο Γενναδίου
dimitris.laos@gmail.com

Περίληψη

Η δημιουργία ιστοριών-αφηγήσεων αποτελεί μία ενδιαφέρουσα μορφή μάθησης στο Νηπιαγωγείο. Μέσα από τη συγκεκριμένη διαδικασία τα νήπια αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, καλλιεργούν την κριτική τους σκέψη, αναπτύσσουν την φαντασία τους και έχουν ενεργό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία. Επιπρόσθετα, σήμερα, είναι καθοριστική η συμβολή και των νέων τεχνολογιών, καθώς μέσα από την αξιοποίηση διαφόρων λογισμικών οι μικροί μαθητές, έχουν τη δυνατότητα να εξελίξουν τις ικανότητές τους αναφορικά με το σχεδιασμό δικών τους πρωτότυπων, προσωπικών ιστοριών. Ένα τέτοιο λογισμικό είναι το Pixton, το οποίο υπάρχει στο διαδίκτυο και προσφέρει ελεύθερα στο χρήστη κάποιες πολύ βασικές του λειτουργίες με σκοπό τη δημιουργία ψηφιακών αφηγήσεων, ατομικών ή συνεργατικών, με τη ‘γλώσσα’ των κόμικς.
Η παρούσα εργασία εστιάζεται αφενός στη διαμόρφωση αφηγήσεων μέσω της τεχνολογίας και αφετέρου στις συμβάσεις της ιδιαίτερης ‘γλώσσας’ των κόμικς, ως σημειωτικού συστήματος, στο οποίο ο εικονιστικός κώδικας κυριαρχεί. Απώτερος στόχος καθίσταται η χρήση του λογισμικού Pixton από τους εκπαιδευτικούς στο νηπιαγωγείο, ως εναλλακτικό εργαλείο ψηφιακών αφηγήσεων και ψηφιακών κόμικς.

Λέξεις κλειδιά: γλώσσα των κόμικς, ψηφιακή αφήγηση, νηπιαγωγείο, Pixton

Η γλώσσα των κόμικς

Λέγοντας 'γλώσσα' των κόμικς εννοούμε όλες τις συμβάσεις, που χρησιμοποιεί το συγκεκριμένο πολυτροπικό μέσο (medium), προκειμένου να μεταδώσει το άρρηκτα συνδεδεμένο λεκτικό και εικονιστικό μήνυμα, αποτελώντας ταυτόχρονα ένα συνεκτικό και οργανωμένο σύστημα (Carrier, 2000; Eisner, 2008; Groensteen, 2007). Επιπλέον, η ‘γλώσσα’ των κόμικς προσδιορίζεται και εξαρτάται από το πολιτιστικό συγκείμενο, διαμορφώνοντας ιδιαίτερα στυλ και αφηγηματικά πρότυπα. Ακόμη, η 'γλώσσα' των κόμικς χρησιμοποιείται σήμερα και σε άλλα μέσα, όπως στα

εικονοβιβλία, στις διαφημίσεις, στα κινούμενα σχέδια και στα ψηφιακά παιχνίδια και λογισμικά, ενώ ταυτόχρονα υπάρχουν και ψηφιακά κόμικς (digital comics).

Τα βασικά στοιχεία της 'γλώσσας' αυτής, μπορούν να κατηγοριοποιηθούν ως εξής: πάνελ (panel), πλαίσιο (frame), κενό (gutter/margin), αφηγηματικό κουτί (caption), μπαλόνια (balloons), γραμμές κίνησης (motion lines), σύμβολα (symbolia) (Cohn, 2013; Ζέζου, 2018).

Αναλυτικότερα, το πάνελ ή καρέ ή παράθυρο ή βινιέτα αποτελεί τη βασική αλλά και μικρότερη αφηγηματική μονάδα των κόμικς, που αφενός κρατά τον ενιαίο ρυθμό ανάγνωσης (χρονική διαδοχή) και αφετέρου είναι από μόνη της ‘χωρική’, δηλ. καταλαμβάνει συγκεκριμένο εμβαδόν. Το σημαντικό έγκειται στο ότι η κατανόηση της διαδοχής των πάνελς πραγματοποιείται από τον αναγνώστη, που ενώνει τις στιγμές και κατασκευάζει νοητά μία συνεχόμενη αφήγηση.

Το πλαίσιο/κάδρο έχει ρόλο κυρίως διαχωριστικό ή συμπεριληπτικό, δηλ. ή να διαχωρίζει τα πάνελς μεταξύ τους ή να συμπεριλαμβάνει πολλά πάνελς. Επομένως, τα όρια των πάνελς χρησιμοποιούνται, όπως η αντίστοιχη τελεία στα λεκτικά κείμενα.

Το ‘κενό’ προσδιορίζεται ως ο κενός, λευκός χώρος ή η απόσταση ανάμεσα σε δύο διαδοχικά πάνελς και τα όριά τους. Έτσι, το κενό αποτελεί τον ενδιάμεσο χώρο στον οποίο συντελείται το πέρασμα και ταυτόχρονα το γεφύρωμα από το ένα πάνελ στο άλλο. Επομένως, το κενό αποτελεί ένα από τα πιο σπουδαία και σύνθετα αφηγηματικά στοιχεία της ‘γλώσσας’ των κόμικς, καθώς ο αναγνώστης, επιστρατεύει τη φαντασία του και συνδέει τα πάνελς, προβαίνοντας σε συσχετισμούς και συγκρίσεις.

Το μπαλόνι εμπεριέχει στο συγκεκριμένο χώρο του, το λεκτικό και εικονιστικό κείμενο, εκφράζοντας αφενός τον προφορικό λόγο και τις σκέψεις των ηρώων και αφετέρου το συναίσθημα. Ειδικότερα, το μπαλόνι μπορεί να δηλώνει από το σχήμα του (περίγραμμα) φόβο, καλοσύνη, άγχος, δυνατή φωνή, κτλ, ενώ η απόληξη του μπαλονιού είναι αυτή που το διαχωρίζει από το αφηγηματικό πλαίσιο, η οποία απόληξη μπορεί να καταλήγει σε πρόσωπα-χαρακτήρες ή αντικείμενα.

Το αφηγηματικό πλαίσιο αφορά ένα κλειστό ορθογώνιο ή τετράγωνο σχήμα, που βρίσκεται διακριτά χωρισμένο από τα μπαλόνια, με σκοπό να μεταφέρει πληροφορίες της αφήγησης (χρόνος, τόπος), να συντείνει στην εξέλιξη και στον έλεγχό της, προσδίδοντας ρυθμό και διάρκεια στην αφηγηματική διαδοχή και να καθορίσει τη συναισθηματική ατμόσφαιρα (mood).

Οι γραμμές κίνησης ταυτόχρονα με τη στάση του σώματος αποτελούν συμβάσεις που αποδίδουν την κίνηση αλλά και την ταχύτητα, ενώ τα symbolia είναι όλες εκείνες οι εικονιστικές αναπαραστάσεις που χρησιμοποιούνται στα κόμικς και στα κινούμενα σχέδια (cartooning), και, καθώς έχουν μεταφορική αξία, συμβολίζουν κάτι άλλο σε σχέση με αυτό που βλέπουμε.

Η ψηφιακή αφήγηση

Ο όρος «ψηφιακή αφήγηση» αναφέρεται σε μια πολυτροπική αφήγηση μέσω των τεχνολογικών πολυμέσων. Με τον τρόπο αυτό, συνδυάζεται η τέχνη της αφήγησης

ιστοριών (παραδοσιακή προφορική αφήγηση) με μια ποικιλία σύγχρονων, ψηφιακών εργαλείων και πολυμέσων (Coutinho, 2010; Frazel, 2011), αποτελώντας τη σύγχρονη έκφραση της πανάρχαιας τέχνης της αφήγησης. Είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι ο όρος καλύπτει ένα ευρύ φάσμα εφαρμογών, όπως οι διαδικτυακές και διαδραστικές ιστορίες, υπερκείμενα και αφηγηματικά ηλεκτρονικά παιχνίδια.

Οι ψηφιακές αφηγήσεις, ως επί το πλείστων αποτελούνται από λεκτικό και οπτικό κείμενο, ήχο, και κίνηση, με σκοπό να παρουσιάσουν πληροφορίες για ένα συγκεκριμένο θέμα. Έτσι, η ψηφιακή αφήγηση αφενός αποτελεί μια σύγχρονη μορφή σύνθετης τέχνης, μέσα από την οποία εκφράζεται μια προσωπική ή ομαδική ιστορία και αφετέρου σχετίζεται άρρηκτα με την ανάπτυξη πολυγραμματισμών και δεξιοτήτων του 21ου αιώνα (Ohler, 2013).

Στις μέρες μας υπάρχει πλήθος εργαλείων ψηφιοποίησης ιστοριών. Η βασική διαδικασία του σχεδιασμού μιας ψηφιακής ιστορίας αποτελείται από μία σειρά βημάτων. Τα βήματα αυτά είναι: επιλογή θέματος, συλλογή ψηφιακών πόρων, δημιουργία εικονογραφημένου σεναρίου, επεξεργασία, διανομή, παρουσίαση και αξιολόγηση (Garvis, 2016).

Η ψηφιακή αφήγηση διευκολύνει τόσο την αφήγηση, όσο και την ενσωμάτωση των ΤΠΕ σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, προσφέροντας πολλαπλά παιδαγωγικά οφέλη. Για αυτό και τα σύγχρονα προγράμματα σπουδών εμπεριέχουν δεξιότητες ψηφιακής τεχνολογίας.

Εν τέλει, η ψηφιακή αφήγηση αποτελεί ένα εξαιρετικό εργαλείο διδασκαλίας, που συμβάλλει στην ενεργητική μάθηση μέσα από τον ενθουσιασμό των παιδιών και στην ενθάρρυνση της παιδαγωγικής χρήσης των ψηφιακών μέσων (Azman et al., 2015; Nam, 2017; Ζέζου & Μπαριανού, 2019).

Οι Νέες Τεχνολογίες (ΤΠΕ) στο νηπιαγωγείο

Σε παγκόσμιο επίπεδο η εισαγωγή των νέων τεχνολογιών στην προσχολική εκπαίδευση έχει αποτελέσει πεδίο έντονων αντιπαραθέσεων, αλλά και αντικείμενο πολυάριθμων ερευνών. Σύμφωνα με ερευνητικά αποτελέσματα που έχουν προκύψει κατά καιρούς, έχει διαπιστωθεί ότι υπάρχει θετική επίδραση των ΤΠΕ στη μάθηση των παιδιών. Επιπλέον, έχουν πραγματοποιηθεί μελέτες, οι οποίες υποδεικνύουν την παιδαγωγική αξία της χρήσης των Ψηφιακών Τεχνολογιών στη μαθησιακή ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας, όταν αυτές αξιοποιούνται σε συνδυασμό με άλλες δραστηριότητες (Ορφανάκης & Παπαδάκης, 2015).

Ειδικότερα, σύμφωνα με το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών του 2022 στο Α΄ Θεματικό Πεδίο: Παιδί και Επικοινωνία και στην υποενότητα Α2 Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ), επιδιώκεται η εισαγωγή των ψηφιακών τεχνολογιών υπό το πρίσμα της ανάπτυξης του πληροφορικού και ψηφιακού γραμματισμού, προάγοντας την εργαλειακή ένταξη των ΤΠΕ σε όλα τα Θεματικά Πεδία. Στο πλαίσιο του ψηφιακού γραμματισμού, οι ΤΠΕ λειτουργούν ως αντικείμενο μάθησης με στόχο τη γνωριμία των παιδιών με τις τεχνολογίες, τη δημιουργική τους έκφραση μέσω των τεχνολογιών

και την κατανόηση της θέσης τους στην κοινωνία και τον πολιτισμό. Παράλληλα, οι ψηφιακές τεχνολογίες αξιοποιούνται καθημερινά ως εργαλεία διερεύνησης, ανακάλυψης και επίλυσης προβλημάτων, αναζήτησης και επεξεργασίας πληροφοριών, έκφρασης και δημιουργίας, και ως εργαλεία επικοινωνίας και συνεργασίας. Οι δύο αυτές λειτουργίες των ΤΠΕ αλληλοσυμπληρώνονται, δημιουργώντας δυναμικά μαθησιακά περιβάλλοντα στο νηπιαγωγείο.

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

Το λογισμικό Pixton στο νηπιαγωγείο

Το Pixton είναι ένα web2.0 εργαλείο ψηφιακής αφήγησης (με περιορισμούς στη δωρεάν έκδοσή του), το οποίο δίνει τη δυνατότητα στο χρήστη να δημιουργήσει και να διαμοιράσει ιστορίες με τη 'γλώσσα' κόμικς. Πιο αναλυτικά, ο χρήστης μπορεί να επιλέξει το σκηνικό, ουσιαστικά το χώρο, από ένα σύνολο προσχεδιασμένων σκηνικών ή να σχεδιάσει κάτι καινούργιο. Επιπλέον, έχει την δυνατότητα να εισάγει χαρακτήρες της αρεσκείας του, να προσθέσει σε αυτούς τα κατάλληλα εξωτερικά χαρακτηριστικά (ρούχα, μαλλιά, χαρακτηριστικά προσώπου και αξεσουάρ) και να τους δώσει την κατάλληλη κίνηση και έκφραση προσώπου. Ταυτόχρονα, προσθέτει μπαλούνς λόγου ή σκέψης, που υποστηρίζουν και την ελληνική γλώσσα. Το Pixton χρησιμοποιείται ευρέως από εκπαιδευτικούς, συγγραφείς, κομίστες και γραφίστες για τη δημιουργία ψηφιακών κόμικς σε διάφορους τομείς, όπως η εκπαίδευση, η ψυχαγωγία και η επικοινωνία (Lee, 2013).

Για να χρησιμοποιήσει κάποιος το Pixton είναι απαραίτητο να δημιουργήσει λογαριασμό. Σημαντικό πλεονέκτημα του εργαλείου είναι ότι δίνει τη δυνατότητα στο χρήστη να αποθηκεύσει την ιστορία που έχει δημιουργήσει και στη συνέχεια να την επεξεργαστεί, να την εκτυπώσει ή να τη διαμοιράσει μέσω ενός λινκ. Επιπλέον, διαθέτει εκπαιδευτική κοινότητα με πλούσιο υλικό ανά μάθημα, το οποίο μπορεί να χρησιμοποιηθεί και να τροποποιηθεί από τους εκπαιδευτικούς, ώστε να προσαρμοστεί στις ανάγκες της εκάστοτε διδασκαλίας, ενώ είναι ιδανικό ως κοινός χώρος αποθήκευσης μεταξύ συνεργατών.

Στη διδασκαλία στο νηπιαγωγείο το Pixton μπορεί να χρησιμοποιηθεί κυρίως για τη δημιουργία πρωτότυπων ιστοριών κόμικς από τους μαθητές σε ατομικό ή ομαδικό επίπεδο. Ειδικότερα, το Pixton μπορεί να χρησιμοποιηθεί με προσαρμογές και στο νηπιαγωγείο ως εξής:

- Δημιουργία ψηφιακής αφήγησης από τα παιδιά, ενθαρρύνοντας κυρίως την ανάπτυξη γλωσσικών και ψηφιακών δεξιοτήτων.

- Δημιουργία μαθησιακών δραστηριότητες από τους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να εξηγηθούν μαθηματικά προβλήματα, επιστημονικές έννοιες ή κοινωνικές δεξιότητες.

Ταυτόχρονα, η χρήση κόμικς μέσω του Pixton παρακινεί τους μικρούς μαθητές στη μαθησιακή διαδικασία, καθώς αποτελεί ένα ελκυστικό και διασκεδαστικό διαδικτυακό εργαλείο, που διευκολύνει την εκμάθηση της γραμματικής και του λεξιλογίου (Cabrera et al, 2018). Επίσης, ενθαρρύνεται η συνεργατική εργασία, η δημιουργικότητα, η κριτική σκέψη, με απώτερο στόχο τη βελτίωση των δεξιοτήτων 4Cs (επικοινωνία, συνεργασία, δημιουργικότητα και κριτική σκέψη). Οι μαθητές αποφασίζουν για τη διαδοχή, το θέμα και τη δομή της ιστορίας, προβαίνοντας σε διαδικασίες αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης, ενώ και οι εκπαιδευτικοί έχουν την ευκαιρία για διαγνωστική, διαμορφωτική και αθροιστική αξιολόγηση (McMeekin et al., 2016)

Στο νηπιαγωγείο στόχοι, όπως η δημιουργική σκέψη, η κατανόηση με απλό τρόπο διάφορων αφηγηματικών στοιχείων (εστίαση, διάλογος, μονόλογος κτλ.), η ψυχαγωγία, η επαφή με νέα είδη λογοτεχνίας, η συνεργασία μεταξύ των παιδιών, η απόκτηση ψηφιακών δεξιοτήτων είναι μόνο ένα μέρος όσων μπορεί να προσφέρει η δημιουργία κόμικς μέσω της τεχνολογίας (Merc & Kampusu, 2013).

Αυτή η εκπαιδευτική πρακτική σχετίζεται με την τεράστια απήχηση των έντυπων κόμικς αλλά και των κινουμένων σχεδίων στα μικρά παιδιά, που αποτελούν ένα είδος συνδέσμου τόσο με τα άμεσα ενδιαφέροντα των μαθητών, χρησιμοποιώντας έναν πιο οικείο τρόπο για τους μαθητές (εικόνες και λέξεις), όσο και με θέματα που οι ίδιοι επιθυμούν.

Συμπεράσματα

Η αμφίδρομη σχέση ανάμεσα στην εκπαίδευση και στην εξέλιξη της κοινωνίας και της τεχνολογίας αποτυπώνεται με την εκπαιδευτική χρήση του Pixton στο νηπιαγωγείο, με κύριο στόχο αφενός να διαμορφωθούν πολίτες που να έχουν την ικανότητα να ανταπεξέρχονται στις νέες ψηφιακές απαιτήσεις, να διαμοιράζονται προσωπικές αφηγήσεις και αφετέρου να χρησιμοποιηθεί η οικεία και δημοφιλής 'γλώσσα' των κόμικς ως κίνητρο μάθησης και συνεργασίας.

Βιβλιογραφία

Ζέζου, Α. (2018). Η γλώσσα των graphic novels. Στο *4ο Διεθνές Συνέδριο για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας* (σελ. 888-896). Ανακτήθηκε από https://drive.google.com/drive/folders/1g0DOpzqz4vadC8w3eM8m-eM5P8nfi84y.

Ζέζου, Α. & Μπαριανού, Ε. (2019). StoryboardThat ή *η Ψηφιακή Αφήγηση στο νηπιαγωγείο. Νέος Παιδαγωγός,* 14, 345-353. Ανακτήθηκε από http://neospaidagogos.online/files/14_Teyxos_Neou_Paidagogou_Septemvrios_2019.pdf.

Ορφανάκης, Β. & Παπαδάκης, Σ. (2015). Χρήση εργαλείων ανοικτού κώδικα στο Νηπιαγωγείο για την υποστήριξη των ΤΠΕ. Στο *Πρακτικά Εργασιών 2ου Πανελλήνιου Συνεδρίου για το ΕΛ/ΛΑΚ στην Εκπαίδευς.* Χάνια.

Azman, F., Zaibon, S. & Shiratuddin, N. (2015). Digital storytelling tool for education: An analysis of comic authoring environments. In *International Visual Informatics Conference* (pp. 347-355). Cham: Springer International Publishing.

Cabrera, P., Castillo, L., González, P., Quiñónez, P. & Ochoa, C. (2018). The Impact of Using "Pixton" for Teaching Grammar and Vocabulary in the EFL Ecuadorian Context. *Teaching English with Technology*, 18(1), 53-76.

Carrier, D. (2000). *The aesthetics of comics.* USA: Pennsylvania State University.

Cohn, N. (2013). *The visual language of comics: Introduction to the structure and cognition of sequential images*. London & NY: Bloomsbury.

Coutinho, C. (2010*).* Storytelling as a strategy for integrating technologies into the curriculum: An empirical study with post-graduate teachers. In C. Maddux, D. Gibson & B. Dodge (Eds.), *Research Highlights in Technology and Teacher Education* (pp. 87-97). Chesapeake, Virginia, USA: SITE.

Eisner, W. (2008). *Graphic storytelling and visual narrative*. USA: W. W. Norton & Company.

Frazel, M. (2011). *Digital Storytelling*. Arlington, Virginia, USA: International Society for Technology Education (ISTE).

Garvis, S. (2016). Digital technology and young children's narratives. In S. Garvis & N. Lemon (Eds.), *Understanding Digital Technologies and Young Children: An international perspective (pp. 28-37)*, Abingdon. Oxfordshire: Routledge.

Groensteen, T. (2007). *The system of comics*. USA: University Press of Mississippi.

Lee, V. (2013). *Using Pixton as a tool in the classroom*. Ανακτήθηκε από http://etec.ctlt.ubc.ca/510wiki/Using_Pixton_As_a_Tool_in_the_Classroom.

McMeekin, H., Burnham, E. & Dietz Hartmann, C. (2016). *Why is Pixton pedagogically interesting?* Ανακτήθηκε από https://www.Pixton.com/schools/pedagogy.

Merc, A. & Kampusu, Y. (2013). The effect of comic strips on EFL reading comprehension. *International Journal on New Trends in Education and their Implications*, 4(1), 54-64.

Nam, C. W. (2017). The effects of digital storytelling on student achievement, social presence, and attitude in online collaborative learning environments. *Interactive Learning Environments,* 25(3), 412-427.

Ohler, J. (2013*). Digital Storytelling in the Classroom: New Media Pathways to Literacy, Learning and Creativity*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

Διδακτική αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών στο Νηπιαγωγείο. Ένα εκπαιδευτικό σενάριο με θέμα τη Μεσόγειο Θάλασσα.

Παναγιωτίδου Σόνια

ΠΕ60 - Νηπιαγωγών
sonia.panagiotidou@gmail.com

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εισήγησης είναι να παρουσιαστεί ένα εκπαιδευτικό σενάριο με τη χρήση νέων τεχνολογιών στο νηπιαγωγείο. Ο σκοπός του σεναρίου είναι να αποκτήσουν οι μαθητές νέες γνώσεις για τη Μεσόγειο θάλασσα και να γνωρίσουν τρόπους με τους οποίους μπορούν να την προστατεύσουν. Οι στόχοι ως προς την χρήση των Νέων Τεχνολογιών είναι οι ακόλουθοι: Να αναγνωρίζουν βασικές μορφές ψηφιακής πληροφορίας (Γ2i). Να εκτελούν απλές λειτουργίες/ενέργειες των ΤΠΕ για την ολοκλήρωση εργασιών-δραστηριοτήτων (Γ2ii). Να αναγνωρίζουν και να οργανώνουν τις πληροφορίες με τις ΤΠΕ ανάλογα με τις ανάγκες και το θέμα που μελετούν (Γ2i). Να μετατρέπουν τις πληροφορίες στις ΤΠΕ, ώστε να καλύπτονται εκπαιδευτικές και επικοινωνιακές ανάγκες (Γ2i). Να δημιουργούν, να εκτελούν και να διορθώνουν προγράμματα απτικού και οπτικού προγραμματισμού (Γ22iii). Να συνθέτουν τις πληροφορίες με τις ΤΠΕ με κατάλληλο τρόπο χρησιμοποιώντας κριτήρια και προηγούμενες γνώσεις (Γ2i). Η υλικοτεχνική υποδομή που απαιτείται για την υλοποίηση του σεναρίου διαμορφώνεται ως εξής: Ηλεκτρονικός υπολογιστής με σύνδεση στο διαδίκτυο, το λογισμικό μάθησης μέσω ανακάλυψης, διερεύνησης και οικοδόμησης εννοιολογικής έκφρασης Kidspiration, τα λογισμικά γενικής χρήσης παρουσιάσεων (power point) και επεξεργασίας κειμένου (M/S Word), το λογισμικό αναζήτησης και επικοινωνίας της πληροφορίας Φυλλομετρητής στον υπολογιστή, το λογισμικό έκφρασης και δημιουργίας Storyjumper, το λογισμικό καθοδήγησης και διδασκαλίας Wordwall, το λογισμικό προγραμματισμού Scratch, το επιδαπέδιο προγραμματιζόμενο ρομπότ Beebot και το λογισμικό δημιουργίας ψηφιακού παζλ Jigsawplanet.

Λέξεις κλειδιά: Μεσόγειος Θάλασσα, ΤΠΕ, Ρομποτική

Εισαγωγή

Η χρήση των Νέων Τεχνολογιών αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινότητας στο σύγχρονο νηπιαγωγείο. Σύμφωνα με το Πρόγραμμα Σπουδών για την προσχολική εκπαίδευση, η χρήση των ΤΠΕ από τα παιδιά προσχολικής ηλικίας συνδέεται

με πολλαπλά οφέλη, όταν λαμβάνει χώρα μέσα από καλά σχεδιασμένες διδακτικές καταστάσεις. Με κατάλληλη υποστήριξη του/της εκπαιδευτικού, επιδιώκεται η σταδιακή εξοικείωση των παιδιών με τις ΤΠΕ, χρησιμοποιώντας αναπτυξιακά κατάλληλα ψηφιακά εργαλεία για να παίξουν, να εκφραστούν και να μάθουν, αναγνωρίζοντας και εφαρμόζοντας τις ορθές χρήσεις των ΤΠΕ στην καθημερινή ζωή. Σκοπός είναι να καταστούν τα παιδιά ψηφιακά εγγράμματα, ώστε να μπορούν να δράσουν αποτελεσματικά στις νέες και πολύπλοκες ανάγκες της καθημερινής ζωής (Ε. *Πεντέρη, Ε. Χλαπάνα, Κ. Μέλλιου, Α. Φιλιππίδη & Θ. Μαρινάτου, 2022)*. Σύμφωνα με ποικίλες έρευνες σχετικές με το θέμα η χρήση νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση μπορεί να προσφέρει στους μαθητές κίνητρα μάθησης, βοηθά τους μαθητές να αντιλαμβάνονται δύσκολες ως προς την κατανόηση έννοιες, προάγει τη σύνδεση με τον κόσμο, υποστηρίζει την ομαδοσυνεργατική μάθηση, δίνει ευκαιρίες για εξατομικευμένη μάθηση και διδασκαλία (Ε. Σκαράκη, 2017). Η παρούσα εργασία αφορά στην ενασχόληση των νηπίων με το θέμα της Μεσογείου Θάλασσας και τους τρόπους προστασίας της. Η συμβολή των νέων τεχνολογιών στην προσέγγιση αλλά και στην εμπλοκή των νηπίων με το θέμα είναι καθοριστική, καθώς η Μεσόγειος θάλασσα είναι μια άγνωστη έννοια για τους μαθητές του νηπιαγωγείου.

Περιγραφή υλοποίησης σεναρίου

1η Δραστηριότητα: Ψυχολογικής και γνωστικής προετοιμασίας.

Αφορμή για την ενασχόληση των νηπίων με τη Μεσόγειο Θάλασσα αποτελεί η συμμετοχή της ομάδας του ολοήμερου τμήματος στον πανελλήνιο διαγωνισμό ρομποτικής που διοργανώνεται από τον οργανισμό εκπαιδευτικής ρομποτικής, επιστήμης, τεχνολογίας και μαθηματικών STEM EDUCATION, το σχολικό έτος 2023-24, με θέμα “Μεσόγειος θάλασσα-Πηγή ζωής και πολιτισμού”. Αρχικά, παρακολουθούμε στο youtube το παραμύθι με τίτλο “η Μεσόγειος είμαι εγώ και δεν είμαι πια εδώ”. Ακολουθεί μια συζήτηση–ιδεοθύελλα με ερωταποκρίσεις στην ολομέλεια για να καταγραφούν σε ιστόγραμμα οι πρώτες ιδέες και γνώσεις των μαθητών αλλά και τα ερωτήματά τους. Διαπιστώνουμε τις προϋπάρχουσες γνώσεις των παιδιών για τη Μεσόγειο θάλασσα και συμφωνούμε ότι θα πρέπει να αντλήσουμε πληροφορίες σχετικά με το θέμα, αφού κανένα από τα παιδιά δεν γνωρίζει ποια είναι και που βρίσκεται η θάλασσα αυτή.

2η Δραστηριότητα: Έναρξη της έρευνας.

Με στόχο να ενισχυθούν τα κίνητρα των μαθητών για την συμμετοχή τους στην έρευνα αλλά και η μεταξύ τους συνεργασία αξιοποιούνται ψηφιακά μέσα όπως εκπαιδευτικές ιστοσελίδες, εικόνες, βίντεο, αλλά και έντυπο υλικό, όπως βιβλία. Οι μαθητές αξιοποιούν την μηχανή αναζήτησης (φυλλομετρητής στον υπολογιστή) για την εύρεση πληροφοριών σχετικά με τη Μεσόγειο, δακτυλογραφούν και αποθηκεύουν με τη βοήθεια της νηπιαγωγού το χρήσιμο και ενδιαφέρον για αυτούς υλικό.

3η Δραστηριότητα: Ταξινόμηση του υλικού σε κατηγορίες.

Το υλικό ταξινομείται με κριτήρια που προκύπτουν από την παρατήρηση και τη σύγκριση (ζώα που ζουν στη μεσόγειο, κίνδυνοι που ελλοχεύουν για την χλωρίδα και την πανίδα της Μεσογείου, γεωγραφική θέση της Μεσογείου κτλ.). Στο σημείο αυτό πραγματοποιούνται και οι πρώτες ζωγραφιές των νηπίων που απεικονίζουν τη Μεσόγειο θάλασσα.

4η Δραστηριότητα: Εννοιολογικός Χάρτης.

Δημιουργούμε τον 1ο εννοιολογικό χάρτη με τη χρήση του λογισμικού kidspiration. Το λογισμικό μάθησης μέσω ανακάλυψης, διερεύνησης και οικοδόμησης εννοιολογικής έκφρασης, υποστηρίζει τους μαθητές στην ανάπτυξη εννοιών, καταγράφοντας και εκτιμώντας αρχικά τις γνώσεις αλλά και τις δυσκολίες των μαθητών σχετικά με την έννοια “Μεσόγειος Θάλασσα”.

Δραστηριότητες διδασκαλίας του γνωστικού αντικειμένου

1η Δραστηριότητα: Πού βρίσκεται η Μεσόγειος Θάλασσα;

Στόχος αυτής της δραστηριότητας είναι να εντοπίσουν οι μαθητές τη Μεσόγειο θάλασσα σε χάρτες έντυπους και ηλεκτρονικούς, αλλά και στην υδρόγειο σφαίρα. Παρατηρούμε την θέση της Μεσογείου, μαθαίνουμε τις ηπείρους που βρέχονται από αυτήν και κατανοούμε ότι η χώρα μας ανήκει στις μεσογειακές χώρες. Στο σημείο αυτό οι μαθητές παίζουν παιχνίδια σχετικά με τη Μεσόγειο στο λογισμικό καθοδήγησης και διδασκαλίας wordwall. Μέσω της εν λόγω ψηφιακής εφαρμογής υποστηρίζονται οι δεξιότητες γραπτού και προφορικού λόγου, προσανατολισμού και αντιστοίχισης.

2η Δραστηριότητα: Από τι κινδυνεύει η Μεσόγειος Θάλασσα;

Οι μαθητές μέσα από την παρατήρηση και την αποδελτίωση του έντυπου υλικού που έχει αναρτηθεί στην τάξη ενημερώνονται σχετικά με τους κινδύνους που απειλούν τη θάλασσα μας, κίνδυνοι όπως οι βιολογική ρύπανση από πετρελαιοκηλίδες, φυτοφάρμακα, σκουπίδια, τουρισμός, υπεραλίευση κ.α. Για την καλύτερη αντίληψη των προβλημάτων αυτών χρησιμοποιώντας το λογισμικό αναζήτησης και επικοινωνίας της πληροφορίας φυλλομετρητής στον υπολογιστή βρίσκουμε, αποθηκεύουμε και εκτυπώνουμε εικόνες που αναπαριστούν τα προαναφερθέντα προβλήματα που απειλούν τη Μεσόγειο. Ακολουθεί εικαστική απόδοση των προβλημάτων αυτών στο χαρτί. Οι ζωγραφιές των μαθητών παρουσιάζονται στους ίδιους αλλά και στους γονείς τους μέσω ενός λογισμικού παρουσιάσεων. Η παρουσίαση συγκεντρώνει όλες τις εικαστικές δημιουργίες των μαθητών, ενώ έχει βρεθεί ότι καλλιεργεί το κίνητρο και το ενδιαφέρον των παιδιών που αναπτύσσεται στην τάξη. Μερικές από αυτές τις ζωγραφιές γίνονται παζλ με τη χρήση του λογισμικού δημιουργίας ψηφιακού παζλ Jigsawplanet και δίνονται στους μαθητές με στόχο να προκαλέσουν συναισθήματα ενθουσιασμού και χαράς.

3η Δραστηριότητα: Πετρελαιοκηλίδα στη θάλασσα!

Παρακολουθούμε το επεισόδιο κινουμένων σχεδίων “Το σούπερ σκάφος σταματά τη θαλάσσια ρύπανση”. Έπειτα, πραγματοποιούμε στην τάξη ένα πείραμα βυθίζοντας

ένα καράβι lego, το οποίο μεταφέρει λάδι, σε ένα σκεύος με νερό και προσπαθούμε να αφαιρέσουμε το λάδι από το νερό με διάφορους τρόπους (με τα χέρια, με κουτάλι, με σύριγγα, με χαρτί και ότι άλλο προτείνουν τα παιδιά). Μετά την διεξαγωγή του πειράματος καταγράφουν τα παιδιά στο λογισμικό γενικής χρήσης επεξεργασίας κειμένου M/S Word τα υλικά που χρησιμοποιήσαμε και έπειτα με τη βοήθεια της εκπαιδευτικού προστίθενται στο έγγραφο φωτογραφίες από τη διεξαγωγή του πειράματος. Το έγγραφο εκτυπώνεται και αναρτάται σε εμφανές σημείο της τάξης.

4η Δραστηριότητα: Τα ζώα της θάλασσας. Ποια ζώα της Μεσογείου κινδυνεύουν και από τι;

Μελετάμε το έντυπο υλικό που έχουμε συγκεντρώσει για τα ζώα της θάλασσας και στρέφουμε το ενδιαφέρον μας στον τρόπο με τον οποίο μπορούμε να προστατεύσουμε τα θαλάσσια πλάσματα της Μεσογείου που κινδυνεύουν. Παρακολουθούμε διάφορα βίντεο και παραμύθια στο youtube όπως τα ακόλουθα :“εγώ η χελώνα καρέτα καρέτα”, “animation learning with flora and levante”, “μια φορά και ένα μπουκάλι”, “μια θάλασσα πλαστικά”. Οι μαθητές αναπτύσσουν τις ψηφιακές δεξιότητες παραγραμματισμού και κωδικοποίησης με τη χρήση του επιδαπέδιου προγραμματιζόμενου ρομπότ beebot, ενώ σε επιδαπέδια πίστα μετακινούνται μεταξύ των ζώων της θάλασσας και των κινδύνων που αντιμετωπίζουν. Τέλος, πειραματίζονται με το λογισμικό scratchjr, όπου με τη βοήθεια της νηπιαγωγού ζωγραφίζουν χελωνάκια και δημιουργούν κώδικα ώστε να τα οδηγήσουν στη θάλασσα.

Δραστηριότητες εμπέδωσης του γνωστικού αντικειμένου

1η Δραστηριότητα: Η ιστορία της Χελώνας Καρέτα που την λέγαν Φιλαρέτα.

Οι μαθητές αποδίδουν εικαστικά με ζωγραφιές ότι έχουν μάθει σχετικά με την αναπαραγωγή της χελώνας καρέτα, των κινδύνων που αντιμετωπίζει και τους τρόπους προστασίας της. Έπειτα, δημιουργούν μια ιστορία στην ολομέλεια της τάξης με θέμα την χελώνα καρέτα. Στόχος μας είναι η δημιουργία μιας ψηφιακής ιστορίας-βιβλίου με τη χρήση του λογισμικού έκφρασης και δημιουργίας storyjumper, που εμπεριέχει τις ζωγραφιές των μαθητών αλλά και την αφήγηση της ιστορίας από τους ίδιους.

Δραστηριότητες αξιολόγησης του γνωστικού αντικειμένου

1η Δραστηριότητα: Ας παίξουμε!

Χρησιμοποιώντας το λογισμικό wordwall φτιάχνουμε ένα κουίζ με ερωτήσεις που αφορούν το σύνολο των νέων γνώσεων που αποκτήθηκαν κατά την ενασχόληση των νηπίων με το θέμα της Μεσογείου. Το κουίζ προβάλλεται στον βιντεοπροβολέα και απαντάται στην ολομέλεια.

2η Δραστηριότητα: Τι καινούριο μάθαμε;

Οι μαθητές συμπληρώνουν τον 2ο εννοιολογικό χάρτη για τη Μεσόγειο Θάλασσα, δημιουργούν νέες εικαστικές αναπαραστάσεις και κάνουν συγκρίσεις με τις αρχικές ιδέες και γνώσεις.

Μεταγνωστική Δραστηριότητα

Οι μαθητές με αφορμή την συμμετοχή τους στο διαγωνισμό ρομποτικής με το θέμα Μεσόγειος θάλασσα- Πηγή ζωής και Πολιτισμού, κατασκευάζουν επιδαπέδια μακέτα, η οποία περιλαμβάνει πέντε σταθμούς από τους οποίους περνά το ρομπότ beebot (με τη μορφή χελώνας αυτή τη φορά) και οι οποίοι αφορούν στα θέματα που επιλέγουν οι μαθητές να εστιάσουν σχετικά με την προστασία της Μεσογείου θάλασσας. Το ταξίδι μας στη Μεσόγειο θάλασσα τελειώνει φτιάχνοντας ένα βίντεο με τους μαθητές να προγραμματίζουν το ρομπότ, δημιουργώντας τον πρώτο τους κώδικα, ενώ παράλληλα περιγράφουν τη διαδρομή και τους σταθμούς από τους οποίους περνά η χελώνα-ρομπότ. Τέλος, το βίντεο ανεβαίνει στο κανάλι του διαγωνισμού στο youtube.

Βιβλιογραφία

Πεντέρη, Ε., Χλαπάνα, Ε., Μέλλιου, Κ., Φιλιππίδη, Α. & Μαρινάτου, Θ. (2022). Πρόγραμμα Σπουδών Για την Προσχολική Εκπαίδευση-Διευρυμένη Εκδοχή. Στο *Πλαίσιο της Πράξης Αναβάθμιση των Προγραμμάτων Σπουδών και Δημιουργία Εκπαιδευτικού Υλικού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του ΙΕΠ.* MIS 5035542.

Σκαράκη, Ε.(2017). Η αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών στο Νηπιαγωγείο. Στο *9ο Πανελλήνιο Συνέδριο των Εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ.* Ανακτήθηκε από https://www.researchgate.net/publication/321134516_Nees_Technologies_Sto_Nepiagogeio.pdf.

Η προσφερόμενη αφηγηματική δομή εικονογραφημένων ιστοριών σε παιδιά νηπιαγωγείου, με αφορμή το κείμενο "Ο Λύκος ξαναγύρισε" του Geoffroy de Pennart

Τοκμακίδου Ελπίς

Σ.Ε. 10ης θέσης Π.Ε. 70 Δυτικής Θεσσαλονίκης
elpisline2@gmail.com

Περίληψη

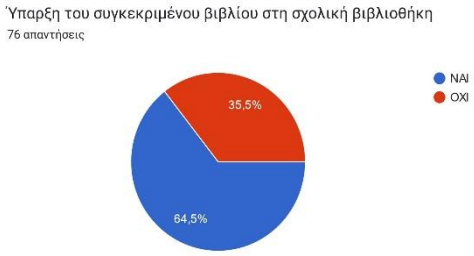
Τα μικρά παιδιά στο χώρο του νηπιαγωγείου έρχονται σε επαφή με μια συγκεκριμένη κατηγορία λογοτεχνικής παραγωγής, τις μικρές εικονογραφημένες ιστορίες, οι οποίες συμπεριλαμβάνουν τόσο το γραπτό λόγο όσο και το λόγο της εικόνας. Η εισήγηση εστιάζει στη αφηγηματική ανάλυση του κειμένου του Geoffroy de Pennart με τίτλο "Ο Λύκος ξαναγύρισε", το οποίο εντάσσεται στην ίδια κατηγορία. Ως κυρίαρχο μεθοδολογικό εργαλείο αξιοποιείται η θεωρία της αφήγησης και ελέγχεται η παρουσία των νόμων της πλοκής και των βασικών αφηγηματικών λειτουργιών. Το κείμενο εμφανίζει τα πιο σημαντικά αφηγηματικά και μορφικά χαρακτηριστικά του λαϊκού παραμυθιού. Η αξιοποίησή τους από τον συγγραφέα συμβάλλει στην ανατροπή τους αλλά ταυτόχρονα στη θέαση του κόσμου από μια διαφορετική οπτική γωνία.

Λέξεις κλειδιά: αφηγηματική δομή, νήπια, "Ο λύκος ξαναγύρισε…"

Εισαγωγή

Οι αφηγήσεις που συναντώνται στο πλαίσιο της παιδικής λογοτεχνίας κινούνται κυρίως ανάμεσα στο δίπολο μεταξύ της ιστορίας και της φαντασίας, το οποίο βρίσκει την έκφρασή του στα όρια ανάμεσα στο παιδικό διήγημα και το έντεχνο λαϊκό παραμύθι. Μέσα στο δίπολο αυτό θα αναζητήσουμε και τη μικροαφήγηση με τίτλο «Ο Λύκος ξαναγύρισε». Η Α. Γιαννικοπούλου (1998:27) εντάσσει το συγκεκριμένο έργο στην ιδιαίτερη περίπτωση των «μεταπαραμυθιών», «των παραμυθιών εκείνων που λειτουργούν μόνο για όσους ήδη γνωρίζουν τα κλασικά παραμύθια, τους ήρωες και τους ρόλους τους, αποτελώντας ένα παιχνίδι ανάμεσα στις συμβάσεις των παλιών ιστοριών και των νέων καταστάσεων που δημιουργούνται». Αναγνωρίζοντας δυο κατηγορίες «μεταπαραμυθιών»: «α) αυτά στα οποία ετερόκλητα παραμυθικά πρόσωπα συγκεντρώνονται σε μια και μοναδική ιστορία β) εκείνα που δομούνται πάνω σε ένα γνωστό παραμύθι, το θεωρούν δεδομένο και η υπόθεση επικεντρώνεται στην ανατροπή του, τη συνέχισή του, τον έλεγχο του» η Α. Γιαννικοπούλου τοποθετεί το βιβλίο «Ο Λύκος ξαναγύρισε» στην πρώτη κατηγορία.

Η διερεύνηση του συνόλου των επιλογών του συγγραφέα Geoffroy de Pennart και των αφηγηματικών στοιχείων που υιοθετεί κατά την παρουσίαση της ιστορίας του, προσφέρει μια διαφορετική εκδοχή ανάγνωσης του κειμένου, αναδεικνύοντας παράλληλα την κυρίαρχη τάση στις επιλογές αντίστοιχων τύπων αφήγησης, που προσφέρονται ως παιδικά αναγνώσματα στο χώρο του σύγχρονου νηπιαγωγείου.
Σε μια πρόσφατη αναζήτηση (μέσω της συμπλήρωσης ψηφιακού ερωτηματολογίου κατά το χρονικό διάστημα από τις 4 μέχρι τις 15 Μαρτίου 2024) διαπιστώθηκε ότι το κείμενο του Geoffroy de Pennart φιλοξενείται σε μεγάλο ποσοστό (64,5% σε σύνολο 76 απαντήσεων) στις σχολικές βιβλιοθήκες των νηπιαγωγείων της Δυτικής Θεσσαλονίκης. Είναι χαρακτηριστικά τα σχόλια που συνοδεύουν κάποιες από τις αρνητικές απαντήσεις των νηπιαγωγών: "Το έχω χρησιμοποιήσει σε άλλα σχολεία στη δανειστική βιβλιοθήκη, αρέσει πολύ στα παιδιά", "Το έχω στο σπίτι μου. Πολύ καλό.", "Ένα πολύ ωραίο βιβλίο, που σίγουρα θα θέλαμε να υπάρχει στη βιβλιοθήκη μας".



Γράφημα 01: Απαντήσεις νηπιαγωγών Δυτικής Θεσσαλονίκης

Ερευνητική μεθοδολογία

Ως κυρίαρχο μεθοδολογικό εργαλείο αξιοποιείται η θεωρία της αφήγησης, έτσι όπως αυτή έχει διατυπωθεί από τον κυριότερο εκπρόσωπό της τον G.Genette (Τζιόβας,1987:54-71, Εμμανουηλίδης, 2000:44-61). Ελέγχεται η παρουσία των νόμων της πλοκής (αληθοφάνεια, έκπληξη, αγωνία) και των τριών βασικών λειτουργιών της μνήμης, της φαντασίας και της παρατήρησης, με στόχο τον προσδιορισμό της σχέσης του κειμένου με την πραγματικότητα και το συγγραφέα. Το σχήμα ανάλυσης που προτείνει ο Genette εξετάζει την αφήγηση -τη διάρθρωση των γεγονότων στο κείμενο- από την προοπτική του χρόνου, της έγκλισης και της φωνής (Τζιόβας,1987:54-71, Εμμανουηλίδης, 2000:44-61). Ανάμεσα στο χρόνο της ιστορίας και το χρόνο της αφήγησης διακρίνονται τρεις κατηγορίες σχέσεων: της τάξης, της διάρκειας και της συχνότητας ενώ η διάσταση της έγκλισης αφορά στους κύριους μηχανισμούς με τους οποίους ρυθμίζεται η ροή των γεγονότων. Η παρουσία της φωνής εξετάζεται (Τζιόβας,1987:54-71, Εμμανουηλίδης, 2000:44-61) μέσω της απόστασης, της σχέσης της αφήγησης με το υλικό της (μιμούμενος/ ευθύς λόγος, διηγηματοποιημένος ή πλάγιος λόγος, μετατιθέμενος ή ελεύθερος πλάγιος λόγος) και της προοπτικής (τρόποι πρόσληψης της ιστορίας: τριτοπρόσωπη με μηδενικό βαθμό εστίασης, πρωτοπρόσωπη με εσωτερική εστίαση, με εξωτερική εστίαση ενώ δεν είναι σπάνιες οι περιπτώσεις όπως

η διπλή προοπτική, η πολλαπλότητα των αφηγηματικών και οπτικών γωνιών και η αυτοβιογραφική αφήγηση).

Ερευνητικά δεδομένα: Ανάλυση της αφηγηματικής δομής του κειμένου

Ξεκινώντας την ανάλυση ως προς τις αρχές της σύνθεσης (παρατήρηση, μνήμη, φαντασία), στην αφήγηση παρουσιάζονται ζώα (με ανθρώπινα χαρακτηριστικά) να συνυπάρχουν με ανθρώπους, να συζητούν και να δρουν σε συνεργασία μαζί τους. Ο συγγραφέας εντάσσει τους ήρωές του σε ένα «δικό» τους κόσμο, όπου η φαντασία απογειώνεται. Βρίσκονται σε ένα δάσος και καταφεύγουν στο σπίτι του κυρ-Κούνελου. Αποτελούν όλοι μαζί μια μεγάλη οικογένεια ζώντας μέσα σε ένα σπίτι που έχει όλες τις ανέσεις (όπως διαπιστώνεται τόσο από το κείμενο όσο και από την εικονογράφηση) ενώ όλοι τους χρησιμοποιούν ως μέσο ενημέρωσής τους την εφημερίδα. Το τελευταίο στοιχείο, λειτουργεί ως απόδειξη της ύπαρξης της παρατήρησης, η οποία δεν είναι άμεση. Η αρχή της μνήμης -με την αναφορά σε προηγούμενες εμπειρίες του συγγραφέα- δεν λειτουργεί στο συγκεκριμένο κείμενο. Στοιχεία της πλοκής αποτελούν και οι λογοτεχνικοί χαρακτήρες όπως και ο τρόπος που αυτοί παρουσιάζονται. Οι χαρακτήρες της ιστορίας, ανάμεσα στους οποίους αναμειγνύονται και συνυπάρχουν ζώα και άνθρωποι, χωρίς να είναι πολύπλοκοι και σύνθετοι κρατούν τα ίδια χαρακτηριστικά με τα οποία τους γνωρίζουμε στα κλασικά παραμύθια. Είναι χαρακτηριστικό επίσης ότι τα ζώα/ ήρωες δεν έχουν ονόματα αλλά παρουσιάζονται ως τυπικοί εκπρόσωποι του είδους τους, όπως άλλωστε συμβαίνει και στα αντίστοιχα γνωστά λαϊκά παραμύθια. Ο τρόπος παρουσίασης των χαρακτήρων της ιστορίας ποικίλλει. Ο ήρωας παρουσιάζεται μέσα από τις πράξεις, τις σκέψεις ή τα λόγια του ίδιου αλλά και μέσα από τις αναφορές ή χαρακτηρισμούς των άλλων προσώπων για αυτόν. Οι χαρακτήρες δεν είναι πλήρως ανεπτυγμένοι και σε αυτούς εντοπίζεται το στοιχείο της ανατροπής, καθώς στην πορεία της ιστορίας αλλάζουν και οι ρόλοι του καλού/ κακού αντιστρέφονται.

Η πλοκή της αφήγησης εστιάζει στη γραμμική παρουσίαση μιας διαδοχής γεγονότων, που διαδραματίζονται «ενώπιον» του αναγνώστη. Ξεκινά με την είδηση της επιστροφής του λύκου. Κάθε ένας από τους ήρωες (ο κυρ-Κούνελος, τα τρία μικρά Γουρουνάκια, η κυρα-Κατσίκα με τα επτά Μικρά Κατσικάκια, το Μικρό Αρνάκι, η Κοκκινοσκουφίτσα και ο Πέτρος) παρουσιάζεται ξεχωριστά και ζητά καταφύγιο στο σπίτι του πρώτου. Ο κίνδυνος ξεχνιέται μέσα σε αυτό και όλοι ασχολούνται με την προετοιμασία ενός δείπνου. Ένα δυνατό κτύπημα στην πόρτα -διαφορετικό από τα προηγούμενα χτυπήματα των υπόλοιπων ηρώων σε αυτήν- διακόπτει το γεύμα, αναγγέλλοντας την παρουσία του λύκου. Η άφιξή του ενεργοποιεί τους ήρωες μας. Φαίνονται «έτοιμοι» να τον αντιμετωπίσουν όλοι μαζί, αναγκάζοντάς τον να μεταλλαχθεί σε καλό, χορτοφάγο λύκο.

Η παρουσία της γραμμικής αφήγησης έχει ως αποτέλεσμα τη συνακόλουθη απουσία όλων των μορφών αναχρονισμού (ανάληψης, πρόληψης, εγκιβωτισμού, παρέκβασης και στοιχείων προοικονομίας). Παρεμβάλλονται αρκετές σκηνές που αναφέρονται

στην άφιξη του καθενός ήρωα/επισκέπτη. Τα χτυπήματα στην πόρτα του κυρ-Κούνελου πριν τον ερχομό του λύκου είναι πέντε, όσες και οι σκηνές που περιγράφονται. Όλες τους αποδίδουν με κάθε λεπτομέρεια το διάλογο που αναπτύσσεται ανάμεσα στον οικοδεσπότη και τον ήρωα. Αποτελούν τα σημεία εκείνα της αφήγησης κατά τα οποία ο αφηγηματικός χρόνος εξισώνεται με τον ιστορικό (αφορά στη χρονική διάρκεια, που θα χρειαζόταν για να πραγματοποιηθούν οι συγκεκριμένοι διάλογοι). Ανισοχρονίες, όπως οι παύσεις (που αποτελούν περιγραφικά αφηγηματικά τμήματα, τα οποία δεν αντιστοιχούν σε κάποιο τμήμα της ιστορίας), δεν υπάρχουν στο συγκεκριμένο κείμενο. Αντίθετα υπάρχουν αρκετές ελλείψεις, στις οποίες παρατηρείται «αφηγηματικό κενό». Ο αφηγητής παραλείπει να αναφέρει τι συμβαίνει μέσα στο σπίτι του κυρ-Κούνελου στο χρονικό διάστημα που μεσολαβεί από τον ερχομό ενός "φιλικού" ήρωα μέχρι το επόμενο χτύπημα στην πόρτα (η εικονογράφηση σε αυτό το σημείο λειτουργεί συμπληρωματικά, αναπληρώνοντας όσα παραλείπονται). Ένα επιπλέον στοιχείο ανισοχρονίας που αξιοποιείται είναι αυτό της περίληψης. Οι περιλήψεις, κατά τις οποίες δίνει χωρίς λεπτομέρειες την εξέλιξη κάποιων συμβάντων, πραγματοποιούνται μέσω της χρήσης μικρών φράσεων και εντοπίζονται στα σημεία ανάμεσα στα επεισόδια των σκηνών.

Ο λόγος των ηρώων αποδίδεται με τη χρήση του μιμούμενου/ ευθύ λόγου. Ο αφηγητής συχνά σταματά την αφήγησή του και αφήνει τους ήρωές του να παρουσιάσουν τις σκέψεις τους μέσω των διαλόγων ή της ομιλίας τους, η οποία δηλώνεται τυπογραφικά με τη χρήση εισαγωγικών. Έχουμε την περίπτωση της αφήγησης χωρίς εστίαση, στην οποία ένας παντογνώστης τριτοπρόσωπος αφηγητής παρουσιάζει την εξέλιξη της ιστορίας, χωρίς να υπάρχουν εμπόδια στην πληροφόρησή μας για τα γεγονότα αλλά και για τις σκέψεις των προσώπων.

Όσον αφορά στους νόμους της πλοκής, δε γίνεται αναφορά σε ιστορικά γεγονότα, τόπους και ονόματα που εντάσσονται στη σφαίρα του πραγματικού. Η συγκεκριμένη αφήγηση μας εντάσσει σε έναν κόσμο φανταστικό, σε ένα αόριστο χωροχρονικό πλαίσιο: "στο σπίτι του κυρ-Κούνελου…ένα βράδυ". Ως ένα επιπλέον στοιχείο έλλειψης της αληθοφάνειας είναι η γλώσσα που χρησιμοποιείται κατά την απόδοση των σκέψεων των ηρώων/ζώων. Οι εκφράσεις τους θα μπορούσαν να αποδοθούν σε ανθρώπινα όντα, ενώ δεν υπάρχει διαφοροποίηση ανάμεσα στη γλώσσα του αφηγητή και αυτή των ηρώων. Επιπλέον υπάρχει αναφορά -είτε άμεση είτε έμμεση- σε γεγονότα, τόπους και πρόσωπα που συναντώνται στον κόσμο των παραμυθιών, λειτουργώντας ως δεσμοί σύνδεσης του συγκεκριμένου αφηγήματος με τα κείμενα των λαϊκών παραμυθιών. Αποτελούν αποδείξεις της διακειμενικότητας που υπάρχει ανάμεσα σε αυτά και το κείμενο με τίτλο «Ο Λύκος ξαναγύρισε». Ο όρος διακειμενικότητα κατά τον G.Genette, περιλαμβάνει «κάθε τι που θέτει ένα κείμενο σε σχέση φανερή ή κρυφή με άλλα» (Βασιλαράκης, 1992:109). Σύμφωνα με την Σ.Οικονομίδου (2000:75) είναι μια «στρατηγική που χρησιμοποιείται πολύ συχνά στο χώρο της σύγχρονης παιδικής λογοτεχνίας».

Το στοιχείο της έκπληξης υπάρχει στο κείμενο, ιδιαίτερα στις εκφράσεις των ηρώων κατά την άφιξη ενός νέου επισκέπτη. Χαρακτηριστικότερο σημείο της αποτελεί η άφιξη του λύκου -με το διαφορετικό χτύπημα στην πόρτα- αλλά και η αντιστροφή του ρόλου καλού/καλού ανάμεσα στους ήρωες. Οι προσημάνσεις, αναδρομές και ενδείξεις απουσιάζουν και μαζί τους και η αντίστοιχη αγωνία. Παρόλα αυτά υπάρχουν στιγμές έντασης και χαλάρωσης κατά τις διαδοχικά χτυπήματα της πόρτας).

Συμπεράσματα αφηγηματικής ανάλυσης

Πρόκειται για μια αφήγηση στην οποία χρησιμοποιούνται συγκεκριμένοι αφηγηματικοί τρόποι (σκηνικές παρουσιάσεις με διάλογους, περιλήψεις) και επαναληπτικά μοτίβα. Ως προς την προοπτική της αντιστοιχεί σε έναν τριτοπρόσωπο αφηγητή με μηδενική οπτική γωνία. Ο ευθύς λόγος χρησιμοποιείται για την παρουσίαση των σκέψεων και η λειτουργία της παρατήρησης είναι λανθάνουσα. Παρουσιάζεται μια φανταστική ιστορία στην οποία ζουν μαζί άνθρωποι και ζώα (προσωποποιημένα) ενώ η έκπληξη και η εναλλαγή χαλάρωσης/έντασης αποτελούν συστατικά της συγκεκριμένης αφήγησης. Η ανάπτυξη των χαρακτήρων είναι περιορισμένη ενώ το χωροχρονικό πλαίσιο είναι απροσδιόριστο. Αρκετά από τα προαναφερόμενα συμπεράσματα συνιστούν στοιχεία του κλασικού τύπου λαϊκής αφήγησης, αν και η γνωστή αρχή και κατακλείδα της λείπει από τη συγκεκριμένη μικροαφήγηση. Ένα επιπλέον στοιχείο που είναι κοινό με το αντίστοιχο των λαϊκών παραμυθιών αφορά στο θέμα του. Κυριαρχεί και εδώ η αντίθεση του καλού με το κακό. Και μολονότι υπάρχει ένα αίσιο τέλος και σε αυτή την αφήγηση, η αντιμετώπισή του γίνεται από διαφορετική οπτική γωνία, ως στοιχείο αλλαγής και διαφοροποίησής του από τον λαϊκό τύπο αφήγησης. Δεν υπάρχουν μαγικά, εξωλογικά ή υπερφυσικά όντα που θα βοηθήσουν τους ήρωες να αντιμετωπίσουν το λύκο. Θα τους βοηθήσει η ένωση και η σύμπραξή τους στην αντιμετώπιση ενός κοινού εχθρού. Από την άλλη πλευρά ανατρέπεται το πρότυπο του κακού λύκου, ο οποίος μεταλλάσσεται σε καλό, αφού το ρόλο του κακού απέναντί του παίζουν οι άλλοι ήρωες. Στο σημείο αυτό δοκιμάζεται η μαγική σκέψη του παιδιού, η οποία καλείται να αποδεχθεί τις πιο απίθανες καταστάσεις. Ο συγγραφέας του κειμένου επιλέγει να παρουσιάσει όλους τους ήρωες -των λαϊκών παραμυθιών- που υπήρξαν θύματα του λύκου ή έχουν έρθει σε αντιπαράθεση μαζί του σε ένα νέο πλαίσιο, γι’ αυτό και δίνει ως σκηνικό το σπίτι του κυρ-Κούνελου, ενός ήρωα που θα μπορούσε και αυτός να είναι θύμα του. Ενώ στα προηγούμενα παραμύθια παρουσιάζονται αδύναμοι να αντιμετωπίσουν το λύκο, μέσα στο νέο σκηνικό ενώνουν τις δυνάμεις τους και του «επιτίθονται», εκδηλώνοντας την ίδια συμπεριφορά που αυτός παρουσίαζε εναντίον τους. Η επιλογή αυτή αποτελεί χαρακτηριστικό στοιχείο της «μεταγραφής» που καθιερώθηκε στο πλαίσιο της παιδικής λογοτεχνίας, ήδη από τη δεκαετία του 1970 (Α. Ζερβού, 1996:26). Κυριαρχεί η τεχνική της αντιστροφής, καθώς ανατρέπονται οι ρόλοι και οι ήρωες γίνονται αντιήρωες ενώ ο κακός λύκος γίνεται καλός. Επιπλέον εντοπίζεται η τεχνική της συγκόλλησης, αφού χρησιμοποιούνται προσθετικά, διακειμενικά στοιχεία όπως είναι οι ήρωες των πέντε διαφορετικών

λαϊκών παραμυθιών προκειμένου να ανατραπεί η αρχική τους σύλληψη. Ταυτόχρονα, οι αρχικοί μύθοι αποκαθίστανται, αφού στο τέλος της ιστορίας δεν υφίσταται πια η διάκριση καλού-κακού και γίνονται όλοι φίλοι. Το ενδιαφέρον της αφήγησης εστιάζει στην εξέλιξη της ιστορίας και όχι για τα επιμέρους περιγραφικά της στοιχεία. Μέσα από την τεχνική της επανάληψης του ίδιου μοτίβου (χτύπημα της πόρτας/ παρουσίαση του ήρωα) δίνονται όσα στοιχεία είναι απαραίτητα για την «αναγνώρισή» του, τη σύνδεσή του τόσο με το αρχικό λαϊκό παραμύθι αλλά και την ένταξή του στο νέο σκηνικό πλαίσιο. Καταλήγοντας, συμπεραίνουμε ότι η μικροαφήγηση που εξετάζουμε ακολουθεί τον τύπο αφήγησης του λαϊκού παραμυθιού, εμφανίζοντας τα πιο σημαντικά αφηγηματικά και μορφικά χαρακτηριστικά του. Η ανασύνθεση γνωστών δεδομένων από την πλευρά του συγγραφέα μοιάζει να ακολουθεί το οπτική του Τζ. Ροντάρι (1994: 83-85) στη δημιουργία της "παραμυθοσαλάτας", όπου "ακόμα και οι πιο φθαρμένες από τη χρήση εικόνες δείχνουν να ξαναζούν, να ξαναβλασταίνουν, δίνοντας απρόσμενα άνθη και καρπούς".

Βιβλιογραφία

Βασιλαράκης, Ι. (1992). *Γλώσσα και πράξη της παιδικής λογοτεχνίας*. Αθήνα: Gutenberg.

Γιαννικοπούλου, Α. (1998). Μικρές συνωμοσίες. Στο Επτά ημέρες, Αφιέρωμα Παιδικό βιβλίο*, Καθημερινή*, 26-27.

Εμμανουηλίδης, Π. (2000*). Κείμενα νεοελληνικής λογοτεχνίας*. Αθήνα: Πατάκη.

Ζερβού, Α. (1996). *Λογοκρισία και αντιστάσεις στα κείμενα των παιδικών μας χρόνων*. Αθήνα: Οδυσσέας.

Οικομονίδου, Σ. (2000). *Χίλιες και μια ανατροπές, Η νεοτερικότητα στη λογοτεχνία για μικρές ηλικίες.* Αθήνα*:* Ελληνικά Γράμματα.

Ροντάρι, Τ. (1994). *Η γραμματική της φαντασίας*. Τεκμήριο.

Τζιόβας Α. (1987). Η ποιητική του Στρουκτουραλισμού. Στο Α. Τζιόβας*, Μετά την Αισθητική-Γνώση*, (σελ. 41-73). Αθήνα.

Geoffroy de Pennart (1995*). Ο Λύκος ξαναγύρισε*, Παπαδόπουλος: Αθήνα.

Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Αειφορία- Καλές πρακτικές στην πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Σγούρου Νικολέτα

ΠΕ60 (Νηπιαγωγών) Υπεύθυνη Σχολικών Δραστηριοτήτων Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Λακωνίας
nikoletsg@gmail.com

Περίληψη

Σε μια κοινωνία ραγδαία εξελισσόμενη και συνεχώς μεταβαλλόμενη, ο σύγχρονος άνθρωπος καλείται συνεχώς να προσαρμόζεται και να αναλαμβάνει διάφορους ρόλους. Με την αύξηση της Τεχνολογίας και την παγκοσμιοποίηση, τα νέα δεδομένα δημιούργησαν νέες προοπτικές ανάπτυξης αλλά ταυτόχρονα και μεγάλα προβλήματα. Είναι γεγονός ότι η ζωή του ανθρώπου κατέστη πιο εύκολη, ωστόσο το τίμημα για αυτό ήταν ο πλανήτης μας να υποστεί ραγδαίες αλλαγές και ποικίλες επιπτώσεις, πολλές από τις οποίες δεν είναι ευχάριστες. Υπερθέρμανση, κλιματική αλλαγή, υπερπληθυσμός, επιδημίες, μόλυνση του περιβάλλοντος είναι μερικές μόνο από αυτές. Η ανάγκη ανατροπής του προβλήματος αυτού είναι επιτακτική, προκειμένου ο πλανήτης μας να παραδοθεί στις επόμενες γενιές όσο το δυνατόν βιωσιμότερος και ασφαλής. Προς την κατεύθυνση αυτή οφείλουν να κινηθούν όλοι οι φορείς, εκπαίδευση, οικογένεια, κρατικοί φορείς, ώστε να ευαισθητοποιηθούν πρωτίστως τα άτομα νεαρότερης ηλικίας, που θα αποτελέσουν τους αυριανούς πολίτες. Η προστασία του πλανήτη θα πρέπει να γίνει κυρίαρχο μέλημα του συνόλου των φορέων, ώστε να μην παραμείνουμε στην απλή διατήρηση της φύσης αλλά να μεταβούμε στη βιώσιμη ανάπτυξη και την αειφορία. Όπως σε κάθε κοινωνική αλλαγή, κυρίαρχο ρόλο κι εδώ παίζει η εκπαίδευση. Ωστόσο, η μετάβαση από την εκπαίδευση για την απλή διατήρηση της φύσης προς την εκπαίδευση για αειφορία και βιώσιμη ανάπτυξη, απαιτεί δημοκρατικές διαδικασίες, προσωπική ενδυνάμωση, αποφασιστικότητα και κοινωνική ισότητα. Συνεπώς, οφείλουν να γίνουν συντονισμένες προσπάθειες ώστε να παιδιά να θέσουν πρωταρχικά στους κοινωνικούς τους στόχους την προστασία του περιβάλλοντος και τη βιώσιμη διαχείριση των φυσικών πόρων. Αν και η εκπαίδευση για την αειφορία και την προστασία του περιβάλλοντος σε συνδυασμό με την ευαισθητοποίηση και την προσπάθεια επίλυσης των σχετικών προβλημάτων δε σταματά σε καμία ηλικία, ωστόσο η αποτελεσματικότητά της αυξάνεται όσο νωρίτερα ηλικιακά ξεκινάει. Η ανάγκη εξάλλου προστασίας του περιβάλλοντος είναι παγκοσμίως αποδεκτή σε σημείο που όλα τα αναπτυγμένα και αναπτυσσόμενα κράτη να θεωρούν ότι

πρέπει να γίνουν συντονισμένες προσπάθειες προς την κατεύθυνση αυτή. Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση, που αποτελεί τη βάση και το θεμέλιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, στη σύγχρονη εποχή κινείται προς την κατεύθυνση της αειφορίας, μέσα από δράσεις και προγράμματα ενδοσχολικών και εξωσχολικών φορέων, σε μια διαδικασία ευαισθητοποίησης και βιωματικής προσέγγισης, διαδικασία η οποία θα παρατεθεί στην παρούσα εισήγηση, μέσα από βιβλιογραφική επισκόπηση κι έρευνα, με στόχο να διασαφηνιστεί η υπάρχουσα σχετική πραγματικότητα στην εκπαιδευτική διαδικασία και η ανάγκη υιοθέτησης καλών πρακτικών.

Λέξεις κλειδιά: αειφορία, περιβάλλον, πρωτοβάθμια εκπαίδευση, πρακτικές

Εισαγωγή

Είναι γεγονός ότι στη σύγχρονη εποχή, επιτακτική είναι η ανάγκη προστασίας του περιβάλλοντος με κάθε τρόπο. Λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι η παιδεία είναι η απαρχή κάθε μεγάλης αλλαγής νοοτροπίας και συμπεριφοράς των πολιτών, από τα πρώτα κιόλας χρόνια της σχολικής ζωής, η εκπαίδευση για την αειφορία και την αειφόρο ανάπτυξη έχει ξεκινήσει ήδη από την προσχολική ηλικία και έχει ενταχθεί στα προγράμματα σπουδών όλων των βαθμίδων, από το Νηπιαγωγείο ακόμα.

Στην παρούσα εισήγηση, κρίνεται σκόπιμο να διερευνηθεί η έννοια της αειφορίας όπως αυτή απευθύνεται στην εκπαίδευση των παιδιών της προσχολικής ηλικίας. Κατόπιν λοιπόν μελέτης, σταχυολόγησης και ανάλυσης της βιβλιογραφίας που αντλήθηκε από ελληνικές και ξένες πηγές, θα προσπαθήσουμε να παραθέσουμε σχετικές έρευνες, μελέτες και απόψεις πάνω στο θέμα που διερευνάται, σε μια προσπάθεια υποστήριξής του με τον καλύτερο δυνατό τρόπο.

Απόψεις για την αειφορία και την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

Αρχικά, παραθέτουμε την άποψη των Hesselink, van Kampen & Wals (2000), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι η μετάβαση από τη συνειδητοποίηση της ανάγκης προστασίας και διατήρησης του περιβάλλοντος και την αειφορία στην εκπαίδευση πάνω σε αυτή, πρέπει να γίνει σε ένα πλαίσιο δημοκρατικό, με βασικές αρχές την προσωπική ενδυνάμωση, την κριτική σκέψη, την αποφασιστικότητα και την ισότητα στην κοινωνία. Η εκπαίδευση αυτή, για να είναι ουσιαστική και να έχει αποτελέσματα, πρέπει να έχει τη συνδρομή και τη στήριξη όλων των φορέων, οικογένειας, σχολείου και κοινότητας, θέτοντας πρωταρχικούς στόχους τη βιώσιμη διαχείριση των φυσικών πόρων και την προστασία του περιβάλλοντος (Colker et. al., 2004).

Έτσι, η εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία, σύμφωνα με την Κάκαλου (2015) κατευθύνεται προς την ευαισθητοποίηση και τη συνειδητοποίηση των πολιτών πάνω στην αλληλοεξάρτηση της φύσης με τους τομείς ανάπτυξης των αστικών και αγροτικών τοπίων. Στόχος είναι η κατανόηση του περιβάλλοντος και των προβλημάτων που γεννιούνται από την καταστροφή του, μέσα από τη δημιουργία νέων προτύπων συμπεριφοράς, εμπειριών και προσωπικής διάδρασης. Με τον τρόπο αυτό η εκπαίδευση κατευθύνεται από την προσχολική ακόμα ηλικία προς την ανάπτυξη και

υιοθέτηση αξιών και συναισθημάτων και την ανάπτυξη ικανοτήτων αντίληψης και επίλυσης προβλημάτων που αφορούν τα περιβαλλοντικά προβλήματα και όχι μόνο, μεταλαμπαδεύοντας στα παιδιά γνώσεις και πληροφορίες για τη φύση και την αειφορία, με απώτερο στόχο την αύξηση των ενδιαφερόντων και την προώθηση της αλλαγής στάσης απέναντι σε αυτό.

Οι 17 στόχοι της βιώσιμης ανάπτυξης.

Η έννοια και η σημασία της αειφορίας, εμφανίστηκε για πρώτη φορά σε παγκόσμιο επίπεδο το 1987, όταν συντάχθηκε η έκθεση της επιτροπής των Ηνωμένων Εθνών για το περιβάλλον και την ανάπτυξη, η οποία περιέλαβε στην ατζέντα όλων των αναπτυγμένων κρατών την εκπαίδευση προς την αειφόρο ανάπτυξη. Έτσι, άρχισε να συζητιέται η ανάγκη για τη δημιουργία ενός νέου παραδείγματος που θα διασφαλίζει την περιβαλλοντική, οικονομική και κοινωνική ευημερία, η οποία αποτέλεσε αντικείμενο συνδιασκέψεων και διαλόγου σε διεθνές επίπεδο (França, Broman, Robert, Basile & Trygg, 2017)

Σε πλαίσιο ευρύτερο από αυτό της εκπαίδευσης, η σημασία που δίνεται στην αειφορία σε παγκόσμιο επίπεδο έχει διαφανεί ήδη από το 2015, οπότε και τα αναπτυσσόμενα κράτη του πλανήτη αποφάσισαν ότι πρέπει να κάνουν συντονισμένες ενέργειες προκειμένου να υπάρχουν αποτελέσματα για την προστασία του πλανήτη και την αειφόρο ανάπτυξη. Έτσι, στις 25 Σεπτεμβρίου 2015, στην 70η Γενική Συνέλευση των Ηνωμένων Εθνών, στα πλαίσια της ατζέντας για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη, τα κράτη μέλη υπέγραψαν τους 17 Στόχους της Βιώσιμης Ανάπτυξης, που περιλαμβάνουν και 169 υποστόχους. Οι στόχοι αυτοί έχουν παγκόσμιο χαρακτήρα, δεσμευτικό χαρακτήρα, χρονοδιάγραμμα εφαρμογής ως το 2030 και εκτός από την αειφόρο ανάπτυξη περιλαμβάνουν στόχους που αφορούν την κοινωνική και οικονομική ανάπτυξη (Στάχτιαρη, Μουζάκης, 2022).

Καλές πρακτικές στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Στην πραγματικότητα η εκπαίδευση για την αειφορία δε σταματά σε καμία ηλικία, ωστόσο όσο νωρίτερα ξεκινά τόσο αποτελεσματικότερη είναι ενώ η ευαισθητοποίηση πάνω σε αυτήν πρέπει να γίνεται σε επίπεδο τοπικό, εθνικό και διεθνές, ώστε τα παιδιά να γνωρίσουν και τις συνθήκες που επικρατούν σε σχολεία άλλων χωρών. Ξεκινώντας από μικρή ηλικία να συμμετέχουν ενεργά σε διαδικασίες κριτικής σκέψης και λήψης αποφάσεων που αφορούν το περιβάλλον, κατανοούν και ευαισθητοποιούνται πάνω στα ζητήματα αυτά και ανακαλύπτουν την πολυπλοκότητά τους.

Εξάλλου, η ανάγκη για την εφαρμογή καλών πρακτικών πάνω σε θέματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης γίνεται φανερή από την υλοποίηση Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων, τόσο στην Πρωτοβάθμια όσο και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, βασικό άξονα των οποίων αποτελούν τα προγράμματα περιβαλλοντικής Αγωγής, και η οποία θεσπίζεται ετησίως με σχετική εγκύκλιο του Υ.ΠΑΙ.Θ.Α. , σύμφωνα με την οποία "Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης για την αειφορία, τη βιώσιμη ανάπτυξη και το

περιβάλλον, κατά το σχολικό έτος 2023-2024, σχεδιάζονται, οργανώνονται και υλοποιούνται από εκπαιδευτικούς και μαθητές/μαθήτριες των σχολικών μονάδων της χώρας Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων" Τα προγράμματα αυτά υλοποιούνται σύμφωνα με τις βασικές αρχές των Προγραμμάτων Σπουδών, συγκεκριμένα τη μαθητοκεντρική διαδικασία, τη συνεργατική μάθηση, τη βιωματική και ερευνητική μάθηση, τη διεπιστημονική και διαθεματική προσέγγιση των θεμάτων και τη δημιουργική και ελεύθερη έκφραση ενώ κατά την εφαρμογή και την παρουσίασή τους επιδιώκεται η εμπλοκή των μελών τόσο της σχολικής όσο και της τοπικής κοινωνίας (Φ.11./ 122917/Δ7/30-10-2023/Υ.ΠΑΙ.Θ.Α.).

Πρόσθετα, από το 1990 θεσπίστηκαν τα σχολικά δίκτυα, τα οποία, σύμφωνα με μελέτες, ενισχύουν και στηρίζουν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Lampert, 2012). Τα δίκτυα, δίνουν στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα αλληλεπίδρασης και αλληλομάθησης, κάμπτοντας τυχόν αντιστάσεις σε αλλαγές και καινοτομίες, που θα εμποδίζουν την ανάπτυξη της αειφόρου εκπαίδευσης (Στυλιανού, 2020). Ωστόσο, η δράση των δικτύων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης γίνεται πιο αποτελεσματική όταν στηρίζονται σε μεθόδους βιωματικές, μαθητοκεντρικές και σε κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες μάθησης (Laferriere, Law & Montane, 2012). Τέλος, η συμμετοχή των εκπαιδευτικών και μαθητών στα δίκτυα αυτά, όπως έχει διαφανεί από τις ελάχιστες είναι η αλήθεια υπάρχουσες έρευνες, προωθεί την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αλλά και τη διεπιστημονικότητα και την έρευνα πάνω στην εκπαίδευση για την αειφορία, υπό τον όρο ότι τα προγράμματά τους βασίζονται σε διαθεματικότητα, συνεργασία, μαθητοκεντρικές προσεγγίσεις και βιωματικές παρεμβάσεις. (Στυλιανου, 2020).

Σημαντική επίσης είναι και η συμβολή των Κέντρων Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφορία (Κ.Ε.ΠΕ.Α.), τα οποία, σύμφωνα με την εγκύκλιο, "αποτελούν σημαντικές υποστηρικτικές δομές του εκπαιδευτικού έργου που αφορά την εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία". Παρέχουν εκπαιδευτικά προγράμματα, οργανώνουν επιμορφωτικά σεμινάρια για εκπαιδευτικούς, παράγουν εκπαιδευτικό υλικό, αναπτύσσουν θεματικά δίκτυα σχολείων, τοπικές και διεθνείς συνεργασίες. Σε ό, τι αφορά τα Θεματικά Δίκτυα που ιδρύθηκαν από τα Κ.Ε.ΠΕ.Α. και παραμένουν ενεργά μπορούν να συμμετάσχουν σε αυτά σχολικές μονάδες οι οποίες εκπονούν προγράμματα με θεματικό περιεχόμενο που εμπίπτει στη θεματολογία του Δικτύου

Στην εκπαίδευση για την αειφορία πολύ σημαντικό ρόλο παίζει, σύμφωνα με τους Γκίνη, Γαβριλάκης, Φλογαΐτη, (2016) και η συνεργασία του σχολείου με την τοπική κοινωνία. Αυτό απέδειξαν σχετικές μελέτες, σύμφωνα με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί έχουν θετική στάση απέναντι στη συνεργασία με διάφορους φορείς στο πλαίσιο μιας γενικότερης στοχοθεσίας, σχεδιασμού και υλοποίησης προγραμμάτων που θα προωθήσουν την ευαισθητοποίηση των μικρών παιδιών απέναντι σε περιβαλλοντικά θέματα και συνεπώς απέναντι στην αειφόρο ανάπτυξη. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί δείχνουν ευνοϊκή διάθεση απέναντι σε πρωτοβουλίες που αναλαμβάνουν οι συνεργαζόμενοι φορείς, θέτοντας ως όρο όλες οι αποφάσεις να λαμβάνονται από όλους

κατόπιν διαλόγου. Τέλος, είναι σημαντική η εμπιστοσύνη που δείχνουν οι εκπαιδευτικοί στους μικρούς μαθητές στα πλαίσια των ομάδων εργασίας. Συγκεκριμένα, ενθαρρύνουν και εμπιστεύονται τους μικρούς μαθητές να αναλάβουν δράσεις και να συμμετέχουν στα προγράμματα αυτά μέσα από βιωματική συμμετοχή και συνεργατική μάθηση (Γκίνη, Γαβριλάκης, Φλογαΐτη, 2016).

Στο σημείο αυτό δε θα μπορούσε να παραληφθεί η τεράστια συμβολή που έχουν στην κατεύθυνση της εκπαίδευσης για την αειφορία σε όλες τις βαθμίδες και συγκεκριμένα στην πρωτοβάθμια, οι Νέες Τεχνολογίες, το Διαδίκτυο και τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, που αποτελούν διαμεσολαβητές της επίτευξης της διάδρασης και της ψηφιακής ενεργούς συμμετοχής των παιδιών σε αειφορικές και περιβαλλοντικές δράσεις όπου η φυσική παρουσία είναι ανέφικτη (Sjerps- Jones, 2009).

Μια ακόμα παράμετρος της εκπαίδευσης που μπορεί να συμβάλει στην αειφόρο ανάπτυξη, είναι εκείνη της δημιουργικότητας, χαρακτηριστικό κατεξοχήν της προσχολικής ηλικίας. Καθώς η περιβαλλοντική εκπαίδευση έχει στόχο την ενημέρωση και ενεργή εμπλοκή των μελλοντικών πολιτών στην προσπάθεια επίλυσης των περιβαλλοντικών ζητημάτων, σημαντικός είναι και ο ρόλος της πρόληψης. Έτσι, η εκπαίδευση οφείλει να κινείται προς την ευαισθητοποίηση των παιδιών στα περιβαλλοντικά θέματα, καθώς και την ικανότητά τους να τα επιλύουν, δίνοντας ποικίλες λύσεις. (Torrance, 1966) Στις μικρές ηλικίες, τις οποίες μελετάμε, οι δεξιότητες αυτές είναι άμεσα συνυφασμένες με τη δημιουργικότητα και τη δημιουργική σκέψη. Σύμφωνα με τη Φλογαΐτη, 2006, η εκπαίδευση για την αειφορία κατεξοχήν αναπτύσσει την ικανότητα του παιδιού για δημιουργική σκέψη όσον αφορά τις διαδικασίες, τις απόψεις την επίλυση των προβλημάτων που σχετίζονται με τα περιβαλλοντικά θέματα (Καλαφατη, 2019).

Βιβλιογραφία

ΕΛΛΗΝΙΚΗ

Γκίνη, Ι., Γαβριλάκης, Κ. & Φλογαίτη, Ε. (2016). Αντιλήψεις και Στάσεις Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τη Συνεργασία Σχολείου και Κοινότητας για την Αειφόρο Ανάπτυξη, Θέματα Δασολογίας και Διαχείρισης Περιβάλλοντος και Φυσικών Πόρων. *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Επικοινωνία*, 8, 31-51.Ορεστιάδα: Τμήμα Δασολογίας και Διαχείρισης Περιβάλλοντος και Φυσικών Πόρων, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.

Εγκύκλιος Φ.11./ 122917/Δ7/30-10-2023/Υ.ΠΑΙ.Θ.Α.

Κάκαλου, Ι. (2015) Τοπική Βιοποικιλότητα και Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Στο *3ο Πανελλήνιο Συνέδριο: Η Βιολογία στην Εκπαίδευση.* Κατερίνη.

Καλαφάτη, Μ. (2019). *Προσχολική Εκπαίδευση για την Αειφορία και τέχνη: Προσεγγίζοντας τη δημιουργικότητα των παιδιών μέσα από την διερεύνηση ενός περιβαλλοντικού ζητήματος στο νηπιαγωγείο.* Διδακτορική Διατριβή. ΕΚΠΑ.

Στάχτιαρη, Α., & Μουζάκης, Χ. (2022). Η Αειφόρος Ανάπτυξη στην Αρχική Εκπαίδευση και την Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης: Μια Επισκόπηση της Διεθνούς Βιβλιογραφίας. *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για την Αειφορία*, 3(2), 1-21. Ανακτήθηκε από https://doi.org/10.12681/ees.26736.

Στυλιανού, Π. (2020). Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τα δίκτυα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης των ΚΠΕ. *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για την Αειφορία*, 2(2), 19-40. Ανακτήθηκε από https://doi.org/10.12681/ees.23196.

Φλογαΐτη, Ε. (2006). *Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

Colker, R. M., & Day, R. D. (2004). Issues and recommendations. A conference summary: Conference on personnel trends, education policy and evolving roles of federal and state natural resources agencies. *Renewable Resources Journal*, 21.

França, C. L., Broman, G., Robert, K. H., Basile, G. & Trygg L. (2017). An approach to business model innovation and design for strategic sustainable development. *Journal of Cleaner Production*, 140, 155-166. Ανακτήθηκε από https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2016.06.124 global climate change. *International Journal of Science Education*, 34(8), 1167-1187.

Hesselink, F., Van Kempen, P. P. & Wals, A. E. J. (2000). ESDebate: *International Online Debate on Education for Sustainable Development.* Geneva: IUCN.

Laferrière, T., Law, N. & Montané, M. (2012). An international knowledge building network for sustainable curriculum and pedagogical innovation. *International Education Science*, 5(3), 148-160.

Lambert, J. L., Lindgren, J. & Bleicher, R. (2012). *Assessing elementary science methods students' understanding about.*

Sjerps, J. (2009). *New Media, an effective tool to engage students with the sustainability agenda.* Networks: Spring HEA-ADM.

Torrance, E. P. (1966). *The Torrance Tests of Creative Thinking–Norms-Technical Manual Research Edition–Verbal Tests, Forms A and B–Figural Tests, Forms A and B*. Princeton NJ: Personnel Press.

Οι φίλοι μας τα έντομα - Δημιουργία εκπαιδευτικού σεναρίου και εφαρμογή του στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Τσίνα Μαρία
Εκπαιδευτικός ΠΕ60, ΥΠΑΙΘΑ
mariatsina@sch.gr

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αφορά στη δημιουργία ενός εκπαιδευτικού σεναρίου που υλοποιήθηκε για τις ανάγκες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σε τάξη νηπιαγωγείου κατά τη διάρκεια της πανδημίας. Η αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία ευνοεί την αλλαγή του παραδοσιακού διδακτικού μοντέλου με τη χρήση σύγχρονων διδακτικών προσεγγίσεων. Ο Λιοναράκης ορίζει την εξ αποστάσεως εκπαίδευση ως «την εκπαίδευση που διδάσκει και ενεργοποιεί τον μαθητή πώς να μαθαίνει μόνος του και πώς να λειτουργεί αυτόνομα προς μία ευρετική πορεία αυτομάθησης» (Λιοναράκης, 2001, σελ.6, Λιοναράκης, 2006). Το εκπαιδευτικό σενάριο είναι συμβατό με τους στόχους και τη μεθοδολογία του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (ΑΠΣ) του Νηπιαγωγείου όπου η γνώση αντιμετωπίζεται ως ολότητα και όχι τεμαχισμένη σε διάφορες περιοχές. Πιο συγκεκριμένα, σχετίζεται με το πρόγραμμα «Παιδί και Περιβάλλον». Οι επιμέρους δραστηριότητες του σεναρίου εμπλέκουν διάφορες γνωστικές περιοχές, όπως Γλώσσα, Μαθηματικά, Εικαστικά και Πληροφορική. Το προτεινόμενο διδακτικό σενάριο είναι κατάλληλο για το γνωστικό επίπεδο των παιδιών, καθώς έχει παιγνιώδη χαρακτήρα, ενσωματώνει τις Νέες Τεχνολογίες στη μαθησιακή διαδικασία και προάγει την αυτενέργειά τους κάνοντας σύνδεση της σχολικής ζωής με την καθημερινότητά τους. Αξίζει να τονίσουμε πως η εκπαιδευτικός θα ενθαρρύνει και θα καθοδηγήσει τα παιδιά να παρατηρήσουν, να προβληματιστούν, να διατυπώσουν ερωτήματα, να αλληλεπιδράσουν και να συνεργαστούν (Πεντέρη, Ε., 2022).

Λέξεις κλειδιά: εξ αποστάσεως εκπαίδευση, σύγχρονη- ασύγχρονη διδασκαλία, Τεχνολογίες της Πληροφορίας

Σκοπός: Σκοπός του σεναρίου είναι να μάθουν τα νήπια για τα έντομα, τις ιδιότητές τους και τα χαρακτηριστικά τους.

Επιμέρους στόχοι:

Να κατανοήσουν τα νήπια τι είναι έντομο με βάση τα χαρακτηριστικά του, να ξεχωρίζουν τα έντομα από τις άλλες κατηγορίες ζωντανών οργανισμών και να αποκτήσουν γνώσεις για τον κύκλο ζωής της πεταλούδας. (Γνώσεις)

Να γίνουν ικανά να χρησιμοποιούν με ευχέρεια τον Η/Υ, να γνωρίσουν τη λειτουργία των λογισμικών και να κατανοήσουν την προστιθέμενη αξία τους στη διαδικασία της μάθησης. (Δεξιότητες)
Να αναπτύσσουν δεξιότητες αλληλοκατανόησης και αυτοεκτίμησης. Να μάθουν να συζητούν και να ανταλλάσσουν απόψεις, να σέβονται τη γνώμη του άλλου. (Στάσεις)

Προαπαιτούμενες γνώσεις των μαθητών για την υλοποίηση του σεναρίου

Τα νήπια έχουν δει διάφορα έντομα στο περιβάλλον που ζουν και γνωρίζουν τις ονομασίες γνωστών εντόμων, μπορούν να τα παρατηρούν μέσα από εικόνες και έχουν εξοικειωθεί στο να αιτιολογούν τις απαντήσεις τους. Επίσης, έχουν αποκτήσει σχετική ευχέρεια στη χρήση του Η/Υ και των προτεινόμενων λογισμικών καθώς από την αρχή της σχολικής χρονιάς δημιουργήθηκε από τη νηπιαγωγό η γωνιά του Η/Υ μέσα στην τάξη. Η νηπιαγωγός έχει εγκαταστήσει τον Η/Υ, τα ηχεία και έναν εκτυπωτή. Επίσης, έχει εγκαταστήσει τα κατάλληλα εκπαιδευτικά λογισμικά που συνδέονται με τους στόχους του προγράμματος σπουδών και προσφέρονται για την αξιοποίηση στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων που αναπτύσσονται στην τάξη. Το σενάριο προτείνεται να υλοποιηθεί το Μάιο όπου τα νήπια έχουν εξοικειωθεί με τα λογισμικά και τα εργαλεία του Η/Υ, και με τη χρήση των εργαλείων της πλατφόρμας webex, όπως το άνοιγμα του μικροφώνου και το annotate. Επίσης, προαπαιτούμενη είναι και η καλή σχέση και συνεργασία με τους γονείς καθώς στο νηπιαγωγείο η εξ αποστάσεως διδασκαλία γίνεται με τη βοήθεια των γονιών λόγω της μικρής ηλικίας των παιδιών.

Διδακτική προσέγγιση-Μεθοδολογία

Για την υλοποίηση του εκπαιδευτικού σεναρίου ακολουθήθηκε ως μέθοδος η διερευνητική καθώς και η ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας (Ματσαγγούρας Η., 2000). Μέσα από διερευνήσεις και τη συζήτηση τα παιδιά κατακτούν τις νέες γνώσεις, προβληματίζονται, επιλύουν προβλήματα. Χρησιμοποιήθηκαν επίσης οι εικόνες, η παιδική λογοτεχνία, ο καταιγισμός ιδεών, καθώς και τα ψηφιακά εργαλεία και λογισμικά των ΤΠΕ (ανοικτού και κλειστού τύπου) με τα οποία τα παιδιά ήρθαν σε επαφή, εξοικειώθηκαν, έπαιξαν και δημιούργησαν ψηφιακά έργα.

Χρησιμοποιούμενα εργαλεία/μέσα:

παρουσιάζονται συνοπτικά τα χρησιμοποιούμενα εργαλεία/μέσα και ο ρόλος τους στην υλοποίηση του σεναρίου:

Ασύγχρονης διδασκαλίας:

Τα εργαλεία της ασύγχρονης διδασκαλίας στην πλατφόρμα η-τάξη (e-class), που θα χρησιμοποιηθούν είναι:

- Έγγραφα: Δημιουργία εγγράφων για την αξιοποίησή τους στη γραμμή μάθησης
- Πολυμέσα: Εισαγωγή εικόνων και βίντεο

- Γραμμή μάθησης: δημιουργία μιας ακολουθίας από βήματα ως δραστηριότητες μάθησης, τις οποίες θα πρέπει να ακολουθήσουν τα παιδιά
- Εξωτερικοί σύνδεσμοι: Αξιοποίηση συνδέσμων που αφορούν διαδικτυακά συνεργατικά εργαλεία
- Ανακοινώσεις: Δημιουργία ανακοινώσεων προς ενημέρωση των γονέων/κηδεμόνων
- Εννοιολογικός χάρτης: Δημιουργία εννοιολογικού χάρτη για τις βασικές έννοιες του σεναρίου και τις μεταξύ τους σχέσεις
- Ιστολόγιο: Ανάρτηση και δυνατότητα σχολιασμού
- Εργασίες: Ανάθεση εργασιών στη δραστηριότητα εμπέδωσης

Εξωτερικά εργαλεία:

- Ψηφιακός τοίχος (padlet)
- Μετατροπή βίντεο σε διαδραστικό με την προσθήκη ερωτήσεων κατανόησης (edpuzzle)
- Κοινοποίηση και αναπαραγωγή ψηφιακού βίντεο (youtube)
- video link, learningapps

Σύγχρονης διδασκαλίας:

Τα εργαλεία της σύγχρονης διδασκαλίας που θα χρησιμοποιηθούν είναι:

- Λειτουργίες Webex
- Διαμοιρασμός οθόνης και αρχείων: Η νηπιαγωγός προβάλει μαθησιακά αντικείμενα ή αρχεία σχετικά με τη θεματική ενότητα
- Ενεργοποίηση κάμερας: Επιλέγεται η συνεχής ενεργοποίηση ή όταν το κάθε παιδί παρουσιάζει υλικό και κάποια εργασία που έχει εκπονήσει
- Ενεργοποίηση μικροφώνου: Η νηπιαγωγός δίνει τον λόγο ατομικά ή σε ομάδα παιδιών προκειμένου να συμμετέχουν στη συζήτηση
- Σήκωμα χεριού: Το παιδί ζητά τον λόγο για να διατυπώσει μία ερώτηση
- Σχεδιαστικά εργαλεία: Η νηπιαγωγός επιτρέπει τη χρήση εργαλείων όπως το annotate ώστε τα παιδιά να κυκλώνουν στοιχεία που προβάλλονται στην οθόνη
- Εργαλείο whiteboard

Σχεδιασμός και υλοποίηση των δραστηριοτήτων

1η Δραστηριότητα: Ψυχολογική και γνωστική προετοιμασία για την αποτίμηση της υπάρχουσας γνώσης και ανίχνευσης γνωστικών δυσκολιών

Η Νηπιαγωγός προκειμένου να ενεργοποιήσει το ενδιαφέρον των παιδιών για το υπό διερεύνηση θέμα, δημιουργεί μια γραμμή μάθησης στην η-τάξη με τίτλο “Οι φίλοι μας τα έντομα” και προσθέτει εικόνες με έντομα μαζί με τα ερωτήματα σε μορφή εγγράφου (εργαλείο η-τάξη).

εικόνα 1: εικόνες εντόμων

Τα παιδιά ανοίγοντας τη γραμμή μάθησης στο σπίτι, με τη βοήθεια των γονέων/κηδεμόνων τους, παρατηρούν προσεκτικά τις εικόνες και απαντούν στα ερωτήματα:

- Κοίταξε προσεκτικά τις εικόνες. Τι παρατηρείς;
- Μπορείς να περιγράψεις αυτό που βλέπεις;
- Ποια έντομα γνωρίζετε;
- Θα μπορούσες να δημιουργήσεις το δικό σου έργο τέχνης με έντομα ή μπορείς να βρεις και συ φωτογραφίες με έντομα;

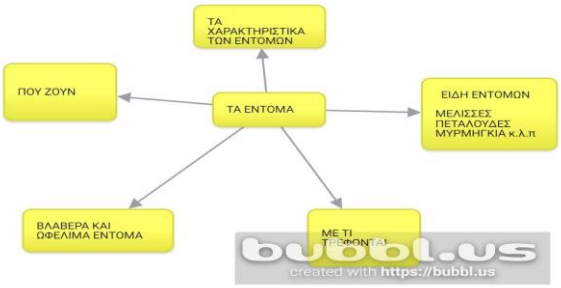
Δημιουργούν το δικό τους έργο τέχνης και στη συνέχεια με τη βοήθεια των γονέων/κηδεμόνων τους το βγάζουν μια φωτογραφία ή αναρτούν τις φωτογραφίες εντόμων που έχουν βρει στον ψηφιακό τοίχο (εργαλείο padlet) που έχει ενσωματώσει ο/η Νηπιαγωγός στην γραμμή μάθησης (η -τάξη).

εικόνες 2,3,4,5: έργα των παιδιών

2η Δραστηριότητα: Δημιουργία εννοιολογικού χάρτη

Τα παιδιά μοιράζονται τις σκέψεις τους στην ολομέλεια της ψηφιακής τάξης σχετικά με την παρατήρηση των εικόνων (στο πλαίσιο της ασύγχρονης συνεδρίας), ενώ παράλληλα συζητούν σχετικά με τις δικές τους δημιουργίες. Η Νηπιαγωγός προβάλλει μέσα από τη γραμμή μάθησης της η-τάξη τον ψηφιακό τοίχο στον οποίο έχουν αναρτηθεί οι δημιουργίες των παιδιών.

Η Νηπιαγωγός κατά τη διάρκεια της σύγχρονης συνεδρίας, κάνει ερωτήσεις για να διερευνήσει τις πρότερες γνώσεις των παιδιών αλλά και απαντά στις απορίες τους σχετικά με τα έντομα. Προτρέπει τα παιδιά να διατυπώσουν τις ιδέες τους σχετικά με το υπό διερεύνηση θέμα. Επίσης, καταγράφει τις απαντήσεις των παιδιών, αξιοποιώντας την τεχνική του καταιγισμού ιδεών στο εργαλείο whiteboard του webex και φτιάχνει έναν εννοιολογικό χάρτη με τη βοήθεια των παιδιών.



εικόνα 6: εννοιολογικός χάρτης

3η Δραστηριότητα: Αξιοποίηση εκπαιδευτικού βίντεο και εμπλοκή των παιδιών σε συζήτηση

Η Νηπιαγωγός αναθέτει στα παιδιά ασύγχρονα να παρακολουθήσουν ένα βίντεο από το you tube σχετικά με τα έντομα https://www.youtube.com/watch?v=pWFCU3F1Ndk, στο οποίο έχουν προστεθεί βοηθητικές ερωτήσεις για τα παιδιά, αξιοποιώντας το διαδικτυακό εργαλείο edpuzzle. Το διαδραστικό βίντεο αναρτάται στο ιστολόγιο της η-τάξη (e-class), σχετικά με το υπό μελέτη θέμα. Μπορούμε επίσης να το ενσωματώσουμε και στη γραμμή μάθησης.

Κατά τη διάρκεια του βίντεο τίθενται στα παιδιά οι εξής ερωτήσεις:

- Παρατηρήστε προσεκτικά το βίντεο, ποια είδη εντόμων βλέπετε;
- Ποια από τα έντομα που βλέπετε πετούν, ποια πηδούν και ποια περπατούν;

Τα παιδιά ενθαρρύνονται, με τη βοήθεια των ερωτήσεων που έχουν ενσωματωθεί, να συζητήσουν, να εκφράσουν απόψεις και να διατυπώσουν τις απορίες τους σχετικά με το βίντεο που παρακολουθούν ασύγχρονα, με τη βοήθεια των γονέων/κηδεμόνων τους.

εικόνα 7: βίντεο

4η Δραστηριότητα: παραμύθι «μια κάμπια πολύ πεινασμένη»

Η Νηπιαγωγός κατά τη διάρκεια της σύγχρονης συνεδρίας παρουσιάζει στα παιδιά τον κύκλο ζωής της πεταλούδας μέσα από το παραμύθι «μια κάμπια πολύ πεινασμένη» του Eric Carl, εκδόσεις Καλειδοσκόπιο, με σκοπό να εισάγει νέες γνώσεις σχετικά με τα έντομα. Μπορεί να παρουσιάσει το παραμύθι σε βίντεο από το youtube https://www.youtube.com/watch?v=ICgtd4yBwiE ή να διαβάσει το παραμύθι βάζοντας στα παιδιά το βίντεο πατώντας στον παρακάτω σύνδεσμο https://www.youtube.com/watch?v=Z7hTGCs9QJY και κάνοντας διαμοιρασμό της οθόνης. Επίσης, παρουσιάζει στα παιδιά εκπαιδευτικό video στο https://www.youtube.com/watch?v=kVm5k99PnBk&t=36s «Η ζωή της πεταλούδας» του National Geographic, το παραμύθι «Η πεταλούδα» https://www.youtube.com/watch?v=GwLAuIXgjks&t=121s και βρίσκει φωτογραφίες με τις φάσεις της μεταμόρφωσης της κάμπιας σε πεταλούδα. Τα παιδιά καλούνται να παρακολουθήσουν την ιστορία και να απαντήσουν στις ερωτήσεις, προκειμένου να εμπλακούν, να παρατηρήσουν προσεκτικά και να διατυπώσουν τις δικές τους απορίες σχετικά με το υπό διερεύνηση θέμα. Οι ερωτήσεις που θέτει είναι:

- Από πού βγήκε η κάμπια;
- Που ήταν το αυγό;
- Πετούσε, πηδούσε ή σερνόταν;
- Τι έφαγε η κάμπια όλη την εβδομάδα; Πόσα;
- Ένιωθε καλά;
- Άραγε τα φρούτα είναι το φαγητό της κάμπιας;
- Πότε ένιωσε καλύτερα και γιατί;
- Τι έφτιαξε γύρω από το σώμα της; Πώς το λένε;
- Πόσο έμεινε εκεί;
- Τι έγινε στο τέλος;
- Τι έμαθες τελικά για τα έντομα;

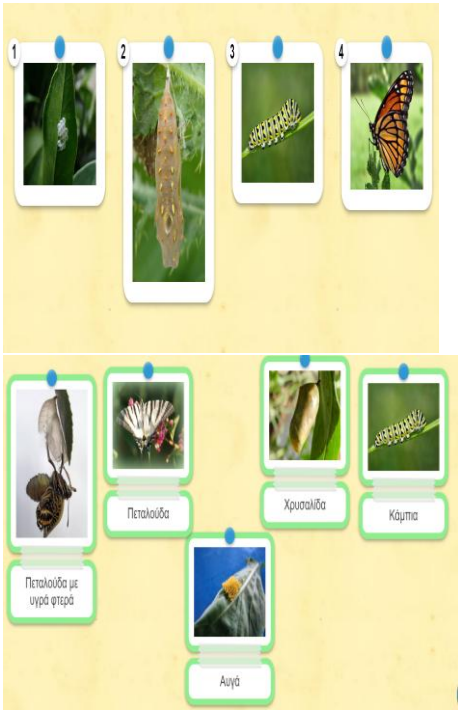
Στη συνέχεια μπορούν να ζωγραφίσουν ότι τους έκανε εντύπωση από το παραμύθι και να δείξουν σύγχρονα τις ζωγραφιές τους.

εικόνα 8: μια κάμπια πολύ πεινασμένη

5η Δραστηριότητα: Αξιολόγηση των νέων γνώσεων των παιδιών

Η νηπιαγωγός έχει τη δυνατότητα να αξιολογήσει τις νέες γνώσεις που απέκτησαν τα παιδιά αλλά ταυτόχρονα να αντιληφθεί αν ξεπέρασαν ενδεχόμενες δυσκολίες ως

προς την ταξινόμηση των εντόμων ανάλογα με τα χαρακτηριστικά τους και ως προς την κατανόηση των σταδίων του κύκλου διαμοιράζοντας παιχνίδια learningapps. Παίζοντας τα παιχνίδια στη σύγχρονη διδασκαλία μπορεί να αντιληφθεί αν υπάρχουν απορίες ή αν κάποιο παιδί δεν έχει κατακτήσει τις νέες γνώσεις.



εικόνες 9,10: παιχνίδια learningapps

Συμπεράσματα-Αξιολόγηση του προγράμματος

Κύριος και πρωταρχικός στόχος ήταν να μάθουν τα νήπια για τα έντομα, τις ιδιότητές τους και τα χαρακτηριστικά τους αξιοποιώντας λογισμικά του Η/Υ καθώς η διδασκαλία του εκπαιδευτικού σεναρίου υλοποιήθηκε διαδικτυακά στην ηλεκτρονική τάξη του νηπιαγωγείου κατά τη διάρκεια της πανδημίας. Υπήρξε πολύ θετική ανταπόκριση και η συμμετοχή των παιδιών ήταν ενεργή. Τα αποτελέσματα μας ικανοποίησαν απόλυτα. Τα νήπια απέκτησαν ψηφιακές δεξιότητες, έμαθαν να χειρίζονται εργαλεία του Η/Υ, απέκτησαν αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση, συνεργάστηκαν, συζήτησαν, αντάλλαξαν απόψεις και έμαθαν να σέβονται τη γνώμη του άλλου. Ενεργοποιήθηκε το ενδιαφέρον των παιδιών, ενθουσιάστηκαν με τις νέες γνώσεις που απέκτησαν και κατάφεραν να δημιουργήσουν ανταποκρινόμενα σε αυτή την πρόκληση.

Βιβλιογραφία

ΔΕΠΠΣ, (2003). Αναλυτικό πρόγραμμα νηπιαγωγείου.

Λιοναράκης, Α. (2001). *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση και διαδικασίες μάθησης. Απόψεις και Προβληματισμοί για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*.

Λιοναράκης, Α. (2006). Η θεωρία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και η πολυπλοκότητα της πολυμορφικής της διάστασης. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης–Στοιχεία θεωρίας και πράξης.*

Πεντέρη, Ε. (2022*).* Ανάπτυξη εκπαιδευτικών σχεδιασμών στο νηπιαγωγείο για την υποστήριξη της καλλιέργειας ικανοτήτων του 21ου αιώνα: Παράμετροι που σχετίζονται με την εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας στο νηπιαγωγείο και το (νέο) Πρόγραμμα Σπουδών της προσχολικής εκπαίδευσης. Στο *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες, ejournals*. Ανακτήθηκε από epublishing.ekt.gr.

Ματσαγγούρας, Η. (2000). Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία: Γιατί; Πώς; Πότε; και για Ποιούς; Στο *διήμερο επιστημονικό συμπόσιο Η εφαρμογή της ομαδοκεντρικής διδασκαλίας-τάσεις και εφαρμογές 8-9 Δεκεμβρίου*.

ΥΠΑΙΘ/ΙΕΠ, (2011). Νέο πιλοτικό Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο. Ανακτήθηκε από http://www.iep.edu.gr/images/IEP/programmata_spoudon/prosx-oliki_elpaideysi/meros_1_paidagogiko_plaisio.pdf.

National Geographic, Η ζωή της πεταλούδας. Ανακτήθηκε από https://www.youtube.com/watch?v=kVm5k99PnBk&t=36s

Αναλαμβάνουμε δράση για το κλίμα που αλλάζει, ένα περιβαλλοντικό πρόγραμμα etwinning

Παπαμικρούλη Ευγενία

Εκπαιδευτικός ΠΕ 70, Πειραματικό - 10ο Δ.Σ. Καλαμάτας - Πέτρος Θέμελης
venia.papamikrouli@gmail.com

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να παρουσιάσει ένα ευρωπαϊκό, βιωματικό πρόγραμμα eTwinning, με θέμα την περιβαλλοντική εκπαίδευση με εστίαση στην κλιματική αλλαγή. Υλοποιήθηκε συνεργατικά από σχολεία της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ένα από την Ελλάδα, τρία από την Τουρκία, ένα από την Πολωνία, ένα από τη Ρουμανία και ένα από τη Σερβία. Η κύρια ιδέα διαθεματικού project ήταν να δημιουργηθεί ένα έργο που θα εστιάζει στα περιβαλλοντικά προβλήματα και στην ανάπτυξη βασικών δεξιοτήτων των μαθητών ώστε να γίνουν ελεύθεροι και υπεύθυνοι πολίτες. Η αξία του περιβάλλοντος, η υπερθέρμανση του πλανήτη, η ανακύκλωση, η ρύπανση του αέρα/νερών και άλλα θέματα προσεγγίστηκαν μέσα από τις τέχνες (ζωγραφική, μουσική, λογοτεχνία), με την αξιοποίηση εργαλείων των ΤΠΕ και ειδικότερα μέσα από την καθημερινή ζωή. Οι μέθοδοι διδασκαλίας που χρησιμοποιήθηκαν ήταν η διεπιστημονική, η μαθητοκεντρική και η συνεργατική. Το πρόγραμμα ολοκληρώθηκε με δραστηριότητες αξιολόγησης.

Λέξεις κλειδιά: περιβαλλοντική εκπαίδευση, etwinning, ΤΠΕ

Εισαγωγή

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται το ευρωπαϊκό, βιωματικό αυτό πρόγραμμα, όπως ιδρύθηκε και υλοποιήθηκε από το Πειραματικό - 10ο Δημοτικό Σχολείο Καλαμάτας - Πέτρος Θέμελης. Συμμετείχαν αρχικά 23 μαθητές και μαθήτριες της Στ2 τάξης και έπειτα προστέθηκαν και οι μαθητές της Δ' τάξης. Στο πρόγραμμα συνεργάστηκαν επίσης ένα σχολείο από την Πολωνία, τρία από την Τουρκία, ένα από τη Σερβία και ένα από τη Ρουμανία. Η ηλικία των μαθητών ήταν από 9 - 13 ετών. Αρχικά προτάθηκε από τους μαθητές και συζητήθηκε το θέμα της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και της κλιματικής αλλαγής. Πρόκειται για ένα θέμα επίκαιρο και γνώριμο στα παιδιά, καθώς τα τελευταία χρόνια βιώνουν αισθητά την κλιματική αλλαγή στον πλανήτη μας, και συνδεδεμένο με τη θεματολογία του Προγράμματος Σπουδών (Ερευνώ και Ανακαλύπτω, Γεωγραφία, Γλώσσα Εικαστικά). Το επόμενο βήμα ήταν να οργανωθεί ένα πλάνο δράσεων με μηνιαίες δραστηριότητες και ακολούθησε η αναζήτηση συνιδρυτή και

άλλων εταίρων μέσω της πλατφόρμας του eTwinning. Μετά από διαδικασίες περίπου ενός μηνός ξεκίνησε η υλοποίηση του προγράμματος. Σε όλη τη διάρκεια υπήρχε α-σύγχρονη επικοινωνία μεταξύ των εταίρων.

Σκοπός

Βασικός σκοπός του προγράμματος ήταν να δημιουργηθεί ένα έργο που θα εστιάζει στα περιβαλλοντικά προβλήματα και στην ανάπτυξη βασικών δεξιοτήτων των μαθητών, ώστε να γίνουν ελεύθεροι και υπεύθυνοι πολίτες. Μερικοί από αυτούς είναι οι εξής σύμφωνα με την ταξινομία του Bloom (Καραντζής, 2011).
Γνωστικοί

- Να διευρύνουν τις γνώσεις τους οι μαθητές για την ανακύκλωση και την επα-ναχρησιμοποίηση των προϊόντων.
- Να κατανοήσουν την έννοια της κλιματικής αλλαγής.
- Να γνωρίσουν τη σημασία του νερού για τον άνθρωπο και για τη φύση γενι-κώς.

Δεξιοτήτων

- Να διακρίνουν τη διαφορά ανάμεσα στις έννοιες καιρός και κλίμα.
- Να εντοπίσουν τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα των πηγών ενέρ-γειας.
- Να προσδιορίσουν και να εντοπίσουν προβλήματα που υπάρχουν σε σχέση με το νερό (έλλειψη νερού, μόλυνση, κατανάλωση, σπατάλη).
- Να κατανοήσουν τη σημασία της ανακύκλωσης.

Ευαισθητοποίησης - Στάσεων και συμπεριφορών

- Να υιοθετήσουν οι μαθητές οικολογική συνείδηση.
- Να ευαισθητοποιηθούν σε θέματα προστασίας του περιβάλλοντος.

Μεθοδολογία υλοποίησης

Η μέθοδος που ακολουθήθηκε ήταν η βιωματική μέθοδος, κατά την οποία οι μαθητές μαθαίνουν ενεργώντας (learning by doing). Οι κυριότερες αρχές της βιωματικής μά-θησης θα μπορούσαν να συνοψιστούν στις εξής: η βιωματική μάθηση (Δεδούλη, 2002) συνεπάγεται την ενεργό συμμετοχή των μαθητών και εφαρμόζεται με δραστη-ριότητες όπως η παρατήρηση, ο καταιγισμός ιδεών (brainstorming), το πείραμα, οι εικαστικές δημιουργίες, η χρήση της τεχνολογίας, η παιγνιώδης μάθηση, τα κουίζ γνώσεων κ.ο.κ. Με τη βιωματική μάθηση αξιοποιούνται τα βιώματα των μαθητών, ενθαρρύνονται να συμμετέχουν ενεργητικά και να ενεργοποιήσουν τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους (Ματσαγγούρας, 2005). Το πρόγραμμα οργανώθηκε με μη-νιαίες δραστηριότητες όπως εμφανίζονται στον πίνακα 1.

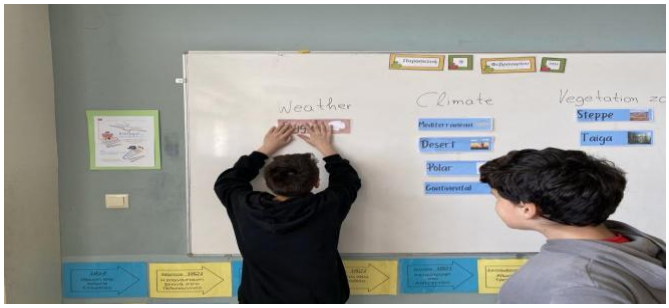
October	Presentation of our school – Taking our roles
November	Ice breaking activities – Netiquette rules

December - January	Cards with wishes for Christmas and New Year's eve. Weather or climate. Eco tips
February	E – safety – Online meeting
March	Water
April	Recycling and energy
May	Evaluation

Πίνακας 1

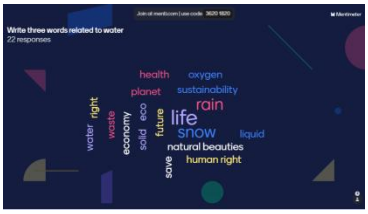
Διαδικασία υλοποίησης- περιγραφή δραστηριοτήτων

Οκτώβριος: Twinspace - η ανάληψη των ρόλων αλλά και ο συνεργατικός σχεδιασμός, επιτεύχθηκαν: α) μέσα από τη δημιουργία σελίδας αναφορικά με την επικοινωνίας και β) μέσα από μηνύματα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και viber group. Τέλος, έγινε η παρουσίαση των σχολείων και των χωρών των μελών που συμμετέχουν στο πρόγραμμα.
https://padlet.com/malgosia_bielinska/let-s-introduce-our-country-and-school-2qh7a291meo4
Νοέμβριος: Δραστηριότητες γνωριμίας μεταξύ των μελών του προγράμματος. Οι μαθητές εντόπισαν την τοποθεσία του σχολείου τους αλλά και είδαν που βρίσκονται τα σχολεία των υπόλοιπων συμμετεχόντων. Στη συνέχεια μίλησαν για τον εαυτό τους και για τις αγαπημένες τους συνήθειες. Τέλος, δημιουργήθηκε ένας εννοιολογικός χάρτης αλλά και αφίσες με netiquette rules, δηλαδή τους κανόνες σωστής συμπεριφοράς στο διαδίκτυο.
https://www.zeemaps.com/map?group=4825807#
https://padlet.com/veniapapamikrouli/tell-me-about-you-fogysa99x2alk6qo
https://coggle.it/diagram/ZVUCbMJZbsTtgcKo/t/neti-quette/2543e25df93cd56a9986e3b3342b2f85fb7a16028c05677d0426f2ea37a70aa3
Δεκέμβριος: Δημιουργία καρτών με χριστουγεννιάτικες και πρωτοχρονιάτικες ευχές.
https://www.canva.com/design/DAF3gK9sdFI/GaqR5NPlrrHKcYhxCMib-w/edit
https://padlet.com/zespoloswiatowy/chistmas-wishes-ud2crgq3l7wl
Ιανουάριος: Οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί έγραψαν οικολογικές ευχές για το νέο έτος. Πολλές φορές οι μαθητές συγχέουν το κλίμα με τον καιρό, οπότε σκοπός της δεύτερης δραστηριότητας ήταν η διάκριση των εννοιών (εικόνα 1). Δεν υπήρξε δέσμευση στον τρόπο διεξαγωγής της δραστηριότητας.
http://linoit.com/users/GOSIENKA01/canvases/NEW%20Year%27s%20RESOLUTIONS



Εικόνα 1

Επιπλέον, οι μαθητές δημιούργησαν οικολογικές συμβουλές με τη βοήθεια των ψηφιακών εργαλείων.
https://view.genial.ly/65b7d70d514bdc0013c258e0/presentation-waterfalls-presentation
https://pl.padlet.com/zespoloswiatowy/be-green-nv7jz0u86yxt
Ύστερα από online meeting αποφασίστηκε η ημερομηνία αλλά και ο τρόπος διεξαγωγής του διαγωνισμού για το λογότυπο του προγράμματος. Κάθε μαθητής έφτιαξε το δικό του λογότυπο, τοποθετήθηκαν όλες οι ζωγραφιές στον πίνακα etwinning της τάξης και έπειτα ψηφίστηκε η πρόταση υποβολής.
https://pl.padlet.com/zespoloswiatowy/propositions-of-our-logos-s0y6isrhye2h
Φεβρουάριος: Με αφορμή την Παγκόσμια Ημέρα Ασφαλούς Πλοήγησης στο Διαδίκτυο στις 6 Φεβρουαρίου 2024, έγινε η πρώτη διαδικτυακή συνάντηση μαθητών και εκπαιδευτικών. Οι μαθητές γνώρισαν τους συνομηλίκους τους από τις συνεργαζόμενες χώρες, μίλησαν για τον εαυτό τους και έπαιξαν ένα παιχνίδι που δημιουργήθηκε στην εφαρμογή genially.
https://view.genial.ly/65b7d9d586f6490015a4e111/interactive-content-genial-wheel-quiz
https://wakelet.com/i/invite?code=c2t0iz6t
Επόμενη δραστηριότητα ήταν η ψηφοφορία για το λογότυπο του προγράμματος. Οι μαθητές συνδέθηκαν στους λογαριασμούς τους και ψήφισαν. Απαραίτητη προϋπόθεση ήταν να μην ψηφίσουν τα δικά τους έργα - λογότυπα.
Μάρτιος: Αφιέρωμα στο νερό. Μερικές από τις δραστηριότητες ήταν η δημιουργία αφίσας με θέμα την εξοικονόμηση νερού, η δημιουργία συννεφόλεξου (εικόνα 2) όπου κάθε μαθητής μπορούσε να γράψει έως και τρεις λέξεις σχετικές με το νερό στο, ενώ αργότερα ακολούθησαν δραστηριότητες σχετικά με τη δημιουργία ψηφιακών παιχνιδιών και η εύρεση παροιμιών και αινιγμάτων.
https://www.postermywall.com/index.php/poster-builder/view/2406393c36d1b2153b5ceac0f0dd75e4/0
https://www.menti.com/alvm2dq8cygc



Εικόνα 2

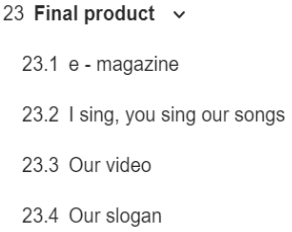
https://create.kahoot.it/details/24aa4f77-e46f-4f4c-b044-91eba388b681
https://ideaboardz.com/for/Proverbs%20and%20riddles%20about%20water/5217135
http://www.gte.com.tr/water-footprint-calculator/index.php?language=en

Απρίλιος: Με στόχο την ανακύκλωση και τη χρήση ανακυκλώσιμων προϊόντων, αποφασίστηκε η δημιουργία κατασκευών με ανακυκλώσιμα υλικά, ώστε να δημιουργηθεί μια έκθεση κατασκευών. Τα υλικά και οι οδηγίες θα γράφονταν στο συνεργατικό εργαλείο storyjumper. Η δεύτερη δραστηριότητα είχε θέμα την ενέργεια και τις πηγές της με στόχο να τις χωρίσουν οι μαθητές σε ανανεώσιμες και μη ανανεώσιμες και να αναφέρουν τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματά τους δημιουργώντας έναν εννοιολογικό χάρτη. Ακολούθησε η δημιουργία του αλλά και η καταγραφή σκέψεων και προβληματισμών για τις επιπτώσεις της κλιματικής αλλαγής.

https://www.storyjumper.com/book/read/170409921
https://mm.tt/app/map/3195511399?t=3wIM3L6w7q
https://miro.com/welcomeonboard/U29GS25UQzBxemxaOWd3ZW1kNDJDbXZJWmdzWjVMRDZDeXE1VjgxNFB0MlJYTGtacEhTaDYwc1BnY1JRdHBqZ3wzNDU4NzY0NTgxODAyOTMwNDA2fDI=?share_link_id=850095114182
https://mm.tt/app/map/3195535282?t=GH70uz6o2I

Μάιος: Διάχυση αποτελεσμάτων, αξιολόγηση και παραγωγή τελικών προϊόντων (εικόνα 3). Οι δραστηριότητες αφορούν τη συμπλήρωση ερωτηματολογίου, τη δημιουργία "κήπου" συναισθημάτων, ενώ στο εργαλείο tricider οι μαθητές καταγράφουν τι άλλο θα ήθελαν να μάθουν.

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSca3mfR0h7bdYhwzQGNwSrT-cRL_TyD0lYMV3wEFygu5fmTQkw/viewform?usp=sf_link
https://answergarden.ch/4073064



Εικόνα 3

Αποτίμηση - Συμπεράσματα

Το πρόγραμμα υποστηρίχτηκε από τις ΤΠΕ και πλαισιώθηκε με διαδραστικά παιχνίδια και εργαλεία Web 2.0. Στον 21ο αιώνα, οι μαθητές μας επικοινωνούν όλο και περισσότερο, συνδέονται, συνεργάζονται και αλληλεπιδρούν με διαφορετικούς πολιτισμούς και παραδόσεις σε όλο τον κόσμο, επομένως πρέπει να αναπτύξουν παγκόσμιο γραμματισμό (Castek, Dwyer, 2018). Τα ευρωπαϊκά προγράμματα eTwinning προσφέρουν πολλές ευκαιρίες για εφαρμογή καινοτομιών και δημιουργικής μάθησης στην διδακτική πράξη. Οι εκπαιδευτικοί, αλλά κυρίως οι μαθητές, επωφελούνται από τη συνεργασία που έχουν με τα σχολεία των άλλων χωρών, βγαίνουν από τα στενά όρια της τάξης και το μάθημα αποκτά ευρωπαϊκή διάσταση. Ενσωματώνοντας ένα έργο eTwinning στο πρόγραμμα σπουδών, οι μαθητές μαθαίνουν μαζί με άλλους μαθητές από άλλους μαθητές.

Βιβλιογραφία

Δεδούλη, Μ. (2002). Βιωματική μάθηση-Δυνατότητες αξιοποίησής της στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, 6, 145-159.

Καραντζής, Ι. (2011). Ο δάσκαλος στη σχολική τάξη. *Βασικές Ψυχο-Παιδαγωγικές και Διδακτικές Εφαρμογές*, 31-33.

Ματσαγγούρας, Η.Γ. (2005). *διαθεματικότητα στη σχολική γνώση. Εννοικεντρική αναπλαισίωση και σχέδια εργασία*ς. Αθήνα: Γρηγόρης 20.

Castek, J. & Dwyer, B. (2018). *Think Globally, Act Locally: Teaching Climate Change Through Digital Inquiry*. Ανακτήθηκε από https://doi.org/10.1002/trtr.1687.

«Οι ιστορίες της γιαγιάς….για τη Χώρα της Ελιάς».

Δωροθέα Λαμπρίδη

Εκπαιδευτικός ΠΕ11, 10ο Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο Καλαμάτας – Πέτρος Θέμελης.
dlambridi@gmail.com

Περίληψη

Στα πλαίσια του πολιτιστικού προγράμματος, «Από τα χρόνια τα παλιά… μαθαίνω πράγματα πολλά», δημιουργήσαμε ένα παραμύθι με τίτλο «Οι ιστορίες της γιαγιάς…για τη Χώρα της Ελιάς». Το παραμύθι, αφορά σε ήθη και έθιμα που λαμβάνουν χώρα στη διάρκεια της χρονιάς, σε πόλεις και χωριά της Μεσσηνίας, που σχετίζονται είτε με την καθημερινότητα των κατοίκων, είτε είναι συνδεδεμένα με ιστορικά γεγονότα. Για τη δημιουργία του παραμυθιού, συνεργάστηκαν οι μαθητές των δύο τμημάτων της Δ΄ τάξης. Με την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών τους οι μαθητές, μέσα από το διαδίκτυο, το οικείο τους περιβάλλον, συνεντεύξεις σε ανθρώπους μεγαλύτερης ηλικίας, επισκέψεις σε περιοχές της Μεσσηνίας και επικοινωνία με τοπικούς συλλόγους, ερεύνησαν την τοπική ιστορία και εθιμικές τοπικές συνήθειες. Στόχος ήταν μέσα από παιδαγωγικές προσεγγίσεις και εργαλεία, όπως ανάγνωση κειμένων και πληροφοριών, διεξαγωγή συνεντεύξεων, ζωγραφική, δημιουργική γραφή, χρήση Τ.Π.Ε., τα παιδιά να αναδείξουν τις δυνατότητες και τα ταλέντα τους, να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη και την κοινωνική τους αλληλεπίδραση καθώς και να γνωρίσουν την άυλη πολιτιστική κληρονομιά και ιστορικά στοιχεία του τόπου τους . Να αντιληφθούν τη σημαντικότητα της γνώσης αυτής για τη διαμόρφωση του χαρακτήρα τους καθώς και για την κοινωνική ευημερία και σταθερότητα. Και να κατανοήσουν τη σημασία του να γίνουν πρεσβευτές για τη μετάδοση και διάδοσή της στους συμμαθητές τους αλλά και στο κοινωνικό περιβάλλον τους.

Λέξεις Κλειδιά: Άυλη πολιτιστική κληρονομιά, εκπαίδευση, Unesco.

Εισαγωγή

Στη σημερινή εποχή, όπου η ηθική, ο σεβασμός, η εν συναίσθηση, η αλληλεγγύη, η επαφή με το συνάνθρωπό μας, με το γείτονά μας, με την οικογένειά μας, είναι έννοιες που δοκιμάζονται και ξενόφερτες νοοτροπίες μπαίνουν στη ζωή μας είναι πολύ σημαντικό , τα παιδιά μας να μαθαίνουν για τις ρίζες τους, για την ιστορία του τόπου τους, για το λαϊκό τους πολιτισμό, δηλαδή το σύνολο των δραστηριοτήτων και εκδηλώσεων του λαού μας, για την καθημερινή ζωή των προγόνων μας, τις ασχολίες τους, τον τρόπο ψυχαγωγίας τους, την κοσμοθεωρία τους (Καμηλάκη-Πολυμέρου & Καραμανές, 2011, σ. 11), εν τέλει για την άυλη πολιτιστική τους κληρονομιά.

Ορισμός της Άυλης Πολιτιστικής Κληρονομιάς. Ήδη από το 2002 και παράλληλα με τις διεθνείς ζυμώσεις για την κατάρτιση της Σύμβασης για τη Διαφύλαξη της Άυλης Πολιτιστικής Κληρονομιάς της UNESCO, η Ελληνική Πολιτεία υιοθέτησε τον όρο « άυλα πολιτιστικά αγαθά», για να θεσπίσει τη διαφύλαξη της πολιτισμικής κληρονομιάς, που μέχρι τότε περιγραφόταν ως «παραδοσιακός και σύγχρονος λαϊκός πολιτισμός». Έτσι, στον Νόμο 3028/2002 «Περί Προστασίας των Αρχαιοτήτων και εν γένει της Πολιτιστικής Κληρονομιάς» (ΦΕΚ 153/Α΄/ 28.06.2002), ως άυλα πολιτιστικά αγαθά νοούνται εκφράσεις, δραστηριότητες, γνώσεις και πληροφορίες, όπως μύθοι, έθιμα, προφορικές παραδόσεις, χοροί, δρώμενα, μουσική, τραγούδια, δεξιότητες ή τεχνικές που αποτελούν μαρτυρίες του παραδοσιακού, λαϊκού και λόγιου πολιτισμού.

Γιατί αξίζει μια κοινότητα να ενδιαφερθεί για την άυλη πολιτιστική της κληρονομιά;

Οι πολλές και ποικίλες όψεις της άυλης πολιτιστικής μας κληρονομιάς, είναι ζωντανά και αναπόσπαστα στοιχεία της συλλογικής μας ταυτότητας και μνήμης. Συνιστούν το πιο ζωτικό κομμάτι της αυτογνωσίας μας και συμβάλλουν καθοριστικά στη συνοχή και τη συνέχεια των κοινοτήτων και του κοινωνικού συνόλου. Ο Άλμπερτ Αϊνστάιν είχε πει: «Ανέβηκα στους ώμους των προγόνων μου, να οραματιστώ το μέλλον μου». Και ο δικός μας Νίκος Καζαντζάκης επιβεβαίωσε: «Ανέβηκα στους ώμους των πατέρων μου, να δω μακρύτερα … το μέλλον». Η άυλη πολιτιστική κληρονομιά εμπεριέχει το ήθος και το έθος παλιότερων γενεών, οι οποίες ήρθαν αντιμέτωπες με τις ανάγκες και τις προκλήσεις των δικών τους εποχών. Ακούμε πολύ συχνά στις μέρες μας ότι υπάρχει έλλειψη παιδείας. Ότι τα νέα παιδιά δεν έχουν παιδεία. Στην οποία μπορεί να τα γαλουχήσει ποιος; Και πώς; Με τον όρο παιδεία εννοούμε την απασχόληση με το παιδί και κυρίως την παιδαγωγική ενέργεια την οποία καταβάλλει η οικογένεια και η πολιτεία για την ανατροφή, την εκπαίδευση και τη μόρφωση του παιδιού. Με την ευρύτερη έννοια, προσδιορίζεται ως η γενικότερη καλλιέργεια του ανθρώπου και συνδέεται με έννοιες, όπως η «μόρφωση», η «αγωγή» και η «κουλτούρα». Η λέξη «κουλτούρα» ενσωματώνει τη δήλωση τόσο της πνευματικής καλλιέργειας όσο και του πνευματικού πολιτισμού (σε αντιδιαστολή προς τον τεχνικό / υλικό). Εκτός από την παροχή γνώσεων η παίδευση αποσκοπεί στη μόρφωση του ανθρώπου καθώς και στη διάπλασή του, δηλαδή στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς του και στην ανάπτυξη του ήθους του. Πολύ σημαντικός είναι ο ρόλος της οικογένειας, η οποία έχει τον πρώτο λόγο και δίνει τα πρώτα ερεθίσματα και μαθήματα παιδείας, αρχών, κανόνων και συμπεριφορών στο παιδί. Και μετά έρχεται το σχολείο, να επικοινωνήσει το παιδί με πολιτιστικά προγράμματα όπως το «Από τα χρόνια τα παλιά… μαθαίνω πράγματα πολλά», μέσα από τα οποία θα έρθει σε επαφή με ήθη, έθιμα, ιστορικά και πολιτιστικά στοιχεία καθώς και με αξίες που τείνουν να εκλείψουν στην σημερινή εποχή, να τα φέρει σε επαφή με την παράδοσή τους, μέσα από παιγνιώδεις δράσεις και δράσεις εξερεύνησης και ανακάλυψης. Γιατί πρέπει τα παιδιά να

μαθαίνουν για την παράδοσή τους; Γιατί η παράδοση είναι Πολιτισμός. Ο άνθρωπος πρέπει να γνωρίζει τις ρίζες του.

Αποφασίσαμε λοιπόν με τους μαθητές/ μαθήτριες που συμμετείχαν στο πολιτιστικό πρόγραμμα «Από τα χρόνια τα παλιά…μαθαίνω πράγματα πολλά», να δημιουργήσουμε ένα παραμύθι με τίτλο «Οι ιστορίες της γιαγιάς… για τη Χώρα της Ελιάς», με στόχο να έχουν την ευκαιρία οι μαθητές/μαθήτριες, να γνωρίσουν την παράδοση του τόπου τους, μέσα από την έρευνα για ιστορικά στοιχεία, ήθη και έθιμά του, με την ανάγνωση κειμένων και πληροφοριών, τη διεξαγωγή συνεντεύξεων, την αναζήτηση στο διαδίκτυο και τη γνωριμία με φορείς πολιτιστικών συλλόγων. Να αναδείξουν τις δυνατότητες και τα ταλέντα τους καθώς και να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη και την κοινωνική τους αλληλεπίδραση. Πεποίθησή μας είναι ότι μέσα από τη γνωριμία και τον εορτασμό σημαντικών θρησκευτικών, ιστορικών, πολιτιστικών γεγονότων, γνωρίζουμε το παρελθόν μας, την ιστορία μας, την άυλη πολιτιστική μας κληρονομιά.

Πορεία εργασίας.

Αρχικά οι μαθητές ενημερώθηκαν για το τι σημαίνει πολιτιστικό πρόγραμμα και πως θα μπορούσαμε να δουλέψουμε μέσα από τη συμμετοχή μας σε αυτό. Συζητήσαμε για τις θεματικές με τις οποίες θα μας ενδιέφερε να ασχοληθούμε. Μας φάνηκε πολύ ενδιαφέρον να εστιάσουμε στην τοπική ιστορία και τις εθιμικές τοπικές συνήθειες , καθώς τα περισσότερα γνώριζαν ήδη από τις γιαγιάδες, παππούδες , από τους γονείς τους, αλλά και από δράσεις του σχολείου, αρκετά ήθη και έθιμα της περιοχής τους. Και γι’ αυτό το λόγο, σκεφτήκαμε να καταγράψουμε τις γνώσεις μας , τις ήδη υπάρχουσες αλλά και όσες θα αποκτούσαμε μέσα από έρευνα, σε ένα παραμύθι με τίτλο «Οι ιστορίες της γιαγιάς… για τη Χώρα της Ελιάς», μιας και η Μεσσηνία είναι μια από τις σπουδαιότερες ελαιοπαραγωγούς περιοχές της Ελλάδας.

Σε πρώτη φάση, χωριστήκαμε σε ομάδες και μέσα από το διαδίκτυο βρήκαμε πληροφορίες για το θέμα μας. Ερευνήσαμε σημαντικές ιστορικές στιγμές καθώς και ήθη και έθιμα της Μεσσηνίας. Μέσα από το οικείο μας περιβάλλον πήραμε συνεντεύξεις σε ανθρώπους μεγαλύτερης ηλικίας. Επισκεφτήκαμε το Μουσείο Συλλογής Ελληνικών Ενδυμασιών της Βικτωρίας Καρέλια. Μετά από πρόσκλησή μας , δεχτήκαμε επίσκεψη του Συλλόγου Γυναικών Κοπανακίου. Στη συνέχεια, επεξεργαστήκαμε το υλικό που συγκεντρώθηκε μέσω της δημιουργικής γραφής και δημιουργήσαμε το παραμύθι , το οποίο εικονογραφήσαμε. Στο επόμενο στάδιο προσθέσαμε αφήγηση και μέσω των ΤΠΕ το μετατρέψαμε σε βίντεο.

Δημιουργία ομαδικών εργασιών.

Μετά τη συζήτηση του θέματος και την απόφασή μας να ασχοληθούμε με τα ήθη, έθιμα και ιστορικά στοιχεία της Μεσσηνίας και να τα καταγράψουμε δημιουργώντας ένα παραμύθι, τα παιδιά και των δύο τμημάτων χωριστήκανε σε ομάδες και

αναλάβανε να δημιουργήσουνε ομαδικές εργασίες (project) , μέσα από έρευνα στο διαδίκτυο και συνεντεύξεις από άτομα μεγαλύτερης ηλικίας πχ παππούδες, γιαγιάδες κλπ.
Η κάθε ομάδα του ενός τμήματος, ανέλαβε να καταγράψει πληροφορίες και να δημιουργήσει ομαδικές αφίσες για ήθη, έθιμα και παραδοσιακές εκδηλώσεις που λαμβάνουν χώρα στη Μεσσηνία κατά τη διάρκεια του έτους ανάλογα με τις εποχές. Πχ η πρώτη ομάδα ανέλαβε να καταγράψει ήθη, έθιμα και εκδηλώσεις που αφορούν στην Άνοιξη ή άλλη ομάδα για το Φθινόπωρο. Στο άλλο τμήμα ασχοληθήκαμε με τα ήθη , έθιμα και εκδηλώσεις ανάλογα με τις μεγάλες γιορτές της Θρησκείας μας και του τόπου (Χριστούγεννα, Πάσχα, 23η Μαρτίου κλπ).

Επίσκεψη του συλλόγου γυναικών Κοπανακίου.

Κατά τη διάρκεια της συμμετοχής μας στο πρόγραμμα, μετά από πρόσκλησή μας, δεχτήκαμε στο σχολείο μας επίσκεψη κυριών του Συλλόγου Γυναικών Κοπανακίου. Οι κυρίες του συλλόγου, μας μίλησαν για ήθη, έθιμα, εκδηλώσεις και συνήθειες της περιοχής, για τα παλιά επαγγέλματα, για το Παζάρι του Κοπανακίου που έχει παράδοση δύο αιώνων, μας παρουσίασαν εργαλεία και ρουχισμό που χρησιμοποιούσαν παλαιότερα οι κάτοικοι της περιοχής και φτιάξανε μαζί με τα παιδιά ζυμωτό ψωμί και χειροποίητα μακαρόνια. Μας μίλησαν επίσης για την παραγωγή του παστού (παραδοσιακού εδέσματος της Μεσσηνίας), για την αποξήρανση των σύκων και της σταφίδας (παραδοσιακά Μεσσηνιακά προϊόντα), καθώς και για το πως γινόταν και γίνεται η συγκομιδή της ελιάς και η παρασκευή του ελαιόλαδου. Τέλος τα παιδιά έθεσαν ερωτήματα στις κυρίες, κατέγραψαν τις απαντήσεις και όποιες πληροφορίες πήραν μέσα από αυτή την επικοινωνία, εκ των οποίων πολλές χρησιμοποιήσαμε στο παραμύθι.

Δημιουργία παραμυθιού.

Θα πρέπει να επισημάνουμε, όπως αναφέραμε και πιο πριν, ότι η σκέψη για τη δημιουργία του παραμυθιού, προηγήθηκε όλων των άλλων εργασιών. Είχε ήδη χρησιμοποιηθεί η τεχνική του brain storming, όπου συζητήθηκαν ιδέες για το πως πρέπει να δουλέψουμε το παραμύθι. Η κεντρική εικόνα στην οποία καταλήξαμε, ήταν μια κουζίνα, στην οποία η γιαγιά έχει φτιάξει τηγανίτες (λαλαγγίδες στα Μεσσηνιακά) και αφού καλεί τα εγγονάκια της να φάνε, με αφορμή το πόσο νόστιμες είναι, ξεκινά μια συζήτηση, με τη γιαγιά να απαντά στις ερωτήσεις των παιδιών για το λάδι, για συνήθειες, ήθη, έθιμα και ιστορικά στοιχεία της Μεσσηνίας. Ο τίτλος που δόθηκε στο παραμύθι ήταν «Οι ιστορίες της γιαγιάς… για τη Χώρα της Ελιάς». Μετά τη συλλογή του υλικού, παντρεύοντας τις πληροφορίες από το διαδίκτυο με τις συνεντεύξεις που πήραμε από ανθρώπους του περιβάλλοντός μας και τις απαντήσεις που πήραμε από τις ερωτήσεις που θέσαμε στις κυρίες του Συλλόγου Γυναικών Κοπανακίου «Καλλιπάτειρα», ασχοληθήκαμε με τη δημιουργία του παραμυθιού. Αποφασίσαμε να ξεκινήσουμε από τη συγκομιδή της ελιάς, που ξεκινά συνήθως το Νοέμβριο στις

περισσότερες περιοχές του νομού και για τη Μεσσηνία είναι μια από τις σημαντικότερες δραστηριότητες των κατοίκων κατά τη διάρκεια τους έτους , καθώς αποφέρει και οικονομικά οφέλη στους κατοίκους και στην περιοχή. Στη συνέχεια η ιστορία μέσα από τις ερωτήσεις των εγγονών της γιαγιάς κυλά ανά μήνα στις δραστηριότητες , συνήθειες, ήθη και έθιμα όλης της υπόλοιπης χρονιάς, για να ολοκληρωθεί με τα Ναυαρίνεια τον Οκτώβριο και να φτάσουμε πάλι στο Νοέμβριο με τη συγκομιδή της ελιάς.

Εικονογράφηση παραμυθιού.

Στη συνέχεια, μετά από συζήτηση σχετικά με όσα καταγράψαμε στο παραμύθι, καταλήξαμε στις εικόνες του παραμυθιού που θα μπορούσαμε να ζωγραφίσουμε. Οι μαθητές/μαθήτριες προσπάθησαν να ζωγραφίσουν εικόνες από στιγμιότυπα του παραμυθιού είτε αντιγράφοντας εικόνες που εκτύπωσαν, είτε χρησιμοποιώντας τη φαντασία τους. Η διαδικασία αποδείχτηκε πολύ διασκεδαστική και το αποτέλεσμα (μέρος του οποίου μπορείτε να δείτε στο παράρτημα αλλά και στο βίντεο που δημιουργήσαμε) ήταν υπέροχο!

Ηχογράφηση παραμυθιού.

Η επόμενη εργασία μας ήταν να χωριστούμε στις ομάδες που ασχολήθηκαν με την ηχογράφηση του παραμυθιού. Τα παιδιά, κάνανε ανάγνωση το παραμύθι και ανάλογα με το πόσο άνετα ένιωθαν κάποια να δώσουν τη φωνή τους σε αυτό, χωριστήκανε σε ομάδες των τριών (γιαγιά, εγγονή, εγγονός), μοιράσαμε το παραμύθι σε μέρη ίσα με τις ομάδες και η κάθε ομάδα ηχογράφησε ένα απόσπασμα του παραμυθιού στο χώρο της βιβλιοθήκης του σχολείου μας, όπου μπορούσαμε να έχουμε καλύτερη απόδοση του ήχου. Τα παιδιά της κάθε ομάδας, μελετούσαν ο καθένας το δικό του κομμάτι και μετά γινόταν η ηχογράφηση με το κινητό της εκπαιδευτικού.

Δημιουργία power point και δημιουργία video youtube.

Στη συνέχεια μέσα από το μάθημα της πληροφορικής, μεταφέραμε το παραμύθι σε power point, προσθέσαμε τις εικονογραφήσεις και τις ηχογραφήσεις και τελικά , αφού το μετατρέψαμε σε video με το πρόγραμμα αναπαραγωγή πολυμέσων των windows, δημιουργήσαμε video στο you tube. Μέσα από τη συγκεκριμένη εργασία τα παιδιά, με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών τους, γνώρισαν το εκπαιδευτικό εργαλείο power point και εκπαιδεύτηκαν στη χρήση του. Το τελικό αποτέλεσμα, το video που δημιουργήθηκε στο you tube, το δημοσιεύσαμε στο site του σχολείου μας . Επίσης το παραμύθι το εκτυπώσαμε και το παρουσιάσαμε στους γονείς μας στη γιορτή λήξης της χρονιάς , όπου παρουσιάσαμε το πολιτιστικό μας πρόγραμμα «Από τα χρόνια τα παλιά… μαθαίνω πράγματα πολλά».

Συμπεράσματα.

Μέσα από την ενασχόλησή μας με τη συγκεκριμένη εργασία και τη δημιουργία του παραμυθιού, καλλιεργήσαμε τις κοινωνικές και επικοινωνιακές μας δεξιότητες, επικοινωνώντας με άτομα του περιβάλλοντός μας αλλά και με τις κυρίες του Συλλόγου Γυναικών Κοπανακίου για τη διενέργεια συνεντεύξεων. Ασχοληθήκαμε με την έρευνα στο διαδίκτυο και εντοπίσαμε τις πληροφορίες που μας ενδιέφεραν. Εργαστήκαμε και βελτιώσαμε τις καλλιτεχνικές, συγγραφικές και αναγνωστικές μας δεξιότητες. Βελτιώσαμε τις γνώσεις μας στη χρήση της πληροφορικής. Μας δόθηκε η ευκαιρία να γνωρίσουμε καλύτερα τον τόπο μας, τις συνήθειες των προγόνων μας, ιστορικά στοιχεία της Μεσσηνίας, τη χρησιμότητα και τη σημασία της παραγωγής του ελαιόλαδου , ήθη και έθιμα που ακόμα τηρούνται σε περιοχές της Μεσσηνίας καθώς και νέα έθιμα και παραδόσεις που δημιουργούνται από τις νέες γενιές.

Γιατί όπως λέει και η γιαγιά, είναι ωραίο να μαθαίνουμε και να διατηρούμε τα ήθη και έθιμά μας, αλλά και να δημιουργούμε και καινούρια. Γιατί αυτά, δημιουργούν την παράδοση και τον πολιτισμό μας. Και όπως διάβασα κάπου «Παράδοση και πολιτισμός, δεν είναι μόνο όσα κληρονομήσαμε. Είναι και όσα δημιουργούμε».

Βιβλιογραφία.

Βλάχου, Π. & Κρητικού, Ε. (2015). *Εναλλακτικοί τρόποι Παιδείας τον 21ο Αιώνα*. Ανακτήθηκε από https://olympias.lib.uoi.gr/jspui/bitstream/teiep/6558/1/FIN20150148.pdf.

Επίσημη ιστοσελίδα Άυλη Πολιτιστική Κληρονομιά της Ελλάδας. Ορισμός της Άυλης Πολιτιστικής Κληρονομιάς. Ανακτήθηκε από Ορισμός της Άυλης Πολιτιστικής Κληρονομιάς – Άυλη Πολιτιστική Κληρονομιά της Ελλάδας (culture.gr)

Επίσημη ιστοσελίδα Άυλη Πολιτιστική Κληρονομιά της Ελλάδας. Γιατί αξίζει μια κοινότητα να ενδιαφερθεί για την άυλη πολιτιστική της κληρονομιά; Ανακτήθηκε από https://ayla.culture.gr/faq/.

Ευθυμιάδου, Ε. (2004). *Η λαϊκή προφορική παράδοση στην περιοχή της Κοζάνης.* Ανακτήθηκε από file:///C:/Users/lampr/Downloads/P0010327.pdf.

Καμηλάκη-Πολυμέρου, Α. & Καραμανές, Ε. (2011). *Λαογραφία: παραδοσιακός πολιτισμός*. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Ανακτήθηκε από http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/1015.

Προσανατολισμός στη φύση. Μια πρόταση για εισαγωγή εφαρμογών κινητών σε πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης.

Δρ. Καραδήμου Δέσποινα, Παπαϊωάννου Θεόδωρος, Χριστοφορίδης Ιωάννης

Μέλος ΠΟ του ΚΕΠΕΑ Έδεσσας Γιαννιτσών
karadimoudespina@gmail.com

Προϊστάμενος του ΚΕΠΕΑ Έδεσσας Γιαννιτσών
theoanapoda@gmail.com

Διευθυντής ΓΕΛ Σκύδρας
jchris74@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αφορά ένα μέρος του προγράμματος «Δάσος: Like or Life?» του Κέντρου Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφορία Έδεσσας Γιαννιτσών, που παρουσιάστηκε σε σχολικά τμήματα πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης κατά το σχολικό έτος 2022-23. Το πρόγραμμα με βασική θεματική το δάσος και επιμέρους σχετικές ενότητες είναι δομημένο σε στάσεις εντός του περιαστικού δάσους της Έδεσσας. Σε κάθε στάση, παράλληλα με τα συμβατικά μέσα και εργαλεία, έχουν ενταχθεί εφαρμογές στο κινητό, οι οποίες συμπληρώνουν τις παρεχόμενες γνώσεις, κινητοποιούν τους μαθητές και προωθούν τη μάθηση. Η βασική ιδέα για το εν λόγω πρόγραμμα στηρίχτηκε στην ανάγκη ένταξης των νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία, ακόμα και σε ένα πεδίο, όπως αυτό της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, στο οποίο φαντάζουν παράταιρες, αν όχι περιττές. Στη συγκεκριμένη δράση που αφορά τον προσανατολισμό στη φύση, πέραν της πυξίδας και των βοηθητικών στοιχείων που έπρεπε να εντοπίσουν οι μαθητές, παρουσιάστηκαν οι εφαρμογές Just a Compass και Wikiloc για την εύρεση των σημείων του ορίζοντα και την κίνηση μέσα σε μονοπάτια στη φύση αντίστοιχα. Η υλοποίηση του προγράμματος έδειξε ότι η χρήση των κινητών και γενικότερα των νέων τεχνολογιών δεν έρχεται σε αντίθεση με την περιβαλλοντική εκπαίδευση. Πέραν των πληροφοριών και των διευκολύνσεων που μπορούν να παρέχουν οι προσφερόμενες εφαρμογές, όταν αυτές ενταχθούν στρατηγικά στην εκπαιδευτική διαδικασία, δρουν ευνοϊκά ως προς την κινητοποίηση των μαθητών, καθιστώντας σαφές ότι η προσέγγιση και η επαφή με τη φύση μπορεί να πραγματοποιηθεί με παιγνιώδη τρόπο και ότι τα κινητά μπορούν να αποτελέσουν πολύτιμο βοήθημα σε αυτή την κατεύθυνση.

Λέξεις Κλειδιά: Εφαρμογές κινητού, προσανατολισμός, περιβαλλοντική εκπαίδευση

Εισαγωγή

Στον τομέα της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, ο προσανατολισμός αναδεικνύεται ως ένα δυναμικό εργαλείο για τη σύνδεση των ατόμων με τη φύση. Ο προσανατολισμός, η τέχνη της πλοήγησης στα φυσικά τοπία χρησιμοποιώντας χάρτες και πυξίδες, όχι μόνο καλλιεργεί πρακτικές δεξιότητες στην ύπαιθρο, αλλά επίσης προωθεί μια βαθύτερη κατανόηση και εκτίμηση για το περιβάλλον. Η παρούσα εργασία διερευνά τη σημασία του προσανατολισμού στην περιβαλλοντική εκπαίδευση, εξετάζοντας τα οφέλη, τις εφαρμογές και τις δυνατότητές του να εμπνεύσει τη διαχείριση του φυσικού κόσμου, ενώ ταυτόχρονα προτείνει τη χρήση εφαρμογών στο κινητό ως ένα επιπλέον πολύτιμο εργαλείο στα χέρια του εκπαιδευτικού και των μαθητών.

Κατανοώντας τη σημασία του προσανατολισμού και επιχειρώντας να τον εντάξει στην βιωματική εκπαίδευση, η Παιδαγωγική Ομάδα του Κέντρου Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφορία (ΚΕΠΕΑ) Έδεσσας Γιαννιτσών σχεδίασε και υλοποίησε αντίστοιχη δράση, την οποία ενέταξε στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Δάσος: Like or Life?», που παρουσιάστηκε πιλοτικά σε μαθητικές ομάδες πρωτοβάθμιες εκπαίδευσης το σχολικό έτος 2022-23. Η εν λόγω δράση λαμβάνει χώρα στο περιαστικό δάσος της Έδεσσας και η καινοτομία της έγκειται στο γεγονός ότι συνδυάζει την εκπαίδευση στο πεδίο τόσο με παραδοσιακές μεθόδους, όσο και με τις Τεχνολογίες της Πληροφορικής και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ).

Θεωρητική προσέγγιση

Σύμφωνα με τους Peer et al (2015) ο προσανατολισμός είναι μια θεμελιώδης νοητική λειτουργία που επεξεργάζεται τις σχέσεις μεταξύ του συμπεριφερόμενου εαυτού με τον χώρο (τόπους), τον χρόνο (γεγονότα) και το άτομο (ανθρώπους). Είναι ουσιαστικά ο συντονισμός μεταξύ του υποκειμένου, των νοητικών του αναπαραστάσεων και του εξωτερικού κόσμου. Για τον λόγο αυτό ο προσανατολισμός τόσο στο αστικό όσο και στο φυσικό περιβάλλον αποτελεί μια πολύ σημαντική δεξιότητα, η οποία είναι απαραίτητο να καλλιεργείται ήδη από μικρή ηλικία.

Είναι γεγονός ότι πριν την εμφάνιση των ποικίλων σημάνσεων στους δρόμους, αλλά ακόμα και στη φύση (δασικοί χάρτες, σημάνσεις μονοπατιών κλπ.), οι άνθρωποι είχαν την ικανότητα να βρίσκουν με μεγαλύτερη ευκολία τα σημεία του ορίζοντα και να κινούνται προς μια κατεύθυνση. Η ικανότητα προσανατολισμού μειώθηκε σταδιακά τα τελευταία χρόνια με την ευρεία χρήση των συστημάτων πλοήγησης (GPS). Σύμφωνα με τους Dahmani & Bohbot (2020) μια σημαντική επίδραση της χρήσης GPS με την πάροδο του χρόνου συνδέεται με μια απότομη μείωση της χωρικής μνήμης που εξαρτάται από τον ιππόκαμπο.

Στον πυρήνα του ο προσανατολισμός, όσον αφορά την εκπαίδευση, είναι μια βιωματική μαθησιακή δραστηριότητα με ποικίλες ευνοϊκές προεκτάσεις. Σε πρόσφατη

έρευνα που πραγματοποίησαν οι Lamoneda et al. (2022) διαπιστώθηκε ότι τα μαθήματα προσανατολισμού επηρέασαν θετικά τους μαθητές, καθώς οι τελευταίοι ένιωσαν ενσωματωμένοι στην τάξη. Μέσω της προώθησης των μοντέλων τόσο της εκπαιδευτικής περιπέτειας, όσο και της συνεργατικής μάθησης, παρατηρήθηκε μια αλλαγή στις κοινωνικές ιεραρχίες και στην ισότητα μεταξύ αγοριών αι κοριτσιών.

Η αξία του προσανατολισμού σε συνδυασμό με την ψηφιακή τεχνολογία και την επακόλουθη ανάπτυξη πολυάριθμων προϊόντων και συσκευών, τον καθιστούν μια χρήσιμη εκπαιδευτική πρακτική που συνδυάζει τις παραδοσιακές μεθόδους με την νέα τεχνολογία. Διάφοροι ερευνητές (ενδεικτικά Hills, D., & Thomas, G. (2020), Zita, A. (2008)) τονίζουν ότι μια παιδαγωγική δραστηριότητα στην υπαίθρια εκπαίδευση που επικεντρώνεται στον προσανατολισμό και τη χρήση ψηφιακών εργαλείων μπορεί να ενθαρρύνει έναν συγκεκριμένο τρόπο σκέψης αναφορικά με το περιβάλλον και ταυτόχρονα να προωθήσει τον ψηφιακό γραμματισμό.

Προσανατολισμός στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει κατανοήσει τη σημαντικότητα του προσανατολισμού και τον έχει εντάξει στο ωρολόγιο πρόγραμμα ήδη από το νηπιαγωγείο. Στο αντίστοιχο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών αναφέρεται ως στόχος οι μαθητές να ερευνούν τον χώρο και να προσανατολίζονται σε σχέση με σταθερά σημεία αναφοράς.

Η ενασχόληση με τον προσανατολισμό συνεχίζεται στην πρώτη τάξη του Δημοτικού και επεκτείνεται στις επόμενες. Πιο συγκεκριμένα, στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών της Μελέτης Περιβάλλοντος, στους Γενικούς Στόχους (γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις και αξίες) αναφέρονται τα εξής ανά τάξη:

Α τάξη: (Οι μαθητές) να συσχετίζουν την κίνηση με τη μεταβολή της θέσης.

Β τάξη: Να προσανατολιστούν στον συγκεκριμένο σχολικό χώρο και στο ευρύτερο περιβάλλον. Να προσεγγίσουν την έννοια του προσανατολισμού με βάση τα σημεία του ορίζοντα.

Γ τάξη: Να εξοικειωθούν με συμβολικές ή εικονικές αναπαραστάσεις χώρων και με εξειδικευμένους γεωγραφικούς όρους.

Δ τάξη: Να αναγνωρίσουν ότι οι χάρτες απεικονίζουν με συμβολικό τρόπο τη χωρική και χρονική διάσταση φαινομένων και διαδικασιών.

Στους ειδικούς στόχους που προτείνονται αναμένεται οι μαθητές: Να γνωρίσουν τον στοιχειώδη προσανατολισμό (ανατολή, δύση, βορράς, νότος) στον χώρο τους. Να συνδέσουν τον προσανατολισμό και τη διαφορετική θέση του ήλιου με απλές έννοιες του χρόνου (πρωί, μεσημέρι, βράδυ, μέρα, νύχτα). Επιπλέον, να κατανοήσουν ότι οι χάρτες είναι συμβολικές αναπαραστάσεις του πραγματικού χώρου.

Στις δραστηριότητες που προτείνονται περιλαμβάνονται αφενός τα παιχνίδια προσανατολισμού στην αυλή του σχολείου, αφετέρου ο προσανατολισμός στο φυσικό περιβάλλον με πρακτικούς τρόπους (π.χ. με τη βοήθεια του ιερού των εκκλησιών). Τέλος, προτείνεται και η μελέτη πεδίου και περιβαλλοντικών μονοπατιών, ώστε οι

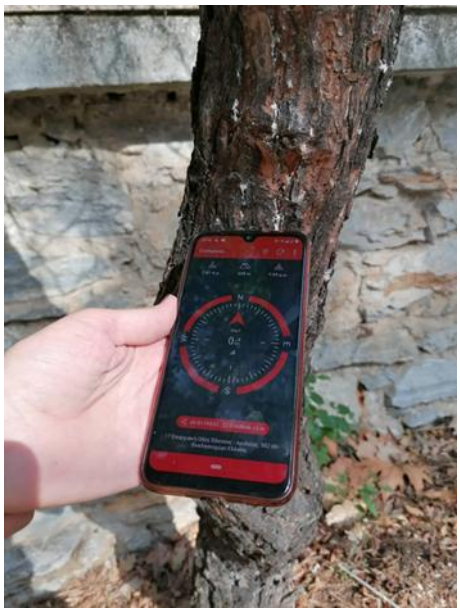
μαθητές να προσεγγίσουν ένα οικοσύστημα της περιοχής τους, να το παρατηρήσουν και να περιγράψουν τα χαρακτηριστικά στοιχεία του.
Η καλλιέργεια της ικανότητας του προσανατολισμού συνεχίζεται στις δύο τελευταίες τάξεις του δημοτικού σχολείου στο πλαίσιο του μαθήματος της Γεωγραφίας. Στο αντίστοιχο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών προτείνονται τα ακόλουθα:
Ε τάξη: (Οι μαθητές) να προσανατολίζονται στον χώρο με τη βοήθεια του χάρτη και της πυξίδας και να αξιολογούν τη σημασία του προσανατολισμού στην καθημερινή ζωή. Να ορίζουν τη σχετική θέση τόπων. Να επιλέγουν και να χρησιμοποιούν τα διάφορα είδη χαρτών στην καθημερινή τους ζωή.
ΣΤ τάξη: Να διακρίνουν το ιδεατό δίκτυο των παραλλήλων και μεσημβρινών και, με τη βοήθεια συγκεκριμένων παραδειγμάτων, να εκτιμούν τη σημασία του για τον εντοπισμό της θέσης ενός τόπου στην επιφάνεια της Γης (διάσταση).
Παρατηρούμε, συνεπώς, ότι σε όλες ανεξαιρέτως τις τάξεις της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ο προσανατολισμός κατέχει σημαντική θέση και οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνονται να τον προσεγγίσουν και να τον διδάξουν στους μαθητές τους μέσω ποικίλων δραστηριοτήτων στην τάξη, στην αυλή, σε χώρο εκτός σχολικής μονάδας, ακόμα και στη φύση.

Περιγραφή της δράσης

Όπως αναφέρθηκε στην εισαγωγή, η συγκεκριμένη δράση πραγματοποιείται από το ΚΕΠΕΑ Έδεσσας Γιαννιτσών με ομάδες μαθητών στο περιαστικό δάσος της Έδεσσας. Δεδομένου ότι στο δάσος δεν υπάρχουν πινακίδες οδών, η κίνηση μέσα σε αυτό γίνεται με τη βοήθεια του προσανατολισμού. Αρχικά ερωτώνται οι μαθητές εάν γνωρίζουν τα σημεία του ορίζοντα (βορράς, νότος, ανατολή, δύση). Έπειτα καλούνται να προσπαθήσουν να προσανατολιστούν στον χώρο μόνοι τους με στοιχεία που εντοπίζουν στον περιβάλλοντα χώρο (παραδείγματος χάριν το ιερό από το παρακείμενο εκκλησάκι). Εάν δεν τα καταφέρουν, τους εφοδιάζουμε με μία πυξίδα και τους εξηγούμε τη χρήση της. Στο συγκεκριμένο σημείο τονίζουμε ότι στη σημερινή εποχή ο κάθε άνθρωπος, εφόσον διαθέτει smartphone, έχει ο ίδιος ανά πάσα στιγμή μια πυξίδα μαζί του ενσωματωμένη στους χάρτες της google (google maps). Ταυτόχρονα, εξηγούμε τη δυνατότητα να εγκαταστήσει κάποιος μια πιο εξειδικευμένη εφαρμογή (Just a Compass), η οποία επιπρόσθετα παρέχει πληροφορίες για το υψόμετρο, καθώς και τις ώρες ανατολής και δύσης του ηλίου, στοιχεία που είναι ζωτικής σημασίας για την κίνηση μέσα στο δάσος. Με τον τρόπο αυτόν οι μαθητές έχουν ήδη στα χέρια τους τόσο το παραδοσιακό εργαλείο προσανατολισμού (πυξίδα), όσο και το σύγχρονο (εφαρμογή στο κινητό).
Σε ένα επόμενο βήμα οι μαθητές προσπαθούν βάσει φύλλων εργασίας και των μέσων που διαθέτουν (πυξίδα και εφαρμογή) να ανακαλύψουν επιπλέον τρόπους προσανατολισμού στη φύση (βρύα, λειχήνες, εκκλησία, λύγισμα δέντρων, ανάχωμα από μυρμηγκοφωλιά κλπ.). Βλέπουν για παράδειγμα βρύα σε μια συγκεκριμένη πλευρά του

δέντρου και χρησιμοποιώντας την πυξίδα (ηλεκτρονική ή συμβατική) αντιλαμβάνονται ότι αυτά είναι ένδειξη για τον Βορρά (Εικόνα 01) ή ότι το ρετσίνι βγαίνει από την πλευρά του Νότου (Εικόνα 02).

Εικόνα 01: Βρύα στον Βορρά



Εικόνα 02: Ρετσίνι στον Νότο

Εφόσον έχουν προσανατολιστεί και γνωρίζουν την ακριβή τους θέση, οι ομάδες κινούνται έπειτα στον χώρο του περιαστικού δάσους με την πυξίδα (συμβατική ή ηλεκτρονική), τις αντίστοιχες οδηγίες από τους εκπαιδευτικούς (π.χ. «κατευθυνθείτε δυτικά μέχρι να δείτε νερό»), αλλά και τα σημάδια στα δέντρα από τον Ελληνικό Ορειβατικό Σύλλογο (ΕΟΣ) Έδεσσας. Στο σημείο αυτό τους ενημερώνουμε για την εφαρμογή Wiciloc, στην οποία μπορούν να βρουν στοιχεία για διαδρομές στην περιοχή τους και αποτελεί πολύτιμη βοήθεια για τους πεζοπόρους. Στην εν λόγω εφαρμογή, όπως και στην εφαρμογή Relive, μπορούν και οι ίδιοι με την βοήθεια των εκπαιδευτικών ή των κηδεμόνων τους να καταγράψουν, να αποθηκεύσουν και να «ανεβάσουν» τις διαδρομές που κάνουν.

Συμπεράσματα

Όπως αναφέρθηκε στην εισαγωγή, βασικό στοιχείο της περιγραφόμενης δράσης προσανατολισμού είναι ο βιωματικός της χαρακτήρας και το γεγονός ότι συνδυάζει τη δράση στο πεδίο με τις γνώσεις και τις δεξιότητες, καθώς και παραδοσιακά εργαλεία με τη νέα τεχνολογία. Ταυτόχρονα, είναι μια δράση σύγχρονη όσον αφορά τα ενδιαφέροντα και την καθημερινότητα των μαθητών, η οποία είναι συνυφασμένη με το κινητό τηλέφωνο και τις εφαρμογές σε αυτό. Τα χαρακτηριστικά αυτά καθιστούν τη δραστηριότητα ελκυστική, ενεργοποιούν το ενδιαφέρον των μαθητών και προωθούν τη συμμετοχικότητα και τον ενθουσιασμό.

Η εμπειρία της εν λόγω δράσης κατέδειξε ότι η χρήση των κινητών τηλεφώνων και γενικότερα των νέων τεχνολογιών δεν έρχεται σε καμία περίπτωση σε αντίθεση με την περιβαλλοντική εκπαίδευση. Αντίθετα, οι ΤΠΕ μπορούν να συνδυαστούν με τις παραδοσιακές μεθόδους για τη βελτιστοποίηση της διδασκαλίας. Το βασικό τους πλεονέκτημα έγκειται στο γεγονός ότι δρουν ευνοϊκά ως προς την κινητοποίηση των μαθητών, οι οποίοι αντιλαμβάνονται ότι μπορούν πλέον να προσεγγίσουν τη φύση με ποικίλους τρόπους και ότι οι νέες τεχνολογίες μπορούν να αποτελέσουν πολύτιμο βοήθημα στην επαφή με το περιβάλλον.

Ταυτόχρονα, ο προσανατολισμός αναδεικνύεται ως ένα ισχυρό εργαλείο στην περιβαλλοντική εκπαίδευση, προσφέροντας μια ολιστική προσέγγιση για τη σύνδεση των ατόμων με τη φύση. Μέσω της πρακτικής εξερεύνησης, της βιωματικής μάθησης και της προώθησης της περιβαλλοντικής συνείδησης και της ηθικής διατήρησης, ο προσανατολισμός καλλιεργεί μια βαθιά εκτίμηση για τον φυσικό κόσμο και εμπνέει τη διαχείριση των πόρων του. Κινούμενοι οι μαθητές μέσα στη φύση κατανοούν και αισθάνονται περισσότερο συνδεδεμένοι με αυτήν, γεγονός που οδηγεί τα άτομα προς μια πιο βιώσιμη και αρμονική σχέση με το περιβάλλον.

Βιβλιογραφία

Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών Γεωγραφίας. Ανακτήθηκε από https://users.sch.gr/grss1gapeir/depps/23aps_GelogiasGeografias.pdf

Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Μελέτης Περιβάλλοντος. Ανακτήθηκε από http://ebooks.edu.gr/info/cps/12deppsaps_mel_per.pdf.

Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών Για Το Νηπιαγωγείο. Ανακτήθηκε από https://users.sch.gr/simeonidis/paidagogika/27deppsaps_Nipiagogiou.pdf

Dahmani, L. & Bohbot, V.D. (2020). Habitual use of GPS negatively impacts spatial memory during self-guided navigation. *Sci Rep* 10, 6310. Ανακτήθηκε από https://doi.org/10.1038/s41598-020-62877-0.

Hills, D. & Thomas, G. (2020). Digital technology and outdoor experiential learning. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning,* 20(2), 155–169. Ανακτήθηκε από https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14729679.2019.1604244

Lamoneda, J., González-Víllora, S., Evangelio, C. & Fernandez-Rio, J. (2022). Hybridizing Outdoor Adventure Education and Cooperative Learning in physical education. Students and teachers' views. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning.* Ανακτήθηκε από https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14729679.2022.2087194?scroll=top&needAccess=true.

Peer, M., Salomon, R., Goldberg, I., Blanke, O. & Arzy, S. (2015). Brain system for mental orientation in space, time, and person. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 112(35), 11072–11077. Ανακτήθηκε από https://doi.org/10.1073/pnas.1504242112.

Zita, A. (2008). Technology works in the outdoors. Pathways. *The Ontario Journal of Outdoor Education*, 20(2), 8–10. Ανακτήθηκε απόhttps://eric.ed.gov/?id=EJ895045.

Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη (Ε.Α.Α.) και Αγωγή Υγείας

Κακλαμάνης Θωμάς, Καψάλη Θέκλα

Διευθυντής του 3ου Δημοτικού Σχολείου Λευκάδας, MSc Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης
tkaklamanis@gmail.com

Προϊσταμένη στο Νηπιαγωγείο Νικιάνας Λευκάδας, πρώην μέλος Παιδαγωγικής Ομάδας στο ΚΕ.ΠΕ.Α. Λευκάδας
thkapsali@sch.gr

Περίληψη

Η εισαγωγή της Αγωγής Υγείας - Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη (Ε.Α.Α.) στα Σχολικά Προγράμματα Σπουδών αποτελεί κεντρικό άξονα των διακηρύξεων και των επίσημων κειμένων τόσο των διασκέψεων όσο και των διεθνών οργανισμών. Στόχος των προγραμμάτων αυτών είναι η διαμόρφωση ενός αειφόρου σχολείου, το οποίο θα λειτουργήσει ως φορέας αλλαγών στην εκπαίδευση και την κοινωνία. Το θέμα της εργασίας μας εστιάζει στην κατανόηση και κριτική ανάλυση των ζητημάτων Αειφόρου Ανάπτυξης και της προαγωγής της υγείας στο σχολικό περιβάλλον. Αρχικά επιχειρεί να προσεγγίσει θεωρητικά τις έννοιες της Αειφόρου Ανάπτυξης, της Εκπαίδευσης για την Αειφορία και την δυνατότητα εφαρμογής των αντίστοιχων προγραμμάτων Αγωγής Υγείας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Στην κατεύθυνση αυτή διερευνάται η σημασία των συγκεκριμένων προγραμμάτων στο πλαίσιο της αναβάθμισης του φυσικού και κοινωνικού περιβάλλοντος. Παράλληλα μελετά το σχεδιασμό και την υλοποίηση εκπαιδευτικών δράσεων που στοχεύουν στην ενδυνάμωση των μαθητών για να αποφασίζουν για την ζωή και την υγεία τους, εφοδιάζοντάς τους με τις ανάλογες γνώσεις, δεξιότητες και αξίες. Η χρησιμότητα της παρούσας εργασίας έγκειται στη δυνατότητα μελλοντικής αξιοποίησης των ευρημάτων της στον σχεδιασμό επιμορφωτικών προγραμμάτων για την Ε.Α.Α.

Λέξεις κλειδιά: Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη, Αειφόρο Σχολείο, Αγωγή Υγείας.

Εισαγωγή

Κυρίαρχος στόχος του σχολείου είναι η διαμόρφωση μαθητών με «ετοιμότητα για γνώση», θετική σκέψη, ευαισθησία και υπευθυνότητα. Τα Προγράμματα Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη (Ε.Α.Α.) και Αγωγή Υγείας μπορούν να εξοικειώσουν τους μαθητές με σύγχρονα μοντέλα εκπαίδευσης, βασισμένα στη μαθητοκεντρική προσέγγιση της γνώσης, ώστε να μπουν οι βάσεις για τη δημιουργία ενός ανοικτού

περιβάλλοντος μάθησης που θα δημιουργήσει ενεργούς πολίτες (Scriven, 2010). Παράλληλα με την εφαρμογή τους προωθείται η καινοτομία (innovation) στην εκπαίδευση μέσα από στοχευμένες δραστηριότητες, στο πλαίσιο (ομαδο) - συνεργατικών μεθόδων (cooperative/collaborative teaching methods) (Κακλαμάνης, 2005).
Κύριος στόχος των προγραμμάτων αυτών είναι η ενδυνάμωση της προσωπικότητας του μαθητή, η προαγωγή και η ενδυνάμωση της αυτοεκτίμησης, αυτοπεποίθησης και αυτοαντίληψης μέσα από καινοτόμες δράσεις. Δίνεται παράλληλα η δυνατότητα να υποβληθούν προτάσεις, οι οποίες θα προωθούν την συλλογική δράση των μαθητών. Στο πλαίσιο αυτό τα παιδιά αναπτύσσουν τις προσωπικές τους δεξιότητες και την κριτική σκέψη τους (critical thinking approach), μέσω βιωματικών δράσεων, ενεργοποιώντας τη δημιουργικότητα και την ικανότητά τους να επιλύουν καθημερινά προβλήματα (problem solving method) (Σίντος & Καψάλη, 2020).

Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη

«Αειφόρος ανάπτυξη σημαίνει βελτίωση της ποιότητας ζωής του ανθρώπου, στο πλαίσιο της φέρουσας ικανότητας των υποστηρικτικών οικοσυστημάτων» (IUCN, UNEP, WWF 1991). Η Αειφόρος Ανάπτυξη αποσκοπεί στο να βελτιώσει τις συνθήκες διαβίωσης των ατόμων διαφυλάσσοντας παράλληλα το περιβάλλον τους, σε βραχυπρόθεσμη, μεσοπρόθεσμη και μακροπρόθεσμη βάση. Ο στόχος της Αειφόρου Ανάπτυξης είναι τριπλός (Φλογαΐτη & Λιαράκου, 2009):

- Οικονομική ανάπτυξη
- Κοινωνικά δίκαιη ανάπτυξη
- Περιβαλλοντικά βιώσιμη ανάπτυξη

Το πρόγραμμα «Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη» που άρχισε να εφαρμόζεται το 2005 αποτελεί σήμερα έναν από τους στρατηγικούς τομείς του προγράμματος εκπαίδευσης της U.N.E.S.C.O. Στόχος του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού προγράμματος είναι η απόκτηση νέων αξιών, συμπεριφορών και δυνατοτήτων που θα μας δώσουν την ευκαιρία να ζούμε όλοι μέσα σε ένα κλίμα ειρήνης και δημιουργικής αρμονίας με το περιβάλλον μας. Παράλληλα στο πλαίσιο αυτό δίνουμε αποτελεσματικές απαντήσεις και λύσεις σε προκλήσεις όπως η φτώχια, η άσκοπη κατανάλωση, η περιβαλλοντική εξαθλίωση, η αστική παρακμή, η αύξηση του πληθυσμού, η ανισότητα των φύλων, η υγεία, οι συγκρούσεις και η καταπάτηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων (U.N.E.S.C.O., 2012).
Για την Αειφόρο Ανάπτυξη τα επίσημα κείμενα της U.N.E.S.C.O. αναφέρουν: «Η Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη (Ε.Α.Α.) ενδυναμώνει τους μαθητές να λάβουν συνειδητές αποφάσεις και υπεύθυνη δράση για την περιβαλλοντική ακεραιότητα, την οικονομική βιωσιμότητα και μια δίκαιη κοινωνία για τις παρούσες και τις μέλλουσες γενιές σεβόμενοι την πολιτισμική ποικιλότητα. Είναι μια διαρκής εκπαίδευση και αναπόσπαστο συστατικό στοιχείο ποιότητας στην εκπαίδευση. Η Ε.Α.Α. είναι ολιστική και μετασχηματιστική εκπαίδευση, η οποία αφορά το περιεχόμενο, την παιδαγωγική

και το μαθησιακό περιβάλλον. Επιτυγχάνει το σκοπό της μέσα από το μετασχηματισμό της κοινωνίας» (U.N.E.S.C.O., 2014)

Προγράμματα Αγωγής Υγείας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Είναι γενικά αποδεκτό ότι τα προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων και η Αγωγή Υγείας ανάμεσα τους αποτελεί το πρώτο βήμα πρόληψης των φαινομένων εκείνων που απειλούν την σωματική και ψυχική υγεία των παιδιών, συμβάλλοντας αποφασιστικά στην αναβάθμιση της εκπαίδευσης, προωθώντας τη σύνδεσή της με την κοινωνική πραγματικότητα. Σύμφωνα με μια διακήρυξη της Παγκόσμιας Οργάνωσης Υγείας (Π.Ο.Υ) που έγινε το 1984, «Αγωγή Υγείας είναι η εκπαιδευτική διαδικασία που αποβλέπει στη διαμόρφωση ή και τροποποίηση προτύπων συμπεριφοράς, τα οποία οδηγούν στην προάσπιση, προαγωγή και βελτίωση του επιπέδου υγείας» (Αθανασίου, 2007). Με άλλα λόγια είναι η διαδικασία που στηρίζεται σε επιστημονικές αρχές και χρησιμοποιεί προγραμματισμένες ευκαιρίες μάθησης που δίνουν τη δυνατότητα στους ανθρώπους, όταν λειτουργούν ως άτομα ή ως σύνολο, να αποφασίζουν και να ενεργούν συνειδητά για θέματα που επηρεάζουν την υγεία τους.

Η Αγωγή Υγείας αποτελεί συγκροτημένη εκπαιδευτική δραστηριότητα και όχι απλώς ενημέρωση σε θέματα υγείας όπως συνέβαινε κατά το παρελθόν. Το σύγχρονο περιεχόμενο της, την καθιστά αναπόσπαστο και σημαντικό κομμάτι της Προαγωγής Υγείας, αλλά και ουσιαστική συνιστώσα της θεραπευτικής διαδικασίας και της σωστής χρήσης και αξιοποίησης των υπηρεσιών υγείας (Tones & Tilford, 2001). Δεν αποτελεί ένα επιπλέον μάθημα που διεξάγεται, εξετάζεται και αξιολογείται με τον παραδοσιακό τρόπο, αλλά μία διεπιστημονική δραστηριότητα που απαιτεί διαθεματική προσέγγιση. Τα προγράμματα Αγωγής Υγείας που εφαρμόζονται στα σχολεία, έχουν στόχο να συμβάλλουν μέσα από την ενεργητική και βιωματική μάθηση στην αλλαγή στάσης και συμπεριφοράς των μαθητών, με σκοπό την ενίσχυση της υπευθυνότητας, της αυτοπεποίθησης, της προσωπικότητας και της ικανότητας του μαθητή για την υιοθέτηση θετικών τρόπων και στάσεων ζωής. Για το λόγο αυτό τα προγράμματα αυτά στηρίζονται σε νέες μεθόδους διδακτικής προσέγγισης οι οποίες ενθαρρύνουν τη συμμετοχή των μαθητών και ενισχύουν την ανάπτυξη ικανοτήτων, όπως η λήψη αποφάσεων, η εξαγωγή συμπερασμάτων και η αξιολόγηση των συνεπειών (Κασιμάτη & Εργαζάκη, 2019).

Η σύγχρονη μεθοδολογία των προγραμμάτων Αγωγής Υγείας, δεν αποτελεί πλέον απλή ενημέρωση και μεταφορά γνώσεων σε εξειδικευμένα θέματα υγείας Απώτερος στόχος της ανάπτυξης προγραμμάτων αυτών είναι η προαγωγή της ψυχικής και σωματικής υγείας και της κοινωνικής ευεξίας. Παράλληλα στο πλαίσιο αυτό στόχος είναι οι μαθητές να ελέγχουν και να βελτιώνουν οι ίδιοι την υγεία τους και το περιβάλλον τους -φυσικό, κοινωνικό, οικονομικό και πολιτισμικό-, υπό το πρίσμα θεωρητικής γνώσης και των βιωματικών διεργασιών (Jensen, 2000). Τα προγράμματα αυτά στηρίζονται σε νέες μεθόδους διδακτικής προσέγγισης οι οποίες ενθαρρύνουν τη συμμετοχή των μαθητών και ενισχύουν την ανάπτυξη κάποιων ικανοτήτων όπως η λήψη

των αποφάσεων, η εξαγωγή συμπερασμάτων και η αξιολόγηση των συνεπειών. Στόχος είναι η ανάπτυξη στάσεων και δεξιοτήτων για επιλογές που προάγουν την ψυχική και σωματική υγεία μέσα από την ενεργητική και βιωματική μάθηση. Ιδιαίτερη βαρύτητα δίνεται (Γκούβρα κ.α., 2005):

- Στην προσέγγιση της σχολικής τάξης ως ομάδας.
- Στην παιδαγωγική αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού – μαθητή.
- Στην ενεργητική συμμετοχή των μαθητών.

Η βασική θεματολογία αναπτύσσεται με μεθόδους ενεργητικής μάθησης όπως: ασκήσεις ελεύθερου συνειρμού, παίξιμο ρόλων, εργασία σε μικρές ομάδες, καλλιτεχνική δημιουργία, παιδαγωγικά παιχνίδια, επικοινωνία με εδικούς για το θέμα που εξετάζουν, χρήση Νέων Τεχνολογιών κ.α.

Οι θεματικοί άξονες των προγραμμάτων Αγωγής Υγείας στο δημοτικό σχολείο και το νηπιαγωγείο μπορεί να είναι:

- Στοματική υγιεινή
- Ατυχήματα και Ασφάλεια, Πρώτες βοήθειες
- Ψυχική υγεία Ανάπτυξη δεξιοτήτων για αντιμετώπιση του άγχους και του φόβου
- Αντιμετώπιση πένθους Αυτοεκτίμηση, Αυτοσυναίσθημα, Συναισθηματική νοημοσύνη
- Ανάπτυξη Δεξιοτήτων Συναισθηματική και Ψυχοκινητική Ανάπτυξη
- Διαπροσωπικές Σχέσεις
- Ανθρώπινα Δικαιώματα Δημοκρατία
- Κυκλοφοριακή Αγωγή - Οδική Ασφάλεια
- Γνωρίζω το σώμα μου - διαφυλικές σχέσεις
- Φυσική άσκηση Διατροφή και διατροφικές -Μεσογειακή διατροφή
- Ενδοοικογενειακές σχέσεις -Ελεύθερος χρόνος
- Προβλήματα Φτώχειας, Αναλφαβητισμού και Δημοκρατικά δικαιώματα
- Κοινωνικός αποκλεισμός, Ισότητα ευκαιριών
- Ενδοσχολική βία Σχολικός εκφοβισμός (bullying) Ηλεκτρονικός εκφοβισμός (syber bullying)
- Εθελοντική αιμοδοσία Εθελοντική προσφορά ιστών και οργάνων
- Πολιτική Προστασία: πρόληψη και αντιμετώπιση έκτακτων καταστάσεων / Σεισμοί, πλημμύρες, πυρκαγιές
- Τα δικαιώματα του σύγχρονου καταναλωτή Διαφήμιση και κατανάλωση

Ως μέθοδοι και τεχνικές Προγραμμάτων Αγωγής και Προαγωγής της Υγείας χρησιμοποιούνται οι "παθητικές" (η διάλεξη, η προβολή video ή ταινίας, οι διαφάνειες), οι μέθοδοι "ενεργητικής συμμετοχής" (έρευνα, συνεντεύξεις, ερωτηματολόγια, κ.λ.π.), οι "βιωματικές μέθοδοι" (η δραματοποίηση, το θεατρικό παιχνίδι, το γράψιμο μιας ιστορίας, κλπ) (Στάππα – Μουρτζίνη, 2010). Οι δραστηριότητες και τα προγράμματα που έχουν σχέση με την Αγωγή Υγείας θα πρέπει να προγραμματίζονται με βασικό κριτήριο τις φυσικές και πνευματικές δυνατότητες των παιδιών, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα τους, την ηλικία και το γνωστικό υπόβαθρο που διαθέτουν. Στο πλαίσιο αυτό οι μαθητές συμμετέχουν σε ομαδοσυνεργατικά, μουσικοκινητικά

παιχνίδια κουκλοθεατρικά δρώμενα , θεατρικά παιχνίδια –παντομίμα ,ασκήσεις χαλάρωσης, καλλιτεχνικές δραστηριότητες και ενεργοποιούνται μέσα από βιωματικές δραστηριότητες με στόχο να συμβάλουν στη δημιουργία θετικού κλίματος και εμπιστοσύνης μεταξύ της ομάδας.

Συμπεράσματα

Ο σπουδαιότερος στόχος της εκπαίδευσης θα πρέπει να είναι το να «μάθει ο μαθητής πως να μαθαίνει» (μεταγνωστικές ικανότητες), δηλαδή να αναπτύξει την ικανότητα να σκέπτεται. Τα καινοτόμα προγράμματα όπως η Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη (Ε.Α.Α.) και η Αγωγή Υγείας συνιστούν μία από τις μεταρρυθμιστικές πολιτικές προκειμένου να αντιμετωπιστούν χρόνιες παθογένειες του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Με την εφαρμογή τους στο σχολικό χώρο δίνεται προτεραιότητα στην κοινωνική διάσταση της μαθησιακής εμπειρίας, δηλαδή στην εξασφάλιση της συμμετοχής του μαθητή σε σχολικές δραστηριότητες και κοινωνικές εκφάνσεις, αλλά και στην καλλιέργεια δεξιοτήτων όπως η κοινωνική ενσυναίσθηση και η κριτική σκέψη.
Η Αγωγή Υγείας είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με το σχολείο, το μαθητή, τον εκπαιδευτικό, τους γονείς και την κοινωνία. Τα προγράμματα αυτά στηρίζονται σε νέες μεθόδους διδακτικής προσέγγισης που ενθαρρύνουν τη συμμετοχή του μαθητή και ενισχύουν την ανάπτυξη ικανοτήτων και δεξιοτήτων όπως την εξαγωγή συμπερασμάτων αξιολόγησης των συνεπειών και τη λήψη αποφάσεων.
Ο σημαντικότερος φορέας Αγωγής Υγείας μετά την οικογένεια είναι το σχολείο. Ο θεσμός αυτός αποτελεί τον πλέον σημαντικό χώρο διαπαιδαγώγησης των παιδιών, συμβάλλοντας στην ομαλή βιολογική και ψυχολογική εξέλιξή τους, στην ισόρροπη και ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους. Στο πλαίσιο αυτό οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία, εμβαθύνουν και κατανοούν το προς μελέτη αντικείμενο, έτσι ώστε να μπορέσουν να εφαρμόσουν στην καθημερινότητά τους τη γνώση που οι ίδιοι ανακάλυψαν με στόχο τη δημιουργία συνειδητοποιημένων πολιτών σε σχέση με το Περιβάλλον και την Υγεία.

Βιβλιογραφία

Γκούβρα, Μ., Κυρίδη, Α.Μ. & Μαυρικάκη, Ε. (2005). *Αγωγή Υγείας και Σχολείο*. Αθήνα: Τυπωθήτω, Γ.Δαρδάνος.

Jensen, B. B. (2000). Health knowledge and health education in the democratic healthpromoting school. *Health Education*, 100(4), 146-154.

IUCN/UNEP/WWF. (1991). *Caring for the Earth: A Strategy for Sustainable Living*. Gland, Switzerland.

Κακλαμάνης, Θ. (2005). Συνεργατική μάθηση και Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών. Θεμάτων*, 10, 130-144.

Κασιμάτη, Μ.Χ. & Εργαζάκη, Μ. (2019). Συνδυάζοντας τη βιολογική εκπαίδευση με την εκπαίδευση για την αειφορία: ανα-τροφοδότηση από τον 2ο κύκλο έρευνας μιας αναπτυξιακής μελέτης με παιδιά προ-σχολικής ηλικίας. Π. Παντίδος (επιμ.), *Ο ρόλος των φυσικών επιστημών στην προσχολική εκπαίδευση* (σελ. 479-500). Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.

Σίντος, Σ. & Καψάλη, Θ. (2020). Το διαδίκτυο ως εργαλείο αναζήτησης πληροφοριών στη σχολική τάξη. *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, 24,(7). Αθήνα: Διδασκαλική ομοσπονδία Ελλάδας. Ινστιτούτο παιδαγωγικών ερευνών-μελετών.

Στάππα-Μουρτζίνη, Μ. (2010). *Αγωγή Υγείας Βασικές Αρχές Σχεδιασμός Προγράμματος-Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.

Φλογαΐτη, Ε. & Λιαράκου, Γ. (Επ.), (2009). *Εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη*. *Από τη θεωρία στην πράξη.* Ηράκλειο: ΚΠΕ Αρχανών/ENSI.

Scriven, A. (2010). *Promoting Health: A Practical Guide*. Elsevier Ltd.

Tones, K. & Tilford, S. (2001). *Health promotion: Effectiveness, efficiency and equity*. Cheltenham: Nelson-Thornes.

WHO, (2021). *Health Promotion Emblem*. Ανακτήθηκε από: http://www.who.int/healthpromotion/conferences/previous/ottawa/en/index4.html.

UNESCO, (2012). *Shaping the Education of Tomorrow: 2012 Report on the Decade of Education for Sustainable Development.* Abridged. Ανακτήθηκε από: http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002166/216606e.pdf.

UNESCO, (2014). *Roadmap for Implementing the Global Action Programme on Education for Sustainable Development.* Ανακτήθηκε από: http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002305/230514e.pdf.

Μόρφωση προσβάσιμη σε όλους μέσα από την τέχνη. Όταν τα εμπόδια εμπνέουν δημιουργικές λύσεις.

Αθανασοπούλου Ρένα

Θεατρολόγος ΠΕ91,01, Μεταπτυχιακό: Παιδαγωγική του Θεάτρου,
1ο Δημοτικό Σχολείο Ευόσμου
renavox@gmail.com

Περίληψη

Η ένταξη θεραπευτικών ή εξειδικευμένων παιδαγωγικά στοιχείων με βάση την τέχνη στο σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων, όπως ορίζουν η Μουσικοθεραπεία, η Δραματοθεραπεία και το Εκπαιδευτικό Δράμα αντίστοιχα, βοηθά στην ψυχολογική ενδυνάμωση των μαθητών και τη συμπερίληψη ατόμων με αναπηρίες, καθώς συμβάλει στην ανάπτυξη, την αυτοεκτίμηση και την ενσυναίσθηση. Η μόρφωση γίνεται προσβάσιμη με την αξιοποίηση διαφορετικών μορφών έκφρασης και οπτικοακουστικών τεχνικών που εξασφαλίζουν την ισότιμη συμμετοχή των μαθητών.
Στη συγκεκριμένη εισήγηση πέρα από την αναφορά στην αξία των παραπάνω προληπτικών ή παρεμβατικών στοιχείων στη διδασκαλία παρακολουθούμε το παράδειγμα της προσαρμογής εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχεδίων μαθημάτων με στόχο την υποστήριξη μαθητή με οπτική αναπηρία.

Λέξεις κλειδιά: τέχνη, συμπερίληψη, πρόσβαση

Δραματοθεραπεία:

Η κοινωνία είναι θεατροκεντρική και ερμηνεύουμε τη ζωή μας με δραματικό τρόπο, καθώς ανακαλούμε αναμνήσεις και περιγράφουμε τη ζωή μας ως σκηνές με αρχή, μέση και τέλος, όπου οι χαρακτήρες αλληλεπιδρούν. Η φαντασία βοηθά το άτομο να αντιμετωπίσει το παρόν, να αναπτύξει ενσυναίσθηση και να συνειδητοποιήσει τις πράξεις του και την επίδρασή του στους άλλους (Jennings, 1998).

Μουσικοθεραπεία

Η ίδια η ζωή ακολουθεί το ρυθμό της καρδιάς. Η αναπνοή και η ομιλία κατ' επέκταση έχουν ρυθμό εύπλαστο και ευμετάβλητο. Κάθε κύτταρο του ανθρωπίνου σώματος παράγει μια συχνότητα. Αυτό μας καθιστά ολόκληρους παραγωγούς αρμονικών ήχων και έχει ως αποτέλεσμα το υλικό σώμα να προάγει την πνευματικότητά μας μέσα στον κόσμο (McClellan, 1991).

Συνδέοντας τις δύο παραπάνω τέχνες και αναδεικνύοντας τη θεραπευτική τους διάσταση αξίζει να αναφερθεί ότι η λέξη «Επίδαυρος» σημαίνει "Δρα Επί της Αύρας". Δεν ήταν τυχαία λοιπόν η ύπαρξη των θεραπευτικών «Ασκληπιείων» στην περιοχή, καθώς οι αρχαίοι θεωρούσαν ότι ο ήχος των παραστάσεων με την ανάλογη ακουστική συγχρονίζονταν με την συμπαντική μουσική αρμονία, αλλά και την ίαση.

Εκπαιδευτικό Δράμα

Παράλληλα το Εκπαιδευτικό Δράμα αποτελεί μια μέθοδο που συνδέει την εκπαίδευση με τη δραματική τέχνη. Βοηθά στην βαθύτερη κατανόηση και αναπτύσσει την κριτική σκέψη μέσα από μια ολιστική και βιωματική μάθηση. Μέσα λοιπόν από τη δραματική φόρμα τα παιδιά εκφράζουν λύσεις στα προβλήματά τους, πειραματίζονται χωρίς το φόβο των μελλοντικών επιπτώσεων και εξερευνούν τις δικές τους συμπεριφορές αλλάζοντας την αντίληψή τους (Heathcote, 1991).

Το Εκπαιδευτικό Δράμα προσφέρει πληθώρα τεχνικών για την πολύπλευρη προσέγγιση μίας ιστορίας και την πλήρωση μιας σαφούς παιδαγωγικά και μαθησιακά στοχοθεσίας. Ανάλογα με την ιδιαιτερότητα της σύνθεσης ενός τμήματος ο εκπαιδευτικός καλείται να επιλέξει ό,τι εξυπηρετεί την ισότιμη συμμετοχή των παιδιών βοηθώντας ταυτόχρονα στην ατομική και συλλογική εξέλιξη. Οι τεχνικές «παγωμένη εικόνα», «ομαδικό γλυπτό», «στάση ρόλου-modeling» βοηθούν παιδιά με δυσκολία στην κίνηση, «η παραγωγή ήχων» παιδιά με δυσκολία στην όραση ή στην ομιλία, «ο συλλογικός ρόλος» βοηθά παιδιά με συμπεριφορικά ή ψυχολογικά ζητήματα να νιώσουν ασφάλεια και να εκφραστούν στο πλαίσιο ενός φανταστικού ρόλου και ταυτόχρονα στο πλαίσιο μίας ομάδας. Η τεχνική «Δάσκαλος σε ρόλο» βοηθά τους μαθητές να συγκεντρωθούν, να εμβαθύνουν, να εκφραστούν, να αφομοιώσουν και να αναστοχαστούν με το δάσκαλο σε θέση καθοδηγητή και συγχρόνως συμπαίκτη.

Ακόμα όμως κι αν δεν υπάρχει η εξειδικευμένη γνώση για την ένταξη των παραπάνω στοιχείων, ο εκπαιδευτικός μπορεί με τα μέσα που διαθέτει στην σχολική αίθουσα και τα εφόδια του κλάδου του να καλύψει με ευελιξία οποιαδήποτε διδακτική ανάγκη ή πρόβλημα. Ακολουθούν μερικά ανάλογα παραδείγματα εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

Ολοκληρωμένο πρόγραμμα : «Το Αρχαίο Ελληνικό Θέατρο».

Εμπλεκόμενες γνωστικές περιοχές : Θεατρική Αγωγή, ΤΠΕ, Ιστορία Θεάτρου.

Προσδοκώμενα Μαθησιακά αποτελέσματα:

Στόχος του προγράμματος είναι να έρθουν οι μαθητές σε επαφή με το αρχαίο ελληνικό θέατρο και τους θεατρικούς συγγραφείς της αρχαιότητας.

Παράλληλα μέσα από διαδραστικές ψηφιακές εφαρμογές θεατρικών αντικειμένων και εικαστική απεικόνιση των στοιχείων της θεατρικής παράστασης το μάθημα στοχεύει στην καλλιέργεια της αισθητικής αντίληψης και της επαφής με τους τομείς σκηνοθεσίας, σκηνογραφίας και ενδυματολογίας.

Διδακτική μέθοδος: Ιστορία Θεάτρου, θεατρολογία, σκηνογραφία, ενδυματολογία.

Περιγραφή διδακτικής πορείας του μαθήματος:
Στο μάθημα της θεατρικής αγωγής οι μαθητές δημιούργησαν ψηφιακές θεατρικές μάσκες για το έργο "Όρνιθες" του αρχαίου 'Ελληνα κωμικού ποιητή Αριστοφάνη μέσα από αντίστοιχη εφαρμογή της επίσημης ιστοσελίδας «Φωτόδεντρο». Παράλληλα έγινε αναφορά στην ιστορία του συγκεκριμένου έργου (περίληψη, χαρακτήρες, σύγκρουση, κωμικό στοιχείο, κοινωνικό θέμα ιδανικής πολιτείας).
Στη συνέχεια οι μαθητές έμαθαν για τα στοιχεία που συνθέτουν μια θεατρική παράσταση και αφού είδαν φωτογραφίες και μακέτες από διάφορες παραστάσεις του συγκεκριμένου έργου, σχεδίασαν τα δικά τους θεατρικά κοστούμια και σκηνικά εντάσσοντας τα παραπάνω στοιχεία στη σύνθεσή τους (αυλαία, σκηνή, θεατές κλπ).
Οι παραπάνω διαδικτυακές εργασίες της μάσκας, καθώς και οι απεικονίσεις των παραστάσεων συνέθεσαν ένα αρχείο για την ιστοσελίδα του σχολείου, ώστε να υπάρχει διάχυση της προσπάθειας των παιδιών και ταυτόχρονα να αποτελέσουν αφορμή έμπνευσης για τους συμμαθητές τους να ασχοληθούν με το Αρχαίο Θέατρο ή με το Θέατρο (ως σύνθεση πολλών διαφορετικών τεχνών) γενικότερα.
Επίσης προβλήθηκε η σειρά κινουμένων σχεδίων «Ο ΔΗΜΟΔΩΡΟΣ: Μια μέρα στο αρχαίο θέατρο». Μέσα από ερωταπαντήσεις και συζητήσεις εστιάσαμε σε διάφορα σημαντικά στοιχεία, όπως η χρήση της μάσκας, η θρησκευτική/τελετουργική σύνδεση, η σημασία της συμμετοχής στο αρχαίο θέατρο κ.ά.
Τέλος ακολούθησε διδασκαλία για την ιδιαίτερη ακουστική του Αρχαίου θεάτρου της Επιδαύρου, καθώς και αναφορά στις επιστημονικές προσεγγίσεις τους ιδιαίτερου αυτού ηχητικού φαινομένου.

Στην Δ’ Τάξη ενός Δημοτικού Σχολείου όπου φοιτούσε μια μαθήτρια με ολική απώλεια όρασης το πρόγραμμα έπρεπε να προσαρμοστεί ανάλογα. Η πρόκληση ήταν να συμμετέχει ισότιμα η συγκεκριμένη μαθήτρια, γι’ αυτό της ζητήθηκε να δημιουργήσει μία θεατρική μάσκα με ό,τι υλικά ήθελε. Το παιδί βρήκε τη διαδικασία διασκεδαστική, ανυπομονούσε κάθε φορά να καθίσω δίπλα του για να συνεχίσουμε την εργασία και το αποτέλεσμα ήταν αισθητικά υπέροχο ταυτόχρονα στην όραση και την αφή.
Στο επόμενο επίπεδο όπου οι μαθητές κλήθηκαν να ζωγραφίσουν την παράσταση «Όρνιθες» η μαθήτρια δημιούργησε μία αυλαία με φτερά που προλόγιζε τις υπόλοιπες εργασίες και έγραψε με Braille τον τίτλο του έργου.

Το βίντεο για το θέατρο στην αρχαία Ελλάδα είχε πλούσιο ηχητικό υλικό που εκτός από τις πληροφορίες τόνιζε τη μουσική σύνθεση των παραστάσεων και την ερμηνεία των χορικών. Επίσης η αναφορά στην Επίδαυρο βασίστηκε στην αξία της ακουστικής. Και στις δύο περιπτώσεις οι συζητήσεις βοήθησαν στην αφομοίωση και την ισότιμη συμμετοχή των μαθητών.

Ηχητικά εφέ

Άλλο παράδειγμα σχεδιασμού προσαρμοσμένου στην οπτική αναπηρία αποτελεί η ενασχόληση με τα ηχητικά εφέ. Στο μάθημα της θεατρικής αγωγής μιλήσαμε για το ραδιοφωνικό θέατρο και παρακολουθήσαμε ντοκιμαντέρ για τη δημιουργία ηχητικών εφέ στο θέατρο και τον κινηματογράφο. Στη συνέχεια οι μαθητές με βασικό αντικείμενο το χαρτί συνέθεσαν τους δικούς του ήχους και επινόησαν ανάλογους τίτλους δημιουργώντας ένα ηχητικό βίντεο που μοιράστηκαν με το υπόλοιπο σχολείο.

Ξενάγηση στο μουσείο

Επίσης στοχεύοντας στην ουσιαστική ενσυναίσθηση και συμπερίληψη επέλεξα να μπουν οι μαθητές στην εξής θεατρική σύμβαση: Η τάξη μας έγινε μουσείο και ανά ζευγάρι οι μαθητές ξεναγούσαν στο χώρο μαθητές με πρόβλημα όρασης περιγράφοντας με λεπτομέρεια τα εκθέματα. Οι μαθητές ανταλλάσοντας «οπτική γωνία» ήταν εφευρετικοί και υποστηρικτικοί και ανακάλυπταν με ενθουσιασμό τη δύναμη της φαντασίας στη δημιουργία σκηνικών χώρων και αντικειμένων.

Προτεινόμενα βήματα για να λειτουργήσει το παιδαγωγικό πλαίσιο της συμπερίληψης:

Αναζήτηση ελληνικής και ξενόγλωσσης βιβλιογραφίας και αρθρογραφίας, έντυπης και διαδικτυακής με έμφαση σε νέες μεθόδους και τεχνικές, συγκρίσεις και αναλυτικούς σχεδιασμούς προγραμμάτων.

Επιμορφώσεις και σεμινάρια από αξιόπιστους φορείς με έμπειρους εισηγητές που συνδυάζουν παιδαγωγικές και άλλες ιδιότητες (θεραπευτικές, καλλιτεχνικές κ.ά). Η πρακτική εμπειρία και καθοδήγηση προσφέρει ασφάλεια και αποτελεσματικότητα στην όποια ανάλογη εκπαιδευτική προσέγγιση από μέρους των μαθητευόμενων.

Η αναλυτική καταγραφή και αξιολόγηση των μαθημάτων, αντιμετωπίζοντας τον κάθε μαθητή ξεχωριστά και παράλληλα την τάξη ως ομάδα βοηθά στη βελτίωση και αντιμετώπιση των προβλημάτων και αναδεικνύει και καλλιεργεί τις ικανότητες και τις δεξιότητες όλων των παιδιών.

Η κατανόηση, η υπομονή και η ευελιξία σε κάθε βήμα διδακτικής ή επικοινωνιακής προσπάθειας στηρίζει τη μοναδικότητα των μαθητών και τους κάνει να

εμπιστεύονται τον εαυτό τους και να συνεργάζονται καλύτερα μεταξύ τους και με τους εκπαιδευτικούς.

Παράλληλα η συνεργασία με τους συναδέρφους, είτε πρόκειται για το δάσκαλο του τμήματος, είτε της ειδικής αγωγής, είτε τον ψυχολόγο ή κοινωνικό λειτουργό της σχολικής μονάδας, είτε άλλες ειδικότητες, καθώς και η ουσιαστική επαφή με την οικογένεια των μαθητών που έχουν ανάγκη βοηθά στην εξειδικευμένη καθοδήγηση και ένταξη τους μέσα από διαθεματικές και διεπιστημονικές προσεγγίσεις.

Βιβλιογραφία

Heathcote, D. (1991). *Collected Writings on Education and Drama*, L. Johnson, C. O'Neill, (Επιμ.). Evanston Illinois: Northwestern University Press.

Jennings, S. (2005*). Εισαγωγή στη Δραματοθεραπεία*. Αθήνα: Σαββάλας.

McClellan, R. (1997). *Οι θεραπευτικές δυνάμεις της μουσικής*. Αθήνα: Fagotto.

Αθανασοπούλου, Ε. (2012). *Ερευνητική εφαρμογή ενός προγράμματος θεατρικής αγωγής για την ενδυνάμωση παιδιών στο ορφανοτροφείο "Μέλισσα"*. Διπλωματική εργασία. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο.

Αυδή, Α. & Χατζηγεωργίου, Μ., (2007*). Η τέχνη του Δράματος στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Αυδή, Α. & Χατζηγεωργίου, Μ., (2018*). Όταν ο δάσκαλος μπαίνει σε ρόλο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ηλεκτρονικές πηγές

Τμήμα Θεάτρου Σχολής Καλών Τεχνών Α.Π.Θ., *«ΔΗΜΟΔΩΡΟΣ: Μια μέρα στο αρχαίο θέατρο».* (2020, Οκτώβριος 1). Ανακτήθηκε από https://www.thea.auth.gr/2001/03/dimodwros/.

Φωτόδεντρο-Μαθησιακά Αντικείμενα (Πανελλήνιο Αποθετήριο Μαθησιακών Αντικειμένων), *«Φτιάχνοντας τη δική μας μάσκα».* (2019, Νοέμβριος 1). Ανακτήθηκε από http://photodentro.edu.gr/aggregator/lo/photodentro-lor-8521-11310 (1/11/2019).

Υλοποίηση διδακτικής πρότασης για την «ασφάλεια στο διαδίκτυο» με χρήση εργαλείων Τ.Π.Ε. και έρευνα για την αποτελεσματικότητα της πρακτικής.

Γούτας Γεώργιος

Εκπ/κός Πληροφορικής, 5ο Δημοτικό Σχολείο Βέροιας
georggou@yahoo.gr

Περίληψη

Σύμφωνα με τις νεότερες παιδαγωγικές προσεγγίσεις είναι ωφέλιμο οι μαθητές/τριες να συμμετέχουν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία, να αναζητούν λύσεις και να εντάσσονται σε ένα πλαίσιο προβληματικής. Ιδιαίτερα σε θέματα που καταλαμβάνουν αρκετή θεωρία είναι σημαντικό ο/η εκπαιδευτικός να διαμορφώνει την εκπαιδευτική παρέμβαση, με σκοπό την αυτενέργεια των μαθητών/τριών ενώ αυτός/η να λειτουργεί ενισχυτικά. Στην εργασία που ακολουθεί έγινε προσέγγιση των θεωρητικών εννοιών της «ασφάλειας του διαδικτύου» μέσω καθοδηγούμενης ανακάλυψης με χρήση ΤΠΕ και ακολούθησε έρευνα με σκοπό την αποτίμηση της αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής πρακτικής. Συγκεκριμένα χρησιμοποιήθηκε ο ιστότοπος saferinternet.gr που προτείνεται από το πρόγραμμα σπουδών (Τ.Π.Ε.-Δημοτικό) και για την αξιολόγηση γνώσεων έγινε χρήση ψηφιακού κουίζ γνώσεων (google forms). Από τη διδακτική παρέμβαση και έρευνα επιβεβαιώθηκε ότι οι Τ.Π.Ε. κεντρίζουν το ενδιαφέρον των μαθητών, κάνουν ελκυστικότερη τη διδασκαλία, βοηθούν τη διερευνητική μάθηση καθώς και την υλοποίηση ομαδοσυνεργατικών δραστηριοτήτων. Επιπλέον φαίνεται πως το θέμα ενδιαφέρει την πλειονότητα των μαθητών καθώς συνδέεται με την καθημερινότητά τους.

Λέξεις κλειδιά: Ασφάλεια στο διαδίκτυο, saferinternet.gr, google forms

Εισαγωγή

Απώτερος στόχος της παρούσης εργασίας αποτέλεσε η έρευνα για τις Τ.Π.Ε. μέσω υλοποίησης μίας διδακτικής πρότασης που έκανε χρήση συγκεκριμένων εργαλείων-λογισμικών. Το θέμα που πραγματεύεται είναι επίκαιρο και σχετίζεται με την ασφάλεια στο διαδίκτυο. Χρησιμοποιήθηκαν εργαλεία Τ.Π.Ε. (κουίζ στο google forms και πληροφορίες από τον ιστότοπο saferinternet.gr) προκειμένου να επωφεληθεί η εκπαιδευτική διαδικασία. Να σημειωθεί, ότι αναπτύχθηκε, στο πλαίσιο της τελικής εργασίας περάτωσης, Μ.Π.Σ. του Πανεπιστημίου Μακεδονίας, με τίτλο: «Διδακτικές προτάσεις για το γνωστικό αντικείμενο "Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών", στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Παιδαγωγική αξιοποίηση των Τ.Π.Ε.,

διδακτική αξία, συμπεράσματα». και επιτροπή αξιολόγησης τους καθηγητές Β. Δαγδιλέλη, Ν. Φαχαντίδη και Θ. Κασκάλη.
Οι Τ.Π.Ε. μπορούν να χρησιμοποιηθούν όχι μόνο ως τεχνικά εργαλεία αλλά και ως γνωστικά, όπως αναλύεται και στο αρχικό τμήμα της εργασίας. Έπειτα, περιγράφονται τα λογισμικά-εργαλεία, τα οποία χρησιμοποιήθηκαν στο πλαίσιο της διδακτικής πράξης. Στη συνέχεια παρουσιάζεται συνοπτικά η διδακτική πρόταση και τεκμηριώνεται η παιδαγωγική προσέγγιση. Ακολουθούν τα συμπεράσματα σε σχέση με τη διδακτική παρέμβαση και τα λογισμικά.

Οι ΤΠΕ ως γνωστικό εργαλείο στην εκπαίδευση

Το σενάριο χρησιμοποίησε τις Τ.Π.Ε. με σκοπό να επωφεληθεί από τα πλεονεκτήματα που προσφέρουν, καθώς μετατράπηκαν από τεχνολογικά εργαλεία, σε γνωστικά. Ως γνωστικά εργαλεία, εννοούνται οι τεχνολογίες που υποστηρίζουν γνωστικές διεργασίες όπως είναι η σκέψη, η επίλυση προβλημάτων και η μάθηση και συνεπώς σε αυτά τα εργαλεία ανήκουν ο γραπτός λόγος, η μαθηματική σημειογραφία και οι Τ.Π.Ε. (Reeves et al. 1997, οπ. αναφ. Μικρόπουλος, 2006). Πλήθος πληροφοριών βρίσκονται αναρτημένα στο διαδίκτυο, σε διάφορους ιστοτόπους που εν δυνάμει μετατρέπονται σε ψηφιακές εγκυκλοπαίδειες.
Συνεπώς ο υπολογιστής, μέσω των λογισμικών που χρησιμοποιεί, αποτελεί ισχυρό γνωστικό εργαλείο καθώς ευνοεί την παρουσίαση πληροφοριών, σε ποικίλες μορφές, την αναπαράσταση αυθεντικών καταστάσεων, την κριτική σκέψη, την αυτενέργεια και αυτόνομη δράση των μαθητών.

Ιστότοπος saferinternet.gr (Ελληνικό κέντρο ασφαλούς διαδικτύου)

Ο ιστότοπος saferinternet.gr που προτείνεται από το πρόγραμμα σπουδών (ΤΠΕ-Δημοτικό) έχει ως βασικούς στόχους:

- την προστασία των ανηλίκων, από ακατάλληλο ή επιβλαβές περιεχόμενο και την προώθηση, της υπεύθυνης και ασφαλούς χρήσης του διαδικτύου.
- την ενδυνάμωση γονέων και εκπαιδευτικών σε θέματα ασφάλειας του διαδικτύου μέσω ενημερώσεων και κατάλληλου online, αλλά και έντυπου υλικού.

Περιέχει πέραν των πληροφοριών, ενημερωτικά φυλλάδια, διαδικτυακά σεμινάρια, τηλεοπτικά σποτ σε έναν οργανωμένο και ορθά δομημένο ιστοχώρο.

Η ιστοσελίδα google forms ως εργαλείο αξιολόγησης

Οι μαθητές καθώς βιώνουν την αξιολόγηση, την ερμηνεύουν και διαμορφώνουν άποψη, σύμφωνα με την οποία μπορεί να θεωρούν την αξιολογική διαδικασία επωφελή, επιβλαβή ή αδιάφορη για τη μάθησή τους (Ρεκαλίδου, 2011). Τα αποτελέσματα των εξετάσεων και των αξιολογήσεων, έχουν ιδιαίτερη σημασία, γιατί δεν επηρεάζουν μόνο την αυτοεκτίμηση των παιδιών και την ανάπτυξη της ταυτότητας τους, αλλά εν τέλη έχουν αντίκτυπο στο μέλλον και οδηγούν την επαγγελματική τους σταδιοδρομία (Herdegen, 2009). Συνεπώς το σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα,

οφείλει να χρησιμοποιεί την αξιολόγηση για την πρόοδο των μαθητών και έτσι να βιώνεται από αυτούς (Ρεκαλίδου, 2011).
Το google forms αποτελεί μια από τις υπηρεσίες που προσφέρει η Google, είναι δωρεάν και μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την κατασκευή ενός ψηφιακού ερωτηματολογίου. Εφόσον συνδεθεί με βαθμολογία, μπορεί να δημιουργηθεί ένα κουίζ αξιολόγησης γνώσεων και να αποτελέσει έτσι, έναν εναλλακτικό τρόπο εξέτασης.
Υπάρχει η δυνατότητα δημιουργίας διαφόρων τύπων ερωτήσεων όπως ανάπτυξης, απλής ή πολλαπλής επιλογής. Τα αποτελέσματα μπορούν να απεικονιστούν γραφικά για κάθε άτομο ξεχωριστά ή για το σύνολο της τάξης αλλά και σε υπολογιστικό φύλλο, για περεταίρω ανάλυση.

Συνοπτική περιγραφή δραστηριοτήτων

Οι δραστηριότητες υλοποιήθηκαν σε 4 διδακτικές ώρες. Στην πρώτη διδακτική ώρα χρησιμοποιήθηκε η τεχνική της ιδεοθύελλας με κεντρικό θέμα "Οι κίνδυνοι στο διαδίκτυο" και ακολούθησε κατηγοριοποίηση των αναφορών των μαθητών σε 4 ομάδες (οικονομικοί, ψυχολογικοί, υγείας και πολιτισμικοί). Ακολούθησε η δεύτερη δραστηριότητα (8 φύλλα εργασίας, ένα για κάθε κατηγορία κίνδυνου όπως αποπλάνηση, παρενόχληση, ηλεκτρονικό ψάρεμα κ.λπ.) η οποία υλοποιήθηκε κατά ομάδες μαθητών. Τα φύλλα περιείχαν απλές ερωτήσεις οι απαντήσεις των οποίων έπρεπε να αναζητηθούν στο saferinternet.gr. Συζητήθηκαν στην ολομέλεια μετά την ολοκλήρωση από τις μικρο-ομάδες και μεταφορτώθηκαν όλα τα φύλλα εργασίας με τις απαντήσεις, σε πλατφόρμα διαμοιρασμού υλικού (padlet) με σκοπό την επανάληψη και τη συμμετοχή στο ηλεκτρονικό κουίζ.

Παιδαγωγική προσέγγιση

Οι τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν σκόπευαν να αυξήσουν την ενεργό συμμετοχή κάθε μαθητή, σε ένα νοηματοδοτημένο πλαίσιο δραστηριοτήτων. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού ήταν υποστηρικτικός (scaffolding). Εφόσον η διδακτική μέθοδος που επιλέχθηκε, ήταν η μαθητοκεντρική, ο εκπαιδευτικός έπρεπε να διαμορφώσει το πλαίσιο, ώστε να μπορέσουν να «πρωταγωνιστήσουν» οι μαθητές/τριες, χωρίς τη δική του συνεχή παρέμβαση (αυθεντία). Με γνώμονα ότι ή μαθητοκεντρική προσέγγιση υλοποιείται με εμπλοκή και ενεργό συμμετοχή εκ μέρους των μαθητών, οι διδακτικές στρατηγικές που χρησιμοποιήθηκαν ήταν:

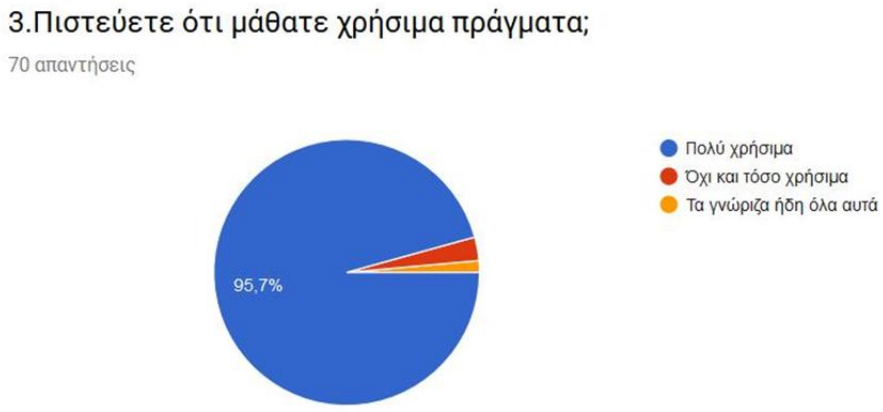
- Ερωτήσεις - απαντήσεις
- Συζήτηση
- Αξιοποίηση των Τ.Π.Ε.- Διερεύνηση
- Αξιοποίηση των πρότερων γνώσεων, στάσεων και αντιλήψεων των μαθητών/τριών
- Ηλεκτρονική αξιολόγηση (κουίζ)

Να σημειωθεί η τεχνική της εισήγησης αποφεύχθηκε εκτός από περιπτώσεις που δεν ήταν δυνατό (π.χ. σύνδεση με την προηγούμενη ενότητα κ.λπ.). Η συνολική δράση

εδράζετε στην εποικοδομιστική αντίληψη της μάθησης, όπου οι συχνές ερωτήσεις επιτρέπονται και η διαδικασία της αλληλοδιδακτικής ενθαρρύνεται, ώστε να αυξάνεται η αλληλοκατανόηση, βασική προϋπόθεση μίας επιτυχούς κοινωνίας (Ράπτης και Ράπτη, 2007).

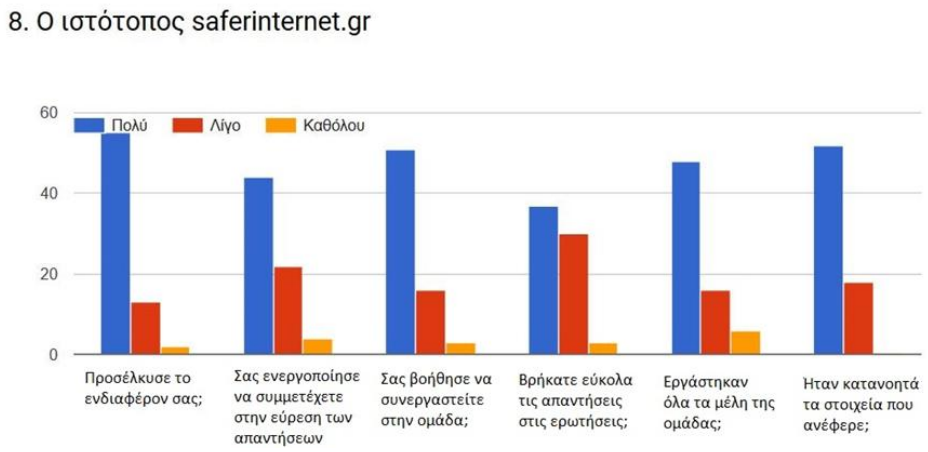
Συμπεράσματα

Προκειμένου η αξιολόγηση της διδακτικής παρέμβασης, να μην είναι μονόπλευρη και για να αποτυπωθεί η άποψη των μαθητών/τριών, σχεδιάστηκε ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο και συμπληρώθηκε με το πέρας των δραστηριοτήτων από συνολικά 70 μαθητές/τριες (Ε΄ τάξη).
Η ασφάλεια στο διαδίκτυο αφορά όλους τους μαθητές/τριες, όχι τόσο σε σχολικό επίπεδο, αλλά κατά βάση σε προσωπικό. Αρκετοί μαθητές/τριες έχουν κάποιες γνώσεις προστασίας από τους κινδύνους, αλλά οι πεποιθήσεις τους, αρκετές φορές είναι εσφαλμένες. Στη συντριπτική πλειοψηφία (95,7%), θεωρούν σε σχέση με το συνολικό μάθημα ότι μάθανε «πολύ χρήσιμα πράγματα» (Γράφημα 1).



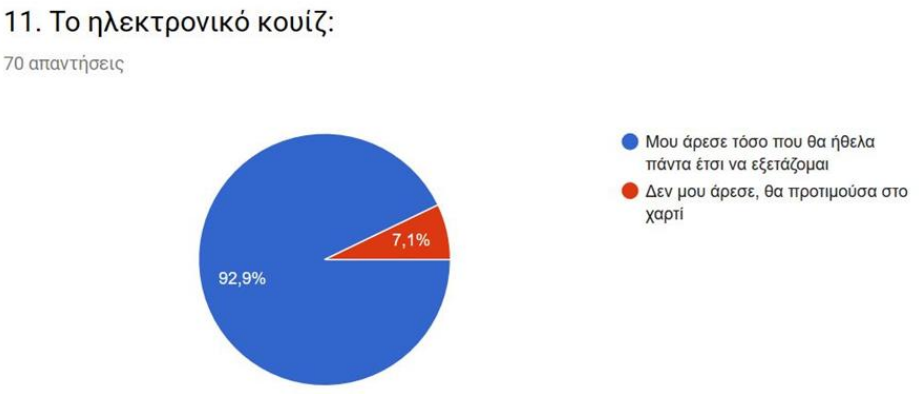
Γράφημα 1: Χρησιμότητα θέματος

Ο ιστότοπος saferinternet, μπόρεσε να ανταπεξέλθει στο υπό διαπραγμάτευση θέμα (Γράφημα 2). Φαίνεται να τους προσέλκυσε το ενδιαφέρον και τους ενεργοποίησε να συμμετέχουν. Οι μαθητές/τριες στην πλειοψηφία τους, βρήκαν σχετικά εύκολα τις απαντήσεις και τα στοιχεία που ανέφερε ήταν κατανοητά. Επίσης ευνοήθηκε η ομαδοσυνεργατική μάθηση. Τα ψηφιακά μέσα λόγω της πολυμεσικότητας, προσαρμοστικότητας, μη γραμμικότητας και διαδραστικότητας, ενισχύουν τους μαθητές μέσω της πραγματοποίησης γνωστικά ενεργών ασκήσεων (Prasse et. al., 2008). Οι μαθητές χρησιμοποιούν αυθεντικές πληροφορίες και συνεργάζονται έτσι, για την επίλυσης ενός προβλήματος (Schulz-Zander, 2005).



Γράφημα 2: Απόψεις για τον ιστότοπο saferinternet

Σε σχέση με την ηλεκτρονική αξιολόγηση σε google forms, φαίνεται ότι οι Τ.Π.Ε. συμβάλουν στη μείωση των αρνητικών συναισθημάτων που προκαλεί η διαδικασία της αξιολόγησης γνώσεων. Οι μαθητές/τριες φαίνεται να το προτιμούν από τον παραδοσιακό τρόπο (χαρτί) καθώς το 92,9% απάντησε «Μου άρεσε τόσο που θα ήθελα, έτσι να εξετάζομαι» (Γράφημα 3). Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή είναι αναπόσπαστο μέρος του σχολείου, τόσο σημαντικό που μπορεί και διαμορφώνει τη μάθηση και τη διδασκαλία (Ricken & Reh, 2017). Σύμφωνα με τον Loch (1963, οπ. αναφ. Ricken & Reh, 2017), η εργασία της διαπαιδαγώγησης, δεν μπορεί να υλοποιηθεί χωρίς τη διαδικασία της εξέτασης. Όταν ο εκπαιδευτικός επιτρέπει στον μαθητή όμως, να συναποφασίζει σε θέματα που τον αφορούν, έχει βρεθεί πως επηρεάζεται θετικά η μαθητική επίδοση και ιδιαίτερα των αδύνατων μαθητών/τριών (Black & Wiliam, 1998, οπ. αναφ. Ρεκαλίδου, 2011).



Γράφημα 3: Προτίμηση εξέτασης

Συνολικά φαίνεται το διδακτικό σενάριο να είχε θετικό αντίκτυπο. Οι μαθητές/τριες δραστηριοποιήθηκαν και επιπλέον αποκόμισαν μεταγνωστικές δεξιότητες, όπως το «να μάθουν πώς να μαθαίνουν» με τη χρήση του διαδικτύου. Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας με την εισαγωγή τους στην εκπαίδευση, προωθούν μία νέα κουλτούρα μάθησης. Σε αυτή τη νέα κουλτούρα επεκτείνεται η έννοια της μάθησης. Οι μαθητές επιδρούν μόνοι τους ως υποκείμενα μάθησης σε μαθησιακές

καταστάσεις και χτίζουν μόνοι ή σε ομάδες «προϊόντα» και γνώσεις (Kysela-Schiemer, 2015) που θα τους βοηθήσουν στην καθημερινότητά τους.

Βιβλιογραφία

Μικρόπουλος, Τ. Α. (2006*). Ο υπολογιστής ως γνωστικό εργαλείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ράπτης, Α. & Ράπτη Α. (2007). *Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της πληροφορίας.* Ολική Προσέγγιση. Αθήνα.

Ρεκαλίδου, Γ. (2011). *Αξιολόγηση της μάθησης ή αξιολόγηση για τη μάθηση.* Αθήνα: Πεδίο.

Herdegen, P. (2009). Schulische Prüfungen: Entstehung-Entwicklung-Funktionen. *Prüfungen am bayerischen Gymnasium,* 18(20). Jahrhundert. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

Kysela-Schiemer, G. (2015). Trends in den Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) und zum Einsatz digitaler Medien: Herausforderungen für Schule und Didaktik in den kommenden Jahren in Österreich. *SWS-Rundschau*, 55(1), 6-25. Ανακτήθηκε από http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-52008-0.

Prasse, D., Schaumburg, H., Müller, C. & Blömeke S. (2008). Medienintegration in Unterricht und Schule. Bedingungen und Prozesse. In J. Buer & C. Wagner, Qualität von Schule. *Ein kritisches Handbuch* (pp. 47-449). Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.

Ricken, N. & Reh, S. (2017). Prüfungen - systematische Perspektiven der Geschichte einer pädagogischen Praxis. Einführung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik* 63 (3), 247-258.

Schulz-Zander, R. (2005). Veränderung der Lernkultur mit digitalen Medien im Unterricht. In H. Kleber (Hrsg.) (Ed), *Perspektiven der Medienpädagogik in Wissenschaft und Bildungspraxis* (pp. 125-140). München: Kopaed verlagsgmbh.

Μέρες Φιλίας, μέρες Φιλαναγνωσίας - αφιέρωμα στην Άλκη Ζέη

Ζουζάκογλου Χρυσή, Κρόκου Αναστασία, Μιχαηλίδης Ιωάννης, Παπαδοπούλου Ελένη, Ποντίου Σπυριδούλα, Στανίτσας Θεόδωρος

Εκπαιδευτικός, 4ο Δ/Σ Κομοτηνής
xrisa918@gmail.com

Εκπαιδευτικός, 11ο Δ/Σ Κομοτηνής
n.krokou@gmail.com

Εκπαιδευτικός, 11ο Δ/Σ Κομοτηνής
giannis_mixos@yahoo.gr

Εκπαιδευτικός, 6ο Δ/Σ Κομοτηνής
papel73@yahoo.co.uk

Εκπαιδευτικός, 11ο Δ/Σ Κομοτηνής
spyreta@hotmail.com

Εκπαιδευτικός, 11ο Δ/Σ Κομοτηνής
teodorisst@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αναφέρεται στον παιδαγωγικό σχεδιασμό μίας σύνθετης διδακτικής πρότασης με τη δημιουργία ενός ομαδοσυνεργατικού μαθησιακού περιβάλλοντος, που πραγματοποιείται με τη χρήση ψηφιακών εργαλείων. Η συγκεκριμένη διδασκαλία υλοποιήθηκε με αφορμή τη συμπλήρωση 100 χρόνων από τη γέννηση της Άλκης Ζέη ανάμεσα στις ΣΤ΄ τάξεις 2 σχολείων τον Απρίλιο του 2023 με τη συμμετοχή συνολικά 40 παιδιών στο εργαστήριο πληροφορικής των 2 σχολείων. Με βάση τις αρχές της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε ένα διδακτικό πλαίσιο το οποίο στόχευε στη μετάδοση του μηνύματος της φιλαναγνωσίας και τη συνεργασίας. Κυρίως, όμως, η δραστηριότητα αυτή επιδιώκει να θέσει τα θεμέλια και να καλλιεργήσει δεξιότητες μάθησης, ζωής και νου. Να αναφερθεί ότι η ανταπόκριση των μαθητών & μαθητριών ήταν ιδιαίτερα αυξημένη και ο αντίκτυπος της δράσης έθεσε τα θεμέλια για μελλοντικές ανάλογες δράσεις.

Λέξεις κλειδιά: φιλαναγνωσία, συνεργασία, Τ.Π.Ε.

Ενσυναίσθηση & μαθητές

Η διαρκής αναζήτηση και υιοθέτηση σύγχρονων εκπαιδευτικών προτύπων αποτελεί αδιαπραγμάτευτη δέσμευση για τους εκπαιδευτικούς. Μέσα από την αστείρευτη ενέργεια και το αστείρευτο πάθος τους, χτίζουν το σχολείο του μέλλοντος, ένα σχολείο που αγκαλιάζει και καλλιεργεί την ολόπλευρη ανάπτυξη κάθε μαθητή. (Αναστασιάδης κ.α., 2009). Η συμπεριληπτική εκπαίδευση καλλιεργεί ένα σχολικό περιβάλλον που αφορά όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από τις διαφορές τους. Στόχος της είναι να χτίσει μια κοινωνία όπου η αποδοχή και η ενσυναίσθηση ανθίζουν, θρέφοντας την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη και ανοίγοντας τον δρόμο για την επιτυχία κάθε μαθητή. Ταυτόχρονα, η συμπεριληπτική εκπαίδευση σφυρηλατεί ένα μέλλον απαλλαγμένο από διακρίσεις, όπου όλοι οι μαθητές νιώθουν ίσοι και αξιοσέβαστοι. (Hummel, 2018).

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση υιοθετεί μια φιλοσοφία που αγκαλιάζει όλους τους μαθητές. Κάθε παιδί, με τις ιδιαιτερότητες και τις ξεχωριστές του ανάγκες, αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της σχολικής κοινότητας. Για να υλοποιηθεί η συμπεριληπτική εκπαίδευση, το σχολείο καλείται να μεταμορφωθεί. Η δομή του, τα προγράμματα σπουδών και οι διαθέσιμοι πόροι αναδιαμορφώνονται με γνώμονα την ισότιμη πρόσβαση όλων των μαθητών στην εκπαίδευση. Στόχος αυτής της μεταμόρφωσης είναι η δημιουργία ενός σχολείου ανοιχτού και φιλόξενου προς όλους, ανεξαιρέτως. Ένα σχολείο που αγκαλιάζει τα παιδιά της τοπικής κοινότητας, διασφαλίζοντας την ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση και μειώνοντας στο ελάχιστο τον κίνδυνο περιθωριοποίησης. Με άλλα λόγια, η συμπεριληπτική εκπαίδευση χτίζει ένα σχολείο για όλους, όπου κάθε μαθητής νιώθει ότι ανήκει και μπορεί να ανθήσει (Sebba, Sachdev, 1997). Η συμπεριληπτική εκπαίδευση δεν αποτελεί απλά μια εκπαιδευτική προσέγγιση, αλλά φιλοδοξεί να υψώσει φωνή ενάντια στις ανισότητες και να οικοδομήσει ένα εκπαιδευτικό σύστημα θεμελιωμένο στην ισότητα, την κοινωνική δικαιοσύνη και την ουσιαστική συμμετοχή όλων.

Η Λογοτεχνία: Γέφυρα Ενσυναίσθησης και Δημιουργικότητας

Η λογοτεχνία ξεπερνάει σύνορα και γλώσσες, υψώνοντας μια γέφυρα επικοινωνίας που αγγίζει κάθε γωνιά του κόσμου. Μέσα από τα λογοτεχνικά κείμενα, τα παιδιά έρχονται σε επαφή με μια πληθώρα νοημάτων, ενισχύοντας την κριτική και δημιουργική τους σκέψη. Η επαφή με το λογοτεχνικό κείμενο ξεκλειδώνει συναισθήματα και ιδέες που δύσκολα διατυπώνονται με άλλα λόγια. Αποτελεί πολύτιμο εργαλείο για την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και της κατανόησης του κόσμου & ενθαρρύνει την αυτοέκφραση και την ανάπτυξη της ατομικής φωνής. Η λογοτεχνία ως εκπαιδευτικό εργαλείο είναι εξαιρετικά πολύτιμο καθώς οξύνει την παρατηρητικότητα, βοηθά τα παιδιά να "διαβάσουν" τον κόσμο γύρω τους, αποκωδικοποιώντας σύμβολα και νοήματα & ενθαρρύνει την ανάπτυξη τεκμηριωμένης άποψης. Προάγει, επίσης, την ικανότητα ανάλυσης κειμένων κι ενθαρρύνει την ερμηνεία και την υιοθέτηση διαφορετικών οπτικών γωνιών. Η λογοτεχνία ως όχημα για την ωρίμανση βοηθά τα παιδιά

να αντιμετωπίσουν νέες καταστάσεις και συναισθήματα, ενθαρρύνει την αποδοχή της διαφορετικότητας και τον σεβασμό προς τον άλλον και προάγει την αυτοπεποίθηση και την ανάπτυξη υγιούς αυτοεκτίμησης (Κάρτσακα, Συργιάννη, 2019).
Τα λογοτεχνικά κείμενα προσφέρουν στο εκπαιδευτικό τοπίο εύφορο έδαφος για την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και της αλληλεγγύης. Μέσα από τη λογοτεχνία τα παιδιά ανθίζουν, νιώθοντας ασφάλεια να εκφραστούν με μοναδικό τρόπο καθώς αγκαλιάζει την αμφισημία, αποδεχόμενη και τιμώντας την πολλαπλότητα των ερμηνειών. Κάθε παιδί νιώθει ελεύθερο να αποτυπώσει τις σκέψεις και τα συναισθήματά του με τον δικό του τρόπο. Η λογοτεχνία γίνεται όχημα για να μπουν τα παιδιά στη θέση του άλλου, νιώθοντας τα συναισθήματα και τις ανησυχίες του. Αναπτύσσεται η αίσθηση του σεβασμού προς τη διαφορετικότητα, χτίζοντας μια κοινωνία συμπερίληψης. Τα παιδιά νιώθουν ότι η φωνή τους έχει αξία, νιώθοντας αποδεκτά και ασφαλή. Η λογοτεχνία προσφέρει ένα καταφύγιο, όπου τα παιδιά απελευθερώνονται από τυχόν φόβους και ανασφάλειες. Η ανομοιογένεια της τάξης μετατρέπεται σε πλούτο, καθώς κάθε παιδί φέρνει το δικό του μοναδικό βλέμμα. Το παιδαγωγικό κλίμα βελτιώνεται, χτίζοντας γέφυρες επικοινωνίας και αλληλεγγύης. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού αποκτάει ιδιαίτερο νόημα καθώς αξιοποιώντας τη λογοτεχνία χτίζει μια ενωμένη ομάδα, δημιουργεί συνδέσεις μεταξύ των μαθητών, χτίζοντας γέφυρες επικοινωνίας και κατανόησης και καλλιεργεί την ομαδικότητα και την αλληλεγγύη.

Διδακτική Πρόταση

Περιγραφή – κυρίως σώμα
Η παρούσα εκπαιδευτική δράση πραγματοποιήθηκε στις ΣΤ΄ τάξεις του 11ου Δ/Σ με το 5ο Δ/Σ Κομοτηνής στα πλαίσια του μαθήματος της Γλώσσας. Η χρονική διάρκεια που απαιτήθηκε ήταν 2 2ωρα εξ αποστάσεως και 2 2ωρα δια ζώσης. Τα τελευταία χρόνια μια και η συμβολή της παιδαγωγικής αξιοποίησης των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) στο σχολείο, ως εργαλείου για την αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, είναι μία νέα πραγματικότητα (Σολομωνίδου, 2001), προβλέφθηκε το μαθητικό δυναμικό της τάξης μας να είναι εξοικειωμένο σε μεγάλο βαθμό με όλα τα ψηφιακά εργαλεία που ήταν αναγκαία για την υλοποίηση του μαθήματος. Τα ψηφιακά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν ήταν τα εξής: webex, gmail, power point, canva, Bee Bot, padlet, wordart (συννεφόλεξο), φωτόδεντρο, Junior Safe Search, postermywall.
Αρχικά, οι εκπαιδευτικοί των 2 τάξεων συνεργάστηκαν μεταξύ τους κι έγινε μια επιλογή στόχων ανάλογα με τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών & των μαθητριών. Οι στόχοι ήταν οι εξής:

- Να γνωρίσουν τη συγγραφέα Άλκη Ζέη και τη βιογραφία της και να την παρουσιάσουν στους συμμαθητές τους.
- Να ασχοληθούν με την εργογραφία της Άλκης Ζέη και να παρουσιάσουν τμήμα της στην ολομέλεια των τμημάτων.

- Να αποκτήσουν την ευχέρεια να διηγηθούν προφορικά την ιστορία ενός βιβλίου.
- Να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους στην ελληνική γλώσσα.
- Να νιώσουν ενσυναίσθηση για τις ενδεχόμενες δυσκολίες που βιώνουν οι ήρωες των βιβλίων.
- Να αντιληφθούν τα οφέλη της συνεργατικής μάθησης
- Να χρησιμοποιήσουν ψηφιακά εργαλεία
- Να ενημερωθούν για το ότι η λογοτεχνία μεταφέρει μηνύματα για πανανθρώπινα θέματα

Η διδακτική πρόταση στηρίχτηκε σε 4 υποενότητες που η κάθε μια είχε τον δικό της τίτλο και τις δικές της δραστηριότητες.

Ειδικότερα:

ΕΝΟΤΗΤΑ 1η: Εξ αποστάσεως σύνδεση με Webex > γνωριμία των 2 τάξεων (ετεροπαρουσίαση).

Οι μαθητές των τάξεων έχουν χωριστεί σε ζευγάρια κι έχουν προετοιμάσει για το ζευγάρι τους μια σύντομη βιογραφία του. Έτσι, ο ένας μαθητής συστήνει τον άλλο στην ολομέλεια των τάξεων με το ψηφιακό εργαλείο power point, γεγονός που προϋποθέτει την προηγούμενη μεταξύ τους συνεργασία. Σε αυτό το πλαίσιο αναφέρονται και οι κανόνες ψηφιακής ευγένειας.

ΕΝΟΤΗΤΑ 2η: Εξ αποστάσεως σύνδεση με Webex > βιογραφία Άλκης Ζέη - εργογραφία Άλκης Ζέη.

Οι δύο τάξεις αναλαμβάνουν συγκεκριμένες ενότητες για τη ζωή και το έργο της συγγραφέα Άλκης Ζέη. Με το ψηφιακό εργαλείο canva παρουσιάζουν οι μεν στους δε το αποτέλεσμα της εργασίας τους.

ΕΝΟΤΗΤΑ 3η: Διά ζώσης συνάντηση των 2 ομάδων. Επίσκεψη του 5ου σχολείου στο 11ο

Οι οικοδεσπότες καλωσορίζουν τους επισκέπτες και τους ξεναγούν στους χώρους του σχολείου με τη βοήθεια του ρομπότ bee bot. Στη συνέχεια, οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες & εργάζονται ομαδικά στην e-class με ψηφιακά εργαλεία (padlet) –βιβλία & υποθέσεις

ΕΝΟΤΗΤΑ 4η: Επίσκεψη του 11ου σχολείου στο 5ο

Οι οικοδεσπότες καλωσορίζουν τους επισκέπτες και τους ξεναγούν στους χώρους του σχολείου. Στη συνέχεια, εργάζονται ομαδικά με ψηφιακά εργαλεία (word art & Qr code creator) δημιουργώντας αφίσες με τους ήρωες των βιβλίων της Άλκης Ζέη, αναμνηστικούς σελιδοδείκτες, αφιερωματικό ταμπλό με εξώφυλλα βιβλίων.

Εμπειρίες – Συμπεράσματα

- Τα παιδιά αξιοποίησαν τις βιωματικές τους εμπειρίες από τα λογοτεχνικά κείμενα, υψώνοντας φωνή για πανανθρώπινα θέματα.
- Η λογοτεχνία λειτούργησε ως καταλύτης για την έκφραση σκέψεων και συναισθημάτων, χτίζοντας γέφυρες επικοινωνίας.

- Η εξάσκηση στην περίληψη λογοτεχνικών κειμένων λειτούργησε καταλυτικά για την ενίσχυση της γλωσσικής δεξιότητας.
- Τα παιδιά βελτίωσαν την οργάνωση και δομή του λόγου τους, υιοθετώντας σαφέστερη και περιεκτική έκφραση.
- Η αναζήτηση "μίας προσωπικής ιστορίας", συμβόλων και νοημάτων τροφοδότησε το ενδιαφέρον για την λογοτεχνία.
- Τα παιδιά ανακάλυψαν την αξία και την απόλαυση της ανάγνωσης, υιοθετώντας μια φιλαναγνωστική στάση.
- Η ενασχόληση με λογοτεχνικές δραστηριότητες καλλιέργησε το αισθητικό κριτήριο και την κριτική σκέψη.
- Τα παιδιά ανέπτυξαν την ικανότητα "ανάγνωσης" μηνυμάτων, ερμηνεύοντας κείμενα και αποκωδικοποιώντας νοήματα.
- Η ομαδική εργασία δημιούργησε κλίμα αλληλεγγύης, ευγένειας και υπευθυνότητας.
- Τα παιδιά καλλιέργησαν δεξιότητες συνεργασίας και επικοινωνίας, χτίζοντας υγιείς σχέσεις.

Συνοψίζοντας:

Η υλοποίηση δραστηριοτήτων λογοτεχνίας απέφερε πλήθος ωφέλιμων αποτελεσμάτων για τους μαθητές. Η λογοτεχνία λειτούργησε ως όχημα για την ενίσχυση της έκφρασης, την καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας, την ανάπτυξη κριτικής σκέψης και την υιοθέτηση κοινωνικών αξιών.

Βιβλιογραφία

Αναστασιάδης, Π., Ράπτη Α., Ράπτης, Α. & Χαμπιαούρης, Κ. (2009). Μία σύνθετη διδακτική παρέμβαση στα πλαίσια ενός υβριδικού-ομαδοσυνεργατικού μαθησιακού περιβάλλοντος με τη χρήση της δικτυακής τεχνολογία. *Open Education-The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 5(1). ISSN: 1791-9312.

Κάρτσακα, Ε. & Συργιάννη, Μ. (2019). Η αξιοποίηση της τέχνης και της αισθητικής εμπειρίας ως μέσο κριτικού μετασχηματισμού των αντιλήψεων για τον ‘άλλο’ και ‘διαφορετικό’ στην εκπαιδευτική διαδικασία και πράξη, Ζητήματα Διδακτικής των Θρησκευτικών. Στο. *Πρακτικά του 2ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Θεολόγων*. ISSN: 2585-3791

Σολομωνίδου, Χ. (2001*). Σύγχρονη Εκπαιδευτική Τεχνολογία. Υπολογιστές και Μάθηση στην Κοινωνία της Γνώσης.* Θεσσαλονίκη: Κώδικας.

Harley, D. (2001). Distance Learning Technologies: Issues, Trends, and Opportunities. *Rehabilitation Education,* 15 (1), 111-113.

Hummel, Engelbrecht & Werning. Στο P. Engelbrecht & L. Green (Eds). (2018). *Responding to the challenges of inclusive education in southern Africa.* Pretoria: Van Schaik.

Sebba, J. & Sachdev, D. (1997) Στο N. Frederickson, N and T. Cline (2002). *Special educational needs inclusion and diversity* (pp.66). Buckingham: Open University Press.

Ομαδοσυνεργατική μέθοδος στο νηπιαγωγείο

Κολωνιάρη Βενετία, Τσακιρπάλογλου Παναγιώτα

Διευθύντρια Νηπιαγωγός, Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια στο ΔΠΕ, 9ο Νηπιαγωγείο Πυλαίας 1
venicekoloniari@gmail.com

Προϊσταμένη Νηπιαγωγός, Υποψήφια Διδάκτωρ ΑΠΘ, 1ο Νηπιαγωγείο Ν. Μουδανιών 2
gioula82@yahoo.gr

Περίληψη

Η ομαδοσυνεργατική μέθοδος στο νηπιαγωγείο αντιπροσωπεύει μια προοδευτική προσέγγιση προς την εκπαίδευση των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Βασίζεται στην ιδέα ότι η εκπαίδευση είναι περισσότερο από μια ατομική εμπειρία και επιδιώκει τη δημιουργία μιας κοινότητας μάθησης. Σε αυτό το πλαίσιο, τα παιδιά ενθαρρύνονται να συνεργάζονται, να επικοινωνούν και να μοιράζονται ιδέες. Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν ποικίλες δραστηριότητες όπως παιχνίδια, ομαδικά έργα και προβλήματα που απαιτούν συνεργασία. Όλοι/ες οι μαθητές/τριες μέσα από την συχνή διαδικασία συνεργασίας και επικοινωνίας έρχονται κοντά και μειώνεται η πιθανότητα δημιουργίας κλειστής ομάδας από κάποιους, ενώ γίνονται δεκτικοί στην διαφορετικότητα. Οι ομάδες εργασίας είναι ανομοιογενείς κυρίως με κριτήριο την ηλικία, το φύλο και το γνωστικό επίπεδο των μαθητών/τριών. Έτσι, οι προχωρημένοι/ες μαθητές/τριες γίνονται “μέντορες”, είναι αυτοί που θα βοηθήσουν τα μικρότερα ή λιγότερο προχωρημένα παιδιά. Ταυτόχρονα, τα μικρότερα ή λιγότερο προχωρημένα παιδιά μαθαίνουν πιο εύκολα από τους συνομηλίκους παρά από τον ενήλικα. Τα οφέλη της εργασίας σε ομάδες πέρα από παιδαγωγικού τύπου είναι ευρύτερα και στοχεύουν στην εκπαίδευση πολιτών με συλλογική συνείδηση και ευθύνη. Η ομαδοσυνεργατική μάθηση στο νηπιαγωγείο όχι μόνο ενισχύει τις ακαδημαϊκές δεξιότητες αλλά και προωθεί την ανάπτυξη της κοινωνικής ευαισθησίας και της αυτοεκτίμησης. Σε κλίμα που υποστηρίζει τη συνεργασία και την ενσυναίσθηση, τα παιδιά ανακαλύπτουν τη χαρά του μαθήματος και την αξία της ομαδικής προσπάθειας.

Λέξεις κλειδιά: Ομαδοσυνεργατική μέθοδος, προσχολική ηλικία

Εισαγωγή

Η ομαδοσυνεργατική μέθοδος αποτελεί μια παιδαγωγική προσέγγιση στο νηπιαγωγείο, η οποία εστιάζει στην ενεργή συμμετοχή και συνεργασία των παιδιών σε ομάδες. Στόχος της μεθόδου είναι η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, η καλλιέργεια

κριτικής σκέψης, η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και η προώθηση της αυτενέργειας (Μπιρμπίλη, 2005).

Κάποιες βασικές αρχές της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου είναι οι ακόλουθες:

- Συνεργασία: Τα παιδιά μαθαίνουν να συνεργάζονται μεταξύ τους, να μοιράζονται ευθύνες, να ακούν και να σέβονται τις απόψεις των άλλων.
- Ενεργή συμμετοχή: Τα παιδιά συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία μάθησης, θέτουν ερωτήσεις, ερευνούν και λύνουν προβλήματα.
- Κριτική σκέψη: Τα παιδιά ενθαρρύνονται να σκέφτονται κριτικά, να αξιολογούν πληροφορίες και να διατυπώνουν τις δικές τους απόψεις.
- Αυτοπεποίθηση: Τα παιδιά αναπτύσσουν αυτοπεποίθηση και αυτονομία, καθώς μαθαίνουν να εκφράζονται, να ηγούνται και να λαμβάνουν πρωτοβουλίες.
- Αυτενέργεια: Τα παιδιά αναλαμβάνουν την ευθύνη της μάθησής τους, θέτουν στόχους και αξιολογούν την πρόοδό τους (Baudrit, 2007).

Όσον αφορά τα πλεονεκτήματα της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου αυτά συνοψίζονται ως εξής:

- Ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων: Τα παιδιά μαθαίνουν να συνεργάζονται, να επικοινωνούν αποτελεσματικά και να διαχειρίζονται συγκρούσεις.
- Καλλιέργεια κριτικής σκέψης: Τα παιδιά ενθαρρύνονται να σκέφτονται κριτικά, να αξιολογούν πληροφορίες και να διατυπώνουν τεκμηριωμένες απόψεις.
- Ενίσχυση της αυτοπεποίθησης: Τα παιδιά αναπτύσσουν αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση, καθώς μαθαίνουν να εκφράζονται και να ηγούνται.
- Προώθηση της αυτενέργειας: Τα παιδιά αναλαμβάνουν την ευθύνη της μάθησής τους και γίνονται πιο αυτόνομα.
- Βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης: Έρευνες έχουν δείξει ότι η ομαδοσυνεργατική μέθοδος μπορεί να βελτιώσει την ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών (Μαυροσκούφης, 2014).

Θέμα - Στόχοι

Ένα θέμα ομαδοσυνεργατικής μεθόδου που υλοποιήθηκε ως δράση στο νηπιαγωγείο είναι "Ο Χειμώνας μέσα από έργα τέχνης". Πρόκειται για ένα θέμα που διεξάγεται τους χειμερινούς μήνες της σχολικής χρονιάς και έχει ως στόχους:

- Να αναπτύξουν τα νήπια δεξιότητες συνεργασίας και επικοινωνίας.
- Να ενθαρρυνθούν τα νήπια να εκφραστούν δημιουργικά.
- Να γνωρίσουν τα νήπια τον χειμώνα και τα χαρακτηριστικά του.

Μεθοδολογία

Η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε για το θέμα είναι "Ο Χειμώνας μέσα από έργα τέχνης" με την ομαδοσυνεργατική μέθοδο είναι η ακόλουθη:

- Παρουσιάζουμε στα παιδιά κάποια έργα τέχνης που αναπαριστούν χειμωνιάτικα τοπία και ακολουθεί συζήτηση με ερωτήσεις κατανόησης για αυτά π.χ. " Πώς καταλαβαίνουμε τι εποχή είναι;" , " Αν έχετε δει ποτέ εσείς χιόνι;" κ.α.
- Στη συνέχεια χωρίζουμε τα νήπια σε ομάδες των 4-5 ατόμων με τρόπο ανομοιογενή
- Τα παιδιά αποφασίζουν τι ρόλο θα έχει το κάθε παιδί, π.χ. ο ένας θα είναι δημιουργός, ο άλλος παρουσιαστης, κάποιος άλλος υπεύθυνος υλικών, και τέλος κάποιος θα είναι ο καταγραφέας. Η κάθε ομάδα επιλέγει ποιο έργο θα εμπλουτίσει ώστε να δημιουργήσει την ιστορία της.
- Ο υπεύθυνος υλικών συλλέγει όλα τα υλικά και (τέμπερες, πινέλα, μαρκαδόρους, κ.α.) καθώς και το χαρτί με έναν χειμωνιάτικο έργο τέχνης σε Α3.
- Κατόπιν, ζητάμε από τα νήπια να συνεργαστούν για να εμπλουτίσουν το έργο τέχνης αυτό σύμφωνα με την φαντασία τους αλλά και να δημιουργήσουν τη δική τους ιστορία πάνω σε αυτό.
- Ο καταγραφέας καταγράφει τις ιδέες (με ζωγραφιές) και ο εικονογράφος τις αποτυπώνει στο έργο τέχνης.
- Όταν οι ομάδες ολοκληρώσουν, ζητάμε από τον παρουσιαστή να παρουσιάσει τη ζωγραφιά της στην ολομέλεια της τάξης.

Αποτελέσματα

Οι μέθοδοι αξιολόγησης που χρησιμοποιήθηκαν, ήταν η παρατήρηση και οι καταγραφές των νηπιαγωγών, η συγκέντρωση φωτογραφικών τεκμηρίων και οι συζητήσεις ανατροφοδότησης με την ολομέλεια της τάξης. Τα αποτελέσματα επηρέασαν διάφορους τομείς. Ειδικότερα:
Στον τομέα των δεξιοτήτων επικοινωνίας:

Προφορική επικοινωνία:
- Συζήτηση και συνεργασία για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση του έργου τέχνης.
- Ανταλλαγή ιδεών και απόψεων.
- Διατύπωση κριτικής και αυτοκριτικής.

Σημασιολογική επικοινωνία:
- Κατανόηση και τήρηση οδηγιών.
- Χρήση λεξιλογίου σχετικού με τον χειμώνα και την τέχνη.

Μη λεκτική επικοινωνία:
- Ακρόαση και σεβασμός προς τις απόψεις των άλλων.
- Συνεργασία και ομαδικό πνεύμα.
- Έκφραση συναισθημάτων και σκέψεων μέσω της τέχνης.

Στον τομέα της δημιουργικής έκφρασης:

Ανάπτυξη φαντασίας και δημιουργικότητας:
- Ελεύθερη έκφραση ιδεών και συναισθημάτων.
- Πειραματισμός με διαφορετικά στυλ και τεχνική.
- Ανάδειξη ατομικής ταυτότητας:
- Δημιουργία μοναδικών έργων τέχνης που αντικατοπτρίζουν την προσωπικότητα κάθε παιδιού.

Στη γνώση των χαρακτηριστικών του χειμώνα:

Εξερεύνηση θεματολογίας:
- Χιόνι, πάγος, χειμερινά τοπία, χειμερινά ζώα.
- Σύνδεση της τέχνης με την πραγματικότητα.

Ανάπτυξη παρατηρητικότητας:
- Εστίαση στα χαρακτηριστικά του χειμώνα σε πίνακες ζωγραφικής, γλυπτά και άλλα έργα τέχνης.
- Ενίσχυση περιβαλλοντικής συνείδησης:

Επιπλέον επιτυγχάνεται:

Ανάπτυξη ομαδικότητας:
- Συνεργασία και αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών της ομάδας.
- Αίσθημα συλλογικότητας και κοινής ευθύνης.

Ενίσχυση αυτοπεποίθησης:
- Παρουσίαση του έργου στην ολομέλεια και λήψη θετικής ανατροφοδότησης.
- Αναγνώριση της ατομικής αξίας κάθε παιδιού.
- Διασκέδαση και ευχαρίστηση:
- Δημιουργία μιας ευχάριστης και ενεργής μαθησιακής εμπειρίας.

Συμπεράσματα

Αναμφίβολα, η ομαδοσυνεργατική μέθοδος για το θέμα "ο χειμώνας μέσα από τα έργα τέχνης" αποτελεί μια ευνοϊκή προσέγγιση για την ολόπλευρη ανάπτυξη των νηπίων.

Πιο συκγκεκριμένα, προάγει την:
- Ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας (προφορικής, σημασιολογικής, μη λεκτικής).
- Δημιουργική έκφραση (φαντασία, φαντασία, ατομική ταυτότητα).
- Γνώση χαρακτηριστικών του χειμώνα (θεματολογία, παρατηρητικότητα, περιβαλλοντική συνείδηση).
- Ανάπτυξη ομαδικότητας (συνεργασία, αλληλεπίδραση, συλλογικότητα).
- Ενίσχυση αυτοπεποίθησης (παρουσίαση, αναγνώριση).
- Διασκέδαση και ευχαρίστηση.

Επιπλέον, η μέθοδος αυτή:
- Προσφέρει πλούσια και ενεργή μαθησιακή εμπειρία.
- Ενθαρρύνει την ομαδική εργασία και την αλληλεπίδραση.
- Επιτρέπει τη δημιουργική έκφραση και καλλιτεχνική εξερεύνηση.
- Συμβάλλει ώστε τα νήπια να γνωρίσουν τον χειμώνα και τα χαρακτηριστικά του.

Η ομαδοσυνεργατική μέθοδος "ο χειμώνας μέσα από τα έργα τέχνης" αποτελεί μια αποτελεσματική και ευχάριστη προσέγγιση για την ολιστική ανάπτυξη των νηπίων σε διάφορες δεξιότητες, ενώ παράλληλα τα φέρνει σε επαφή με τον χειμώνα και την τέχνη. Σε κάθε περίπτωση, η επιτυχία της μεθόδου εξαρτάται από σωστή προετοιμασία, σαφείς οδηγίες και ενεργή συμμετοχή του νηπιαγωγού.

Βιβλιογραφία

Baudrit, A. (2007). *Ομαδοσυνεργατική μάθηση: οι αρχές και η λειτουργική εφαρμογή στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Κέδρος.

Καραγιάννη, Μ. & Φιλίππου, Α. (2020). Η ομαδοσυνεργατική μάθηση στην προσχολική εκπαίδευση: Εφαρμογή μίας διδακτικής πρότασης. *Παιδαγωγικές Εποχές*, 124, 47-54.

Κουτσομύτη, Κ. (2010). *Η ομαδοσυνεργατική μάθηση: Μια εναλλακτική προσέγγιση στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Δρυμός.

Δημήτρης Κ. (2014). *Τα πλεονεκτήματα της διδασκαλίας σε ομάδες ή σε τάξη έναντι της ατομικής διδασκαλίας*. Ανακτήθηκε από www.palso.gr/resources/toolip/doc/2014/07/31/idiaitera.doc.

Μπιρμπίλη, Μ. (2005*).* Η ομαδοσυνεργατική μάθηση στο νηπιαγωγείο. *Μακεδόν*, 14, 289-303.

Παπαδάκη, Μ. & Μανωλάκη, Μ. (2022). Ο ρόλος της ομαδοσυνεργατικής μάθησης στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των νηπίων. Παιδαγωγικές Διαδρομές, 25(2), 133-144.

Παπαδήμα, Α. (2012). Η Ομαδοσυνεργατική Μάθηση στο Νηπιαγωγείο: Οφέλη και Προκλήσεις. *Παιδαγωγικές Εποχές*, 112, 45-52.

Τίτλος Εργασίας (Μαθαίνοντας τους πλανήτες του ηλιακού μας συστήματος με τη χρήση του scratch 3)

Μιχαηλίδης Ιωάννης, Στανίτσας Θεόδωρος, Κρόκου Αναστασία, Ποντίου Σπυρέτα, Μενεσελίδου Ιωάννα

ΠΕ 86 11ο Δ.Σ Κομοτηνής
giannis_mixos@yahoo.gr

ΠΕ 70 11ο Δ.Σ Κομοτηνής
teodorisst@gmail.com

ΠΕ 70 11ο Δ.Σ Κομοτηνής
n.krokou@gmail.com

ΠΕ 70 11ο Δ.Σ Κομοτηνής
spyreta@hotmail.com

ΠΕ 06 11ο Δ.Σ Κομοτηνής
meneselidou@hotmail.com

Περίληψη

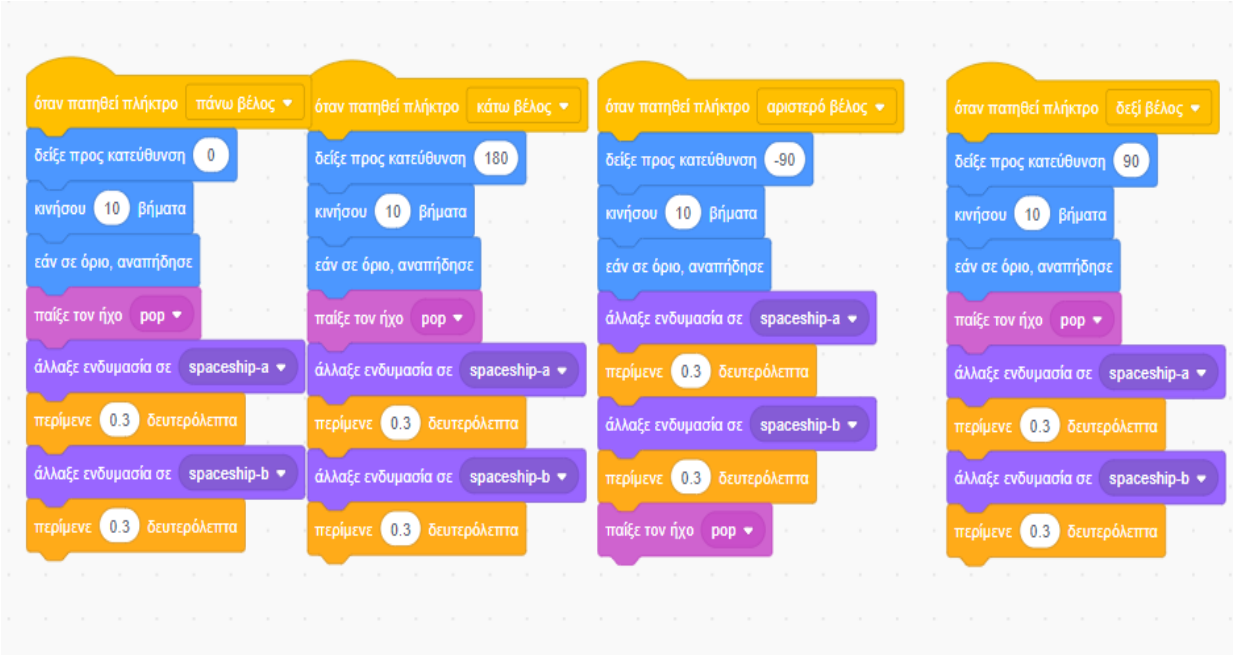
Οι μαθητές της ΣΤ τάξης στη συγκεκριμένη δραστηριότητα θα χρησιμοποιήσουν την οπτική γλώσσα προγραμματισμού scratch 3 με σκοπό να δημιουργήσουν ένα ψηφιακό παιχνίδι γεωγραφίας. Οι μαθητές θα εισάγουν ένα διαστημόπλοιο σαν αντικείμενο στο scratch το οποίο θα ταξιδεύει στο ηλιακό μας σύστημα και θα αναγνωρίζει τους πλανήτες.

Λέξεις κλειδιά: Scratch 3 , αισθητήρες, δομή επανάληψης, πλανήτες, δομή επιλογής, αντικείμενο.

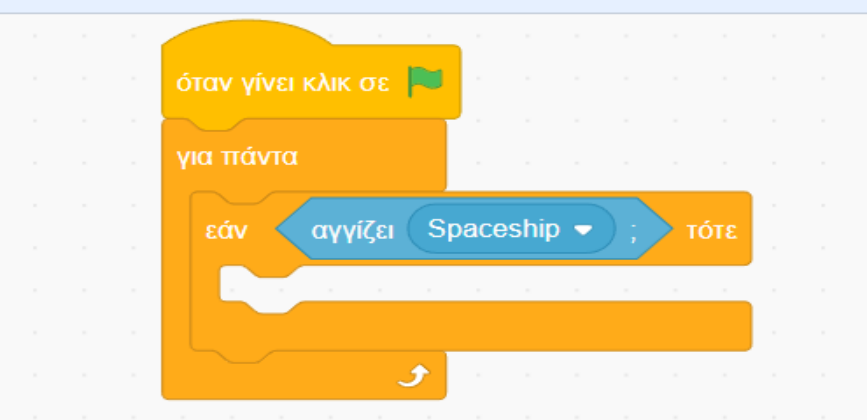
Εισαγωγή

Οι μαθητές αφού πρώτα έχουν διδαχθεί το κεφάλαιο 6 στη γεωγραφία που αφορά τους πλανήτες του ηλιακού συστήματος, θα δοκιμάσουν να δημιουργήσουν κώδικα με τον οποίο θα κατασκευάσουν ένα παιχνίδι γεωγραφίας. Έχοντας ήδη κατακτήσει διάφορες τεχνικές προγραμματισμού από τα προηγούμενα χρόνια που είχαν διδαχθεί την γλώσσα οπτικού προγραμματισμού scratch 3, χρησιμοποίησαν παράλληλα και τις νέες γνώσεις για την επίτευξη αυτού του κώδικα. Οι μαθητές εισήγαγαν έως αντικείμενο στο scratch ένα διαστημόπλοιο και τους πλανήτες του ηλιακού μας συστήματος.

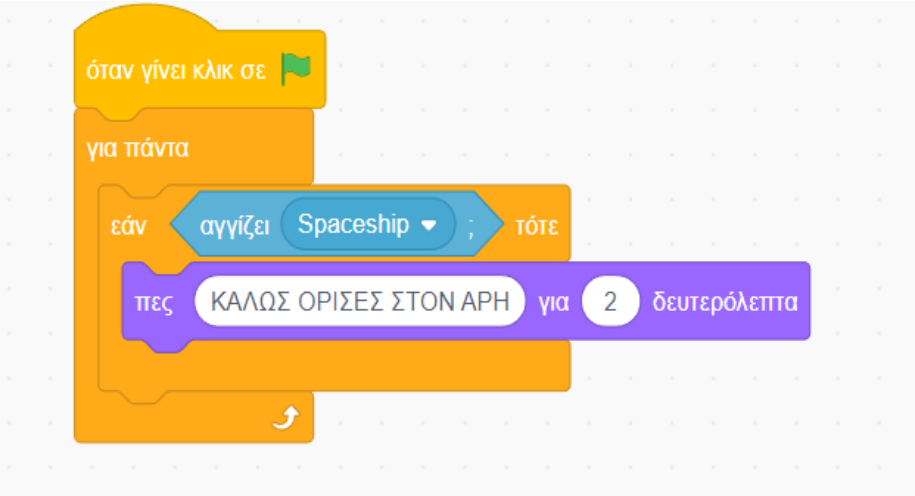
Στη συνέχεια προγραμματίζοντας με τις κατάλληλες εντολές ήταν σε θέση να κινούν το διαστημόπλοιο με τα βελάκια του πληκτρολογίου στις 4 κατευθύνσεις :πάνω, κάτω, δεξιά , αριστερά.



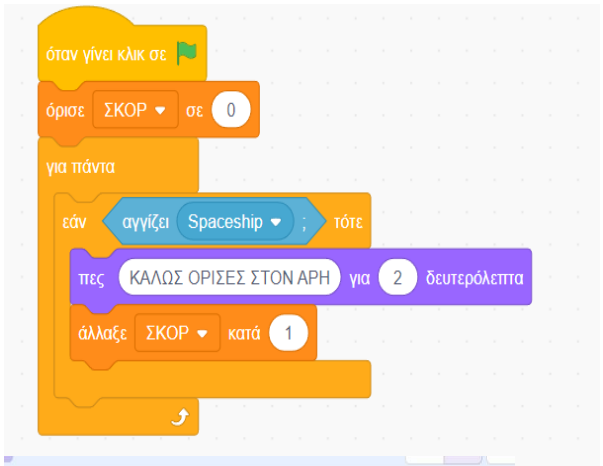
Έπειτα αφού ολοκλήρωσαν την κίνηση του διαστημοπλοίου χρησιμοποίησαν την δομή ελέγχου <<για πάντα>> και τον<< αισθητήρα αντικειμένου>>. Ουσιαστικά η εντολή επανάληψης για πάντα έκανε τον έλεγχο εάν το διαστημόπλοιο αγγίζει κάποιον πλανήτη. Το εάν αγγίζει κάποιον πλανήτη το κωδικοποίησαν μέσω από το μενού αισθητήρες και την εντολή <<αγγίζει το διαστημόπλοιο>>.

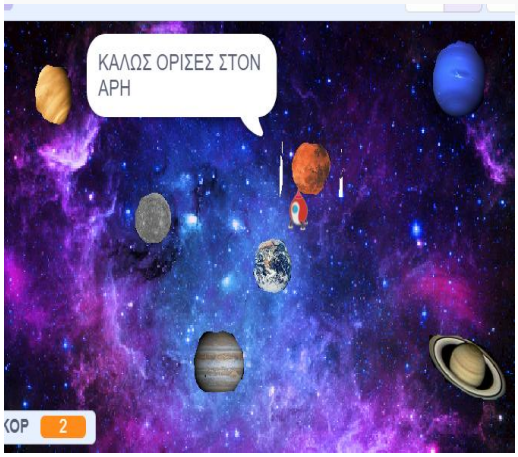


Στη συνέχεια του κώδικα οι μαθητές με την κατάλληλη εντολή από το μενού όψεις εκτύπωναν ένα μήνυμα στην οθόνη για καλώς ορίσματος στον εκάστοτε πλανήτη.



Στο τελικό στάδιο οι μαθητές αφού πρώτα είχα διδαχθεί την έννοια της μεταβλητής στο προγραμματισμό , χρησιμοποίησαν και στην εν λόγω εφαρμογή την τεχνική αυτή. Δημιούργησαν στο κώδικα μια μεταβλητή σκορ η οποία κάθε φορά που άγγιζε το διαστημόπλοιο κάποιον πλανήτη έπαιρνε και ένα πόντο.





https://scratch.mit.edu/projects/581997733

Βιβλιογραφία

Κόμης, Β. (2004). *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών.* Αθήνα.

Bober, M. (2010). *Games-based Experiences for learning Bristol. Futurelab.*

Lewis, C.M. (2010*). How programming environment shapes perception, learning and goals: logo vs scratch.*

Η ένταξη του Καραγκιόζη στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και τα πλεονεκτήματα στην ειδική αγωγή.

Λαμπρόπουλος Αντώνιος

Δάσκαλος ΠΕ 70 ,Διευθυντής Δημοτικού σχολείου Αγκαιριάς Πάρου
lampropoulosa@gmail.com

Περίληψη

Έρευνες καταδεικνύουν ότι οι πρώτοι που ασχολήθηκαν με το θέατρο σκιών ήταν στην Ινδία και στην Ασία γενικότερα. Είχε θρησκευτικό χαρακτήρα καθώς οι άνθρωποι προσπαθούσαν να επικοινωνήσουν με τις ψυχές αγαπημένων τους προσώπων (Κοντογιάννη, 1992). Κατά τα μεσαιωνικά χρόνια το θέατρο σκιών φτάνει στον αραβικό κόσμο , την Αίγυπτο και μετά στην Κωνσταντινούπολη. Έπειτα συνεχίζει την εξάπλωση του στις μεσογειακές χώρες , όπως Τουρκία, και Ελλάδα.
Οι Έλληνες λοιπόν γνώρισαν το θέατρο σκιών κατά την περίοδο της Τουρκοκρατίας (Γιαγιάννος Γιαγιάνος & Διγκλής, 1976). Η παράσταση βασίζεται στον αυτοσχεδιασμό ο οποίος εξαρτάται από το κοινό και τις αντιδράσεις του. Ο Καραγκιόζης ψυχαγωγεί , διασκεδάζει , συνεργάζεται με άλλες μορφές λαϊκής τέχνης όπως είναι ο λόγος , η μουσική , ο χορός, η λαϊκή ζωγραφική. Το κοινό παρακολουθεί αλλά και καθοδηγεί τη δουλειά του καραγκιοζοπαίχτη .Σύμφωνα με τον Πούχνερ το κοινό είναι συνδημιουργός της παράστασης .
Σίγουρα τις τελευταίες δεκαετίες, το ενδιαφέρον για το θέατρο σκιών έχει αυξηθεί και συνακόλουθα αυξήθηκε και η παρακολούθηση παραστάσεων θεάτρου σκιών ζωντανών ή μαγνητοσκοπημένων. Η αξιοποίηση του προσφέρει πολλά θετικά σε μαθητές και σε εκπαιδευτικούς. Πολλά είναι και τα πλεονεκτήματα που προσφέρει η εισαγωγή του θεάτρου σκιών στην ειδική αγωγή. Στην εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να εισαχθεί και η ηλεκτρονική μορφή του θεάτρου σκιών με τη χρήση του λογισμικού e-shadow. Η ψηφιακή παράσταση είναι πιο ελκυστική στους νέους μαθητές, βοηθάει στην εξ αποστάσεως συνεργασία, ξυπνά το ενδιαφέρον των μαθητών.

Λέξεις κλειδιά: Θέατρο σκιών, shadow, ειδική αγωγή

Εισαγωγή

Με τον όρο αισθητική αγωγή εννοούνται οι επιδράσεις που δέχονται τα άτομα κατά τη διάρκεια της διαμόρφωσης της προσωπικότητάς τους. Η αισθητική συνδέεται με την έννοια του ωραίου και της τέχνης, θέματα που απασχόλησαν την αρχαία ελληνική φιλοσοφία και κυρίως τον Πλάτωνα. Η επαφή των παιδιών με κάθε είδους τέχνη

συμβάλλει στην καλλιέργεια της παιδικής δημιουργικότητας και προάγει την αίσθηση για το ωραίο. Αυτή η προσπάθεια συγκρούεται συχνά με τον γνωστικό χαρακτήρα που επιβάλλει η εκπαίδευση. Ήδη πριν από δεκαετίες έχει επισημανθεί η εκπαιδευτική διάσταση του θεάτρου σκιών. Από τους πρώτους ο Δημήτριος Λουκάτος χαρακτήρισε το θέατρο σκιών ως θέαμα που είναι πάντα μια προάσκηση ζωής στο παιδί. Είναι κανόνας ότι όποιο παιδί πρωτοδεί παράσταση από το θέατρο σκιών σίγουρα θα ασχοληθεί έστω και λίγο μόνο του, να δημιουργήσει φιγούρες ή να παίξει μια μικρή αυτοσχέδια παράσταση (Λουκάτος, 1963).

Ιστορική αναδρομή του θεάτρου σκιών

Οι ρίζες του θεάτρου σκιών δεν είναι απολύτως εξακριβωμένες. Έρευνες καταδεικνύουν ότι οι πρώτοι που ασχολήθηκαν ήταν στην Ινδία και στην Ασία γενικότερα. Η τέχνη λοιπόν αυτή ξεκίνησε από το 11ο και τον 12ο αιώνα μ.Χ. και είχε θρησκευτικό χαρακτήρα καθώς οι άνθρωποι προσπαθούσαν να επικοινωνήσουν με τις ψυχές αγαπημένων τους προσώπων. Οι φιγούρες κατασκευασμένες από δέρμα συμβόλιζαν θεούς, δαίμονες , ήρωες , πολεμιστές (Κοντογιάννη, 1992). Σημαντικό ρόλο έπαιξε και το ότι στην Κίνα ανακαλύφθηκε αλλά και χρησιμοποιούνταν το χαρτί. Το παιχνίδισμα λοιπόν των σκιών στο χαρτί ήταν γνωστό στους Κινέζους. Επιπλέον υπάρχει και ένας μύθος που αναφέρεται στην γέννηση του θεάτρου σκιών σύμφωνα με τον οποίο ο αυτοκράτορας της δυναστείας Han Wu, έχασε την αγαπημένη του. Ο μάγος για να τον παρηγορήσει δημιούργησε μια εικόνα με τη μορφή της και σε ένα σκοτεινό δωμάτιο δημιούργησε σκιές σε ένα πανί. Το κινέζικο θέατρο ενσωμάτωσε διαφορετικές τέχνες όπως η ζωγραφική, η χαρακτική , η μουσική, η μίμηση (Κοντογιάννη, 1992). Κατά τα μεσαιωνικά χρόνια , το θέατρο σκιών φτάνει στον αραβικό κόσμο , την Αίγυπτο και μετά στην Κωνσταντινούπολη. Έπειτα συνεχίζει την εξάπλωση του στις Μεσογειακές χώρες , όπως Τουρκία, και Ελλάδα.

Το λογισμικό e shadow

Το e shadow είναι ένα διαδικτυακό εργαλείο που σχεδιάστηκε από το εργαστήριο διανεμημένων πληροφοριακών συστημάτων και εφαρμογών πολυμέσων του Πολυτεχνείου Κρήτης. Δημιουργήθηκε από μία ομάδα που αποτελούνταν από τους: Ν.Μουμουτζής, Μ.Χριστουλάκης, Α.Πιτσιλάδης, Γ.Στυλιανάκης, Γ.Σηφάκης, Α.Μωραίτη, Σ.Χριστοδουλάκης. Αναβιώνει και εκσυγχρονίζει το παραδοσιακό θέατρο σκιών με σκοπό να αποτελέσει εργαλείο δημιουργικής έκφρασης των μαθητών αλλά και να είναι ένα εύχρηστο και φιλικό εργαλείο. Συνδυάζει πολλές και ποικίλες δραστηριότητες τις οποίες μπορούν να τις κάνουν τα παιδιά.

Το λογισμικό λοιπόν μας δίνει τη δυνατότητα για πολλές εφαρμογές. Πρώτα από όλα επαγγελματίες καραγκιοζοπαίχτες μπορούν να ψηφιοποιήσουν την παράστασή τους .Το εξαγόμενο βίντεο μπορεί να παιχτεί σε όλα τα σχολεία όσο δυσπρόσιτα και αν είναι.

Ο εκπαιδευτικός μπορεί να δημιουργήσει παραστάσεις με την τάξη βοηθώντας πολλαπλά τους μαθητές του. Οι μαθητές μεταξύ άλλων εξασκούνται στην φαντασία , στη δημιουργική γραφή, στον αυτοσχεδιασμό, στην συνεργασία και γενικά ψυχαγωγούνται και χαίρονται. Επιπλέον μπορεί ο εκπαιδευτικός να οργανώσει παρατάσεις που αφορούν σε εθνικές γιορτές παραλείποντας τους κουραστικούς λόγους και τα ποιήματα. Μία άλλη εφαρμογή έχει να κάνει με την αποστήθιση μαθημάτων .Ο εκπαιδευτικός μπορεί να φτιάξει φιγούρες ηρώων από την ιστορία που διδάσκονται στο σχολείο και να δραματοποιήσει κάποια γεγονότα. Ήδη στο διαδίκτυο υπάρχουν ιστορικά έργα του Καραγκιόζη που αναφέρονται σε ήρωες και μάχες. Με αυτό τον τρόπο το παιδί μαθαίνει σχεδόν βιωματικά. Στην ειδική αγωγή όλα τα αντικείμενα μπορούν να διδαχτούν μέσω του θεάτρου σκιών.

Με τις παραστάσεις του θέατρου σκιών ο εκπαιδευτικός μπορεί να περάσει μηνύματα που απασχολούν το σύνολο των μαθητών του. Για παράδειγμα σε τάξη που υπάρχουν θέματα απειθαρχίας λόγω διαφορετικότητας μπορεί ο εκπαιδευτικός να χρησιμοποιήσει την φιγούρα του Μορφονιού για να δηλώσει την ισότητα. Μπορεί ο εκπαιδευτικός να κάνει μάθημα για την ντοπιολαλιά και τις διαφορές που υπάρχουν στα διάφορα γεωγραφικά διαμερίσματα. Πολύ σημαντικό πλεονέκτημα που προσφέρει το θέατρο σκιών είναι η διδασκαλία της τοπικής μουσικής. Οι μαθητές έρχονται σε επαφή με τα διάφορα είδη μουσικής που παίζονται σε διάφορα μέρη της Ελλάδας αλλά και της Τουρκίας. Μπορεί να αποτελέσει αφορμή για το μάθημα της κοινωνικής και πολιτικής αγωγής και να συζητηθούν τα δικαιώματα των ανθρώπων και πως αλλάζουν σε περιπτώσεις πολέμου και υποδούλωσης. Επίσης μπορεί να γίνει λόγος για την ισότητα, για τη θέση της γυναίκας, για τις αξίες που έχουν οι άνθρωποι αλλά και για τα επαγγέλματα που ασκούσαν οι άνθρωποι και έχουν αλλάξει ή εξαφανιστεί.

Τα πλεονεκτήματα του θεάτρου σκιών στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση.

Η βιβλιογραφία αναφέρει, πως το θεατρικό παιχνίδι έχει πολλά θετικά αποτελέσματα σε άτομα που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού (Βογινδούρκας & Shcerrat, 2005).

-Βασικός στόχος των προγραμμάτων σε παιδιά με αυτισμό είναι να μειωθεί το άγχος τους απέναντι σε οποιαδήποτε νέα κατάσταση, καθώς επίσης και να βελτιώσουν την κοινωνική και συναισθηματική τους λειτουργία. Τα παιδιά που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού, συνήθως, δεν επιθυμούν το ομαδικό παιχνίδι και προτιμούν να κλείνονται στον εαυτό τους. Το θέατρο σκιών τα παρακινεί να παίξουν και να αλληλοεπιδράσουν. Επίσης αποφορτίζονται συναισθηματικά, εκδηλώνονται και αρχίζουν να αποκτούν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους και στις ικανότητες τους για δημιουργική έκφραση (Sherrat & Peter, 2000).

-Κοινωνική Αλληλεπίδραση: Η σκηνή του θεάτρου σκιών παρέχει ένα πλαίσιο για κοινωνική αλληλεπίδραση, καθώς οι μαθητές συνεργάζονται, επικοινωνούν και αντιδρούν μεταξύ τους. Αυτό συμβάλλει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας και

κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Στα οφέλη του θεατρικού παιχνιδιού είναι η κοινωνικοποίηση και η ένταξη των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον καθώς πολλά παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε πολλές περιπτώσεις αντιμετωπίζουν και προβλήματα συμπεριφοράς (Ζαχοπούλου & Ιωαννίδης, 2007).

-Προσαρμοστικότητα και συμπερίληψη: Το θέατρο σκιών είναι προσαρμόσιμο και μπορεί να προσαρμοστεί για να εξυπηρετήσει διάφορες ικανότητες και ανάγκες. Αυτή η ευελιξία συμβάλλει σε ένα περιβάλλον μάθησης που είναι προσβάσιμο και συμπεριληπτικό για κάθε μαθητή.

-Ευελιξία στη δομή και το περιεχόμενο: Το θέατρο σκιών μπορεί να προσαρμοστεί στις διάφορες ικανότητες και ανάγκες των μαθητών μέσω της προσαρμογής της δομής και του περιεχομένου των παραστάσεων. Αυτό δίνει τη δυνατότητα σε κάθε μαθητή να συμμετέχει και να επωφεληθεί ανάλογα με τις ιδιαίτερες ανάγκες του.

-Στήριξη διαφορετικών ικανοτήτων: Η ευελιξία του θεάτρου σκιών επιτρέπει τη στήριξη μαθητών με διάφορες ικανότητες. Για παράδειγμα, μαθητές με δυσκολίες στην επικοινωνία ή στην κινητικότητα μπορούν να συμμετέχουν και να επωφεληθούν από τις δραστηριότητες του θεάτρου σκιών.

-Συμπερίληψη ποικίλων προσόντων: Το θέατρο σκιών δίνει τη δυνατότητα σε μαθητές με διαφορετικά προσόντα να συνεργαστούν και να συμμετάσχουν, δημιουργώντας ένα ποικιλόμορφο και συμπεριληπτικό περιβάλλον.

-Προσαρμογή στις ειδικές ανάγκες: Για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, το θέατρο σκιών μπορεί να προσαρμοστεί για να παρέχει ειδικές στρατηγικές και υποστήριξη που ανταποκρίνονται στις ανάγκες τους.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού.

Συνολικά, η εισαγωγή του θεάτρου σκιών μπορεί να προσφέρει μια πλούσια εκπαιδευτική εμπειρία, ειδικά στο πλαίσιο της ειδικής αγωγής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα. Με την ενίσχυση διαφόρων πτυχών της μάθησης και της ανάπτυξης, το θέατρο σκιών μπορεί να προσφέρει ένα ευνοϊκό περιβάλλον για την εκπαίδευση μαθητών με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες.

Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός γνωρίζει τους μαθητές του και συνεπώς ξέρει τα ενδιαφέροντα τους. Για να πετύχει, λοιπόν, το θεατρικό παιχνίδι που σχεδιάζει καλό θα ήταν τα θέματα με τα οποία θα ασχοληθεί η ομάδα του, να είναι κοντά στα ενδιαφέροντα της. Με αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές θα έχουν θέληση, ενθουσιασμό και θα συμμετέχουν με ευχαρίστηση σε όλη τη διαδικασία (Meckley 2002).

Επίσης, έχει μεγάλη σημασία οι στόχοι που θέτει ο εκπαιδευτικός να είναι εφικτοί. Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε πολλές περιπτώσεις έχουν χαμηλή αυτοπεποίθηση και ενώ μπορούν να τα καταφέρουν δεν τολμούν να προσπαθήσουν (Κουρετζής, 1991). Αν ο εκπαιδευτικός θέσει στόχους εφικτούς, οι μαθητές θα νιώσουν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους και θα θελήσουν να συμμετέχουν και να συνεχίσουν το παιχνίδι

Είναι αποδεδειγμένο πως στα παιδιά με δυσκολίες αρέσει η επανάληψη, γιατί αισθάνονται πως στο ήδη γνωστό μπορούν να αποδώσουν καλύτερα. Ο εκπαιδευτικός, λοιπόν, μπορεί να χρησιμοποιεί μια επαναληπτική διαδικασία, ώστε να αποκτήσουν τα παιδιά αυτοπεποίθηση. Μόλις νιώσουν ικανά να τα καταφέρουν μπορεί σταδιακά να εισάγει νέες κινήσεις, νέες εκφράσεις ή οτιδήποτε καινούριο, στο οποίο πιστεύει, πως θα ανταποκριθεί θετικά η ομάδα του

Επιπλέον, η ανάπτυξη ενός κλίματος εμπιστοσύνης είναι απαραίτητη. Οι μαθητές, για να απελευθερωθούν πρέπει να νιώσουν σιγουριά (Somers, 2003). Είναι πολύ σημαντικό, λοιπόν, να αισθάνονται άνετα τόσο με την υπόλοιπη ομάδα, όσο και με τον εκπαιδευτικό. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μόνο αν οι μαθητές γνωρίζονται καλά μεταξύ τους και ο εκπαιδευτικός έχει το ρόλο του καθοδηγητή.

Συμπεράσματα

Η διδασκαλία του θεάτρου σκιών αποτελεί ένα αντικείμενο με πολλαπλά οφέλη. Ιδιαίτερα σημαντική κρίνεται η συνεισφορά στην ειδική αγωγή. Αξιοποιείται η βιωματική προσέγγιση της γνώσης, η ανάληψη πρωτοβουλιών, ο αυτοσχεδιασμός, η αρχή μανθάνειν δια του πράττειν (learning by doing).Τα παιδιά προσεγγίζουν τη γνώση μέσα από τη διαμόρφωση ενός κλίματος που προωθεί την ομαδική έρευνα τη μάθηση την ανταλλαγή απόψεων, την αξιολόγηση μέσα από την ολοκλήρωση. Εξασκούν τον προφορικό λόγο στους θεατρικούς διαλόγους, στην προφορική αφήγηση, γραφή, την εκμάθηση διαλόγων. Έρχονται σε επαφή με την ιστορία και τη γεωγραφία των λαών, την έρευνα του αρχαίου πολιτισμού. Σημαντικός είναι και ο ρόλος του δασκάλου ο οποίος πρέπει να διαμορφώνει σχέση συνεργασίας με τα παιδιά, να αποφεύγει τις ακρότητες της παθητικής στάσης ή του δασκαλοκεντρισμού.

Τέλος μέσα από την κατασκευή των φιγούρων και των σκηνικών εξασκούνται στην αριθμητική στη γεωμετρία, αναπτύσσουν εικαστικές καλλιτεχνικές δεξιότητες. Η διδασκαλία του θεάτρου σκιών φέρνει σε επαφή τα παιδιά με τις φυσικές επιστήμες αφού μελετούν τη δημιουργία της σκιάς και του φωτός του ηλεκτρικού ρεύματος την παραγωγή και μετάδοση ήχων.

Βιβλιογραφία

Βογινδρούκας, Ι. & Scherrat, D. (2005). *Οδηγός Εκπαίδευσης παιδιών με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές.* Αθήνα: Εκδόσεις Ταξιδευτής.

Γιαγιάννος, Α., Γιαγιάννος, Α. & Διγκλής, Ι. (1976). *Ο κόσμος του Καραγκιόζη*. Αθήνα: Εκδόσεις. Ερμής.

Ζαχοπούλου, Μ. & Ιωαννίδη, Β. (2007). Μαθησιακές και διδακτικές δραστηριότητες για παιδιά με δυσχέρειες κοινωνικής προσαρμογής. Η περίπτωση του θεατρικού παιχνιδιού ως ενταξιακής πρακτικής. Στο *Εταιρεία Ειδικής Παιδαγωγικής Ελλάδος, Η Ειδική Αγωγή στην Κοινωνία της Γνώσης.* Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Κοντογιάννη, Α. (1992). *Κουκλο-Θέατρο σκιών*. Αθήνα: εκδόσεις Άλκηστις.

Λουκάτος, Δ. (1963). Ο καραγκιόζης και το Έθνος: Θεατρική και πατριωτική παιδεία του λαού. *Θέατρο,* 10.

Κουρετζής, Λ. (1991). *Το θεατρικό παιχνίδι (παιδαγωγική θεωρία, πρακτική και θεατρολογική προσέγγιση).* Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

Meckley, A. (2002). *Observing children's play: Mindful methods.* Paper presented to the International Toy Research Association. London.

Sherrat, D. & Peter, M. (2000). *Developing Play Drama in Children with Autistic Spectrum Disorders.* London David Fulton Publishers.

Somers, J. (2003). Betwix and between pedagogy and art in the initial education of teachers of drama. Στο Heikkinen, Hannu, *Special Interest Fields of Drama, Theatre and Education*, The IDEA Dialogues. Jyvaskyla, Finland: University Press

Γίνε κι εσύ ΧΟΠΑ ΗΡΩΑΣ 112 – Δεξιότητες Αυτομέριμνας, Ασφάλειας και Πρόληψης

Παπαϊωάννου Αλεξάνδρα, Ροκά Μαλαματή

Διευθύντρια, 1ο Νηπιαγωγείο Σκύδρας
alexanpa@sch.gr

Νηπιαγωγός, 2ο Νηπιαγωγείο Έδεσσας
tenia_r@otenet.gr

Περίληψη

Στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα που αναδύονται διαρκώς νέες προκλήσεις, τα εργαστήρια δεξιοτήτων αποτελούν καινοτόμο, δυναμική, δραστική διδακτική απάντηση, ενισχύοντας την καλλιέργεια ήπιων δεξιοτήτων, δεξιοτήτων ζωής και δεξιοτήτων τεχνολογίας. Το διασκεδαστικό, ελκυστικό και διαδραστικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα ΧΟΠΑ ΗΡΩΕΣ 112, έχει μεγάλη απήχηση μέσα στη σχολική τάξη, καθώς αποτελεί καινοτόμο εργαλείο μάθησης. Το ψηφιακό υλικό, που το συνοδεύει, το καθιστά εύχρηστο και προσιτό στα παιδιά, τα οποία όντας εξοικειωμένα με τον ψηφιακό κόσμο, αναπτύσσουν χρηστικές δεξιότητες. Ομάδα στόχο αποτελούν παιδιά ηλικίας 5 έως 9 ετών, που με τη βοήθεια σούπερ ηρώων διδάσκονται τα συμπτώματα του εγκεφαλικού και την αναγκαιότητα της άμεσης δράσης, με σκοπό να βοηθήσουν τον παππού ή/και τη γιαγιά τους, που αποτελούν αγαπημένα πρόσωπα. Η διαδραστική διδασκαλία με την χρήση των νέων τεχνολογιών και των κόμικς, συμβάλλουν στην απόκτηση γνώσεων, στην κοινωνική αλληλεπίδραση και στην ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας, ενώ τα παιδιά διδάσκονται την αγάπη και την ενσυναίσθηση ταυτόχρονα με πρακτικές δεξιότητες αποδοχής και διάσωσης σε περίπτωση αγγειακού εγκεφαλικού επεισοδίου. Σημαντική είναι η ενδυνάμωση της σχέσης ανάμεσα στα παιδιά και στην οικογένεια, μέσω της ενημέρωσης και της διάχυσης καλών πρακτικών, εστιάζοντας στον ιδιαίτερο δεσμό με τα άτομα της τρίτης ηλικίας. Το νηπιαγωγείο αποτελεί ένα περιβάλλον μάθησης με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, που καθοδηγείται από την ανάγκη για αναπροσανατολισμό της εκπαίδευσης σύμφωνα με τις απαιτήσεις της κοινωνίας του 21ου αιώνα, μελλοντικοί πολίτες της οποίας θα είναι οι σημερινοί μαθητές και οι μαθήτριες της προσχολικής αγωγής.

Λέξεις κλειδιά: Προσχολική αγωγή, Νέες τεχνολογίες, δεξιότητες 21ου αιώνα, καινοτομία

Εισαγωγή

Καθώς νέες εξελίξεις παρατηρούνται παγκοσμίως σε όλους τους τομείς, πολλές χώρες προσπαθούν να συμβαδίσουν με τον ταχέως μεταβαλλόμενο κόσμο, προβαίνοντας σε μεταρρυθμίσεις για τη βελτίωση των οικείων συστημάτων εκπαίδευσης, ενημερώνοντας τα προγράμματα σπουδών τους στην εκπαίδευση (Açışlı, 2011) και υιοθετώντας νέα μοντέλα διδασκαλίας, όπως το μοντέλο 5Ε, με σκοπό την παροχή υψηλής ποιότητας εκπαίδευσης στα πλαίσια της διαπολιτισμικότητας και των αρχών της συμπερίληψης. Τα καινοτόμα προγράμματα και τα εργαστήρια δεξιοτήτων θεωρούνται διδακτικές παρεμβάσεις, που σκοπό έχουν να προωθήσουν αλλαγές, δυνατές να συμβούν κυρίως μέσα από την εκπαίδευση, η οποία απαιτεί ικανότητες καινοτομίας, κοινωνικές δεξιότητες και παγκόσμια διορατικότητα (Nurhayati et al, 2024).

Δεξιότητες

Οι δεξιότητες αποτελούν σημαντική κινητήρια δύναμη για την ανταγωνιστικότητα στον τομέα της εργασίας. Οι άνθρωποι που διαθέτουν κριτική σκέψη, συνεργατικότητα, δεξιότητες επικοινωνίας, δημιουργικότητα, ικανότητα επίλυσης προβλημάτων και σκέφτονται καινοτόμα, αναμένεται να μπορούν να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις της ζωής ανεξάρτητα στο μέλλον, καθώς η νέα γενιά είναι πλημμυρισμένη από «ευκολία», που έχει διττό αντίκτυπο, αρνητικό και θετικό (Nurhayati et al, 2024). Επιπλέον, ο ψηφιακός γραμματισμός επιτρέπει στους ανθρώπους να αλληλεπιδρούν μέσω της τεχνολογίας και των κοινωνικών δικτύων, η χρήση των οποίων πρέπει να γίνεται με σύνεση. Όλες οι δεξιότητες πρέπει να αναπτυχθούν κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας, ώστε όλοι οι μαθητές/τριες να έχουν πλήρεις ικανότητες ως προμήθειες για μια πιο ευημερούσα ζωή (Nurhayati et al, 2024) και να διαπρέψουν αργότερα τόσο στον προσωπικό όσο και στον επαγγελματικό τομέα (Liu et al., 2019).

Το Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού, με νόμο (94236/ΓΔ4/ ΦΕΚ Β 3567/04.8.2021 Υ.Α.) θέσπισε την ένταξη των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων στο εκπαιδευτικό Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου. Σκοπός είναι η ενίσχυση της καλλιέργειας ήπιων δεξιοτήτων, δεξιοτήτων ζωής και δεξιοτήτων τεχνολογίας και επιστήμης. Στους επιμέρους στόχους των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων είναι η μάθηση μέσω ομαδοσυνεργατικής, δημιουργικής και κριτικά αναστοχαζόμενης διδακτικής μεθοδολογίας, η ενίσχυση των δεξιοτήτων διαμεσολάβησης και υπευθυνότητας, η ενίσχυση των δεξιοτήτων ψηφιακής μάθησης και προγραμματιστικής σκέψης (σελ.47869-47870).

Το μοντέλο 5Ε

Το μοντέλο 5Ε είναι ένα καινοτόμο εργαλείο μάθησης για το σχεδιασμό αποτελεσματικών μαθησιακών εμπειριών, που εστιάζει στο περιεχόμενο, ενεργοποιεί το ενδιαφέρον, σέβεται τη διαφορετικότητα και τη ποικιλομορφία των μαθητών/τριών, συμπληρώνει προαπαιτούμενες γνώσεις και οδηγεί σε επίτευξη εννοιολογικής αλλαγής. Τα πέντε βήματα του μοντέλου 5Ε, εν συντομία, είναι (Bybee et al. 2006): α)*Εμπλοκή*

(Engagement): στο βήμα αυτό, προάγεται η περιέργεια, προκαλείται η προηγούμενη γνώση, δημιουργούνται συνδέσεις μεταξύ παρελθουσών και παρόντων μαθησιακών εμπειριών και οργανώνεται η σκέψη των μαθητών ως προς τα νέα μαθησιακά αποτελέσματα. β)*Εξερεύνηση (Exploration)*: στο βήμα αυτό, εξερευνώνται ιδέες, ερωτήσεις και δυνατότητες, μέσω του σχεδιασμού και της διεξαγωγής μιας προκαταρκτικής έρευνας, εντός της οποίας εντοπίζονται συνήθως παρανοήσεις, διευκολύνοντας την εννοιολογική αλλαγή. γ)*Επεξήγηση (Explanation)*: η προσοχή εστιάζεται σε μια συγκεκριμένη πτυχή εμπειριών εμπλοκής και εξερεύνησης, ενώ παρέχονται ευκαιρίες επίδειξης εννοιολογικής αντίληψης ή συμπεριφορών, που οδηγούν σε μια βαθύτερη κατανόηση. δ) *Επεξεργασία (Elaboration)*: στο βήμα αυτό αμφισβητείται, και επεκτείνεται η εννοιολογική κατανόηση, ενώ μέσα από νέες εμπειρίες αναπτύσσεται βαθύτερη και ευρύτερη κατανόηση, περισσότερες πληροφορίες και επαρκείς δεξιότητες. ε) *Εκτίμηση (Evaluation)*: στο βήμα αυτό, αξιολογούνται οι γνώσεις, οι ικανότητες, οι δεξιότητες και η πρόοδος, παρέχεται ανατροφοδότηση για την επάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας και των αντιλήψεων. Το μοντέλο έχει προσαρμοστεί στα ελληνικό Πρόγραμμα Σπουδών της Προσχολικής εκπαίδευσης με τις εξής ονομασίες των πέντε (5) σταδίων: Εξοικείωση, Επισκόπηση, Επεξήγηση, Εμπλουτισμός, Εκτίμηση(Πεντέρη κ.ά, 2021·Πεντέρη κ.ά,2022).

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα «ΧΟΠΑ Ήρωες 112»

Το καινοτόμο εκπαιδευτικό πρόγραμμα «ΧΟΠΑ Ήρωες 112» είναι εγκεκριμένο από το Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού, υλοποιείται υπό την αιγίδα του Τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας σε συνεργασία με την Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας και με την υποστήριξη της πρωτοβουλίας Angels. Απευθύνεται σε μαθητές/τριες, των σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Κεντρικής Μακεδονίας, ηλικίας 5 έως 12 ετών. Μέσω ενός διασκεδαστικού, ελκυστικού και διαδραστικού περιβάλλοντος τα παιδιά θα αποκτήσουν δεξιότητες χρήσιμες για την ζωή και τους γύρω τους. Εντάσσεται στα πλαίσια των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων, στην ενότητα «Ζω καλύτερα – Ευ Ζην», στον τομέα της Πρόληψης. Σκοπός του προγράμματος είναι η ανάπτυξη σημαντικών δεξιοτήτων αυτομέριμνας και φροντίδας, η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και της αγάπης, καθώς και η παροχή πρακτικών δεξιοτήτων για την προστασία της ανθρώπινης ζωής. Όσον αφορά στους στόχους, με το πέρας του προγράμματος τα παιδιά θα είναι σε θέση, *σε επίπεδο γνώσεων*: α) να γνωρίζουν τη διαδικασία κλήσης του ασθενοφόρου, σε περίπτωση εγκεφαλικού επεισοδίου οικείου προσώπου, β) να γνωρίζουν ότι σε κάθε παρόμοια περίπτωση, η διαδικασία παροχής βοήθειας είναι η ίδια. *σε επίπεδο δεξιοτήτων*: α) να καλέσουν σε βοήθεια σε περίπτωση ανάγκης, παρέχοντας όλες τις απαραίτητες πληροφορίες, β) να χρησιμοποιούν νέες τεχνολογίες για την αξιολόγηση των νεοαποκτηθέντων γνώσεων, εμπειριών και πρακτικών που αποκόμισαν και *σε επίπεδο στάσεων*: α) να καλλιεργήσουν συναισθήματα

ενσυναίσθησης και αγάπης προς τους παππούδες και την τρίτη ηλικία, β) να επιθυμούν να παρέχουν βοήθεια σε κάθε περίπτωση ανάγκης.

Βήμα 1ο – Εξοικείωση

Παρουσιάστηκε το υλικό (Βιβλιοτετράδιο, ηλεκτρονικό βιβλίο) στα παιδιά, δόθηκαν οι βασικές πληροφορίες και τεκμηριώθηκε η χρησιμότητα του. Το ενδιαφέρον των παιδιών ενεργοποιήθηκε μέσω των ελκυστικών εικόνων, τόσο στο τετράδιο όσο και στον ηλεκτρονικό υπολογιστή. (https://gr-el.fastheroes.com/ & https://gr-el.fastheroes.com/e-books/)(εικ.1).

Βήμα 2ο – Επισκόπηση

Πραγματοποιήθηκε ανίχνευση των προϋπαρχουσών γνώσεων των παιδιών (τι γνωρίζουν, αν είχαν σχετικές εμπειρίες στο στενό οικογενειακό τους περιβάλλον), ανασκευή λανθασμένων αντιλήψεων και οικοδόμηση νέων γνώσεων (κυρίως της αποσύνδεσης της δεδομένης συσχέτισης με τον θάνατο και να γίνει ενεργοποίησης της ανάγκης για πρόληψη) και διαμόρφωση πλαισίου δράσεων, με τη χρήση του διαγράμματος KWHL. Κάθε εβδομάδα ανοίγεται και ένα νέο ηλεκτρονικό βιβλίο στον ηλεκτρονικό υπολογιστή, τα παιδιά γνωρίζονται με έναν ήρωα του προγράμματος, ο οποίος τους ενημερώνει σχετικά με το σύμπτωμα του, πως προκλήθηκε και πως έλαβε χώρα η σωστή αντιμετώπιση του (https://gr-el.fastheroes.com/meet-the-heroes/) (εικ.2).

Εικ.1. Βιβλιοτετράδια

Εικ.2. Γνωριμία με τους ήρωες

Εικ.3. Παιχνίδι ρόλων

Βήμα 3ο – Επεξήγηση

Μέσω της προβολής ελκυστικών βίντεο, εικόνων και παιχνιδιών, που κρατούν αμείωτο το ενδιαφέρον των παιδιών, τα παιδιά εξοικειώνονται με το εγκεφαλικό επεισόδιο και αναλαμβάνουν δράση. Παίζουν παιχνίδια που υποδεικνύονται από το εβδομαδιαίο ηλεκτρονικό βιβλίο, όπου με την επανάληψη κατακτάται η εμπέδωση της νέας γνώσης, ενώ παράλληλα καλλιεργούνται οι δεξιότητες της ενσυναίσθησης και της πρόληψης (https://gr-el.fastheroes.com/games/) (εικ.3).

Βήμα 4ο – Εμπλουτισμός

Οι νεοαποκτηθείσες γνώσεις ενισχύονται μέσω πρακτικών καταστάσεων. Μετά το ξεφύλλισμα του κάθε ηλεκτρονικού βιβλίου, η διδασκαλία ολοκληρώνεται με μία εργασία από το βιβλιοτετράδιο (π.χ. ζωγραφική, κατασκευή δαχτυλόκουκλας, κόψιμο τηλεφώνου με τον χρήσιμο αριθμό) και φυσικά το τραγούδι του προγράμματος που

συνοδεύεται από χορευτικές κινήσεις του βασικού υπερήρωα Αλέξη. (https://gr-el.fastheroes.com/ambassador/ & Τραγούδι Αλέξη)(εικ.4,5,6)

Εικ.4. Μάσκες

Εικ.5. Δακτυλόκουκλες

Εικ.6. Τραγούδι Αλέξη

Βήμα 5ο – Εκτίμηση

Γίνεται αξιολόγηση των νέων γνώσεων που απέκτησαν τα παιδιά, αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση μέσω ενός παιχνιδιού τύπου «κρυμμένου θησαυρού» με τη χρήση ηλεκτρονικών παιχνιδιών – βημάτων, με λογισμικά κλειστού τύπου σε κινητές ηλεκτρονικές συσκευές (tablet) ή στον σταθερό Η/Υ της τάξης. Τα παιδιά, χωρισμένα σε μικρές ομάδες συνεργάζονται για να ολοκληρώσουν τα βήματα του παιχνιδιού και συγκεντρώνουν στοιχεία που τους βοηθούν να βρουν τον «κρυμμένο θησαυρό» που δεν είναι άλλος παρά ο τίτλος του Προγράμματος ΧΟΠΑ ΗΡΩΕΣ 112 (ζευγάρια με καρτέλες , Σειροθέτηση εικόνων & Εκατομμυριούχος)(εικ.7,8,9)

Εικ.7. Ζευγάρια με καρτέλες

Εικ.8. Σειροθέτηση εικόνων

Εικ.9. Εκατομμυριού

Συμπεράσματα

Η προστιθέμενη αξία της υλοποίησης του προγράμματος ΧΟΠΑ ΗΡΩΕΣ 112 έγκειται στο γεγονός ότι η εκπαίδευση των παιδιών αποδεικνύεται βιώσιμος τρόπος για να βελτιωθεί η ετοιμότητα της ευρύτερης κοινότητας σχετικά με το εγκεφαλικό επεισόδιο. Καλλιεργούνται δεξιότητες κοινωνικής ετοιμότητας, αυτοπροστασίας, προσφοράς και αλληλεγγύης ταυτόχρονα με πρακτικές δεξιότητες για το πώς σώζεται μία ζωή. Εστιάζοντας στον ιδιαίτερο δεσμό ανάμεσα στα παιδιά, στους παππούδες και στις γιαγιάδες, αναπτύσσονται αισθήματα ενσυναίσθησης, φροντίδας και αγάπης, ενώ ενισχύεται η διάθεση συνύπαρξης για περισσότερο και ποιοτικότερο χρόνο μεταξύ των οικείων προσώπων. Η χρήση νέων τεχνολογιών, με τις οποίες τα παιδιά είναι τόσο εξοικειωμένα συμβάλουν στην αξιολόγηση των γνώσεων, των εμπειριών και των πρακτικών που αποκόμισαν τα παιδιά από το πρόγραμμα ενώ εμπλουτίζουν την εκπαιδευτική διαδικασία με πιο δελεαστικά ερεθίσματα για τους μικρούς μαθητές. Η στάση των νηπιαγωγών απέναντι σε ένα τόσο καινοτόμο εκπαιδευτικό πρόγραμμα

είναι ουσιαστική και δημιουργεί τις προϋποθέσεις για την καλλιέργεια σημαντικών δεξιοτήτων ζωής από τους/τις μαθητές/τριες, που εμπλέκονται ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία, διαχέοντας καλές πρακτικές στο ευρύτερο σχολικό περιβάλλον και μεταλαμπαδεύοντας τη νέα γνώση. Η προμήθεια εκπαιδευτικού υλικού βοηθά τόσο στην εξωστρέφεια των σχολικών μονάδων, όσο και στην υιοθέτηση νέων σύγχρονων μορφών διδασκαλίας. Η εκπαιδευτική εγρήγορση των νηπιαγωγών και η δεκτικότητα τους στην ανακάλυψη και εφαρμογή νέων πρωτοπόρων εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε συνεργασία με ευαισθητοποιημένους φορείς, που προάγουν την γνώση σε εξειδικευμένα θέματα, συνιστά σημαντικό βήμα για το μέλλον των νηπιαγωγείων της χώρας μας και της καλλιέργειας μιας νέας στάσης ζωής.

Βιβλιογραφία

Πεντέρη, Ε., Χλαπάνα, Ε., Μέλλιου, Κ., Φιλιππίδη, Α., & Μαρινάτου, Θ. (2021). Πρόγραμμα Σπουδών Προσχολικής Εκπαίδευσης-Νηπιαγωγείου. Στο *Πλαίσιο της Πράξης Αναβάθμιση των Προγραμμάτων Σπουδών και Δημιουργία Εκπαιδευτικού Υλικού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του ΙΕΠ, MIS*

Πεντέρη, Ε., Χλαπάνα, Ε., Μέλλιου, Κ., Φιλιππίδη, Α., & Μαρινάτου, Θ. (2022). Οδηγός νηπιαγωγού-Υποστηρικτικό υλικό. Πυξίδα: Θεωρητικό και Μεθοδολογικό Πλαίσιο-Πρακτικές Εφαρμογές και Διδακτικοί Σχεδιασμοί. Στο *Πλαίσιο της Πράξης Αναβάθμιση των Προγραμμάτων Σπουδών και Δημιουργία Εκπαιδευτικού Υλικού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του ΙΕΠ, MIS 5035542.*

Açışlı, S., Yalçın Altun, S. & Turgut, U. (2011). Effects of the 5E learning model on students' academic achievements in movement and force issues. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 2459-2462. Doi: 10.1016/j.sbspro.2011.04.128.

Bybee, R. W., Taylor, J. A., Gardner, A., Van Scotter, P., Powell, J. C., Westbrook, A. & Landes, N. (2006). *The BSCS 5E instructional model: origins, effectiveness, and applications.* Colorado: Springs-BSCS. Ανακτήθηκε από The BSCS 5E Instructional Model: Origins and Effectiveness - BSCS Science Learning.

Liu, T., Yuizono, T., Lu, Y. & Wang, Z. (2019). Application of Human-Machine Dialogue in Foreign Language Teaching at Universities. In *IOP Conference Series: Materials Science and Engineering*, 573(1), 12047. Ανακτήθηκε από https://doi.org/10.1088/1757-899X/573/1/012047

Nurhayati, I., Pramono, K.S.E. & Farida, A. (2024). Keterampilan 4C (Critical Thinking, Creativity, Communication And Collaboration) dalam Pembelajaran IPS untuk Menjawab Tantangan Abad 21. *Jurnal Basicedu*, 8(1). 44-53. Ανακτήθηκε από https://doi.org/10.31004/basicedu.v8i1.6842

ΦΕΚ. Β' 3567/04.8.2021 Υ.Α.: *Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών για τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων όλων των τύπων σχολικών μονάδων, Νηπιαγωγείων, Δημοτικών και των Γυμνασίω.*

Ένα εκατομμύριο παιδιά με μια μεγάλη αποστολή: Να σώσουμε τους παππούδες και τις γιαγιάδες. Ανακτήθηκε από https://gr-el.fastheroes.com/.

«Μεσολόγγι, Τόπος Πολιτισμού», διδακτικό σενάριο για τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων

Παπακωνσταντίνου Αναστασία, Σαρβάνης Γρηγόριος

Εκπαιδευτικός ΠΕ 70 M.Ed.- M.Th., 2ο Δ.Σ. Κατοχής Αιτωλοακαρνανίας
anaspapak@gmail.com

Εκπαιδευτικός ΠΕ 70 M.Ed. -ΠΕ 01 M.Th., 1ο Δ.Σ. Κατοχής Αιτωλοακαρνανίας
g.sarvanis@gmail.com

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται ένα διδακτικό σενάριο για τον πολιτισμό της περιοχής του Μεσολογγίου, με τίτλο «Μεσολόγγι, Τόπος Πολιτισμού», το οποίο σχεδιάστηκε στα πλαίσια του μαθήματος «Εργαστήρια Δεξιοτήτων» για το Δημοτικό Σχολείο. Το διδακτικό σενάριο είναι συμβατό με τα ΑΠΣ και το ΔΕΠΠΣ, καθώς ικανοποιούνται πολλοί στόχοι των διαφόρων εμπλεκόμενων γνωστικών περιοχών. Επίσης, βασίζεται στην ανακαλυπτική μάθηση και στην ομαδική εργασία, ενώ αξιοποιείται ποικιλία διδακτικών τεχνικών. Τα εργαστήρια είναι έξι σε αριθμό και το καθένα πραγματεύεται και μια διαφορετική πτυχή της τοπικής πολιτιστικής κληρονομιάς.
Λέξεις- Κλειδιά: Εργαστήρια Δεξιοτήτων, Παγκόσμια και Τοπική Κληρονομιά, Μεσολόγγι

Εισαγωγή

Επιδίωξη του παρόντος διδακτικού σεναρίου είναι μια πρωτόλεια επαφή των μαθητών/τριών του Δημοτικού Σχολείου με το πολιτισμικό φορτίο της Ιεράς Πόλης Μεσολογγίου κατά τη διδασκαλία του μαθήματος των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων (στο εξής ΕΔ).

Τίτλος Διδακτικού Σεναρίου

«Μεσολόγγι, Τόπος Πολιτισμού»

Εμπλεκόμενες γνωστικές περιοχές

Το διδακτικό σενάριο εντάσσεται στο πλαίσιο των ΕΔ, βασική αρχή των οποίων είναι ο συνδυασμός διαφόρων γνωστικών πεδίων του Προγράμματος Σπουδών με στόχο την καλλιέργεια βασικών ικανοτήτων των μαθητών/τριών (Βλ. Πρόγραμμα Σπουδών «Εργαστηρίων Δεξιοτήτων» Νηπιαγωγείων, Δημοτικών και των Γυμνασίων). Έτσι, οι γνωστικές περιοχές που συνδυάζονται στο σενάριο είναι αυτές της Ιστορίας, της

Γλώσσας, των ΤΠΕ, των Εικαστικών, της Θεατρικής Αγωγής και της Μελέτης Περιβάλλοντος και των Φυσικών Επιστημών.

Τάξεις στις οποίες απευθύνεται

Οι τάξεις στις οποίες απευθύνεται το σενάριο είναι η Γ' και η Στ' Δημοτικού, καθώς η επιμέρους θεματική «Παγκόσμια και Τοπική Κληρονομιά», η οποία εντάσσεται στη θεματική ενότητα «Φροντίζω το περιβάλλον» αφορά τις παραπάνω τάξεις (Βλ. Πρόγραμμα Σπουδών «Εργαστηρίων Δεξιοτήτων» Νηπιαγωγείων, Δημοτικών και των Γυμνασίων).

Συμβατότητα με τα ΑΠΣ και το ΔΕΠΠΣ

Το παρόν διδακτικό σενάριο είναι συμβατό με τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (στο εξής ΑΠΣ) και το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (στο εξής ΔΕΠΠΣ), όπως επίσης και με την φιλοσοφία των ΕΔ. Συγκεκριμένα, στόχοι των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων συνδυάζονται με σκοπό την ανάπτυξη γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων των μαθητών/τριων. Στο παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται οι στόχοι των ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ που ικανοποιούνται για κάθε γνωστικό αντικείμενο στα πλαίσια του τρέχοντος διδακτικού σεναρίου.

Γνωστικό Αντικείμενο	**Επιδιώκεται οι μαθητές/τριες να:**
Ιστορία	• γνωρίζουν τα σημαντικότερα γεγονότα που συνέβησαν στον ελληνικό χώρο από την Άλωση έως την Επανάσταση του '21. • αξιοποιούν διάφορες ευκαιρίες για την ενασχόλησή τους με την ιστορία της περιοχής τους και την ένταξή της στον ευρύτερο εθνικό ιστορικό χώρο
Γλώσσα	• αναλύουν και συνθέτουν δεδομένες πληροφορίες
Μελέτη Περιβάλλοντος-	• γνωρίζουν χώρους πολιτισμικής αναφοράς και να αναπτύξουν θετική στάση απέναντι στην προβολή και διαφύλαξη της εθνικής κληρονομιάς
Φυσικών Επιστημών	• αναγνωρίζουν τη δύναμη της άνωσης
Εικαστικά	• χρησιμοποιούν επιτυχημένα υλικά, τεχνικές και τρόπους για τη δημιουργία έργων • κατανοούν ότι τα έργα τέχνης εκφράζουν απόψεις, αξίες και ιδέες του πολιτισμού μας • χρησιμοποιούν τις εικαστικές τέχνες διαθεματικά
Θεατρική Αγωγή	• ενταχθούν στην ομάδα και να συνεργάζεται αρμονικά.
ΤΠΕ	• πληκτρολογούν απλά κείμενα

	• αναζητούν πληροφορίες στο διαδίκτυο

Πίνακας 1: Συμβατότητα εργαστηρίου με ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ

Οργάνωση της τάξης

Κατά την υλοποίηση του σεναρίου οι μαθητές/τριες είναι χωρισμένοι/ες σε ομάδες, μεικτές ως προς το φύλο και τις επιδόσεις. Κάθε ομάδα εργάζεται με βάση κάποιο φύλλο εργασίας ή κάποια δοσμένη δραστηριότητα από τον/την εκπαιδευτικό, συνεισφέροντας στο έργο της ολομέλειας της τάξης.

Υλικοτεχνική υποδομή

Το εργαστήρια πραγματοποιούνται στη σχολική αίθουσα και στο εργαστήριο πληροφορικής. Κρίνεται απαραίτητη η ύπαρξη Η/Υ, προτζέκτορα, τηλεόρασης ή διαδραστικού πίνακα, αλλά και η σύνδεση στο διαδίκτυο. Ακόμη, για την υλοποίηση των εργαστηρίων απαιτούνται κάρτες-φωτογραφίες, αυτοκόλλητα χαρτάκια σημειώσεων, χαρτόνι, χαρτιά Α4, χαρτί του μέτρου, φύλλα εργασίας για το εκάστοτε εργαστήριο ή φύλλα αυτοαξιολόγησης, ενώ αξιοποιείται και το ετυμολογικό λεξικό.

Διδακτικοί στόχοι

Σκοπός του διδακτικού σεναρίου είναι οι μαθητές/τριες να έρθουν σε επαφή και να μελετήσουν την τοπική κληρονομιά και τον πολιτισμό της Ιεράς Πόλης του Μεσολογγίου, καλλιεργώντας ταυτόχρονα δεξιότητες απαραίτητες για την ζωή, την εξέλιξη και τη δια βίου μάθησή τους.
Πιο συγκεκριμένα, επιδιώκεται οι μαθητές/τριες να:

- διασαφηνίσουν την έννοια του πολιτισμού και την δράση της Unesco
- διακρίνουν τον φυσικό από τον υλικό πολιτισμό και την άυλη πολιτιστική κληρονομιά
- εξετάσουν την Ιερά Πόλη του Μεσολογγίου, υπό το πρίσμα του φυσικού, υλικού πολιτισμού και της άυλης πολιτιστικής κληρονομιάς.
- αναστοχαστούν γύρω από τις δραστηριότητες που υλοποίησαν
- αναπτύξουν δεξιότητες επικοινωνίας, συνεργασίας, δημιουργικότητας, κριτικής σκέψης, πλάγιας σκέψης, στρατηγικής σκέψης, ενσυναίσθησης, ευαισθησίας, ανάλυσης και παραγωγής περιεχομένου σε έντυπα και ηλεκτρονικά μέσα.

Διάρκεια

Το διδακτικό σενάριο μπορεί να αναπτυχθεί σε 12 διδακτικές ώρες. Συγκεκριμένα, διαρθρώνεται σε 6 εργαστήρια δίωρης διάρκειας.

Θεωρητική προσέγγιση

Το διδακτικό σενάριο βασίζεται στην ανακαλυπτική μάθηση του Bruner. Άλλωστε, οι πληροφορίες παρέχονται στους/στις μαθητές/τριες και με τις τρεις μορφές αναπαράστασης της γνώσης. Αναλυτικότερα, υπάρχουν πραξιακές αναπαραστάσεις (χειρισμός απλών υλικών-αλάτι), εικονιστικές (αξιοποίηση βίντεο και εικόνων) και οι συμβολικές αναπαραστάσεις (ενασχόληση με το γραπτό λόγο και την αναπαράσταση πινάκων με θέμα το Μεσολόγγι). Επιπλέον, αξίζει να σημειωθεί ότι το συγκεκριμένο διδακτικό σενάριο ακολουθεί την αρχή της σπειροειδούς διάταξης της ύλης (Ελληνιάδου κ.α. 2008). Γι' αυτό και μπορεί να εφαρμοστεί με τις κατάλληλες προσαρμογές και στη Στ' Δημοτικού.

Μεθοδολογική προσέγγιση

Για την υλοποίηση των εργαστηρίων κυρίαρχο ρόλο διαδραματίζει η εργασία σε ομάδες, η οποία «καλλιεργεί τη συνεργασία, την ομαδικότητα και την άμιλλα, κοινωνικοποιεί τους μαθητές, κάνοντας ακόμη και τους αδύναμους να συμμετέχουν δίνοντάς τους κίνητρα, προωθεί την ενεργητική μάθηση, ενθαρρύνει την ανάδειξη ενδιαφερόντων, συντελεί στην αναβάθμιση της αυτοεικόνας και της αυτοπεποίθησης των μαθητών» (Χοντολίδου,2004: 38).
Επίσης, αξιοποιούνται πρακτικές βιωματικής μάθησης. Ειδικότερα, η χρήση του θεάτρου και των τεχνών στην τάξη επιτρέπει στα μέλη της να προσεγγίσουν το εκάστοτε περιεχόμενο με διαφορετικούς τρόπους, στοιχείο που παραπέμπει στη διαφοροποιημένη διδασκαλία (Reif & Grant, 2010).
Εντελώς ενδεικτικά μνημονεύονται και ορισμένες τεχνικές που ανήκουν στις παραπάνω προσεγγίσεις και αξιοποιούνται στο σενάριο, όπως η ιδεοθύελλα (brainstorming), οι παγωμένες εικόνες, καθώς και η δημιουργία εννοιολογικού χάρτη.

Προτεινόμενο σενάριο

1ο εργαστήριο - **Γνωριμία με την έννοια του πολιτισμού**

- *Brainstorming για την έννοια του πολιτισμού*: Οι μαθητές/τριες καλούνται να καταθέσουν τις σκέψεις τους για την έννοια του πολιτισμού και αυτές καταγράφονται στον πίνακα της τάξης.
- *Διασαφήνιση της έννοιας του πολιτισμού με τη βοήθεια της UNESCO*: Στον παρακάτω σύνδεσμο οι μαθητές/τριες βρίσκουν τον ορισμό της έννοιας του πολιτισμού, σύμφωνα με την UNSECO (https://shorturl.at/gogR2). Επίσης, τα παιδιά αναζητούν στο λεξικό τους τον ορισμό του πολιτισμού. Ακολουθεί διάλογος και σύγκριση του ορισμού, όπως εντοπίστηκε στο διαδίκτυο και το λεξικό, σε σχέση με τις δικές τους ιδέες.
- *Αναζήτηση σχετικά με τη δράση της UNESCO*: Στον παρακάτω σύνδεσμο οι μαθητές/τριες μπορούν να ενημερωθούν για την δράση της UNESCO στο κομμάτι του πολιτισμού (https://shorturl.at/luFW0).
- *Κατηγοριοποίηση καρτών-φωτογραφιών στις τρεις κατηγορίες του πολιτισμού*: Οι μαθητές/τριες εργάζονται ομαδικά. Μπροστά τους βρίσκονται

κάρτες-φωτογραφίες που παρουσιάζουν δείγματα φυσικού και υλικού πολιτισμού, αλλά και άυλης πολιτιστικής κληρονομιάς. Οι ίδιοι/ες αναλαμβάνουν να τις διακρίνουν σε τρεις μεγάλες κατηγορίες (φυσικός πολιτισμός- υλικός πολιτισμός- άυλη πολιτιστική κληρονομιά) και να δικαιολογήσουν το κριτήριο του διαχωρισμού αυτού.

2ο εργαστήριο - **Μεσολόγγι, χώρος πολιτισμού**

- *Καταγραφή των στοιχείων του πολιτισμού του Μεσολογγίου σε χαρτάκια:* Οι μαθητές/τριες καταγράφουν ομαδικά τις σκέψεις, κατηγοριοποιώντας τα στοιχεία πολιτισμού του Μεσολογγίου σε φυσικό πολιτισμό, υλικό πολιτισμό και στην άυλη πολιτιστική κληρονομιά.
- *Σύνοψη και διάκριση των ιδεών σχετικά με τρεις κατηγορίες πολιτισμού*: Σε ένα χαρτόνι υπάρχουν ζωγραφισμένες τρεις μεγάλες ομάδες. Τα παιδιά κολλάνε άλλα μικρότερα χαρτάκια με τα δείγματα φυσικού, υλικού πολιτισμού και άυλης πολιτιστικής κληρονομιάς που κατέγραψαν προηγουμένως. Στο τέλος, παρουσιάζουν σε όλη την τάξη την εργασία τους.
- *Μελέτη της Εξόδου του Μεσολογγίου:* Οι μαθητές/τριες παρακολουθούν βίντεο σχετικά με το σημαντικότερο ιστορικό γεγονός του Μεσολογγίου, την Έξοδο του 1826. Κατόπιν συμπληρώνουν το συνοδευτικό φύλλο εργασίας. Βασική επιδίωξη του φύλλου εργασίας είναι η ανάδειξη των σκέψεων και των συναισθημάτων βασικών ηρώων της Εξόδου.

3ο εργαστήριο - **Ο υλικός πολιτισμός του Μεσολογγίου**

- *Παρουσίαση των στοιχείων υλικού πολιτισμού του Μεσολογγίου:* Στο εργαστήρι πληροφορική οι μαθητές/τριες αναζητούν ανά ομάδες πληροφορίες για τα στοιχεία υλικού πολιτισμού του Μεσολογγίου (Κήπος Ηρώων, Δημοτική Πινακοθήκη, μουσεία κ.α.). Αφού εντοπίσουν τις βασικές πληροφορίες, συμπληρώνουν την ταυτότητα του κάθε χώρου και την παρουσιάζουν στην ολομέλεια της τάξης.
- *Εικονική περιήγηση στον Κήπο των Ηρώων:* Στον παρακάτω σύνδεσμο οι μαθητές/τριες μπορούν περιηγηθούν στον Κήπο των Ηρώων (https://shorturl.at/xBLOV). Ακολουθεί διάλογος σχετικά με τα μνημεία που εντοπίζουν στον εκεί χώρο.
- *Ενασχόληση με τους βασικότερους πίνακες της Πινακοθήκης Μεσολογγίου:* Η ομάδα που θα αναλάβει την Δημοτική Πινακοθήκη παρουσιάζει τους σημαντικότερους πίνακες και την ιστορία πίσω από αυτούς.
- *Αναπαράσταση των πινάκων- διατύπωση σκέψεων και συναισθημάτων*: Οι μαθητές/τριες αναλαμβάνουν να αναπαραστήσουν ομαδικά με την τεχνική παγωμένων εικόνων σημαντικούς πίνακες που βρίσκονται στην Δημοτική Πινακοθήκη. Οι υπόλοιποι/ες μαθητές/τριες εκφράζουν τα συναισθήματα και τις σκέψεις που τους προκαλεί η θέαση των αναπαραστάσεων των πινάκων.

4ο εργαστήριο - **Ο φυσικός πολιτισμός του Μεσολογγίου**

- *Εντοπισμός της θέσης της λιμνοθάλασσας Μεσολογγίου στον χάρτη:* Οι μαθητές/τριες εντοπίζουν στον χάρτη της Ελλάδας την θέση του Μεσολογγίου.

Επιδιώκεται η παρατήρηση σημαντικών λεπτομερειών σχετικά με τη γεωφυσική θέση του σημείου (παραθαλάσσιο, ανάμεσα σε δυο ποταμούς, ύπαρξη βουνών).

- *Μελέτη στο πεδίο-Παρατήρηση και καταγραφή των στοιχείων της λιμνοθάλασσας Μεσολογγίου*: Οι μαθητές επισκέπτονται τη λιμνοθάλασσα του Μεσολογγίου. Σε ομάδες παρατηρούν και καταγράφουν στοιχεία της λιμνοθάλασσας (τι ακούνε, τι βλέπουν, ζώα, φυτά κ.α.) και τα παρουσιάζουν στην ολομέλεια της τάξης.
- *Μελέτη των αλυκών και της σημασίας του αλατιού για την ανθρώπινη ζωή:* Ο/η εκπαιδευτικός κάνει ένα πείραμα επίδειξης προκειμένου να διεγείρει την περιέργεια των μελών της τάξης. Μπροστά στα παιδιά υπάρχουν δυο ποτήρια. Στο πρώτο ποτήρι υπάρχει νερό της βρύσης, ενώ στο δεύτερο νερό από την λιμνοθάλασσα. Ο/η εκπαιδευτικός βουτά ένα αυγό στο κάθε ποτήρι και τα παιδιά προσπαθούν να εξηγήσουν γιατί το αυγό επιπλέει στο δεύτερο ποτήρι και όχι στο πρώτο. Έτσι, διαπιστώνουν ότι το αλάτι του δεύτερου ποτηριού προκαλεί το φαινόμενο της άνωσης. Έπειτα, ξεκινά συζήτηση σχετικά με την αξία του αλατιού στην ζωή των ανθρώπων. Πιθανή επέκταση του συγκεκριμένου εργαστηρίου αποτελεί μια επίσκεψη στο Μουσείο Άλατος στην Τουρλίδα Μεσολογγίου.
- *Κατασκευή χειροτεχνίας με αλάτι:* Οι μαθητές/τριες δημιουργούν μια χειροτεχνία με βάση το αλάτι. Αρχικά, σχεδιάζουν σε ένα χαρτόνι ένα σχέδιο της αρεσκείας τους. Έπειτα, τοποθετούν υγρή κόλλα στα ίχνη του σχεδίου και ρίχνουν αλάτι, ώστε να κολλήσει. Το περιττό αλάτι απομακρύνεται. Κατόπιν χρωματίζουν προσεκτικά το «αλατισμένο» σχέδιο με πινέλο και χρωματιστή τέμπερα.

5ο εργαστήριο - **Η άυλη πολιτιστική κληρονομιά του Μεσολογγίου**

- *Παρουσίαση της έννοιας «άυλη πολιτιστική κληρονομιά»*: Ο/η εκπαιδευτικός παρουσιάζει στους/στις μαθητές/τριες την έννοια της «άυλης πολιτιστικής κληρονομιάς», παρέχοντας ενδεικτικά παραδείγματα.
- *Αναζήτηση στοιχείων της τοπικής παράδοσης στο ευρετήριο άυλης πολιτιστικής κληρονομιάς:* Οι μαθητές/τριες αξιοποιούν τον Η/Υ της τάξης και πλοηγούνται στο ευρετήριο άυλης πολιτιστικής κληρονομιάς, με σκοπό να εντοπίσουν κάποιο στοιχείο της τοπικής παράδοσης (https://shorturl.at/avJP4). Στο τέλος, ανακαλύπτουν πως το τοπικό πανηγύρι του Αη-Συμιού περιλαμβάνεται στην λίστα.
- *Εννοιολογικός χάρτης για το πανηγύρι του Αη-Συμιού*: Οι μαθητές/τριες συζητούν, καταθέτουν τις εμπειρίες τους σχετικά με το πανηγύρι του Αη-Συμιού και παρακολουθούν αντίστοιχο βίντεο. Κατόπιν ομαδικά κατασκευάζουν τον εννοιολογικό χάρτη για το συγκεκριμένο πανηγύρι.

6ο εργαστήριο - **Ανακεφαλαίωση-Αναστοχασμός**

- *Αυθόρμητη καταγραφή λέξεων ή φράσεων για τον πολιτισμό του Μεσολογγίου*: Οι μαθητές/τριες καταγράφουν σε χαρτί του μέτρου με χρωματιστούς μαρκαδόρους λέξεις ή φράσεις για το Μεσολόγγι, βάσει όσων

επεξεργάστηκαν στα προηγούμενα εργαστήρια. Αν υπάρχει επιθυμία, ζωγραφίζουν κάτι σχετικό.

- *Συμπλήρωση φύλλου αυτοαξιολόγησης:* Οι μαθητές/τριες συμπληρώνουν το φύλλο αυτοαξιολόγησης, προκειμένου να αναστοχαστούν πάνω στα βιώματα και τις εμπειρίες των εργαστηρίων.

Βιβλιογραφία

Ελληνιάδου, Ε., Κλεφτάκη,Ζ. & Μπαλκίζας, Ν. (2008*). Η συμβολή των παιδαγωγικών προσεγγίσεων για την κατανόηση του φαινομένου της μάθησης*. Αθήνα: Πανεπιστημιακό Κέντρο Επιμόρφωσης (ΠΑ.Κ.Ε.).

Πρόγραμμα Σπουδών «Εργαστηρίων Δεξιοτήτων» Νηπιαγωγείων, Δημοτικών και των Γυμνασίων. Ανακτήθηκε από https://shorturl.at/ACNPS.

Χοντολίδου, Ε. (2004). *Διδασκαλία σε ομάδες. Κλειδιά και Αντικλείδια*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Reif, N. & Grant, L. (2010*).* Culturally responsive classrooms through art integration*. Journal of Praxis in Multicultural Education*, 5(1), 100-114.

Συμπερίληψη στην κοινωνία: Αναδεικνύοντας την αξία των ανθρώπων με αναπηρία στο Δημοτικό Σχολείο Καμπάνη Ν. Κιλκίς

Τσάτσου Ιωάννα, Μάρτζιου Αναστασία, Σκαρτσίλα Γρηγορία

Ειδική Παιδαγωγός- Δημοτικό Σχολείο Καμπάνη 1
ioanna.tsatsou@gmail.com

Εκπαιδευτικός Δημοτικής Εκπαίδευσης -Δημοτικό Σχολείο Καμπάνη 2
anastasiamartz@gmail.com

MSc Κλινική Ψυχολόγος – Ε.Ε.Π. -Δημοτικό Σχολείο Καμπάνη 3
riaskkk@outlook.com.gr

Περίληψη

Σύμφωνα με τα στοιχεία από τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (ΠΟΥ), περίπου το 15% του παγκόσμιου πληθυσμού πάσχει από κάποιας μορφής αναπηρία. Συνεπώς, καθίσταται επιτακτική ανάγκη η διαμόρφωση ενός ασφαλούς περιβάλλοντος, που θα είναι προσβάσιμο και φιλικό προς όλους. Βασική προϋπόθεση για το σκοπό αυτό είναι η αποδοχή της διαφορετικότητας, η οποία αποτελεί πολύτιμο κεφάλαιο και εμπλουτίζει το ύφος και την ουσία της κοινωνίας μας. Σε έναν κόσμο πλούσιο σε πολιτισμούς, πεποιθήσεις και ιστορίες, η αναγνώριση και ο σεβασμός του διαφορετικού αποτελούν θεμέλια για την επίτευξη της πραγματικής ισότητας.

Η 3η Δεκέμβρη, Παγκόσμια Ημέρα Ατόμων με Αναπηρία αποτέλεσε την αφετηρία για την οργάνωση δράσεων στο δημοτικό σχολείο Καμπάνη με σκοπό την ενημέρωση και ευαισθητοποίηση της εκπαιδευτικής κοινότητας στις διάφορες μορφές αναπηρίας. Σκοπός ήταν να καλλιεργηθεί σε όλους τους μαθητές η έννοια της ενσυναίσθησης, και της συμπερίληψης. Έτσι, οργανώθηκε από το διδακτικό προσωπικό του σχολείου ένα πρόγραμμα σχετικών δράσεων.

Οι μαθητές μέσα από την προαναφερόμενη βιωματική μάθηση αποκτούν την δεξιότητα να εκτιμούν και να στηρίζουν την συμπερίληψη, διαμορφώνοντας εν τέλει το προφίλ των αυριανών πολιτών που ενδιαφέρονται, σέβονται και αλληλεπιδρούν με τον συνάνθρωπο με αναπηρία ως ισότιμο μέλος της κοινότητας. Το σχολείο οφείλει να προασπίζει τα δικαιώματα των μαθητών/τριών με αναπηρία, να προσαρμόζεται στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες τους, γιατί όλοι οι μαθητές δικαιούνται ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση. Η καταπολέμηση στερεοτύπων και προκαταλήψεων εντός της σχολικής κοινότητας και η αναγκαιότητα σεβασμού της μαθητικής

ετερογένειας βρίσκεται στις βασικές προτεραιότητες του σύγχρονου ελληνικού σχολείου.

Λέξεις κλειδιά: βιωματικές δράσεις, ενσυναίσθηση, συμπερίληψη

Εισαγωγή

Η συμπερίληψη των ατόμων με αναπηρία αποτελεί έναν από τους πυλώνες μιας δίκαιης και ισότιμης κοινωνίας. Στον τομέα της εκπαίδευσης, η συμπερίληψη αναδεικνύεται ως ένας κρίσιμος παράγοντας για τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος που ενισχύει την αξία και την αυτοπεποίθηση των ατόμων με αναπηρία. Στο πλαίσιο αυτό, η παρούσα εισήγηση επικεντρώνεται στο δημοτικό σχολείο ως χώρο που μπορεί να διαδραματίσει καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη μιας συμπεριληπτικής νοοτροπίας στους μαθητές.

Διαμορφώνοντας το συμπεριληπτικό σχολικό περιβάλλον

Ο όρος συμπερίληψη με την ευρεία έννοια αναφέρεται στα άτομα, που ανεξάρτητα από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους (ικανότητες, φύλο, γλώσσα, θρησκεία, πολιτισμός), έχουν το δικαίωμα ενεργού συμμετοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στην ουσία, πρόκειται για μια εξελικτική διαδικασία που χαρακτηρίζεται από συνέχεια και μετάλλαξη. Σύμφωνα με την UNESCO (2009) η συμπερίληψη αποτελεί: «διαδικασία για την αντιμετώπιση και ανταπόκριση στην ποικιλομορφία των αναγκών όλων των παιδιών, των νέων και των ενηλίκων, μέσω της αύξησης της συμμετοχής στην καλλιέργεια της μάθησης και στις κοινότητες και μέσω της μείωσης και της εξάλειψης του αποκλεισμού μέσα και από την εκπαίδευση. Περιλαμβάνει αλλαγές και τροποποιήσεις στο περιεχόμενο, τις προσεγγίσεις, τις δομές και τις στρατηγικές, με ένα κοινό όραμα που να καλύπτει όλα τα παιδιά του κατάλληλου εύρους ηλικίας και την πεποίθηση ότι είναι ευθύνη του συστήματος η εκπαίδευση όλων των παιδιών». Ως εκ τούτου, είναι σημαντικό να ενταχθεί η συμπερίληψη στην μαθητική κοινότητα όχι απλώς ως έννοια, αλλά ως μια προσπάθεια ουσιαστικού μετασχηματισμού της κοινωνίας ευαίσθητης στη διαφορετικότητα. (Anersen, A.l., Allan, J., Simonsen, E., 2009). Συνεπώς, οδηγούμαστε σε ταύτιση του όρου με την ισότητα, την δικαιοσύνη, την αποδοχή και την ένταξη. Ωστόσο, οι αξίες αυτές δε μπορούν να εξασφαλιστούν αν δε καταφέρουν οι νέες γενεές να καλλιεργήσουν και να θεμελιώσουν για τις επόμενες το δικαίωμα της ισότιμης πρόσβασης στην εκπαίδευση και συνεπώς στην κοινότητα (Shirazi & Keivani, 2017). Προφανώς, είναι ξεκάθαρη η ανάγκη διαμόρφωσης ενός στέρεου υπόβαθρου βασισμένο σε αρχές και αξίες, που θα διαιωνίζεται εξελισσόμενο στο χρόνο, διασφαλίζοντας τη δημιουργία ενός ευέλικτου συμπεριληπτικού περιβάλλοντος για όλους τους πολίτες. (Αγγελίδης & Αβραμίδου, 2019)

Η πορεία της Ειδικής Εκπαίδευσης σημαδεύτηκε από στροφές και μεταλλάξεις, αντανακλώντας τις μεταβαλλόμενες κοινωνικές και πολιτιστικές αντιλήψεις. Η στάση προς τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εξελισσόταν, από τον διαχωρισμό στην ένταξη και, πλέον, προς την συμπερίληψη. Ο πρώτος νόμος για την Ειδική Εκπαίδευση (1981) αναφερόταν στη λειτουργία ειδικών σχολείων και τμημάτων ένταξης, η

οποία όμως δε ταυτίστηκε με την συμπερίληψη , αλλά με την αφομοίωση των μαθητών με αναπηρίες στο σύνολο της σχολικής κοινότητας (Σούλης 2008).

Η UNESCO (1994) έδωσε την ώθηση για την διαμόρφωση ενός συμπεριληπτικού σχολείου, προσαρμοσμένου στις ανάγκες κάθε μαθητή. Σήμερα, η συμπεριληπτική εκπαίδευση εστιάζει στην ίση πρόσβαση όλων στη μάθηση, αναγνωρίζοντας τα ίσα δικαιώματα στην εκπαίδευση και κοινωνική ενσωμάτωση. Για την ενίσχυση της συμπερίληψης, απαιτούνται κατάλληλες πρακτικές και αναδιαμόρφωση του εκπαιδευτικού συστήματος, αφού πρόκειται για μια διαρκή διαδικασία που χτίζεται σταδιακά και η υλοποίησή της οφείλει να στηριχθεί σε κατάλληλες παιδαγωγικές διαδικασίες (Angelides, 2008). Η πορεία προς την συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι συνεπώς μια δυναμική διαδικασία γεμάτη προκλήσεις, αλλά και με αισιόδοξες προοπτικές για ένα μέλλον όπου η διαφορετικότητα γίνεται πηγή πλούτου και όχι αποκλεισμού. Βιωματικές δράσεις για τις αναπηρίες στο Δημοτικό Σχολείο Καμπάνη Ν. Κιλκίς . Τα άτομα με αναπηρίες αντιμετωπίζουν πολλαπλές προκλήσεις στην καθημερινή τους ζωή, συμπεριλαμβανομένων των φυσικών, κοινωνικών και ψυχολογικών πτυχών. Η συμπερίληψη τους στην κοινωνία απαιτεί τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος που είναι προσβάσιμο και φιλικό προς τις ανάγκες τους. Πρώτα απ’ όλα η πρόσβαση στην εκπαίδευση είναι θεμελιώδης για τη συμπερίληψη των ατόμων με αναπηρίες. Αυτό σημαίνει όχι μόνο πρόσβαση σε φυσικό επίπεδο (π. χ. κτίρια, αίθουσες), αλλά και πρόσβαση σε περιεχόμενο και μέθοδο εκπαίδευσης που είναι προσαρμοσμένα στις ανάγκες τους. Οι εκπαιδευτικές προσεγγίσεις πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τις διαφορετικές δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίζουν τα άτομα με αναπηρίες και να προσφέρουν τις απαραίτητες υποστηρικτικές υπηρεσίες. Το 1992, η Γενική Συνέλευση του ΟΗΕ, ανακήρυξε την 3η Δεκεμβρίου ως Παγκόσμια Ημέρα Ατόμων με Αναπηρία. Κάθε χρόνο στόχο αποτελεί η προώθηση της κατανόησης σε θέματα αναπηρίας και η κινητοποίηση υπέρ των δικαιωμάτων αξιοπρέπειας και ευημερίας των ατόμων με αναπηρίες. Στο σχολείο μας, η ημέρα αυτή γιορτάστηκε την Δευτέρα στις 4 Δεκεμβρίου 2023 και το σύνολο των διδακτικών ωρών αφιερώθηκε στην υλοποίηση ενός προγράμματος ενημέρωσης και βιωματικών δράσεων με πρωταγωνιστές τους μαθητές. Η δράση αποτελείται από 3 μέρη: Μια εισαγωγική ομιλία και παρουσίαση, όπου μιλάμε για την παγκόσμια αυτή μέρα και εξηγούμε πως θα κινηθούν οι μαθητές στο βιωματικό μέρος, το οποίο αποτελείται από 6 ομάδες δραστηριοτήτων, καθεμία αφιερωμένη σε μια μορφή αναπηρίας. Η δράση ξεκίνησε με μια ενημέρωση-παρουσίαση στους μαθητές για τα άτομα με ειδικές ανάγκες και αναπηρίες. Οι μαθητές είχαν την δυνατότητα να αντιληφθούν την μοναδικότητα και την ξεχωριστή φύση του κάθε ανθρώπου. Ως προς αυτό συμμετείχαν ενεργά καθώς ήταν οι ίδιοι που συζήτησαν για τον καλύτερο τους φίλο και τι είναι αυτό που τον κάνει ξεχωριστό, με απώτερο σκοπό την κατανόηση του ότι κάθε άνθρωπος είναι μοναδικός και ξεχωριστός. Έπειτα, ερωτήθηκαν αν γνωρίζουν κάποιο παιδί ή άτομο με ειδικές ανάγκες.

Εν συνεχεία, παρουσιάστηκαν οι διάφορες κατηγορίες αναπηριών περιλαμβάνοντας άτομα με τύφλωση, άτομα με κώφωση, άτομα με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ή

νοητική αναπηρία, άτομα με κινητική αναπηρία και άτομα στο φάσμα του αυτισμού ή άτομα με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές.

Για κάθε κατηγορία αναπηρίας, παρουσιάστηκαν λεπτομερείς πληροφορίες σχετικά με τη φύση, τις ιδιαίτερες ικανότητες και ανάγκες των ατόμων που αντιμετωπίζουν τη συγκεκριμένη αναπηρία. Οι μαθητές ενημερώθηκαν για τον τρόπο με τον οποίο αυτά τα άτομα βιώνουν την καθημερινότητα τους και πώς αντιμετωπίζουν την εκπαίδευση, με στόχο την ενθάρρυνση της ευαισθητοποίησης και της συνείδησης.

Κατόπιν, οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να παρακολουθήσουν σχετικά βίντεο, ενισχύοντας έτσι την κατανόηση τους για τις πρωτογενείς και δευτερογενείς αναπηρίες. Αναφορικά με αυτές, εξηγήθηκε ότι οι πρωτογενείς περιλαμβάνουν τους σωματικούς και νοητικούς περιορισμούς, ενώ οι δευτερογενείς περιλαμβάνουν κοινωνικούς περιορισμούς, ρατσισμό, προκαταλήψεις και bulling.

Κατά το τέλος της παρουσίασης πραγματοποιήθηκε συζήτηση με τη συμμετοχή όλων των μαθητών σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο μπορούν να συμβάλλουν στην κοινωνική δικαιοσύνη, την ενσωμάτωση, την ένταξη και την συμπερίληψη των ατόμων με αναπηρία στην κοινωνία, μέσω της κατανόησης, της υποστήριξης και του σεβασμού προς τα άτομα αυτά.

Για το δεύτερο μέρος της δράσης οι τάξεις του σχολείου χωρίστηκαν σε έξι σταθμούς αναπηρίας:

- Η Α’ Τάξη έγινε ο σταθμός της Νοητικής Αναπηρίας.
- Η Β’ Τάξη ο σταθμός της Οπτικής Αναπηρίας.
- Η Γ’ Τάξη έγινε ο σταθμός της κινητικής αναπηρίας.
- Η Δ’ Τάξη ορίστηκε ως ο σταθμός των Διάχυτων Αναπτυξιακών Διαταραχών και συγκεκριμένα του Αυτισμού.
- Η Ε’ Τάξη ορίστηκε ως ο σταθμός της Ακουστικής Αναπηρίας.
- Η ΣΤ’ Τάξη ως ο σταθμός των Μαθησιακών δυσκολιών.

Στη συνέχεια, οι μαθητές κλήθηκαν να γνωρίσουν και να αντιληφθούν τη δυσκολία της αναπηρίας βιωματικά.

Ο διαχωρισμός των μαθητών έγινε ανά τμήμα και η κάθε ομάδα ξεκίνησε από τον σταθμό στον οποίο βρίσκεται η τάξη της, όπου παραμένει για 20 με 25 λεπτά. Με το πέρας των 20-25 λεπτών και υπό τον ήχο του σχολικού κουδουνιού, οι ομάδες μαθητών αλλάζουν σταθμό και πηγαίνουν στον επόμενο, μέχρι όλοι τους να περάσουν από όλους τους σταθμούς αναπηρίας.

Ο κάθε μαθητής έχει μαζί του ένα φύλλο παρατήρησης το οποίο συμπληρώνει με το πέρας των δραστηριοτήτων του κάθε σταθμού. Στο φύλλο παρατήρησης ο κάθε μαθητής καταχωρεί τις εμπειρίες του από τις βιωματικές δραστηριότητες στις οποίες συμμετείχε της εκάστοτε αναπηρίας. Με αυτό τον τρόπο προσφέρεται σε αυτόν η δυνατότητα να αναλύσει την προσωπική του εμπειρία και να την αξιολογήσει ως προς τον βαθμό δυσκολίας της.

Με την προσέλευση κάθε ομάδας μαθητών στους σταθμούς αναπηρίας, ο υπεύθυνος του σταθμού διαβάζει και κοινοποιεί στους συμμετέχοντες τους Κανόνες

Συμπεριφοράς στην Καθημερινή Επικοινωνία με Άτομα με Αναπηρία. Η γνώση και η τήρηση των κανόνων αυτών είναι σημαντική και ουσιώδης ως προς την ανάπτυξη του σεβασμού προς τα άτομα με αναπηρία, βοηθώντας στην προαγωγή της ανθρώπινης αξιοπρέπειας και της ισότητας.

Ακολουθούν πιο αναλυτικά οι βιωματικές δράσεις στις οποίες έλαβαν μέρος οι μαθητές του σχολείου:

Στον πρώτο σταθμό της νοητικής αναπηρίας οι μαθητές παρακολούθησαν σχετικό βίντεο animation με πρωταγωνιστή έναν μαθητή με νοητική αναπηρία. Έπειτα δόθηκε στους μαθητές ένα φυλλάδιο με ένα κείμενο γραμμένο στην γερμανική γλώσσα κι έπρεπε να απαντήσουν στις ερωτήσεις οι οποίες ήταν κι αυτές στα γερμανικά. Με την δραστηριότητα αυτή επιδιώκουμε να κατανοήσουν οι μαθητές πόσο δύσκολο είναι να πρέπει να απαντήσουν σε κάτι που δεν καταλαβαίνουν ή ακόμα που δεν μπορούν να διαβάσουν. Η δεύτερη δραστηριότητα του σταθμού αυτού έχει τον ίδιο σκοπό και οι μαθητές έπρεπε να περιγράψουν ένα αφηρημένο σχήμα.

Στον σταθμό της οπτικής αναπηρίας ακολουθούν δραστηριότητες με τις οποίες οι μαθητές έρχονται σε επαφή με την οπτική αναπηρία, μαθαίνουν το αλφάβητο στη Braille και βιώνουν μια ευχάριστη εμπειρία από τη δραστηριότητα, βρισκόμενοι στη θέση των ατόμων με τύφλωση. Συγκεκριμένα στην πρώτη δραστηριότητα οι μαθητές έπρεπε να διαβάσουν ένα κείμενο όπου η γραμματοσειρά του ήταν πολύ θολή. Στη δεύτερη δραστηριότητα, τους δόθηκε το αλφάβητο στη γραφή Braille και οι μαθητές έπρεπε να γράψουν το όνομα τους και το αγαπημένο τους χρώμα. Στο σημείο αυτό, δόθηκε σε όλους ένα κείμενο γραμμένο σε γραφομηχανή της Braille και τα παιδιά είχαν την ευκαιρία να το δουν, να το ψηλαφίσουν και να τολμήσουν να το διαβάσουν. Έπειτα, είδαν κάτι πιο συνηθισμένο που χρησιμοποιούμε στην καθημερινή μας ζωή, τα κουτιά από φάρμακα στα οποία ψηλάφισαν κι εκεί τα γράμματα στη γραφή των τυφλών. Στην επόμενη δραστηριότητα του σταθμού οπτικής αναπηρίας, οι μαθητές του τμήματος ένταξής είχαν φτιάξει καρτέλες με το αλφάβητο της Braille στις οποίες κόλλησαν καπάκια για την αναπαράσταση των κουκκίδων, και με δεμένα μάτια (με μαντήλι) οι συμμετέχοντες έπρεπε να ψηλαφίσουν και να βρουν το σωστό γράμμα ή λέξη. Στην τελευταία δραστηριότητα του σταθμού αυτού οι μαθητές έπρεπε να περιγράψουν προφορικά το αγαπημένο τους μέρος. Δεν μπορούν όμως να αναφέρουν το πώς φαίνεται το μέρος αυτό αλλά πρέπει να περιγράψουν πώς μυρίζει, ακούγεται και το αισθάνονται.

Στον τρίτο σταθμό, στον σταθμό της κινητικής αναπηρίας περιλαμβάνονται βιωματικές δραστηριότητες διαφόρων κινητικών αναπηριών που έχουν σχέση με τα πόδια, τα χέρια και τη λεπτή κινητικότητα των χεριών. Κατά την πρώτη δραστηριότητα οι μαθητές έχοντας δεμένο ένα ξύλο στο πόδι προσπαθούν να περπατήσουν, να μετακινηθούν και να καθίσουν σε καρέκλα. Στην δεύτερη δραστηριότητα οι μαθητές, έχοντας το ένα χέρι πίσω στην πλάτη τους προσπαθούν να ανοίξουν ένα βάζο ή να βάλουν ένα γάντι. Έπειτα, στην τρίτη δραστηριότητα, τα παιδιά φορούν γάντια και με αυτά προσπαθούν να κουμπώσουν ένα κουμπί ή να πιάσουν ένα νόμισμα από το

πάτωμα, καθώς και να φτιάξουν ένα παζλ. Η τέταρτη δραστηριότητα περιλάμβανε περπάτημα με πατερίτσες τις οποίες έφερε ένας μαθητής του σχολείου. Και στην τελευταία δράση κλήθηκαν να ζωγραφίσουν με το στόμα καθώς τα χέρια τους έπρεπε να είναι πίσω στην πλάτη τους.

Η στάση των μαθητών στον τέταρτο σταθμό, αυτόν του αυτισμού, περιλάμβανε την αφήγηση από τον υπεύθυνο του σταθμού, ενός παραμυθιού με θέμα τον αυτισμό και βασισμένοι σε αυτό πραγματοποιούσαν μια συζήτηση για τα άτομα με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές με στόχο την βαθύτερη κατανόηση των τρόπων σκέψης αυτών των ατόμων καθώς και της ιδιαίτερης συμπεριφοράς τους. Έπειτα, ακολουθούσαν δυο βιωματικές δραστηριότητες κατά τις οποίες οι μαθητές έπρεπε να περιγράψουν δοθείσες προτάσεις χωρίς να μιλούν κι έπειτα έχοντας εφαρμόσει ένα κομμάτι γυαλόχαρτο στην ετικέτα της μπλούζας τους, να μείνουν με αυτό όσο περισσότερο μπορούσαν.

Στον πέμπτο σταθμό αυτόν της ακουστικής αναπηρίας, οι συμμετέχοντες έρχονται σε επαφή με την νοηματική γλώσσα εξερευνώντας παράλληλα τρόπους επικοινωνίας που χρησιμοποιούν τα άτομα με ακουστικές αναπηρίες. Κατά την πρώτη δραστηριότητα οι μαθητές βλέποντας το αλφάβητο στη νοηματική γλώσσα προσπαθούν να πουν το όνομα τους. Στη δεύτερη δραστηριότητα οι μαθητές πρέπει να πουν κάτι χωρίς να ακουστούν και οι υπόλοιποι να το μαντέψουν διαβάζοντας τα χείλη τους. Και στην τελευταία δραστηριότητα του σταθμού αυτού, ένας μαθητής διαβάζει ένα κείμενο και οι υπόλοιποι φορώντας ωτοασπίδες πρέπει να καταλάβουν τι διάβασε ο συμμαθητής τους.

Βρισκόμενοι οι μαθητές στον τελευταίο σταθμό των μαθησιακών δυσκολιών κλήθηκαν να διαβάσουν «τη λέξη και όχι το χρώμα», δηλαδή λέξεις χρωμάτων με διαφορετικό χρώμα κι έπειτα να διαβάσουν δέκα προτάσεις μέσα από τα μάτια ενός δυσλεκτικού ατόμου, προτάσεις δηλαδή, με μπερδεμένα γράμματα και ελλιπείς λέξεις.

Ολοκληρώνοντας όλες οι ομάδες των μαθητών το κυκλικό αυτό πέρασμα από όλους τους σταθμούς αναπηριών, συγκεντρωθήκαμε όλοι για να συζητήσουμε και να στοχαστούμε την εμπειρία που έζησαν, τις γνώσεις που έλαβαν μέσω της δράσης αυτής και τις δυσκολίες που βίωσαν σε κάθε δραστηριότητα των σταθμών αναπηρίας με γνώμονα το φύλλο παρατήρησης που είχαν συμπληρώσει. Οι μαθητές εξέφρασαν τον θαυμασμό τους για τα άτομα με αναπηρίες, καθώς ο βαθμός δυσκολίας ως προς το πέρας των δραστηριοτήτων αυτών ήταν μεγάλος. Έδειξαν μεγάλη προθυμία για τη συμμετοχή τους σε κάθε μια από τις δράσεις αυτές και το ενδιαφέρον τους παρέμενε αμείωτο καθ' όλη τη διάρκεια των δράσεων. Το πάθος και η ενθουσιώδης αντίδρασή τους ήταν εμφανή και κατά τη διάρκεια της συζήτησης του αναστοχασμού, αλλά και κατά το σχόλασμά όπου συζητούσαν μεταξύ τους για τις εμπειρίες και τις επιδόσεις του καθενός. Το σχολείο μας γιόρτασε την Παγκόσμια Ημέρα Ατόμων με Αναπηρία με μια σειρά δραστηριοτήτων που επέτρεψαν στους μαθητές να επικοινωνήσουν και να εμπλακούν σε βιωματικές εμπειρίες. Μέσα από τις συζητήσεις και τις βιωματικές

δραστηριότητες, οι μαθητές κατάφεραν να αντλήσουν εμπειρίες και να κατανοήσουν καλύτερα τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν τα άτομα με αναπηρία.

Η δράση που πραγματοποιήσαμε στο Δημοτικό σχολείο Καμπάνη, είχε σαν στόχο την προώθηση, ευαισθητοποίηση και κατανόηση της αναγκαιότητας για σεβασμό, ισότητα και συμπερίληψη των ατόμων με αναπηρίες. Η ενεργή συμμετοχή και υποστήριξη όλων των εκπαιδευτικών, ενίσχυσε τη συνοχή της σχολικής μας κοινότητας δημιουργώντας μια αίσθηση ενότητας και αλληλεγγύης και προώθησε μια θετική στάση απέναντι στη διαφορετικότητα και την ανθρώπινη αξιοπρέπεια.

Βιβλιογραφία

Αγγελίδης, Π. & Αβρααμίδου, Λ. (2019). Ανάπτυξη συμπεριληπτικής εκπαίδευσης μέσα από άτυπα περιβάλλοντα μάθησης. Στο Π. Αγγελίδης (Επιμ.), *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης* (σελ. 17-39). Αθήνα: Διάδραση.

Σούλης, Σ. Γ. (2008). *Παιδαγωγική της ένταξης: Από το «σχολείο του διαχωρισμού» σε ένα «σχολείο για όλους».* Αθήνα: Τυπωθήτω Διάδραση.

Angelides, P. (2008). Patterns of inclusive education through the practice of student teachers. *International Journal of Inclusive Education*, 12 (3), 317-329.

Shirazi, M. R. & Keivani, R. (2017). Critical reflections on the theory and practice of social sustainability in the built environment- a meta-analysis. *Local Environment,* 22(12), 1526-1545.

UNESCO (2009) *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Paris: UNESCO.

Βασιλειάδου Π. (2017). *Δραστηριότητες για την Παγκόσμια ημέρα Ατόμων με Αναπηρία.* Ανακτήθηκε από https://blog.taximagiki.com/.

Διαχείριση γνώσης και καινοτομίας στην εκπαίδευση. Η διοίκηση και διαχείριση της γνώσης - Μελέτη περίπτωσης νηπιαγωγείου

Τσίνα Μαρία
Εκπαιδευτικός ΠΕ60, ΥΠΑΙΘΑ
mariatsina@sch.gr

Περίληψη

Η διοίκηση και διαχείριση της γνώσης καθίσταται ιδιαίτερα σημαντική στη θεωρία του μάνατζμεντ και μπορεί να είναι καθοριστική για τη βιωσιμότητα και αποτελεσματικότητα ενός οργανισμού. Αναμφισβήτητα βρισκόμαστε σε μια νέα εποχή στην οποία η τεχνολογία εξελίσσεται με ταχύτατους ρυθμούς, πράγμα που οδήγησε τον ιδιωτικό τομέα να έχει ωφεληθεί από την αξιοποίηση και διαχείριση της γνώσης τα τελευταία χρόνια με την συμβολή των ΤΠΕ. Από την άλλη πλευρά ο δημόσιος τομέας όντας αντιμέτωπος με πολλά προβλήματα και εμπόδια αναγκάστηκε να υιοθετήσει τις πρακτικές Διοίκησης και Διαχείρισης Γνώσης για να μπορέσει να παρέχει αποτελεσματικότερες και αποδοτικότερες υπηρεσίες στους πολίτες. Στόχος της συγκεκριμένης μελέτης περίπτωσης αποτελεί η διερεύνηση του βαθμού διαχείρισης και διαμοιρασμού της γνώσης και τα οφέλη που προκύπτουν για τη σχολική μονάδα αλλά και για τον ίδιο τον εκπαιδευτικό.

Λέξεις κλειδιά: διαχείριση της γνώσης, κουλτούρα, διαμοιρασμός γνώσης και καινοτομίας

Γενικές εννοιολογικές διευκρινήσεις

Διοίκηση και Διαχείριση της Γνώσης

Σύμφωνα με τους Ρωσσίδη και Ασπρίδη η διαχείριση της γνώσης είναι ένα ολοκληρωμένο σύστημα ενεργειών με τις οποίες η επιχείρηση δημιουργεί, συγκεντρώνει, αποθηκεύει και αξιοποιεί τη γνώση είτε αυτή είναι άρρητη είτε ρητή (Ρωσσίδης & Ασπρίδης, 2015).

Ο Hislop (2013, σ. 56) ορίζει ότι «η διαχείριση της γνώσης για έναν οργανισμό είναι ένας γενικός όρος που αναφέρεται σε κάθε εσκεμμένη προσπάθεια για τη διαχείριση της γνώσης των εργαζομένων του οργανισμού, η οποία μπορεί να επιτευχθεί μέσω ενός ευρέως φάσματος μεθόδων, μέσω της χρήσης συγκεκριμένων τύπων της ΤΠΕ ή πιο έμμεσα, μέσω της διαχείρισης κοινωνικών διεργασιών, της διάρθρωσης του οργανισμού ή μέσω της χρήσης του ιδιαίτερου πολιτισμού (κουλτούρας) και των πρακτικών διαχείρισης του ανθρώπινου προσωπικού» (Hislop, D., 2013).

Η έννοια της κουλτούρας

Κάθε οργανισμός-σχολική μονάδα, αναπτύσσει τη δική του κουλτούρα. Κατά τον Μπουραντά με τον όρο κουλτούρα νοείται ένα σύστημα κοινών αξιών, προτύπων, παραδοχών, εθίμων, κανόνων, συμβόλων, «πιστεύω» που ισχύουν σε μια ομάδα ανθρώπων ή σε μια οργάνωση (Μπουραντάς, Δ., 2002).
Σύμφωνα με τους Johnson G., Scholes,K, Whittington,R., (2005) ο ιστός της κουλτούρας περιλαμβάνει: Ιστορίες, Ρουτίνες και τελετουργικά, Σύμβολα, Οργανωτική δομή, Συστήματα ελέγχου, Δομές δύναμης.

Μελέτη περίπτωσης νηπιαγωγείου

Περιγραφή της μελέτης περίπτωσης του νηπιαγωγείου

Η μελέτη περίπτωσης αφορά νηπιαγωγείο της Λάρισας, όπου φοιτούν 75 παιδιά, νήπια και προνήπια. Το νηπιαγωγείο βρίσκεται περιφερειακά της πόλης, κοντά στο σχολείο υπάρχουν και άλλες σχολικές μονάδες, νηπιαγωγεία και δημοτικά σχολεία. Είναι ένα σχολείο σύγχρονο με πολύ καλή κτιριακή υποδομή, με μεγάλες και ευρύχωρες αίθουσες. Στο συγκεκριμένο νηπιαγωγείο εργάζονται 6 εκπαιδευτικοί-νηπιαγωγοί, δύο κατέχουν οργανική θέση στο σχολείο και τέσσερις είναι με απόσπαση ή αναπληρώτριες καθώς το σχολείο είναι διθέσιο και οι επιπλέον θέσεις καλύπτονται ως λειτουργικά κενά.
Στο νηπιαγωγείο είθισται να υλοποιούνται κάθε χρόνο καινοτόμα προγράμματα όπως Πολιτιστικά, Αγωγής Υγείας, και προγράμματα etwinning καθώς και προγράμματα Erasmus.

Παρουσίαση του προβλήματος

Η διευθύντρια του νηπιαγωγείου προσπαθεί να διατηρήσει ζωντανό το όραμά της για τη σχολική μονάδα, να το κάνει κατανοητό, ξεκάθαρο και εφικτό για όλους τους εκπαιδευτικούς. Θεωρεί θεμελιώδες στοιχείο της επιτυχίας της διαχείρισης της γνώσης της σχολικής μονάδας και της εύρυθμης λειτουργίας της, την ανάπτυξη κουλτούρας που να ενθαρρύνει τη μάθηση, την ανταλλαγή γνώσεων τόσο αυτών που υπάρχουν σε έγγραφη και αποθηκευμένη μορφή όσο και των εμπειριών των εκπαιδευτικών (μόνιμων, αναπληρωτών και αποσπασμένων). Έτσι λοιπόν προσπαθεί να δημιουργήσει μία οργανωσιακή κουλτούρα όσον αφορά τη διοίκηση γνώσης και να διασφαλίσει την επιτυχία του οράματός της μέσα από την εμπλοκή όλης της σχολικής κοινότητας στη διαμόρφωση και την υλοποίηση του.

Εμπόδια που συναντά στο έργο της, απειλές

Τα εμπόδια αυτά εκδηλώνονται με την μορφή αντιδράσεων, ανταγωνισμών, συγκρούσεων και οργανωσιακών προβλημάτων από την πλευρά των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας που εκφράζουν την αντίδρασή τους είναι κυρίως όσοι δεν ανήκουν στο μόνιμο προσωπικό του νηπιαγωγείου δεν έχουν δηλαδή

οργανική θέση στην σχολική μονάδα και είναι αποσπασμένοι ή αναπληρωτές. Οι καινούριοι εκπαιδευτικοί-αναπληρωτές δε θέλουν να προσφέρουν-διαμοιράσουν τις ήδη αποκτηθείσες γνώσεις τους ξέροντας ότι τοποθετήθηκαν για ένα χρόνο στο συγκεκριμένο νηπιαγωγείο και αντιδρούν. Δε διαθέτουν χρόνο για τη διαχείριση και τον διαμοιρασμό της γνώσης παρά μόνο για το εκπαιδευτικό τους έργο καθώς βρίσκονται καθ΄ όλη την διάρκεια του ωραρίου με τους μαθητές και δεν έχουν ούτε προσωπικό διάλλειμα. Προερχόμενοι συχνά από διαφορετικές περιοχές ή και πόλεις μεταφέρουν την κουλτούρα που έχουν υιοθετήσει από άλλες σχολικές μονάδες η οποία δεν συμβαδίζει με την κουλτούρα του νηπιαγωγείου. Επιπλέον οι εκπαιδευτικοί διαβλέπουν ότι υπάρχει έλλειψη επικοινωνίας, συνεργασίας και υποστήριξης των ιδίων από τη διευθύντρια. Επίσης, η έλλειψη τεχνογνωσίας και επιμόρφωσής τους σχετικά με τη διαχείριση γνώσης δυσχεραίνουν το έργο της διεύθυνσης. Αξίζει να αναφερθεί ότι δεν υπάρχει η κατάλληλη υλικοτεχνική επάρκεια καθώς το νηπιαγωγείο διαθέτει έναν Η/Υ.

Σύμφωνα με τους Mladkova (2015), σημαντικό εμπόδιο στη διαχείριση της γνώσης με αποτελεσματικό τρόπο είναι η έλλειψη κινήτρων και της παρακίνησης των εργαζομένων.

Προτάσεις -Λύσεις

Οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί για να εξασφαλίσουν την επιτυχία τους, θα πρέπει οι διευθυντές τους να είναι ικανοί με γνώσεις και ικανότητες και ταυτόχρονα και ηγέτες. Σύμφωνα με τους Theriou et al. (2011), η κουλτούρα και η ηγεσία αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες για τη δημιουργία και τη διαχείριση της γνώσης.

Για να πραγματοποιηθεί ο διαμοιρασμός, η διάχυση της γνώσης με αποτελεσματικό τρόπο βασική προϋπόθεση είναι η διάθεση των εκπαιδευτικών του νηπιαγωγείου να διαχειριστούν, επεξεργαστούν και να μεταφέρουν τη γνώση.

Λύσεις για την αντιμετώπιση των εμποδίων

Η διευθύντρια του νηπιαγωγείου οφείλει να δημιουργήσει τις κατάλληλες συνθήκες για την εφαρμογή αποτελεσματικών δράσεων και πρωτοβουλιών καθώς και να διατηρήσει θετικό κλίμα συνεργασίας, εμπιστοσύνης και ασφάλειας.

Καλείται να εντάξει τους εκπαιδευτικούς, κυρίως τους αποσπασμένους και αναπληρωτές, ως ισότιμα μέλη στη σχολική μονάδα προσεγγίζοντάς τους κατάλληλα κατά περίπτωση, ώστε τελικά να καταστούν πλήρως λειτουργικοί άρα και αποτελεσματικοί για το έργο της μονάδας και έτσι να αποκομίσουν τα οφέλη του διαμοιρασμού της γνώσης τόσο οι ίδιοι αλλά πρωτίστως η σχολική μονάδα.

Για την επίτευξη του στόχου της μπορεί να αξιοποιήσει την ανάπτυξη δεξιοτήτων, την κατάρτιση και εκπαίδευση των εκπαιδευτικών μέσα από επιμορφώσεις, την ενθάρρυνση και παρακίνησή τους για τον διαμοιρασμό της γνώσης.

Βέλτιστες πρακτικές του ιδιωτικού τομέα

Ο ιδιωτικός τομέας είναι πιο ευέλικτος και πρωτοπορεί στην εφαρμογή μεθόδων και πρακτικών κυρίως για λόγους ανταγωνιστικότητας. Επομένως, μπορεί να χρησιμοποιηθεί η γνώση από τις βέλτιστες πρακτικές του ιδιωτικού τομέα όπου αυτό είναι δυνατό μέσα στα όρια και τους περιορισμούς που θέτει το δημόσιο. Η διεύθυνση του σχολείου μπορεί να δημιουργήσει έναν εποικοδομητικό δίαυλο επικοινωνίας με τα ιδιωτικά νηπιαγωγεία της πόλης αρχικά και στη συνέχεια και με ιδιωτικά σχολεία άλλων πόλεων, με σκοπό τον διαμοιρασμό της γνώσης που έχουν αποκτήσει μέσα από τη διοίκηση και αξιοποίηση της γνώσης που εφαρμόζουν, όπως για παράδειγμα τη γνώση μέσα από καινοτόμα προγράμματα που υλοποίησαν (π.χ. Erasmus, etwinning) και να γίνουν στη σχολική μονάδα του νηπιαγωγείου μεταρρυθμίσεις ακολουθώντας το παράδειγμα των ιδιωτικών σχολείων που να περιλαμβάνουν αλλαγές σε οργανωτικό και διοικητικό επίπεδο με σκοπό την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αλλά και την παροχή υψηλής ποιότητας υπηρεσιών στους γονείς και τους μαθητές.

Βελτιστοποίηση της διαδικασίας διαμοιρασμού της γνώσης και παροχή κινήτρων

Αναγκαίο είναι να δοθεί στους εκπαιδευτικούς η δυνατότητα για ευρεία και ισότιμη πρόσβαση στο πληροφοριακό υλικό του νηπιαγωγείου, βάσεις δεδομένων (π.χ. αρχεία μητρώου μαθητών), υπηρεσιακά έγγραφα προς γνώση τους, ηλεκτρονικές βιβλιοθήκες, λογισμικά και εφαρμογές του νηπιαγωγείου και του διαδικτύου ώστε να δοθούν επιπλέον κίνητρα για ενασχόληση και αφιέρωση ποιοτικού χρόνου των εκπαιδευτικών με τα θέματα του νηπιαγωγείου πέρα από το εκπαιδευτικό έργο.
Επίσης, μέσα από τη συνεργασία σε ομάδες εργασίας των νηπιαγωγών και χρησιμοποιώντας εργαλεία επικοινωνίας όπως η συνομιλία, οι συσκέψεις, τα μηνύματα μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, τη συμμετοχή σε προγράμματα εκπαίδευσης δια ζώσης αλλά και από απόσταση με τη χρήση του διαδικτύου θα ενθαρρυνθεί και θα προωθηθεί ο διαμοιρασμός της γνώσης στο νηπιαγωγείο.
Για να επιτευχθεί η ανάπτυξη κουλτούρας διάχυσης, διαμοιρασμού της γνώσης χρήσιμο είναι η διευθύντρια να γνωστοποιήσει στους εκπαιδευτικούς τα προσδοκώμενα οφέλη του διαμοιρασμού τόσο για τη σχολική μονάδα όσο και για το ίδιο το άτομο, τον καθένα ξεχωριστά.
Με την εφαρμογή της κουλτούρας διοίκησης και της διαχείρισης της γνώσης θα βελτιωθούν οι επιδόσεις, η θέση και η αξία της σχολικής μονάδας, η ορθολογική χρήση των πόρων και των ικανοτήτων της, η δημιουργία ανταγωνιστικού πλεονεκτήματος σε σχέση με τις άλλες σχολικές μονάδες καθώς και θα ενισχυθούν και θα βελτιωθούν οι σχέσεις της με τους μαθητές, τους γονείς και γενικότερα την κοινωνία με αποτέλεσμα και τη βελτίωση της ικανοποίησης των ίδιων των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, θα αυξηθεί η δημιουργικότητα των εκπαιδευτικών και θα προαχθεί η καινοτομία στη σχολική μονάδα.
Η διαχείριση της γνώσης παρέχει στους εκπαιδευτικούς ευκαιρίες για να ενισχύσουν τις δεξιότητές τους και την εμπειρία τους μέσα από τη συνεργασία και την ανταλλαγή

των γνώσεων και εμπειριών τους με τους συναδέλφους τους. Έτσι θα λαμβάνονται καλύτερες αποφάσεις, θα μειώνονται τα λάθη, θα δημιουργούνται συνθήκες ευημερίας και η σχολική μονάδα θα γίνεται ανταγωνιστικότερη.

Σύμφωνα με τους Harrington et al. οι εργαζόμενοι σε έναν οργανισμό δεν θα πρέπει να διστάζουν να μοιράζονται τη γνώση, φοβούμενοι μη χάσουν το ανταγωνιστικό πλεονέκτημά τους (H. James Harrington and Frank Voehl, 2007).

Συμπεράσματα

Αξιολογώντας τη μελέτη περίπτωσης του νηπιαγωγείου είναι εμφανές ότι στη διοίκηση και διαχείριση της γνώσης πιο σημαντική είναι η χρήση και αξιοποίησή της προς όφελος του οργανισμού. Μέσα από αυτή αναδεικνύεται η γνώση, αξιολογείται η επιτυχία υλοποίησης της διαχείρισης γνώσης που εφαρμόστηκε στη σχολική μονάδα με αποτέλεσμα την πρόοδο και την ευημερία της αλλά και την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Δεν αρκεί η δημιουργία και η κατάκτηση της γνώσης. Η αξιοποίησή της και ο διαμοιρασμός της καθίσταται αναγκαίος και σημαντικότερος για την εξέλιξη και προαγωγή της σχολικής μονάδας αλλά και για την βελτίωση και ολόπλευρη ανάπτυξη του ίδιου του εκπαιδευτικού. «Για να μην καταστεί η γνώση ξεπερασμένη πρέπει να ανανεώνεται συνεχώς με την ανατροφοδότηση που προκύπτει από την εκμάθηση της εφαρμογής της γνώσης» (Περδικάκη Β.,2009).

Κατά τον Coakes, (2002) αξιολογούνται τα πραγματικά εμπόδια που δημιουργήθηκαν στα πλαίσια εφαρμογής όλων των προηγούμενων σταδίων.

Η στρατηγική διαχείρισης γνώσης της σχολικής μονάδας μπορεί να συμβάλλει στη βέλτιστη δυνατή διαχείριση των πόρων, στην ανάπτυξη, στην διευκρίνιση των στόχων και του οράματος της διεύθυνσης, στη βελτίωση των λειτουργιών, της οργάνωσης και του προγραμματισμού καθώς και στην αφύπνιση του ανταγωνιστικού πνεύματος και στην υλοποίηση των καινοτομιών.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

Coakes, E. (2002). Knowledge management: A sociotechnical perspective. In *Knowledge management in the sociotechnical world* (pp. 4-14). London: Springer.

Johnson G., Scholes, K, Whittington, R. (2005). *Exploring Corporate Strategy*. Essex England: Pearson Education Limited.

Harrington, H. J., & Voehl, F. (2007*). Knowledge management excellence: The art of excelling in knowledge managemen*t. Paton Professional.

Hislop, D. (2013). *Knowledge management in organisations: A critical introduction*. 3rd Ed. UK: Oxford University Press.

Mládková, L. (2015). A Systemic Approach to Knowledge Management: Evidence from the Czech Republic. In *European Conference on Knowledge Management* (pp. 556). Academic Conferences International Limited.

Μπουραντάς, Δ. (2002). Μάνατζμεντ. Αθήνα: Εκδόσεις Μπένου.

Τσόλκα, Κ. (2019). Στρατηγικός σχεδιασμός σχολικής μονάδας και ο ρόλος του διευθυντή στη διαμόρφωση και υλοποίησή του. Διπλωματική εργασία.

Περδικάκη Β., (2009). *Η διοίκηση-διαχείριση γνώσης στα ελληνικά χρηματοπιστωτικά ιδρύματα. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών.*

Ρωσσίδης & Ασπρίδης. (2015). *Η Διαχείριση της Γνώσης-Μια Θεωρητική Προσέγγιση. Στο 10th MIBES Conference-Larisa, Greece.* Ανακτήθηκε από https://www.researchgate.net/publication/319665051_E_Diacheirise_tes_Gnoses_-_Mia_Theoretike_Prosengise-Knowledge_Management-_A_theoretical_approach

Η Επαγγελματική Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας γενικής εκπαίδευσης του νομού Θεσσαλονίκης

Χλιοπάνου Αικατερίνη

Νηπιαγωγός ΠΕ 60, 3ο Νηπιαγωγείο Ωραιοκάστρου
Μεταπτυχιακή φοιτήτρια στις Επιστήμες της Αγωγής -ΕΑΠ
k.xliopanoy@hotmail.gr

Περίληψη

Το άρθρο αφορά στην υλοποίηση έρευνας για την Επαγγελματική Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας γενικής εκπαίδευσης του νομού Θεσσαλονίκης, στα πλαίσια μεταπτυχιακής εργασίας της Θεματικής Ενότητας Μεθοδολογία της Έρευνας του Ελληνικού Ανοιχτού Πανεπιστημίου.
Καθώς η Επαγγελματική Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αποτελεί σημαντικό παράγοντα της επαγγελματικής τους ζωής, στην παρούσα έρευνα ο στόχος ήταν η μελέτη της Επαγγελματικής Ικανοποίησης των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας γενικής εκπαίδευσης του νομού Θεσσαλονίκης αναφορικά με τις διαπροσωπικές τους σχέσεις και τις συνθήκες εργασίας τους.
Επιλέγοντας και ακολουθώντας μια ποσοτική στρατηγική έρευνας που ανταποκρίνονταν στον αρχικό σχεδιασμό των μετρήσεων μας, και έχοντας μελετήσει σχετικές επιστημονικές έρευνες, πραγματοποιήσαμε τον Απρίλιο του 2023 την έρευνα μας .Επιλέξαμε το συγχρονικό σχέδιο, με συλλογή δεδομένων κατόπιν αποστολής ερωτηματολογίου διαδικτυακά. Το ερωτηματολόγιο απεστάλη σε 57 εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας γενικής Εκπαίδευσης ειδικοτήτων Π.Ε. 60, Π.Ε. 70, Π.Ε. 06, Π.Ε.08, που την περίοδο εκείνη ήταν τοποθετημένοι σε σχολικές μονάδες του νομού Θεσσαλονίκης. Από την θεματική ανάλυση των ερωτηματολογίων διαφαίνεται ότι ο βαθμός ικανοποίησης των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας γενικής εκπαίδευσης του νομού Θεσσαλονίκης είναι αρκετά ικανοποιητικός ως προς τις διαπροσωπικές τους σχέσεις οι οποίες αφορούν μαθητές , συναδέλφους και γονείς. Η επαγγελματική τους ικανοποίηση ως προς τις συνθήκες εργασίας τους είναι ιδιαίτερα χαμηλή.

Λέξεις κλειδιά: Επαγγελματική ικανοποίηση, εκπαίδευση, εκπαιδευτικοί Π.Ε.

Εισαγωγή

Ο ανθρωποκεντρικός χαρακτήρας του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού απαιτεί τη διαχείριση καταστάσεων που συνδέονται άμεσα με την ικανοποίηση που εκλαμβάνει από αυτό. Η επαγγελματική ικανοποίηση στους εκπαιδευτικούς , έχει άμεση σχέση και με την απόδοση , τη δημιουργικότητα και την αποτελεσματικότητα τους , αλλά και με την ευημερία τους (Κάντας, 1998).

Στην εργασία μας επιχειρούμε να διερευνήσουμε την Επαγγελματική Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας γενικής εκπαίδευσης του νομού Θεσσαλονίκης, αναφορικά με τις συνθήκες εργασίας και τις διαπροσωπικές τους σχέσεις, άξονες που την επηρεάζουν και την καθορίζουν. θα παραθέσουμε τον ερευνητικό μας στόχο και τα ερευνητικά μας ερωτήματα, εννοιολογικούς και λειτουργικούς ορισμούς σχετικούς , αλλά και τα μεθοδολογικά πλαίσια συλλογής και ανάλυσης δεδομένων της έρευνας μας, με την παράθεση των αποτελεσμάτων και τα τελικά συμπεράσματα.

1.Ερευνητικός στόχος και Βιβλιογραφική επισκόπηση

Στόχος της έρευνας μας, είναι η μελέτη της Επαγγελματικής Ικανοποίησης των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας γενικής εκπαίδευσης του νομού Θεσσαλονίκης.
Κατά τη διάρκεια της έρευνας μας , μελετήσαμε κατόπιν αναζήτησης βιβλιογραφικής επισκόπησης συγκεκριμένες εμπειρικές μελέτες σχετικές με τη διερεύνηση της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας γενικής εκπαίδευσης , τόσο σε περιφερειακές ενότητες της Ελλάδας αλλά και του εξωτερικού, αναφορικά με τις συνθήκες εργασίας , το σχολικό κλίμα, το εργασιακό άγχος , την ψυχική υγεία των εκπαιδευτικών. Στην πλειοψηφία τους οι ερευνητές επέλεξαν την ποσοτική ερευνητική στρατηγική με συλλογή δεδομένων μέσω ερωτηματολογίων. Κατόπιν τούτου δεν διαπιστώθηκαν μελέτες που να τεκμηριώνουν σε ικανοποιητικό βαθμό την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και διαπιστώνεται έλλειμα στον τρόπο με τον οποίο αυτή διαμορφώνεται στους άξονες που αφορούν τις συνθήκες εργασίας και τις διαπροσωπικές σχέσεις.

1.1.Ερευνητικά ερωτήματα

Στην έρευνα μας τα ερευνητικά μας ερωτήματα είναι τα εξής:
Α)Ποιος είναι ο βαθμός της Επαγγελματικής Ικανοποίησης των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας γενικής εκπαίδευσης του νομού Θεσσαλονίκης αναφορικά με τις συνθήκες εργασίας τους;
Β)Ποιος είναι ο βαθμός της Επαγγελματικής Ικανοποίησης των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Θεσσαλονίκης αναφορικά με τις διαπροσωπικές τους σχέσεις;

1.2.Εννοιολογικοί ορισμοί

Η έννοια της Επαγγελματικής Ικανοποίησης αφορά κυρίως ανθρωπιστικές επιστήμες και αντικατοπτρίζεται σε όλα τα επίπεδα της προσωπικής ζωής και ανάπτυξης. Σύμφωνα με τον Koustelios (2001), «Η Επαγγελματική ικανοποίηση είναι μια πολυδιάστατη εννοιολογική κατασκευή και περιλαμβάνει επιμέρους στοιχεία και συχνά αποτελεί ανεξάρτητη μεταβλητή διαμορφώνοντας στάσεις και συμπεριφορές, ως παράγοντας αλλά και ως αίτιο». Η επαγγελματική ικανοποίηση στην εκπαιδευτική διαδικασία σχετίζεται με το διδακτικό ρόλο των εκπαιδευτικών, σε ότι αυτοί επιθυμούν στη διδακτική τους πορεία και αποβλέπει στις προσδοκίες τους από τη διδασκαλία

και σε όλα όσα προσφέρουν(Zempylas & Papanastasiou, 2004).Στο χώρο της εκπαίδευσης οι συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών κατατάσσονται στην κατηγορία των εξωγενών παραγόντων που σχετίζονται με την επαγγελματική τους ικανοποίηση. Από την άλλη οι διαπροσωπικές σχέσεις ως ενδογενείς παράγοντες διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην εκπαιδευτική πορεία και το έργο των εκπαιδευτικών. Δημογραφικοί παράγοντες όπως η ηλικία, το φύλλο, το επίπεδο εκπαίδευσης, οι τίτλοι στην εκπαιδευτική κοινότητα αποτελούν μεταβλητές που καθορίζουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

2.Ερευνητική στρατηγική και τύπος ερευνητικού σχεδίου

Επιλέξαμε την ποσοτική στρατηγική έρευνας καθώς ανταποκρίνεται στη διαδικασία του σχεδιασμού των μετρήσεων μας και κυρίως γιατί προκρίνουμε την ποσοτικοποίηση και την ανάλυση των δεδομένων. Η ποσοτική στρατηγική μας βοηθά να προσδιορίσουμε τους παράγοντες-ανεξάρτητες μεταβλητές που σχετίζονται με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας γενικής εκπαίδευσης(Γραμματικού, 2016). Η στρατηγική αυτή προσεγγίζει παραγωγικά τη σχέση ανάμεσα στη θεωρία και την έρευνα(Bryman, 2017,σ.61). Το συγχρονικό σχέδιο επιλέχθηκε ως μέσο συλλογής δεδομένων στην έρευνα επισκόπησης καθώς μέσα από τα ερωτηματολόγια συλλέξαμε ποσοτικά, ποσοτικοποήσαμε τα δεδομένα των μεταβλητών μας και εντοπίσαμε τους συνδυασμούς των συσχετίσεων μας.

2.1.Ερευνητική διαδικασία

Η έρευνα μας διεξήχθη τον Απρίλιο του 2023 με αποστολή σε ηλεκτρονική μορφή του ερωτηματολογίου σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Θεσσαλονίκης, ανώνυμα και εμπιστευτικά , για τη συλλογή των πρωτογενών δεδομένων. Προηγήθηκε πιλοτική έρευνα που δεν συμπεριλήφθηκε στο ερωτηματολόγιο.

2.2. Συμμετέχοντες/ούσες

Ο πληθυσμός της έρευνας ήταν οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας γενικής εκπαίδευσης του νομού Θεσσαλονίκης και το δείγμα μας ως υποσύνολο του πληθυσμού αποτέλεσαν 57 ερωτηματολόγια εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας γενικής εκπαίδευσης(νηπιαγωγοί, δάσκαλοι, εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων). Η δειγματοληψία ήταν ολική, μη πιθανοτική, βολική.

2.3.Εργαλείο συλλογής δεδομένων

Χρησιμοποιήθηκε το αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο , που δημιουργήθηκε με ερωτήσεις κλειστού τύπου , συντάχθηκε και αναρτήθηκε μέσω της google forms και απεστάλη ηλεκτρονικά. Συμπεριελάμβανε δημογραφικά στοιχεία με 6 ερωτήματα-δηλώσεις. Το ερευνητικό ερώτημα για τις συνθήκες εργασίας αποτελούνταν από 9 ερωτήσεις -δηλώσεις που σχετίζονταν με το εργασιακό άγχος, το ωράριο εργασίας, τον τεχνολογικό εξοπλισμό, τις υλικοτεχνικές και κτιριακές υποδομές. Το ερευνητικό ερώτημα για τις διαπροσωπικές σχέσεις περιλάμβανε 12 δηλώσεις για τις σχέσεις

των εκπαιδευτικών μεταξύ τους , με την ηγεσία, με τους μαθητές και τους γονείς. Το σύνολο των δηλώσεων ήταν 23 , κλειστού τύπου της κλίμακας των 4-5 σημείων τύπου λίκερτ (Likert) και οι απαντήσεις σύμφωνα με την πεντάβαθμη κλίμακα.

2.4.Εγκυρότητα και Αξιοπιστία

Στην έρευνα μας χρησιμοποιήσαμε την ονομαστική εγκυρότητα και αναφορικά με την αξιοπιστία δηλαδή τον τρόπο εκτίμησης της μέτρησης μας υπολογίσαμε τον δείκτη Cronbach A, 0,866 για τον άξονα-συνθήκες εργασίας και 0,903 για τον άξονα διαπροσωπικές σχέσεις, τιμές ικανοποιητικές .Από το άθροισμα των εν δεικτών πραγματοποιήθηκε ο έλεγχος της εσωτερικής αξιοπιστίας και υπήρχε συνοχή και εννοιολογική ομοιότητα των δηλώσεων. Υπάρχει ικανοποιητική αξιοπιστία με τιμές μεγαλύτερες του 0,7.

Πίνακας 1.Συντελεστής Gronbahs A

Η Επαγγελματική Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας γενικής Εκπαίδευσης του νομού Θεσσαλονίκης αναφορικά με τις συνθήκες εργασίας και τις διαπροσωπικές σχέσεις(N=57)

Descriptive Statistics

	N	Min	Max	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Συνθήκες εργασίας	56	1,67	4,33	2,9127	,68090
Διαπροσωπικές σχέσεις	56	1,33	5,00	2,3765	,85339
Valid N (listwise)	55				

3.Μεθοδολογικό πλαίσιο ανάλυσης δεδομένων

Η διαδικτυακή φόρμα google forms μας παρείχε την εξαγωγή δεδομένων στο λογισμικό excel.Τα δεδομένα κωδικοποιήθηκαν και έγινε εισαγωγή τους στο αρχείο του περιβάλλοντος -προγράμματος στατιστικής επεξεργασίας δεδομένων SPSS. Αφού συγκεντρώθηκαν τα δεδομένα πραγματοποιήθηκε στατιστική επεξεργασία με χρήση τεχνικών ανάλυσης μιας μεταβλητής(μονομεταβλητή ανάλυση) (Bryman, 2017).

4.Αποτελέσματα

Όσον αφορά τα δημογραφικά στοιχεία αυτά φαίνονται στον παρακάτω πίνακα:

Πίνακας 2:Κατανομή των δημογραφικών χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων στην έρευνα

(N=57 εκπαιδευτικοί)

Φύλλο	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα(%)
Άντρας	6	
Γυναίκα	51	10,5%
		89,5%
Θέση στον Οργανισμό		
Διευθυντής – Προϊστάμενος	18	31,6%
Εκπαιδευτικός	39	68,4%
Ηλικία		
25-30	0	0%
31-40 41-50	8	14%
51-60	17	29,8%
61 και άνω	30	52,6%
	2	3,5%
Ανώτερο επίπεδο σπουδών		
Πτυχίο ΑΕΙ	28	49,1%
Μεταπτυχιακό	23	40,4%
Διδακτορικό	6	10,5%
Εκπαιδευτικός ΠΕ		
Σε δημόσιο σχολείο	56	98,2%
Σε ιδιωτικό σχολείο	1	1,8%
Έτη Προϋπηρεσίας		
Μέχρι 3 έτη	4	7%
4-10	4	7%
11-20	15	26,3%
21-30	23	40,4%
31 και άνω	11	19,3%

Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν μέτρια ικανοποίηση ως προς τις συνθήκες εργασίας του επαγγέλματος τους και ειδικά ως προς την ελκυστικότητα του σχολικού περιβάλλοντος και τον υλικό εξοπλισμό της σχολικής μονάδας. Στον υψηλότερο βαθμό με ποσοστό 43,9% ,η δημιουργικότητα τους ως αντίκτυπος της εκπαιδευτικής τους ιδιότητας, ως προς το ωράριο δήλωσαν δυσαρεστημένοι αναφορικά με την απόδοση τους. Δεν ικανοποιούν τους εκπαιδευτικούς οι κτιριακές υποδομές και ο τεχνολογικός εξοπλισμός και δεν νιώθουν κλίμα ασφάλειας στο σχολικό χώρο. Πολύ μεγάλο ποσοστό εργάζεται κάτω από συνθήκες πίεσης και άγχους. Οι διαπροσωπικές τους

σχέσεις είναι αρκετά ικανοποιητικές με τους συναδέλφους τους, την ηγεσία , τους μαθητές και τους γονείς.

5.Συμπεράσματα

Στην έρευνα μας διαπιστώσαμε ότι οι μεταβλητές που αφορούν τις διαπροσωπικές σχέσεις δηλώνουν υψηλότερο βαθμό επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας γενικής εκπαίδευσης του νομού Θεσσαλονίκης σε σχέση με τον άξονα των συνθηκών εργασίας. Στα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων , δεν παρατηρούνται διαφορές από στατιστικής πλευράς σε σχέση με τις έρευνες του παρελθόντος. Υπάρχει σύγκλιση με τη βιβλιογραφική μας επισκόπηση. Όμως οι περιορισμοί του δείγματος -μικρό και μη πιθανοτικό-προερχόμενο από έναν αστικό νομό της χώρας μας , δεν μπορεί να γενικεύσει αποτελέσματα σε συνδυασμό και με τις αλλαγές του εκπαιδευτικού συστήματος(σύγχρονη, ασύγχρονη διδασκαλία, αξιολόγηση, πρωτόκολλα πανδημίας κτλ.).Προτείνεται εμπλουτισμός της έρευνας με περισσότερους άξονες-παράγοντες και μεγαλύτερο δείγμα πληθυσμού.

Βιβλιογραφία

Zempylas, M. & Papanastasiou, E. (2004). Job satisfaction among school teachers in Cyprus. *Journal of Educational Administration*, 42(3), 357-374.

Koustelios, A.(2001). Personal characteristics and job satisfacting of Greek teachers. *The international Journal of Educational Management*, 15(7), 354-358. Doi: org/10.1108/EUM0000000005931.

Γραμματικού, Κ.(2016). Επαγγελματική Ικανοποίηση Εκπαιδευτικών Εκπαίδευσης ως προς τις συνθήκες εργασίας Στο *Πρακτικά Συνεδρίου Εκπαίδευση Δια βίου Μάθηση, έρευνα και Τεχνολογική Ανάπτυξη, Καινοτομία και Οικονομία.* Αθήνα. Doi: org/10.1108/EUM0000000005931

Κάντας, Α. (1998). *Οργανωτική –Βιομηχανική Ψυχολογία.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Πρόγραμμα διγλωσσικής διδασκαλίας ποιητικών κειμένων σε μαθητές και μαθήτριες της Α' τάξης Δημοτικού στην ελληνική και αγγλική γλώσσα

Πολύζου Δήμητρα, Αντωνιάδου Αικατερίνη

Δασκάλα στο 2ο Δημοτικό Σχολείο Πυλαίας,
Υποψήφια διδάκτορας του Τμήματος Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης,
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
polydimitra@gmail.com

Καθηγήτρια Αγγλικής Γλώσσας στο 2ο Δημοτικό Σχολείο Πυλαίας
eianto@yahoo.com

Περίληψη

Η αξιοποίηση των λογοτεχνικών κειμένων στην Α’ τάξη του Δημοτικού σχολείου μπορεί να λειτουργήσει θετικά για την προσωπική, κοινωνική και γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών. Συνολικά, ο ποιητικός λόγος ως κειμενικό είδος δύναται να συμβάλλει στην καλλιέργεια του προφορικού λόγου και στην ανάγνωση με νόημα από τους μαθητές και τις μαθήτριες. Ειδικότερα, η παράλληλη διδασκαλία ποιημάτων στην ελληνική και αγγλική γλώσσα συνιστά μία διδακτική πρόταση με πολλαπλή στόχευση, ήτοι τη βίωση του ποιητικού κειμένου ως αισθητική εμπειρία, την ανάπτυξη του προφορικού λόγου, την καλλιέργεια της αναγνωστικής ικανότητας, τη γνωριμία με διαφορετικά είδη ποίησης, τη διαμόρφωση θετικής στάσης απέναντι στη λογοτεχνία, την κατάκτηση βασικού λεξιλογίου στις δύο γλώσσες διδασκαλίας και την καλλιέργεια της μνημονικής ικανότητας. Μέσα από δραστηριότητες εικαστικές, μουσικές, γλωσσικές και θεατρικού παιχνιδιού ενισχύεται η έκφραση των παιδιών σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο. Επιπλέον, μέσα από ανάλογα προγράμματα ενδυναμώνονται οι δεσμοί συνεργασίας ανάμεσα στα μέλη της τάξης και προάγεται η συνεργασία των εκπαιδευτικών.

Λέξεις κλειδιά: ποίηση για παιδιά, διγλωσσική διδασκαλία, Α’ τάξη Δημοτικού σχολείου

Εισαγωγή

Ποίηση για παιδιά

Η ποίηση για παιδιά περιγράφεται ως μορφή τέχνης με υλικό τις λέξεις, η οποία εκφράζει ιδέες, σκέψεις και συναισθήματα του ανθρώπου που συγκινούν κι ενδιαφέρουν το κοινό των παιδιών και των νέων, στο οποίο και απευθύνονται (Ακριτόπουλος, 1993:19). Στο χώρο της ελληνικής παιδικής ποίησης διακρίνονται δύο μεγάλες, ευδιάκριτες ομάδες δημιουργών. Η πρώτη ομάδα εκφράζεται μέσα από την παραδοσιακή φόρμα γραφής, ενώ η δεύτερη ομάδα επιχειρεί την ανανέωση της μορφής και

της θεματικής μέσα από νεοτερικά σχήματα σύνθεσης και τεχνικής (Καρακίτσιος, 2002:99-100). Η θεματολογία της ποίησης για παιδιά θα πρέπει να συναρπάζει τα παιδιά, να έχει νόημα γι αυτά, να τονίζει θετικά το εγώ τους, να προκαλεί ευχάριστες σκέψεις, να έχει χιούμορ, να ενθαρρύνει την τάση για εξερεύνηση, να προσφέρει διασκέδαση ή να προκαλεί την περιέργεια, την αμηχανία του μικρού αναγνώστη (Norton, 2007:362 . Σουλιώτης, 1995:156).

Διγλωσσική διδασκαλία

Η διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας στο ελληνικό Δημοτικό σχολείο εντάσσεται στο μοντέλο «Κύριας Εκπαίδευσης με διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας» (Mainstream Education with Foreign Language Teaching), όπως περιγράφεται στον Baker (2001). Το συγκεκριμένο μοντέλο αναφέρεται στη διδασκαλία και στη μάθηση μιας ξένης γλώσσας με κοινωνικό κύρος από μονόγλωσσους/ες μαθητές και μαθήτριες για μορφωτικά και εκπαιδευτικά οφέλη.

Σύμφωνα με το βιβλίο εκπαιδευτικού Αγγλικής Γλώσσας για την Α' Δημοτικού[18], η διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας στη συγκεκριμένη τάξη εστιάζει κυρίως στον προφορικό λόγο, στην εξοικείωση του παιδιού με το λόγο της καθημερινότητας μέσα από παιγνιώδεις δραστηριότητες, ενώ οι θεματικές επιλογές σχετίζονται με τη θεματολογία των γνωστικών αντικειμένων που ορίζονται για την Α’ Δημοτικού. Οι διδακτικές-μαθησιακές δραστηριότητες έχουν σχεδιαστεί με βάση τις αρχές της ολιστικής προσέγγισης της γνώσης και της συνεργατικής μάθησης.

Εφαρμογή του προγράμματος

Τα κριτήρια επιλογής και παρουσίασης ποιητικών κειμένων για παιδιά είναι είτε αισθητικής τάξης είτε παιδαγωγικής σκοπιμότητας, όπως επισημαίνει ο Ακριτόπουλος (1993:27-29). Στο χώρο της εκπαίδευσης, όπου συνυπάρχουν η παιδαγωγική πρόθεση, η διδακτική πρακτική και η αισθητική αγωγή διαγράφονται δύο γενικές τάσεις. Η πρώτη τάση αφορά την εστίαση στη γλωσσική διδασκαλία μέσω της ποίησης, ενώ η δεύτερη μέσω της ανάγνωσης στοχεύει στο ίδιο το αισθητικό αντικείμενο και αποσκοπεί στην αισθητική απόλαυση του κειμένου. Στο πρόγραμμα της διδασκαλίας ποιητικών κειμένων στην ελληνική και αγγλική γλώσσα, επιχειρήθηκε η ισόρροπη στάθμιση της αισθητικής τέρψης και της παιδαγωγικής στοχοθεσίας.

Η ολιστική προσέγγιση της γνώσης και της συνεργατικής μάθησης αποτελεί τη βάση σχεδιασμού των παιδαγωγικών διαδρομών-δραστηριοτήτων που ενδεικτικά παρουσιάζονται ακολούθως. Η διαθεματική και διεπιστημονική προσέγγιση της γνώσης συνδέεται με τα προγράμματα σπουδών για τη διδασκαλία ποικίλων γνωστικών αντικειμένων και συνιστά ανοιχτή μορφή διδασκαλίας που προάγει την πρωτοβουλία και τη συνεργασία (Χρυσαφίδης & Κουτσουβάνου, 2002). Η κάθε δραστηριότητα

[18] http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/pdf/8547/692/10-0186-01_Alpha-English_A-Dimotikou_Vivlio-Ekpaideutikou/

στοχεύει στη γλωσσική, προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη του κάθε μαθητή και της κάθε μαθήτριας.

Στο πρόγραμμά μας εντάξαμε σε σημαντικό βαθμό ποιήματα της τεχνοτροπίας χαϊκού, λόγω της συντομίας του τρίστιχου κειμένου, των λυρικών οπτικών εικόνων τους και της θεματολογίας τους, η οποία πηγάζει από το φυσικό κόσμο. Επίσης, συμπεριλάβαμε λίμερικ, οπτικό ποίημα και ποιήματα του παραδοσιακού μοντέλου.

Ας σημειωθεί ότι στις συμπληρωματικές γλωσσικές δραστηριότητες, το βιβλίο Εκπαιδευτικού της Α' τάξης για το μάθημα της Γλώσσας[19] προτείνει και την αξιοποίηση λογοτεχνικών βιβλίων και κειμένων, όπως και την ομαδική σύνθεση ποιήματος ή ιστορίας. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στις δραστηριότητες συσχετισμού προφορικού και γραπτού λόγου κατά τη διδασκαλία των ποιητικών κειμένων τόσο στην ελληνική όσο και στην αγγλική γλώσσα. Τέλος, οι εργασίες των παιδιών παρέμειναν σταθερά αναρτημένες στους τοίχους της τάξης για να λειτουργήσουν ως σημεία αναφοράς για τους μήνες υλοποίησης του σχεδίου εργασίας/ project.

Ενδεικτική παρουσίαση παιδαγωγικής-λογοτεχνικής δραστηριότητας

"Αράχνη" - "Spider"

Κατά την πρώτη διδακτική ώρα, διαβάζουμε στα παιδιά με εκφραστικό τρόπο το ποίημα "Αράχνη", σε μετάφραση από το πρωτότυπο κείμενο "Spider" της Leslie Tryon, συσχετίζοντας διαρκώς την απαγγελία με το αναρτημένο στον πίνακα γραπτό κείμενο. Ζητούμε από τους μαθητές να ανακαλέσουν προσωπικές εμπειρίες και βιώματα που σχετίζονται με το αρθρόποδο. Στη συνέχεια, δίνουμε πληροφορίες για τα σωματικά χαρακτηριστικά των αραχνών, τα οικοσυστήματα που συναντώνται, τη διατροφή τους και για τον τρόπο παγίδευσης της λείας τους.

Σε συζήτηση με την ολομέλεια της τάξης, εξηγούμε τις λέξεις για τις οποίες εκφράζεται άγνοια ή με πιθανή δυσκολία στην κατανόηση και ανακαλύπτουμε το νόημα του ποιήματος. Ακολουθούν πολλαπλές ομαδικές αναγνώσεις του ποιητικού κειμένου (πάντα δείχνοντας τη λέξη που προφέρουμε) με αποτέλεσμα η πλειοψηφία των μαθητριών και μαθητών να οδηγηθεί σταδιακά στην απομνημόνευσή του. Κατά την ομαδική απαγγελία πειραματιζόμαστε με την ένταση της φωνής μας. Προτείνουμε στα παιδιά να κινηθούν στο χώρο όπως οι αράχνες, ενώ ταυτόχρονα απαγγέλλουν τους στίχους. Χρησιμοποιώντας πλαστελίνη τα παιδιά -με καθοδήγηση- δημιουργούν τρισδιάστατες αράχνες και τις τοποθετούν σε χαρτόνι με αναπαράσταση ιστού.

[19] http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/pdf/8547/4982/10-0006-02_Glossa_A-Dimotikou_Vivlio-Ekpaideutikou/

Σε δεύτερη διδακτική ώρα, η συνολική προσέγγιση του αγγλικού ποιητικού κειμένου ακολουθεί ανάλογη διαδρομή. Ενθαρρύνουμε τα παιδιά να μιλήσουν για μνήμες τους που ανακαλούνται από τη λέξη "Spider". Επιπλέον, για τη διευκόλυνση της κατανόησης του κειμένου μοιράζουμε στους μαθητές και τις μαθήτριες φυλλάδιο, όπου αναγράφεται το αγγλικό κείμενο συνοδευόμενο από σχετική εικονογράφηση. Παρακινούμε τους μαθητές και τις μαθήτριες να απαγγείλουν πολλαπλά το κείμενο, κάποιες φορές μάλιστα, με ρυθμικά χτυπήματα των χεριών τους. Συζητούμε για την επιλογή ενός πιθανού διαφορετικού τίτλου, αξιοποιώντας το λεξιλόγιο του κειμένου. Ηχογραφούμε τα παιδιά να απαγγέλλουν το ποιητικό κείμενο στην αγγλική και στην ελληνική γλώσσα. Ολοκληρώνουμε τη διαδρομή μας με την ακρόαση της δίγλωσσης ηχογράφησης.

Εικόνα 17. Γλυπτική με πλαστελίνη, οπτικοποίηση του ποιητικού λόγου

Συμπεράσματα- αποτίμηση του προγράμματος

Η αναγνωστική εμπειρία με τα ποιήματα στην αγγλική είτε στην ελληνική γλώσσα επικεντρώθηκε στην υιοθέτηση κύρια της αισθητικής στάσης (aesthetic stance), όπως ορίζεται από την Rosenblatt (1993). Συγκεκριμένα, η αισθητική προσέγγιση του ποιητικού κειμένου εστιάζει σε ό,τι βιώνεται, σε ό,τι ανακαλείται, ζωντανεύει κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης. Κατά δεύτερο λόγο, ακολουθήθηκε η γνωστική στάση (efferent stance) η οποία αφορά την ανάλυση, την αφαίρεση και τη συγκέντρωση των κύριων σημείων που θα «μείνουν» μετά την ανάγνωση-ακρόαση του λογοτεχνικού κειμένου.

Η κατά διαστήματα επανάληψη των ποιητικών κειμένων παρείχε στους μαθητές και στις μαθήτριες ευκαιρίες να εξοικειωθούν με τον ποιητικό λόγο, να καλλιεργήσουν την αναγνωστική ικανότητα, να έρθουν σε επαφή με διαφορετικά είδη ποίησης, να διασκεδάσουν με τις ομαδικές δραστηριότητες και παιχνίδια, να ασκήσουν τη μνημονική δεξιότητα, να αισθανθούν περηφάνια για τη σταδιακή βελτίωση των επιδόσεών τους, να ενδυναμώσουν τις σχέσεις συνεργασίας εντός της ομάδας.

Ταυτόχρονα, επιτυγχάνονταν μία ανακύκλωση του ποιητικού λόγου με στόχο την αναβίωση της αρχικής αισθητικής εμπειρίας, την επιστροφή στο κείμενο.
Ένα ακόμη συμπέρασμα είναι ότι στα παιδιά της ηλικιακής ομάδας που απευθυνόμαστε είναι πιο εύκολο και διασκεδαστικό να μάθουν, ειδικά στην ξένη γλώσσα (Αγγλικά), ποιήματα με ομοιοκαταληξία. Καθώς λένε τα στιχάκια ξανά και ξανά χωρίς πίεση διασκεδάζουν και ταυτόχρονα μαθαίνουν καινούριες λέξεις και τις αρθρώνουν κάθε φορά με μεγαλύτερη ευκολία. Ωστόσο η ρίμα αποτελεί μια μεγάλη πρόκληση στην απόδοση ενός ποιήματος και αποδείχθηκε αρκετά δύσκολο να διατηρηθεί η ομοιοκαταληξία στα μεταφρασμένα ποιήματα.
Επιπλέον, θα θέλαμε να αναφερθούμε στη σημασία των μελοποιημένων ποιημάτων. Τα ποιήματα-τραγούδια γίνονται ακόμα πιο εύκολα κτήμα των παιδιών καθώς η μουσική και ο ρυθμός συμβάλλουν στην απομνημόνευσή τους, αλλά ταυτόχρονα ενισχύουν το κλίμα χαράς. Στο πρόγραμμά μας καταφέραμε να εντάξουμε δύο μόνο μελοποιημένα ποιήματα, τα οποία παρόλο που ήταν από τα μεγαλύτερα σε έκταση, κατακτήθηκαν γρηγορότερα και ευκολότερα από τα παιδιά.
Η ενσωμάτωση των δίγλωσσων ποιητικών κειμένων σε θεματικές περιοχές όπως της Περιβαλλοντικής Αγωγής, των εορτών, του χρόνου, των συναισθημάτων, της ίδιας της σχολικής ζωής συνετέλεσε στη διεύρυνση των προσφερόμενων εμπειριών μάθησης. Επιπλέον, η δημιουργική έκφραση των μαθητών και μαθητριών μέσω της εικαστικής γλώσσας, του θεατρικού παιχνιδιού, της μουσικής και των γλωσσικών δραστηριοτήτων σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο συνέδεσε σε μια ολότητα τα γνωστικά αντικείμενα του προγράμματος σπουδών, καλλιέργησε την επικοινωνία μέσω του προφορικού λόγου, ανέπτυξε το λεξιλόγιο των παιδιών στην ελληνική και αγγλική γλώσσα. Συνολικά, η προσέγγιση μιας θεματικής ενότητας μέσω γνωστικών και αισθητικών οδών διευκόλυνε την πρόσληψη των εννοιών κι εμπλούτισε την εκπαιδευτική διαδικασία για διδάσκοντες και διδασκομένους.
Κατά το σχεδιασμό και την υλοποίηση του εξάμηνου εγχειρήματος η μεταξύ μας συνεργασία -ως εκπαιδευτικοί- ήταν στενή και με σημαντικό βαθμό ελευθερίας. Αμείωτος ήταν ο ενθουσιασμός και η ενεργή συμμετοχή των παιδιών στις λογοτεχνικές παιδαγωγικές διαδρομές που προτείναμε.

Ζητήματα- Δυσκολίες

Δικαίως η μετάφραση της ποίησης θεωρείται η πιο δύσκολη λογοτεχνική μετάφραση και ακόμη και στην περίπτωση του δικού μας project -που ασχοληθήκαμε με φαινομενικά απλά ποιήματα- οι δυσκολίες που αντιμετωπίσαμε ήταν αρκετές.
Θα θέλαμε να σταθούμε στο γεγονός ότι δεν μπορεί να γίνει μια κατά λέξη μετάφραση ενός ποιήματος καθώς έτσι κινδυνεύει να χαθεί η αισθητική του μορφή και το νόημα του. Προσπαθήσαμε να μεταφέρουμε τα ποιήματα από τα Ελληνικά στα Αγγλικά και το αντίστροφο μένοντας πιστές όσο το δυνατόν στη δομή, το ρυθμό και τη σημασία τους. Έτσι απορρίψαμε κάποια ποιήματα που ενώ στο πρωτότυπο

εξυπηρετούσαν τη θεματολογία που είχαμε επιλέξει ήταν πολύ δύσκολα στο να αποδοθεί ο ρυθμός και η μουσικότητά τους.

Βιβλιογραφία

Δενδρινού, Β., Γιαννακοπούλου, Α., Κοσοβίτσα-Βαρελά, Κ., Μπουζούκη, Μ. & Νικολάκη, Κ. (2013). *Αγγλικά, Α' Δημοτικού*, *Βιβλίο Δασκάλου/ Εκπαιδευτικού*. Αθηνά: ΟΕΔΒ. Ανακτήθηκε 16/2/2024 από http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/pdf/8547/692/10-0186-01_Alpha-English_A-Dimotikou_Vivlio-Ekpaideutikou/ στις 16/02/2024.

Ακριτόπουλος, Α. (1993). *Η ποίηση για παιδιά και νέους*. Αθήνα: Ηρόδοτος.

Baker, C. & Δαμανάκης, Μ. (2001*). Εισαγωγή στη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

Καραντζόλα, Ε., Κύρδη, Κ., Σπανέλλη, Τ. & Τσιαγκάνη, Θ. (2000). *Γλώσσα, Α' Δημοτικού, Βιβλίο Δασκάλου*. Αθήνα: ΟΕΔΒ. Αθήνα. Ανακτήθηκε από http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/pdf/8547/4982/10-0006-02_Glossa_A-Dimotikou_Vivlio-Ekpaideutikou/ στις 14/02/2024.

Καρακίτσιος, Α. (2002).*Σύγχρονη Παιδική Ποίηση*. Αθήνα: Σύγχρονοι Ορίζοντες.

Norton, D. (2007). *Μέσα από τα μάτια ενός παιδιού: Εισαγωγή στην Παιδική Λογοτεχνία*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Σουλιώτης, Μ. (1995). *Αλφαβητάριο για την Ποίηση*. Θεσσαλονίκη: Δεδούση.

Χρυσαφίδης, Κ. & Κουτσουβάνου, Ε. (2002*). Εισαγωγή για την ελληνική έκδοση του: Helm, J. & Katz, L. (2002). Μέθοδος project και προσχολική εκπαίδευση*. *Μικροί ερευνητές*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Rosenblatt, L. M. (1993). The transactional theory: Against dualisms. *College English,* 55(4), 377-386.

Zoto Aida, 746
Αγγελίδης Νικόλαος, 97
Αθανασοπούλου Ρένα, 942
Ακριτίδης Νίκος, 82
Αμοιρίδης Βασίλειος, 398
Αμπράση Ευαγγελία, 566, 578, 647
Αναστασία Κολιούση, 236
Αναστασίου Δήμητρα, 111
Ανδρεΐδου Χαρίκλεια, 440
Αντώνης Λενακάκης, 405
Αντωνιάδου Αικατερίνη, 1009
Απτεσλής Νίκος, 82
Αραβανή Βαρβάρα, 32
Αστερίου Ιουλία- Μαρία, 844
Βαζούρας Σπύρος, 636
Βακαδάρης Ιωάννης,, 578
Βέλκου Κυριακή, 25, 273
Βίγκου Κατερίνα, 810
Γαζιώτου Ευαγγελία, 288
Γαϊτανίδη Μαρία, 598
Γαλάνη Θεοδώρα, 363, 494
Γεράνη Χρυσάνθη, 559
Γιαβρούδης Κωνσταντίνος, 566
Γιαννούδη Άννα, 111
Γιαννούτσου Χριστίνα, 350
Γκαϊντατζή Αθανασία, 696
Γκούμας Σταμάτιος, 629
Γκουντρουμάνη Αικατερίνη, 636
Γούτας Γεώργιος, 947
Γραμματικόπουλος Βασίλης, 870
Γρηγοριάδης Αθανάσιος, 870
Δαλακλή Ευαγγελία, 281, 343
Δεμερτζής Παύλος, 40
Δεσλή Δέσποινα, 19
Δημητρίου Αγγελική, 530
Διαμαντόπουλος Ηλίας, 329
Δόβρολη Αγγελική, 335
Δουλκερίδου Αστέρω, 111
Δωροθέα Λαμπρίδη, 923
Ελένη Καραμανώλη, 797
Ελευθεριάδου Ανατολή, 488
Ευγενειάδης Γιώργος, 696
Εφραιμίδου Άννα, 701
Εφραιμίδου Νικολέτα, 363, 494
Ζαρφειάδης Λάζαρος-Φίλιππος, 202
Ζαχαρία Μαρίνα, 678
Ζέζου Αναστασία, 885
Ζιώγα Χρυσούλα, 294
Ζουζάκογλου Χρυσή, 953
Ζωγράφος Μιλτιάδης, 209
Θεοδωρακάκη Θεοπή, 124
Θεοδωρίδου Γρηγορία, 678
Θεοδωρίδου Ευτυχία, 335
Θεοφίλου Όλγα, 32
Θεοχάρη Ιωάννα, 363, 494
Θεοχαρίδου Άννα, 256, 308
Ίσερη Σπυριδούλα, 32
Ιωαννίδης Χρήστος, 301
Ιωαννίδου Ελένη, 343
Ιωαννίδου Φεβρωνία, 1, 2, 62, 182, 412
Καζλάρη Ζωή, 471
Καζολή Ανθή, 553
Καζταρίδου Αλίκη, 780
Κακλαμάνης Θωμάς, 935
Καλαφάτης Χρήστος, 578
Καλαφάτης Χρήστος, 659
Καλοκίδου Βασιλική, 464
Καλύβα Αικατερίνη, 824
Καμαρούδης Σταύρος, 209, 523, 623
Καμπουρούδη Ιωάννα, 482
Κανέλα Θεσσαλία, 288
Καραγεώργος Χρήστος, 653
Καραδήμου Δέσποινα, 929
Καραμανάκη Μαργαρίτα, 103
Καραμπετιάν-Νικοτιάν Ελισσάβετ, 578
Καρατάσιου Αγγελική, 696
Καρολίδου Σωτηρία, 1, 13, 14
Καρούμπαλη Ευγενία, 537
Καφαντάρη Ευαγγελία, 321
Καφτεράνη Αικατερίνη, 566
Καψάλη Θέκλα, 935
Κερασοβίτη Πηνελόπη, 678
Κίκας Ιωάννης, 684
Κλάγγου Σταματία, 769
Κλειδαρά Μαρία, 130
Κλειδαρά Μαρία,, 288
Κοκκινάκη Γεωργία, 263
Κοκκίνου Κυριακή, 229
Κολωνιάρη Βενετία, 959
Κοντοπούλου Στυλιανή, 426
Κοτσαπουικίδου Μαρία, 166
Κουκουμβρή Αλκιώνη, 118
Κουραλίδου Ελένη Μαρία, 308
Κουρεμένου Θεοδώρα, 629
Κουτσουκτώνη Αθηνά – Κυριακή, 838
Κρόκου Αναστασία, 953, 964

Κυριακίδης Νικόλαος, 471
Κυριακίδου Παρθένα, 190
Κυριμλίδου Όλγα, 488
Κώστας Θεοχάρης,, 530
Λαμπρόπουλος Αντώνιος, 968
Λαός Δημήτριος, 885
Λιβανίου Ευαγγελία, 769
Λυμπέρης Γιώργος, 458
Μάγκου Αναστασία, 578, 659
Μαγλουσίδου Ξένια, 244
Μακράκη Φωτεινή, 371
Μακρή Σοφία- Ιωάννα, 111
Μακρυπούλια Σταματούλα, 775
Μάλαμα Βασιλική, 738
Μαμαλούδης Απόστολος, 616
Μαντικού Σταματία, 769
Μαραβελάκη Σωφρονία, 727
Μαραγκάκης Μιχαήλ, 591
Μαργαρίτη Γεωργία, 482
Μαργαριτοπούλου Θεοδώρα, 870
Μάρτζιου Αναστασία, 988
Ματζίρης Χρήστος, 385
Μαυροδής Βασίλειος, 308
Μαύρου Μαρία, 313
Μαυρουδή Άννα, 715
Μενεσελίδου Ιωάννα, 964
Μεταλίδου Σωτήρα, 46
Μήτρου Ελένη, 377
Μιχαηλίδης Ιωάννης, 953, 964
Μιχαλόπουλος Απόστολος,, 118
Μιχαλούδη Δώρα, 91
Μουσουλή Μαρία, 696
Μπακαλοπούλου Φωτεινή, 32
Μπάμπης Δημήτριος, 281
Μπανάκη Σοφία, 32
Μπαντάζου Ευπραξία, 392, 499
Μπασματζίδης Γεώργιος, 52
Μπασούκου Λίνα, 523
Μπεγλοπούλου Μαρία, 288
Μπερμπερίδης Σάββας, 392, 499
Μπεσή Ευαγγελία, 810
Μπίτου Αναστασία, 263
Μπλιούμη Ελένη, 788
Μπουγαΐδου Δέσποινα, 19
Μπούκλα Ελένη, 32
Μωυσιάδου Σταυρούλα, 761
Νάση Βασιλική, 878
Νίκα Σοφία, 288
Νταούκα Παρασκευή, 356
Νταρακλίτσα Φωτεινή, 861
Ντινοπούλου Στέλλα, 623
Ντίνου Αφροδίτη, 216
Ντόλκερα Ανθούλα, 1, 13, 14
Ξενιδάκη Δωροθέα, 46
Οικονόμου Ευαγγελία, 753
Ορφανίδης Δωρόθεος, 516
Παβέλης Παναγιώτης, 69
Παναγιωτίδου Παρασκευή, 510
Παναγιωτίδου Σόνια, 892
Παναγιωτοπούλου Στέλλα, 701
Παπαβασιλείου Γεώργιος, 173
Παπαδοπούλου Α. Ελένη, 591
Παπαδοπούλου Αθηνά, 377
Παπαδοπούλου Άννα, 482
Παπαδοπούλου Ελένη, 953
Παπαευαγγέλου Ευαγγελία, 696
Παπαϊωάννου Αλεξάνδρα, 974
Παπαϊωάννου Θεόδωρος, 929
Παπακωνσταντίνου Αναστασία, 981
Παπαμικρούλη Ευγενία, 917
Παπαχαραλάμπους Αναστασία, 849
Παπαχαραλάμπους Στυλιανή, 434
Παπουτσή Γεωργία, 734
Παρασκευή Νικηφόρου, 665
Παρασκευή Φλούδα, 32
Παρθενοπούλου Γεωργία, 256
Πασσιάς Νικόλαος, 256
Πάτρας Ιωάννης, 659
Παυλίδου Νίκη, 452
Πέγιου Αθηνά, 844
Πετρούλη Ελισάβετ, 343
Πετσάνη Ράιδα, 603
Πολύζου Δήμητρα, 1009
Ποντίου Σπυρέτα, 964
Ποντίου Σπυριδούλα,, 953
Πορτοκαλίδου Ξένη, 209
Πορφυριάδου Ιουλία, 494
Πουλτίδης Σταύρος, 641
Πραβήτα Γεωργία, 478
Προκοπίδου Μαρία, 818
Ροκά Μαλαματή, 974
Ρόκκα Στέλλα, 659
Ρούπα Μαγδαληνή, 377
Ρουσσέτη Κυριακή, 464
Σαββοπούλου Μαρία, 684
Σακαρέλη Ελπινίκη, 672

Σαούλιας Αναστάσιος, 313, 335
Σαρβάνης Γρηγόριος, 981
Σαρμή Πασχαλιά, 585
Σγούρου Νικολέτα, 903
Σερασίδου Βέρρα, 426
Σιαμήτρα Σταματία, 145
Σκαρτσίλα Γρηγορία, 46, 988
Σκερλέτη Ευαγγελία, 690
Σκιαδοπούλου Άννη, 32
Σουλίδου Αικατερίνη, 838
Σοφιανίδου Μαρία, 301
Στάικογλου Βενέτης, 610
Σταματέλος Ιωάννης Μάριος, 721
Σταματέλου Ευγενία Μαρία, 721
Στανίτσας Θεόδωρος, 953, 964
Στανούδη Καλλιρόη, 288
Στεργίου Ιορδάνα, 419
Στύλας Περικλής, 76
Ταϊγανίδου Σοφία, 244
Ταλαμπίρης Κωνσταντίνος, 250
Ταούλα Ευαγγελία, 288
Τέλη Αφροδίτη, 1, 13, 14
Τερζανίδης Κωνσταντίνος, 313
Τζήκα Νατάσα, 405
Τοκμακίδου Ελπίς, 855, 897
Τοπούζα Παρασκευή, 52
Τρασάνη Βασιλική, 572
Τσακιρπάλογλου Παναγιώτα, 959
Τσανούσα Ευθαλία, 398
Τσάτσου Ιωάννα, 988
Τσελεπή Σοφία, 76, 196
Τσιάντος Βασίλειος,, 591
Τσιγγερλιώτη Άννα, 153
Τσίνα Μαρία, 830, 909, 996
Τσιούκας Κωνσταντίνος, 530
Τσιρέμπολου Σταματία, 25
Τσιτιρίδου Μαρία, 870
Τσιτώνα Παρασκευή, 446
Τσότσου Βάϊα, 363
Φαμπρίκη Αγγελική, 25
Φαρδή Κυριακή, 804
Φίλιππος Μπρέντας, 159
Φράγκου Ελένη, 335
Φροσύνης Αθανάσιος,, 350
Φωτίου Άννα, 138
Χαμουρούδης Αθανάσιος, 505
Χαραλαμπίδου Ελπίδα, 708
Χαραλαμπίδου Κ. Μαρία, 223
Χαραλαμπίδου Σοφία, 363, 494
Χατζηιωαννίδου Βασιλική, 32
Χατζηκρανιώτης Ευριπίδης, 591
Χατζηνικολάου Σοφία, 91
Χατζητρύφωνος Πασχάλης, 321
Χατζοπούλου Μαρίνα, 111
Χιουρέα Μαρία, 810
Χλιοπάνου Αικατερίνη, 1002
Χριστοφορίδης Ιωάννης, 929
Χρυσουλίδου Χαρίκλεια, 452

Επιμελητές:
Αποστολίδης Μάξιμος
Δρίνη Φωτεινή
Ορφανίδου Μαρία

Εκδότες:
Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Κιλκίς
Σύλλογος Εκπαιδευτικών Π.Ε. Κιλκίς
Σύλλογος Εκπαιδευτικών Π.Ε. Παιονίας

ISSN: 2945-2678
ISBN: 978-618-86715-1-5
ISBN: 978-960-99195-2-4
ISBN: 978-618-86717-1-3