

ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ  
INSTITUTE OF EDUCATIONAL POLICY

---

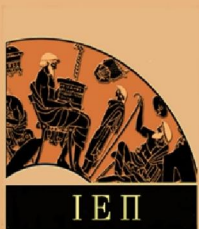
# ΜΕΝΤΟΡΑΣ

*Περιοδικό Επιστημονικών και Εκπαιδευτικών Ερευνών*

---

# MENTOR

*A Journal of Scientific and Educational Research*



---

ΤΕΥΧΗ 17 - 18

2019

ISSUES 17 - 18

---

*Αθήνα / Athens*

## **ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ**

*ΙΩΑΝΝΗΣ ΑΝΤΩΝΙΟΥ, Πρόεδρος του Ι.Ε.Π.*

*ΓΕΩΡΓΙΟΣ ΜΠΑΡΑΛΗΣ, Αντιπρόεδρος του Ι.Ε.Π.*

*ΧΡΥΣΑ ΣΟΦΙΑΝΟΠΟΥΛΟΥ, Μέλος Δ.Σ. του Ι.Ε.Π.*

*ΑΝΑΣΤΑΣΙΟΣ ΕΜΒΑΛΩΤΗΣ, Μέλος Δ.Σ. του Ι.Ε.Π.*

*ΖΩΗ ΓΕΙΤΟΝΑ, Μέλος Δ.Σ. του Ι.Ε.Π.*

*ΝΙΚΟΛΑΟΣ ΜΑΡΙΝΗΣ, Μέλος Δ.Σ. του Ι.Ε.Π.*

*ΑΝΔΡΟΝΙΚΗ ΧΑΡΙΤΩΝΙΔΟΥ, Μέλος Δ.Σ. του Ι.Ε.Π.*

*ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ ΚΟΤΣΙΡΑ, Σύμβουλος Β΄ του Ι.Ε.Π.*

*ΤΡΙΑΝΤΑΦΥΛΛΟΣ ΜΠΑΤΑΡΓΙΑΣ, Σύμβουλος Β΄ του Ι.Ε.Π.*

*ΓΕΩΡΓΙΑ ΦΕΡΜΕΛΗ, Σύμβουλος Α΄ του Ι.Ε.Π.*

## **ΕΚΤΕΛΕΣΤΙΚΗ ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑ**

*ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ ΚΟΤΣΙΡΑ, Σύμβουλος Β΄ του Ι.Ε.Π.*

*ΕΛΕΝΗ ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΥ, Σύμβουλος Β΄ του Ι.Ε.Π.*

*ΜΑΡΘΑ ΘΩΜΟΠΟΥΛΟΥ, Αποσπασμένη εκπαιδευτικός στο Ι.Ε.Π.*

*ΕΥΑΓΓΕΛΟΣ ΜΑΚΡΟΣΤΕΡΓΙΟΣ, Αποσπασμένος εκπαιδευτικός στο Ι.Ε.Π.*

*ΚΥΡΙΑΚΗ ΣΗΜΑΙΟΦΟΡΙΔΟΥ, Αποσπασμένη εκπαιδευτικός στο Ι.Ε.Π.*

*ΑΡΓΥΡΩ ΣΤΕΦΑΝΟΠΟΥΛΟΥ, Προσωπικό του Ι.Ε.Π.*

*ΚΑΛΛΙΟΠΗ ΦΡΑΓΚΑΛΕΞΗ, Αποσπασμένη εκπαιδευτικός στο Ι.Ε.Π.*

## **Φιλολογική επιμέλεια**

Άννα Γεωργιάδου

Βασιλική Κάντα

Αγγελική Σαπουνά

Καλλιόπη Φραγκαλέξη

## **Ηλεκτρονική επεξεργασία - Σελιδοποίηση - Εξώφυλλο**

Ευάγγελος Μακροστέργιος

## **Επιμέλεια έκδοσης**

Αναστασία Κότσιρα

---

## **MENTOPAS**

### **Περιοδικό Επιστημονικών και Εκπαιδευτικών Ερευνών του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής**

Ο *MENTOPAS* εκδίδεται με την ευθύνη του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.), ειδικότερα του Προέδρου και του Διοικητικού Συμβουλίου του Ι.Ε.Π. Την εποπτεία της έκδοσης έχει η Συντακτική Επιτροπή και τη φροντίδα της η Εκτελεστική Γραμματεία. Στο περιοδικό φιλοξενούνται μόνο πρωτότυπες επιστημονικές εργασίες για εκπαιδευτικά θέματα που προάγουν τη γνώση και δεν έχουν υποβληθεί για δημοσίευση σε άλλο έντυπο. Οι εργασίες μπορεί να είναι:

- α) Ερευνητικά άρθρα που αναφέρονται σε βασική, εφαρμοσμένη ή κλινική έρευνα.
- β) Πρωτότυπα θεωρητικά άρθρα τα οποία αναφέρονται σε κριτική επισκόπηση.

---

## **ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ**

### **Πρόεδρος του Ι.Ε.Π.**

Ιωάννης Αντωνίου

### **Προϊσταμένη του Γραφείου Βιβλιοθήκης, Αρχείων και Εκδόσεων**

Αναστασία Κότσιρα

ISSN 2529-1211

Copyright © 2019 ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ του Υ.ΠΑΙ.Θ., Αθήνα

---

Διεύθυνση επικοινωνίας:

ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

Γραφείο Βιβλιοθήκης, Αρχείων και Εκδόσεων, Περιοδικό *MENTOPAS*

Αν. Τσόχα 36, 115 21 Αθήνα

Τηλ: 210 6014206

E-mail: [mentor@iep.edu.gr](mailto:mentor@iep.edu.gr)

Ιστοθέση: <http://www.iep.edu.gr/library>

## Προλεγόμενα

Το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής δημοσιεύει το νέο διπλό τεύχος (17-18) του επιστημονικού περιοδικού *Μέντορας*, παλαιότερη έκδοση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, η οποία επανακυκλοφόρησε από το Ι.Ε.Π. σε ψηφιακή μορφή το 2016.

Στο περιοδικό, το οποίο εκδίδεται μία φορά το έτος, φιλοξενούνται πρωτότυπες επιστημονικές εργασίες για εκπαιδευτικά θέματα, καθώς επίσης βιβλιοκρισίες επί επιστημονικών βιβλίων εκπαιδευτικού περιεχομένου. Οι εργασίες μπορεί να είναι πρωτότυπα ερευνητικά ή θεωρητικά άρθρα, τα οποία αναφέρονται σε κριτική επισκόπηση ερευνών για ένα θέμα, σε μια θεωρία ή εφαρμογή. Η εγκυρότητα των δημοσιευόμενων άρθρων διασφαλίζεται με τη διαδικασία της διπλής «τυφλής» κρίσης, καθώς και με την επιλογή κριτών εγνωσμένου κύρους και εμπειρίας από τον ακαδημαϊκό χώρο.

Στο αρχείο των τευχών του περιοδικού που έχει δημοσιεύσει το Ι.Ε.Π. είναι ήδη διαθέσιμα 3 τεύχη που παρέχουν ανοικτή πρόσβαση στο πλήρες περιεχόμενο 25 ερευνητικών εργασιών. Το παρόν νέο διπλό τεύχος του περιοδικού, αποτέλεσμα του ιδιαίτερου ενδιαφέροντος που εκδηλώθηκε από την ακαδημαϊκή και τη σχολική κοινότητα για την υποβολή εργασιών μετά τη σχετική Πρόσκληση, φιλοξενεί συνολικά 19 επιστημονικές εργασίες. Πρόκειται για ερευνητικές και θεωρητικές εργασίες, καθώς και παιδαγωγικές μεθοδολογικές προτάσεις, που άπτονται όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης και καλύπτουν ένα ευρύ πεδίο θεματικών περιοχών, όπως θέματα ιστορίας της εκπαίδευσης και διδακτικής της ιστορίας, σχολικής λογοτεχνίας, προγραμμάτων σπουδών διαφόρων γνωστικών αντικειμένων, ψηφιακής εκπαίδευσης, κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης και διοίκησης της εκπαίδευσης. Ευελπιστούμε πως το περιεχόμενο του τεύχους θα ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα των αναγνωστών και αναγνωστριών και θα εμπνεύσει τη δημιουργικότητα στην εκπαιδευτική έρευνα και πράξη.

Ευχαριστούμε θερμά τους/τις συγγραφείς που αποδέχτηκαν την πρόσκλησή μας και συμμετείχαν με το επιστημονικό έργο τους στη συγγραφή του παρόντος τεύχους. Ευχαριστούμε ιδιαίτερα τους/τις κριτές που με τη συμβολή τους διασφάλισαν την υψηλή ποιότητα του περιεχομένου. Τέλος, ευχαριστούμε τα μέλη της Συντακτικής Επιτροπής και τους συνεργάτες του Ι.Ε.Π. για την εξαιρετική φροντίδα με την οποία περιέβαλαν την παρούσα έκδοση. Καλή ανάγνωση.

Ο Πρόεδρος του Ι.Ε.Π.

**Ιωάννης Αντωνίου**

# Μέντορας / Mentor

ΤΕΥΧΗ 17 - 18  
2019

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

|  |     |   |
|--|-----|---|
| ΣΠΥΡΟΣ ΚΙΟΣΣΕΣ   | 5   | <i>«Δίκτυα κειμένων»: θεωρητικές προϋποθέσεις για την αξιοποίηση των διακεμενικών σχέσεων στη διδασκαλία της λογοτεχνίας</i>  |
| ΜΑΡΙΟΣ ΚΟΥΚΟΥΝΑΡΑΣ ΛΙΑΓΚΗΣ<br>ΓΙΩΡΓΟΣ ΓΚΡΙΛΗΣ            | 25  | <i>Αλλαγές στη διδακτική μεθοδολογία της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης: Παρατηρώντας την εφαρμογή του Προγράμματος Σπουδών των Θρησκευτικών (2017) στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Μία μελέτη περίπτωσης</i> |
| ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ ΚΑΡΝΑΒΑΣ                                    | 55  | <i>Το διοικητικό σύστημα και οι ελληνικές κοινότητες στην Οθωμανική Αυτοκρατορία: μια πρόταση εμπλουτισμού του μαθησιακού υλικού της Ιστορίας</i>   |
| ΑΙΚΑΤΕΡΙΝΗ ΡΕΝΤΖΕΛΑ                                      | 80  | <i>Ανάπτυξη Στρατηγικού Σχεδιασμού σε επίπεδο σχολικής μονάδας Γυμνασίου: μία πρόταση εφαρμογής</i>   |
| ΣΟΦΙΑ ΚΑΝΤΑΡΑΚΗ  | 100 | <i>Συν-αξιοποίηση της Ιστορικής Ενσυναίσθησης και των Ψηφιακών Περιβαλλόντων στην ιστορική εκπαίδευση. Θεωρητικές εκδοχές και προσεγγίσεις</i>  |
| ΠΕΤΡΟΥΛΑ ΓΙΑΝΝΟΥΣΗ                                       | 116 | <i>Μορφές ηλεκτρονικού εκφοβισμού, χαρακτηριστικά εμπλεκόμενων μερών και αρνητικές επιπτώσεις στην ανάπτυξη των εφήβων</i>  |
| ΚΛΕΟΠΑΤΡΑ ΚΑΛΟΓΕΡΑΚΟΥ<br>ΜΑΡΙΑ ΛΟΥΝΤΖΗ                   | 133 | <i>Εκπαιδευτικό σενάριο: Συμπεριφορά του καταναλωτή με τη μέθοδο CLIL</i>   |
| ΑΓΝΗ ΚΑΡΑΓΙΑΝΝΗ<br>ΣΙΜΟΣ ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΣ                    | 147 | <i>Διαχείριση της μνήμης σε μουσειακό περιβάλλον: εκπαιδευτικό πρόγραμμα θεατρικής διερεύνησης</i>  |
| ΜΕΝΕΛΑΟΣ ΤΖΙΦΟΠΟΥΛΟΣ<br>ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ ΜΠΙΚΟΣ              | 174 | <i>«Τα παιδιά παίζει;»: Απόψεις νηπιαγωγών για την αξιοποίηση των ψηφιακών παιχνιδιών στην προσχολική εκπαίδευση</i>  |
| ΒΑΣΙΛΗΣ ΦΟΥΚΑΣ   | 194 | <i>Η προφορική ιστορία στην ιστορία της εκπαίδευσης: Παλιό κρασί σε νέο δοχείο;</i>   |
| ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΑ ΚΑΛΑΟΥΖΗ                                     | 218 | <i>Σχολική λογοτεχνία και δημιουργική έκφραση: Το παραμύθι ως μέσο λογοτεχνικού γραμματισμού στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση</i>   |
| ΒΑΣΙΛΙΚΗ ΠΛΙΟΓΚΟΥ<br>ΧΑΡΙΛΑΟΣ ΖΑΡΑΓΚΑΣ<br>ΜΑΡΙΑ ΣΟΦΟΛΟΓΗ | 244 | <i>Αντιλήψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την επίδραση της μονογονεϊκότητας στην εκπαιδευτική επιτυχία μαθητών/-τριών: παιδαγωγικές προτάσεις</i>                                      |
| ΜΙΧΑΗΛ ΓΑΒΡΙΗΛ ΦΥΛΛΑΣ                                    | 274 | <i>Εκπαιδευτικά ζητήματα μέσα από τη στήλη των αναγνωστών μιας εφημερίδας κατά το πρώτο έτος (1967-1968) της Απριλιανής Δικτατορίας. Η περίπτωση της εφημερίδας Εστία</i>                             |
| ΓΙΑΝΝΗΣ ΘΕΜΕΛΗΣ  | 289 | <i>Ζητήματα φωνητικής κατάκτησης της Αγγλικής στο Δημοτικό Σχολείο</i>  |
| ΓΕΩΡΓΙΟΣ ΑΛΕΞΑΝΔΡΟΠΟΥΛΟΣ<br>ΠΑΝΤΕΛΗΣ ΚΥΠΡΙΑΝΟΣ           | 304 | <i>Επιστήμη της Ιστορίας, Εκπαίδευση και Διεθνείς Οργανισμοί</i>  |
| ΕΛΕΝΗ ΚΑΡΑΜΑΝΗΛΗ<br>ΔΗΜΗΤΡΙΟΣ ΜΑΥΡΟΣΚΟΥΦΗΣ               | 334 | <i>Οι ιστοριογραφικές εξελίξεις στη νεοελληνική εκπαίδευση: διδακτικό μοντέλο στην τριτοβάθμια εκπαίδευση</i>   |
| ΒΑΪΑ ΑΓΓΕΛΗ  | 369 | <i>Οι εργασίες στο σχολικό εγχειρίδιο της Νεότερης και Σύγχρονης Ιστορίας της Γ' Γυμνασίου: Διερεύνηση του βαθμού της διδακτικής και παιδαγωγικής αξιοποίησής τους στην τάξη</i>                      |
| ΜΑΡΙΑ ΣΑΚΕΛΛΑΡΙΟΥ<br>ΕΥΘΥΜΙΑ ΤΣΙΑΡΑ                      | 392 | <i>Απόψεις εν ενεργεία εκπαιδευτικών για τις εκφάνσεις ενεργού συμμετοχής που επιδεικνύουν οι μαθητές προσχολικής και πρωτοσχολικής εκπαίδευσης</i>   |
| ΕΛΙΣΑΒΕΤ ΒΛΑΧΟΥ<br>ΙΩΑΝΝΑ ΦΛΙΓΚΟΥ<br>ΝΙΚΟΛΑΟΣ ΜΑΝΕΣΗΣ    | 421 | <i>Βάζω τέλος στο διωγμό!!!</i>   |

# «Δίκτυα κειμένων»: θεωρητικές προϋποθέσεις για την αξιοποίηση των διακειμενικών σχέσεων στη διδασκαλία της λογοτεχνίας

Σπύρος Κιοσσές

ΕΔΙΠ, Τμήμα Ελληνικής Φιλολογίας, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης  
[skiosses@helit.duth.gr](mailto:skiosses@helit.duth.gr)

## Περίληψη

Ο όρος «διακειμενικότητα», αν και χρησιμοποιείται εδώ και χρόνια στην ορολογία της λογοτεχνικής θεωρίας και κριτικής, δεν έχει μελετηθεί διεξοδικά στο πλαίσιο της διδακτικής της λογοτεχνίας, τουλάχιστον στον ελληνικό χώρο. Στη συγκεκριμένη εργασία εξετάζεται η έννοια της διακειμενικότητας, καθώς τα «Δίκτυα κειμένων», τα οποία εμπεριέχονται στον Φάκελο Υλικού που καταρτίστηκε από το ΙΕΠ για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας, βασίζονται στη συγκεκριμένη έννοια. Όπως υποστηρίζεται, η θεωρία της διακειμενικότητας μπορεί να προσφέρει το θεωρητικό (πρό)σχημα, στην προσπάθεια να καλλιεργηθεί μια προσωπική και βιωματική σχέση των μαθητών με τη λογοτεχνία, σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Μία σχέση που δεν περιορίζεται στην απόπειρα ανακάλυψης του ενός νοήματος, καθώς και ρητών διακειμενικών συνδέσεων, αλλά, αντίθετα, καταδεικνύει στη διδακτική πράξη τη δυνατότητα σύνθεσης διαφορετικών νοημάτων κατά τη διακειμενική συσχέτιση του κειμένου με πλήθος άλλα κείμενα, λαμβάνοντας υπόψη συνάψεις που αφορούνται επίσης από τους μαθητές.

**Λέξεις-κλειδιά:** δίκτυα κειμένων, διακειμενικότητα, διδασκαλία της λογοτεχνίας

## Abstract

Although intertextuality is a quite common term in the field of literary theory and criticism, its implications in the teaching of literature have not been thoroughly examined, at least in the case of the Greek education system. In the current essay we present a comprehensive overview of the notion of intertextuality, on which is based the new portfolio of “Text networks” for the teaching of literature, designed by the Greek Institute of Educational Policy. As it is argued, intertextuality may offer the theoretical basis in an attempt to cultivate a personal and experiential relation between students and the literary texts. Such a relation should not be restricted to discovering supposed definitive meanings lying in the texts, but will point out that different meanings may be constructed, in the frame of intertextual linkage among texts, considering connections made by students themselves as a fundamental part of the teaching process.

**Key-words:** text networks, intertextuality, literary teaching

## **Εισαγωγή: τα δίκτυα κειμένων και η έννοια της διακειμενικότητας**

Στον νέο Φάκελο Υλικού για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας στη Γ΄ Λυκείου, που καταρτίστηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΥΠΕΘ-ΙΕΠ, 2019α), περιέχονται λογοτεχνικά κείμενα και αποσπάσματα που εμπλουτίζουν τη διδακτική πράξη με το έργο παλαιότερων και σύγχρονων δημιουργών. Παράλληλα ο λεγόμενος «σχολικός λογοτεχνικός κανόνας» (Χοντολίδου, 2015), όπως τον αντιλαμβανόμαστε κατά τις τελευταίες δεκαετίες, διευρύνεται. Πέρα από το ενδιαφέρον υλικό που ανθολογείται (από το έργο Ελλήνων και ξένων λογοτεχνών όπως ο Θοδωρής Γκόνης, η Λένα Καλλέργη, ο Μίροσλαβ Χόλουμπ, η Βιρτζίνια Γουλφ, κ.ά.), σημαντική καινοτομία της συγκεκριμένης ανανεωτικής πρωτοβουλίας αποτελεί το γεγονός ότι τα κείμενα οργανώνονται σε τρία θεματικά «δίκτυα» με τους εξής τίτλους: «Όταν θέλεις να φύγεις ...», «Ανατομία ενός εγκλήματος» και «Βίοι ελάσσονες». Όπως υποστηρίζεται στο Εκδοτικό Σημείωμα που συνοδεύει την *Ανθολογία*, «*Τα κείμενα που επιλέχθηκαν και συγκρότησαν το κάθε δίκτυο είναι κείμενα ανοιχτά, που θέτουν περισσότερο ερωτήματα παρά δίνουν απαντήσεις. Κάθε Φάκελος περιέχει κείμενα που «συνομιλούν» μεταξύ τους, χωρίς αυτά να ανήκουν απαραίτητα στην ίδια εποχή, σχολή ή εθνική λογοτεχνία. Τα νήματα που τα συνδέουν είναι ποικίλα και οι σχέσεις μεταξύ τους θα φανερωθούν με τη δική σας συμβολή στο μάθημα, με όσα θα φέρει στο φως ο διάλογος που θα αναπτυχθεί στην τάξη σας*» (ΥΠΕΘ-ΙΕΠ, 2019α, σ. 6). Η έννοια των Δικτύων Κειμένων και της μεταξύ τους συνομιλίας στηρίζεται, φυσικά, στην έννοια της διακειμενικότητας.

Ο όρος διακειμενικότητα είναι αρκετά εύχρηστος στην ορολογία της λογοτεχνικής θεωρίας και κριτικής, όπως και στα επιστημονικά πεδία της γλωσσολογίας, της σημειωτικής, της κοινωνιολογίας κ.λπ. Χρησιμοποιείται, εν γένει, για να αποδώσει κάτι που θεωρείται πλέον βασικό χαρακτηριστικό του λόγου, σε κάθε επίπεδο γλωσσικής επικοινωνίας: οι λέξεις που χρησιμοποιούμε, στους ποικίλους συνδυασμούς τους, είναι ήδη ενδεδυμένες με νοητικές δηλώσεις και συνδηλώσεις, οι οποίες ορίζονται πάντα σε σχέση προς άλλες λέξεις και συμφραζόμενα. Είναι φορτισμένες αξιακά, συναισθηματικά, πολιτισμικά και ιδεολογικά, με φορτία που κουβαλούν από την πορεία τους στη μακρόχρονη ιστορία της πολιτισμικής χρήσης και της γλωσσικής πλαισίωσής τους σε ποικίλα κειμενικά περιβάλλοντα. Στο πλαίσιο, ειδικότερα, της λογοτεχνικής θεωρίας και κριτικής, η έννοια της διακειμενικότητας έρχεται να υπενθυμίσει ότι το «νόημα» του λογοτεχνικού έργου δεν είναι μόνο, ή δεν

είναι απλώς, κάτι που «κείται» μέσα σε αυτό. Αντίθετα, κατασκευάζεται σε σχέση αλληλεπίδρασης με άλλα κείμενα προγενέστερα και σύγχρονα, του ίδιου ή διαφορετικού είδους (*genre*), και βάσει ευρύτερων πολιτισμικών κωδίκων και μηχανισμών νοηματοδότησης. Η διακειμενική αυτή προοπτική τονίζει ότι η ίδια η διαδικασία της γραφής και της ανάγνωσης μας εμπλέκει αναπόφευκτα σε ένα πολύπλοκο πλέγμα κειμενικών σχέσεων, γεγονός που καθιστά οποιαδήποτε απόπειρα αγνόησης ή αποσιώπησης τους μάταιη. Το κείμενο είναι αξιωματικά *διακειμένο* (Allen, 2000, σ. 1).

Η ίδια η έννοια της διακειμενικότητας θέτει, επίσης, σε αμφισβήτηση την παραδοσιακή φιλολογική προσέγγιση του κειμένου ως κειμενικής κατασκευής, καθώς και την αντίληψη ότι οι σχέσεις μεταξύ των έργων είναι ζήτημα ανίχνευσης των πηγών και των επιδράσεων.<sup>1</sup> Όπως τονίζει ο Culler, «η *διακειμενικότητα γίνεται έτσι λιγότερο ένας όρος για τη σχέση ενός έργου με συγκεκριμένα προγενέστερα κείμενα, και περισσότερο μια ονομασία για τη συμμετοχή του έργου στον λεκτικό χώρο ενός πολιτισμού: ορίζει τη σχέση ανάμεσα σε ένα κείμενο και τις ποικίλες γλώσσες ή σημασιοδοτικές πρακτικές ενός πολιτισμού και τη σχέση ανάμεσα στο κείμενο και εκείνα τα κείμενα που εκφράζουν τις δυνατότητες εκείνου του πολιτισμού για το συγκεκριμένο κείμενο*» (1981, σ. 114). Με τον λόγο του Barthes, «το «*δια-κειμενικό*», μέσα στο οποίο έχει εγκλωβιστεί το κάθε κείμενο, αφού είναι αυτό το ίδιο το μεσο-κείμενο ενός άλλου κειμένου, δεν μπορεί να συγγέεται με κάποια καταγωγή του κειμένου: αν αναζητήσουμε τις «*πηγές*», τις «*επιδράσεις*» ενός έργου, ικανοποιούμε απλώς το μύθο της προέλευσης. Οι αναφορές, από τις οποίες είναι φτιαγμένο ένα κείμενο, είναι ανώνυμες, ανεπισήμαντες, και ωστόσο ήδη διαβασμένες: είναι αναφορές χωρίς εισαγωγικά» (1997, σ. 156).

Η διακειμενικότητα, συνεπώς, δεν έρχεται απλώς να συμπεριλάβει, ως περιγραφική έννοια γένους, τις έως τότε διαπιστούμενες σχέσεις μεταξύ δύο ή περισσότερων κειμένων, αλλά να τις προσεγγίσει σε ένα εντελώς διαφορετικό πλαίσιο. Δεν φωτίζει μόνο με έναν καινούργιο θεωρητικά τρόπο την έννοια της *μίμησης* ή της

---

<sup>1</sup> Η παραδοσιακή αυτή προσέγγιση, χωρίς ουσιαστική θεωρητική θεμελίωση, συνδέθηκε με συγκεκριμένες τεχνικές εξέτασης των έργων, και όχι σπάνια με αξιολογικές κρίσεις που εδράζονται στις διαπιστούμενες σχέσεις μεταξύ των έργων που μελετώνται. Θα μπορούσαμε να ανιχνεύσουμε, σε γενικές γραμμές, τη μεταβολή της συγκριτικής προσέγγισης των λογοτεχνικών κειμένων ως σταδιακή μετατόπιση από την έννοια της *επίδρασης* (εξέταση της επίδρασης έργων, συγγραφέων, κινημάτων, εθνικών λογοτεχνιών, σε άλλα έργα, συγγραφείς, κινήματα, εθνικές λογοτεχνίες) προς την έννοια της *πρόσληψης* (ανάγνωση, υποδοχή, διάδοση, κριτική ενός έργου εντός και εκτός του χρονικού, γλωσσικού και πολιτισμικού πλαισίου σύνθεσής του) και κατόπιν προς την έννοια της *διακειμενικότητας*.

επίδρασης, αλλά προσφέρει μάλλον μια διαφορετική οπτική για το τι συνιστά γραφή εν γένει, και λογοτεχνική γραφή, εν προκειμένω.

Ως όρος η διακειμενικότητα έχει συνδεθεί κατεξοχήν με το όνομα της Julia Kristeva, η οποία, επεκτείνοντας τις απόψεις περί γλώσσας και νοήματος του Saussure και περί *διαλογικότητας* του Bakhtin, έδωσε ιδιαίτερη ώθηση σε αυτήν την έννοια στο πεδίο των λογοτεχνικών και πολιτισμικών σπουδών, από τα τέλη της δεκαετίας του 1960 κ.ε. Η Kristeva εισάγει τον όρο σε ένα κείμενό της με τίτλο «Λέξη, διάλογος και μυθιστόρημα» (1980, σ. 64-91).<sup>2</sup> Στο δοκίμιο αυτό παρουσιάζονται βασικά σημεία της σκέψης του Bakhtin, τα οποία η Kristeva αναπτύσσει και προεκτείνει, διαμορφώνοντας τη δική της προσέγγιση. Η θεωρητικός επισημαίνει αρχικά τη μπαχτινική θεώρηση της λογοτεχνικής δομής όχι ως *υπάρχουσας*, αλλά ως *παραγόμενης* σε σχέση προς μια *έτερη* δομή. Στο πλαίσιο αυτό, η «λογοτεχνική λέξη» νοείται από τον Bakhtin ως «μία διασταύρωση κειμενικών επιφανειών και όχι ως σημείο (ένα σταθερό νόημα), ως ένας διάλογος ανάμεσα σε πολλές γραφές: αυτήν του συγγραφέα, του αποδέκτη (ή του χαρακτήρα) και του σύγχρονου ή προγενέστερου πολιτισμικού περικειμένου» (Kristeva, 1980, σ. 65).

Αναγνωρίζονται συγκεκριμένα τρεις διαστάσεις ή συντεταγμένες στις οποίες λειτουργεί ο διάλογος του λογοτεχνικού εκφωνήματος: το υποκείμενο της γραφής, ο αποδέκτης, και τα εξωτερικά κείμενα. Κατά την ίδια, «η κατάσταση της λέξης ορίζεται έτσι οριζόντια (η λέξη στο κείμενο ανήκει και στο υποκείμενο της γραφής και στον αποδέκτη), καθώς επίσης και κάθετα (η λέξη στο κείμενο προσανατολίζεται προς ένα προγενέστερο ή συγχρονικό λογοτεχνικό *corpus*)» (Kristeva, 1980, σ. 66).

Καθώς όμως ο αποδέκτης μπορεί να εισαχθεί στο διαλογικό κειμενικό σύμπαν μόνο ως «λόγος», ο οριζόντιος και ο κάθετος άξονας συμπίπτουν, προβάλλοντας, ως αποτέλεσμα το εξής γεγονός: «κάθε λέξη (κείμενο) αποτελεί μια διασταύρωση λέξεων (κειμένων) όπου τουλάχιστον μία άλλη λέξη (ένα άλλο κείμενο) μπορεί να αναγνωστεί. [...] κάθε κείμενο δομείται ως ένα μωσαϊκό παραθεμάτων· κάθε κείμενο είναι η απορρόφηση και ο μετασχηματισμός ενός άλλου. Η αντίληψη της διακειμενικότητας αντικαθιστά αυτήν της διυποκειμενικότητας, και η ποιητική γλώσσα αναγιγνώσκεται ως

---

<sup>2</sup> Το δοκίμιο με τίτλο «Bakhtine, le mot, le dialogue et le roman» γράφεται το 1966, λίγο μετά τη μετεγκατάσταση της Kristeva από τη Βουλγαρία στη Γαλλία, και δημοσιεύεται στο περιοδικό *Critique* (XXIII, 239, Απρίλιος 1967, σ. 438-65). Συμπεριλαμβάνεται επίσης στον τόμο *Σημειωτική: Έρευνες για μια σημειοανάλυση*, που εκδίδεται δύο χρόνια αργότερα (Kristeva, 1969).



τουλάχιστον διττή» (Kristeva, 1980, σ. 66).<sup>3</sup> Η Kristeva προβάλλει ιδιαίτερα την αντίληψη του Bakhtin ότι η διαλογικότητα εκφάνεται κυρίως ως μια διαδικασία γραφής, κατά την οποία ο ένας αναγιγνώσκει τον άλλον: «Η μπαχτινική διαλογικότητα αναγνωρίζει τη γραφή τόσο ως υποκειμενικότητα όσο και ως επικοινωνία, ή καλύτερα ως διακειμενικότητα. Αντιμέτωπη με αυτήν τη διαλογικότητα, η αντίληψη του «ατόμου-υποκειμένου της γραφής θολώνει, υποχωρώντας σε αυτήν της «αμφιθυμίας της γραφής»» (Kristeva, 1980, σ. 68). Η γραφή, έτσι, προβάλλει ως ανάγνωση του προγενέστερου λογοτεχνικού *corpus* και το κείμενο ως απορρόφηση και ανταπάντηση σε ένα άλλο κείμενο (Kristeva, 1980, σ. 69).

Η Kristeva, καθώς και άλλοι μελετητές, όπως ο Barthes, ο Riffaterre, ο Bloom και ο Culler, έχουν ασχοληθεί με ποικίλες πλευρές της έννοιας της διακειμενικότητας, ορίζοντας συχνά με διαφορετικούς τρόπους τα χαρακτηριστικά και τη λειτουργία της (Κουτριάνου, 2005). Παρά, ωστόσο, την ευρεία διάδοση του όρου στη θεωρητική σκέψη περί λογοτεχνίας, οι συνέπειες που δυνάμει επιφέρει στην κριτική, πολλώ δε μάλλον στη διδακτική προσέγγιση της λογοτεχνίας, παραμένουν ακόμη εν πολλοίς χωρίς ενδελεχή εξέταση, τουλάχιστον στον ελληνικό χώρο.

### **Η διακειμενικότητα στην κριτική πράξη-μεθοδολογία**

Έχοντας ως στόχο μια λειτουργική προσέγγιση της έννοιας, κυρίως ως αναλυτικού και μεθοδολογικού εργαλείου, είναι χρήσιμη η διάκριση των διακειμενικών σχέσεων στις κατηγορίες που προτείνει ο γνωστός αφηγηματολόγος G. Genette στο έργο του *Palimpsestes*, που δημοσιεύεται το 1982 (Genette, 2018). Κατά τον Genette, μπορούν να εντοπιστούν πέντε βασικοί τύποι σχέσεων **διακειμενικότητας** (*transtextualité*) ή κειμενικής «υπέρβασης», πέντε τρόποι δηλαδή, με τους οποίους το κείμενο υπερβαίνει εαυτό:

1) **αλληλοκειμενικότητα** (*intertextualité*). Πρόκειται για τη σχέση *συμπαρουσίας* δύο ή περισσότερων κειμένων, την πραγματική/ ενεργή παρουσία ενός κειμένου μέσα σε ένα άλλο. Μορφές της αποτελούν: το παράθεμα (μνεία) ενός έργου σε ένα άλλο, εντός ή εκτός εισαγωγικών, η λογοκλοπή ή το δάνειο, καθώς και η λιγότερο εμφανής νύξη ή υπαινιγμός, μια λεκτική εκφορά δηλαδή, η οποία αποκτά το

---

<sup>3</sup> Η λέξη και το κείμενο έτσι, κατά την ανάγνωση του Bakhtin από την Kristeva, εκλαμβάνονται ως *χώροι*, στο πλαίσιο συγκεκριμένων ιστορικών και κοινωνικών περιστάσεων, στους οποίους διενεργείται ένας διάλογος σε τρεις διαστάσεις: ανάμεσα στο συγγραφικό υποκείμενο, τον αποδέκτη, και το περικείμενο, διαχρονικά και παράλληλα συγχρονικά (Kristeva, 1980, σ. 66).

πλήρες, κατά το δυνατό, νόημά της μόνο με τη συνειδητοποίηση της σχέσης ανάμεσα σε αυτήν και σε κάποιο άλλο κείμενο. Αυτού του είδους οι συγκεκριμένες σχέσεις μεταξύ διαφορετικών κειμένων αποδίδονται καλύτερα με τον ειδικότερο όρο «αλληλοκειμενικές» (ένας όρος που αναδεικνύει ακριβώς τις σχέσεις αμοιβαίας ή «αλληλοπαθούς» νοηματοδότησης μεταξύ δύο ή περισσότερων κειμένων).<sup>4</sup>

2) **παρακειμενικότητα** (*paratextualité*). Πρόκειται για τις σχέσεις ενός κειμένου με το παρακείμενό του. Το παρακείμενο είναι ένας ετερόκλητος χώρος πρακτικών και «Λόγων», που συνδέονται με τη συγγραφική και εκδοτική διαδικασία, και περιλαμβάνει στοιχεία όπως ο τίτλος, ο υπότιτλος, οι μεσότιτλοι, οι πλαγιότιτλοι, το εξώφυλλο, το οπισθόφυλλο, το όνομα (ή ψευδώνυμο) του συγγραφέα, εργοβιογραφικά σημειώματα στα αυτιά ή στο σώμα του βιβλίου, χωροχρονικοί εκδοτικοί δείκτες, αφιερώσεις, μότο, προμετωπίδες, αποσπάσματα από κριτικές, αναφορά σε διακρίσεις, βραβεία, αριθμό αντιτύπων ή έκδοσης, εισαγωγικά σημειώματα, πρόλογοι, επίλογοι, κολοφώνες, εικονογράφηση, εκδοτική μορφή του κειμένου κ.ά. Στο παρακείμενο, δηλαδή, καταλέγονται όλα τα συνοδευτικά ή περιβάλλοντα στοιχεία ενός έργου, τα οποία, ενώ δεν ανήκουν στον βασικό κειμενικό κορμό, ωστόσο τον ορίζουν και τον προσδιορίζουν σημαντικά, συνιστώντας το πλαίσιο του. Πρόκειται στην ουσία για ένα σύνολο άλλων «κειμένων», με τα οποία το κυρίως κείμενο διαλέγεται ποικιλότροπα. Τα παρακειμενικά στοιχεία υπερβαίνουν, έτσι, τον χαρακτήρα των συγγραφικών και εκδοτικών συμβάσεων, καθώς κατά κανόνα ενέχουν ιδιαίτερη λειτουργική αξία: αποτελούν παράπλευρα σχόλια του κυρίως κειμένου, το φωτίζουν πολύπλευρα, και επηρεάζουν σε ποικίλο βαθμό τις αναγνωστικές προσδοκίες για το κείμενο, το είδος του, το περιεχόμενο, και ευρύτερα την ανάγνωση και την ερμηνεία του (Genette, 1997).

---

<sup>4</sup> Ο Genette αποδίδει την *intertextualité*, στην ευρεία έννοια με την οποία χρησιμοποιήθηκε από την Kristeva και τον Riffaterre, ως *transtextualité*, κρατώντας τον πρώτο όρο για να περιγράψει μια ειδικότερη περίπτωση του φαινομένου, την πραγματική «παρουσία ενός κειμένου μέσα σε ένα άλλο». Στη μετάφραση του συγκεκριμένου έργου του Genette στην ελληνική, προτιμήθηκε ο όρος «διακειμενικότητα» για να αποδοθεί η περιορισμένη, κατά τον θεωρητικό, έννοια της *intertextualité*, ενώ για την απόδοση του ευρύτερου όρου *transtextualité* προτείνεται ο νεολογισμός «μεταδιακειμενικότητα» (Genette, 2018, σ. 19-20, σ. 28-29). Κατά την άποψή μας, αυτό μάλλον δυσχεραίνει την κατανόηση των εννοιών, καθώς η ευρύτερη έννοια της διακειμενικότητας, όπως χρησιμοποιείται πλέον στον σύγχρονο θεωρητικό και κριτικό λόγο, αντιστοιχεί ακριβώς στο ζενετικό *transtextualité* (υπερώνυμο). Θεωρούμε, εξάλλου, ότι το πρόθημα «δια-» (από την αρχαία ελληνική πρόθεση *διά*) αποδίδει ακριβέστερα το λατινικής προέλευσης «trans-» (διαμέσου, μέσω), ενώ στην έννοια του «μεταξύ» ή «ανάμεσα σε δύο (ή περισσότερα) μέρη», που ενυπάρχει στο «inter», ανταποκρίνεται περισσότερο το «αλληλο-». Έτσι, η «αλληλοκειμενικότητα», όπως προτείνουμε, περιγράφει πιο εύστοχα την ειδικότερη έννοια της *intertextualité* (υπώνυμο), των συγκεκριμένων σχέσεων «μεταξύ κειμένων», όπως προσδιορίζεται από τον Genette.

3) **μετακειμενικότητα** (*metatextualité*). Αφορά τη σύνδεση ενός κειμένου με ένα δεύτερο κείμενο, το οποίο το πρώτο το «σχολιάζει», χωρίς απαραίτητα να το παραθέτει. Το κείμενο που ρητά ή υπαινικτικά περιγράφει, σχολιάζει ή αναφέρεται κριτικά σε ένα άλλο κείμενο μπορεί να οριστεί ως «μετακείμενο» (όχι απαραίτητα λογοτεχνικό).

4) **υπερκειμενικότητα** (*hypertextualité*). Πρόκειται για τη σχέση σύνδεσης ανάμεσα σε ένα προγενέστερο κείμενο Α (*υποκείμενο*) με ένα μεταγενέστερο κείμενο Β (*υπερκείμενο*). Η σύνδεση αυτή δεν είναι σχέση σχολιασμού (όπως στην μετακειμενικότητα). Το κείμενο Β, ωστόσο, δεν θα μπορούσε να υπάρξει χωρίς την προ-ύπαρξη του κειμένου Α, εκ του οποίου προέρχεται μέσω μιας διαδικασίας «μετασχηματισμού». Το κείμενο Β ανακαλεί, τρόπον τινά, το κείμενο Α, περισσότερο ή λιγότερο αισθητά, χωρίς απαραίτητα να το ονοματίζει ρητά, να το αναφέρει ή να το παραθέτει (ως ενδεικτικό παράδειγμα ο Genette αναφέρει την *Αινειάδα* και τον *Οδυσσέα* του Joyce [υπερκείμενα] και τη σχέση τους με την *Οδύσσεια* [υποκείμενο]). Η διαδικασία του «μετασχηματισμού» μπορεί να είναι απλή/ ευθεία (λ.χ. μετατόπιση της δράσης ενός έργου σε άλλη εποχή και πολιτισμό) ή έμμεση. Στην κατηγορία αυτή ο Genette εξετάζει την παρωδία, τη σάτιρα, το μπουρλέσκο, τη μίμηση, το *pastiche*, κ.ά.

5) **αρχικειμενικότητα** (*architextualité*). Αναφέρεται στο σύνολο των ευρύτερων (υπερβατικών) κατηγοριών (κειμενικών τύπων, λογοτεχνικών ειδών (*genre*), μορφών λεκτικής εκφοράς κ.λπ.), από τις οποίες αναδύεται οποιοδήποτε συγκεκριμένο κείμενο. Η σχέση αυτή ενός κειμένου με την ευρύτερη κειμενική κατηγορία στην οποία ανήκει είναι συνήθως σιωπηρή ή μπορεί να δηλώνεται στον τίτλο ή στον υπότιτλο του έργου (πβ. Genette, 2001).

Τα παραπάνω είδη διακειμενικών σχέσεων συχνά συνδέονται μεταξύ τους, ενώ υπάρχουν πολλές περιπτώσεις επικάλυψης. Κάποιοι ερευνητές, επεκτείνοντας τον όρο διακειμενικότητα (και ταυτόχρονα περιορίζοντάς τον στο πλαίσιο του ίδιου κειμένου), κάνουν επίσης λόγο για **ενδοκειμενικότητα** (*intratextuality*): πρόκειται για σχέσεις μεταξύ μερών του ίδιου κειμένου, σχέσεις μεταξύ διαφορετικών στοιχείων του, των δομικών ή αφηγηματικών συστατικών του, αυτοαναφορικές μνείες, σχέση μεταξύ συνοδευτικής εικόνας και κειμένου κ.λπ. (Stam κ.ά, 1992, σ. 211).

Θα μπορούσαμε επιπλέον να αποπειραθούμε, για σκοπούς μεθοδολογικής και διδακτικής σαφήνειας, μία αδρομερή κατηγοριοποίηση των τρόπων «συνομιλίας» ενός κειμένου με άλλα, σε σχέση με τους εξής παράγοντες:

α) τον χρόνο: εντοπισμός διακειμενικών σχέσεων με κείμενα παλαιότερα, σύγχρονα ή μεταγενέστερα του συγκεκριμένου.

β) τον βαθμό συνειδητότητας ή κειμενικής προβολής της σχέσης του κειμένου με άλλα κείμενα: από τη μη επιδιωκόμενη ή/ και ασυνείδητη (ή αναπόφευκτη) διακειμενική σχέση μέχρι τη συνειδητή ειδολογική ένταξη και διακειμενική αναφορά. Πρόδηλη ή άδηλη σύνδεση, περισσότερο ή λιγότερο εμφανής παράθεση, ρητός ή υπόρρητος υπαινιγμός ή αφανής και δυσδιάκριτη διακειμενική σχέση. Μπορεί να γίνεται εμφανής δήλωση της αναφοράς ή της διακειμενικής σχέσης στο ίδιο το κείμενο ή σε κάποια σημείωση, ή ακόμη να χρησιμοποιούνται εισαγωγικά, πλάγιοι χαρακτήρες ή άλλη γραμματοσειρά, ώστε να στραφεί η προσοχή του αναγνώστη στην ετερότητα του συγκεκριμένου κειμενικού τύπου. Ακόμη, μπορεί η αντίληψη της διακειμενικής αναφοράς να είναι απαραίτητη για την κατανόηση του νοήματος ή όχι.

γ) τον λόγο/ σκοπό της διακειμενικής σύνδεσης: λ.χ. καλλιέργεια ηθελημένης σχέσης ή δημιουργικής συνομιλίας με κάποια «πρότυπα», εγνωσμένης αισθητικής αξίας. Οι διακειμενικές συνδέουν το έργο με μια συγκεκριμένη πολιτισμική ή λογοτεχνική παράδοση/ κειμενικό είδος (*genre*), δυναμικά συμβάλλουν στην εμφάνιση, στην προέκταση, τη γενίκευση, τη συναισθηματική ένταση. Μπορούν επίσης να έχουν ως στόχο την παρωδία, το χιούμορ, την ειρωνεία, τη διακωμώδηση, τη σάτιρα, την ανατροπή, την αποδόμηση, την αμφισβήτηση της παράδοσης και των ειδολογικών συμβάσεων κ.λπ.

δ) τον τρόπο και τη συγκεκριμένη μορφική σκευή την οποία ενδύεται λεκτικά η διακειμενική σχέση: ανάδειξη διακειμενικών σχέσεων σε επίπεδο θεματικό, υφολογικό, μορφικό, σε σχέση με το λογοτεχνικό/ κειμενικό είδος (*genre*) κ.λπ. Η πιο εμφανής μορφή είναι ίσως το παράθεμα (*citation*) (εντός του κειμένου, ως τίτλος, ως μόντο, ως υποσημείωση κ.λπ.).<sup>5</sup> Μια συνήθης μορφή είναι επίσης ο υπαινιγμός (*allusion*), περισσότερο ή λιγότερο εμφανής: πρόκειται για έμμεση αναφορά ή μνεία σε άλλο λογοτεχνικό έργο, καλλιτέχνημα, πρόσωπο ή γεγονός, χαρακτήρα, περίσταση κ.λπ., που στηρίζεται στη λειτουργία του συνειρμού και της νοητικής σύνδεσης. Η εκφορά αποκτά το πλήρες νόημά της μόνο με τη διαπίστωση και κατανόηση της σχέσης της με το αντικείμενο υπαινιγμού. Προαπαιτούμενο για τη δυνατότητα

<sup>5</sup> Όπως σημειώνει η Δημητρούλια (2012, σ. 367), «το παράθεμα, ρητό ή υπόρρητο, συνδέεται με την επαναγραφή, τη μεταγραφή, τη δεύτερη γραφή, που συνιστά το κύριο χαρακτηριστικό της κειμενικότητας και της λογοτεχνίας, με το «δεύτερο χέρι» κατά τον Comragon: το παράθεμα επικαλείται την ικανότητα του αναγνώστη, θέτει σε κίνηση τη μηχανή της ανάγνωσης [...] Το παράθεμα σκάβει [το κείμενο] με έναν τρόπο μοναδικό, το διανοίγει, το χωρίζει».

πραγματοποίησης της σύνδεσης αυτής είναι ένα κοινό πλαίσιο αναφοράς ανάμεσα στον συγγραφέα και τον (επαρκή) αναγνώστη, ένα σύνολο κοινών γνώσεων, πολιτισμικών συμβάσεων και κωδίκων ερμηνείας, καθώς και η ικανότητα από την πλευρά του αναγνώστη το «ασκημένο» αναγνωστικό μάτι του να αντιληφθεί την αναφορά αυτή. Μορφές υπαινιγμού μπορούν να εντοπιστούν στον τίτλο ενός έργου, στο μότο ή στην αφιέρωση και βεβαίως στο ίδιο το κείμενο (σε επίπεδο ονόματος χαρακτήρων, λεξιλογίου, ύφους, θέματος, μορφής, κ.ά.). Άλλες μορφές διακειμενικών σχέσεων περιλαμβάνουν πρακτικές που, παραδοσιακά, ελλείπει πιο εύστοχων όρων, ονομάζονταν «δάνειο» ή «λογοκλοπή», αλλά και το *pastiche* (συνονθύλευμα από λέξεις, φράσεις ή αποσπάσματα από το έργο ενός ή πολλών συγγραφέων, στο πλαίσιο μίμησης του ύφους ή της τεχνικής κάποιου συγγραφέα ή ως ειρωνεία), το *cento* ή *κέντρωνας* (ποιητική συρραφή στίχων από τα έργα ενός ή παραπάνω ποιητών, όπως το έργο του Αυσονίου *Centio nuptialis*, με συρραφή στίχων του Βιργιλίου), το *collage* (συγκόλληση, ένα μείγμα αναφορών, νύξεων, παραθεμάτων κ.λπ.), η παρωδία, η παράφραση, η παραλλαγή.

ε) το *αισθητικό αποτέλεσμα*: αισθητική/ καλλιτεχνική αξία του έργου, δημιουργική πρόσληψη, δουλική μίμηση.

Οι παραπάνω άξονες προφανώς βρίσκονται σε σχέση στενής αλληλεξάρτησης και αλληλεπίδρασης.

## Η διακειμενικότητα και η διδακτική της λογοτεχνίας

Η έμφαση στις διακειμενικές σχέσεις μεταξύ λογοτεχνικών κειμένων δεν κομίζει *γλαύκα εις* (εκπαιδευτικός) *Αθήνας*, από αρκετές πλευρές. Αξιοποιείται ήδη μέσα από διάφορες δραστηριότητες κατά την προσέγγιση των λογοτεχνικών κειμένων στην τάξη, σε κάθε εκπαιδευτική βαθμίδα, χωρίς αναγκαστικά τον εις βάθος θεωρητικό ή μεθοδολογικό προβληματισμό εκ μέρους των διδασκόντων. Στο πλαίσιο της συν-ανάγνωσης άλλων κειμένων με το κείμενο που έχουν ανά χείρας οι μαθητές, κατά κανόνα επισημαίνονται, υπό την καθοδήγηση του διδάσκοντος, περιπτώσεις παραθεμάτων, υπαινιγμών κ.λπ. ή εντοπίζονται ομοιότητες και διαφορές μεταξύ του κειμένου και ενός άλλου, προτεινόμενου συνήθως από τα σχολικά εγχειρίδια «Παράλληλου κειμένου». Τι έρχεται λοιπόν να προσφέρει ο θεωρητικός προβληματισμός σχετικά με την έννοια της διακειμενικότητας; Αρχικά, παρέχει ένα ευρύτερο πλαίσιο, ώστε παρόμοιες με τις παραπάνω δραστηριότητες να αξιοποιηθούν στις σωστές τους διαστάσεις: ως μέσα, δηλαδή, επέκτασης και εμβάθυνσης της

ανάγνωσης του κειμένου μέσω της διακειμενικής σύνδεσής του με ποικίλα άλλα (κι όχι με ένα προτεινόμενο), τα οποία μπορούν να καταδείξουν το πολυσύνθετο πλέγμα των σχέσεων μεταξύ κειμένων και κειμενικών ειδών, ιδιαίτερα στη σύγχρονη πραγματικότητα.

Για να επιτευχθεί όμως ο συγκεκριμένος στόχος δεν επαρκεί η (μηχανιστική, σε πολλές περιπτώσεις) συμμετοχή των μαθητών σε παρόμοιες με τις παραπάνω δραστηριότητες, χωρίς αυτοί να κληθούν να αντιληφθούν α) την ανάγνωση των λογοτεχνικών έργων ως ένα κομμάτι μόνο ενός ευρύτερου πλέγματος κειμένων και αναγνώσεων, στις οποίες δυνάμει (και ιδανικά) θα προβούν, β) τον τρόπο λειτουργίας των μηχανισμών νοηματοδότησης των κειμένων, αλλά και γ) την εμπλοκή των ιδίων στους μηχανισμούς αυτούς. Με άλλα λόγια, οι παραπάνω διακειμενικές δραστηριότητες αξιοποιούνται πλήρως, προς επίρρωση της λογοτεχνικής και αναγνωστικής επάρκειας των μαθητών, μόνο όταν εφαρμόζονται με τρόπο συνειδητό, συστηματικό και οργανωμένο. Όπως παρατηρεί η Ναούμ (2015, σ. 190-191), μελετώντας τη μέθοδο σύγκρισης ως ζητούμενο στο μάθημα της Λογοτεχνίας στο Λύκειο, «η εμπεδωμένη πλέον πρακτική της αναζήτησης «παράλληλων» κειμένων, η μηχανιστική χρήση της αφηγηματολογίας (η οποία έχει προσφάτως αρχίσει να αλώνει και την ποίηση) και η εκβιαστική σύγκριση ανόμοιων ζητούμενων με πρόσχημα τις θεματικές αναλογίες, οδηγεί την εκπαιδευτική διαδικασία σε δρόμους και στόχους ασύμπτωτους, και τους μαθητές-αναγνώστες σε βαθιά σύγχυση σε ό,τι αφορά την ανάγνωση ως ερμηνευτική διαδικασία, αλλά και τις άρρηκτες σχέσεις λογοτεχνικότητας και ιστορικότητας».<sup>6</sup>

Επιπλέον ζήτημα, που συνδέεται με το προηγούμενο, η έννοια της διακειμενικότητας, έρχεται να μας προβληματίσει σχετικά με την επιλογή των κειμένων τα οποία οι μαθητές καλούνται να συν-αναγνώσουν. Στο μέχρι πρότινος σχολικό πλαίσιο επρόκειτο κατά κανόνα για κείμενα που -όπως προαναφέρθηκε- προσφέρονται στα σχολικά εγχειρίδια, και για εντοπισμό διακειμενικών σχέσεων που είναι λίγο-πολύ διαπιστωμένες και προσδιορισμένες από τον συγγραφέα και την κριτική, γεγονός που ενέχει ιδιαίτερο ερμηνευτικό βάρος στη διδακτική διαδικασία.<sup>7</sup>

<sup>6</sup> Ειδικότερα για τη διακειμενικότητα σε λογοτεχνικά κείμενα για παιδιά και εφήβους δες Καρατάσου (2008)· Ζερβού (2004)· Κανατσούλη (2004).

<sup>7</sup> Στον νέο *Φάκελο Υλικού* για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας, ακριβώς για την αποφυγή παρόμοιων πρακτικών, ορίζεται ότι «Τα δίκτυα που προτείνονται εδώ είναι παραδειγματικά, δεν διαμορφώνουν “έναν νέο σχολικό λογοτεχνικό κανόνα” και μπορούν να αντικατασταθούν από οποιαδήποτε άλλα» (ΥΠΕΘ-ΙΕΠ, 2019α, σ. 5).

Είναι συνδέσεις, με άλλα λόγια, που μπορούν να «στηριχθούν» σε συγκεκριμένες «πηγές», οι οποίες περιβάλλονται από κύρος και αξιοπιστία, και να οδηγήσουν σε «ασφαλείς» και «αιτιολογημένες» ερμηνευτικές διαδικασίες. Υπό το φως, ωστόσο, της θεωρητικής συζήτησης που προηγήθηκε, πρόκειται για μία μάλλον περιορισμένη και περιοριστική προσέγγιση της έννοιας της διακειμενικότητας, ως ιδιότητας που επιδιώκεται συνειδητά από τον συγγραφέα και, τρόπον τινά, επιβάλλεται από αυτόν στο κείμενο. Η αντίληψη αυτή έχει δεχθεί σοβαρές αμφισβητήσεις. Όπως υποστηρίχθηκε, ο συγγραφέας δεν ορίζει ούτε διαχειρίζεται αυτοβούλως τον εγγενή διακειμενικό χαρακτήρα της γλώσσας, αλλά δημιουργεί αναπόφευκτα *μέσω* αυτού και *στο πλαίσιο του*. Μπορεί διαφορετικοί συγγραφείς και σε ποικίλα κείμενά τους να προβάλλουν περισσότερο τις διακειμενικές σχέσεις του κειμένου που συνθέτουν, με συγκεκριμένα παραθέματα, υπαινιγμούς κ.λπ. ή, αντίθετα να τις υποκρύπτουν, ωστόσο αυτές είναι, ούτως ή άλλως, πάντα εκεί. Η ίδια η έννοια της γραφής, και μάλιστα σε κάποιο κειμενικό τύπο ή λογοτεχνικό είδος, δεν είναι παρά μια θεμελιώδης έκφραση και υλοποίηση της διακειμενικότητας. Η διακειμενικότητα δεν περιορίζεται στους εμπρόθετους και ενσυνείδητους χειρισμούς του εκάστοτε συγγραφέα, αλλά συνδέεται άρρηκτα με τη γλώσσα και τη διαδικασία της λογοτεχνικής σύνθεσης.

Επιπλέον, η παραπάνω περιοριστική προσέγγιση της διακειμενικότητας που συνήθως υιοθετείται στο πλαίσιο της διδακτικής της λογοτεχνίας, όσο πιο «ακαδημαϊκά» προσδιορίζεται, κυρίως σε ανώτερες τάξεις και βαθμίδες εκπαίδευσης, τόσο εξοστρακίζει έναν βασικό παράγοντα: αυτόν του αναγνώστη. Ένα εύλογο ερώτημα που θα μπορούσε να τεθεί είναι το εξής: Στο πλαίσιο είτε του εντοπισμού ειδολογικών συμβάσεων, τις οποίες το κείμενο περικλείει, αξιοποιεί, σχολιάζει, υπονομεύει ή ανατρέπει, είτε της ανίχνευσης επιρροών, παραπομπών, αναφορών, υπαινιγμών κ.λπ., ποια νοηματοδοτική ή ερμηνευτική αξία μπορούν να έχουν συνδέσεις που επιτελούν οι ίδιοι οι αναγνώστες -εν προκειμένω ο διδάσκων και οι μαθητές; Αναφερόμαστε σε συνδέσεις οι οποίες δεν επικυρώνονται ρητά από περισσότερο ή λιγότερο σαφή κειμενικά δεδομένα ή από εξωκειμενικές μαρτυρίες ή σχόλια (συγγραφέας, κριτική, σχολικό εγχειρίδιο).

Στο σημείο αυτό μπορούμε να αποταθούμε σε ένα μέρος τουλάχιστον της διακειμενικής θεωρίας, που δίνει έμφαση στον αναγνώστη ως κομβικό στοιχείο της αποκωδικοποίησης του κειμένου και της ανεύρεσης μέσα σε αυτό των ιχνών που οδηγούν σε ποικίλα άλλα κείμενα. Ο Michael Riffaterre, για παράδειγμα, αν και ενδιαφέρεται κυρίως για τους τρόπους με τους οποίους το κείμενο οδηγεί τον

αναγνώστη στην αναζήτηση «διακειμένων» (κυρίως μέσω κενών και «αγραμματικοτήτων» - λεκτικών αποκλίσεων), αναφέρεται επίσης στην έννοια της υπερκειμενικότητας: *«η διακειμενικότητα, ένα δομημένο δίκτυο περιορισμών στην αντίληψη του αναγνώστη που γεννώνται από το κείμενο, είναι το ακριβές αντίθετο του χαλαρού δικτύου ελεύθερων συνδέσεων που γεννώνται από τον αναγνώστη και συνιστούν την υπερκειμενικότητα»* (Riffaterre, 1994, σ. 781). Η υπερκειμενικότητα πηγάζει, κατά τον ίδιο, από το κείμενο σε μια προσπάθεια προσέγγισης του συνόλου των ιδεών, των περιγραφικών και αφηγηματικών συμβολικών συστημάτων ή της θεματικής ύλης που το κείμενο αξιοποίησε για τους δικούς του σκοπούς, καθώς και του κοινωνικού, πολιτισμικού και ιστορικού υποβάθρου του κειμένου. Η υπερκειμενικότητα συγκειμενοποιεί το κείμενο, είναι ανοικτή, συνεχώς εξελισσόμενη και δημιουργική. Ο Riffaterre θεωρεί γενικά τις νέες τεχνολογίες και τις δυνατότητες κειμενικής ανάλυσης και πρόσβασης στην πληροφορία που αυτές προσφέρουν ως *«το πρώτο παράδειγμα στην ιστορία της ερμηνευτικής μιας ριζικής αναθεώρησης του παραδοσιακού παθητικού ρόλου των αναγνωστών, και, ως αποτέλεσμα, την πρώτη φορά στην οποία η επιστημολογία της ερμηνείας πρέπει να θεωρήσει την εκχώρηση ίσων δικαιωμάτων στους αναγνώστες, όπως ακριβώς και στο κείμενο»* (1994, σ. 779).

Η στάση του Riffaterre αποδεικνύεται τελικά, όπως φαίνεται στη μεταγενέστερη σκέψη του, μάλλον συντηρητική, εμμένοντας στην ασφάλεια της κειμενικής καθοδήγησης του αναγνώστη ως προς τις διακειμενικές συνδέσεις. Εργασίες, ωστόσο, που κινούνται στο πεδίο του «Νέου ιστορικισμού» μπορούν να αποτελέσουν πρότυπα μιας πολύ πιο χειραφετημένης συν-ανάγνωσης λογοτεχνικού έργου με άλλα κείμενα. Στο πλαίσιο αυτής της θεωρίας, λογοτεχνικά και μη-λογοτεχνικά κείμενα, συνήθως της ίδιας ιστορικής περιόδου, διαβάζονται εν παραλλήλω και ερμηνεύονται ως εκφράσεις της συγκεκριμένης ιστορικής στιγμής. Αυτές οι αναγνώσεις συνιστούν, ουσιαστικά, μια μορφή επαναδημιουργίας, μια μεταλλαγή του παρελθόντος, καθώς με την αντιπαράθεση των δύο κειμένων διαμορφώνεται μια νέα «υπόσταση». Όπως παρατηρεί ο Barry (2013, σ. 210-211), *«μ' αυτήν την έννοια, η αντίρρηση ότι τα έγγραφα που επιλέγονται μπορεί να μην είναι όντως «σχετικά» με το έργο αφοπλίζεται, γιατί ο στόχος δεν είναι να αναπαραστήσει κανείς το παρελθόν όπως πραγματικά ήταν αλλά να παρουσιάσει μια νέα πραγματικότητα με το να τοποθετήσει τα τεκμήρια σε νέα συμφραζόμενα»*.

Παρόμοια ελευθερία συν-ανάγνωσης συναντάται επίσης σε απόψεις θεωρητικών που αμφισβητούν την «ιστορικιστική» προσέγγιση της λογοτεχνίας,



δίνοντας έμφαση στο νόημα του κειμένου στο παρόν και όχι στην κατανόηση του λογοτεχνικού έργου μέσω μιας εξαντλητικής και ακριβούς ανασύνθεσης της ιστορικής συγκυρίας κατά την οποία συντέθηκε, μιας «λογοτεχνικής αρχαιολογίας». Οι θεωρητικοί που κινούνται στο πεδίο του λεγόμενου «παροντισμού» (*presentism*), με αφορμή κυρίως έργα του Shakespeare, τονίζουν ότι, με αυτόν τον τρόπο, δεν μπορούν παρά τα σύγχρονα ενδιαφέροντα και ανησυχίες να διαποτίζουν και να προσδιορίζουν την ενασχόλησή μας με τη λογοτεχνία (Barry, 2013, σ. 342-348· Gajowski, 2009· Hawkes, 2002). Ακόμη, θεωρητικοί στο πλαίσιο του «νέου αισθητισμού» υποστηρίζουν ότι, για να «ζήσουν» τα κείμενα πέρα από την εποχή τους, πρέπει να παραμένουν «εν προόδω», να αφήνουν χώρο για «συνομιλία» με τους αναγνώστες, να επιτρέπουν τη συνέχιση αυτού του διαλόγου με τον αναγνώστη ακριβώς με το να μην ποδηγετούν την ανάγνωσή τους (Barry, 2013, σ. 351-360· Joughin & Malpas, 2003· Armstrong, 2000).

Επιπλέον, θεωρητικοί που κινούνται στον χώρο της εκπαίδευσης και της διδακτικής αξιοποίησης της συγκεκριμένης έννοιας υποστηρίζουν ότι η διακειμενικότητα δεν ενυάρχει ούτε στο κείμενο ούτε στον αναγνώστη: πρόκειται για ένα κοινωνικό κατασκεύασμα, το οποίο, για να έχει νόημα, πρέπει να αναγνωρίζεται διαδραστικά και να διαθέτει κοινωνική σημασία. Το ευρύτερο πολιτισμικό, ιδεολογικό και κοινωνικό πλαίσιο είναι αυτό που ορίζει ποια κείμενα μπορούν να συνδεθούν ως νοηματοδοτικά το ένα για το άλλο. Οι Bloome & Egan-Robertson (1993, σ. 330) λ.χ., τονίζουν ότι η κοινωνική κατασκευή της διακειμενικότητας τελείται μέσα σε μια πολιτισμική ιδεολογία, η οποία επηρεάζει όχι μόνο το ζήτημα ποια κείμενα μπορούν να αντιπαρατεθούν, αλλά και το πώς, από ποιον, πού, και πότε. Έτσι, η διαδικασία διακειμενικών συνάψεων και η αποδοχή τους στο πλαίσιο της τάξης μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μέσο που προσδιορίζει τους μαθητές ως αναγνώστες και ως μαθητές συγχρόνως, ως μέσο που διαμορφώνει κοινωνικές ομάδες, ως μέσο που αναγνωρίζει και επικυρώνει προγενέστερα γεγονότα και αναγνώσματα ως πηγές γνώσης, και ως διαδικασία που κατασκευάζει, διατηρεί ή αμφισβητεί την πολιτισμική ιδεολογία που αντανακλά τη διάδραση μαθητών-διδάσκοντος, αλλά και μαθητών μεταξύ τους (Bloome & Egan-Robertson, 1993).

Επιπλέον, από παιδαγωγικής απόψεως, θεωρείται πολύ σημαντικό -όπως τονίζεται στη σχετική βιβλιογραφία- να επιχειρήσουν οι διδάσκοντες να αντιληφθούν «πώς οι μαθητές ενσωματώνουν τα λογοτεχνικά αναγνώσματά τους στην πλοκή των αφηγήσεων της ζωής τους, ως κρίσιμα γεγονότα στην ανάπτυξη της προσωπικότητάς

τους.» Μια τέτοια έμφαση θα απαιτούσε οι διδάσκοντες να ενθαρρύνουν «ιδιόμορφες» και «ευφάνταστες» αναπαραστάσεις βάσει των αναγνώσεών τους, καθώς επίσης και να εκτιμήσουν, πέρα από τις κειμενικές συμβάσεις, τις σχέσεις και τις εμπειρίες που οι μαθητές εισάγουν στην ανάγνωσή τους και τους εποικοδομητικούς τρόπους με τους οποίους οι αφηγήσεις της ζωής τους μπορούν να συμβάλουν στη δημιουργία νέων «κειμένων» κατά τη διαδικασία *συναλλαγής* τους με τα λογοτεχνικά έργα (Smagorinsky, 2001, σ. 157-158).

Λαμβάνοντας υπόψη τις παραμέτρους που εντοπίστηκαν παραπάνω, υποστηρίζουμε ότι ο διδάσκων διαθέτει τόσο το θεωρητικό έρεισμα, όσο κυρίως το παιδαγωγικό έρμα, ώστε να αξιοποιήσει την έννοια της διακειμενικότητας ως πολύτιμο μέσο με στόχο την προώθηση της αναγνωστικής εξέλιξης των μαθητών, καθώς και την κατανόηση τόσο της εξελικτικής αυτής πορείας τους όσο και των ίδιων των μαθητών. Στο πλαίσιο, έτσι, της συστηματικής και οργανωμένης αξιοποίησης της διακειμενικότητας στην τάξη, ο διδάσκων μπορεί να στηρίξει τους μαθητές να εξυφάνουν ένα δίκτυο κειμενικών συνδέσεων, στο οποίο θα εντάσσονται κάθε φορά τα καινούργια κείμενα στην ευρύτερη αναγνωστική τους διαδρομή. Τα καινούργια αυτά κείμενα θα νοηματοδοτούνται στο προϋπάρχον πλαίσιο και αντίστοιχα θα προσθέτουν νέες νοηματικές αποχρώσεις σ' αυτό, επιφέροντας μεταβολές στο υπό διαμόρφωση διακειμενικό δίκτυο των μαθητών. Με αυτόν τον τρόπο θα ενεργοποιούν νέες συσχετίσεις, θα εισάγουν νέες δυναμικές, θα διαταράσσουν τις σημασιακές και ερμηνευτικές ισορροπίες που επικρατούσαν μέχρι τότε και θα επιφέρουν καινούργιες.

Στο δίκτυο αυτό, οι σχέσεις ανάμεσα στα επιμέρους μέλη που το συναποτελούν δεν θα είναι μόνο «τυπικές», ειδολογικές κ.λπ. ούτε θα περιορίζονται στις εγνωσμένες από τον συγγραφέα ή επικυρωμένες από την κριτική διακειμενικές συνδέσεις. Μπορούν και οφείλουν να είναι συνδέσεις που εκκινούν επίσης από τον μαθητή.<sup>8</sup> Ο διδάσκων δεν πρέπει να αποθαρρύνει, άμεσα ή έμμεσα, τους μαθητές να εκφράζουν τις συνδέσεις που τελούν, με αφορμή τα κείμενα. Αντίθετα, πρέπει να τις ενθαρρύνει, να τις ανιχνεύει, να τις προβάλλει, να χτίσει πάνω σε αυτές, να τις αξιοποιεί ποικιλότροπα ως ευκαιρίες για καινούργιες ιδέες και μάθηση (Harris & McKenzie, 2005). Αυτό που πρέπει να τονιστεί είναι ότι ο εκπαιδευτικός καλό είναι να μάθει να διαχειρίζεται και

---

<sup>8</sup> Κατά την Καλογήρου (2011), «ο αναγνώστης όχι μόνο αναγνωρίζει τα διακείμενα, αλλά ταυτόχρονα μεταφέρει στο κείμενο και τις δικές του γνώσεις, εμπειρίες και αναγνωστικές αναμνήσεις. Με αυτόν τον τρόπο εμπλουτίζει το συγκροτημένο κειμενικό υλικό και διαμορφώνει με τον δικό του προσωπικό τρόπο το νόημα». Δες επίσης Καλογίρου & Εconoμopουλου (2012), για ένα παράδειγμα διδακτικής αξιοποίησης των διακειμενικών σχέσεων.

να αξιοποιεί συνδέσεις που αφορούνται από τον μαθητή και αφορούν τη ζωή, το περιβάλλον, την εμπειρία του, που έχουν ειδικότερο βάρος, αξία και σημασία γι' αυτόν, ζητήματα τα οποία συνδέονται με συγκεκριμένες κειμενικές επιτελέσεις (λ.χ. ποικίλα αναγνώσματά τους, κόμικς, *graphic novels* κ.λπ.) ή μπορούν να καταγραφούν από τους ίδιους τους μαθητές, με τη στήριξη και την ενθάρρυνση του διδάσκοντος. Μπορεί να είναι σχέσεις ομοιότητας ή αντίστιξης. Να αφορούν ευρύτερα θεματικά, ιδεολογικά, ηθικά ή αξιακά ζητήματα που ενδιαφέρουν τους μαθητές, ζητήματα στα οποία εμπλέκονται προσωπικά, αισθάνονται οικεία ή από τα οποία ελκύονται λόγω της ετερότητάς τους. Εξάλλου, όπως υποστηρίζει η Καλογήρου (2011), «ο μαθητής ως αναγνώστης κάνει ουσιαστικά το κείμενο «να υπάρξει», καθώς τροφοδοτεί τα σημεία της κειμενικής πραγματικότητας με μνήμες, εικόνες, συνειρμούς, ψυχικές και συναισθηματικές προβολές».<sup>9</sup> Ο διδάσκων, βεβαίως, μπορεί να εμπλουτίσει τις συνδέσεις των μαθητών, προτείνοντάς τους επιπρόσθετες συνδέσεις, καλλιεργώντας την αναγνωστική τους δεξιότητα και επεκτείνοντας την αναγνωστική τους εμπειρία και «ιστορία», που είναι πολιτισμικά και κοινωνικά προσδιορισμένη.

Στο παραπάνω πλαίσιο μπορούν να αξιοποιηθούν στην τάξη:

- συνδέσεις συγκεκριμένων λέξεων ή φράσεων ή του συνόλου ενός λογοτεχνικού κειμένου ή αποσπάσματος που διαβάζεται στην τάξη με άλλες λέξεις, φράσεις ή κείμενα προφορικά ή γραπτά, του ίδιου ή διαφορετικού κειμενικού είδους: με ρήσεις, ιστορίες, στίχους, λογοτεχνικά έργα, κείμενα δημοσιογραφικά, ιστορικά, μουσική, ταινίες, σλόγκαν, γκράφιτι, διαφημίσεις, κ.ά.,

- συνδέσεις συγκεκριμένων λέξεων ή θεμάτων με αναγνώσματα, βιώματα και εμπειρίες των μαθητών εντός και εκτός σχολικού πλαισίου,

- διαθεματικές συνδέσεις με κείμενα άλλων «σχολικών» αντικειμένων.

Ο διδάσκων μπορεί, επιπλέον:

---

<sup>9</sup> Πβ. Καλογήρου (2011): «Το κείμενο πριμοδοτεί μία συγκεκριμένη ανάγνωση αλλά επειδή οι αναγνώσεις είναι υποκείμενα της δικής τους ιστορίας, μπορεί να μην παράγουν (μόνο) αυτήν την, κατά τα φαινόμενα, πριμοδοτημένη ανάγνωση. Σε τελική ανάλυση, διαβάζουμε κάθε κείμενο στην εποχή μας, όχι την εποχή που γράφτηκε. Έτσι, αναγκαστικά, το διαβάζουμε με ερωτήματα, ανησυχίες και ενδιαφέροντα, που γεννιούνται εξαιτίας της συγκεκριμένης θέσης μας στην ιστορία. Η ανάγνωση, ως κατεξοχήν αλληλεπιδραστική διαδικασία, οδηγεί τους αναγνώστες να συγκεκριμενοποιούν τα νοήματα των κειμένων μέσα στο πλαίσιο που τους παρέχουν τα δικά τους ρεπερτόρια. Φέρουν μαζί τους τους δικούς τους συνειρμούς, κατασκευάζουν τον προσωπικό τους διακειμενικό ιστό που θα τους βοηθήσει να πραγματώσουν το νόημα. Κάθε αναγνωστική στρατηγική, όπως εν προκειμένω η διακειμενική ανάγνωση του κειμένου, είναι σημαντική και ευπρόσδεκτη, είτε προέρχεται από το ίδιο το λογοτεχνικό κείμενο (το ρεπερτόριο του κειμένου) είτε προέρχεται από το ρεπερτόριο του αναγνώστη».

- να καθοδηγήσει τους μαθητές να ανιχνεύσουν έργα που έπονται του συγκεκριμένου, και συνομιλούν μαζί του σε επίπεδο θεματικό, ιδεολογικό, μορφικό κ.λπ., τα οποία μπορεί να προέρχονται από την αναγνωστική εμπειρία των μαθητών ή να προτείνονται από τον ίδιο, ώστε να εμπλουτιστεί η εμπειρία τους αυτή,

- να τους ενθαρρύνει να συγγράψουν δικά τους κείμενα διαφόρων ειδών που συνομιλούν με το συγκεκριμένο. Η δημιουργική αυτή ενασχόληση επεκτείνει την έννοια της ανάγνωσης και ερμηνείας, ενώ τους βοηθά να κατανοήσουν στην πράξη τη «συνομιλία» των κειμένων.<sup>10</sup>

Μήπως όμως η εισαγωγή του παράγοντα «αναγνώστης» (διδάσκων ή μαθητές) επιφέρει περισσότερα προβλήματα από όσα πιθανόν επιλύει; Πιθανότατα, δηλαδή, να προκύψουν αποκλίσεις ως προς τις διακειμενικές συνδέσεις που τελούνται από διαφορετικούς μαθητές και από τον διδάσκοντα. Όταν, δηλαδή, παρόμοιες συνδέσεις δηλώνονται ρητά και συζητούνται στην τάξη, μπορούν να οδηγήσουν σε διαφωνίες ανάμεσα στις συνδέσεις που τέλεσαν διάφοροι μαθητές και ο διδάσκων. Συχνά, ο διδάσκων επιχειρεί την ανάδειξη συγκεκριμένων συνδέσεων, ενώ οι μαθητές προβαίνουν αναπάντεχα σε άλλες (Harris & McKenzie, 2005· Harris κ.ά., 2002). Το πρόβλημα της ερμηνείας επανέρχεται, υπό άλλη μορφή: Ποιες διακειμενικές συνδέσεις μπορούν να θεωρηθούν ορθές; Ποιες σχετίζονται περισσότερο με το κείμενο; Ποιες το φωτίζουν καλύτερα; Και ποιος μπορεί να το κρίνει αυτό; ο συγγραφέας; οι κριτικοί; οι αναγνώστες; ο διδάσκων; οι μαθητές ως αναγνώστες; Το συγκεκριμένο ζήτημα βεβαίως αποτελεί μέρος ευρύτερων ζητημάτων, που έχουν απασχολήσει εδώ και δεκαετίες τη θεωρία της λογοτεχνίας, όπως το ζήτημα της ερμηνευτικής προσέγγισης των λογοτεχνικών κειμένων και των στοιχείων στα οποία αυτή μπορεί ή πρέπει να εδράζεται, καθώς και το ζήτημα της «εξουσίας» (του συγγραφέα, του κειμένου, του διδάσκοντος, του αναγνώστη) στην επικύρωση των «ορθών» ερμηνειών.

Θεωρούμε, ωστόσο, ότι το ζήτημα της σχέσης παρόμοιων συνδέσεων με το ανά χείρας κείμενο, στην εκπαιδευτική πράξη δεν δύναται να επιλύεται από αποστασιοποιημένη οπτική, αλλά πάντοτε κατά περίπτωση. Η όποια αρχική αίσθηση «αυθαιρεσίας» ή μη πρέπει να εκτιμάται στο πλαίσιο της συζήτησης για τα κείμενα και με αφορμή τα κείμενα, από το σύνολο της ερμηνευτικής κοινότητας της τάξης και κυρίως από τους ίδιους τους μαθητές. Ο διδάσκων πρέπει να ενθαρρύνει τους μαθητές

---

<sup>10</sup> Για ένα ενδεικτικό παράδειγμα αξιοποίησης της διακειμενικότητας στη διδασκαλία της λογοτεχνίας δεξ Κιοσσές (2018).

να εκφράζουν ρητά τις συνδέσεις στις οποίες προβαίνουν, να τις συζητούν στο πλαίσιο της τάξης και να τις υποβάλλουν σε κριτική θεώρηση, πριν αποφανθούν μόνοι τους κατά πόσο οι συνδέσεις των ίδιων, των συμμαθητών τους και φυσικά του διδάσκοντος μπορούν να προωθήσουν συγκεκριμένες ερμηνείες του κειμένου. Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές αντιλαμβάνονται τη δική τους εμπλοκή στο μηχανισμό νοηματοδότησης. Κυρίως όμως συναισθάνονται τη δύναμη και ταυτόχρονα την ευθύνη που ενέχει αυτή η εμπλοκή.

### **Συμπέρασμα**

Η θεωρία της διακειμενικότητας μπορεί να προσφέρει το θεωρητικό (πρό)σχημα, στην προσπάθεια να καλλιεργηθεί μια προσωπική και βιωματική σχέση των μαθητών με τη λογοτεχνία, σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Μία σχέση που δεν θα περιορίζεται στην απόπειρα ανακάλυψης του ενός νοήματος, καθώς και ρητών και ορισμένων διακειμενικών συνδέσεων, αλλά αντίθετα, κατά τη διακειμενική συσχέτιση του κειμένου με πλήθος άλλων κειμένων θα καταδεικνύει στη (διδασκτική) πράξη τη δυνατότητα σύνθεσης διαφορετικών νοημάτων λαμβάνοντας υπόψη συνάψεις που αφορμώνται επίσης από τους μαθητές. Η διάνοιξη έτσι παρόμοιων ερμηνευτικών και διακειμενικών πόρων επιτρέπει στο έργο, στους μαθητές και στο μάθημα της λογοτεχνίας να αναπνεύσουν, υπερβαίνοντας μονόδρομες και πνιγηρά μονοσήμαντες ερμηνευτικές διαδικασίες του παρελθόντος. Οι μαθητές, κατανοώντας με τη βοήθεια του δασκάλου την έννοια και την ουσία της διακειμενικότητας, μπορούν να αντιληφθούν καλύτερα τη σχετικότητα και μεταβλητότητα του νοήματος και τη δική τους συμβολή στην κατασκευή του. Κυρίως όμως να καταλάβουν τον ρόλο και την ευθύνη που φέρουν οι ίδιοι, όταν πλοηγούνται στη μεγάλη θάλασσα νοημάτων και ερμηνειών του πολιτισμού μας, για να συνδέσουν, να συγκρίνουν, να αναγνώσουν τον κόσμο και τον εαυτό τους, αλλά και να μετάσχουν στη συν-γραφή τους.

## Βιβλιογραφία

- Allen, G. (2000) *Intertextuality*, London, Routledge.
- Armstrong, I. (2000) *The radical aesthetic*, Oxford, Blackwell Publishers.
- Bakhtin, M. M. (1981) *The dialogic imagination. Four essays*, Austin, University of Texas Press.
- Barry, P. (2013) *Γνωριμία με τη θεωρία. Μια εισαγωγή στη λογοτεχνική και πολιτισμική θεωρία* (μτφρ. Α. Νάτσινα), Αθήνα, Βιβλιόραμα.
- Barthes, R. (1997) *Εικόνα-Μουσική-Κείμενο* (μτφρ. Γ. Σπανός), Αθήνα, Πλέθρον.
- Bloome, D. & Egan-Robertson, A. (1993) The Social Construction of Intertextuality in Classroom Reading and Writing Lesson, *Reading Research Quarterly*, 28(4), σ. 304-333.
- Compagnon, A. (2003) *Ο Δαίμων της Θεωρίας. Λογοτεχνία και κοινή λογική* (μτφρ. Α. Λαμπρόπουλος), Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Culler, J. D. (1981) *The pursuit of signs-semiotics, literature, deconstruction*, Ithaca, N.Y., Cornell University Press.
- Δημητρούλια, Τ. (2012) Διακειμενικότητα και μετάφραση. Μεταφράζοντας αρχαιοελληνικούς μύθους από τα γαλλικά στα ελληνικά, στο Σιαφλέκης, Ζ. Ι., Σταυροπούλου, Ε.-Λ. (επιμ.) *Τριαντάφυλλα και γιασεμιά. Τιμητικός τόμος για την Ελένη Πολίτου-Μαρμαρινού*, Αθήνα, Gutenberg, σ. 361-377.
- Ζερβού, Α. (2004) *Στη χώρα των θαυμάτων. Το παιδικό βιβλίο ως σημείο συνάντησης παιδιών-ενηλίκων*, Αθήνα, Πατάκη.
- Gajowski, E. (2009) *Presentism, gender, and sexuality in Shakespeare*, Basingstoke, Palgrave Macmillan.
- Genette, G. (1997) *Paratexts. Thresholds of interpretation* (μτφρ. J. E. Lewin), Cambridge, Cambridge University Press.
- Genette, G. (2001) *Εισαγωγή στο αρχικείμενο* (μτφρ. Μ. Πατεράκη-Γαρέφη), Αθήνα, Εστία.
- Genette, G. (2018) *Παλίμψηστα. Η λογοτεχνία δεύτερου βαθμού* (μτφρ. Β. Πατσογιάννης), Αθήνα, ΜΙΕΤ.
- Harris, P. J. & McKenzie, B. (2005) Inviting Dissent. Classroom Practices for Nurturing Communities of Readers in the Early School Years, στο Jeffery, P. (επιμ.) *Australian Association for Research in Education, International Research Conference, Sydney, November 28 - December 1, 2005*. Coldstream, Victoria, Australian Association for Research in Education.

Hawkes, T. (2002) *Shakespeare in the present*, London, Routledge.

Joughin, J. J. & Malpas, S. (2003) *The new aestheticism*, Manchester, Manchester University Press.

Καλογήρου, Τ. (2011) *Στον ιστό των κειμένων. Η αξιοποίηση της διακειμενικότητας στη διδακτική προσέγγιση της λογοτεχνίας*. Διαθέσιμο στο [http://www.pi.ac.cy/synedrio/didaktikislogotexnias2011/index.php?option=com\\_content&view=article&id=519&catid=92&Itemid=333&lang=el](http://www.pi.ac.cy/synedrio/didaktikislogotexnias2011/index.php?option=com_content&view=article&id=519&catid=92&Itemid=333&lang=el) (Πρόσβαση 8 Δεκεμβρίου 2019).

Κανατσούλη, Μ. (2004) *Ιδεολογικές διαστάσεις της παιδικής λογοτεχνίας*, Αθήνα, Τυπωθήτω - Γ. Δαρδανός, σ. 47-62.

Καρατάσου, Κ. (2008) Δια-κειμενικές σχέσεις, ιδεολογία και παιδική λογοτεχνία. Η περίπτωση του αφηγήματος Τα τρία μικρά λυκάκια του Ευγένιου Τριβιζά, στο Φτιάκα, Ε., Συμεωνίδου, Σ. & Σωκράτους, Μ. (επιμ.) *Πρακτικά 10ου Παγκόπιου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου & Κ.Ο.Ε.Ε.: Ποιότητα στην Εκπαίδευση. Έρευνα και Διδασκαλία*. Πανεπιστήμιο Κύπρου, Λευκωσία, 6-7 Ιουνίου 2008.

Κιοσσές, Σ. (2018) Με τον (διακειμενικό) τρόπο του Γ.Σ. Η αξιοποίηση της έννοιας της διακειμενικότητας στη διδασκαλία της λογοτεχνίας, στο Αποστολίδου, Β., Κόκορης, Δ., Μπακογιάννης, Μ. Γ. & Χοντολίδου, Ε. (επιμ.) *Λογοτεχνική ανάγνωση στο σχολείο & στην κοινωνία*, Αθήνα, Gutenberg, σ. 402-412.

Κουτριάνου, Ε. (2005) *Publica materies private iuris erit*. Διακειμενικότητα. Το κείμενο, το διακείμενο, το περικείμενο και ο αναγνώστης, στο Κουτριάνου, Ε. (επιστ. επιμ.) *Η συγκριτική γραμματολογία στην Ελλάδα. Σύγχρονες τάσεις*, Αθήνα, Εκδόσεις Μεσόγειος, σ. 105-127.

Kalogirou, T. & Economopoulou, V. (2012) Building bridges between texts. From Intertextuality to intertextual reading and learning. Theoretical challenges and classroom resources, *Português. Investigação e Ensino* (Número temático - dezembro 2012), σ. 180-187.

Kristeva, J. (1969) *Semeiotike. Recherches pour une sémanalyse*, Paris, Éditions du Seuil.

Kristeva, J. (1980) *Desire in language. A semiotic approach to literature and art*, New York, Columbia University Press.

Kristeva, J. (1984) *Revolution in poetic language*, New York, Columbia University Press.

Μπαχτίν, Μ. Μ. (2000) *Ζητήματα ποιητικής του Ντοστογιέφσκι* (μτφρ. Α. Ιωαννίδου, επιμ. Β. Χατζηβασιλείου), Αθήνα, Πόλις.

Ναούμ, Ι. (2015) Η συγκριτολογική οπτική στη διδασκαλία της λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, στο Βασιλειάδης, Β. & Δημοπούλου, Κ. (επιμ.) *Σελιδοδείκτες για την ανάγνωση της λογοτεχνίας*, Θεσσαλονίκη, ΥΠΠΕΘ, ΚΕΓ, σ. 183-193.

Riffaterre, M. (1994) Intertextuality vs. Hypertextuality, *New Literary History*, 25(4.2), σ. 779–788.

Smagorinsky, P. (2001) If Meaning Is Constructed, What Is It Made From? Toward a Cultural Theory of Reading, *Review of Educational Research*, 71(1), σ. 133–169.

Stam, R., Burgoyne, R. & Flitterman-Lewis, S. (1992) *New vocabularies in film semiotics. Structuralism, post-structuralism, and beyond*, London, Routledge.

ΥΠΕΘ-ΙΕΠ (2019α) *Λογοτεχνία. Φάκελος υλικού-Δίκτυα Κειμένων. Γ' Τάξη Γενικού Λυκείου*, Αθήνα, Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος».

ΥΠΕΘ-ΙΕΠ (2019β) *Λογοτεχνία. Φάκελος εκπαιδευτικού. Γ' Τάξη Γενικού Λυκείου*, Αθήνα, Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος».

Χοντολίδου Ε. (2015) Σχολικός λογοτεχνικός κανόνας, στο Βασιλειάδης, Β. & Δημοπούλου, Κ. (επιμ.) *Σελιδοδείκτες για την ανάγνωση της λογοτεχνίας*, Θεσσαλονίκη, ΥΠΠΕΘ, ΚΕΓ, σ. 117-126.



# Αλλαγές στη διδακτική μεθοδολογία της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης: Παρατηρώντας την εφαρμογή του Προγράμματος Σπουδών των Θρησκευτικών (2017) στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Μία μελέτη περίπτωσης

Μάριος Κουκουνάρας Λιάγκης  
Επίκουρος Καθηγητής ΕΚΠΑ  
[makoulia@theol.uoa.gr](mailto:makoulia@theol.uoa.gr)

Γιώργος Γκρίλης  
Θεολόγος, Υποψήφιος Διδάκτωρ Θεολογικής Σχολής ΕΚΠΑ  
[ggrilis@yahoo.gr](mailto:ggrilis@yahoo.gr)

## Περίληψη

Στο άρθρο παρουσιάζεται έρευνα που διενεργήθηκε (2017-18) με σκοπό να αποτυπώσει τον βαθμό εφαρμογής των Προγραμμάτων Σπουδών της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης (2017) στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση από εκπαιδευμένους και επιμορφωμένους θεολόγους-μέντορες που συνεργάζονται με το Τμήμα Θεολογίας του ΕΚΠΑ στο πλαίσιο του προγράμματος Παιδαγωγικής και Διδακτικής επάρκειας. Πραγματοποιήθηκε με Φύλλα Παρατήρησης της διδασκαλίας από τους φοιτητές/τις φοιτήτριες. Το συμπέρασμα στο οποίο καταλήγει είναι ότι σε ένα μεγάλο βαθμό η διδακτική προσέγγιση του Μαθήματος των Θρησκευτικών αλλάζει.

**Λέξεις-κλειδιά:** Προγράμματα Σπουδών Θρησκευτικής Εκπαίδευσης, Τμήμα Θεολογίας ΕΚΠΑ, Παιδαγωγική και Διδακτική Επάρκεια, Φύλλα Παρατήρησης της Διδασκαλίας

## Abstract

This article presents a survey conducted in 2017-18 and illustrates the extent of the implementation of the new Religious Education Curricula (2017) in Secondary Education by trained theologians-mentors who cooperate with the Department of Theology of the University of Athens in the programme of Pedagogy and Teaching competence. Observation Sheets were used by university students. The findings show that the didactic approach of the Curricula changes a great deal in the teaching practice of the mentors.

**Keywords:** Religious Education Curricula, Department of Theology of the University of Athens, Pedagogy and Teaching Competence, Observation Sheets

## 1. Εισαγωγή

Η διδακτική της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης (ΘΕ στο εξής) είχε ταυτιστεί, μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 2000, με το δασκαλοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας. Τα Προγράμματα Σπουδών του 2017 (ΠΣ του 2017 στο εξής) εισήγαγαν στη ΘΕ μία νέα παιδαγωγική αντίληψη, καθώς και μία νέα, μαθητοκεντρική αντίληψη για τη διδακτική μεθοδολογία. Σύμφωνα με αυτά ο/η εκπαιδευτικός δεν θεωρείται πια μόνο ως ειδικός που παρέχει τις γνώσεις που κατέχει, αλλά είναι περισσότερο διευκολυντής της διαδικασίας κατάκτησης της γνώσης, μέσα από τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες στις οποίες εμπλέκει την τάξη (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015) και οι οποίες αποτελούν «γεγονότα με νόημα» για κάθε μαθητή/-ήτρια που υποστηρίζουν άμεσα τον θρησκευτικό γραμματισμό του/της (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2019). Αυτή η προσέγγιση στηρίζεται στη βιωματική μάθηση, δηλαδή τη μάθηση που οικοδομείται στην εμπειρία (Kolb, 1984), στη δημιουργία κοινότητας και την ομαδοσυνεργασία (Κακανά, 2008), την ανακαλυπτικότητα, την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της βαθύτερης κατανόησης και τον αναστοχασμό (Ματσαγγούρας & Κουκουνάρας Λιάγκης, 2014). Η νέα αυτή παιδαγωγική προσέγγιση αποτελεί τη βάση και για τα αναδιαμορφωμένα/αναθεωρημένα ΠΣ, που ανακοινώθηκαν από το ΙΕΠ (28/2/2020), μετά τις αποφάσεις του Συμβουλίου της Επικρατείας που έκριναν τα ΠΣ του 2017 ως αντισυνταγματικά όσον αφορά το περιεχόμενο και τον σκοπό τους, δηλαδή την καλλιέργεια της θρησκευτικής συνείδησης (αποφάσεις 660 και 926/2018 και 1749 και 1750/2019).

Πρόσφατη έρευνα, η οποία διενεργήθηκε ανάμεσα σε εν ενεργεία θεολόγους, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι, σε μεγάλο ποσοστό, οι θεολόγοι συμφωνούν πως για να είναι αποτελεσματική μία αλλαγή στο ΠΣ θα πρέπει να ενδιαφέρεται πρωτίστως για τις παιδαγωγικές ανάγκες των μαθητών/-τριών (88,4%), να ενθαρρύνει τη συνεργατικότητα και τη βιωματική μάθηση (88,2%) και να καλλιεργεί τον θρησκευτικό γραμματισμό (73,2%) (Γκρίλης, 2019). Άλλες έρευνες συμπεραίνουν ότι το 60% των εν ενεργεία καθώς και των υποψήφιων θεολόγων και δασκάλων θεωρούν πως οι προτεινόμενες διδακτικές προσεγγίσεις, η μεθοδολογία, οι τεχνικές διδασκαλίας των ΠΣ του 2017 βελτιώνουν την παρεχόμενη θρησκευτική μάθηση (Καραμούζης & Τσιρέβελος, 2018). Το 69% δηλώνουν ότι τα ΠΣ του 2017 βελτιώνουν τη μάθηση, επειδή κινητοποιούν δημιουργικά και με διάφορες δραστηριότητες όλους τους μαθητές

και όλες τις μαθήτριες. Επιπλέον, αυτό που εκσυγχρονίζει τη ΘΕ είναι ο βιωματικός και συνεργατικός χαρακτήρας των νέων ΠΣ (65,9%) (Καραμούζης κ.ά., 2019).

Η έρευνα που παρουσιάζεται στο παρόν άρθρο ανιχνεύει τον βαθμό που το ΠΣ αλλάζει τη διδακτική δραστηριότητα, όταν αυτό εφαρμόζεται από εκπαιδευτικούς που έχουν λάβει επιμόρφωση στα νέα ΠΣ. Πραγματοποιήθηκε, κατά την ακαδημαϊκή χρονιά 2017–18, στο τμήμα Θεολογίας του ΕΚΠΑ και βασίζεται στην παρατήρηση της διδασκαλίας των μεντόρων-εκπαιδευτικών από τους φοιτητές και τις φοιτήτριες, στο πλαίσιο της Πρακτικής-Διδακτικής Άσκησης που πραγματοποιούν όσοι και όσες επιθυμούν την απόκτηση Παιδαγωγικής και Διδακτικής Επάρκειας, που ισχύει από το 2015. Διερευνώνται κάποιες από τις βασικές πτυχές της μαθησιακής διαδικασίας, όπως αυτή διαμορφώνεται μέσα από τη διδασκαλία του νέου ΠΣ της ΘΕ, για να διαπιστωθεί και να εκτιμηθεί ο βαθμός ουσιαστικής εφαρμογής των νέων ΠΣ από εκπαιδευμένους και επιμορφωμένους θεολόγους εκπαιδευτικούς. Ένας καθοριστικός παράγοντας για την αποτελεσματικότητα ή όχι κάθε αλλαγής στην τάξη είναι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, αφού είναι εκείνοι που *«αντιπροσωπεύουν και αντικατοπτρίζουν»* το ΠΣ, επιλέγοντας εκείνο το περιεχόμενο που έχει νόημα για τη ζωή των μαθητών/-τριών τους, και τους φέρνει σε επαφή με αυτό μέσα από ανακαλυπτικές και συνεργατικές διαδικασίες, ανάλογα με τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα και το δικό τους επίπεδο κατανόησης (Klafki, 1995, σ. 18-28).

Τα ΠΣ του 2017 αποτελούσαν ουσιαστικά μία καινούρια παιδαγωγική πρόταση (ΙΕΠ, 2017). Υπήρχε, βεβαίως, μία τρίχρονη πιλοτική εφαρμογή των ΠΣ του Δημοτικού-Γυμνασίου, η οποία αξιολογήθηκε θετικά και γι' αυτό προχώρησε η θεσμοθέτησή τους στο σύνολο της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Η εφαρμογή τους, όμως, στο σχολείο, αντιμετώπισε προβλήματα και γι' αυτό η διερεύνηση της αποδοχής τους στην πράξη είχε μεγάλο ενδιαφέρον. Ιδιαίτερα παρουσίασε ενδιαφέρον η εφαρμογή τους από επιμορφωμένους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι/-ες κλήθηκαν με τη διδακτική πράξη τους να προετοιμάσουν τους μελλοντικούς θεολόγους εκπαιδευτικούς. Γι' αυτό η έρευνα αυτή επιχειρεί να ανακαλύψει τον βαθμό αλλαγής της διδακτικής πράξης τους και πρόσληψης της παιδαγωγικής προσέγγισης που εισήγαγαν τα ΠΣ. Βασικούς δείκτες μελέτης αποτέλεσαν οι καινοτομίες των ΠΣ, τα Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα (στο εξής ΠΜΑ), οι Επιδιώξεις της Διδασκαλίας, η Αξιολόγηση, η Οργάνωση της Τάξης και η Δημιουργία του Μαθησιακού Κλίματος, καθώς και η Μέθοδος Διδασκαλίας των μεντόρων, σύμφωνα με την καταγραφή των παρατηρήσεων των φοιτητών/-τριών.

## 2. Η παρατήρηση της διδασκαλίας στο πλαίσιο της εκπαίδευσης φοιτητών/φοιτητριών μέσω του θεσμού του μέντορα

Ως επιστημονική παρατήρηση ορίζεται η «προσεκτική παρακολούθηση και καταγραφή της εκτύλιξης των φαινομένων, χωρίς πρόθεση τροποποίησής τους, που γίνεται με ή χωρίς τη βοήθεια των κατάλληλων μέσων μελέτης και έρευνας» (Βάμβουκας, 1991, σ. 195). Στη διδακτική έρευνα, ο όρος «Παρατήρηση Διδασκαλίας» (ΠΔ στο εξής) χρησιμοποιείται για να ορίσει τη «συστηματική πρόσληψη και καταγραφή μεμονωμένων στοιχείων ή πτυχών της διδασκαλίας και την επιμέρους επεξεργασία τους» και σχετίζεται με τον όρο Διδακτική Ανάλυση, η οποία αποτελεί το σκοπό της ΠΔ, αφού τη χρησιμοποιεί ως διαδικασία για να συλλάβει και να περιγράψει καθολικά το φαινόμενο της διδασκαλίας (Παπαδοπούλου, 2013, σ. 35-36). Ο όρος Διδακτική Ανάλυση συνδέει το περιεχόμενο του μαθήματος με τη ζωή των μαθητών/-τριών και τη διδακτική μεθοδολογία και αναφέρεται στον σχεδιασμό, την προετοιμασία και την ανάπτυξη εκ μέρους των εκπαιδευτικών της μαθησιακής διαδικασίας, με τις κατάλληλες ενέργειες μέσα από τις οποίες το περιεχόμενο του ΠΣ, όχι απλά θα «κατακτηθεί» από τους/τις μαθητές/-ήτριες τους, αλλά θα αποκτήσει «ουσία» για τη ζωή τους, την αντίληψή τους για τον εαυτό τους και τον κόσμο (Klafki, 1995, σ. 18-28).

Η συγκεκριμένη ΠΔ έγινε στα πλαίσια της καθοδήγησης/μεντορείας (mentoring) φοιτητών/-τριών της Θεολογικής Σχολής του ΕΚΠΑ, από εν ενεργεία θεολόγους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Ο ρόλος του/της μέντορα στην εκπαίδευση των φοιτητών/-τριών, των σχολών που σχετίζονται με την Εκπαίδευση, είναι πολύ σημαντικός και περιγράφεται στη διεθνή βιβλιογραφία ως «πολύ ισχυρός και αξιομνημόνευτος ρόλος», καθώς αυτός αποτελεί τη γέφυρα ανάμεσα στον εκπαιδευόμενο εκπαιδευτικό και το σχολικό περιβάλλον και, κατά συνέπεια, έχει καθοριστική σημασία για την μελλοντική εξέλιξη των νέων εκπαιδευτικών (Rudney & Guillaume, 2004, σ. 1-3). Στη Θεολογική Σχολή του ΕΚΠΑ εφαρμόζεται μόλις από το 2015–16 για το Τμήμα Θεολογικής, στα πλαίσια της Πρακτικής–Διδακτικής Άσκησης για τους/τις φοιτητές/-ήτριες που επιθυμούν να έχουν Παιδαγωγική και Διδακτική Επάρκεια (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2018). Ένας από τους πρώτους στόχους της μεντορείας είναι, ακριβώς, η ενίσχυση των ικανοτήτων παρατήρησης του διδακτικού έργου και, γενικότερα της μαθησιακής διαδικασίας, εφόσον η αποτελεσματικότητα στη διδασκαλία συναρτάται από την ικανότητα του/της

εκπαιδευτικού «να προσέχει τους κόκκους της άμμου μέσα σε ένα μάθημα και να βλέπει την αιωνιότητα μέσα σε μία ώρα» (Borich, 2016, σ. 2).

Γενικότερα, η παρατήρηση της διδασκαλίας είναι μία διαδικασία που αφορά στην αμοιβαία μάθηση και ωφελεί όχι μόνο τον παρατηρητή αλλά και τον παρατηρούμενο, αφού μπορεί να συμβάλλει στην ανάπτυξη της αυτογνωσίας και τη βελτίωση των εκπαιδευτικών τους δεξιοτήτων (Kohut κ.ά., 2007). Ωστόσο, για να αποβεί παραγωγική και εποικοδομητική, θα πρέπει να εστιάζει σε συγκεκριμένα θέματα, όπως η δομή του μαθήματος και οι στρατηγικές διδασκαλίας, να στοχεύει σε μία κριτική ανάλυση της παρατηρούμενης διδασκαλίας και να τελεί εντός ενός κλίματος «πνευματικής συνεργασίας», αλλιώς καταλήγει να είναι μία τυπική διαδικασία (Καραγιώργη, 2013, σ. 5-7) ή, ακόμη, στη χειρότερη περίπτωση, να δημιουργεί δυσαρέσκεια και καχυποψία (Wregg, 1999). Στη συγκεκριμένη περίπτωση, η ΠΔ γίνεται από φοιτητές/φοιτήτριες που έχουν εκπαιδευθεί, όπως και οι μέντορες, στα ΠΣ, ώστε να υπάρχει κοινή αντίληψη της παιδαγωγικής προσέγγισης και γνώση της διδακτικής μεθοδολογίας, ενώ παράλληλα οικοδομείται μεταξύ τους μία σχέση αμοιβαίας εκτίμησης και πνευματικής συνεργασίας.

### 2.1. Η διδασκαλία στη Θρησκευτική Εκπαίδευση

Στην Ελλάδα, σύμφωνα με τις γενικότερες φιλοσοφικές και πολιτιστικές προϋποθέσεις που επικρατούσαν στην Ευρώπη κατά τον 19ο αιώνα, η ΘΕ ταυτίστηκε, υπό τη στιβαρή επιρροή του Έρβαρτου, με την ηθικοποίηση των διδασκομένων (Περσελής, 2004). Αυτόν τον προσανατολισμό διατήρησε και σε όλο τον 20ο αιώνα. Είναι ενδεικτική η εισήγηση του καθηγητή Δ. Μωραΐτη, της κατάργησης της βαθμολογίας στο μάθημα των Θρησκευτικών και της εισαγωγής της παρατήρησης του ήθους των μαθητών/μαθητριών από τον/την θεολόγο εκπαιδευτικό (Μωραΐτης, 1935), που δεν εφαρμόστηκε ποτέ.

Η ΘΕ στην Ελλάδα ταυτίστηκε διαχρονικά με τον διδακτισμό, το δασκαλοκεντρικό μοντέλο μάθησης, τη στρατευμένη και ως εκ τούτου μονομερή γνώση (Kalantzis & Core, 2013), τη «*θρησκευτική δογματικότητα και τον μεταφυσικό έλεγχο*», ενταγμένη απόλυτα στα πλαίσια της νεωτερικής εθνοκεντρικής εκπαίδευσης (Τσάφος, 2014, σ. 39,42).

Εξάλλου, η ΘΕ στην Ελλάδα έμεινε, για ολόκληρο τον 20ο αιώνα, μακριά από όλες τις παιδαγωγικές ζυμώσεις που λάμβαναν χώρα στην υπόλοιπη Ευρώπη. Είναι

χαρακτηριστικό ότι, για την Θεολογική Σχολή του ΕΚΠΑ, μέχρι και τη μεταπολίτευση δεν υπήρχε ως ιδιαίτερο αντικείμενο η Διδακτική των Θρησκευτικών, αλλά υπαγόταν στην Κατηχητική, Λειτουργική και Ομιλητική. Το μάθημα της Διδακτικής των Θρησκευτικών εμφανίζεται στα Προπτυχιακά Προγράμματα Σπουδών μόλις μετά τον νόμο πλαίσιο του 1982 και την ίδρυση των δύο Τμημάτων στη Θεολογική Σχολή, Θεολογίας και Ποιμαντικής (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2018). Οι ζυμώσεις των θεολογικών ομάδων, στα τέλη της δεκαετίας του 1990, έδωσαν ώθηση στο ενδιαφέρον των θεολόγων για τη διδακτική μεθοδολογία του μαθήματος στο σχολείο και της διαφοράς, αλλά και της εξάρτησής της, σε σχέση με τη θρησκευτική αγωγή που παρέχεται στην οικογένεια και τη θρησκευτική κοινότητα (Αντωνόπουλος & Παπαδόπουλος, 2006). Οι αλλαγές που επήλθαν με το ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ του 2003 και τα νέα σχολικά εγχειρίδια το 2006 και, τελικά, τα νέα ΠΣ του 2011 για το Δημοτικό-Γυμνάσιο και του 2015 για το Λύκειο, που αναθεωρήθηκαν δύο φορές με τελική εφαρμογή τους το 2017, δημιούργησαν ένα νέο περιβάλλον, στο οποίο η παιδαγωγική και θεολογική προσέγγιση συνυπάρχουν, αλλά το μάθημα πλέον αντιμετωπίζεται ως ένα κανονικό μάθημα σχολείου, που σκοπεύει στην εκπαίδευση όλων ανεξαιρέτως. Η γνώση, οι δεξιότητες και οι στάσεις δεν αντιμετωπίζονται ως πληροφορίες και γεγονότα που εμφυτεύονται ή κατατίθενται από τον/την εκπαιδευτικό στα κεφάλια των παιδιών, κατά το συμπεριφοριστικό παράδειγμα που κυριάρχησε στις σχολικές τάξεις κατά τον προηγούμενο αιώνα, αλλά καλλιεργούνται μέσα στην αλληλοδιάδραση της τάξης.

Αυτή η άποψη στηρίζεται στη θεωρία του κονστρουκτιβισμού. Σύμφωνα με την ψυχοπαιδαγωγική και φιλοσοφική αυτή θεώρηση, ο ίδιος ο άνθρωπος είναι σε μεγάλο βαθμό ο δημιουργός της γνώσης, που αποκτά μέσα από την προσωπική νοηματοδότηση του περιβάλλοντος που ζει. Έτσι, ο άνθρωπος παύει να θεωρείται «δοχείο» που γεμίζει πληροφορίες, αλλά είναι ο ίδιος που οικοδομεί τη γνώση και τις δεξιότητές του, μέσα από την αλληλεπίδραση που έχει με τον δάσκαλο και τους άλλους στην τάξη και με βάση ένα περιεχόμενο -θρησκευτικό και θεολογικό- που κρίνεται απαραίτητο να γνωρίζει.

Εδώ ακριβώς βρίσκεται η βασική καινοτομία των ΠΣ του 2017, καθώς η ΘΕ δεν σχεδιάστηκε με πρωτεύον κριτήριο το περιεχόμενο, αλλά με βάση τη θρησκευτικοπαιδαγωγική προσέγγιση (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2017). Το περιεχόμενο, η πληροφορία, το «τι» του μαθήματος εξακολουθεί να υπάρχει, αλλά δεν αποτελεί πια το κέντρο βάρους του μαθήματος. Η ουσία της μαθησιακής διαδικασίας μετατοπίζεται

στο «πώς», στην ίδια τη διαδικασία με την οποία μαθαίνει το παιδί (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2013). Έτσι, ο/η μαθητής/-ήτρια οδηγείται όχι πια σε στείρα απομνημόνευση πληροφοριών (η εποχή εξάλλου που το σχολείο ήταν ο αποκλειστικός πάροχος πληροφοριών έχει παρέλθει), αλλά στην όξυνση της σκέψης, στο να μαθαίνει στοχαζόμενο, αναστοχαζόμενο και δρώντας και, παράλληλα, να μαθαίνει πώς να μαθαίνει (μεταγνώση). Ουσιαστικά η διδασκαλία είναι μία σειρά από ευκαιρίες μάθησης, στις οποίες όλοι μαζί, μαθητές/-ήτριες και εκπαιδευτικός, στοχάζονται, αναστοχάζονται και δρουν, μετασχηματίζουν, δηλαδή, όσα λένε και κάνουν σε εσωτερική και εξωτερική δράση. Πρόκειται ουσιαστικά για νοηματοδότηση της προσωπικής εμπειρίας με νέες εκπαιδευτικές εμπειρίες, που είναι ενέργειες με βάση το θεολογικό και θρησκευτικό περιεχόμενο, δηλαδή γνώσεις (Krathwohl, 2002). Η εκπαιδευτική αξία της ΘΕ βρίσκεται, υπό αυτές τις συνθήκες, στο ότι αντιμετωπίζει τη θρησκεία ως βίωμα και εμπειρία που νοηματοδοτεί την ύπαρξη και τον κόσμο και που πρέπει να γνωρίζει κάθε εγγράμματος άνθρωπος και πολίτης, καθώς και στην καλλιέργεια των ανώτερων δεξιοτήτων της σκέψης (Vermeer, 2012).

Εξαιρετική θέση στη διδασκαλία κατέχει ο διάλογος, ως τεχνική διδασκαλίας οπωσδήποτε, αλλά και ως περιεχόμενο. Γι' αυτό καθίσταται απαραίτητη η γνώση της ακρόασης, της έκφρασης και του σεβασμού του άλλου. Η διαπίστωση αυτή συνεπάγεται νέες διδακτικές προεκτάσεις στην πράξη. Διαμορφώνεται ένα παιδαγωγικό πλαίσιο διαφορετικό από το δασκαλοκεντρικό και υλο-κεντρικό πλαίσιο, με το οποίο συνδέθηκε όχι μόνο η ΘΕ, αλλά γενικότερα η Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα. Στο νέο αυτό, «ασφαλές για όλους», περιβάλλον της τάξης επιδιώκεται η συζήτηση και ο διάλογος, η συνεργατικότητα, η οικειοποίηση των θρησκειών και των κοσμοθεωριών των άλλων, ο αλληλοσεβασμός, η ενσυναίσθηση, καθώς και ο συσχετισμός του περιεχομένου του μαθήματος με τις προσωπικές εμπειρίες των μαθητών/-τριών (Jackson, 2016).

### 3. Η έρευνα

#### 3.1. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Με βάση τα παραπάνω προκύπτει ένα πολύ βασικό ζήτημα: η ουσιαστική ή μη εφαρμογή των ΠΣ στη διδακτική πράξη στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο. Η έρευνα έγινε μεταξύ εκπαιδευτικών που έχουν επιμορφωθεί και συνεργάζονται ως μέντορες των φοιτητών/φοιτητριών θεολόγων του Τμήματος Θεολογίας του ΕΚΠΑ. Δείκτες της έρευνας αποτελούν τα ΠΜΑ, οι Επιδιώξεις της Διδασκαλίας, η Αξιολόγηση, η Οργάνωση της Τάξης και του Μαθησιακού Κλίματος καθώς και η Μέθοδος Διδασκαλίας, όπως αυτά παρατηρήθηκαν από τους/τις φοιτητές/-ήτριες μέσα στην τάξη.

Τα ερευνητικά ερωτήματα ήταν:

- Ποιος φαίνεται να είναι ο προσανατολισμός των ΠΜΑ, ποιες είναι οι επιδιώξεις της διδασκαλίας των μεντόρων, πώς επιτυγχάνεται η αξιολόγηση και πώς οργανώνεται η τάξη σύμφωνα με τις καταγραφές στα Φύλλα Παρατήρησης των φοιτητών/-τριών;
- Η Μέθοδος Διδασκαλίας των μεντόρων βασίζεται στη βιωματική προσέγγιση της μάθησης, η οποία αποτελεί βασική αλλαγή που επέφεραν τα νέα ΠΣ;
- Είναι εφαρμόσιμα τα ΠΣ στις συνθήκες του ελληνικού σχολείου; Εάν ναι, σε ποιο βαθμό φαίνονται να ανταποκρίνονται οι μέντορες στις μεθοδολογικές προτάσεις διδασκαλίας των ΠΣ και, κατά συνέπεια, πόσο επηρεάζεται η μαθησιακή διαδικασία;
- Μπορεί η ΠΔ των μεντόρων από τους/τις φοιτητές/-ήτριες να αποτελέσει ένα χρήσιμο εργαλείο αξιολόγησης του βαθμού εφαρμογής του ΠΣ στη σχολική τάξη;

#### 3.2. Ερευνητικό εργαλείο και ταυτότητα της έρευνας

Για την έρευνα χρησιμοποιήθηκε Ερωτηματολόγιο–Φύλλο Παρατήρησης (ΦΠ) που χορηγήθηκε στους φοιτητές/στις φοιτήτριες. Το ΦΠ αναπτύχθηκε με βάση το «Εργαλείο Διεξαγωγής Παρατηρήσεων σε Τάξεις όπου διδάσκουν Νεοεισερχόμενοι Εκπαιδευτικοί» που χρησιμοποιείται στη Δημόσια Εκπαίδευση στην Κύπρο (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, 2011), στο οποίο προστέθηκε η οπτική της



Βιωματικής Μεθόδου της Νέας Μάθησης (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015 □ Kalantzis & Core, 2013) και των νέων ΠΣ στην Ελλάδα.

Το ΦΠ χωρίζεται σε δέσμες ερωτήσεων που ανιχνεύουν τις εξής περιοχές: 1. Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα, 2. Διδακτικές ενέργειες του εκπαιδευτικού, 3. Παιδαγωγικές δραστηριότητες, 4. Επιδιώξεις διδασκαλίας, 5. Οργάνωση της τάξης από τον εκπαιδευτικό και Αξιολόγηση και 6. Βιωματική Μέθοδο. Σε κάθε ερώτηση οι φοιτητές/-ήτριες απαντούσαν σε διαβαθμισμένη κλίμακα Likert: Διαφωνώ απόλυτα, Μάλλον διαφωνώ, Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, Μάλλον συμφωνώ, Συμφωνώ απόλυτα.

Τα ΦΠ συμπληρώθηκαν κατά την ακαδημαϊκή χρονιά 2017-18 στο τμήμα Θεολογίας, στο πλαίσιο του προγράμματος απόκτησης Παιδαγωγικής και Διδακτικής Επάρκειας και του προαιρετικού μαθήματος (Ζ΄ εξάμηνο φοίτησης) «Μεθοδολογία έρευνας και αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου του θεολόγου-Πρακτική Άσκηση». Συμμετείχαν 38 μέντορες/εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε Διευθύνσεις Εκπαίδευσης της Αττικής, όπως παρακάτω: 12 από την Α΄ Αθήνας, 8 από τη Β΄ Αθήνας, 4 από τη Γ΄ Αθήνας, 4 από τη Δ΄ Αθήνας, 2 από την Ανατολικής Αττικής, 2 από τη Δυτικής Αττικής και 6 από τον Πειραιά. Οι παρατηρήσεις έγιναν σε 20 Γυμνάσια και σε 18 Λύκεια. Από τους 38 εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν, οι 8 συμμετείχαν για πρώτη φορά στο πρόγραμμα της μεντορείας.

#### **4. Ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων**

Η ποσοτική και στατιστική ανάλυση των δεδομένων υποστηρίχθηκε από το στατιστικό εργαλείο SPSS Statistics. Η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου χαρακτηρίζεται πολύ καλή, καθώς μετρήθηκε με τον Δείκτη  $\alpha$ -Cronbach και ήταν 0,885. Για την μεγαλύτερη αξιοπιστία της έρευνας, επιλέχθηκε να αναλυθούν οι περιοχές του ερωτηματολογίου με τους καλύτερους Δείκτες Αξιοπιστίας (ΔΑ). Ο ΔΑ των ΠΜΑ ήταν 0,756, των Επιδιώξεων Διδασκαλίας 0,715 και της Αξιολόγησης και Οργάνωσης της Τάξης 0,736.

Κάθε ομάδα ερωτήσεων παρουσιάζει μία βαθμιαία κλιμάκωση. Υπάρχουν ερωτήσεις που διαπιστώνουν τον προσανατολισμό στο παραδοσιακό δασκαλοκεντρικό και γνωσιοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας και ερωτήσεις που προσιδιάζουν στον μαθητοκεντρικό, συμμετοχικό και ανακαλυπτικό χαρακτήρα, στον οποίο δίνουν προτεραιότητα τα νέα ΠΣ. Η ανάλυση των δεδομένων των Φύλλων Παρατήρησης θα

δείξει τον βαθμό στον οποίο οι μέντορες έχουν επιτύχει τη μετάβαση από τον έναν τύπο μαθήματος στον άλλο, καθώς και τις δυνατότητες που δίνει το ελληνικό σχολείο στην πλήρη εφαρμογή των ΠΣ.

#### 4.1. Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα

Η ερώτηση που συγκεντρώνει το χαμηλότερο ποσοστό συμφωνίας στην πρώτη δέσμη ερωτήσεων που μετρά τα ΠΜΑ, είναι αυτή που διερευνά κατά πόσον αυτά φαίνονται προσανατολισμένα στην εμπέδωση της ύλης, κατά το πρότυπο της παραδοσιακής γνωσιοκεντρικής διδασκαλίας (Πιν.1). Οι 23 ερωτώμενοι (60,5%) απάντησαν ότι συμφωνούν (μάλλον συμφωνώ – συμφωνώ απόλυτα) μ' αυτόν τον προσανατολισμό. Οι 10 (ποσοστό 26.3%) ούτε συμφωνούν, ούτε διαφωνούν, ενώ οι 5 (13,2%) δεν παρατήρησαν, στη διδασκαλία που παρακολούθησαν, αυτόν τον προσανατολισμό.

**Πίνακας 1:** Τα Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα της διδασκαλίας φαίνονται προσανατολισμένα στην εμπέδωση της ύλης

|                           | <b>Συχνότητα</b> | <b>Ποσοστό</b> |
|---------------------------|------------------|----------------|
| Διαφωνώ απόλυτα           | 2                | 5.3            |
| Μάλλον διαφωνώ            | 3                | 7.9            |
| Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ | 10               | 26.3           |
| Μάλλον συμφωνώ            | 9                | 23.7           |
| Συμφωνώ απόλυτα           | 14               | 36.8           |
| Σύνολο                    | 38               | 100.0          |

Ένα ποσοστό 79% βρίσκει ότι τα ΠΜΑ της διδασκαλίας που παρακολούθησαν φαίνονται προσανατολισμένα στην ελεύθερη έκφραση των ενδιαφερόντων και των προσωπικών ικανοτήτων του/της κάθε μαθητή/-ήτριας, στην ανάπτυξη της κρίσης των μαθητών/-τριών απέναντι σε τρέχοντα ζητήματα και φαίνονται προσανατολισμένα στην ανάπτυξη γνώσεων που σχετίζονται άμεσα με τη ζωή των μαθητών/-τριών. Το 13,2% δεν συμφωνεί ούτε διαφωνεί, ενώ το 5.9% δεν παρατήρησε κάτι τέτοιο στη διδασκαλία που παρακολούθησε (Πιν.2).

**Πίνακας 2:** Τα Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα της διδασκαλίας φαίνονται προσανατολισμένα στην ανάπτυξη γνώσεων που σχετίζονται άμεσα με τη ζωή των μαθητών/-τριών

|                           | <b>Συχνότητα</b> | <b>Ποσοστό</b> |
|---------------------------|------------------|----------------|
| Διαφωνώ απόλυτα           | 1                | 2.6            |
| Μάλλον διαφωνώ            | 2                | 5.3            |
| Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ | 5                | 13.2           |
| Μάλλον συμφωνώ            | 15               | 39.5           |
| Συμφωνώ απόλυτα           | 15               | 39.5           |
| Σύνολο                    | 38               | 100.0          |

Οι ερωτήσεις που συγκεντρώνουν τη μεγαλύτερη συμφωνία είναι αυτές που διαπιστώνουν ότι τα ΠΜΑ διδασκαλίας φαίνονται προσανατολισμένα στην ανάπτυξη δεξιοτήτων (λ.χ. σύγκρισης, ανάλυσης, σύνθεσης κ.λπ.), καθώς και στην ανάπτυξη των νοητικών λειτουργιών και της ικανότητας των μαθητών/-τριών να αναπτύσσουν τη σκέψη τους. Ένα ποσοστό 89,4 % (34 παρατηρητές) απάντησαν πως οι διδασκαλίες που παρακολούθησαν ήταν προσανατολισμένες προς αυτά τα ΠΜΑ (Πιν.3). Στην τελευταία ερώτηση παρατηρήθηκε μία μόνο σχετική διαφωνία.

**Πίνακας 3:** Τα Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα της διδασκαλίας φαίνονται προσανατολισμένα στην ανάπτυξη των νοητικών λειτουργιών και της ικανότητας των μαθητών/-τριών να αναπτύσσουν τη σκέψη τους

|                           | <b>Συχνότητα</b> | <b>Ποσοστό</b> |
|---------------------------|------------------|----------------|
| Μάλλον διαφωνώ            | 1                | 2.6            |
| Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ | 3                | 7.9            |
| Μάλλον συμφωνώ            | 11               | 28.9           |
| Συμφωνώ απόλυτα           | 23               | 60.5           |
| Σύνολο                    | 38               | 100.0          |

#### 4.2. Επιδιώξεις διδασκαλίας

Μία από τις βασικότερες κατηγορίες που έχουν εκτοξευθεί ενάντια στο νέο ΑΠΣ είναι ότι «αποτελεί ένα πολτοποιημένο συνονθύλευμα κυρίως κοσμικών και ανθρωποκεντρικών στοιχείων από διάφορες θρησκείες, που μετατρέπει το ΜτΘ σε ένα κοινωνικοπολιτικό και πολιτισμικό μάθημα», το οποίο «παύει, πλέον, να είναι θεολογικό και να έχει σχέση με τον Θεό και την Εκκλησία, αντίθετα, γίνεται ένα μάθημα απλής κοινωνικής ή πολιτικής αγωγής» (Ρεράκης, 2016).

Κάτι τέτοιο σε καμία περίπτωση δεν δείχνει να επιβεβαιώνεται από τα πορίσματα της έρευνας. Φαίνεται, μάλιστα, να συμβαίνει το αντίθετο, αφού, στη δέσμη

ερωτήσεων με θέμα τις Επιδιώξεις της Διδασκαλίας, οι ερωτήσεις με τον μεγαλύτερο βαθμό συμφωνίας είναι όσες περιέχουν στις επιδιώξεις την πρόσληψη του θρησκευτικού περιεχομένου του μαθήματος.

Συγκεκριμένα, οι ερωτήσεις, «Η διδασκαλία φαίνεται να επιδιώκει την πρόσληψη και κατοχή από τους/τις μαθητές/-ήτριες του θρησκευτικού περιεχομένου του μαθήματος» και «Η διδασκαλία φαίνεται να επιδιώκει την αυτενέργεια των μαθητών και την κατάκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων, που αφορούν τη ζωή των μαθητών/-τριών και το θρησκευτικό περιεχόμενο του μαθήματος», παρουσιάζουν βαθμό συμφωνίας 73,7% (28 παρατηρητές σε σύνολο 38) (Πιν. 4).

**Πίνακας 4:** Η διδασκαλία φαίνεται να επιδιώκει την αυτενέργεια των μαθητών/-τριών και την κατάκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων, που αφορούν τη ζωή των μαθητών/-τριών και το θρησκευτικό περιεχόμενο του μαθήματος

|                           | <b>Συχνότητα</b> | <b>Ποσοστό</b> |
|---------------------------|------------------|----------------|
| Διαφωνώ απόλυτα           | 2                | 5.3            |
| Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ | 8                | 21.1           |
| Μάλλον συμφωνώ            | 8                | 21.1           |
| Συμφωνώ απόλυτα           | 20               | 52.6           |
| Σύνολο                    | 38               | 100.0          |

Πρώτη σε βαθμό συμφωνίας (76,3%) είναι η ερώτηση «Η διδασκαλία φαίνεται να επιδιώκει στη βίωση των νέων γνώσεων και δεξιοτήτων που αφορούν τη ζωή των μαθητών/-τριών και το θρησκευτικό περιεχόμενο του μαθήματος» (Πιν. 5). Η συγκεκριμένη ερώτηση αντιπαραβάλλεται με την παρατήρηση «Η διδασκαλία φαίνεται να επιδιώκει τη βίωση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων που σχετίζονται με τη ζωή των μαθητών/-τριών και όχι τόσο με το διδακτικό αντικείμενο» (Πιν. 6) στην οποία συμφώνησε ένα μειοψηφικό ποσοστό 39,5%, ενώ το 44,7% δεν διαπίστωσε κάτι τέτοιο στη διδασκαλία που παρατήρησε.

**Πίνακας 5:** Η διδασκαλία φαίνεται να επιδιώκει τη βίωση των νέων γνώσεων και δεξιοτήτων που αφορούν τη ζωή των μαθητών/-τριών και το θρησκευτικό περιεχόμενο του μαθήματος

|                           | <b>Συχνότητα</b> | <b>Ποσοστό</b> |
|---------------------------|------------------|----------------|
| Διαφωνώ απόλυτα           | 2                | 5.3            |
| Μάλλον διαφωνώ            | 1                | 2.6            |
| Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ | 6                | 15.8           |
| Μάλλον συμφωνώ            | 13               | 34.2           |
| Συμφωνώ απόλυτα           | 16               | 42.1           |
| Σύνολο                    | 38               | 100.0          |

**Πίνακας 6:** Η διδασκαλία φαίνεται να επιδιώκει τη βίωση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων που σχετίζονται με τη ζωή των μαθητών/-τριών και όχι τόσο με το διδακτικό αντικείμενο

|                           | <b>Συχνότητα</b> | <b>Ποσοστό</b> |
|---------------------------|------------------|----------------|
| Διαφωνώ απόλυτα           | 7                | 18.4           |
| Μάλλον διαφωνώ            | 10               | 26.3           |
| Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ | 6                | 15.8           |
| Μάλλον συμφωνώ            | 8                | 21.1           |
| Συμφωνώ απόλυτα           | 7                | 18.4           |
| Σύνολο                    | 38               | 100.0          |

Τέλος, ένα στοιχείο που προβληματίζει είναι η διαπίστωση ότι φαίνεται να υπάρχει ένας δισταγμός αναφορικά με την επιδίωξη της ανάπτυξης στρατηγικών μεταγνώσης και επίλυσης προβλημάτων, στοιχεία που αποτελούν βασικές επιδιώξεις των ΠΣ. Για την ακρίβεια το 42,1% βρήκε τη διδασκαλία προσανατολισμένη προς τις στρατηγικές μεταγνώσης, το 36,9% δεν παρατήρησε τέτοιο προσανατολισμό, ενώ ένα ποσοστό 21,1% απάντησε ουδέτερα σ' αυτή τη διαπίστωση (Πιν. 7). Η μεταγνώση αναφέρεται στην ικανότητα του ανθρώπου να αντιλαμβάνεται συνειδητά τους τρόπους με τους οποίους ο ίδιος κατανοεί και σημασιοδοτεί τη νέα γνώση, μαθαίνει το πώς να γνωρίζει. Είναι κοινός τόπος ότι το σχολείο παραδοσιακά ενδιαφέρεται για την ποσότητα της μάθησης (τη διδακτέα ύλη), που οι μαθητές/-ήτριες καλούνται να οικειοποιηθούν. Ωστόσο, η σύγχρονη παιδαγωγική εμμένει στην ανάγκη μίας μάθησης ποιοτικής και μίας βαθύτερης κατανόησης και προσωπικής νοηματοδότησης της προσλαμβανόμενης νέας γνώσης (Krathwohl, 2002).

**Πίνακας 7:** Η διδασκαλία φαίνεται να επιδιώκει στην ανάπτυξη από τους/τις μαθητές/-ήτριες στρατηγικών μεταγνώσης και επίλυσης προβλήματος

|                           | <b>Συχνότητα</b> | <b>Ποσοστό</b> |
|---------------------------|------------------|----------------|
| Διαφωνώ απόλυτα           | 6                | 15.8           |
| Μάλλον διαφωνώ            | 8                | 21.1           |
| Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ | 8                | 21.1           |
| Μάλλον συμφωνώ            | 9                | 23.7           |
| Συμφωνώ απόλυτα           | 7                | 18.4           |
| Σύνολο                    | 38               | 100.0          |

#### 4.3. Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση είναι αναπόσπαστο μέρος της διδασκαλίας, καθώς επιτρέπει στον/στην εκπαιδευτικό να βγάζει τα απαραίτητα συμπεράσματα αναφορικά με την επίτευξη των αποτελεσμάτων του μαθήματος. Στην παραδοσιακή διδασκαλία η αξιολόγηση έχει μονόδρομη ροπή και μονοδιάστατο χαρακτήρα, καθώς περιορίζεται στην προφορικό ή γραπτό έλεγχο του κατά πόσον οι μαθητές/-ήτριες αναπαράγουν τις γνώσεις που ορίζει το ΑΠΣ, ενώ συμπυκνώνεται σε ένα αριθμητικό βαθμολογικό πόρισμα του/της διδάσκοντα/-ουσας αναφορικά με τις επιδόσεις του/της μαθητή/-ήτριας.

Η σύγχρονη παιδαγωγική εστιάζει σε μία διαρκή και πολυεδρική αντίληψη της αξιολόγησης. Υπό αυτή την έννοια δεν αξιολογούνται μόνον οι μαθητικές επιδόσεις, αλλά ολόκληρη η μαθησιακή διαδικασία εξετάζεται και επανασχεδιάζεται κάθε στιγμή, ώστε να διασφαλίζεται ότι οι μαθησιακές δραστηριότητες στις οποίες εμπλέκονται οι μαθητές/-ήτριες, είναι όντως οι κατάλληλες για τη συγκεκριμένη τάξη και για τον κάθε μαθητή και την κάθε μαθήτρια ξεχωριστά. Η μορφή της αξιολόγησης, με τη σύγχρονη, μετανεωτερική έννοια, δεν περιορίζεται στη γραπτή ή προφορική δοκιμασία του ελέγχου της μαθητικής επίδοσης, αλλά χρησιμοποιούνται πολλαπλές αξιολογικές διαδικασίες, ανάλογα με το μάθημα, τα ΠΜΑ και τη φύση των δεξιοτήτων που επιδιώκονται κάθε φορά και, φυσικά, δεν αφορά μόνον τους μαθητές/τις μαθήτριες, αλλά λειτουργεί και ως αυτοαξιολόγηση του έργου του/της εκπαιδευτικού. Έτσι, μπορεί να ειπωθεί ότι, εάν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία δεν επέλθει το επιδιωκόμενο μαθησιακό αποτέλεσμα, ο/η εκπαιδευτικός χρεώνεται την αποτυχία στο βαθμό που δεν έχει επιλέξει, οργανώσει και υποστηρίξει κατάλληλα τις απαραίτητες δραστηριότητες που θα οδηγήσουν στην κατάκτηση της γνώσης. Εάν, όμως, έχουν διαμορφωθεί για τον μαθητή/τη μαθήτρια οι κατάλληλες συνθήκες ώστε να

οικειοποιηθεί τις προβλεπόμενες γνωστικές επάρκειες ή να ασκήσει τις απαιτούμενες δεξιότητες και δεν το επιτύχει, τότε η ευθύνη της αποτυχίας βαραίνει τον ίδιο/την ίδια (Ματσαγγούρας & Χατζηγεωργίου, 2009 □ Φρυδάκη, 2009 □ Ματσαγγούρας, 2000).

Δύο από τις βασικότερες λειτουργίες της αξιολόγησης, σύμφωνα με τη δεύτερη έννοια, είναι η ανατροφοδότηση (feedback) των μαθητών/-τριών και η δυνατότητα που δίνεται στον/στην εκπαιδευτικό να «παράσχει θεραπεία», δηλαδή να επανέλθει σε θέματα που φαίνεται ότι δεν κατανοήθηκαν καλά στην τάξη, να δώσει επιπλέον εξηγήσεις και να προσφέρει την ευκαιρία στους μαθητές/στις μαθήτριες να τα επαναπροσεγγίσουν αποτελεσματικά. Όσον αφορά στην ανατροφοδότηση, η έρευνα δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί την επιδιώκουν σε ένα ποσοστό 73,6% (ένα ποσοστό 15,8% απάντησε ότι δεν παρατήρησε ανατροφοδότηση, ενώ ένα 10,5% απάντησε ουδέτερα) (Πιν. 8). Αντίθετα, στην ερώτηση εάν η αξιολόγηση αξιοποιείται από τον εκπαιδευτικό, ώστε να επαναδιαπραγματευθεί τυχόν «σκοτεινά» σημεία του μαθήματος οι απαντήσεις ήταν μοιρασμένες. Συγκεκριμένα, το 39,5% παρατήρησε κάτι τέτοιο στη διδασκαλία που παρακολούθησε, το 34,2% δεν βρήκε αυτά τα στοιχεία, ενώ ένα ποσοστό 26,3% απάντησε ουδέτερα. Πρόκειται για ένα ενδιαφέρον εύρημα που δείχνει ότι για μία μερίδα επιμορφωμένων εκπαιδευτικών, η έννοια της ανατροφοδότησης περιορίζεται στους μαθητές/στις μαθήτριες και ελάχιστα επηρεάζει αναδραστικά τη δική τους στάση και δράση. Πρακτικές όπως η αυτοπαρατήρηση, ο αναστοχασμός και η έρευνα – δράση θα ήταν ιδιαίτερα χρήσιμες για την καλυτέρευση της διδασκαλίας σ' αυτό το σημείο.

**Πίνακας 8:** Ο/Η εκπαιδευτικός αξιοποιεί τα αποτελέσματα της αξιολόγησης για επαναδιδασκαλία ορισμένων σημείων και παροχή θεραπευτικής εργασίας

|                           | <b>Συχνότητα</b> | <b>Ποσοστό</b> |
|---------------------------|------------------|----------------|
| Διαφωνώ απόλυτα           | 7                | 18.4           |
| Μάλλον διαφωνώ            | 6                | 15.8           |
| Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ | 10               | 26.3           |
| Μάλλον συμφωνώ            | 10               | 26.3           |
| Συμφωνώ απόλυτα           | 5                | 13.2           |
| Σύνολο                    | 38               | 100.0          |

Στο ερώτημα πώς αξιολογεί ο/η εκπαιδευτικός, ένα ποσοστό 71% απάντησε ότι η αξιολόγηση γίνεται κατά βάση με γραπτές ή προφορικές ερωτήσεις. Ένα ποσοστό 60,5%, ωστόσο, παρατήρησε ότι το αποτέλεσμα των δραστηριοτήτων αξιολογείται και με διάφορους άλλους τρόπους (Πιν. 9). Οι παραδοσιακοί τρόποι αξιολόγησης φαίνεται

να έχουν ακόμη την πρωτοκαθεδρία, όμως σε ένα αρκετά μεγάλο βαθμό οι εκπαιδευτικοί δεν περιορίζονται σ' αυτούς.

**Πίνακας 9:** Ο/Η εκπαιδευτικός αξιολογεί το αποτέλεσμα των δραστηριοτήτων με ποικίλους τρόπους

|                           | <b>Συχνότητα</b> | <b>Ποσοστό</b> |
|---------------------------|------------------|----------------|
| Διαφωνώ απόλυτα           | 2                | 5.3            |
| Μάλλον διαφωνώ            | 2                | 5.3            |
| Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ | 11               | 28.9           |
| Μάλλον συμφωνώ            | 11               | 28.9           |
| Συμφωνώ απόλυτα           | 12               | 31.6           |
| Σύνολο                    | 38               | 100.0          |

Τέλος, δυσανάγνωστα πορίσματα μας παρέχουν και οι ερωτήσεις σχετικά με τη σύνδεση της αξιολόγησης με τη βαθμολογία και τις τελικές εξετάσεις, όπως δείχνουν και οι παρακάτω πίνακες 10 και 11. Οι διαφωνίες που καταγράφηκαν (44,7% στην πρώτη και 47,4% στην δεύτερη), να μην καταγράφουν μία τάση ανεξαρτητοποίησης της αξιολόγησης από τις προτεραιότητες του εξετασιοκεντρικού σχολείου, ωστόσο φανερώνουν και ότι τα προτάγματα του συμπεριφοριστικού μοντέλου (διαγωνίσματα, εξετάσεις, αριθμητική βαθμολογία) δεν είναι εύκολο να υπερκεραστούν, ακόμη και από εκπαιδευτικούς που έχουν δεχθεί κάποια επιμόρφωση.

**Πίνακας 10:** Ο/Η εκπαιδευτικός συνδέει την αξιολόγηση με τη βαθμολόγηση

|                           | <b>Συχνότητα</b> | <b>Ποσοστό</b> |
|---------------------------|------------------|----------------|
| Διαφωνώ απόλυτα           | 13               | 34.2           |
| Μάλλον διαφωνώ            | 4                | 10.5           |
| Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ | 9                | 23.7           |
| Μάλλον συμφωνώ            | 6                | 15.8           |
| Συμφωνώ απόλυτα           | 6                | 15.8           |
| Σύνολο                    | 38               | 100.0          |



**Πίνακας 11:** Ο/Η εκπαιδευτικός επικεντρώνει τις δραστηριότητες στη γραπτή αξιολόγηση τετραμήνου ή τελική (εξετάσεις)

|                           | <b>Συχνότητα</b> | <b>Ποσοστό</b> |
|---------------------------|------------------|----------------|
| Διαφωνώ απόλυτα           | 15               | 39.5           |
| Μάλλον διαφωνώ            | 3                | 7.9            |
| Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ | 13               | 34.2           |
| Μάλλον συμφωνώ            | 2                | 5.3            |
| Συμφωνώ απόλυτα           | 5                | 13.2           |
| Σύνολο                    | 38               | 100.0          |

#### 4.4. Οργάνωση της τάξης και του παιδαγωγικού κλίματος – Βιοματική Μέθοδος

Εάν στην προηγούμενη κατηγορία διαφάνηκαν κάποιες «γκρίζες ζώνες», στην ομάδα ερωτήσεων που εξετάζουμε στο κεφάλαιο αυτό διαπιστώνεται, σε μεγάλο βαθμό, μία συμφωνία ανάμεσα στις προσδοκίες των ΠΣ και της διδακτικής συμπεριφοράς των μεντόρων, σε βαθμό που μπορεί να υποστηριχθεί βάσιμα ότι το μαθησιακό κλίμα κατά την εφαρμογή των ΠΣ παρουσιάζει σαφώς δημοκρατικά, μαθητοκεντρικά, συνεργατικά και αλληλεπιδραστικά χαρακτηριστικά. Συγκεκριμένα, οι 37 από τους 38 παρατηρητές (απόλυτη συμφωνία σε ποσοστό 78,9% και καμία διαφωνία) διαπίστωσαν ότι ο/η εκπαιδευτικός απευθύνει φιλικά τον λόγο και έχει οπτική επαφή με όλους/-ες τους/τις μαθητές/-ήτριες, σε όλη τη διάρκεια του μαθήματος, ενώ οι 36 από τους 38 (ένας απάντησε «μάλλον διαφωνώ» και ένας ούτε συμφώνησε ούτε διαφώνησε) παρατήρησαν ότι ο/η εκπαιδευτικός φέρεται με φυσικότητα, συνεργάζεται με τους/τις μαθητές/-ήτριες και διευκολύνει τις δραστηριότητές τους (Πιν. 12).

**Πίνακας 12:** Ο/Η εκπαιδευτικός απευθύνει φιλικά τον λόγο και έχει οπτική επαφή με όλους/-ες τους/τις μαθητές/-ήτριες σε όλη τη διάρκεια

|                           | <b>Συχνότητα</b> | <b>Ποσοστό</b> |
|---------------------------|------------------|----------------|
| Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ | 1                | 2.6            |
| Μάλλον συμφωνώ            | 7                | 18.4           |
| Συμφωνώ απόλυτα           | 30               | 78.9           |
| Σύνολο                    | 38               | 100.0          |

Η επιδίωξη της αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικού–μαθητή/-ήτριας παρατηρήθηκε σε βαθμό 92,1% (Πιν.13), ενώ η συνεργασία μεταξύ των μαθητών/-τριών και η δημιουργία ενός παιδαγωγικά κατάλληλου κλίματος στην τάξη, όπου κυριαρχεί ο αλληλοσεβασμός και ο δημοκρατικός διάλογος, διαπιστώθηκε σε ποσοστό 89,5%.

Ταυτόχρονα, η μεγιστοποίηση του χρόνου εμπλοκής των μαθητών/-τριών παρατηρήθηκε σε ποσοστό 81,6% (5,2% διαφωνία, ενώ το 13,2% ούτε συμφώνησε ούτε διαφώνησε σ' αυτή τη διαπίστωση).

**Πίνακας 13:** Ο/Η εκπαιδευτικός επιδιώκει την αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού-μαθητή/-ήτριας

|                           | <b>Συχνότητα</b> | <b>Ποσοστό</b> |
|---------------------------|------------------|----------------|
| Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ | 3                | 7.9            |
| Μάλλον συμφωνώ            | 7                | 18.4           |
| Συμφωνώ απόλυτα           | 28               | 73.7           |
| Σύνολο                    | 38               | 100.0          |

Εξίσου ενθαρρυντικά δείχνουν τα ποσοστά αναφορικά με την διαχείριση των προβλημάτων της τάξης και των συγκρουσιακών καταστάσεων από τους επιμορφωμένους εκπαιδευτικούς, καθώς ο βαθμός συμφωνίας των παρατηρητών για θετική αντιμετώπιση αυτών των περιστατικών φτάνει το 84,3% (Πιν. 14). Τέλος, σε ποσοστό 73,7% (50% απόλυτη συμφωνία) διαπιστώνεται ότι ο/η εκπαιδευτικός οργανώνει και κατανέμει ορθά τον χρόνο, ούτως ώστε να υπηρετεί τα ΠΜΑ που έχει θέσει.

**Πίνακας 14:** Ο/Η εκπαιδευτικός διαχειρίζεται επιτυχώς προβλήματα τάξης και συγκρουσιακές καταστάσεις

|                           | <b>Συχνότητα</b> | <b>Ποσοστό</b> |
|---------------------------|------------------|----------------|
| Μάλλον διαφωνώ            | 2                | 5.3            |
| Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ | 4                | 10.5           |
| Μάλλον συμφωνώ            | 8                | 21.1           |
| Συμφωνώ απόλυτα           | 24               | 63.2           |
| Σύνολο                    | 38               | 100.0          |

Τέλος, ζητήθηκε από τους παρατηρητές να διαπιστώσουν εάν οι διδασκαλίες που παρακολούθησαν ακολούθησαν τα στάδια της Βιωματικής Μεθόδου της Νέας Μάθησης, βάση των οποίων προτείνεται η διδασκαλία στα νέα ΠΣ. Τα στάδια της Βιωματικής Μάθησης αναφέρονται στην πορεία του μαθήματος, η οποία ξεκινάει από την εμπειρία των μαθητών/-τριών (Βιώνοντας), νοηματοδοτείται θρησκευτικά (Νοηματοδοτώντας), στη συνέχεια αναλύεται ακόμη περισσότερο με βάση τη θεολογία (Αναλύοντας) και, τέλος, η νέα γνώση εφαρμόζεται στην πράξη σε παρόμοιες ή πιο δύσκολες περιπτώσεις, που σχετίζονται με τη ζωή των μαθητών/-τριών

(Εφαρμόζοντας) (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015 □ Kalantzis & Cope, 2013). Η πλειοψηφία των φοιτητών/-τριών, σε ποσοστό 79%, συμφώνησε ότι οι μέντορες εφαρμόζαν στη διδασκαλία τους την Βιωματική Μέθοδο, ενώ ένα ποσοστό 10,5% είτε διαφώνησαν είτε απάντησαν ουδέτερα (Πιν. 15).

**Πίνακας 15:** Η διδασκαλία που παρακολούθησες στηρίζεται κυρίως στη Βιωματική Μέθοδο (βιώνοντας, νοηματοδοτώντας, αναλύοντας, εφαρμόζοντας)

|                           | <b>Συχνότητα</b> | <b>Ποσοστό</b> |
|---------------------------|------------------|----------------|
| Διαφωνώ απόλυτα           | 1                | 2.6            |
| Μάλλον διαφωνώ            | 3                | 7.9            |
| Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ | 4                | 10.5           |
| Μάλλον συμφωνώ            | 9                | 23.7           |
| Συμφωνώ απόλυτα           | 21               | 55.3           |
| Σύνολο                    | 38               | 100.0          |

## 5. Περιορισμοί της έρευνας

Πριν, όμως, προχωρήσουμε στα συμπεράσματα που προκύπτουν από την ανάλυση των ευρημάτων, είναι ανάγκη να γίνει λόγος για τους περιορισμούς της έρευνας. Ο σημαντικότερος περιορισμός αφορά στη διαπίστωση ότι η ΠΔ δεν μπορεί να είναι ποτέ απόλυτα αντικειμενική (Πετσιμέρη, 2007). Ένας δεύτερος περιορισμός αφορά στις σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στους/στις μέντορες και στους/στις εκπαιδευόμενους/-ες φοιτητές/-ήτριες. Η μεντορεία είναι μία περίπλοκη και διαδραστική διαδικασία, μεταξύ ανθρώπων με διαφορετικά επίπεδα εμπειρίας, που περιλαμβάνει από τη μια την επαγγελματική, εκπαιδευτική και κοινωνική ανάπτυξη και από την άλλη τη διαπροσωπική και ψυχολογική ανάπτυξη των δύο μερών (Carmin, 1988). Ένας τρίτος περιορισμός αφορά στο ίδιο το εργαλείο της έρευνας. Το ερωτηματολόγιο που οι φοιτητές/-ήτριες κλήθηκαν να συμπληρώσουν απαιτεί πολύ καλή γνώση της διδακτικής μεθοδολογίας και αυξημένη κριτική σκέψη, δεξιότητες που επιδιώχθηκε να διαθέτουν όλοι/-ες, κατά τη σχετική τους εκπαίδευση.

Επίσης, η ΠΔ περιορίζεται στις παρατηρήσιμες/εξωτερικές διαστάσεις της συμπεριφοράς, ενώ τα αντικείμενα της, δηλαδή οι παρατηρούμενοι εκπαιδευτικοί, χαρακτηρίζονται από μεταβλητότητα συμπεριφοράς ανάλογα με το πλαίσιο και τους υπόλοιπους εξωτερικούς παράγοντες. Έναν τελευταίο περιορισμό συνιστά η διαμεσολάβηση της υποκειμενικότητας σε όλες τις φάσεις της παρατήρησης, από τη συλλογή μέχρι την ανάλυση και την ερμηνεία των δεδομένων και, κυρίως, στην

περίπτωση των φοιτητών/τριών, τα πιθανά λάθη του παρατηρητή (Νεοφύτου & Βαλιαντή, 2013 □ Παπαδοπούλου, 2013), τα οποία στην έρευνα αυτή περιορίστηκαν μέσω της εντατικής εκπαίδευσης των παρατηρητών στη διδακτική μεθοδολογία που παρατηρούσαν και στην ΠΔ.

## 6. Συμπεράσματα - Συζήτηση

Το ερώτημα αν φαίνεται να αλλάζει κάτι στη διδακτική μεθοδολογία της ΘΕ, αλλά και γενικότερα στη ζωή και τη λειτουργία της σχολικής τάξης, σχετίζεται με το ερώτημα αν η βιωματική μάθηση και, εν γένει, η νέα μεθοδολογία που εγκαινίασαν τα ΠΣ του 2017 (και ακολουθούν και τα αναδιαμορφωμένα/αναθεωρημένα Π.Σ. του μαθήματος των Θρησκευτικών του 2020) είναι εφαρμόσιμες στις συνθήκες του ελληνικού σχολείου. Αυτό, στην παρούσα έρευνα, συναρτάται με τον βαθμό στον οποίο φαίνονται να ανταποκρίνονται οι μέντορες στη διδακτική μεθοδολογία που προτείνει.

Καταρχάς, στα δεδομένα που αφορούν στα ΠΜΑ παρατηρείται μία μετατόπιση από την στοχοθεσία της παραδοσιακής διδασκαλίας προς πιο μαθητοκεντρικούς προσανατολισμούς. Έτσι, μολονότι υπάρχει ακόμη μία τάση προς μία διδασκαλία που επικεντρώνεται στην εμπέδωση της ύλης, η οποία μπορεί να εξηγηθεί είτε από τη λεγόμενη δύναμη της συνήθειας είτε από το γεγονός πως η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά την πρώτη χρονιά της εφαρμογής των ΠΣ, ταυτόχρονα διαφαίνεται ένας σαφής πλουραλισμός των ΠΜΑ. Αναδεικνύεται, επίσης, και κάποιος προσανατολισμός προς την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, των νοητικών δεξιοτήτων και των ατομικών ικανοτήτων των μαθητών/-τριών, καθώς και προς την ελεύθερη έκφραση των ενδιαφερόντων τους. Διαμορφώνονται έτσι οι κατάλληλες μαθησιακές ευκαιρίες για κριτική συνειδητοποίηση και κριτική ανάλυση της πραγματικότητας.

Ως ιδιαίτερα σημαντικό κρίνεται το εύρημα ότι παρατηρείται μία τάση η διδασκαλία να αγγίζει τη ζωή των μαθητών/-τριών. Αυτή, εξάλλου, είναι μία από τις πρώτες προτεραιότητες των ΠΣ, τα οποία, όπως ήδη αναφέρθηκε, στηρίζονται στη Βιωματική Μάθηση. Οχτώ στους δέκα μέντορες εφαρμόζουν τη συγκεκριμένη μέθοδο και προσανατολίζουν τη διδασκαλία τους σε γνώσεις, στάσεις και δεξιότητες που σχετίζονται με τη ζωή των παιδιών. Η Βιωματική Μάθηση είναι η δικλίδα ασφαλείας, ότι η ΘΕ νοηματοδοτεί θρησκευτικά την εμπειρία των μαθητών/-τριών και δεν γίνεται Κοινωνιολογία ή, ακόμη χειρότερα, η ώρα του παιδιού. Οι τρεις στους τέσσερις

μέντορες φαίνεται να το έχουν κατανοήσει αυτό και να εφαρμόζουν τη συγκεκριμένη μεθοδολογία στη διδασκαλία τους, όπως έδειξαν και άλλες πρόσφατες έρευνες.

Η ανάλυση των δεδομένων καταδεικνύει ότι ένα πεδίο στο οποίο το «νέο» δυσκολεύεται να βρει χώρο στη διδακτική πράξη, είναι η αξιολόγηση. Έτσι, ενώ η αξία της ανατροφοδότησης διαπιστώθηκε ως κάτι θετικό και υιοθετήθηκε από το 75% περίπου των μεντόρων, μόλις οι τέσσερις στους δέκα την χρησιμοποιούν, ώστε να διαπραγματευτούν εκ νέου και να «φωτίσουν» τα «σκοτεινά σημεία» του μαθήματος. Στην ίδια περίπτωση αναλογία (σε ποσοστό περίπου 45%) διαπιστώθηκε ότι η αξιολόγηση δεν συνδέεται μόνο με το διαγώνισμα και τη βαθμολογία. Αυτό σημαίνει ότι οι θεολόγοι εκπαιδευτικοί, ακόμη και μετά την επιμόρφωσή τους, σε ένα ποσοστό ένας προς δύο, παραμένουν δέσμιοι μίας εξετασιοκεντρικής και ανταγωνιστικής αντίληψης για την Εκπαίδευση, η οποία μάλλον δεν επιτρέπει να αναδειχθούν στο μάθημα όψεις της μαθητικής δραστηριότητας που δεν αξιολογούνται εύκολα με αριθμητικές κλίμακες, όπως η δημιουργικότητα, η ενσυναίσθηση, η ικανότητα στον διάλογο κ.ά.

Τέλος, το πεδίο στο οποίο παρατηρήθηκε η μεγαλύτερη ανταπόκριση των μεντόρων στην διδακτική μεθοδολογία των ΠΣ, είναι η οργάνωση της μαθησιακής διαδικασίας με δραστηριότητες μέσα από τις οποίες οι μαθητές/-ήτριες ανακαλύπτουν τη νέα γνώση. Αυτό είναι ένα πολύ σημαντικό εύρημα καθώς, εάν γενικευτεί, είναι σε θέση να αλλάξει καθολικά το διδακτικό τοπίο της Εκπαίδευσης, όπως διαχρονικά ισχύει. Το δασκαλοκεντρικό σύστημα προϋποθέτει έναν καθηγητή-αυθεντία, τον οποίο οι μαθητές/-ήτριες οφείλουν να ακούν προσεκτικά για 45 λεπτά, προκειμένου να απορροφήσουν τη νέα γνώση, σαν σφουγγάρια. Αυτό είναι, ίσως, το πλέον προβληματικό σημείο του συμπεριφοριστικού μοντέλου και της παραδοσιακής διδασκαλίας, καθώς αντιμετωπίζει τους μαθητές/τις μαθήτριες ως παθητικούς δέκτες. Μάλιστα, αυτή η άσκηση στην παθητικότητα και στην αναπαραγωγή της προσφερόμενης πληροφορίας είναι και ο μόνος τρόπος να επιβραβευθούν. Με τα ΠΣ του 2017 και του 2020, εφόσον και αυτά ακολουθούν την παιδαγωγική και διδακτική προσέγγιση των ΠΣ του 2017, η αξία του δασκάλου δεν παραγνωρίζεται, αλλά δεν ταυτίζεται πια με την ικανότητά του να μονολογεί. Το έργο του είναι περισσότερο δημιουργικό και παιδαγωγικό, καθώς είναι αυτός που αφουγκράζεται τις ανάγκες της τάξης και συνθέτει τις κατάλληλες δραστηριότητες, μέσα από τις οποίες οι ίδιοι οι μαθητές θα ανακαλύψουν συνεργατικά τη νέα γνώση και θα καλλιεργήσουν τις προσδόκιμες στάσεις και δεξιότητες μέσα από διαλογικές διαδικασίες.

Είναι χαρακτηριστικό ότι η παραδοσιακή διδασκαλία αποθαρρύνει τη συνεργασία ανάμεσα στους/στις μαθητές/μαθήτριες, μετατρέποντας έτσι τη σχολική αίθουσα σε ανταγωνιστικό περιβάλλον. Η έρευνα καταδεικνύει ότι εννιά στους δέκα επιμορφωμένους εκπαιδευτικούς εφαρμόζουν στην πράξη αυτό που παραδοσιακά το σχολείο απωθεί: τη συνεργασία. Και αυτό συντελεί στη δημιουργία ενός παιδαγωγικού κλίματος, όπου κυριαρχούν η αμοιβαιότητα, ο αλληλοσεβασμός και ο δημοκρατικός διάλογος.

Συμπερασματικά, όσον αφορά την αλλαγή, διαπιστώνεται ότι, σε βαθμό που ποικίλλει, ανά πεδίο, από 40% έως και 90% οι επιμορφωμένοι εκπαιδευτικοί ανταποκρίνονται θετικά στη διδακτική μεθοδολογία των ΠΣ. Οι πτυχές που φαίνεται να δυσκολεύουν τους μέντορες να ενσωματώσουν στη διδασκαλία τους είναι η αξιολόγηση και οι στρατηγικές μεταγνώσης. Αυτό είναι ενδεχομένως ένα εύρημα που καταδεικνύει την ανάγκη της συνεχούς επιμόρφωσης στους/στις εκπαιδευτικούς που καλούνται να εφαρμόσουν ένα ΠΣ με αρκετές καινοτομίες, αλλά και την ανάγκη η επιμόρφωση να εστιάζει περισσότερο στους συγκεκριμένους τομείς. Αντίθετα, σε τομείς όπως τα ΠΜΑ, η Βιωματική Μέθοδος και, κυρίως, η επιτέλεση της μαθησιακής διαδικασίας, μέσα από συλλογικές, ανακαλυπτικές δραστηριότητες που εμπλέκουν στον μέγιστο δυνατό βαθμό το σύνολο της τάξης, οι μέντορες φαίνονται να ανταποκρίνονται με μεγαλύτερη ευκολία και αποτελεσματικότητα.

Όσον αφορά την ΠΔ και το εργαλείο παρατήρησης, σημειώνονται συμπερασματικά τα εξής: Αν η ΠΔ χρησιμοποιηθεί σωστά, μπορεί να αποτελέσει μία από τις πιο θετικές και εποικοδομητικές πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αρκεί να τηρούνται κάποιες προϋποθέσεις. Πρώτ' απ' όλα, είναι αναγκαίο να μεταφέρεται από το μικροεπίπεδο του «ενός καθηγητή» στο μακροεπίπεδο του σχολείου. Ο θεσμός της ΠΔ, εξάλλου, ισχύει ήδη στα Πειραματικά Σχολεία, κάτι που σημαίνει ότι θα μπορούσε να επεκταθεί και στα υπόλοιπα σχολεία. Αναφορικά με την ΠΔ, από τους/τις φοιτητές/-ήτριες υπάρχει η πρόταση οι εκπαιδευόμενοι/-ες να εμπλέκονται περισσότερο ενεργητικά στον σχεδιασμό και την οργάνωση ενός προγράμματος παρατήρησης. Ακόμη, για να διασφαλιστεί η επιστημονική εγκυρότητα της παρατήρησης και αξιολόγησης της διδασκαλίας, θα μπορούσε η ΠΔ να γίνεται από δύο τουλάχιστον αξιολογητές, εκ των οποίων ο ένας να έχει ειδικευθεί σε ζητήματα Παιδαγωγικής/Διδακτικής και ο άλλος να αξιολογεί ζητήματα που συνδέονται αμιγώς με το γνωστικό αντικείμενο. Ο επαναπροσδιορισμός, η καλύτερη οργάνωση, καθώς και η συστηματική έρευνα και μελέτη της παρατήρησης και της αξιολόγησης της

διδασκαλίας, μπορεί αφενός να βοηθήσει τους/τις εκπαιδευτικούς να αισθάνονται ότι αναγνωρίζονται οι ικανότητες και οι προσπάθειές τους και αφετέρου να προσφέρει ουσιαστικές πληροφορίες σχετικά με την πραγματικότητα και την καθημερινότητα της τάξης, συμβάλλοντας με τον τρόπο της στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Πετσιμέρη, 2007).

Το εργαλείο παρατήρησης της διδασκαλίας που χρησιμοποιήθηκε ανήκει στην κατηγορία των Συστημάτων Κατηγοριών, η δειγματοληψία των οποίων βασίζεται σε συγκεκριμένες μορφές συμπεριφοράς, που έχουν προκύψει μέσα από επιστημονική έρευνα. Τα Συστήματα Κατηγοριών αναφέρονται σε καίριες κατηγορίες της διδακτικής, οι οποίες αναλύονται διεξοδικά σε προτάσεις που εκφράζουν παρατηρήσιμη συμπεριφορά. Τα πλεονεκτήματα των συγκεκριμένων εργαλείων εντοπίζονται στο ότι προ-οργανώνουν την ΠΔ επικεντρώνοντας την προσοχή σε συγκεκριμένες εκπαιδευτικές συμπεριφορές, συσχετίζουν τα παρατηρούμενα γεγονότα με τις γενικές κατηγορίες που αφορούν στις επιμέρους διαστάσεις της διδασκαλίας, είναι περισσότερο συνοπτικά και περιεκτικά, αλλά και λιγότερο χρονοβόρα από άλλες περιγραφικές μεθόδους, και μπορούν να δώσουν το περίγραμμα για ένα πιο λεπτομερές έγγραφο στην περίπτωση που χρειαστεί αργότερα. Τα μειονεκτήματα αυτού του τύπου των εργαλείων είναι ότι παρέχουν μόνο γενικές δηλώσεις, οι οποίες ενδεχομένως να μην είναι επαρκείς για να ανακληθούν τα πραγματικά γεγονότα στα οποία βασίζονται. Επίσης, δεν παρουσιάζουν τα παρατηρούμενα γεγονότα σε μία χρονική σειρά, ώστε να είναι κατανοητή η αλληλουχία μεταξύ τους, και επικεντρώνουν την προσοχή μόνο στις προσχεδιασμένες περιοχές, αποκλείοντας έτσι την παρατήρηση άλλων σημαντικών γεγονότων που μπορούν να συμβούν ταυτόχρονα (Νεοφύτου & Βαλιαντή, 2013 □ Παπαδοπούλου, 2013). Υπό αυτές τις προϋποθέσεις και με δεδομένο ότι η παρατηρούμενη εκπαιδευτική μεθοδολογία, που αναλύεται και αξιολογείται από το συγκεκριμένο εργαλείο, παραμένει ίδια και στα νέα ΠΣ, θεωρούμε πως το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο θα μπορούσε να χρησιμοποιείται με σχετική ασφάλεια σε περαιτέρω έρευνες, που επικεντρώνουν στην ΠΔ της ΘΕ, πάντοτε με τους περιορισμούς της έρευνας, όπως επιβεβαιώνεται και από προηγούμενη έρευνα στην Ελλάδα, που αφορά την ΠΔ στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών (Παπαδοπούλου, 2013).

Συνοπτικά, θα μπορούσε να ειπωθεί ότι η παρατήρηση στις σχολικές αίθουσες της εφαρμογής των ΠΣ της ΘΕ του 2017 κατέδειξε ότι: α) Είναι δυνατή, μέσω της παρατήρησης των διδακτικών ενεργειών του εκπαιδευτικού, η ανάδειξη των παραμέτρων αλλαγής της διδακτικής πράξης των εκπαιδευτικών, όταν

χρησιμοποιούνται καθορισμένοι και κατανοητοί δείκτες παρατήρησης και β) είναι δυνατή, με την κατάλληλη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η αλλαγή της παιδαγωγικής αντίληψής τους και, μάλιστα, σε ένα μάθημα όπως είναι τα Θρησκευτικά. Η αλλαγή αυτή διαμόρφωσε το περιβάλλον ώστε το παιδαγωγικό πλαίσιο των ΠΣ του 2017 να υιοθετηθεί ρητά και από τα ΠΣ του 2020. Αυτό δείχνει ότι η αλλαγή παραδείγματος είναι δυνατή. Το νέο παράδειγμα μπορεί να απαλλάξει τη ΘΕ από τον παραδοσιακό δασκαλοκεντρικό της χαρακτήρα και να συμβάλει σε έναν ουσιαστικό και σύγχρονο θρησκευτικό γραμματισμό των μαθητών/-τριών, που αφορά άμεσα τη ζωή τους, καθώς και να αποτελέσει εργαλείο και για τα υπόλοιπα μαθήματα, σε μία προοπτική υπέρβασης του παραδοσιακού δασκαλοκεντρικού μοντέλου.



## Βιβλιογραφία

Αντωνόπουλος, Β. & Παπαδόπουλος, Γ. (επιμ.) (2006) *Θρησκευτική Παιδεία και σύγχρονη κοινωνία. Θέσεις και αντιθέσεις*, Αθήνα, Εν πλω.

Βάμβουκας, Μ. (1991) *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*, Αθήνα, Γρηγόρη.

Borich, G. D. (2016) *Observation Skills for Effective Teaching. Research - Based Practice*, 7η έκδοση, New York, Routledge.

Γκρίλης, Γ. Ι. (2019) *Ο εκπαιδευτικός μπροστά στην εκπαιδευτική αλλαγή. Οι αντιλήψεις και οι στάσεις των θεολόγων για τις αλλαγές των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών του μαθήματος των Θρησκευτικών*, αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Αθήνα, ΕΚΠΑ.

Carmin, C. N. (1988) Issues in Research on Mentoring: Definitional and Methodological, *International Journal of Mentoring*, 2(2), σ. 9-13.

ΙΕΠ (2017) *Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Λυκείου. Οδηγός Εκπαιδευτικού*, Αθήνα, Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων.

Jackson, R. (2016) *Οδοδείκτες, Πολιτική και πρακτική για τη διδασκαλία σχετικά με τις θρησκείες και τις μη θρησκευτικές κοσμοθεωρίες στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*, Στρασβούργο, Συμβούλιο της Ευρώπης.

Κακανά, Δ., Μ. (2008) *Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*, Θεσσαλονίκη, Αδελφοί Κυριακίδη.

Καραγιώργη, Γ. (2013) Συναδελφικός Αναστοχασμός μέσω Παρατήρησης Διδασκαλίας Συναδέλφου, *Δελτίο Παιδαγωγικού Ινστιτούτου*, 15, Κύπρος, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, σ. 59-64.

Καραμούζης, Π. & Τσιρέβελος, Ν. (2018) *Νέα Προγράμματα Σπουδών στη Θρησκευτική Εκπαίδευση. Πληρότητα και βελτιστοποίηση της παρεχόμενης μάθησης*, Θεσσαλονίκη (υπό έκδοση).

Καραμούζης, Π., Φωκίδης, Ε. & Τσιρέβελος, Ν. (2019) Η αναγκαιότητα της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης: τα Προγράμματα Σπουδών και οι Διδάσκοντες. Μια πανελλήνια έρευνα, *Ελληνική Περιοδική Έκδοση για τη Θρησκευτική Εκπαίδευση/ Greek Journal of Religious Education*, 2(1), σ. 61-86.

Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ. (2013) Η Θρησκευτική Εκπαίδευση στο Λύκειο στην τομή της νεωτερικής και μετανεωτερικής σκέψης. Η λύση είναι η κονστρουκτιβιστική προσέγγιση;, *Επιστήμες της Αγωγής*, 3, σ. 62-82.

Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ. (2015) *Επιστήμες της Παιδαγωγικής και πρώτη εφηβεία*, Αθήνα, Gutenberg.

Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ. (2017) Η Θρησκευτική Εκπαίδευση στην Ελλάδα αλλάζει: η παιδαγωγική και διδακτική καινοτομία των νέων ΠΣ, 1<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο Θεολόγων: Διδακτικές Προσεγγίσεις στο Μάθημα των Θρησκευτικών. Πρακτικά. Θεσσαλονίκη, 22 – 27 Μαΐου 2017, σ. 8-13.

Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ. (2018) *Η βραχεία ιστορία της Διδακτικής των Θρησκευτικών στη Θεολογική Σχολή και το μέλλον της*. Διαθέσιμο στο [https://www.researchgate.net/publication/323585417\\_MARIOS\\_KOUKOUNARAS\\_LIANKES\\_E\\_bracheia\\_istori\\_a\\_tes\\_Didaktikes\\_ton\\_Threskeutikon\\_ste\\_Theologike\\_Schole\\_kai\\_to\\_mellon\\_tes](https://www.researchgate.net/publication/323585417_MARIOS_KOUKOUNARAS_LIANKES_E_bracheia_istori_a_tes_Didaktikes_ton_Threskeutikon_ste_Theologike_Schole_kai_to_mellon_tes) (Πρόσβαση 17 Σεπτεμβρίου 2018).

Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ. (2019) *Τι Θρησκευτικά χρειάζεται η Εκπαίδευση, σήμερα; μια πολυδιάστατη έρευνα σε ελληνικό περιβάλλον*, Αθήνα, Gutenberg.

Kalantzis, M. & Cope, B. (2013) *Νέα Μάθηση*, Αθήνα, Κριτική.

Klafki, W. (1995) Didactic analysis as the core of preparation of instruction (Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung), *Journal of Curriculum Studies*, 27(1), σ. 13-30.

Kohut, G. F., Burnap, C. & Yon, M. G. (2007) Peer observation of teaching: Perceptions of the observer and the observed, *College Teaching*, 55(1), σ. 19-25.

Kolb, D. A. (1984) *Experiential learning: experience as the source of learning and development*, New Jersey, Prentice Hall.

Krathwohl, D. R. (2002) A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview, *Theory into Practice*, 41(4), σ. 212-218.

Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2000) *Θεωρία της διδασκαλίας*, Αθήνα. Gutenberg.

Ματσαγγούρας, Η. & Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ. (2014) Διδακτική τεχνολογία για ένα αποτελεσματικό μάθημα σε κονστρουκτιβιστικό μαθησιακό πλαίσιο. Έρευνα στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και στο Μάθημα των Θρησκευτικών, *ΙΕ΄ Διεθνές Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος*. Αθήνα, Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος, σ. 506-516.

Ματσαγγούρας, Η. & Χατζηγεωργίου, Γ. (2009) *Εισαγωγή στις Επιστήμες της Παιδαγωγικής. Εναλλακτικές προσεγγίσεις. Διδακτικές προεκτάσεις*, Αθήνα, Gutenberg.

Μωραΐτης, Δ. Ν. (1935) *Θρησκευτική και ηθική αγωγή*, Αθήναι, Τύποις «Φοίνικος».

Νεοφύτου, Λ. & Βαλιαντή, Σ. (2013) *Παρατήρηση & Αξιολόγηση Διδασκαλίας*, Ενότητα 3, Μάθημα 7 & 8, Πανεπιστήμιο Λευκωσίας, Πανεπιστημιακές Σημειώσεις.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου (2011) *Πρόγραμμα Εισαγωγικής Επιμόρφωσης. Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Νεοεισερχόμενων Εκπαιδευτικών. Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Μεντόρων*, δ' έκδοση (αναθεωρημένη), Λευκωσία.

Παπαδοπούλου, Β. Γ. (2013) *Παρατήρηση Διδασκαλίας: Θεωρητικό πλαίσιο και εφαρμογές*, Θεσσαλονίκη, Αφοί Κυριακίδη.

Περσελής, Ε. (2004) *Σχολική Θρησκευτική Αγωγή*, Αθήνα, Γρηγόρη.

Πετσιμέρη, Ε. (2007) Η παρατήρηση και αξιολόγηση της διδασκαλίας στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Μέθοδοι και προσεγγίσεις, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 43, σ. 7-26.

Ρεράκης, Η. (2016) *Το νέο Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά: Ένα πνευματικό οίδημα που απειλεί την ορθόδοξη χριστιανική νεότητα*. Διαθέσιμο στο <http://www.ipaideia.gr/paideia/iraklis-rerakis-to-neo-programma-spoudon-sta-thriskeutika-ena-pneumatiko-oidima-pou-apeilei-tin> (Πρόσβαση 26 Οκτωβρίου 2018).

Rudney, G. L. & Guillaume, A. M. (2004) *Maximum mentoring. An action guide for teacher trainers and cooperating teachers*, Thousand Oaks, Corwin Press.

Τσάφος, Β. (2014) *Αναλυτικό Πρόγραμμα. Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικοί προσανατολισμοί. Αναζητώντας νέες σταθερές σ' έναν αβέβαιο κόσμο*, Αθήνα, Μεταίχμιο.

Vermeer, P. (2012) Meta-concepts, thinking skills and religious education, *British Journal of Religious Education*, 34(3), σ. 333-347.

Φρυδάκη, Ε. (2009) *Η διδασκαλία στην τομή της νεωτερικής και της μετανεωτερικής σκέψης*, Αθήνα, Κριτική.

Wregg, E. C. (1999) *An introduction to classroom observation*, New York–London, Routledge.

## Παράρτημα

### ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

**Τύπος Σχολείου**

**Κατηγορία σχολείου**

**Τάξη παρατήρησης**

**Διάρκεια παρατήρησης διδασκαλίας**

#### **A. Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα**

Τα Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα της διδασκαλίας φαίνονται προσανατολισμένα στην εμπέδωση της ύλης.

Τα Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα της διδασκαλίας φαίνονται προσανατολισμένα στην ανάπτυξη δεξιοτήτων (λ.χ. σύγκρισης, ανάλυσης, σύνθεσης κ.λπ.).

Τα Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα της διδασκαλίας φαίνονται προσανατολισμένα στην ελεύθερη έκφραση των ενδιαφερόντων και των προσωπικών ικανοτήτων του/της κάθε μαθητή/-ήτριας.

Τα Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα της διδασκαλίας φαίνονται προσανατολισμένα στην ανάπτυξη της κρίσης των μαθητών/-τριών απέναντι σε τρέχοντα ζητήματα.

Τα Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα της διδασκαλίας φαίνονται προσανατολισμένα στην ανάπτυξη των νοητικών λειτουργιών και της ικανότητας των μαθητών/-τριών να αναπτύσσουν τη σκέψη τους.

Τα Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα της διδασκαλίας φαίνονται προσανατολισμένα στην ανάπτυξη γνώσεων που σχετίζονται άμεσα με τη ζωή των μαθητών/-τριών.

#### **B. Ενέργειες εκπαιδευτικού**

Ο/Η εκπαιδευτικός αρχίζει με ένα είδος αξιολόγησης των αποτελεσμάτων του προηγούμενου μαθήματος.

Ο/Η εκπαιδευτικός αρχίζει με περιληπτική αναφορά στο τι θα διδαχθεί.

Ο/Η εκπαιδευτικός αναφέρει το βασικό θέμα του μαθήματος, που σχετίζεται άμεσα με τη ζωή των μαθητών/-τριών.

Ο/Η εκπαιδευτικός αρχίζει με το θρησκευτικό περιεχόμενο της διδασκαλίας.

Ο/Η εκπαιδευτικός αρχίζει με ένα βίωμα από τη ζωή των μαθητών/-τριών σχετικό με το βασικό θέμα του μαθήματος.

Ο/Η εκπαιδευτικός κάνει διακριτές δραστηριότητες με τους /τις μαθητές/-ήτριες σχετικές με το βασικό θέμα και το θρησκευτικό περιεχόμενο του μαθήματος.

Ο/Η εκπαιδευτικός κάνει δραστηριότητες για να αναλύσουν περισσότερο οι μαθητές/-ήτριες το βασικό θέμα και το θρησκευτικό περιεχόμενο του μαθήματος.

Ο/Η εκπαιδευτικός ζητά από τους/τις μαθητές/-ήτριες να εφαρμόσουν όσα έμαθαν με τη διδασκαλία σε μία νέα κατάσταση που τους αφορά.

Ο/Η εκπαιδευτικός προσφέρει ο ίδιος/η ίδια τη νέα γνώση, πριν από τις δραστηριότητες.

Ο/Η εκπαιδευτικός οργανώνει ομαλά τις δραστηριότητες ώστε οι μαθητές/-ήτριες να προσεγγίζουν ενεργά οι ίδιοι/-ες τα νοήματα.

Ο/Η εκπαιδευτικός εφιστά την προσοχή των μαθητών/-τριών στα σημαντικά σημεία του μαθήματος.

Ο/Η εκπαιδευτικός ζητά από τους/τις μαθητές/-ήτριες να αναστοχαστούν όσα έκαναν και είπαν στη διδασκαλία του μαθήματος.

### Γ. Δραστηριότητες

Οι δραστηριότητες φαίνονται να επικεντρώνονται στην πλήρη παρουσίαση του περιεχομένου και ανακεφαλαίωση των βασικών σημείων του μαθήματος.

Οι δραστηριότητες φαίνονται να επικεντρώνονται σε καθήκοντα ρουτίνας (λ.χ. εργασίες βιβλίου) με γνώμονα τους προεπιλεγμένους «διδακτικούς στόχους».

Οι δραστηριότητες φαίνονται να επικεντρώνονται σε ελκυστικές διερευνητικές διαδικασίες που προκαλούσαν ή επέτρεπαν προσωπικούς τρόπους προσέγγισης στο θέμα.

Οι δραστηριότητες φαίνονται να επικεντρώνονται σε κριτικό διάλογο και κριτικές τοποθετήσεις των μαθητών/-τριών απέναντι στα εξεταζόμενα θέματα.

Οι δραστηριότητες φαίνονται να επικεντρώνονται στη μάθηση μέσα από την επικοινωνία και τη συνεργασία (λ.χ. ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες).

Οι δραστηριότητες φαίνονται να επικεντρώνονται σε ανάλυση κειμένων μέσω ερωτήσεων-αποκρίσεων.

Οι δραστηριότητες φαίνονται να επικεντρώνονται στην παρουσίαση powerpoint με το οποίο παρουσιάζονται από τον/την εκπαιδευτικό τα κύρια σημεία.

Οι δραστηριότητες φαίνονται να επικεντρώνονται σε βιοματικές δραστηριότητες δραματοποίησης, ρόλων κ.λπ.

Οι δραστηριότητες φαίνονται να επικεντρώνονται στην κάλυψη διάφορων νοητικών λειτουργιών, από τις κατώτερες μέχρι τις ανώτερες (λ.χ. από την απλή ανάκληση γνώσης μέχρι την καλλιέργεια κριτικής σκέψης).

Οι δραστηριότητες φαίνονται να επικεντρώνονται στη δημιουργία ευκαιριών εφαρμογής σε μαθητές/-ήτριες που το χρειάζονται.

### Δ. Διδασκαλία

Η διδασκαλία φαίνεται να επιδιώκει την πρόσληψη και κατοχή από τους/τις μαθητές/-ήτριες του θρησκευτικού περιεχομένου του μαθήματος.

Η διδασκαλία φαίνεται να επιδιώκει την αυτενέργεια των μαθητών /-τριών και την κατάκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων, που αφορούν τη ζωή των μαθητών/-τριών και το θρησκευτικό περιεχόμενο του μαθήματος.

Η διδασκαλία φαίνεται να επιδιώκει στη βίωση των νέων γνώσεων και δεξιοτήτων που αφορούν τη ζωή των μαθητών/-τριών και το θρησκευτικό περιεχόμενο του μαθήματος.

Η διδασκαλία φαίνεται να επιδιώκει στη βίωση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων που σχετίζονται με τη ζωή των μαθητών/-τριών και όχι τόσο με το διδακτικό αντικείμενο.

Η διδασκαλία φαίνεται να επιδιώκει στην υιοθέτηση στάσεων από τους/τις μαθητές/-ήτριες και τη περαιτέρω δραστηριοποίησή τους.

Η διδασκαλία φαίνεται να επιδιώκει στην ανάπτυξη από τους/τις μαθητές/-ήτριες στρατηγικών μεταγνώσης και επίλυσης προβλήματος.

### Ε. Εκπαιδευτικός

Ο/Η εκπαιδευτικός οργανώνει και κατανέμει ορθά τον χρόνο, ούτως ώστε να υπηρετεί τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα που έχει θέσει.

Ο/Η εκπαιδευτικός μεγιστοποιεί τον χρόνο εμπλοκής των μαθητών/-τριών.

Ο/Η εκπαιδευτικός δημιουργεί ένα παιδαγωγικά κατάλληλο κλίμα στην τάξη (αλληλοσεβασμού και δημοκρατικού διαλόγου).

Ο/Η εκπαιδευτικός επιδιώκει την αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού-μαθητή/-ήτριας.

Ο/Η εκπαιδευτικός επιδιώκει την αλληλεπίδραση ανάμεσα στους/τις μαθητές/-ήτριες.

Ο/Η εκπαιδευτικός διαχειρίζεται επιτυχώς προβλήματα τάξης και συγκρουσιακές καταστάσεις.

Ο/Η εκπαιδευτικός κρατά απόσταση από τους μαθητές/-ήτριες (λόγος, εκφράσεις προσώπου χειρονομίες, στάση σώματος ήταν τυπικά).

Ο/Η εκπαιδευτικός απευθύνει φιλικά τον λόγο και έχει οπτική επαφή με όλους/-ες τους/τις μαθητές/-ήτριες σε όλη τη διάρκεια.

Ο/Η εκπαιδευτικός φέρεται με φυσικότητα, συνεργάζεται με τους/τις μαθητές/-ήτριες και διευκολύνει τις δραστηριότητές τους.

Ο/Η εκπαιδευτικός αξιολογεί τους/τις μαθητές/-ήτριες με ερωτήσεις προφορικές ή γραπτές.

Ο/Η εκπαιδευτικός αξιολογεί το αποτέλεσμα των δραστηριοτήτων με ποικίλους τρόπους.

Ο/Η εκπαιδευτικός παρέχει επιπλέον ανατροφοδότηση προς τους/τις μαθητές/-ήτριες.

Ο/Η εκπαιδευτικός αξιοποιεί τα αποτελέσματα της αξιολόγησης για επαναδιδασκαλία ορισμένων σημείων και παροχή θεραπευτικής εργασίας.

Ο/Η εκπαιδευτικός συνδέει την αξιολόγηση με τη βαθμολόγηση.

Ο/Η εκπαιδευτικός επικεντρώνει τις δραστηριότητες στη γραπτή αξιολόγηση τετραμήνου ή τελική (εξετάσεις).

### **Στ. Βιωματική Μέθοδος**

Η διδασκαλία που παρακολούθησες στηρίζεται κυρίως στη Βιωματική Μέθοδο (βιώνοντας, νοηματοδοτώντας, αναλύοντας, εφαρμόζοντας).

# Το διοικητικό σύστημα και οι ελληνικές κοινότητες στην Οθωμανική Αυτοκρατορία: μια πρόταση εμπλουτισμού του μαθησιακού υλικού της Ιστορίας

Κωνσταντίνος Γ. Καρναβάς  
Υποψήφιος Διδάκτωρ  
Ιόνιο Πανεπιστήμιο  
[carnaby9@gmail.com](mailto:carnaby9@gmail.com)

## Περίληψη

Η περίπτωση του διοικητικού συστήματος της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, όχι μόνο λόγω των ιδιαιτεροτήτων που το χαρακτήριζε, αλλά και επειδή καθόρισε σε σημαντικό βαθμό τις οικονομικές, πολιτικές και κοινωνικές εξελίξεις στο σύνολο των κατακτημένων περιοχών, συμπεριλαμβανομένου του ελλαδικού χώρου. Τα σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας, ενώ περιλαμβάνουν ενότητες αφιερωμένες στην εν λόγω περίοδο, αναφέρονται σε αυτήν με συνοπτικό τρόπο, χωρίς περαιτέρω ανάλυση. Επιπλέον, δεν αποτελεί πεδίο ιδιαίτερης ενασχόλησης των μαθητών/-τριών, πιθανότατα επειδή έχει συνδεθεί στις συνειδήσεις τους με το τέλος του Βυζαντίου και την υποδούλωση του Ελληνισμού. Η εργασία αυτή αποτελεί μια προσπάθεια να «φωτιστούν» επιμέρους πτυχές της οθωμανικής περιόδου, με στόχο την αξιοποίησή τους στην τάξη από τον/την εκπαιδευτικό ως πρόσθετο μαθησιακό υλικό για τον εμπλουτισμό της διδασκαλίας του μαθήματος.

**Λέξεις-κλειδιά:** μαθησιακό υλικό, ιστορία, οθωμανική, διοίκηση

## Abstract

The case of the Ottoman Empire's administrative system is of particular interest, not only because of the peculiarities of the Ottoman Empire, but also because of the significant economic, political and social developments in all the conquered regions, including the Greek lands. The history textbooks, including sections devoted to that period, refer to it in a concise manner without further analysis. Moreover, it is not a field of particular interest for pupils, probably because it has been connected to their consciousness with the end of Byzantium and the enslavement of Hellenism. This work is an attempt to "illuminate" various aspects of the Ottoman period, aiming to be used in the classroom by the teacher as additional learning material to enrich the teaching of the course.

**Keywords:** learning material, history, Ottoman, administration

## **Εισαγωγή**

Η περίοδος της οθωμανικής κυριαρχίας αποτελεί ουσιαστικά ένα μικρό μόνο τμήμα της διδακτέας ύλης του μαθήματος της Ιστορίας τόσο στο Γυμνάσιο όσο και στο Λύκειο, ενώ γενικά δεν της έχει δοθεί η έκταση που θα έπρεπε δικαιωματικά -κατά τη γνώμη μας- να έχει, αφενός βάσει της μεγάλης χρονικής διάρκειας που καλύπτει (τέσσερις αιώνες) αφετέρου λόγω των ιδιαίτερα σημαντικών γεγονότων, μεταβολών και ιστορικών φαινομένων που έλαβαν χώρα στο οθωμανικό κράτος.

Ένα από τα πλέον σημαντικά και ενδιαφέροντα ζητήματα είναι και η εξέλιξη των διοικητικών θεσμών της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας, εφόσον καθόρισαν τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονταν την πολιτικοκοινωνική πραγματικότητα της εποχής τους οι υπήκοοί της, ανεξαρτήτως θρησκείας και εθνότητας, συμπεριλαμβανομένων των κατοίκων των ελληνικών κοινοτήτων.

Υπό αυτή την έννοια, η αξιοποίηση του συγκεκριμένου θέματος στη διδασκαλία της οθωμανικής περιόδου στην τάξη εκτιμούμε πως μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη από τους μαθητές και τις μαθήτριες μιας άλλης -διαφορετικής- οπτικής, μέσω του εμπλουτισμού των γνώσεών τους και του μετασχηματισμού του στερεοτυπικού τρόπου αντιμετώπισής της, που μέχρι σήμερα κυριαρχείται από το αρνητικό πρόσημο της κατάλυσης της Βυζαντινής Αυτοκρατορίας και της συνακόλουθης μακραίωνης οθωμανικής κυριαρχίας επί των λαών της Ανατολικής Μεσογείου.

## **Ισλάμ και οθωμανική κοινωνία**

Η ισλαμική πολιτικοκοινωνική θεώρηση, σύμφωνα με το Κοράνι, διαχώριζε τους ανθρώπους με βάση τη θρησκεία τους σε δύο κατηγορίες: τους Μουσουλμάνους και τους άπιστους, δηλαδή αυτούς που δεν πίστευαν στον Θεό του Ισλάμ, τον Αλλάχ. Η εθνική καταγωγή, αν και δεν αποτελούσε άγνωστη έννοια, ήταν αμελητέα και συχνά συγγεόταν με τη θρησκεία. Οι Μουσουλμάνοι ξεχώριζαν τον κόσμο σε δύο επικράτειες: τη Χώρα του Ισλάμ (dar ul-islam), την οποία οι ίδιοι εξουσίαζαν, και τη Χώρα του Πολέμου (dar ul-harb), δηλαδή αυτή που ανήκε στους άπιστους και η οποία έπρεπε και αυτή να γίνει dar ul-islam. Για τον λόγο αυτό, σύμφωνα με το Κοράνι, υποχρέωση όλων των Μουσουλμάνων ήταν ο ιερός πόλεμος (djihad), που έπρεπε να διεξάγεται συνεχώς εναντίον των απίστων με σκοπό την καθυπόταξή τους (Ζαχαριάδου, 1996).



Στον κόσμο του Ισλάμ, σε αντίθεση με ότι συνέβαινε στα χριστιανικά βασίλεια της εποχής, το Κράτος και η μουσουλμανική κοινότητα θεωρούνταν ένα και το αυτό, μία και ενιαία οντότητα, με την ισλαμική κοινωνία ουσιαστικά να εξομοιώνεται με το Κράτος. Στην περίπτωση όμως της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας, που φυσικά παρουσίαζε αρκετές ομοιότητες με τα άλλα ισλαμικά κράτη, υπήρχε και μια κρίσιμη διάσταση που τη διαφοροποιούσε από αυτά, εφόσον το οθωμανικό κράτος διαχωριζόταν και θεωρούνταν ανεξάρτητο από την οθωμανική κοινωνία, στον βαθμό που το πρότυπο κρατικής συγκρότησης ήταν στη βάση του στρατιωτικό. Γι' αυτό και ο σουλτάνος αποτελούσε κυρίως κοσμικό ηγεμόνα, που είχε τη δυνατότητα να εκδίδει νόμους και κανονισμούς, οι οποίοι δεν βασιζόνταν απαραίτητα σε ισλαμικής προέλευσης νομικά προηγούμενα και παραδόσεις (Herper, 1991). Οι νόμοι αυτοί ήταν γνωστοί με την ονομασία κανούν (kanun: κανών), βασιζόνταν σε πρακτικές αρχές και όχι σε θρησκευτικές δοξασίες, ενώ αφορούσαν κυρίως τους τομείς του δημόσιου και διοικητικού δικαίου (Inalcik, 1995).

Η οθωμανική κοινωνία περιλάμβανε τρεις μονοθεϊστικές θρησκευτικές ομάδες, δηλαδή τους μουσουλμάνους, τους χριστιανούς και τους Εβραίους. Οι χριστιανικοί πληθυσμοί, όπως επίσης οι Εβραίοι, αναγνωρίστηκαν ως «προστατευόμενοι υπήκοοι» και διατήρησαν την προσωπική και θρησκευτική τους ελευθερία και τις περιουσίες τους, με αντάλλαγμα την πληρωμή ενός ειδικού κεφαλικού φόρου, της τζιζιέ (jizya στα αραβικά, cizye στα οθωμανικά τουρκικά). Η σχέση ανάμεσα στους μουσουλμάνους ηγεμόνες και τους αλλόθρησκους υπηκόους τους εκφράστηκε νομικά σε μια σειρά διατάξεων που περιελήφθησαν στο ισλαμικό δίκαιο. Δίμμα (dhimma/zimmet) είναι ο όρος για το «συμβόλαιο προστασίας», το καθεστώς εγγυήσεων που πρόσφεραν αρχικά οι χαλίφες -και στη συνέχεια οι άλλοι μουσουλμάνοι ηγεμόνες- στους μη μουσουλμάνους, ενώ δίμμι (dhimmi/zimmi) ή ζιμμή, στην εξελληνισμένη του εκδοχή, ήταν ο όρος για τον «προστατευόμενο υπήκοο». Υποχρέωση των ζιμμήδων ήταν να πληρώνουν τον κεφαλικό φόρο και να υποτάσσονται στη μουσουλμανική εξουσία. Όσοι αρνούσαν να το πράξουν ή, ενώ αρχικά το είχαν δεχτεί, εξεγείρονταν κατά των μουσουλμανικών αρχών, έχαναν το καθεστώς του ζιμμή και αντιμετώπιζονταν ως εχθροί, ώστε οι ίδιοι και οι οικογένειές τους μπορούσαν να πουληθούν ως δούλοι ή να εκτελεστούν και οι περιουσίες τους να κατασχεθούν (Γκαρά & Τζεδόπουλος, 2015). Σε κάθε περίπτωση, οι μη μουσουλμάνοι ήταν νομικά κατώτεροι από τους μουσουλμάνους και εν γένει αποκλείονταν από τις κυβερνητικές υπηρεσίες και τον στρατό, αν και υπήρχαν εξαιρέσεις.

Οι συγκεκριμένες θρησκευτικές κοινότητες ταυτίστηκαν με τα millet. Ο σχετικός όρος στη σημερινή τουρκική γλώσσα σημαίνει «έθνος», αλλά στο οθωμανικό διοικητικό λεξικό του 19<sup>ου</sup> αιώνα δήλωνε την αναγνωρισμένη από το κράτος θρησκευτική κοινότητα, η οποία τελούσε υπό την πνευματική δικαιοδοσία ενός θρησκευτικού αρχηγού (Κονόρτας, 1998). Βέβαια, στην πραγματικότητα, ο όρος αυτός τέθηκε σε χρήση -μαζί με την ανάλογη θεσμική οργάνωση των κοινοτήτων- μετά την περίοδο των σουλτανικών διαταγμάτων του 1839 και του 1856, που συνολικά έγιναν γνωστά ως Τανζιμάτ (Tanzimat) (Παπασταματίου & Κοτζαγεώργης, 2015).

## **Η σουλτανική εξουσία**

Το οθωμανικό κράτος ήταν οργανωμένο γύρω από το πρόσωπο του σουλτάνου, από τον οποίο πήγαζε όλη η εξουσία (Αναστασόπουλος κ.ά, 2008). Ο σουλτάνος ήταν επικεφαλής του οθωμανικού κρατικού μηχανισμού και της κοινωνίας, η ενσάρκωση της απολυταρχικής εξουσίας και κύριος τόσο της γης όσο και των υπηκόων της αυτοκρατορίας. Μάλιστα, για τη σουλτανική δυναστεία, η κυρίαρχη ενοποιητική ιδεολογία ήταν ο ιερός πόλεμος (Inalcik, 1995).

Η σουλτανική εξουσία ιδεολογικά νομιμοποιούνταν με την επίκληση δύο βασικών αρχών. Η μία ήταν η καταγωγή από τον Οσμάν, τον θεμελιωτή του οθωμανικού κράτους και κοινό πρόγονο όλων των σουλτάνων. Άλλωστε, το οθωμανικό κράτος ταυτιζόταν με την οθωμανική δυναστεία, τον «οίκο του Οσμάν». Η δεύτερη αρχή ήταν το Ισλάμ, εφόσον η προάσπιση της θρησκείας προβαλλόταν ως κύριο και πρώτιστο καθήκον των σουλτάνων, ενώ και ο ιερός νόμος θεωρούνταν ο υπέρτατος νόμος του κράτους (Αναστασόπουλος κ.ά, 2008).

Ακολουθώντας την παράδοση των κρατών της Κεντρικής Ασίας, οι σουλτάνοι έστελναν τους γιους τους στις επαρχίες της αυτοκρατορίας για να αποκτήσουν διοικητική εμπειρία. Όταν ο σουλτάνος πέθαινε, ακολουθούσε συνήθως μια περίοδος μέχρι τη στέψη του νέου μονάρχη, κατά την οποία οι διάδοχοι μηχανορραφούσαν, διαγωνιζόμενοι για την εξουσία, ενώ ο πρώτος γιος που έφτανε στην πρωτεύουσα και κέρδιζε την αναγνώριση της Αυλής και των αυτοκρατορικών στρατευμάτων, συνήθως γινόταν ο νέος ηγεμόνας. Προς το τέλος του 16<sup>ου</sup> αιώνα όμως η μέθοδος διαδοχής άλλαξε, με την υιοθέτηση σταδιακά της πρακτικής της διαδοχής από τον πρεσβύτερο συγγενή, από τη σουλτανική δυναστεία (Quataert, 2006).

Ιδιαίτερο χαρακτηριστικό της οργάνωσης του αυτοκρατορικού Παλατιού (στα σουλτανικά ανάκτορα σε Αδριανούπολη και Κωνσταντινούπολη) και της επάνδρωσης της διοικητικής και στρατιωτικής μηχανής στα υψηλά κλιμάκιά τους, αποτελούσε η εκτεταμένη χρήση δούλων. Ουσιαστικά, επρόκειτο για μια ιδιαίτερη κατηγορία ατόμων με νομικό καθεστώς δούλου του σουλτάνου (karı kulu ocakları: «Δούλοι της Πύλης»<sup>11</sup>), οι οποίοι χρησιμοποιούνταν στη δημόσια διοίκηση, στο στρατό και στις υπηρεσίες του Παλατιού. Οι σουλτανικοί δούλοι προέρχονταν αρχικά είτε από αιχμαλώτους πολέμου είτε από δουλεμπόριο. Η σημαντικότερη, ωστόσο, μέθοδος ανανέωσης του συγκεκριμένου ανθρώπινου δυναμικού ήταν το «παιδομάζωμα» (devşirme: στρατολόγηση), μια περιοδική και υποχρεωτική στράτευση αρσενικών παιδιών κυρίως ορθοδόξων χριστιανών, ηλικίας μεταξύ εννέα και δεκαέξι ετών (Ortaylı, 2008), τα οποία εξισλαμίζονταν και εκπαιδεύονταν για να στελεχώσουν την οθωμανική διοίκηση και τον στρατό.

Η διαδικασία αυτή επαναλαμβανόταν ανά δύο ή τρία χρόνια και ο αριθμός των παιδιών που συγκεντρωνόταν κάθε φορά έφθανε μέχρι τις πέντε με έξι χιλιάδες (Ortaylı, 2008). Όταν τα παιδιά έφθαναν στην Κωνσταντινούπολη, γινόταν διαλογή και τα πλέον ικανά επιλέγονταν (πολλές φορές υπό την επιστασία του ίδιου του σουλτάνου) για να εισαχθούν στην υπηρεσία του Παλατιού ως *ıç oğlanları* (*ıç oğlan*/ιτς ογλάν: «εσωτερικό» -του παλατιού- παιδί) (Inalcik, 1995). Οι νεοσύλλεκτοι της στρατολόγησης, οι οποίοι ασπάζονταν υποχρεωτικά τη μουσουλμανική θρησκεία και αποκτούσαν καθεστώς σουλτανικού δούλου, προορίζονταν -στην πλειονότητά τους- για το επίλεκτο στρατιωτικό σώμα των γενιτσάρων (Γκαρά & Τζεδόπουλος, 2015), που χαρακτηριζόταν ως «νέος στρατός» (*yeniceři*)<sup>12</sup>, σε αντιδιαστολή προφανώς με τον «παλαιό» στρατό των τιμαριωτών *σπαχήδων*. Ουσιαστικά, η οθωμανική διοίκηση δεν θεωρούσε το *devşirme* ως μέσο υποδούλωσης των υπηκόων του, αλλά ως έκτακτη εισφορά στην οποία ήταν υπόχρεοι οι ραγιάδες (Inalcik, 1995). Το *ντεβσιρμέ* συνέβαλε στη συγκρότηση μιας μουσουλμανικής άρχουσας τάξης που παρέμεινε γενικά νομιμόφρων προς τον αυτοκρατορικό οίκο των Οθωμανών. Ταυτόχρονα, ο

---

<sup>11</sup> Έτσι αποκαλούνταν τα στρατιωτικά σώματα του οθωμανικού κράτους που υπάγονταν άμεσα στον σουλτάνο, βλ. Ortaylı, I. (2008) *Ανακαλύπτοντας ξανά τους Οθωμανούς*, Θεσσαλονίκη, University Studio Press, σ. 35.

<sup>12</sup> Οι γενίτσαροι αποτελούσαν σώμα «πραιτοριανών», βασικότατο στήριγμα της σουλτανικής δυναστείας, αλλά και το πλέον αξιόμαχο τμήμα του οθωμανικού στρατού. Διαβίωναν αποκλεισμένοι στο στρατόπεδό τους, χωρίς ιδιωτική περιουσία, οικογένεια ή άλλη ασχολία εκτός από τα στρατιωτικά τους καθήκοντα. Βλ. Παπασταματίου, Δ. & Κοτζαγεώργης, Φ. (2015) *Ιστορία του νέου ελληνισμού κατά τη διάρκεια της οθωμανικής πολιτικής κυριαρχίας*, Αθήνα, Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών, σ. 87. Διαθέσιμο στο <http://hdl.handle.net/11419/4721> (Πρόσβαση 27 Ιουλίου 2018).

θεσμός στόχευε στην επάνδρωση του στρατού και της διοίκησης με ανθρώπους που βρίσκονταν σε καθεστώς απόλυτης εξάρτησης από τον σουλτάνο, ώστε να υπάρχει έλεγχος στον κρατικό μηχανισμό και στην επαρχιακή διοίκηση και να τεθεί φραγμός στις επιδιώξεις των ισχυρών μουσουλμανικών οικογενειών. Γι' αυτό άλλωστε απαγορευόταν η στρατολόγηση νέων που είχαν γεννηθεί και ανατραφεί ως μουσουλμάνοι (Γκαρά & Τζεδόπουλος, 2015).



**Εικόνα 1:** Το σώμα των Γενιτσάρων στελεχωνόταν μέσω του *devşirme*

Ο βασικότερος θεσμός του οθωμανικού Παλατιού στη διοίκηση του κράτους, τουλάχιστον ως τον 18<sup>ο</sup> αιώνα, ήταν το Εντερούν (Enderun), ονομασία προερχόμενη από την αντίστοιχη περσική λέξη που σήμαινε «εσωτερικό τμήμα». Στο συγκεκριμένο τμήμα των ανακτόρων εκπαιδεύονταν οι Οθωμανοί αξιωματούχοι του σουλτανικού παλατιού, αποτελώντας ουσιαστικά έναν θεσμό διαπαιδαγώγησης και εκπαίδευσης (ανακτορική σχολή) για τους κρατικούς λειτουργούς και την ιθύνουσα τάξη της αυτοκρατορίας (Ortaylı, 2008).

Άλλος ένας θεσμός του σουλτανικού Παλατιού ήταν το Χαρέμι (Harem)<sup>13</sup>, το οποίο θεωρούνταν το «θηλυκό» αντίστοιχο του Εντερούν, εφόσον και εκεί ανατρέφονταν και συγκροτούνταν μια «ελίτ» κατηγορία ανθρώπων που εν προκειμένω αποτελούνταν κυρίως από γυναίκες, πολλές από τις οποίες μάθαιναν την τουρκική γλώσσα σε πολύ καλό επίπεδο. Σε κάθε περίπτωση, μέσα από το Εντερούν και το Χαρέμι, η οθωμανική αυτοκρατορία συγκρότησε μια ομάδα ανώτερων διοικητικών αξιωματούχων, που περιλάμβανε ανθρώπους που δεν ανήκαν στην κληρονομική αριστοκρατία, αλλά ήταν άτομα με ικανότητες και με δυνατότητα περαιτέρω εξέλιξης (Ortaylı, 2008).

### Η οθωμανική κεντρική διοίκηση

Η οθωμανική κεντρική διοίκηση είχε έντονα προσωποπαγή χαρακτήρα, εφόσον είχε συγκροτηθεί γύρω από το πρόσωπο του σουλτάνου, ο οποίος διατηρούσε σχέση άμεσου ελέγχου των πλουτοπαραγωγικών πηγών, του στρατού, των θεσμών κ.λπ. Παράλληλα, οι επαφές των υπηκόων με τις δομές διοίκησης εξελίσσονταν σε προσωπικές ή πελατειακές σχέσεις με τους φορείς των δημοσίων αξιωμάτων, ενώ παρόμοιο χαρακτήρα είχαν και οι σχέσεις του σουλτάνου με τους υπηκόους του (με τη μεσολάβηση των αρμόδιων κάθε φορά αξιωματούχων). Η οργάνωση της οθωμανικής διοίκησης ακολουθούσε μια μακρά παράδοση, η οποία συνδύαζε αντίστοιχα περσικά, αραβικά και -κυρίως- βυζαντινά στοιχεία. Τα δύο βασικά γνώρισματα της οθωμανικής διοίκησης, η οποία παγιώθηκε και πήρε σταθερή μορφή μετά την Άλωση, ήταν η γραφειοκρατία και η ισχυρή παρουσία του στρατού. Το πρώτο γνώρισμα αποτελούσε κληρονομιά όλων των αυτοκρατοριών της Μέσης Ανατολής -και κυρίως του Βυζαντίου (Παπασταματίου & Κοτζαγεώργης, 2015). Σε κάθε περίπτωση, σε όλη τη διάρκεια της ιστορίας της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας (αλλά και αργότερα, στο τουρκικό κράτος) το στοιχείο που κυριαρχούσε ήταν ο στρατός (Ortaylı, 2008).

Το οθωμανικό κράτος, ως συνεχιστής της μακρόχρονης ισλαμικής κρατικής παράδοσης, διέκρινε την κεντρική διοίκηση σε τρεις θεσμικούς τομείς: την εκτελεστική εξουσία, το πρωτόκολλο και την οικονομική υπηρεσία. Επικεφαλής αντίστοιχα των

---

<sup>13</sup> Προκατειλημμένη από τις δικές της μορφές απόλυτης μοναρχίας, η Ευρώπη έπλασε ένα μύθο ανατολίτικης τυραννίας, εντοπίζοντας την πεμπτουσία της στο χαρέμι του σουλτάνου, που έγινε συνώνυμο της φαύλης εξουσίας. Οι Ευρωπαίοι δικαίως είδαν το χαρέμι ως κεντρική αρένα της πολιτικής. Η θεμελιώδης όμως δυναμική του χαρεμιού δεν ήταν η ερωτική, αλλά οι ενδοοικογενειακοί μηχανισμοί εξουσίας. Βλ. Peirce, L.P. (2018) *Το σουλτανικό χαρέμι. Γυναίκες και εξουσία στην Οθωμανική Αυτοκρατορία*, Αθήνα, MIET.

τριών αυτών κλάδων ήταν ο μεγάλος βεζίρης, πληρεξούσιος του σουλτάνου στην Υψηλή Πύλη (Bab-I Ali), ο νισαντζής (nişancı), ο εκπρόσωπος της υπηρεσίας του πρωτοκόλλου και υπεύθυνος για την υπογραφή των εγγράφων με το επίσημο σουλτανικό -καλλιγραφικό- μονόγραμμα (tuğra: τουρά), καθώς και οι ντεφτερντάρ (defterdar), υπεύθυνοι για την οικονομική-δημοσιονομική πολιτική της αυτοκρατορίας (Inalcik, 1995). Ο μεγάλος βεζίρης, δεύτερος της τάξει στο οθωμανικό κράτος, λειτουργούσε και ως αναπληρωτής του σουλτάνου (Αναστασόπουλος κ.ά, 2008). Με την ονομασία «Υψηλή Πύλη» αποκαλούνταν το μέγαρο του μεγάλου βεζίρη, το οποίο δεν ήταν μόνο η προσωπική του κατοικία, αλλά ταυτόχρονα και το γραφείο στο οποίο εργάζονταν κρατικοί υπάλληλοι, ενώ, ουσιαστικά, η συγκεκριμένη έκφραση περιέγραφε άμεσα -και συνολικά- την οθωμανική κυβέρνηση (Ortaylı, 2008).

Παράλληλα, υπήρχαν πολυάριθμοι γραφείς, οι οποίοι αποτελούσαν τον κύριο όγκο εργαζομένων στους τομείς της κεντρικής διοίκησης. Επρόκειτο για εξειδικευμένους γραφειοκράτες, συνήθως συγγενείς ή προστατευόμενους άλλων γραφέων. Με αυτόν τον τρόπο, το οθωμανικό κράτος βασιζόταν σε μια κλειστή και αυτό-αναπαραγόμενη γραφειοκρατία. Εκτός από την κεντρική διοίκηση, οι γραφείς αποτελούσαν αναγκαίο προσωπικό σε κάθε κρατική υπηρεσία, ακόμη και σε αυτές της επαρχιακής διοίκησης. Οι γραφείς συγκροτούσαν μια εγγράμματη τάξη υπαλλήλων, οι οποίοι, εκτός από την τέλεση των καθηκόντων τους, ήταν οι εγγυητές της οθωμανικής διοικητικής παράδοσης και της πολιτικής ιδεολογίας της σουλτανικής εξουσίας (Παπασταματίου & Κοτζαγεώργης, 2015).

Αντίστοιχα, το βασικό όργανο λήψης αποφάσεων και σχεδιασμού της αυτοκρατορικής πολιτικής ήταν το Διβάνιο (Divan), στο οποίο συμμετείχαν εκτός του σουλτάνου, ο μεγάλος βεζίρης, υψηλόβαθμοι στρατιωτικοί αξιωματούχοι και διοικητές επαρχιών. Το συμβούλιο είχε την γενική εποπτεία των κρατικών υποθέσεων, ενώ ο ρόλος του ήταν συμβουλευτικός, εφόσον η τελική απόφαση επισήμως ανήκε στον σουλτάνο (Αναστασόπουλος κ.ά, 2008). Η πλήρης ονομασία του, περσικής προέλευσης, ήταν Divan-i Hümayun και σήμαινε αυτοκρατορικό συμβούλιο, το οποίο συνεδριάζε από τις απαρχές του οθωμανικού κράτους υπό την προεδρία των σουλτάνων. Από την εποχή όμως του Μωάμεθ του Β', ο σουλτάνος έπαψε πια να παρευρίσκεται αυτοπροσώπως στις συνεδριάσεις και πλέον παρακολουθούσε τις συζητήσεις από ένα θάλαμο πάνω από την αίθουσα των συνεδριάσεων, πίσω από ένα καφασωτό παράθυρο. Μετά το πέρας των συνεδριάσεων, ο μέγας βεζίρης μαζί με άλλα μέλη του συμβουλίου γίνονταν δεκτοί από τον σουλτάνο στην ειδική αίθουσα

ακροάσεων του παλατιού. Ουσιαστικά, μέσω του συγκεκριμένου συμβουλίου διοικούνταν η αυτοκρατορία, εφόσον οι αποφάσεις που λαμβάνονταν σε αυτό εφαρμόζονταν άμεσα από τον μεγάλο βεζίρη που ήταν πληρεξούσιος του σουλτάνου. Ο σουλτάνος με τον βεζίρη έρχονταν σε επαφή και μέσω ειδικών επιστολών (telhis), οι οποίες περιείχαν την περίληψη των θεμάτων που θα συζητούσαν οι δυο τους, τα διατάγματα όμως που θεωρούνταν κρίσιμης σημασίας, συντάσσονταν και εκδίδονταν από τον ίδιο τον σουλτάνο και έφεραν την ονομασία Hatt-i Hümayun (αυτοκρατορικά διατάγματα). Στο Διβάνιο συζητούνταν όλες τις υποθέσεις της αυτοκρατορίας, καθώς και οι διεθνείς σχέσεις του κράτους, ενώ το συγκεκριμένο όργανο λειτουργούσε συμβουλευτικά για τον σουλτάνο και σε θέματα κήρυξης πολέμου. Μάλιστα, εκδικάζονταν σε αυτό -συνήθως τις Παρασκευές- οι εφέσεις επί δικαστικών αποφάσεων και γίνονταν οι ακροάσεις των παραπόνων των υπηκόων του κράτους (Ortaylı, 2008).

### Η επαρχιακή διοίκηση

Η Οθωμανική Αυτοκρατορία αρθρωνόταν με πρωτεύουσα την Κωνσταντινούπολη, την έδρα του σουλτάνου και τη μεγαλύτερη πόλη της ανατολικής Μεσογείου, με επιμέρους σημεία αναφοράς τις έδρες των διοικητών των επαρχιών, όπως προέκυψαν με βάση τις γεωγραφικές και πολιτικές πραγματικότητες που κληρονόμησε το οθωμανικό κράτος, αλλά και την εξέλιξή τους κατά τη διάρκεια της οθωμανικής κυριαρχίας (Αναστασόπουλος κ.ά, 2008).

Στον βαθμό που οι Οθωμανοί θεωρούσαν απαραίτητη την κατανομή των εξουσιών, ώστε να εξασφαλιστεί η εφαρμογή ενός δίκαιου συστήματος στην διοίκηση των επαρχιών του κράτους τους, ανέθεταν τη διοίκηση κάθε επαρχίας από κοινού σε δύο αξιωματούχους: αφενός στον μπέη (bey), που ανήκε στην τάξη των στρατιωτικών (askeri) και αντιπροσώπευε την εκτελεστική σουλτανική εξουσία, αφετέρου στον ιεροδίκη (kadi: καδής), που ανήκε στην τάξη των ουλεμάδων (ulema<sup>14</sup>) και εκπροσωπούσε τη δικαστική εξουσία του σουλτάνου (Inalcik, 1995).

---

<sup>14</sup> Τάξη στοχαστών του Ισλάμ από την οποία προέρχονταν οι θεολόγοι, οι μουφτήδες (οι ερμηνευτές του νόμου), οι καδήδες (οι ιεροδίκες) κ.ά. θρησκευτικοί αξιωματούχοι, οι οποίοι διαδραμάτισαν σημαντικό ρόλο στις ισλαμικές κοινωνίες και αναφέρονται συχνά ως μουσουλμάνοι ιερείς ή κληρικοί. Βλ. [Bearman](#), P. J., [Bianquis](#), Th., [Bosworth](#), C. E., [van Donzel](#), E., [Heinrichs](#) W. P. κ.ά. (1960–2005) *Encyclopædia of Islam*, 2 έκδοση, Leiden, E. J. Brill.

### *Η διοικητική οργάνωση*

Κατά τους πρώτους αιώνες της αυτοκρατορίας τα οθωμανικά εδάφη είχαν χωριστεί σε δύο μεγάλες διοικητικές περιφέρειες: το μπεηλερμπεηλίκι (beylerbeylik) της Ανατολίας (Anadolu: οι ασιατικές περιοχές) και το αντίστοιχο της Ρούμελης (Rumeli: τα Βαλκάνια). Το καθένα ήταν υπό τον έλεγχο ενός μπεηλέρμπεη (beylerbey) και υποδιαιρούνταν σε επαρχίες (sancak: σαντζάκια) υπό τον έλεγχο ενός σαντζάκμπεη (sancakbey). Τον 16<sup>ο</sup> αιώνα είχε πλέον παγιωθεί το διοικητικό σύστημα που σε γενικές γραμμές κυριάρχησε μέχρι το τέλος της αυτοκρατορίας: οι περιφέρειες αποτελούσαν τις μείζονες διοικητικές μονάδες, καθεμία με τις επαρχίες και τις υπο-επαρχίες της/καζάδες (Quataert, 2006). Από τα μέσα του 17ου αιώνα, οι ελληνικές περιοχές της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας είχαν ενταχθεί σε έξι εγιαλέτια (eyalet), όπως μετονομάστηκαν οι διοικητικές περιφέρειες. Το μεγαλύτερο μέρος του ελλαδικού χώρου ανήκε στο εγιαλέτι της Ρούμελης, ενώ ξεχωριστά εγιαλέτια ήταν η Πελοπόννησος, η Κρήτη, η Κύπρος, τα νησιά του Αιγαίου και ο Πόντος (Παπασταματίου & Κοτζαγεώργης, 2015). Ταυτόχρονα, καθιερώθηκε να διοικούνται τα σαντζάκια από αξιωματούχους με τον τίτλο του πασά (paşa), γι' αυτό και πλέον μετονομάστηκαν σε πασαλίκια/paşalık (Φίνλεϋ, 1973).

Στο πλαίσιο μεταρρύθμισης της οθωμανικής περιφερειακής διοίκησης κατά τον 19<sup>ο</sup> αιώνα εκδόθηκε πλήθος νομοθετημάτων, κυρίως στις δεκαετίες 1860 και 1870, αρχής γενομένης από το 1864, όταν και εκδόθηκε ο «νόμος περί βιλαετίων», ο οποίος δέχτηκε αλλεπάλληλες συμπληρώσεις και τροποποιήσεις κατά τα έτη 1867, 1870 και 1876. Σύμφωνα με τις ρυθμίσεις αυτές, ως βιλαέτια (vilayet) ορίζονταν γεωγραφικά εκτεταμένες περιφέρειες (στη θέση των εγιαλετίων), των οποίων οι υποδιαιρέσεις ήταν τα σαντζάκια, οι καζάδες, οι ναχιγιέδες (nahiye: δήμοι) και οι κοινότητες (Μπέτσας, 2003).

### **Το τιμαριωτικό σύστημα, η φοροεκμίσθωση και τα βακούφια**

Η οθωμανική επαρχιακή διοίκηση είχε κατά βάση στρατιωτικό χαρακτήρα και ταυτιζόταν με τη δομή του τιμαριωτικού συστήματος, το οποίο εξυπηρετούσε τόσο τη δημοσιονομική όσο και τη στρατιωτική οργάνωση της αχανούς αυτοκρατορίας. Βάσει του συγκεκριμένου συστήματος, μόλις επιβαλλόταν ο έλεγχος του οθωμανικού κράτους σε μια προσφάτως κατακτημένη περιοχή, ειδικοί αξιωματούχοι έκαναν προσεκτική απογραφή όλων των φορολογήσιμων πόρων της. Αφού ολοκληρωνόταν η



καταγραφή του συνόλου των έγγειων πόρων, η οθωμανική διοίκηση διαμοίραζε τις φορολογικές προσόδους στα μέλη της στρατιωτικής τάξης (askeri) της αυτοκρατορίας με τη μορφή τιμαρίων, δηλαδή οικονομικών και διοικητικών μονάδων, οι οποίες παρήγαν ένα ορισμένο επίπεδο φορολογικής προσόδου (αρχικά, αξίας περίπου 20.000 «άσπρων» νομισμάτων). Ουσιαστικά, το τιμαριωτικό σύστημα παραχωρούσε προσόδους στο ιππικό των σπαχίδων, το οποίο αποτελούσε τη «ραχοκοκαλιά» των οθωμανικών στρατευμάτων, κυρίως κατά τους πρώτους αιώνες (14<sup>ος</sup>-16<sup>ος</sup>) από την ίδρυση της αυτοκρατορίας. Μάλιστα, όσο πιο σημαντικές ήταν οι υπηρεσίες που πρόσφερε ο τιμαριούχος, τόσο περισσότερους φόρους είχε το δικαίωμα να συλλέξει, ενώ ο βασικός τιμαριωτικός φόρος ήταν το χρηματικό ποσό που θεωρούνταν αναγκαίο για τη συντήρηση ενός ιπέα και του αλόγου του για ένα χρόνο (Quataert, 2006).

Για να εφαρμοστεί το σύστημα των τιμαρίων, το οθωμανικό κράτος έπρεπε να επιβάλει την ιδιοκτησία του επί των γαιών της υπαίθρου, τις οποίες ανακήρυξε ως γαίες του στέμματος (miri), δηλαδή κρατικές-σουλτανικές, ενώ το τιμάριο που δινόταν στον σπαχή-τιμαριούχο περιλάμβανε τη γη αλλά και τους καλλιεργητές της. Ουσιαστικά, το σύστημα των τιμαρίων ισοδυναμούσε με επιμερισμό της κυριότητας της γης, στον βαθμό που το οθωμανικό κράτος, ο σπαχής και ο χωρικός είχαν δικαιώματα στις ίδιες γαίες ταυτόχρονα (Inalcik, 1995). Τη γη των τιμαρίων καλλιεργούσαν αγρότες (μουσουλμάνοι και μη), οι οποίοι είχαν ως υποχρέωση να αποδίδουν στον κάτοχο του τιμαρίου τις προβλεπόμενες από την οθωμανική διοίκηση φορολογικές επιβαρύνσεις<sup>15</sup>, ενώ δεν τους επιτρεπόταν να εγκαταλείψουν το συγκεκριμένο αγρόκτημα χωρίς την άδεια του τιμαριούχου, έτσι ώστε να μη μένουν ακαλλιεργητες οι τιμαριωτικές γαίες και -τοιουτοτρόπως- να μην ανακύψει πρόβλημα στην καταβολή των σχετικών φόρων στο οθωμανικό κράτος (Θεοδώρου, 1996). Στους καλλιεργητές αναγνωριζόταν το δικαίωμα να κληροδοτήσουν τη γη στους απογόνους τους (από πατέρα σε γιο), αλλά όχι το δικαίωμα πώλησης ή μεταβίβασής της χωρίς άδεια (Inalcik, 1995).

Ουσιαστικά, ο τιμαριώτης ιπέας (sipahi: σπαχής) ήταν επικαρπωτής και όχι κύριος της αγροτικής έκτασης<sup>16</sup>, εφόσον την ψιλή κυριότητα του τιμαρίου (rekabet) διατηρούσε ο σουλτάνος και ο τιμαριώτης λάμβανε τη δεκάτη (10% του ακαθάριστου

---

<sup>15</sup> Ο σπαχής είχε από το κράτος το δικαίωμα να εισπράττει ένα προκαθορισμένο ποσό φορολογικών εσόδων από τους κατοίκους μιας συγκεκριμένης περιοχής. Στις φορολογικές επιβαρύνσεις περιλαμβάνονταν η δεκάτη (σε είδος, που αναλάμβανε ο καρπωτής σπαχής να τη μετατρέψει σε χρήμα), το τσιφτερεμί ή σπέντζα (χρηματικός έγγειος φόρος), ο φόρος επί των γάμων κ.ά. Εκτός της δεκάτης, οι υπόλοιποι φόροι αποδίδονταν στο οθωμανικό κράτος. Βλ. Inalcik, H., ό.π., 1995, σ. 188-198.

<sup>16</sup> Στην ουσία, ήταν φορολογικός εισπράκτορας του σουλτάνου. Βλ. Φίλιας, Β. (1996) *Κοινωνία και εξουσία στην Ελλάδα: Η νόθα αστικοποίηση 1800-1864*, Αθήνα, Gutenberg, σ. 27.

γεωργικού εισοδήματος του τιμαρίου), ενώ είχε την ισόβια διοικητική δικαιοδοσία του τιμαρίου του, που όμως δεν μπορούσε να κληροδοτήσει στους απογόνους του. Αντίστροφα, ως αντιστάθμισμα της επικαρπίας του τιμαρίου (*tasarruf*), οι σπαχήδες είχαν την υποχρέωση να συμμετέχουν στις πολεμικές επιχειρήσεις της αυτοκρατορίας (Αρχοντόπουλος, 2002).

Η αναζήτηση γαιών για να μετατραπούν σε τιμάρια αποτέλεσε μια από τις βασικές κινητήριες δυνάμεις της οθωμανικής επέκτασης, εφόσον η αυτοκρατορία, για να ικανοποιήσει τη ζήτηση γης από τους υποψήφιους τιμαριούχους, έπρεπε να προβαίνει διαρκώς σε νέες κατακτήσεις εδαφών (Inalcik, 1995). Μάλιστα, οι περισσότερο προσοδοφόρες μονάδες προορίζονταν για στρατιωτικούς διοικητές και ανώτερους κυβερνητικούς αξιωματούχους. Μέχρι τις αρχές του 16<sup>ου</sup> αιώνα οι περισσότερες πηγές προσόδων, ιδίως από γαίες στα Βαλκάνια και την Ανατολία, μετατρέπονταν σε τιμαριωτικές κτήσεις, από τον 16<sup>ο</sup> αιώνα όμως και μετά τα τιμάρια περιοριζόνταν όλο και περισσότερο προς όφελος των εκμισθώσεων φόρων (*iltizam*), καθώς αυξάνονταν οι ανάγκες του κράτους σε χρήματα (Quataert, 2006). Η παρατεταμένη πολεμική περίοδος κατά το δεύτερο μισό του 17<sup>ου</sup> και τις αρχές του 18<sup>ου</sup> αιώνα προκάλεσε σημαντικό δημοσιονομικό πρόβλημα στην Αυτοκρατορία, η οποία επιδίωξε να το αντιμετωπίσει μεταρρυθμίζοντας το σύστημα συλλογής φορολογικών προσόδων. Έτσι, οι τιμαριωτικές εκχωρήσεις προοδευτικά καταργήθηκαν και γενικεύτηκε το σύστημα της ενοικίασης των φόρων (Κωστής, 2015).

Σε κάθε περίπτωση, τα κράτη της εποχής, όποτε αντιμετώπιζαν αντίστοιχες ελλείψεις, εξαιτίας της δυσκολίας να συλλέξουν άμεσα τους φόρους, χρησιμοποιούσαν τακτικά τέτοιου είδους εκμισθώσεις. Σύμφωνα με το σύστημα φοροεκμισθώσεων, το κράτος έδινε σε πλειστηριασμό το δικαίωμα συλλογής των φόρων μιας περιοχής, τους οποίους ο πλειοδότης πλήρωνε το κράτος κατά τον πλειστηριασμό ή λίγο αργότερα. Ακολούθως, έχοντας την κρατική εξουσιοδότηση, ο εκμισθωτής (*mültezim*: μουλτεζίμης) κατευθυνόταν στην αντίστοιχη περιοχή, όπου και συνέλεγε τους φόρους, συνοδευόμενος από Οθωμανούς στρατιώτες. Αφού αφαιρούνταν οι δαπάνες, ο εκμισθωτής κρατούσε τη διαφορά μεταξύ του ποσού της εκμίσθωσης και των χρημάτων που είχε συλλέξει (Quataert, 2006).

Σημαντικά ήταν και τα έσοδα που προέρχονταν από τα λεγόμενα ευαγή ιδρύματα ή βακούφια (*vakıf* ή αραβ. *waqf*). Το βακούφι ως θεσμός συνίστατο στην αφιέρωση περιουσίας, κινητής ή ακίνητης, εκ μέρους ενός μουσουλμάνου (άντρα ή

γυναίκα), για την εκπλήρωση οποιουδήποτε σκοπού αναγνωριζόταν από τον ιερό νόμο ως φιλόανθρωπος και κοινωφελής. Βακούφι όμως αποκαλούνταν και αυτή καθαυτή η αφιερωμένη περιουσία (Δούδος, 2005). Τα συγκεκριμένα ιδρύματα έπαιζαν ζωτικό ρόλο στην οικονομική ζωή της αυτοκρατορίας, εφόσον επρόκειτο για πλουτοπαραγωγικούς πόρους που αφιερώνονταν από δωρητές σε ιερούς σκοπούς, όπως η συντήρηση ενός τζαμιού, ενός ιεροδιδασκαλείου, ενός ορφανοτροφείου κ.λπ. Η πηγή εσόδων του ιδρύματος μπορούσε να είναι καλλιεργήσιμη γη ή ακόμη και καταστήματα, αλλά, σε κάθε περίπτωση, τα βακούφια -βάσει του ιερού νόμου- δεν μπορούσαν να δημευτούν (Quataert, 2006).

Το οθωμανικό διοικητικό σύστημα γενικά υπηρέτησε αποτελεσματικά την κεντρική εξουσία στις αντιπαραθέσεις της τόσο με εξωτερικές όσο και εσωτερικές προκλήσεις. Ο βασικός όμως πολιτικός και διοικητικός μηχανισμός ενσωμάτωσης των πληθυσμών στο κράτος, το τιμαριωτικό σύστημα, αποδυναμωνόταν συνεχώς από την ανάδειξη τοπικών Οθωμανών αρχόντων, γεγονός που σε συνδυασμό με την ανάγκη για αυξημένα έσοδα ώθησαν την οθωμανική διοίκηση να γενικεύσει σταδιακά τη φοροενοκίαση των κρατικών εισοδηματικών πηγών στα τιμάρια που έμεναν κενά, μετατρέποντάς τα σε φορολογικές μονάδες (mukataa: μουκατά) (Παπασταματίου & Κοτζαγεώργης, 2015). Μουκατά, επίσης, μπορούσαν να αποτελέσουν οι κρατικοί φόροι ή οι πρόσοδοι τελωνείων, λιμανιών, ορυχείων, αλυκών, κ.ά. Με αυτόν τον τρόπο οι εκμισθωτές εξασφάλιζαν σημαντικά πλεονεκτήματα, όπως η τοποθέτησή τους σε θέση διοικητικού οργάνου και η απόκτηση εκ μέρους τους εξουσιαστικής αυτονομίας. Το οθωμανικό κράτος από την πλευρά του, με την ενοκίαση των προσόδων του, εισέπραττε κατ' αποκοπή άμεσα ένα σημαντικό ποσό ώστε να αντιμετωπίσει τις δημοσιονομικές του ανάγκες, με σχετικά απλό τρόπο και με ταυτόχρονο περιορισμό του δημοσιονομικού κινδύνου (Κοντογιώργης, 1982).

Από τα τέλη του 17<sup>ου</sup> αιώνα η φοροεκμίσθωση κυριάρχησε ως εισπρακτική μέθοδος για το σύνολο των φορολογικών απαιτήσεων του οθωμανικού κράτους, λαμβάνοντας πλέον ισόβια (εφ' όρου ζωής του εκμισθωτή) μορφή (malikâne). Στο έως τότε ακολουθούμενο σύστημα του iltizam, η ετήσια δόση καθοριζόταν με πλειστηριασμό (και για χρονικό διάστημα συνήθως από ένα έως έξι έτη), ενώ στο malikâne η δόση προκαθοριζόταν από την οθωμανική διοίκηση και δεν μεταβαλλόταν, αλλά γινόταν πλειοδοσία για ένα εφάπαξ ποσό που έπρεπε να καταβάλουν οι υποψήφιοι εκμισθωτές για να τους δοθεί το ισόβιο δικαίωμα εκμετάλλευσης των φορολογικών απαιτήσεων στο πλαίσιο του malikâne (Αρχοντόπουλος, 2002).

Καθώς όμως ο εκμισθωτής ήταν συνήθως υψηλόβαθμος αξιωματούχος και συχνά αδυνατούσε να ασχοληθεί συστηματικά με την είσπραξη των φόρων, αυτός με τη σειρά του επιμέριζε και υπενοικίαζε τις προσόδους σε στελέχη της περιφερειακής οθωμανικής διοίκησης. Ο υπενοικιαστής με τη σειρά του εκμίσθωνε τις προσόδους του σε κοινοτικούς άρχοντες, τόσο μουσουλμάνους (ayan: αγιάνηδες) όσο και χριστιανούς (kocabaşı: κοτζαμπάσηδες). Εξαιτίας όμως αυτής της πρακτικής, υπήρχαν πολλές παρεκκλίσεις από τη νομιμότητα, οι οποίες αφορούσαν την επιβολή από τους εκμισθωτές παράνομων δημοσιονομικών επιβαρύνσεων στους υπηκόους, επιπλέον των απαιτούμενων από το κράτος φόρων (Παπασταματίου & Κοτζαγεώργης, 2015). Οι υπερβάσεις αυτές της επίσημης δημοσιονομικής νομιμότητας γίνονταν κυρίως με την είσπραξη μεγαλύτερων ποσών απ' όσα οφείλονταν στην πραγματικότητα, με την επιβολή νέων επιβαρύνσεων, με την άνιση κατανομή των φόρων ανάμεσα στα μέλη της κοινότητας, αλλά και με πολλούς άλλους τρόπους (Κοντογιώργης, 1982).

Ουσιαστικά, η είσοδος στο σύστημα των εκμισθωτών και των υπενοικιαστών του μουκατά ενίσχυσε την οικονομική αφαιμάξη των υπηκόων, αφού αυξήθηκε ο αριθμός των μεσολαβητών ανάμεσα σε αυτούς και στο κράτος, ενώ η συγκέντρωση σημαντικής εξουσιαστικής αυτονομίας από τους εκμισθωτές των προσόδων επέτρεπε στους τελευταίους να μεγιστοποιήσουν την εκμετάλλευση του πληθυσμού, δηλαδή -με άλλα λόγια- το παράνομο κέρδος τους (Κοντογιώργης, 1982).

### **Οι ελληνικές κοινότητες**

Το κοινοτικό σύστημα αυτοδιοίκησης ανταποκρίθηκε στις δεδομένες παραγωγικές και επικοινωνιακές συνθήκες στο εσωτερικό της αυτοκρατορίας, ενώ, ενταγμένο οργανικά στο οθωμανικό πολιτικό (και διοικητικό) σύστημα, προσαρμόστηκε σε αυτό και αποτέλεσε σημαντικό συντελεστή στις διάφορες διοικητικές και δημοσιονομικές βαθμίδες της ιεραρχίας (Κοντογιώργης, 1982). Σε κάθε περίπτωση, το κοινοτικό σύστημα εξυπηρέτησε τη διοικητική αντίληψη των Οθωμανών, οι οποίοι έπρεπε να βρουν ένα σύστημα ισορροπίας που να διασφαλίζει τη διατήρηση της κυριαρχίας τους επί των υποταγμένων λαών της αυτοκρατορίας (Φίλιας, 1996).

Ουσιαστικά, η κοινότητα ως αρχή και ως θεσμός ενσωματώθηκε στο οθωμανικό σύστημα ήδη πριν από την κατάκτηση των βυζαντινών εδαφών, ενώ το κοινοτικό σύστημα της οθωμανικής περιόδου συνέχισε μια παράδοση αυτοδιοίκησης,

που υπό τη συγκεκριμένη της τουλάχιστον μορφή αντανακλά ορισμένες παραγωγικές και επικοινωνιακές σχέσεις, γνώριμες στον ευρύτερο πολιτισμικό χώρο της Ανατολικής Μεσογείου, με χαρακτηριστικότερο παράδειγμα τις αναφορές σε κοινοτικούς θεσμούς (π.χ. «μητροκομία»<sup>17</sup>), στις διατάξεις των Νεαρών (νέων νομοθετημάτων) των Βυζαντινών αυτοκρατόρων της μακεδονικής δυναστείας (867-1059), που αφορούσαν στην πραγματικότητα ενώσεις μικροϊδιοκτητών γης για την εξυπηρέτηση της δημοσιονομικής διοίκησης, με την καθιέρωση συλλογικής φορολογικής ευθύνης<sup>18</sup> (Κοντογιώργης, 1982). Ανάμεσα στους λόγους που συνέβαλαν στην εξάπλωση του κοινοτικού συστήματος στην επικράτεια της αυτοκρατορίας ήταν τόσο η ανεπάρκεια του οθωμανικού κράτους να ελέγξει την αχανή επικράτειά του όσο και το γεγονός της αξιοποίησης του κοινοτικού συστήματος στη βάση της αποδειχθείσας αποτελεσματικότητάς του για την απόδοση των φόρων στην κεντρική διοίκηση (Μπέτσας, 2003).

Σε κάθε περίπτωση, οι κοινοτικοί θεσμοί στην περίοδο της οθωμανικής κυριαρχίας ασκούν μια φορολογική λειτουργία που καθορίζει τη συνέχειά τους αλλά και την περιοριστική τους εξουσία: η φορολογική λειτουργία συνίσταται στην κατανομή και στην είσπραξη φόρου που η κεντρική διοίκηση καθιερώνει σύμφωνα με εκτιμήσεις ως προς το δημογραφικό δυναμικό αλλά και τις οικονομικές διαθεσιμότητες της κοινότητας (Ασδραχάς, 1986).

#### *Ο θεσμός των κοινοτικών προνομίων*

Εν προκειμένω, η παραχώρηση «προνομίων» στις κοινότητες αποτελούσε επιλογή που διευκόλυνε το οθωμανικό κράτος στη διεύρυνση και διατήρηση των περιοχών που καταλαμβάνονταν (Νικολόπουλος, 1987). Η παραχώρηση προνομίων εξασφάλιζε στην κοινότητα τη σαφή καταγραφή των φορολογικών και άλλων υποχρεώσεών της καθώς και των δικαιωμάτων της, πράγμα που σήμαινε ότι κατοχύρωνε θεσμικά το πλαίσιο νομιμότητας, μιας και ο θεσμός των προνομίων απάλλασσε την κοινότητα σε μεγάλο βαθμό από τη δικαιοδοσία των τοπικών

---

<sup>17</sup> Βλ. Παπαρηγόπουλος, Κ. (2014 [1886]) *Ιστορία του Ελληνικού Έθνους*, Τόμος Ε', Αθήνα, Πελεκάνος.

<sup>18</sup> «Αλληλέγγυον»: Βυζαντινός δημοσιονομικός όρος, ο οποίος υποδηλώνει τη συλλογική ευθύνη που βαρύνει μια φορολογική μονάδα για την καταβολή των φόρων που αντιστοιχούν σε αυτή. Βλ. Εγκυκλοπαίδεια Μείζονος Ελληνισμού.

Διαθέσιμο στο <http://constantinople.ehw.gr/forms/fGlossarySummary.aspx?glossaryID=2886> (Πρόσβαση 30 Σεπτεμβρίου 2018).

εξουσιαστικών οργάνων, ενώ την έφερνε σε επαφή με ισχυρούς αξιωματούχους της κεντρικής διοίκησης (Κοντογιώργης, 1982).

Στην πραγματικότητα, το ζήτημα των προνομίων συνδέεται με την παραχώρηση ειδικού καθεστώτος σε μια περιοχή της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας από την οθωμανική διοίκηση. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η περίπτωση της Σάμου, όπου στο πλαίσιο της ύπαρξης ενός πολύ περιορισμένου αριθμητικά πληθυσμού (σε σχέση με το μέγεθος και τις δυνατότητες του νησιού), εντασσόταν και η προσπάθεια της οθωμανικής διοίκησης για την αύξηση του πληθυσμού της, μέσω της διαδικασίας εποικισμού της, με τη μετακίνηση ανθρώπων από άλλες περιοχές της αυτοκρατορίας (Βοϊκλής, 2012).

Γενικότερα, οι ανώτατοι Οθωμανοί αξιωματούχοι στους οποίους παραχωρούνταν εγκαταλελειμμένες ή ανεκμετάλλευτες γαίες (*menat*), φρόντιζαν να επενδύουν σημαντικά κεφάλαια για την οικονομική αναγέννηση και εκμετάλλευσή τους, κυρίως μέσω της μετακίνησης πληθυσμών, ώστε να εξασφαλιστούν οι κατάλληλες συνθήκες για την ανάπτυξη οικονομικών δραστηριοτήτων σε αυτές. Η πλήρης ένταξη της Σάμου στον οθωμανικό κρατικό μηχανισμό υλοποιήθηκε ουσιαστικά το 1571-1572, όταν αποδόθηκαν στον τότε στόλαρχο (καπουδάν πασά/*kapudan paşa*) του οθωμανικού ναυτικού Κιλίτζ Αλί τα έσοδα του νησιού ως χάσι (*has*), ενώ, στη συνέχεια, το νησί παραχωρήθηκε στον ίδιο ως αρπαλίκι (*arpalik*) και αργότερα (το 1584) ως μούλκι (*mülk*)<sup>19</sup>, για να ακολουθήσει η μετατροπή του από τον Κιλίτζ Αλί σε βακούφι. Εν προκειμένω, στους εποίκους παραχωρήθηκαν προνόμια, τα οποία τους εξασφάλιζαν την ελευθερία επιλογής εδαφών προς καλλιέργεια, τη φορολογική απαλλαγή τους για επτά έτη, την αναγνώριση δικαιώματος αυτονομίας με την ανάθεση της διοίκησης σε χριστιανό του νησιού που εκλεγόταν από τους κατοίκους του (με επικύρωση της εκλογής του από τον σουλτάνο), την ελεύθερη άσκηση του

---

<sup>19</sup> *Has*: Η κατοχή αυτών των γαιών σήμαινε πως ο κάτοχος δρούσε στο πλαίσιο του τιμαριωτικού συστήματος, με εισόδημα από τη φορολόγηση της αγροτικής παραγωγής (με κατώτατο όριο τα 100.000 *akçe*: «άσπρα»), ενώ όφειλε σε αντάλλαγμα να παρέχει σε περιόδους πολέμου αριθμό στρατιωτών ανάλογο με το ύψος των προσόδων (σε κάθε 5.000 *akçe* αντιστοιχούσε ένας στρατιώτης-*cebelu*). *Arpalik*: Δημόσιες γαίες που παραχωρούνταν σε αξιωματούχους, συνήθως μετά την αποχώρησή τους από την υπηρεσία, εν προκειμένω όμως με την έννοια της εξασφάλισης δικαιώματος ισόβιας εκμετάλλευσης του νησιού, εφόσον ο Κιλίτζ Αλί κατείχε ακόμα το αξίωμα του στόλαρχου. Τόσο στα *has* όσο και στα *arpalik*, τα έσοδα εισπράττονταν στο όνομα του κατόχου από τον βοεβόδα, στον οποίο είχαν μεταβιβάσει οι διοικητικές, οικονομικές και δικαστικές αρμοδιότητες του κατόχου. *Mülk*: «Γέλεια ιδιοκτησία» με την έννοια της κυριότητας των γαιών, εν προκειμένω της Σάμου. Βλ. Λαΐου, Σ., ό.π., 2002, σ. 34 & Μπαλτά, Ε. (1989) *Οθωμανικά Αρχεία στην Ελλάδα. Προοπτικές της έρευνας*, σ. 246. Διαθέσιμο στο <https://ejournals.e-publishing.ekt.gr/index.php/mnimon/article/view/8134/8092> (Πρόσβαση 11 Ιανουαρίου 2020).

θηρσκεύματός τους, την απονομή δικαιοσύνης με βάση το βυζαντινό και το εθιμικό δίκαιο, την απαγόρευση σε μουσουλμάνους να εγκατασταθούν στην Σάμο κ.ά. (Λαΐου, 2002).

Ουσιαστικά, ο θεσμός των προνομίων παρείχε δυνατότητες για την αποφυγή ή τον περιορισμό των καταχρήσεων και των αυθαιρεσιών των οργάνων της περιφερειακής οθωμανικής διοίκησης, μέσω της ρητής καταγραφής των υποχρεώσεων αλλά και των δικαιωμάτων της κοινότητας, αλλά και της εξασφάλισης της σύνδεσής της με την Υψηλή Πύλη, όπου οι κοινοτικές αρχές μπορούσαν να προσφύγουν για να ζητήσουν την τήρηση των δικαιωμάτων που είχαν ενδεχομένως παραβιαστεί από τοπικούς Οθωμανούς αξιωματούχους (Νικολόπουλος, 1987). Το περιεχόμενο των προνομίων ήταν προσαρμοσμένο στα αιτήματα των υπηκόων της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας, και συνήθως περιλάμβανε την αναγνώριση της υπάρχουσας κοινωνικής και οικονομικής τάξης. Μάλιστα, τα παραδείγματα παραχώρησης αντίστοιχων κοινοτικών προνομίων στον ελλαδικό χώρο είναι αρκετά: η Θεσσαλονίκη, τα Γιάννενα, οι Σέρρες, η Αθήνα, τα Ζαγοροχώρια, η Χίος, τα Δωδεκάνησα και άλλα νησιά του Αιγαίου, η Λιβαδειά, η Πελοπόννησος, αποτελούν τις πιο γνωστές περιπτώσεις αστικών, αγροτικών ή νησιωτικών περιοχών με αυξημένα δικαιώματα αυτοδιαχείρισης των οικονομικών, κοινωνικών και νομικών υποθέσεων τους (Παπασταματίου & Κοτζαγεώργης, 2015).

Πιο συγκεκριμένα, πολύ ευνοϊκό για την ανάπτυξη του κοινοτικού συστήματος εμφανίζεται το καθεστώς περιοχών που παρουσίαζαν ένα ξεχωριστό οικονομικό, συγκοινωνιακό ή άλλο ενδιαφέρον για την Υψηλή Πύλη. Το οθωμανικό κράτος, για να διασφαλίσει την απρόσκοπτη δραστηριότητα του τοπικού πληθυσμού προς την κατεύθυνση της συγκεκριμένης παραγωγής ή λειτουργίας, παρείχε ιδιαίτερα προνόμια στις κοινότητες αυτές, προστατεύοντάς τες από την πολιτική αυθαιρεσίας των τοπικών κέντρων κοινωνικοπολιτικής ισχύος. Χαρακτηριστικές είναι οι περιπτώσεις των Μαντεμοχωρίων της Χαλκιδικής, στο πλαίσιο της ανάληψης από αυτά της εκμετάλλευσης των μεταλλείων της περιοχής, των Μαστιχοχωρίων της Χίου, λόγω της ιδιαιτερότητας παραγωγής της μαστίχας, αλλά και κοινοτήτων που είχαν την ευθύνη φύλαξης των διαβάσεων και των δρόμων της περιοχής τους, όπως το Μέτσοβο και τα Δερβενοχώρια (derbentçi) της Μεγαρίδας. Επίσης, ευνοϊκό ήταν το καθεστώς των πόλεων, κυρίως όσων υπάχθηκαν σε ιερά ιδρύματα ή σε επισήμους του Χαρεμιού και της Υψηλής Πύλης (Κοντογιώργης, 1982).

Ενίοτε, η οθωμανική κατακτητική μεθοδολογία στηριζόταν στην αποδοχή τοπικών εθιμικών συστημάτων, με αποτέλεσμα το κοινοτικό φαινόμενο να αντανακλά τις ισορροπίες στο εσωτερικό της εκάστοτε τοπικής κοινωνίας. Έτσι, μεγάλος αριθμός κοινοτήτων εξακολουθούσαν να τελούν υπό «χαλαρή» επιτήρηση εκ μέρους της οθωμανικής εξουσίας και υψηλό βαθμό αυτοδιαχείρισης των εσωτερικών ζητημάτων τους, με πλήρη απουσία Οθωμανών αξιωματούχων και συμβολική παρουσία του ιεροδίκη-καδή (Παπασταματίου & Κοτζαγεώργης, 2015). Η μεταβίβαση σημαντικών εξουσιών στην κοινότητα έγινε είτε με πρωτοβουλία του οθωμανικού κράτους είτε -εν πάση περιπτώσει- με την ανοχή του. Πάντως, έγινε εφικτή μόνο εκεί που η κοινότητα είχε το δυναμισμό να τις διεκδικήσει και να τις αφομοιώσει (Κοντογιώργης, 1982). Τέτοιες κοινότητες υπήρξαν πολλές, στα νησιά του Αιγαίου για παράδειγμα, αλλά και σε άλλες περιοχές με ελληνορθόδοξους πληθυσμούς (Πελοπόννησο, Στερεά, Μακεδονία κ.ά.).

Χαρακτηριστικές περιπτώσεις της κατηγορίας κοινοτήτων υπό «χαλαρή» οθωμανική επιτήρηση αποτελούσαν και τα περισσότερα νησιά του Αιγαίου, τα οποία υπάχθηκαν από πολύ νωρίς στην αρμοδιότητα του καπουδάν πασά, ενώ τους αναγνωρίστηκαν σημαντικά προνόμια στο δημοσιονομικό και διοικητικό σύστημα της κατάκτησης, τα οποία από τον 17<sup>ο</sup> αιώνα διευρύνθηκαν ακόμα περισσότερο, με την ανάπτυξη από την κοινότητα αρμοδιοτήτων που υποκαθιστούσαν σε σημαντικό βαθμό την οθωμανική εξουσία. Μάλιστα, κατά την τελευταία περίοδο της οθωμανικής κυριαρχίας, στα περισσότερα νησιά επικράτησε η πρακτική της εκμίσθωσης και της καταβολής φόρων από την ίδια την κοινότητα ή από εξουσιοδοτημένα μέλη της «αρχοντικής τάξης». Έτσι, η καταβολή του φόρου από τις κοινότητες των νησιών γίνονταν συνήθως από αντιπρόσωπο των κοινοτήτων, στους εισπράκτορες του καπουδάν πασά, όταν αυτός περιόδευε στο Αιγαίο (Κοντογιώργης, 1982).

Ο καπουδάν πασάς, εκτός από τα καθήκοντα στόλαρχου που ασκούσε, ήταν ταυτόχρονα και διοικητής στο εγιαλέτι των «Νήσων της Άσπρης Θάλασσας» (Μεσόγειος), μέσω του οποίου είχε διοικητική και δικαστική δικαιοδοσία σε περισσότερα από σαράντα ελληνικά νησιά, ενώ ήταν υπεύθυνος για τη συγκέντρωση των φόρων της συγκεκριμένης περιφέρειας, καθώς και για τη ναυτολόγηση των πληρωμάτων του τουρκικού στόλου. Παράλληλα, διοικητές υπό την εποπτεία του, οι οποίοι έφεραν τον τίτλο του πασά, διοικούσαν τα νησιά της Λέσβου, της Ρόδου και της Κύπρου. Από την άλλη πλευρά, όμως, η Κρήτη δεν υπαγόταν στη δικαιοδοσία του καπουδάν πασά, εφόσον από το 1669 αποτέλεσε ξεχωριστό εγιαλέτι (Σιάτρας, 2007)



(ουσιαστικά, αμέσως μετά την ολοκλήρωση της κατάκτησης του -έως τότε- βενετοκρατούμενου νησιού από τους Οθωμανούς).

Από τα μέσα του 17<sup>ου</sup> αιώνα που ο καπουδάν πασάς περιέλαβε στις προσόδους του και στη διοικητική του ευθύνη τα περισσότερα νησιά του Αιγαίου, έγινε απαραίτητη η δημιουργία ενός ξεχωριστού θεσμού διερμηνείας που θα διευκόλυνε την επικοινωνία του με τους νησιώτες στην ελληνική γλώσσα. Οι δραγομάνοι (tercüman: διερμηνέας) του στόλου, ανάμεσά τους και αρκετοί Έλληνες (πρώτος Έλληνας διερμηνέας του στόλου ανέλαβε το 1701 ο Φαναριώτης Ιωαννάκης Πορφυρίτης), δεν άργησαν να αποκτήσουν σημαντικές αρμοδιότητες και να υποκαταστήσουν σε ένα ευρύ φάσμα κοινοτικών και άλλων ζητημάτων τον καπουδάν πασά (Κοντογιώργης, 1982). Από τις αρχές του 18<sup>ου</sup> αιώνα ο δραγουμάνος του στόλου -πέρα από την παροχή υπηρεσιών διερμηνείας- ασκούσε και διάφορα άλλα καθήκοντα. Για παράδειγμα, μέσω του δραγομάνου του στόλου διεξαγόταν η αλληλογραφία μεταξύ του καπουδάν πασά και των κοινοτήτων του Αιγαίου που υπάγονταν στη δικαιοδοσία του, ενώ ρυθμιζόνταν διοικητικά, οικονομικά, φορολογικά και δικαστικά ζητήματα των τελευταίων (Σιάτρας, 2007).

Στα μικρά νησιά την ανώτερη τοπική διοικητική αρχή αποτελούσε ο βοεβόδας (voynoda), στη θέση του οποίου διορίζονταν και Έλληνες, συχνά προτεινόμενοι από τους κατοίκους του αντίστοιχου νησιού. Παράλληλα, σε ορισμένα νησιά, όπως στην Ικαρία, τη Σύρο και την Άνδρο, στη θέση του βοεβόδα διοριζόταν όργανο της οθωμανικής διοίκησης με αντίστοιχες αρμοδιότητες και τον τίτλο του αγά (ağa) (Σιάτρας, 2007).

#### *Οι κοινοτικοί άρχοντες*

Η αυτοδύναμη ανάπτυξη των κοινοτήτων απέναντι στην οθωμανική εξουσία προέκυψε και από την ίδια την εξέλιξη της κοινωνικής δυναμικής στο εσωτερικό τους, η οποία συνδέθηκε εκ των πραγμάτων με την ύπαρξη ενός «προνομιακού» καθεστώτος, αφού μέσα σε αυτό έγινε δυνατή η ανάπτυξη μιας ισχυρής χριστιανικής «αρχοντικής» τάξης. Η ενίσχυση όμως της συγκεκριμένης αυτονομίας δεν συνεπάγονταν υποχρεωτικά και μια αντίστοιχη ενίσχυση των θεσμών της κοινότητας και της αυτονομίας της, παρά μόνο στο μέτρο που αυτή εντάσσονταν στις θεωρήσεις της αρχοντικής τάξης για τη δική της αυτονομία (Κοντογιώργης, 1982).

Η εκλογή των τοπικών αρχόντων (γνωστοί με διάφορες ονομασίες: πρόκριτοι, γέροντες, προεστοί, δημογέροντες, προύχοντες ή κοτζαμπάσηδες) συνήθως διεξαγόταν κάθε χρόνο στις 23 Απριλίου, που συνέπιπτε με την εορτή του Αγίου Γεωργίου, ενώ αν προβλέπονταν δύο εκλογικές διαδικασίες ετησίως, τότε η δεύτερη εκλογή διεξαγόταν στις 26 Οκτωβρίου, στην εορτή του Αγίου Δημητρίου (Νικολόπουλος, 1987). Οι εκλογές των αρχόντων διενεργούνταν με δύο τρόπους: είτε η εκλογή τους ήταν εσωτερική υπόθεση της κοινοτικής «αρχοντικής τάξης» είτε εκλέγονταν από εκλεκτορικό σώμα, το οποίο είχε συγκροτηθεί μετά από γενικές εκλογές στην κοινότητα. Το αποτέλεσμα των εκλογών έπρεπε τυπικά να επικυρωθεί από τον τοπικό ιεροδίκη και τον διοικητή της επαρχίας, ενώ η θητεία των εκλεγμένων προυχόντων ήταν ετήσια. Βασικό καθήκον των κοινοτικών αρχών ήταν η εκπροσώπηση της κοινότητας στις σχέσεις με τις οθωμανικές αρχές, όπου οι προεστοί αναλάμβαναν το ρόλο του κομιστή των διαταγών της διοικητικής αρχής στην κοινότητα και ενίοτε του εκτελεστή ορισμένων από αυτές (Παπασταματίου & Κοτζαγεώργης, 2015).



**Εικόνα 2:** Οι χριστιανοί κοινοτικοί άρχοντες έγιναν γνωστοί ως πρόκριτοι, γέροντες, προεστοί, δημογέροντες, προύχοντες ή κοτζαμπάσηδες

Επιπλέον, οι πρόκριτοι μεσολαβούσαν και προς την αντίθετη κατεύθυνση, αποστέλλοντας αιτήματα των υπηκόων προς την οθωμανική διοίκηση. Όμως, η πρωταρχική αποστολή τους ήταν ο καθορισμός και η είσπραξη της φορολογικής επιβάρυνσης στο εσωτερικό της κοινότητας, με βάση την περιουσιακή κατάσταση των κατοίκων της. Έτσι και αλλιώς, η κύρια λειτουργία του κοινοτικού θεσμού ήταν φορολογική, εφόσον η φορολογία επιβαλλόταν βάσει του συνολικού δημογραφικού και εισοδηματικού δυναμικού των κατοίκων της κοινότητας, γεγονός που επηρέαζε και τις συλλογικές ευθύνες της συγκεκριμένης πληθυσμιακής ομάδας (Ασδραχάς, 1999).

Πιο συγκεκριμένα, οι μεταρρυθμίσεις του συστήματος συλλογής φορολογικών προσόδων προέβλεπαν την επέκταση του *maktu*, δηλαδή τη φορολόγηση όχι πλέον του κάθε νοικοκυριού, αλλά ολόκληρης της κοινότητας με ένα συνολικό ποσό (Κωστής, 2015). Αρχικά, η οθωμανική δημοσιονομική αρχή όριζε τη φορολογική επιβολή κατ' αποκοπή (*maktu*) επί του συνόλου του κοινοτικού σώματος, ενώ στη συνέχεια οι προύχοντες διένειμαν την επιβάρυνση με βάση τη σύνθεση της κινητής και ακίνητης περιουσίας των κατοίκων (διανεμητικό δημοσιονομικό σύστημα). Ο κεφαλικός φόρος (*cizye*) καταβαλλόταν κατά κανόνα σε προσωπική βάση μετά το 1691, ενώ ο φόρος της «δεκάτης» βάσει του όγκου της αγροτικής παραγωγής (τουλάχιστον το ένα δέκατο αυτής) ή το αντίστοιχο σε χρήματα. Σε κάθε περίπτωση, πολλές κοινότητες πέτυχαν να εντάξουν στο κατ' αποκοπή σύστημα το σύνολο των φορολογικών υποχρεώσεών τους, αυτονομούμενες έτσι σε σημαντικό βαθμό από τις άνωθεν παρεμβάσεις της οθωμανικής διοίκησης (Παπασταματίου & Κοτζαγεώργης, 2015).

Επομένως, με βάση τη ρύθμιση αυτή, η κοινότητα αναλάμβανε τη συλλογική ευθύνη για την εκπλήρωση των φορολογικών της υποχρεώσεων και στη συνέχεια κατένεμε τα φορολογικά βάρη μεταξύ των μελών της. Η ενοικίαση και συλλογή φόρων αποτελούσε μια σύνθετη διαδικασία όπου συμμετείχαν και χριστιανοί, είτε ως εισπράκτορες φόρων είτε ως υπενοικιαστές. Οι στενές σχέσεις που διαμόρφωναν με τους ισχυρούς της περιοχής ή της Κωνσταντινούπολης τους έδιναν τη δυνατότητα να παρεμβάλλονται στο διοικητικό σύστημα της Αυτοκρατορίας και να καθίστανται απαραίτητοι για την ομαλή είσπραξη των φόρων. Το ίδιο ίσχυε και για τις «αυτόνομες» κοινότητες, όπου η οργάνωσή τους -προκειμένου να ανταποκριθούν στις φορολογικές υποχρεώσεις- παρείχε τη δυνατότητα στους πιο εύπορους από τους κατοίκους τους να αναλάβουν ένα πρωταγωνιστικό ρόλο στην κοινοτική διοίκηση. Η άνοδος των προύχοντικών ομάδων συνδέθηκε και αυτή με το καθεστώς ενοικίασης φόρων, αλλά και με την ανάπτυξη του εμπορίου στη διάρκεια του 18ου αιώνα, καθώς και με τις

δυνατότητες επέκτασης της έγγειας ιδιοκτησίας. Οι περισσότεροι από τους πλούχιοντες συμμετέχουν οι ίδιοι στην ενοικίαση ή υπενοικίαση των φορολογικών προσόδων. Σε άλλες πάλι περιπτώσεις εκπροσωπούν τις κοινότητές τους, εφόσον η κοινότητα ενοικιάζει τους φόρους για λογαριασμό της και στη συνέχεια αναλαμβάνουν την υποχρέωση της εξόφλησής τους, μέσω της κατανομής των φορολογικών βαρών στους κατοίκους της. Οι πλούχιοντες εξάλλου φρόντιζαν επίσης για τον δανεισμό, προκειμένου η κοινότητα να εκπληρώσει εμπρόθεσμα τις υποχρεώσεις της, αλλά και τον δανεισμό μελών της κοινότητας που δεν ήταν σε θέση να ανταποκριθούν στα φορολογικά βάρη που τους αναλογούσαν (Κωστής, 2015).

Παράλληλα, οι κοινοτικοί άρχοντες διέθεταν δικαστικές αρμοδιότητες στον χώρο του αστικού και ποινικού δικαίου, αξιοποιώντας το τοπικό εθιμικό δίκαιο ως βασική νομική πηγή διευθέτησης διαφορών. Αυτές οι αρμοδιότητες ποίκιλαν σημαντικά, αν και συνήθως περιορίζονταν στην απλή διαιτητική παρέμβαση ανάμεσα στους αντίδικους. Κατά την εκτέλεση του έργου τους οι προεστοί είχαν στη διάθεσή τους μια μικρή κοινοτική «γραφειοκρατία» αποτελούμενη από έναν ή περισσότερους γραμματείς και έναν ταμία. Ακόμη, ιδιαίτερα σημαντικό κοινοτικό αξίωμα ήταν αυτό του ειδικού απεσταλμένου στην Υψηλή Πύλη για τη διευθέτηση σημαντικών τοπικών υποθέσεων, όπως την πρόωση αιτήματος για την απομάκρυνση συγκεκριμένου Οθωμανού αξιωματούχου ή την υποβολή παραπόνων για δημοσιονομική καταπίεση εκ μέρους του εκμισθωτή φόρων (Παπασταματίου & Κοτζαγεώργης, 2015).

Σε επίπεδο πολιτικής δυναμικής, το κοινοτικό και το δημοσιονομικό αξίωμα αποτέλεσαν αντικείμενο διαρκούς συναλλαγής ανάμεσα στα μέλη της «αρχοντικής» τάξης, με αποτέλεσμα τον περιορισμό της κοινοτικής και πολιτικής αυτονομίας του κοινοτικού πληθυσμού (Κοντογιώργης, 1982). Εν προκειμένω, στις περιπτώσεις που οι κοινοτικοί άρχοντες αναλάμβαναν οι ίδιοι την εκμίσθωση φόρων αλλά και τη χορήγηση δανείων στους κατοίκους, συχνά στόχευαν στην ιδιοποίηση της τοπικής κοινοτικής οικονομίας. Με αυτόν τον τρόπο, ουσιαστικά, αναιρούσαν την κοινοτική αυτονομία, μετατρέπόμενοι σε μια χριστιανική επαρχιακή «αριστοκρατία» (kocabaşilar: κοτζαμπάσηδες), σχηματίζοντας μεγάλες περιουσίες, συγκροτώντας ακόμη και μικρούς ιδιωτικούς στρατούς, ενώ -μέσω αυτών των μεθόδων- σταδιακά διαμορφώθηκε ένα σύστημα πελατειακών σχέσεων, που έδινε τη δυνατότητα στους κοτζαμπάσηδες να εδραιώνουν την εξουσία τους και να διαβιώνουν στα κοινοτικά αξιώματα (Νικολόπουλος, 1987).

Σε κάθε περίπτωση, το κοινό χαρακτηριστικό της κοινοτικής δράσης ήταν η προστασία και η διαιώνιση των συνηθειών, δηλαδή του δικαιοκούς, οικονομικού και κοινωνικού πλέγματος που καθόριζε τις εσωτερικές ισορροπίες των κοινοτήτων. Ουσιαστικά, οι κοινοτικοί θεσμοί, μέσω των περιοριστικών λειτουργιών που ασκούσαν σε όλη τη διάρκεια της οθωμανικής κυριαρχίας, αναπαρήγαν ένα σύστημα ισορροπιών που αποτελούσε πρωταρχική προϋπόθεση για τη συντήρηση των ίδιων των κοινοτήτων, μάλιστα μέσω αυτών των ίδιων (Ασδραχάς, 1986).

### **Εν κατακλείδι**

Η διοικητική δομή του οθωμανικού κράτους επηρέασε καθοριστικά τόσο την εξέλιξη της θεσμικής λειτουργίας όσο και τη μορφή της πολιτικής, κοινωνικής και οικονομικής οργάνωσης του ηπειρωτικού ελλαδικού χώρου και των νησιών, για τέσσερις σχεδόν αιώνες. Μάλιστα, πτυχές της οθωμανικής Διοίκησης (όπως το κοινοτικό σύστημα) έχουν αφήσει ανεξίτηλη τη σφραγίδα τους σε αυτήν την περιοχή, αποτελώντας κομμάτι της ελληνικής αυτοδιοικητικής παράδοσης.

Η αξιοποίηση πρόσθετων σχετικών πληροφοριών και στοιχείων για τον εμπλουτισμό της διδασκαλίας της νεότερης Ιστορίας στη σχολική τάξη μπορεί να συμβάλει δημιουργικά, σε μια προσπάθεια καλύτερης κατανόησης από τους μαθητές και τις μαθήτριες της οθωμανικής κυριαρχίας, αλλά και της λειτουργίας των ελληνικών κοινοτήτων. Άλλωστε, είναι σαφές πως -ακόμη και σήμερα- αποφοιτούν από το σχολείο μην έχοντας σχηματίσει διαυγή εικόνα για την οθωμανική περίοδο, η οποία, αν και ιδιαίτερα σημαντική, καλύπτεται από την «ομίχλη του παρελθόντος», αποτελώντας ουσιαστικά το «παραπαίδι» της σχολικής Ιστορίας.

## Βιβλιογραφία

Αναστασόπουλος, Α., Κολοβός, Η. & Σαρηγιάννης, Μ. (2008) Η Οθωμανική Αυτοκρατορία: Ο Ελλαδικός Χώρος, στο *Η Οθωμανική Αρχιτεκτονική στην Ελλάδα*, Αθήνα, Υπουργείο Πολιτισμού, Διεύθυνση Βυζαντινών και Μεταβυζαντινών Αρχαιοτήτων, σ. 23-44.

Αρχοντόπουλος, Δ. (2002) *Δημόσια Έσοδα και Στρατιωτικός Τιμαριωτισμός στην Οθωμανική Αυτοκρατορία*, διπλωματική εργασία, Θεσσαλονίκη, ΠΑΜΑΚ.

Ασδραχάς, Σπ. (1999) *Ζητήματα Ιστορίας*, Αθήνα, Θεμέλιο.

Ασδραχάς, Σπ. (1986) Οι κοινότητες στην Τουρκοκρατία, *Τα Ιστορικά*, 3 (5), σ. 45-62.

Βοϊκλής, Γ. (2012) *Σάμος: Σελίδες ιστορίας. Από τα προϊστορικά χρόνια ως τις μέρες μας*, Αθήνα, Υπερόριος.

Bearman, P. J., Bianquis, Th., Bosworth, C. E., van Donzel, E., Heinrichs W. P. κ.ά (1960–2005) *Encyclopædia of Islam*, 2<sup>η</sup> έκδοση, Leiden, E. J. Brill.

Γκαρά, Ε. & Τζεδόπουλος, Γ. (2015) *Χριστιανοί και μουσουλμάνοι στην οθωμανική αυτοκρατορία*, Αθήνα, Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο <http://hdl.handle.net/11419/2886> (Πρόσβαση 5 Φεβρουαρίου 2019).

Δούδος, Δ. (2005) *Το καθεστώς των βακουφιών στη Δυτική Θράκη*. Διαθέσιμο στο <http://www.academia.edu/24062938> (Πρόσβαση 12 Ιανουαρίου 2020).

Εγκυκλοπαίδεια Μείζονος Ελληνισμού. Διαθέσιμο στο <http://constantinople.ehw.gr/forms/fGlossarySummary.aspx?glossaryID=2886> (Πρόσβαση 30 Σεπτεμβρίου 2018).

Ζαχαριάδου, Ε. (1996) *Δέκα Τουρκικά Έγγραφα για τη Μεγάλη Εκκλησία (1483-1567)*, Αθήνα, ΕΙΕ.

Heper, M. (1991) The State, Religion and Pluralism: The Turkish Case in Comparative Perspective, *British Journal of Middle Eastern Studies*, 18 (1), σ. 38-51. Διαθέσιμο στο <http://www.jstor.org/stable/195380> (Πρόσβαση 26 Φεβρουαρίου 2018).

Θεόδωρου, Θ. (1996) *Ελληνική τοπική αυτοδιοίκηση κατά την τουρκοκρατία και την επανάσταση του 1821*, Αθήνα, Αφοί Τολίδη.

Ίδρυμα Μείζονος Ελληνισμού, *Η Οθωμανική Αυτοκρατορία και οι μεταρρυθμίσεις του Τανζιμάτ*. Διαθέσιμο στο <http://www.ime.gr/projects/tanzimat/gr/main/322.html> (Πρόσβαση 2 Σεπτεμβρίου 2018).

Inalcik, H. (1995) *Η Οθωμανική Αυτοκρατορία: η κλασική εποχή, 1300-1600*, Αθήνα, Αλεξάνδρεια.

Κονόρτας, Π. (1998) *Οθωμανικές θεωρήσεις για το Οικουμενικό Πατριαρχείο*, Αθήνα, Αλεξάνδρεια.

Κοντογιώργης, Γ. (1982) *Κοινωνική Δυναμική και Πολιτική Αυτοδιοίκηση: Οι Ελληνικές Κοινότητες της Τουρκοκρατίας*, Αθήνα, Λιβάνη.

Κωστής, Κ. (2015) *Τα κακομαθημένα παιδιά της Ιστορίας. Η διαμόρφωση του Νεοελληνικού Κράτους 18<sup>ος</sup>-21<sup>ος</sup> αιώνας*, Αθήνα, Πατάκη.

Λαΐου, Σ. (2002) *Η Σάμος κατά την οθωμανική περίοδο. Πτυχές του κοινωνικού και οικονομικού βίου 16ος - 18ος αιώνας*, Θεσσαλονίκη, University Studio Press.

Μπαλτά, Ε. (1989) *Οθωμανικά Αρχεία στην Ελλάδα. Προοπτικές της έρευνας*. Διαθέσιμο στο <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/mnimon/article/view/8134/8092> (Πρόσβαση 11 Ιανουαρίου 2020).

Μπέτσας, Γ. (2003) *Θεσμικές και Λειτουργικές Όψεις της Εκπαίδευσης των Ελληνορθόδοξων Κοινοτήτων στο Οθωμανικό Κράτος: Από την έναρξη των μεταρρυθμίσεων του Τανζιμάτ έως την επανάσταση των Νεότουρκων*, αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Θεσσαλονίκη, ΑΠΘ.

Νικολόπουλος, Η. (1987) *Κοινωνικοοικονομικές Δομές και Πολιτικοί Θεσμοί στην Τουρκοκρατία: Τα Θεσσαλικά Αμπελάκια (1770-1820)*, αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Αθήνα, Πάντειο Πανεπιστήμιο.

Ortaylı, I. (2008) *Ανακαλύπτοντας ξανά τους Οθωμανούς*, Θεσσαλονίκη, University Studio Press.

Παπαρρηγόπουλος, Κ. (2014 [1886]) *Ιστορία του Ελληνικού Έθνους*, Τόμος Ε', Αθήνα, Πελεκάνος.

Παπασταματίου, Δ. & Κοτζαγεώργης, Φ. (2015) *Ιστορία του νέου ελληνισμού κατά τη διάρκεια της οθωμανικής πολιτικής κυριαρχίας*, Αθήνα, Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο <http://hdl.handle.net/11419/4721> (Πρόσβαση 27 Ιουλίου 2018).

Reirce, L. P. (2018) *Το σουλτανικό χαρέμι. Γυναίκες και εξουσία στην Οθωμανική Αυτοκρατορία*, Αθήνα, ΜΙΕΤ.

Quataert, D. (2006) *Η Οθωμανική Αυτοκρατορία: Οι τελευταίοι αιώνες, 1700-1922*, Αθήνα, Αλεξάνδρεια.

Σιάτρας, Δ. (2007) *Ο κοινοτικός πολιτισμός της τουρκοκρατούμενης νησιωτικής Ελλάδας*, Αθήνα, Παρισιάνος.

Συλλογικό Έργο (1975) *Ιστορία του Ελληνικού Έθνους*, Τόμος ΙΑ', Αθήνα, Εκδοτική Αθηνών.

Φίλιας, Β. (1996) *Κοινωνία και εξουσία στην Ελλάδα: Η νόθα αστικοποίηση 1800-1864*, Αθήνα, Gutenberg.

Φίνλεϋ, Γ. (1973) *Ιστορία της Ελληνικής Επανάστασης*, Αθήνα, Αφοί Τολίδη.

# Ανάπτυξη Στρατηγικού Σχεδιασμού σε επίπεδο σχολικής μονάδας Γυμνασίου: μία πρόταση εφαρμογής

**Δρ Αικατερίνη Ο. Ρεντζελά**  
Εκπαιδευτικός Αγγλικής, Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση  
[krentzela@yahoo.gr](mailto:krentzela@yahoo.gr)

## Περίληψη

Η εργασία αυτή πραγματεύεται τον ρόλο της εισαγωγής στρατηγικού σχεδίου στην ένταξη νέων μαθητών στο περιβάλλον ενός περιφερειακού γυμνασίου, στην αποκατάσταση της ομαλής λειτουργίας του και στη διαφύλαξη της καλής φήμης του. Σκοπός της εργασίας είναι η ανάπτυξη στρατηγικού σχεδιασμού, λαμβάνοντας υπόψη τις απαιτούμενες παραμέτρους σύμφωνα με το μοντέλο Johnson και Scholes (επίδραση εξωτερικών παραγόντων, εσωτερικό περιβάλλον κ.ά.). Με έμφαση στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και το ειδικότερο πλαίσιο λειτουργίας της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας, η πρόταση που θα αναπτυχθεί στοχεύει αφενός στη διασφάλιση της συνεργασίας των εκπαιδευτικών και αφετέρου στην ενημέρωση των μαθητών για τα σύνθετα χαρακτηριστικά των εθνικών ομάδων, ώστε να κατανοήσουν τα στερεότυπα και λοιπές προκαταλήψεις που επηρεάζουν αρνητικά τις εθνικές και φυλετικές σχέσεις. Οι εκπαιδευτικοί, λειτουργώντας ως μέντορες και συντονιστές, θα βοηθήσουν τους μαθητές μέσα από συμμετοχικές διαδικασίες να ασκηθούν στην καθιέρωση ενός κώδικα συμπεριφοράς που θα αφορά την επιτυχή συνεργασία τους με μαθητές από διαφορετικές φυλετικές, εθνικές, πολιτισμικές και γλωσσικές ομάδες.

**Λέξεις-κλειδιά:** στρατηγικός σχεδιασμός, όραμα, στρατηγική επιλογή, σχολική κουλτούρα

## Abstract

This paper presents a strategic plan for the integration of new-coming students into a regional high school, as well as the restoration of the school's smooth functioning and the preservation of its good reputation. The purpose of this paper is to develop a strategic planning, according to Johnson and Scholes model (the effect of external factors, internal environment, etc.). Giving emphasis to the particular characteristics and the functional framework of the school unit, the developing proposal aims not only at the assurance of cooperation between teachers but also at the students' awareness of the complex characteristics of national groups, in order for them to understand stereotypes and other prejudices that negatively affect ethnic and racial relations. Teachers, both as mentors and coordinators, will train students - through participatory



processes- in acquiring a behavioral code which will help them cooperate with students from different racial, ethnic, cultural and linguistic backgrounds.

**Keywords:** strategic planning, vision, strategic choice, school culture

## **Εισαγωγή**

Τα τελευταία χρόνια, ο ρόλος του στρατηγικού σχεδιασμού έχει προσλάβει μεγαλύτερη σημασία. Οι διοικητικές μεταρρυθμίσεις στο σχολείο απαιτούν από τους εκπαιδευτικούς ηγέτες να υιοθετήσουν πρακτικές, στις οποίες περιλαμβάνεται η ανάπτυξη ενός οράματος για τον οργανισμό που θα εξασφαλίζει μεγαλύτερη αυτονομία και αυτοδιοίκηση, επομένως θα μεταβάλλει το παράδειγμα εκπαιδευτικής ηγεσίας (Eacott, 2008· Davies, 2003).

Σε αυτό το πλαίσιο, κρίνεται απαραίτητο όχι μόνο να σχεδιάζονται δραστηριότητες στο εσωτερικό του οργανισμού, αλλά και να αντιμετωπίζονται ποικίλες προκλήσεις από το εξωτερικό περιβάλλον του, το οποίο ασκεί επίσης σημαντική επίδραση στο σχολείο (Niekerk & Niekerk, 2006). Είναι στρατηγικά επιβεβλημένο το να δίνουμε μεγαλύτερη έμφαση στο να πράττουμε το σωστό (βελτίωση της αποτελεσματικότητας) από το να πράττουμε τα σωστά πράγματα (βελτίωση της επάρκειας). Σε επιχειρηματικό περιβάλλον έχει αποδειχτεί ότι ένας οργανισμός που κάνει τα σωστά πράγματα λάθος (δηλαδή είναι αποτελεσματικός αλλά όχι επαρκής) μπορεί να ξεπεράσει τον οργανισμό που κάνει τα λάθος πράγματα σωστά (δηλαδή είναι επαρκής αλλά όχι αποτελεσματικός). Με άλλα λόγια, η μακροπρόθεσμη επιτυχία ενός οργανισμού και η επιβίωσή του εξαρτάται σε μεγαλύτερο βαθμό από επιλογές που θα βελτιώσουν την αποτελεσματικότητά του παρά από εκείνες που θα βελτιώσουν την επάρκειά του (Hofer & Schendel, 1978)· προφανώς, η βασική αρχή λειτουργίας είναι να γίνονται τα σωστά πράγματα σωστά. Αυτή ακριβώς είναι η επιτακτική ανάγκη για τον στρατηγικό σχεδιασμό μέσα σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό (Drucker, 1954).

Με βάση την ανωτέρω θεωρητική πλαισίωση, σκοπός της εργασίας είναι η ανάπτυξη στρατηγικού σχεδιασμού σε επίπεδο σχολικής μονάδας Γυμνασίου, λαμβάνοντας υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και το ειδικότερο πλαίσιο λειτουργίας της εκπαιδευτικής μονάδας αναφοράς. Ο εν λόγω σχεδιασμός υπαγορεύεται κατ' αρχήν από το συγκείμενο της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας, στην οποία εκδηλώνεται ένα είδος κοινωνικού αποκλεισμού των παιδιών των

προσφύγων, εξαιτίας των ξενοφοβικών τάσεων που προκλήθηκαν από τα ρατσιστικά στερεότυπα των ήδη φοιτούντων μαθητών. Ειδικότερα, θα επιχειρήσουμε να αναδείξουμε τον τρόπο με τον οποίο ένας στρατηγικός σχεδιασμός μπορεί να επηρεάσει και να αλλάξει τη νοοτροπία των μαθητών του Γυμνασίου απέναντι στο «ξένο» και «διαφορετικό», ώστε να αμβλυνθούν οι διαφορές, δίνοντας έμφαση στη γνώση και την αρμονική ανάπτυξη των παραδόσεων και των πολιτισμικών στοιχείων των λαών (Γεωργογιάννης, 1999· Μάρκου, 1996), με στόχους να επανέλθει η συγκεκριμένη σχολική μονάδα στους κανονικούς της ρυθμούς και, συγχρόνως, να επιτευχθούν βελτιωμένες επιδόσεις των μαθητών.

Η παρούσα εργασία δομείται σε δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος, με τίτλο *Θεωρητική προσέγγιση*, παρουσιάζονται και αναλύονται οι βασικές διαστάσεις και πτυχές του στρατηγικού σχεδιασμού. Στο δεύτερο μέρος, με τίτλο *Πρόταση ανάπτυξης και εφαρμογής του στρατηγικού σχεδιασμού*, παρουσιάζονται αρχικά ο βασικός σκοπός και οι επιμέρους στόχοι της εργασίας, η μεθοδολογία προσέγγισης του θέματος και ακολουθεί η παρουσίαση των φυσιογνωμικών χαρακτηριστικών της σχολικής μονάδας αναφοράς. Στην περιγραφή της ανάπτυξης του στρατηγικού σχεδιασμού που ακολουθεί, αναλύονται οι συνιστώσες επίδρασης των εξωτερικών παραγόντων του συγκεκριμένου οργανισμού όσο και οι πτυχές του εσωτερικού του περιβάλλοντος. Τέλος, στην παρουσίαση της πρότασης εφαρμογής παρουσιάζονται η διαδικασία εφαρμογής του στρατηγικού σχεδίου με τα προσδοκώμενα αποτελέσματα, καταλήγοντας με τη συζήτηση και ορισμένα βασικά συμπεράσματα.

## **Α' μέρος: Θεωρητική Προσέγγιση**

### *Η Στρατηγική: Όραμα, Αποστολή, Στόχοι*

Ένας από τους ορισμούς της στρατηγικής τη συνδέει με τον σχεδιασμό ενός επιτυχημένου μέλλοντος για το σχολείο, υποδηλώνοντας τον συσχετισμό της με τον προγραμματισμό. Με αυτόν τον τρόπο, η στρατηγική προβάλλει ως ένα δίπτυχο: η μία πτυχή της αφορά τη μελλοντική κατεύθυνση και η δεύτερη τον προγραμματισμό (Fidler, 1989· Jones, 1987· Hofer & Schendel, 1978). Σύμφωνα με τους Bush, Coleman και Thurlow (2003), η στρατηγική χαρακτηρίζεται από μακροπρόθεσμη προοπτική, παρουσιάζει αντιστοιχία με το σύνολο του οργανισμού, και η βάση της θεμελιώνεται σε ένα όραμα για το μέλλον, το οποίο εκφράζει την επιθυμητή μελλοντική κατάσταση του οργανισμού. Πρόκειται για μια φιλοδοξία, στην οποία ο διευθυντής θα αναζητήσει

τρόπους ώστε να εστιάσει την προσοχή και τις ενέργειες των μελών του οργανισμού. Εάν οι διευθυντές έχουν για το σχολείο ένα όραμα ρεαλιστικό, σύμφωνο με τη βασική λειτουργία του σχολείου και ευπροσάρμοστο στις τοπικές συνθήκες (Lewis, 2003), και αν, μάλιστα, επιτευχθεί η επικοινωνία του οράματος με εμπνευσμένο τρόπο, θα διαμορφωθεί μια ισχυρή συμμαχία καθοδήγησης με εστίαση στους τομείς προτεραιότητας, εμπλουτίζοντας τις σχολικές δραστηριότητες, και θα δημιουργηθούν επιπλέον ομάδες για τους σκοπούς της εφαρμογής (Hopkins, 2011· Neumann & Neumann, 1999).

Ο συνολικός σκοπός του οργανισμού εκφράζεται μέσω της αποστολής του, που σε ιδανικές συνθήκες συνάδει με τις αξίες και τις προσδοκίες των κύριων ενδιαφερόμενων μερών και συντονίζεται με το πεδίο εφαρμογής και τα όρια του οργανισμού. Οι στόχοι εναρμονίζονται με τον συνολικό σκοπό, ενώ οι επιδιώξεις συνιστούν την ακριβή εκδοχή των στόχων και επίσης εναρμονίζονται με τον γενικό σκοπό (Johnson & Scholes, 2003).

#### *Ο Στρατηγικός Ηγέτης: Στρατηγική Διαχείριση - Αποτελεσματική Ηγεσία*

Η στρατηγική είναι ο αποφασιστικός παράγοντας για την εξισορρόπηση όλων των διαδικασιών διαχείρισης των σχολείων (Fidler, 1989). Γίνεται αποτελεσματική, όταν ο εκπαιδευτικός ηγέτης μπορεί προμελετημένα και σκόπιμα να συνταιριάσει την οργανωτική δομή με το έργο των ανθρώπων μέσα στον οργανισμό, έχοντας υπόψη και την απόδοση του οργανισμού. Στο κέντρο της προσοχής του είναι η δημιουργία νοήματος και σκοπού για τον οργανισμό (House & Aditya, 1997) και παρέχει ένα αναλυτικό πλαίσιο για την καθοδήγηση διαχειριστικών πρακτικών (El-Hout, 1994). Ειδικότερα, ο στρατηγικός ηγέτης είναι ένα άτομο στο οποίο η ανάπτυξη στρατηγικής και η αλλαγή φαίνονται να βρίσκονται σε σχέση εξάρτησης. Αυτοί οι ηγέτες έχουν ταυτιστεί σε προσωπικό επίπεδο με τον οργανισμό τους. Η προσωπικότητά τους ή η φήμη τους μπορεί να προσελκύσει τους άλλους, που πρόθυμα αποδέχονται ένα τέτοιο άτομο (Johnson & Scholes, 2003). Η αποτελεσματικότητα της ηγεσίας συνδέεται οργανικά με την εστίαση σε δράσεις που θα καθοδηγούν τον οργανισμό στην επιθυμητή κατεύθυνση και θα τον κατευθύνουν προς το όραμά του (Botha, 2004· Steyn, 2002). Ένα άλλο κριτήριο για την αποτελεσματικότητα της ηγεσίας αφορά τον βαθμό στον οποίο ο ηγέτης επηρεάζει μακροπρόθεσμα την επίδοση του οργανισμού ως συνόλου (Niekerk & Niekerk, 2006). Έτσι, ο διευθυντής δημιουργεί ένα περιβάλλον μέσα στο οποίο μπορεί να έχει την υπεροχή του οραματισμού, να επικοινωνεί το όραμά

του και τη διαχείριση αξιών στο προσωπικό, λαμβάνοντας επίσης μέτρα για την ενδυνάμωσή του ώστε να έχει τη δυνατότητα να διαχειρίζεται τις ποικίλες προκλήσεις (Cuthbert κ.ά, 2013). Το όραμα έχει αποφασιστική σημασία τόσο για την ηγεσία όσο και για τη στρατηγική διαχείριση. Η στρατηγική προσέγγιση για τη διαχείριση κατευθύνεται από το όραμα του σχολείου, την αποστολή και τις αξίες που πρέπει να αναπτυχθούν και να γίνουν κοινό κτήμα σε όλα τα ενδιαφερόμενα μέρη. Έτσι, θα δημιουργηθεί συνεχής και σταθερή δέσμευση για τη μεγαλύτερη δυνατή βελτίωση του σχολείου (Coleman, 2003).

### *Κουλτούρα και Σχολείο*

Αναφέρθηκε προηγουμένως ότι μια στρατηγική προσέγγιση για τη διαχείριση καθοδηγείται μεταξύ άλλων από τις αξίες του σχολείου. Αυτό είναι εφικτό εάν η αξία του κλίματος και η εφαρμογή της στρατηγικής εναρμονίζονται με το όραμα του σχολείου. Συνεπώς, η υποστηρικτική κουλτούρα θα έχει σημαντική συμβολή στην εφαρμογή των συναφών στρατηγικών για την υλοποίηση του οράματος. Ιδιαίτερη σπουδαιότητα ως προαπαιτούμενο έχει ο τρόπος με τον οποίον οι ηγέτες και οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν ο ένας τον άλλον σε θέματα όπως η ειλικρίνεια, η αυτονομία, η διαφάνεια και η πίστη (Coleman, 2003). Η καθιέρωση ενός συστήματος αξιών που υποστηρίζεται από το προσωπικό επιτρέπει τη διαμόρφωση κανόνων και κριτηρίων για την αποδεκτή συμπεριφορά (Bush & Anderson, 2003). Εκτός από τις περιβαλλοντικές δυνάμεις και τη στρατηγική ικανότητα, άλλοι παράγοντες που επηρεάζουν τη στρατηγική ενός οργανισμού είναι οι αξίες και οι προσδοκίες εκείνων που έχουν τη δύναμη μέσα και γύρω από την οργάνωσή του (Johnson κ.ά, 2008).

### *Το μοντέλο Johnson και Scholes*

Η στρατηγική δεν είναι μια διαδικασία στατική αλλά εν προόδω, όπου κάθε ενότητα σχετίζεται με την προηγούμενη (Davies & Coates, 2005). Προκειμένου για την υλοποίησή της, διακρίνονται τρία στάδια: το στάδιο της στρατηγικής ανάλυσης, το στάδιο της στρατηγικής επιλογής και το στάδιο της εφαρμογής.

α) Στρατηγική ανάλυση: Στη στρατηγική ανάλυση λαμβάνονται υπόψη τρεις παράμετροι, το περιβάλλον, οι πόροι και η στρατηγική ικανότητα, και οι δυνάμεις επιρροής για την κατανόηση της στρατηγικής της θέσης ενός οργανισμού. Στην πράξη, βέβαια, τα στοιχεία της στρατηγικής ανάλυσης είναι αλληλένδετα και επηρεάζει το ένα

το άλλο. Η κατανόηση της στρατηγικής θέσης σχετίζεται με την αναγνώριση των επιπτώσεων του εξωτερικού περιβάλλοντος στη στρατηγική, τη στρατηγική ικανότητα ενός οργανισμού και τις προσδοκίες και την επιρροή όσων παίρνουν αποφάσεις (Κυθραιώτης κ.ά, 2015).

Οι οργανισμοί δεν λειτουργούν εν κενώ αλλά μέσα στο πλαίσιο ενός σύνθετου πολιτικού (π.χ. στάση κυβέρνησης, εναρμονισμός με την Ευρωπαϊκή Ένωση, πρόσφατα εισαχθείσες καινοτομίες), οικονομικού (π.χ. επενδύσεις στο δημόσιο τομέα, κόστος νέων αναγκών), κοινωνιολογικού (π.χ. δημογραφική κατάσταση, χαμηλά ποσοστά γεννήσεων, χάσμα μεταξύ των εργατικών τάξεων, αλλαγές τρόπου ζωής), τεχνολογικού (π.χ. ταχύτατες τεχνολογικές αλλαγές, εισαγωγή νέων τεχνολογιών) κόσμου. Αυτό το εξωτερικό περιβάλλον χαρακτηρίζεται από διαφορετικότητα και πολυπλοκότητα, μεταβάλλεται ταχύτατα και είναι πιο περίπλοκο για ορισμένους οργανισμούς από ό,τι για άλλους. Οι επιρροές που ασκεί ανάλογα με το εκπαιδευτικό σύστημα (συγκεντρωτικό ή μη, με σταθερή δομή, με ελεγχόμενες ή μη εισροές) εξεικονίζουν την ποικιλία των δυνάμεων που δρουν γύρω από τον οργανισμό. Συνεπώς, η φύση των εν λόγω δυνάμεων περιορίζει και την αυτονομία του οργανισμού (Tsiakkiros & Pashiardis, 2002). Πολλές από αυτές τις μεταβλητές θα οδηγήσουν σε ευκαιρίες, ενώ άλλες θα προκαλέσουν απειλές για τον οργανισμό - ή και τα δύο. Πρέπει, λοιπόν, να αντιμετωπιστεί το πρόβλημα που γεννάται από την πιθανότητα το εύρος των μεταβλητών να είναι τόσο μεγάλο, ώστε η κατανόησή του να μην είναι εφικτή ή ρεαλιστική (Johnson & Scholes, 1993).

Μέσα σε έναν οργανισμό, τα μέλη μοιράζονται βασικές παραδοχές και πεποιθήσεις που το σύνολό τους λειτουργεί ασυνείδητα και καθορίζει την άποψη και την εικόνα του οργανισμού για τον εαυτό του και το περιβάλλον του. Ως εκ τούτου, οι προσδοκίες και η στρατηγική έχουν τη ρίζα τους στη «συλλογική εμπειρία» (της ομάδας και του οργανισμού), που αντικατοπτρίζεται στις ρουτίνες και στις συνήθειες του οργανισμού, οι οποίες διαμορφώνονται με την πάροδο του χρόνου (Schein, 2010).

Η στρατηγική ικανότητα του οργανισμού που αποτελείται από πόρους και αρμοδιότητες ορίζεται ως η επάρκεια και η προσαρμοστικότητα των πηγών και προσόντων του με στόχο να επιβιώσει και να ευημερήσει. Ένας τρόπος προσέγγισης της στρατηγικής ικανότητας ενός οργανισμού είναι η εξέταση των ανταγωνιστικών πλεονεκτημάτων και των αδυναμιών/μειονεκτημάτων του. Ο στόχος είναι να διαμορφωθεί πλήρης και σφαιρική άποψη των εσωτερικών επιρροών -και περιορισμών- σε στρατηγικές επιλογές για το μέλλον. Είναι συνήθως ένας συνδυασμός

των πηγών και προσόντων, είτε είναι εμφανή (προσπάθεια, χρήματα, σχεδιασμός) είτε όχι (πληροφορία, επιρροή, γνώση - Johnson & Scholes, 1993).

Οι πολιτισμικές επιρροές, τόσο από το εσωτερικό του οργανισμού όσο και από τον εξωτερικό κόσμο, επηρεάζουν επίσης τη στρατηγική του για τον πρόσθετο λόγο ότι οι επιρροές του περιβάλλοντος και των πόρων είναι πιθανό να ερμηνεύονται σε σχέση με τις υποθέσεις που συνδέονται με αυτήν την κουλτούρα. Όλα αυτά εγείρουν ηθικά ζητήματα που αφορούν αφενός τις επιλογές και τις πράξεις διευθυντών και οργανισμών και αφετέρου τους λόγους που τις υπαγόρευαν (Gray, 1972).

β) Στρατηγικές επιλογές: Στο στάδιο αυτό εξετάζονται τρία πεδία: ο εντοπισμός των επιλογών, η αξιολόγησή τους και η τελική απόφαση πρόκρισης ορισμένων από αυτές. Προϋπόθεση για μια στρατηγική επιλογή είναι η κατανόηση της υποκείμενης βάσης για αποφάσεις περί της μελλοντικής στρατηγικής. Στις στρατηγικές επιλογές, επίσης, περιλαμβάνονται εκείνες που στοχεύουν στην ανάπτυξη στρατηγικής αναφορικά με τον τρόπο με τον οποίο απαιτείται να ανταποκριθεί ο οργανισμός στις πολλές πιέσεις και επιρροές (Johnson & Scholes, 1993). Μερικές στρατηγικές μπορεί να είναι περισσότερο αποτελεσματικές από άλλες. Αυτό εξαρτάται από τρία κριτήρια: την καταλληλότητά τους, την αποδοχή τους και τη σκοπιμότητά τους. Η καταλληλότητα καθορίζεται από το εάν η στρατηγική επιλογή ταιριάζει στις συνθήκες λειτουργίας του οργανισμού, εξετάζεται δηλαδή σε σχέση με τη στρατηγική θέση. Η αποδοχή αναφέρεται στα αναμενόμενα αποτελέσματα απόδοσης μιας στρατηγικής επιλογής και την έκταση στην οποία ανταποκρίνονται στις προσδοκίες. Η εφαρμοσιμότητα, τέλος, σχετίζεται με το αν μια στρατηγική είναι εφικτή και, ως εκ τούτου, με τις πρακτικές που ενισχύουν τη στρατηγική ικανότητα (Johnson κ.ά., 2008).

γ) Η εφαρμογή της στρατηγικής: Στο τελευταίο στάδιο της εφαρμογής της στρατηγικής περιλαμβάνονται ενέργειες όπως η οργάνωση, η διαχείριση της αλλαγής και ο σχεδιασμός.

Η οργάνωση ή ο δομικός σχεδιασμός περιγράφει τους ρόλους, τις ευθύνες και τις γραμμές των εκθέσεων στους οργανισμούς. Η δομική μελέτη μπορεί να επηρεάσει ριζικά τις πηγές και να αποτελεί πλεονέκτημα του οργανισμού, ιδίως ως προς τη διαχείριση της γνώσης. Η αποτυχία της κατάλληλης προσαρμογής των δομών στις διαδικασίες μπορεί να έχει επίδραση στην επιτυχία και να υπονομεύσει την εφαρμογή της στρατηγικής. Ανάλογη επίδραση μπορεί να έχουν επίσης οι σχέσεις ανάμεσα στον οργανισμό και τον σύλλογο γονέων, τις πηγές εκτός του οργανισμού και άλλους συλλόγους-χρηματοδότες.

Οι διάφορες δομές, οι διαδικασίες και οι σχέσεις θα πρέπει να εξεταστούν υπό το πρίσμα των εξής βασικών προκλήσεων: της ταχύτητας των αλλαγών και των αυξημένων επιπέδων της αβεβαιότητας του περιβάλλοντος. Είναι, λοιπόν, σαφές ότι οι οργανισμοί πρέπει να έχουν ευέλικτα σχέδια και να είναι εξειδικευμένοι στην οργάνωση.

Η σημασία της δημιουργίας γνώσης και η ανταλλαγή γνώσεων αποτελούν θεμελιώδη συστατικά της στρατηγικής επιτυχίας. Ο σχεδιασμός θα πρέπει να ενθαρρύνει τους ανθρώπους να μοιραστούν τις γνώσεις τους. Σε ένα παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον η οργάνωση έχει να αντιμετωπίσει πολλές προκλήσεις, όπως η επικοινωνία στην ευρύτερη δυνατή έκταση, ο συντονισμός μεγαλύτερης ποικιλομορφίας και η οικοδόμηση σχέσεων με διάφορους πολιτισμούς. Συνεπώς, η στρατηγική αλλαγή θα πρέπει να συνεξετάζεται και σε αναφορά με τη χρονική παράμετρο, αν δηλαδή είναι δυνατό να επιτευχθεί μέσα από σταδιακή μεταβολή ή αν απαιτείται επείγουσα, άμεση δράση, αφού βεβαίως έχουν διαγνωστεί ευρύτερες πτυχές του οργανωτικού πλαισίου (λ.χ. πόροι και δεξιότητες, βαθμός ομοιογένειας/πολυμορφίας στην οργάνωση, ικανότητα και ετοιμότητα για αλλαγή και δύναμη να γίνει η αλλαγή - Johnson & Scholes, 2003).

## **Β' μέρος: Η πρόταση ανάπτυξης και εφαρμογής στρατηγικού σχεδιασμού**

### *Βασικός σκοπός και επιμέρους στόχοι*

Βασικός σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η ανάπτυξη στρατηγικού σχεδιασμού στο επίπεδο σχολικής μονάδας ενός περιφερειακού Γυμνασίου. Ειδικότερα, θα επιχειρήσουμε να αναδείξουμε τον τρόπο με τον οποίο ένας στρατηγικός σχεδιασμός μπορεί να επηρεάσει και να αλλάξει τη νοοτροπία των μαθητών του Γυμνασίου απέναντι στο «ξένο» και «διαφορετικό», ώστε να αμβλυνθούν οι διαφορές (Γεωργογιάννης, 1999· Μάρκου, 1996), με στόχους να επανέλθει η συγκεκριμένη σχολική μονάδα στους κανονικούς της ρυθμούς και συγχρόνως να επιτευχθούν βελτιωμένες επιδόσεις των μαθητών.

### *Μεθοδολογία προσέγγισης του θέματος*

Η ανάπτυξη αλλά και η εφαρμογή στρατηγικού σχεδιασμού στη μονάδα αναφοράς προσεγγίστηκε μέσα από τον ορισμό του οράματος αλλά και της αποστολής της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας. Το όραμα του σχολείου αναφοράς (Johnson &

Scholes, 1993) είναι η διασφάλιση της ευημερίας όλων των μαθητών και η διατήρηση της καλής φήμης του σχολείου. Η αποστολή, ως το μέσο που θα μετατρέψει την έμπνευση σε πραγματικότητα, αφορά τη δημιουργία καλών σχέσεων νέων-παλαιών μαθητών. Ως εκ τούτου, αποτελεί συγχρόνως προϋπόθεση για την υλοποίηση του οράματος του σχολείου. Οι στόχοι για την επίτευξη της αποστολής είναι η διαμόρφωση θετικών αντιλήψεων για τις διαφορές μεταξύ των πολιτισμών, δίνοντας έμφαση στη γνώση και την αρμονική ανάπτυξη των παραδόσεων και των πολιτισμικών στοιχείων των λαών (Γεωργογιάννης, 1999), η αύξηση ευελιξίας της πρόβλεψης, η αναμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος με σκοπό την εξάλειψη διακρίσεων και φαινομένων εκφοβισμού, την απομάκρυνση των προκαταλήψεων και των στερεοτύπων, και τελικά την εμπέδωση της ισότητας και του σεβασμού (Lumby, 1999).

#### *Φυσιογνωμικά χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας*

Η σχολική μονάδα για την οποία απαιτείται η ανάπτυξη στρατηγικού σχεδιασμού είναι ένα περιφερειακό γυμνάσιο, με πολυπολιτισμικό χαρακτήρα και ανομοιογενή μαθητικό πληθυσμό, που όμως διακρίνεται για τις αρκετά υψηλές μαθητικές επιδόσεις. Οι καθηγητές στην πλειονότητά τους έχουν αρκετά χρόνια υπηρεσίας στο σχολείο και μεταπτυχιακά προσόντα, ενώ το σχολείο διοικείται από προσοντούχο και αποδεκτό Διευθυντή. Το σχολικό κλίμα χαρακτηρίζεται από ασφάλεια. Οι μαθητές υπακούουν τους κανονισμούς και τις νόρμες, νιώθουν φυσική και κοινωνικο-συναισθηματική ασφάλεια, και αυτό αντικατοπτρίζεται στις καλές σχέσεις μεταξύ τους, τον αλληλοσεβασμό και τη συνεργασία. Όμως, μετά την υποδοχή μεγάλου αριθμού προσφύγων μαθητών με διαφορετική κουλτούρα, εκδηλώθηκαν κρούσματα παραβατικής συμπεριφοράς, που είχαν ως αποτέλεσμα τη διατάραξη του καλού κλίματος λειτουργίας του σχολείου. Οι νεόφερτοι μαθητές, ως πρόσφυγες, προέρχονται από διαφορετικά κοινωνικοοικονομικά, πολιτισμικά και οικογενειακά περιβάλλοντα, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται εντάσεις στο σχολικό περιβάλλον και οι ίδιοι να περιθωριοποιούνται. Ο σύλλογος διδασκόντων προέβη στη λήψη μέτρων, που αποδείχτηκαν αναποτελεσματικά, επειδή επαναλήφθηκαν οι ίδιες συμπεριφορές.

Ο Διευθυντής δείχνει αποφασισμένος να αποκαταστήσει τη διαταραχθείσα ισορροπία, να διασφαλίσει την ευημερία όλων των μαθητών αλλά και να διατηρήσει την καλή φήμη του σχολείου. Τελικά, λαμβάνει ως δεδομένη την παρούσα κατάσταση



και αποφασίζει να επιλύσει το πρόβλημα αντιμετωπίζοντας τα παιδιά των προσφύγων ως μέρος της λύσης, προκειμένου να τα ενσωματώσει στο σύνολο των μαθητών. Η απόφαση του Διευθυντή δείχνει να είναι η πλέον ενδεδειγμένη, θα μπορούσε όμως να επισημανθεί ως αρνητικό το γεγονός ότι, προτού καταλήξει σ' αυτήν, δοκίμασε μια μέθοδο που ακολουθείται σε σχολικές μονάδες με διαφορετικά χαρακτηριστικά (αποβολή των μαθητών που προκάλεσαν προβλήματα, με την ελπίδα της συμμόρφωσης των υπολοίπων), με αποτέλεσμα να χαθεί χρόνος. Η ιδιομορφία της σχολικής μονάδας επέβαλλε από την αρχή την αναζήτηση μιας διαφορετικής προσέγγισης του προβλήματος. Η ανάγκη για την ανάπτυξη ενός στρατηγικού σχεδιασμού για την αντιμετώπισή του είναι σαφής.

#### *Η περιγραφή της ανάπτυξης του στρατηγικού σχεδιασμού*

##### *Εξωτερικοί παράγοντες επιρροής*

Αυτή τη στιγμή το περιβάλλον της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας είναι δυναμικό, λόγω της έντονης παρουσίας των παιδιών προσφύγων -κάτι που δεν είχε συμβεί πρωτύτερα- συνεπώς είναι και αβέβαιο και απρόβλεπτο (Tsiakkios & Pashiardis, 2002). Στην παρούσα συγκυρία, το περιβάλλον του σχολείου επηρεάζεται από τη στάση της κυβέρνησης (πολιτικός παράγοντας), που αποφάσισε να εγκαταστήσει τους πρόσφυγες στη συγκεκριμένη περιοχή για να τους παράσχει ευκαιρίες απασχόλησης, μια που το χωριό ήταν τουριστικό (οικονομικός παράγοντας). Συνεπώς, η σχολική μονάδα, επειδή ήταν η μοναδική, όφειλε να δεχτεί μαθητές προερχόμενους από διαφορετικά περιβάλλοντα, με διαφορετικό τρόπο ζωής, με άλλες στάσεις και πεποιθήσεις (κοινωνιολογικό -πολιτισμικός παράγοντας). Τούτο είχε ως αποτέλεσμα να δημιουργηθεί αβεβαιότητα στον οργανισμό και ακολούθως να επηρεαστεί το κλίμα αλλά και η δομή του (Orr, 2013). Απειλή για τον οργανισμό αποτελεί ο κοινωνικός αποκλεισμός που υφίστανται τα παιδιά των προσφύγων μέσα στο σχολείο, ως μέλη μιας «ευπαθούς» ή «ευάλωτης» κοινωνικής ομάδας (Papadopoulou, 1994). Οι νέοι μαθητές, ως φορείς άλλης θρησκείας, γλώσσας και πολιτισμού, πυροδοτούν άθελά τους αντιθέσεις, αντιμετωπίζονται απαξιωτικά και προσβλητικά, και αντιμετωπίζουν εχθρότητα, απόρριψη και αποξένωση από τους συμμαθητές τους· επειδή οι πεποιθήσεις των παλαιών μαθητών λειτουργούν σε επίπεδο υποσυνείδητο, αυτοί ενεργούν με τρόπο που δείχνει ότι αρνούνται να αποδεχτούν τους νέους συμμαθητές τους (Jackson, κ.ά, 2003).

### *Εσωτερικό περιβάλλον του οργανισμού αναφοράς*

Ο οργανισμός δείχνει εχθρικός εν προκειμένω και τείνει να περιθωριοποιεί καθετί καινούριο. Δείχνει, λοιπόν, να απορρίπτει τη νέα εθνική μειονότητα, επομένως παρουσιάζει την αδυναμία ειρηνικής συνύπαρξης παλαιών και νέων μαθητών, όπως αποδεικνύουν τα φαινόμενα εκφοβισμού. Ως εκ τούτου, η ισορροπία του κλυδωνίζεται, ενώ η αποβολή που δόθηκε έφερε τα αντίθετα αποτελέσματα, το δε σχολείο αρχίζει να χάνει την καλή του φήμη. Ωστόσο, ο ίδιος οργανισμός έχει και δυνατά σημεία, όπως είναι η πολυετής υπηρεσία των εκπαιδευτικών στο συγκεκριμένο σχολείο, γεγονός που υποδηλώνει ότι έχουν αναπτυχθεί σχέσεις μεταξύ τους, το επίπεδο μόρφωσης των εκπαιδευτικών με σπουδές στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, η αποδοχή του προσοντούχου διευθυντή από τους συλλόγους των διδασκόντων και των γονέων αλλά και η αποφασιστικότητά του να αντιμετωπίσει το πρόβλημα. Επιπλέον, στα πλεονεκτήματα του σχολείου προσμετράται και η προηγούμενη επιτυχία του να εντάξει ομαλά μαθητές προερχόμενους από διαφορετικά κοινωνικο-πολιτισμικά περιβάλλοντα. Αυτό σημαίνει ότι η πολυπολιτισμικότητα έχει ήδη χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο για να ενισχύσει την ενότητα και τη συνοχή. Στις διαθέσιμες ευκαιρίες συμπεριλαμβάνονται ο σύλλογος γονέων και η τοπική κοινότητα, που μπορούν να συνδράμουν το σχολικό έργο, αλλά και η ίδια η πραγματικότητα: οι διαφορές να θεωρηθούν ως πλεονέκτημα και να αξιοποιηθούν -χωρίς αναφορά στην εθνική ή θρησκευτική ταυτότητα- ώστε να λειτουργήσουν ως μέσο κοινωνικοποίησης, παιδείας και συλλογικότητας, ενισχύοντας τη συνοχή και την αλληλεγγύη και διευκολύνοντας ταυτόχρονα την ενσωμάτωση των φορέων τους στην ευρύτερη κοινωνία. Η διδασκαλία και η μάθηση υποστηριζόταν από την επάρκεια πόρων με αίθουσες ειδικά εξοπλισμένες, εργαστήρια με ηλεκτρονικούς υπολογιστές και πολυμέσα, ώστε να εφαρμόζονται νέες μέθοδοι διδασκαλίας, ενώ και το κτίριο ήταν αναβαθμισμένο. Όλα αυτά συνέτειναν στις υψηλές επιδόσεις των μαθητών. Όμως, μετά την εγγραφή των νέων μαθητών φάνηκε κάποια επιδείνωση στο θέμα των σχέσεων αλλά και της επίδοσης. Το αίσθημα της ασφάλειας είχε διαταραχθεί, με συνέπεια τη διαφαινόμενη επιδείνωση των μαθητικών επιδόσεων στις εθνικές εξετάσεις, διότι το αίσθημα ασφάλειας στο σχολείο προωθεί σημαντικά την εκμάθηση και την υγιή ανάπτυξη των μαθητών (Thara κ.ά, 2013).

*Η παρουσίαση της πρότασης εφαρμογής*

*Διαδικασία- Προσδοκώμενα αποτελέσματα*

Αρχικώς, η προσπάθεια εξήγησης στους συναδέλφους ότι οι ανθρώπινες ομάδες δεν είναι ομοιογενείς, και αυτό είναι ήδη ορατό στην καθημερινότητα όλων μας, τόσο στην επαγγελματική όσο και στην οικογενειακή μας ζωή. Η ετερογένεια θεωρείται κανόνας και όχι ομαλότητα που απαιτεί επιπλέον υποστήριξη. Η αποδοχή της ανομοιογένειας είναι το μέσο για την εγγύηση των αξιών μιας ανοιχτής και δημοκρατικής κοινωνίας. Ταυτόχρονα, λειτουργεί ως αντιστάθμιση των ανισοτήτων και ως τρόπος εδραίωσης της ισότητας (Dasli, 2018).

Επειδή το σχολείο είναι μια κοινότητα, μέσα σ' αυτό μπορεί να δοκιμαστεί ό,τι αφορά τη μεταβολή της κοινωνίας. Εδώ υπάρχει χώρος για άλλες, εναλλακτικές μορφές ζωής και κοινωνικά πρότυπα. Το σχολείο υποστηρίζει το άτομο, ώστε να βιώσει τις δυνατές του πλευρές και τις αδυναμίες του, να δοκιμάσει τον εαυτό του και προπάντων να κατανοήσει πράγματα, π.χ. γιατί ο διπλανός μου είναι διαφορετικός και πώς μπορώ να ζήσω με τα θετικά και τα αρνητικά του. Έτσι, το κέντρο βάρους μετατοπίζεται στην ποικιλία. Η κοινωνική δράση και η αντίστοιχη συμπεριφορά δοκιμάζονται και προβάλλουν ως αναγκαία επιλογή. Το σχολείο είναι επίσης ένας χώρος προστασίας και ελευθερίας, στον οποίο καθημερινά βιώνεται η ελευθερία του ατόμου, η προσωπική του ευθύνη και η ομαδοσυνεργατική δράση.

Η αποστολή μας είναι να υποστηρίξουμε τα παιδιά μας, ώστε να βρουν έναν δικό τους δρόμο για να μπουν στη ζωή, στον οποίο να μπορούν να πορευτούν. Συνεπώς, με βάση τον σκοπό και τους στόχους που έχουμε θέσει, θα εργαστούμε για ένα σχολείο όπου θα βοηθήσουμε τους μαθητές μας να κατανοήσουν τα σύνθετα χαρακτηριστικά των εθνικών ομάδων μέσα σε μια κοινωνία και τους τρόπους με τους οποίους η φυλή, η εθνικότητα, η γλώσσα και η κοινωνική τάξη αλληλεπιδρούν· κι όταν τα κατανοήσουν όλα αυτά, θα επηρεαστεί και η συμπεριφορά τους (Banks, 1994). Οι μαθητές θα μάθουν για τα στερεότυπα και τις λοιπές προκαταλήψεις, που επηρεάζουν αρνητικά τις εθνικές και φυλετικές σχέσεις (όπως και τους ίδιους), και για τις κοινές αξίες όλων των πολιτισμικών ομάδων (δικαιοσύνη, ισότητα, ελευθερία, ειρήνη, συμπόνια και φιλανθρωπία), στηριζόμενοι στην παραδοχή της πλουραλιστικής προοπτικής της κοινωνίας και του σχολείου ότι κάθε εθνική ομάδα έχει το δικαίωμα να διατηρεί τον δικό της πολιτισμό και τις δικές της αξίες μέσα στην κοινωνία στην οποία ζει. Αυτό σημαίνει ότι η κοινωνία υποδοχής αποδέχεται και σέβεται τα στοιχεία των διάφορων

εθνικών ομάδων και, μέσα από την αλληλεπίδραση και αλληλεξάρτηση των ιδιαίτερων πολιτισμών τους, προσπαθεί να διασφαλίσει την αναγνώριση της πολιτισμικής τους ισοτιμίας (Banks, 1994). Στη συνέχεια, οι εκπαιδευτικοί θα τους βοηθήσουν να αποκτήσουν τις απαραίτητες κοινωνικές δεξιότητες για την επιτυχή συνεργασία τους με μαθητές από διαφορετικές φυλετικές, εθνικές, πολιτισμικές και γλωσσικές ομάδες, με αποτέλεσμα την παιδαγωγική ισότητα, τη μείωση των προκαταλήψεων και την ενδυνάμωση της σχολικής κουλτούρας (Banks & Banks, 2001).

Στο ίδιο γενικό πλαίσιο, το σχολείο θα παρέχει στους μαθητές διαφορετικών ομάδων ευκαιρίες κοινωνικής διάδρασης σε συνθήκες που να στοχεύουν στη μείωση του φόβου και του άγχους. Θα καταβληθεί προσπάθεια, μέσα από ομαδοσυνεργατικές δράσεις, να κατανοήσουν σταδιακά όλοι οι μαθητές ότι η συμβίωση, η συνεργασία και η πολιτισμική αλληλεπίδραση πολλαπλασιάζουν τις δυνατότητες κάθε εθνικής-πολιτισμικής ομάδας ξεχωριστά και δεν αλλοιώνουν τη φυσιογνωμία κανενός πολιτισμού, ούτε απειλούν με εξαφάνιση καμία γλώσσα, καμία εθνότητα και καμία κουλτούρα (Lahdenpera, 2000).

Αναμορφώνοντας το σχολικό πρόγραμμα, θα εγκαταλειφθούν οι ιστορικές αφηγήσεις της θριαμβευτικής κυριαρχίας του ενός ή του άλλου, θα ορίζονται με σαφήνεια οι πολιτικές, οικονομικές, κοινωνικές και ηθικές αξίες και στόχοι που αποτελούν τη βάση του σχολικού προγράμματος, και κυρίως θα προσδιοριστεί ο τρόπος με τον οποίον οι έννοιες της ισότητας και της αναγνώρισης των ομάδων δεν θα είναι ανταγωνιστικές αλλά συμπληρωματικές μέσα σε ένα διαπολιτισμικό πλαίσιο διοίκησης, ώστε να αποσοβηθούν οι εντάσεις μεταξύ των μαθητών (Banks κ.ά., 2001). Προκειμένου να υλοποιηθούν οι ανωτέρω επιλογές θα γίνουν και ανάλογες ενέργειες.

Ενδεικτικά, οι εκπαιδευτικοί θα χωριστούν σε ομάδες. Κάθε ομάδα θα αποφασίσει για τον συντονιστή της και θα εκπονήσουν σχέδια μαθημάτων. Η οργάνωση της διδασκαλίας θα είναι ομαδοσυνεργατική, διαλεκτική (ελεύθερος ή κατευθυνόμενος διάλογος). Η διδακτική μέθοδος θα είναι κειμενοκεντρική, επικοινωνιακή και επαγωγική. Τα σχολικά εγχειρίδια, ο πίνακας, τα φύλλα εργασίας, ο ηλεκτρονικός υπολογιστής θα είναι τα μέσα διδασκαλίας.

Τον συντονισμό των ομάδων των εκπαιδευτικών θα έχει ο υποδιευθυντής του σχολείου, ο οποίος θα ενημερώνει το διευθυντή- γενικό συντονιστή. Οι συντονιστές θα έχουν τακτικές συναντήσεις μία φορά την εβδομάδα, ενώ οι ομάδες θα συνεδριάζουν στην ολομέλεια ανά δεκαπενθήμερο. Η διαπίστωση ότι μεταξύ των προσφύγων υπήρχαν κάποιοι μαθητές αλλά και γονείς οι οποίοι μιλούσαν αγγλικά δίνει τη σκέψη

να αξιοποιηθούν ως διαμεσολαβητές, προκειμένου τα προσφυγόπουλα να μάθουν την ελληνική γλώσσα παράλληλα με τα ακούσματα από την τάξη στην οποία θα φοιτήσουν. Την εκμάθηση των ελληνικών για τους γονείς θα αναλάβει ο σύλλογος γονέων, ο οποίος θα συνεργάζεται στενά με τους εκπαιδευτικούς και το σχολείο και πιθανόν να δείξει πρόθυμος να χρηματοδοτήσει και την πρόσληψη κάποιου δίγλωσσου εκπαιδευτή, γνώστη της μητρικής γλώσσας των προσφύγων και της ελληνικής, ώστε να οργανωθούν ταχύρρυθμα σεμινάρια για τους γονείς. Αρχικώς, η έμφαση στις καλλιτεχνικές ειδικότητες, κυρίως ζωγραφική και μουσική, θα δώσει τη δυνατότητα μη λεκτικής έκφρασης, χωρίς να απαιτείται η γνώση της ελληνικής γλώσσας.

Με στόχο την αλλαγή στάσεων των μαθητών, θα τους δοθεί η δυνατότητα να εργαστούν σε πολυτροπικά κείμενα με θεματολογία τους πολιτισμούς και τις γλώσσες του κόσμου. Μέσα από τα κείμενα αυτά, θα επιχειρηθεί η προώθηση της γλωσσικής ανάπτυξης και η άσκηση των κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων, θα επιδιωχθεί να γίνουν οι μαθητές κοινωνοί σύγχρονων κοινωνικών προβλημάτων, να βελτιώσουν την επικοινωνιακή τους ικανότητα και να καταστούν πομποί και δέκτες μηνυμάτων· να συνδέσουν τη γλώσσα με τις σύγχρονες συνθήκες που ορίζονται από τις νέες τεχνολογίες και την παγκοσμιοποίηση, τον πολιτισμό, την εθνική συνείδηση και αυτογνωσία κάθε λαού-φορέα της συγκεκριμένης γλώσσας. Περαιτέρω, θα επιδιωχθεί να αντιληφθούν τη σχέση αλληλεπίδρασης μεταξύ των γλωσσών μέσω του γλωσσικού δανεισμού και να κατανοήσουν την πολυφωνία σε όλα τα ανθρώπινα ζητήματα, δηλαδή την ύπαρξη πολλαπλών και συχνά αντικρουόμενων απόψεων.

Οι ομάδες θα συγκροτηθούν με τη βοήθεια του διδάσκοντος και θα καθοριστούν εκπρόσωποι. Θα γίνεται ερμηνευτική ανάγνωση των κειμένων, αφού επιλεγούν τα κείμενα από κάθε ομάδα με βάση τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα και τις ικανότητές της. Η επεξεργασία των ερωτήσεων κατανόησης από τις ομάδες θα γίνεται με παράλληλη διδακτική υποστήριξη από τον διδάσκοντα. Οι απαντήσεις-παρατηρήσεις των ομάδων θα παρουσιάζονται με τη μορφή προφορικής ανακοίνωσης ή /και καλλιτεχνικής/μουσικής έκφρασης, αλλά θα γίνει και ελεύθερος ή κατευθυνόμενος διάλογος με έναυσμα τις απαντήσεις-παρατηρήσεις. Στη συνέχεια, θα εντοπίζονται οι δύο αντίθετες απόψεις και θα αξιολογούνται με βάση την τεκμηρίωση και την πειστικότητά τους. Τέλος, προκειμένου να τονωθεί το αυτοσυναίσθημα των μαθητών, θα γίνει έκθεση των έργων τους στο σχολείο αλλά και θα οργανωθούν γιορτές με φαγητά και χορούς από όλο τον κόσμο, όπου θα δοθεί η ευκαιρία σε όλες τις

οικογένειες να παρουσιάσουν κάτι από την κουλτούρα τους και να συνειδητοποιήσουν ότι όλοι έχουν τη θέση τους στο σχολείο μας.

#### *Συζήτηση – Συμπεράσματα*

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν να προσδιοριστεί η σημασία της ανάπτυξης και εφαρμογής στρατηγικού σχεδίου σε σχολική μονάδα για τη δημιουργία, την ενίσχυση και την καλλιέργεια του διαπολιτισμικού διαλόγου, ώστε το συγκεκριμένο σχολείο, ως χώρος υποδοχής προσφύγων, να εξοικειωθεί με τη νέα πραγματικότητα και να την αποδεχτεί. Η ικανότητα δημιουργίας διάδρασης μεταξύ των ατόμων του οργανισμού θα συμβάλει στην κοινωνικοποίηση, την εξωτερίκευση, τον συνδυασμό και την εσωτερίκευση.

Με την κοινωνικοποίηση οι μαθητές μοιράζονται τις εμπειρίες τους μαθαίνοντας ο ένας από τον άλλο άτυπα και χωρίς τη χρήση της γλώσσας. Με την εξωτερίκευση η αποκτηθείσα γνώση μορφοποιείται σε σαφείς και εμφανείς έννοιες μέσω του συνδυασμού μεθόδων· με αυτόν τον τρόπο, οι έννοιες συγκροτούνται σε ένα σύστημα γνώσης, κάτι που επιτυγχάνεται μέσω τυπικών συναντήσεων, εγγράφων ή δικτύων υπολογιστών. Τέλος, το επιστέγασμα της διαδικασίας είναι η εσωτερίκευση, αυτό που συμπυκνώνεται επιγραμματικά στη φράση "μαθαίνω πράττοντας" (Johnson & Scholes, 2003).

Με τις προτεινόμενες δραστηριότητες αναμένεται ότι θα διασφαλιστεί η αλληλεπίδραση των διαφορετικών πολιτισμών των μελών μιας κοινωνίας μέσα σε πνεύμα αμοιβαιότητας και αλληλεγγύης, χωρίς κανένα μέλος να χάνει την ιδιαίτερη ταυτότητά του (Παπάς, 1998). Κάθε μαθητής θα αντιμετωπίζεται όχι ως μια τυχαία ανθρώπινη μονάδα αλλά ως μια συγκεκριμένη υποκειμενική έκφραση του συνόλου των κοινωνικών καταστάσεων και σχέσεων, οι οποίες επηρέασαν και επηρεάζουν τον τρόπο ζωής του και τις προσδοκίες του· ο ίδιος ο μαθητής λογίζεται ως ενεργητικός συντελεστής των πολιτισμικών και κοινωνικών χαρακτηριστικών του και όχι ως παθητικός εκφραστής τους (Βακαλιός, 1997). Απαραίτητες προϋποθέσεις επιτυχίας των δραστηριοτήτων είναι η βάση τους ότι η γλωσσική και η πολιτισμική ετερότητα δεν αποτελούν πεδίο συγκρούσεων αλλά αντιθέτως πηγή διαρκούς εμπλουτισμού του πολιτισμικού και γλωσσικού υπόβαθρου όλου του πληθυσμού (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1997). Βασική παράμετρος για την επιτυχία του σχεδίου είναι το γεγονός ότι μέσα από την καθημερινή παιδαγωγική πρακτική και συνεργασία όλων των μελών

της σχολικής κοινότητας καλλιεργείται η αντίσταση στις διακρίσεις και στη χρήση στερεότυπων αντιλήψεων για την κατάταξη και την ιεράρχηση του διαφορετικού. Γίνεται αντιληπτό ότι το σχολείο και ευρύτερα η εκπαίδευση απευθύνεται εξίσου σε ντόπιους και ξένους (Κοτσιώνης, 1995). Πέραν του ότι στο πλαίσιο της διασταυρώνονται με τρόπο γόνιμο και ποικιλόμορφο διαφορετικοί πολιτισμοί, με την εθνική έννοια του όρου, παράλληλα συναντιέται η προσωπική κουλτούρα του καθενός με εκείνη του διπλανού του, που είναι απολύτως ανομοιογενείς ακόμα και εντός μιας ομοιογενούς εθνικής ομάδας (Ανδρούσου, 2000).

Συμπερασματικά, η ανάπτυξη στρατηγικού σχεδιασμού στο συγκεκριμένο σχολείο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης προσδοκάται να δώσει το στίγμα της ταχύτατης αναπροσαρμογής του σχολείου στις εξελίξεις, ώστε ως οργανισμός μάθησης να αποδέχεται τις διαφορετικές απόψεις, καλωσορίζει ακόμη και τις αντικρουόμενες ως πηγή έμπνευσης, και να εντάσσει τον πειραματισμό στη μαθησιακή διαδικασία ως νόρμα και ως μέρος αυτής.

## Βιβλιογραφία

- Ανδρούσου, Α. (2000) Διαπολιτισμική διάσταση στην εκπαιδευτική πρακτική, στο Βαφέα Α. (επιμ.) *Το πολύχρωμο σχολείο. Μια εμπειρία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μέσα από την τέχνη*, Αθήνα, Κέντρο Παιδαγωγικής και Καλλιτεχνικής επιμόρφωσης «Σχεδία», σ. 11-23.
- Βακαλιός, Θ. (1997) *Το πρόβλημα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη Δυτική Θράκη*, Αθήνα, Gutenberg.
- Banks, J. (1994) *Multiethnic Education: Theory and Practice*, New York, Allyn and Bacon.
- Banks, J. A. & Banks, C. A. M. (επιμ.) (2001) *Multicultural education: Issues and perspectives*, 4<sup>η</sup> έκδοση, New York, Wiley.
- Banks, J., Cookson, P., Gay, G., Hawley, W., Irvin, J., Nieto, S., Schofield, J. & Stephan, W. (2001) *Diversity within Unity, Essential Principles for Teaching and Learning in a Multicultural Society* (e-book). Διαθέσιμο στο <http://education.uw.edu/sites/default/files/cme/docs/pdf/DiversityUnity.pdf> (Πρόσβαση 10 Ιουλίου 2019).
- Botha, R. J. (2004) Excellence in leadership: Demands on the professional school principal, *South African Journal of Education*, 24 (3), σ. 239–243.
- Bush, T. & Anderson, L. (2003) Organisational culture, στο Thurlow, M., Bush, T. & Coleman, M. (επιμ.) *Leadership and strategic management in South African schools*, London, The Commonwealth Secretariat, σ.87-99.
- Γεωργογιάννης, Π. (1999) *Θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*, Αθήνα, Gutenberg.
- Coleman, M. (2003) Theories of leadership, στο Thurlow, M., Bush T. & Coleman M. (επιμ.) *Leadership and strategic management in South African schools*, London, The Commonwealth Secretariat, σ. 155–172.
- Cuthbert, R., Møller, J. & Ozga, J. (2013) Leadership and the reform of education, *British Journal of Sociology of Education*, 34(2), σ. 281-294. DOI: 10.1080/01425692.2012.761385 (Πρόσβαση 2 Ιουλίου 2019).
- Dasli, M. (2018) UNESCO guidelines on intercultural education: A deconstructive reading, *Pedagogy, Culture & Society*, 27(2), σ. 215-232. Διαθέσιμο στο <https://doi.org/10.1080/14681366.2018.1451913>.
- Davies, B. (2003) Rethinking Strategy and Strategic Leadership in Schools, *Educational Management Administration Leadership*, 31(3), σ. 295-312. DOI: 10.1177/0263211X03031003006 (Πρόσβαση 2 Ιουλίου 2019).
- Davies, P. & Coates, G. (2005) Competing Conceptions and Values in School Strategy, Rational Planning and Beyond, *Educational Management Administration*



*Leadership*, 33 (1), σ. 109-124. DOI: 10.1177/1741143205048177 (Πρόσβαση 1 Ιουλίου 2019).

Drucker, P. (1954) *The Practice of Management*, New York, Harper and Row.

Eacott, S. (2008) An analysis of contemporary literature on strategy, *International Journal of Leadership in Education*, 11(3), σ. 257-280. DOI: 10.1080/13603120701462111 (Πρόσβαση 1 Ιουλίου 2019).

El-Hout, M. S. (1994) Strategic planning for educational system: necessity and Methodology, *Journal of Educational Planning and Administration*, 8(1), σ. 47–62.

Fidler, B. (1989) Strategic management: where is the school going?, στο Fidler, B. & Bowles G. (επιμ.) *Effective Local Management of Schools: A Strategic Approach*, London, Longman, σ. 19-35.

Gray, H. L. (1972) Management in Education, *Journal of Moral Education*, 1(2), σ. 87-95. DOI: 10.1080/0305724720010201 (Πρόσβαση 8 Ιουλίου 2019).

Hofer, C. & Schendel, D. (1978) *Strategy Formulation: Analytical Concepts*, StPaul/Minneapolis, MN, West Publishing.

Hopkins, D. (2011) Talent management in education, *School Leadership & Management*, 31(3), σ. 297-298. DOI: 10.1080/13632434.2011.590749 (Πρόσβαση 10 Ιουλίου 2019).

House, R. & Aditya, R. (1997) The social scientific study of leadership: quo vadis? *Journal of Management*, 23(3), σ. 409–473. DOI: 10.1177/014920639702300306 (Πρόσβαση 17 Δεκεμβρίου 2019).

Jackson, E. S., Joshi, A., Erhardt, L. N. (2003) Recent Research on Team and Organizational Diversity: SWOT Analysis and Implications, *Journal of Management*, 29(6), σ. 801-830. DOI: 10.1016/S0149-2063\_03\_00080-1 (Πρόσβαση 10 Ιουλίου 2019).

Johnson, G. & Scholes, K. (1993) *Explaining Corporate Strategy: Texts and Cases*, 3<sup>η</sup> έκδοση, London, Prentice Hall.

Johnson, G. & Scholes, K. (2003) Understanding strategy development, στο Preedy, M., Glatter, R. & Wise, C. (επιμ.) *Strategic Leadership and Educational Improvement*, Ηνωμένο Βασίλειο, Open University Press, σ.142-165.

Johnson, G., Scholes, K. & Whittington, R. (2008) *Exploring corporate strategy-Text and cases*, 8<sup>η</sup> έκδοση, Hertfordshire, Prentice Hall.

Jones, A. (1987) *Leadership for Tomorrow's Schools*, Oxford, Basil Blackwell.

Κανακίδου, Β. & Παπαγιάννη, Β. (1997) *Διαπολιτισμική αγωγή*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Κοτσιώνης, Π. (1995) Η διάσταση της διαπολιτισμικής παιδείας στο ελληνικό δημοτικό σχολείο, *Σύγχρονο Σχολείο*, 27-28, σ. 120-126.

Κυθραιώτης, Α., Πασιαρδής, Π. & Τσάκκιρος, Α. (2015) Πιέσεις για Εισαγωγή Αλλαγών/Καινοτομιών, στο Πασιαρδής Π. (επιμ.) *Διαχείριση Αλλαγής, Σχολική Αποτελεσματικότητα και Στρατηγικός Σχεδιασμός, Τόμος Ι: Διαχείριση Αλλαγής, Σχολική Αποτελεσματικότητα και Βελτίωση*, Αθήνα, Έλλην, σ. 61-66.

Lahdenpera, P. (2000) From multicultural to intercultural educational research, *Intercultural Education*, 11(2), 206.

Lewis, L. (2003) The reinvention of leadership for the new millennium, *Management Today*, 18(10), σ. 8–10.

Lumby, J. (1999) Strategic Planning in Further Education The Business of Values, *Educational Management Administration Leadership*, 27(1), σ. 71-83. DOI: 10.1177/0263211X990271006 (Πρόσβαση 15 Ιουλίου 2019).

Μάρκου, Γ. (1996) *Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η διαπολιτισμική εκπαίδευση: επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*, Αθήνα, ΥΠΕΠΘ, ΓΓΛΕ.

Neumann, Y. & Neumann, E. F. (1999) The president and the college bottom line: The role of strategic leadership styles, *The International Journal of Educational Management*, 13(2), σ. 73–79.

Niekerk, van E. J. & Niekerk, van P. du P. (2006) Strategic management in South African education: The leadership dimension, *Africa Education Review*, 3(1,2), σ. 84-99. DOI: 10.1080/18146620608540444

Orr, B. (2013) Conducting a SWOT Analysis for Program Improvement, *US-China Education Review*, 3(6), σ. 381-384. Διαθέσιμο στο <https://pdfs.semanticscholar.org/f467/d767403f4f04ce05ffa050d7f94e865ebd3a.pdf> (Πρόσβαση 15 Ιουλίου 2019).

Παπάς, Α. Ε. (1998) *Διαπολιτισμική διδακτική και παιδαγωγική*, τ. Α', Αθήνα, Ιδιωτική Έκδοση.

Papadopoulou, D. (1994) *Les politiques d'insertion professionnelle et d'intégration sociale des immigrés et des enfants d'immigrés. Le cas des bénéficiaires du Revenu Minimum d'Insertion*, διδακτορική διατριβή, Paris, École des Hautes Études en Sciences Sociales.

Schein, E. (2010) *Organizational Culture & Leadership*, San Francisco, Jossey-Bass.

Steyn, G. M. (2002) The changing principalship in South African schools, *Educare*, 31(1&2), σ. 251–274.

Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S. & Higgins-D' Alessandro, A. (2013) A Review of School Climate Research, *Review of Educational Research*, 83(3), σ. 357-385. DOI:10.3102/0034654313483907 (Πρόσβαση 16 Ιουλίου 2019).

Tsiakkiros, A. & Pashiardis, P. (2002) Strategic planning and education: the case of Cyprus, *The International Journal of Educational Management*, 16(1), σ. 6–17. DOI: 10.1108/09513540210415505 (Πρόσβαση 16 Ιουλίου 2019).

# Συν-αξιοποίηση της Ιστορικής Ενσυναίσθησης και των Ψηφιακών Περιβαλλόντων στην ιστορική εκπαίδευση. Θεωρητικές εκδοχές και προσεγγίσεις

Σοφία Κανταράκη  
Φιλολόγος, MA, MSc, συγγραφέας  
Υπεύθυνη Σχολικών Δραστηριοτήτων ΔΔΕ Μαγνησίας  
[sofikant72@yahoo.gr](mailto:sofikant72@yahoo.gr)

## Περίληψη

Η σχολική ιστορική εκπαίδευση αποτελεί πεδίο διαχρονικών μελετών και συζητήσεων. Το παρόν άρθρο επιδιώκει να προσεγγίσει θεωρητικά την συν-αξιοποίηση της ιστορικής ενσυναίσθησης και των ψηφιακών περιβαλλόντων, ως ένα γόνιμο και συνεργατικό περιβάλλον μάθησης στη διδασκαλία της ιστορίας. Πιο συγκεκριμένα, παρουσιάζεται ένα θεωρητικό πλαίσιο με στόχο την επαύξηση του ερευνητικού ενδιαφέροντος που θα επιτρέψει στον εκπαιδευτικό να κατανοήσει τα οφέλη της εν λόγω συν-αξιοποίησης. Όπως, μάλιστα, διαπιστώνεται από τη διεθνή βιβλιογραφία, η αλληλεπίδραση αυτών των παραγόντων δύναται να συμβάλει στην ουσιαστική μάθηση. Τέλος, διερευνάται κατά πόσον η καινοτόμα φυσιογνωμία των ψηφιακών περιβαλλόντων και η ιστορική ενσυναίσθηση, συμπλέοντας στην σχολική ιστορική εκπαίδευση, καθίστανται ικανές να ενδυναμώσουν την ανάπτυξη της ιστορικής γνώσης και συνείδησης μέσω μιας πολυτροπικής προσέγγισης της ιστορικής γνώσης.

**Λέξεις-κλειδιά:** Ιστορία, Νέες Τεχνολογίες, ιστορική ενσυναίσθηση, ψηφιακά περιβάλλοντα

## Abstract

Historical school education is a field of persistent studies and discussions. This article seeks to theoretically approach the use both of historical empathy and digital environments as a fruitful and collaborative learning environment in the teaching of history. More specifically, a theoretical framework is presented with the aim of enhancing research interest that will allow the teacher to understand the benefits of such an approach. According to international literature, the interaction of these factors can contribute to effective learning. Finally, it is investigated whether the innovative character of digital environments and historical empathy, intertwined in historical education, are capable of enhancing the development of historical knowledge and consciousness through a multimodal approach to historical knowledge.

**Keywords:** History, ICT, historical empathy, digital environments

## Εισαγωγή

Σε μια εποχή που η ψηφιακή τεχνολογία και οι συνεχείς αναβαθμίσεις της έχουν αποκτήσει καίριο και πρωταγωνιστικό ρόλο στην καθημερινότητά μας, η εκπαίδευση των μαθητών και εκκολαπτόμενων πολιτών δεν θα μπορούσε να αποστασιοποιηθεί και να απέχει των μετανεωτερικών ακουσμάτων των τεχνολογικών σειρήνων και της ρητορικής τους. Προκαλεί, άλλωστε, ευχάριστα το ενδιαφέρον η συχνή παρουσίαση αξιόλογων εισηγήσεων και διερευνητικών προτάσεων σε εκπαιδευτικά συνέδρια, αναφορικά με τον τρόπο που ψηφιακά συνεργατικά περιβάλλοντα, εμπνεόμενα από τις τεχνολογίες της πληροφορίας και επικοινωνίας, συμβάλλουν στην αποτελεσματικότερη διδασκαλία των μαθημάτων, ειδικά της Ιστορίας. Το άνευρο, γεγονотоκεντρικό διδακτικό εγχειρίδιο της ιστορίας, σε συνδυασμό με τις παραδοσιακές δασκαλοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας, δείχνει πια να μειονεκτεί ως προς τον τρόπο προσπέλασης της ιστορικής γνώσης (Σολωμονίδου, 2002), σε σχέση με τον προνομιακό χώρο και τη συνδρομή των νέων τεχνολογιών και των επιτυχών εφαρμογών τους στη διδασκαλία του μαθήματος (Βακαλούδη, 2016, σ. 41· Γιακουμάτου, 2006). Τελευταία φαίνεται να συζητείται ευρέως η ανάγκη για μια αναθεωρητική παιδαγωγική στροφή στο χώρο της διδακτικής της ιστορίας και των «αντισυμβατικών» μεθόδων διδασκαλίας, τα οποία μπορούν να απεγκλωβίσουν την ιστορική κατανόηση των εννοιών από τον αυστηρό γεγονотоκεντρικό ιστό, ακολουθώντας την κλιμάκωση των σταδίων του Piaget μέσω της βιωματικής προσέγγισης της ιστορικής γνώσης (Ρεπούση, 2007). Η κατανόηση, πρωτίστως, και η εκμάθηση, δευτερευόντως, της ιστορίας θεωρείται ένα περίπλοκο έργο, κατά το οποίο οι μαθητές πρέπει να αναζητήσουν ποικιλοτρόπως τα αίτια των ιστορικών γεγονότων μέσα από ανεξάντλητες ιστορικές πηγές, καθώς, σύμφωνα με τον David Christian, η ιστορία είναι ένα «ατελείωτο βάλς του χάους και της πολυπλοκότητας [...] και οι ιστορικές εξηγήσεις είναι περιορισμένες και ατελείς» (Christian, 2011, σ. 85).

Στο ίδιο πλαίσιο αναθεώρησης αξιολογείται η συνεισφορά της ιστορικής ενσυναίσθησης, ως έννοιας κατανόησης του άλλου και προσπάθειας γεφύρωσης με το χάσμα του παρελθόντος (Turner, 2004, σ. 223· Lee & Ashby, 2001). Η βιωματικότητα, η διερεύνηση, και η πολλαπλή αναπαράσταση της πληροφορίας, μέσα από μια γκάμα αλληλοεπιδραστικών δυνατοτήτων στα ψηφιακά περιβάλλοντα, αναδεικνύουν την ιστορική ενσυναίσθηση διευκολύνοντας την ανάπτυξη του ιστορικού γραμματισμού (Ρεπούση, 2007). Ως εκ τούτου αναφέρεται προβληματισμός, όχι περί της

αποτελεσματικότητας της αξιοποίησης μεμονωμένα της ιστορικής ενσυναίσθησης και των Νέων Τεχνολογιών στο σχολικό περιβάλλον –ζήτημα που έχει ήδη μελετηθεί- αλλά περί μιας προσέγγισης σύγκλισης, ώσμωσης και αλληλεπίδρασης των προαναφερθέντων στην εκμάθηση της ιστορίας και στην γνωστική επίδραση που αυτή η «συμπόρευση» ενδέχεται να έχει στη μαθησιακή πορεία των μαθητών.

## **Η Ιστορία σε νέους δρόμους**

Οι σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις στη διδακτική της ιστορίας, έχοντας το άρωμα ενός αναστοχαστικού κοινωνικοπολιτιστικού προσανατολισμού -Νέα Ιστορία- που επιδιώκει να αξιοποιήσει ισοβαρώς και εμβριθώς τα κοινωνικά και πολιτιστικά συμφραζόμενα του παρελθόντος στη διδασκαλία του μαθήματος, τείνουν να προσανατολίζονται τόσο προς τη μέθοδο της διερεύνησης όσο και της ιστορικής κατανόησης μέσω της ενσυναίσθησης (Σμυρναίος, 2013). Στο μέχρι πρότινος Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικών Προγραμμάτων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, στόχος της ιστορίας είναι τόσο η δημιουργία δημοκρατικών πολιτών, ατόμων με ευρύτητα πνεύματος και ικανοτήτων που συνάδουν με τις αξίες της ελευθερίας, της δημοκρατίας, της επικοινωνίας και της αλληλοκατανόησης, όσο και η έλλογη και συνειδητή μαθητεία με σκοπό τη διαμόρφωση υπεύθυνων πολιτών, δηλαδή ατόμων με ταυτοτική αυτο-συναίσθηση και δημοκρατική ιστορική κουλτούρα, με την έννοια του να είναι ιστορικά εγγράμματοι και ανεκτικοί απέναντι στον «άλλον» και την άποψή του (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003).

Η συγγραφή των σχολικών εγχειριδίων στηρίχτηκε στις αρχές και τη φιλοσοφία του ΔΕΠΠΣ και του ΑΠΣ και σε σύγχρονες παιδαγωγικές, διδακτικές και ιστορικές απόψεις και παραδοχές, που τονίζουν την ανάγκη ότι όλες οι διδακτικές ενέργειες πρέπει να υπηρετούν πρωτίστως το βασικό σκοπό του μαθήματος, που εναρμονίζεται με τον σκοπό της εκπαίδευσης, δηλαδή την καλλιέργεια της ιστορικής συνείδησης και της ιστορικής σκέψης των μαθητών, ώστε αυτοί να καταστούν ιστορικά εγγράμματοι (ιστορικός εγγραμματισμός, Κόκκινος, 1998).

Αναμφισβήτητα, θεωρείται ως ένα σημαντικό στοιχείο της ιστορικής συλλογιστικής να είναι κάποιος σε θέση να απαντήσει στις αιτιώδεις ερωτήσεις και να αναλογιστεί τις αιτιώδεις εξηγήσεις (Μαυροσκούφης, 2005). Τόσο η ευρύτητα στην αποδοχή διαφορετικών αντιλήψεων, στην κατανόηση της διαφοράς και της ποικιλίας

που προκύπτουν από μια ενσυναισθητική προσέγγιση των ιστορικών καταστάσεων, όσο και η κριτική ικανότητα που καλλιεργείται από τη μέθοδο της διερεύνησης και της κατασκευής της γνώσης μέσω της ενσυναίσθησης, συμβάλλουν σημαντικά στη δημιουργία ενεργών δημοκρατικών πολιτών. Όμως, το εκπαιδευτικό θεσμικό πλαίσιο, ειδικά στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, δείχνει να ατονεί ακόμη απέναντι σε αυτή την οπτική και η πρωτοβουλία νέων βημάτων επαφίεται, τελικά, μόνον σε πρωτοπόρους εκπαιδευτικούς.

Από επιστημολογική σκοπιά, στο χώρο της ιστορικής ενσυναίσθησης έχουν διαμορφωθεί διστάμενες απόψεις περί της εφαρμογής που μπορεί να έχει στην εκπαίδευση, ενώ το ίδιο θέμα έχει απασχολήσει κατά καιρούς εκπαιδευτικούς, ψυχολόγους και παιδαγωγούς με την ίδια ένταση (Collingwood, 1994). Ο Moniot και ο Lee αναφέρονται ενδελεχώς στην ιστορική ενσυναίσθηση, καταγράφοντας τρόπους αναζήτησης της αλήθειας στην ιστορία (Moniot, 1993, σ.78-79· Lee, 1984, σ. 178). Η ιστορική ενσυναίσθηση συνεπάγεται να εκτιμήσουμε ότι το παρελθόν ήταν κάτι ιδιαίτερα διαφορετικό από το παρόν και ότι με την προσεκτική έρευνα των ιστορικών πηγών, των μαρτυριών και του ιστορικού πλαισίου της εποχής θα καταφέρουμε να κατανοήσουμε και να αναγνωρίσουμε τις αιτίες για τις οποίες οι άνθρωποι στο παρελθόν έδρασαν με το συγκεκριμένο τρόπο (Foster 2001, όπως αναφέρεται στο Κουργιαντάκης, 2005, σ. 115).

Για να προσεγγίσουμε την ιστορική αλήθεια θα πρέπει να κατανοήσουμε τους άλλους, το χθες, το αλλού, να διεισδύσουμε στο νόημα του τι έπραξαν και τι βίωσαν οι άνθρωποι του παρελθόντος, να συλλάβουμε τα συναισθήματά τους, τα κίνητρα, τα σχέδια, τις κρίσεις, τις λογικές, τις αξίες, τις συνήθειες, γενικότερα τον πολιτισμικό τους κώδικα. Το ερώτημα, όμως, του κατά πόσο μπορεί ο μαθητής να κατανοήσει την κατάσταση ενός άλλου, να μπει στη θέση του άλλου και στη συνέχεια να αποκτήσει ιστορική κρίση και συνείδηση (Κουργιαντάκης, 2005, σ. 100), αξιοποιώντας ευρηματικά την τεχνολογία και τις εφαρμογές της σε ένα πλαίσιο ομαδοσυνεργατικής μάθησης, όπως οι εικονικοί κόσμοι (π.χ. το Second Life), φαίνεται μέχρι στιγμής να παραμένει προς διερεύνηση.

Η ενσυναίσθηση, ως ικανότητα της εμπίωσης (εμβίω=ζω εν τινί) της κατάστασης του άλλου, θεωρείται ως μια έμφυτη «αίσθηση» στους περισσότερους ανθρώπους, υπερβαίνοντας τον πολιτισμό. Σύμφωνα με τις μελέτες που διεξήχθησαν από τον Paul Ekman (2003), αλλά και αυτές του Gardner, υποστηρίζεται ότι η ενσυναίσθηση αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της νοημοσύνης, όπως και οι άλλες

μορφές νοημοσύνης, ενώ είναι ισχυρή σε μερικά άτομα και αδύναμη σε άλλα. (Gardner, 1998). Το ζητούμενο παραμένει η διαδικασία παραγωγής ιστορικής γνώσης, έτσι ώστε να δημιουργεί τις βάσεις για σκέψη μακριά από ιδεολογικούς περιορισμούς και προκαταλήψεις, σκέψη που να βασίζεται στην ύπαρξη αποδείξεων και να βοηθά στην επικοινωνία μεταξύ των μαθητών, ευνοώντας την ομαδοσυνεργατικότητα ως απαραίτητη προϋπόθεση για την ανεύρεση αποδείξεων και συναγωγή συμπερασμάτων, μέσα από διαδικασίες διαλόγου και αντιπαράθεσης απόψεων (Barton & Levstik, 2004, σ.185). Έτσι θα μπορεί να επιτευχθεί υψηλό επίπεδο σύγκλισης της γνώσης, αφού οι μαθητές καλούνται να χρησιμοποιούν δεξιότητες κριτικής σκέψης, που περιλαμβάνει ανάλυση, σύνθεση, αξιολόγηση, εφαρμογή και ανασύσταση της πληροφορίας σε γνώση (Drafer, 2015· Χαριλάου, 2007· Μπουραντάς, 2005).

Οι διεργασίες αυτές είναι πρωταρχικής σημασίας για τη σχολική ιστορική εκπαίδευση, καθώς επιτρέπουν στους μαθητές να κατανοήσουν τη μοναδικότητα ιστορικών φαινομένων και, στη συνέχεια, να αποκτήσουν την ικανότητα κατανόησης και αποδοχής της πολλαπλότητας και της πολυμορφίας ως κοινωνική δεξιότητα, μέσω «καινοτόμων και ευφάνταστων εφαρμογών» της τεχνολογίας που θα αναδεικνύουν τον τρόπο αντίληψης της ιστορικής ενσυναίσθησης (Swan & Hicks, 2007· Crowe & Van't Hooft, 2006· Diem, 2000, σ.494).

### **Η Ιστορική Ενσυναίσθηση στο σχολικό περιβάλλον**

Ήδη από τον 18ο αιώνα η έννοια της ενσυναίσθησης παρουσιάζεται σε συγγράμματα του φιλοσόφου κι ιστορικού Giambattista Vico (Pompa, 1971), ενώ πρωτεργάτης της γενικά στο χώρο της ιστορίας θεωρείται εξίσου ο Άγγλος ιστορικός και φιλόσοφος R. Collingwood, ο οποίος μέσα από το έργο του «The Idea of History» (Collingwood, 1946/1994), ουσιαστικά καθιέρωσε την έννοια της «ιστορικής ενσυναίσθησης» ή «συμπαθητικής κατανόησης» (Pattiz, 2004). Σύμφωνα με τον Collingwood (Foster, 2001, σ. 60-63· Σμυρναίος, 2008 σ. 170-171) το παρελθόν αποτελείται από πράξεις και όχι από συμβάντα. Η ιστορική γνώση είναι θεμελιωδώς διαφορετική από τη γνώση για τον φυσικό κόσμο, επειδή περιλαμβάνει τη γνώση τόσο του εξωτερικού/παρατηρήσιμου όσο και του εσωτερικού/μη παρατηρήσιμου. Ως «εσωτερικό» ο Collingwood εννοούσε τις σκέψεις των ανθρώπων που συμμετείχαν σε μια πράξη και ήταν αυτό που ουσιαστικά τους προκάλεσε ή τους ώθησε να ενεργήσουν (Collingwood, 1946/1994). Επομένως, θα ήταν ευκαταίε να ανακατασκευάσουμε μέσω της ενσυναίσθησης αυτό το εσωτερικό κομμάτι, να συλλάβουμε νοερά μέσω των



ιστορικών τεκμηρίων τις σκέψεις των ανθρώπων εκείνης της εποχής, για να την κατανοήσουμε με ενάργεια και να «ενσωματωθούμε» στο πνεύμα της.

Στο πλαίσιο αυτό η έννοια της ενσυναίσθησης εμφανίζεται όλο και συχνότερα στο λεξιλόγιο της ιστορικής σχολικής εκπαίδευσης, χωρίς βέβαια να λείπουν οι ενστάσεις και οι αμφισβητήσεις για το κατά πόσο μπορεί να συμβάλει αυτή η έννοια-κλειδί του Collingwood στην ιστορική κατανόηση και στη διδασκαλία της ιστορίας (Jenkins, 2006). Έτσι, εδώ και δυο δεκαετίες, η έννοια και η λειτουργία της ιστορικής ενσυναίσθησης στα σχολικό περιβάλλον φαίνεται να έχει αποκτήσει θιασώτες αλλά και σημαντικούς επικριτές.

Αρχικά η εμπειρική συνεισφορά των Lee και Ashby, μέσα από ένα ευρύ ερευνητικό πλαίσιο στην Αγγλία (πρόγραμμα CHATA), άνοιξε πεδίο διαλόγου πάνω στο θέμα της λογικής κατανόησης ή της προοπτικής σύλληψης. Θεωρούν ότι η προσπάθεια του δασκάλου της Ιστορίας πρέπει να επικεντρώνεται στο να δοθούν στους μαθητές ιδέες πιο ισχυρές και αποτελεσματικές από εκείνες που είχαν ξεκινώντας τη μάθηση και ότι η διδασκαλία μέσω της ιστορικής ενσυναίσθησης είναι, ως ένα βαθμό, μια άσκηση στο να παρέχονται στους μαθητές πολλαπλές και διαφορετικές υποθέσεις και στρατηγικές, ώστε εκείνοι να προβληματίζονται και να δραστηριοποιούνται (Lee & Ashby, 2001, σ. 25).

Για τον Van Sledright, από την άλλη, οι μελέτες σε αμερικανικά σχολεία έδειξαν εξίσου ότι μέσω της ιστορικής ενσυναίσθησης οι μαθητές αποκτούν τη δική τους ιστορική οπτική απέναντι στα γεγονότα (perspective) και, εμμέσως, αντιλαμβάνονται και νοηματοδοτούν, μέσω πολλαπλών αναπαραστάσεων, πρόσωπα και καταστάσεις στο σήμερα (Van Sledright, 2010, σ. 123). Στο ίδιο πλαίσιο και ο Foster, που ισχυρίζεται ότι οι μαθητές πρέπει σαφώς να διαθέτουν μια σχετική γνώση του ιστορικού και του χρονολογικού πλαισίου, προτού αναδιφήσουν στο επιλεγμένο θέμα, ωστόσο θεωρεί ότι το να σκοτίζουμε τους μαθητές με ποσοτικά υπερβολικό πληροφοριακό υλικό, στο αρχικό τουλάχιστον στάδιο της αναζήτησης, μάλλον δεν είναι παραγωγικό. Ο εκπαιδευτικός που διδάσκει ιστορία στο σχολείο οφείλει να προσανατολίζει τους μαθητές του προς την κατεύθυνση του να αναρωτιούνται οι ίδιοι για τους λόγους ή τις προκαταλήψεις που ενδεχομένως τους επηρέασαν, ώστε να κατανοήσουν βαθύτερα μια ιστορική πηγή ή μια πράξη του παρελθόντος (Foster, 2001, σ. 175-178). Σημαντικοί ερευνητές, θιασώτες της ιστορικής ενσυναίσθησης, όπως η Kitson, Husbands, Steward (2011) και Barton, Levstik (2004), υποστήριξαν με τις μελέτες τους ακριβώς αυτή την προοπτική.

Σημαντικότερη, όμως, πρόσφατη συμβολή στο χώρο της εμπειρικής έρευνας και μελέτης της ιστορικής ενσυναίσθησης στο σχολικό περιβάλλον, αποτελεί αυτή του Αυστραλού καθηγητή στο Πανεπιστήμιο του Auckland, Martyn Charles Davison, με θέμα *“It is Really Hard Being in Their Shoes”*: *Developing Historical Empathy in Secondary School Students* (2012), ο οποίος σε γραπτή επικοινωνία με την γράφουσα, έδειξε να συμμερίζεται τις παραπάνω θέσεις. Τα ερευνητικά στοιχεία που προσκομίζει ανατρέπουν αρκετά θετικά το τοπίο σχετικά με τη μελέτη της ιστορικής ενσυναίσθησης και τη συμβολή της στην ιστορική εκπαίδευση.

Στον αντίποδα, ο μεταμοντέρνος ιστορικός Jenkins υποστηρίζει ότι η ανάπλαση του παρελθόντος δεν μπορεί να επιτευχθεί, αφού η φαντασία βοηθά στη ανάπλασή του μόνο μέσα από τις πηγές. Ειδικότερα υποστηρίζει ότι μελετάμε την ιστορία της σκέψης των ιστορικών και όχι αυτή των ανθρώπων του παρελθόντος και αυτό ενδέχεται να σημαίνει ότι το παρελθόν δείχνει να μην είναι ανακτήσιμο μέσω της ενσυναίσθησης, εμμένοντας έτσι στην αμφιλεγόμενη ιδεολογική λειτουργία της (Jenkins, 1991, σ. 47). Στην ίδια ιδεολογική γραμμή κινούνται και ο Walsh, Stanford, Knight, και ο Brickley, αμφισβητώντας την αποτελεσματικότητά της, αφού η μέθοδος δειλά συνδέθηκε με προοδευτικές κινήσεις διδασκαλίας της ιστορίας στην Αγγλία, ενώ οι εμπειρικές έρευνες παραμένουν λιγοστές, ειδικότερα αναφορικά με το ερώτημα αν η εφαρμογή της είναι όχι μόνον εφικτή αλλά και επιθυμητή στο σχολείο (Cooper, 2011, σ. 87).

Σήμερα, ωστόσο, είναι εμφανές πως η ψηφιακή τεχνολογία έχει καταφέρει να αλλάξει άρδην την κοινωνική πραγματικότητα, έτσι ώστε να εμπλέκεται άμεσα στα σχολικά δράματα. Μήπως, λοιπόν, νεότερες εμπειρικές μελέτες ανατρέπουν το τοπίο αμφισβήτησης του ρόλου της ιστορικής ενσυναίσθησης και, αν ναι, με ποιον τρόπο;

Οι Τεχνολογίες της Επικοινωνίας και της Πληροφορίας, το διαδίκτυο, εικονικά μουσεία, ψηφιακές βιβλιοθήκες, πολυμεσικά λογισμικά, κοινότητες πρακτικής, χώροι δημοσίευσης απόψεων (fora), βάσεις δεδομένων, εικονικά περιβάλλοντα (Second Life), ιδιαίτερα τα ανοιχτά και διερευνητικά περιβάλλοντα μάθησης, μπορούν να υποστηρίξουν τη μαθητοκεντρική, ενεργητική, διερευνητική, ανακαλυπτική, συνεργατική μάθηση και παράλληλα τη διαδικαστική γνώση, τις δραστηριότητες έκφρασης και επικοινωνίας, οι οποίες καθίστανται ικανές να συμβάλουν στην ανάπτυξη εγκάρσιων δεξιοτήτων υψηλού επιπέδου, δημιουργώντας πλαίσιο διάδρασης μεταξύ των διδασκόντων και των διδασκομένων μέσω αυθεντικών δραστηριοτήτων (Ράπτης & Ράπτη, 1999). Επιπλέον, στο πλαίσιο της διδακτικής της Ιστορίας, η εικόνα, ως ιστορική πηγή σε ψηφιακά περιβάλλοντα, θα μπορούσε να συνιστά προνομιακό

πεδίο άσκησης της ιστορικής σκέψης, καθόσον ενισχύει μεταξύ άλλων τη βιωματική και ενσυναισθητική πρόσληψη του παρελθόντος (Παληκίδης, 2008).

Σε γενικές γραμμές, λοιπόν, είναι ενδιαφέρον να μελετηθεί περαιτέρω η εξακρίβωση της σύνδεσης της συμβολής του τεχνολογικού γραμματισμού με την ιστορική ενσυναίσθηση ως προαπαιτούμενο απόκτησης ιστορικής γνώσης και συνείδησης, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι απεμπολούνται συγχρόνως άλλες δεξιότητες, όπως πνευματικές, ψυχοκινητικές, κ.ά. που σχετίζονται με τους γνωσιολογικούς στόχους της διδασκαλίας του μαθήματος.

### **Η καινοτομία των ψηφιακών περιβαλλόντων**

Καθώς η εκπαιδευτική τεχνολογία και η συνεργατική μάθηση που εμπνέεται από τις ΤΠΕ (ΣΥΜΥ) (Κόλλιας κ.ά., 2007) έχουν ανοίξει νέους δρόμους διδασκαλίας, δεν θα ήταν καθόλου παράτολμο να αναρωτηθεί κάποιος αν αυτή η νεοεισερχόμενη τεχνολογία οδηγεί τελικά σε καινοτομία τη μαθησιακή διαδικασία. Και, ακόμη περισσότερο, αν μπορεί η εκπαιδευτική κοινότητα να οικειοποιηθεί αυτήν τη νέα, αυτοανανεούμενη τεχνολογία, με τρόπο που να δημιουργεί νέες μορφές ποιοτικής αλληλεπίδρασης στη μάθηση (Horpe, 2007, σ. 79).

Άλλωστε, υπάρχουν πειστικές αναφορές ότι ο σχεδιασμός νέων ψηφιακών εργαλείων συνεργατικής μάθησης (Virtual Collaborative Learning Environments – VCLEs) και η ενσωμάτωσή τους σε υφιστάμενες εκπαιδευτικές πρακτικές, συνεισφέρουν θετικά στην εκπαίδευση, καθώς η απρόσκοπτη λειτουργία τους στο υφιστάμενο περιβάλλον μάθησης μπορεί να είναι εξίσου σημαντική με τις νέες δυνατότητες που έχει να προσφέρει στον εκπαιδευτικό χώρο συνολικά η τεχνολογία (Κουνέλη, 2006). Επίσης, η ανάπτυξη αλληλεπιδραστικών μαθησιακών περιβαλλόντων με τη χρήση των υπερμέσων φάνηκε να παρέχει ένα πλούσιο μαθησιακό περιβάλλον εννοιολογικής κατανόησης (Montelpare & Williams, 2000).

Προκύπτει, λοιπόν, ένα εύλογο ερώτημα αναφορικά με το κατά πόσο μπορεί η συνεργατική μάθηση, η οποία κατά τον Webb (2009) διεγείρει την εξωτερίκευση των γνώσεων, τη σκέψη και τη διαδικασία συλλογισμού, αλλά και η έμμεση διαπραγμάτευση της γνώσης (Ζωγόπουλος, 2013) σε υπολογιστικά περιβάλλοντα, να ενισχύσουν την ιστορική κρίση και κατά συνέπεια την ενσυναισθητική κατανόηση, αφού οι ΤΠΕ τείνουν να λειτουργήσουν ως μοχλός κοινωνικής λειτουργίας της

μάθησης (Mercer, 1995), όπου η επικοινωνία χρησιμοποιείται για την συν-κατασκευή του νοήματος

Από την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας προκύπτει ότι η νέα εκπαιδευτική διάσταση, με την αυξανόμενη ψηφιοποίηση των δεδομένων και τη χρήση νοητικών εργαλείων, φαίνεται να συνεισφέρει στον μετασηματισμό της διδασκαλίας και, κατά συνέπεια, της μάθησης. Ο ιστορικός γραμματισμός υποβοηθάται με την αποδοχή ψηφιακών στρατηγικών που αναδεικνύουν μεθόδους ενεργητικής και διερευνητικής προσέγγισης του γνωστικού αντικειμένου (Κουνέλη, 2008). Μετατρέπεται μέσω αυτών σε απόλυτα ζωντανή χρήση μεταφοράς του χθες στο σήμερα, αφού αυτό μετουσιώνεται και λαμβάνει τη μορφή μιας νέας υπόστασης, υπό άλλες συνθήκες αλλά με ίδια αποτελέσματα (π.χ. Προσφυγικό). Από την άλλη, ο έφηβος που νιώθει την ανάγκη για επαναπροσδιορισμό της ταυτότητας, ίσως και μέσα από την απόρριψη του πολύπαθου παρελθόντος, ζει και ενηλικιώνεται μέσα σε ένα τεχνολογικό ευδαιμονισμό με ψηφιακά εργαλεία, που διαρκώς εμπορευματοποιούν την πραγματικότητα του (Σμυρναίος, 2009, σ. 20). Ίσως σε λίγο να μιλάμε για «αποικιοποίηση» της εκπαιδευτικής διδασκαλίας από την τεχνολογία σε τμήματα του αναλυτικού προγράμματος ή και για μια νέα κουλτούρα ψηφιακών εφαρμογών στην υπηρεσία της εκπαιδευτικής διδασκαλίας, η οποία κινητοποιεί άμεσα το ενδιαφέρον, αλλά και ενισχύει την ιστορική ενσυναίσθηση των μαθητών με ένα τρόπο που η ίδια η δομή της κοινωνίας επιβάλλει και προωθεί.

Από την άλλη και η ίδια η «φύση» της ιστορίας υποβοηθά και καθορίζει τον τρόπο που οι μαθητές μπορούν να εμπλακούν με τις δυνατότητες των ΤΠΕ, ενισχύοντας την ιστορική μάθηση (Sampson, 2000), καθώς η εισαγωγή της ψηφιακής τεχνολογίας δεν σχετίζεται μόνο με οικεία της ζητήματα, αλλά κυρίως με το περιεχόμενο και τις ουσιαστικές διδακτικές πρακτικές που θα πρέπει να ακολουθηθούν σε κάθε γνωστικό αντικείμενο (Harris, 2005). Άλλωστε, η ιστορική εκπαίδευση σήμερα διαλέγεται με την ψηφιακή επανάσταση για την πολυτροπική προσέγγιση της ιστορικής γνώσης (Κουνέλη, 2008), καθώς οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα πρόσβασης σε ιστορικές πηγές, σε κείμενα όσο και εικόνες, και έτσι εξοικειώνονται και εμπλέκονται σε αυθεντικές διαδικασίες έρευνας, οι οποίες τους βοηθούν να οργανώνουν και να αναπαριστούν σύνθετες έννοιες σε συγκεκριμένα περιβάλλοντα (contextual environment), να παρακολουθούν τα ιστορικά γεγονότα και να επισκέπτονται ιστορικούς χώρους σε προσομοίωση (virtual reality) (Κυνηγός & Δημαράκη, 2002· Μπιλάλης, 2002).

Στο πλαίσιο αυτής της πολυτροπικής προσέγγισης της ιστορικής γνώσης, ο συνδυασμός παιδαγωγικά εγκεκριμένων ψηφιακών περιβαλλόντων και ιστορικής ενσυναίσθησης, δύναται να συμβάλει στην ενδυνάμωση των εσωτερικών κινήτρων έρευνας, έτσι ώστε οι μαθητές αυτενεργώντας να βιώσουν το κλίμα μιας συγκεκριμένης εποχής, μέσα από ένα διαφορετικό μαθησιακό τρόπο, και να αντιληφθούν ότι τα τεκμήρια αποτελούν το μέσο για να συνδιαλεχθούν με το παρελθόν (Βακαλούδη, 2016). Πέραν τούτου, η συν-αξιοποίησή τους μπορεί να υποβοηθήσει και να ενισχύσει θετικά τη μαθησιακή στάση των μαθητών έναντι και άλλων μαθημάτων, όπως η λογοτεχνία, τα αρχαία ελληνικά και γενικότερα το πλαίσιο των μαθημάτων που επιτρέπουν στον μαθητή να αναβιώσει και να αναπλαισιώσει καταστάσεις, ακόμη και με υποκειμενικό τρόπο, αναδιαμορφώνοντας ουσιαστικά το πλαίσιο των χωρο-χρονικών συντεταγμένων.

Στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση θα επικεντρωθούμε, κυρίως, στη διδασκαλία της σύγχρονης και νεότερης ιστορίας, καθώς αυτή σχετίζεται με τη χρονική εγγύτητα, την ιστορική ομοιότητα πολλών γεγονότων και προσωπικοτήτων με τη σημερινή πραγματικότητα, αλλά κυρίως με την ιστορική και ιδεολογική εναρμόνιση και τη βαθύτερη αντιληπτικότητα των μαθητών ως προς την ελληνική νεωτερικότητα, την παραμονή της πολιτικής τους ενηλικίωσης.

Ως εκ τούτου προκαλεί ερευνητικά το ενδιαφέρον πώς, άραγε, χρησιμοποιούν οι μαθητές το μυαλό τους για να συνδέσουν τη δική τους πραγματικότητα με την εμπειρία των πρωταγωνιστών του κοντινού τους παρελθόντος, πού τοποθετούν τον εαυτό τους (αν τον τοποθετούν κάπου), πώς διακρίνουν το παρελθόν ως πραγματικότητα που μπορεί να αποκαλυφθεί, τι γνωρίζουν πριν φτάσουν στο Γυμνάσιο (καταγραφή προϋπάρχουσας γνώσης) και ποιοι παράγοντες επηρεάζουν τη διαμόρφωση της ιστορικής γνώσης και συνείδησής τους (νοητικές δεξιότητες, ιδέες και αξίες του ευρύτερου κοινωνικού – πολιτισμικού περιβάλλοντος, αλληλουχία εθνικιστικών προκαταλήψεων και στερεοτύπων). Η διδασκαλία, ως άκρως επικοινωνιακή διαδικασία, εξετάζει σοβαρά αν λαμβάνονται υπόψη οι γνωστικοί ορίζοντες των μαθητών, οι γνωστικές τους καταβολές και ως εκ τούτου χαρτογραφείται αυτή η «γνωστική τους περιουσία» με αφετηρία προβληματισμούς σαν τους προηγούμενους.

Ο καλύτερος τρόπος να ανακαλύψει κάποιος την πορεία του ιστορικού συλλογισμού των μαθητών είναι η άμεση συναναστροφή μαζί τους και η επιτόπια εξαγωγή συμπερασμάτων. Άλλωστε οι μαθητές αποκωδικοποιούν με σαφήνεια τα

αποτελέσματα μιας εποικοδομητικής διδασκαλίας, γεγονός που το εισπράττει ο εκπαιδευτικός. Από την άλλη οφείλουμε να διευκρινίσουμε ότι η συν-αξιοποίηση της ενσυναίσθησης και των ψηφιακών περιβαλλόντων δεν αποτελεί αυτοσκοπό. Είναι κάτι που μπορεί να εξελιχθεί με το κατάλληλο οργανωτικό πλαίσιο, προκειμένου να συμβάλλει συνεπικουρικά στην ανάπτυξη της ιστορικής γνώσης και συνείδησης.

Σε γενικές γραμμές οι αλματώδεις εξελίξεις στην ψηφιακή τεχνολογία φαίνεται να επιτείνουν την ανάγκη γενικότερης αναθεώρησης του τρόπου προσέγγισης της ιστορικής σκέψης των μαθητών, ειδικά αν αναλογιστούμε ότι δεν μας ενδιαφέρει η αναπαραγωγή πληροφοριών αλλά η κατανόηση διαδικασιών και μεθόδων παραγωγής ιστορικής γνώσης.

### **Καταληκτικά**

Η παρούσα μελέτη εστίασε το ερευνητικό της ενδιαφέρον στη σκιαγράφηση της συν-αξιοποίησης ψηφιακών περιβαλλόντων και ιστορικής ενσυναίσθησης, ως εναλλακτικής μεθόδου διδασκαλίας του μαθήματος της ιστορίας, έχοντας ως αφετηρία την προϋπόθεση ότι πρωταρχικός σκοπός είναι η ανάπτυξη ιστορικής σκέψης και συνείδησης με εννοιολογική κατανόηση. Είναι ενθαρρυντικό το γεγονός ότι εμπειρικές μελέτες σε σχολεία του εξωτερικού δείχνουν εμφανώς να συμπορεύονται προς αυτή την κατεύθυνση. Η συνεχής ανάπτυξη νέων ψηφιακών περιβαλλόντων, εγκεκριμένων παιδαγωγικά, έτσι ώστε να τεθούν στην υπηρεσία της εκπαίδευσης και να λειτουργήσουν ως νοητικά εργαλεία δυναμικής αναπαράστασης δομικών και μεθοδολογικών ιστορικών εννοιών, μπορεί να συνδράμει προς την κατεύθυνση της αναβάθμισης των μηχανισμών της διδασκαλίας της ιστορίας μέσω ενσυναισθητικής κατανόησης. Βιβλιογραφικές αναφορές ενισχύουν έντονα αυτή την άποψη (Foster, 2001· Barton & Levstik, 2004), καθώς διακρίνεται κι εντοπίζεται ξεκάθαρα μεγαλύτερη εξοικείωση με το θέμα σε σχολεία κυρίως της Αγγλίας, Αυστραλίας, Αμερικής, Γαλλίας (Ρεπούση, 2007, σ. 193).

Στην Ελλάδα η μέθοδος βρίσκεται ακόμη σε εμβρυακό στάδιο, ενώ είναι σχετικά περιορισμένες οι εισηγήσεις εκπαιδευτικών πάνω στο θέμα. Ως εκ τούτου, κρίνονται αναγκαίες περισσότερες εμπειρικές εφαρμογές σε σχολεία, προκειμένου να διερευνηθεί, μέσω αυτών, η αποτελεσματικότητα αυτής της συνύφανσης στο διδακτικό/μαθησιακό περιβάλλον, αφού ληφθεί υπόψη κι ο συναισθηματικός εγγραμματισμός των μαθητών.

Εξάλλου, δεν έχει διερευνηθεί και κατά πόσο το θεσμικό πλαίσιο διδασκαλίας της ιστορίας, πέρα από μερικές γενικές διακηρύξεις για ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και συνείδησης στους «γενικούς στόχους» των Αναλυτικών Προγραμμάτων, φαίνεται να μπορεί να υποστηρίξει ένα κonstrουκτιβιστικό μάθημα με έμφαση στην συναξιοποίηση ιστορικής ενσυναίσθησης και ψηφιακών περιβαλλόντων στο σχολείο σε ένα πλαίσιο διερευνητικών διαδικασιών, όπως επιτάσσει σήμερα η πολύπαθη, εν τέλει, διδακτική της ιστορίας.

Εν κατακλείδι η Ιστορία και η ψηφιακή τεχνολογία αναδημιουργώντας πλαίσια αναφοράς με την ενσυναίσθητική δεξιότητα, μπορούν να δημιουργήσουν ενημερωμένους πολίτες αλλά, κυρίως, κριτικούς αναγνώστες, ικανούς να μετατρέψουν την πληροφορία σε γνώση.

## Βιβλιογραφία

Βακαλούδη, Α. (2016) *Η διδασκαλία της Ιστορίας με Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας*, Θεσσαλονίκη, Α. Σταμούλη.

Barton, K. & Levstik, S. (2004) *Teaching history for the common good*, New York, Routledge.

Γιακουμάτου, Τ. (2006) Διδάσκοντας ιστορία στην εποχή του διαδικτύου, *Φιλολογική*, 97, σ. 59-7.

Christian, D. (2011) *Maps of Time: An Introduction to Big History*, Berkeley, University of California Press.

Collingwood, R. G. (1994) *The Idea of history: with lectures 1926-1928* (επιμ. Jan van Der Dussen), Oxford, Clarendon Press.

Cooper, B. (2011) *Empathy in Education: Engagement, Values and Achievement*, London, Continuum.

Crowe, A. & Van't Hooft, M. (2006) Technology and the prospective teacher: Exploring the use of the TI-83 handheld devices in social studies education, *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 6(1), σ. 99 - 119.

Diem, R. (2000) Can It Make a Difference? Technology and the Social Studies, *Theory and Research in Social Education*, 28(4), σ. 493 - 501.

Draper, D. (2015) Collaborative Instructional Strategies to Enhance Knowledge Convergence, *American Journal of Distance Education*, 29(2), σ. 109 – 125.

Ekman, P. (2003) *Emotions Revealed: Recognizing Faces and Feelings to Improve Communication and Emotional Life*, New York, Owl Books.

Foster, S. J. (2001) Historical Empathy In Theory And Practice: Some Final Thoughts, στο Davis, O. L. Jr., Yeager, E. A. & Foster, S. J. (επιμ.) *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies*, Rowman and Littlefield, σ. 175 - 178.

Ζωγόπουλος, Ε. (2013) Η ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας και η συμβολή των ΤΠΕ, *Τα εκπαιδευτικά*, 105-106, σ. 60 - 73.

Gardner, D. (1998) *Using ICT in history: a teacher's resource guide*, Cheltenham, Stanley Thornes.

Harris, J. (2005) Our agenda for technology integration: It's time to choose, *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 5(2), σ.116 - 122.

Hoppe, U. (2007) Where is the technology in CSCL?, στο Ulrich H., Ogata, H., Soller, A. (επιμ.) *The Role of Technology in CSCL. Studies in Technology Enhanced Collaborative Learning*, σ. 78 - 81.



Jenkins, K. (1991) *Re-thinking History*, London, Routledge.

Κόκκινος, Γ. (1998) *Από την Ιστορία στις Ιστορίες*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Κόλλιας, Β., Βαμβακούση, Ξ., Καρασαββίδης, Η., Μαμαλούγκος, Ν. & Βοσνιάδου, Σ. (2007) *Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στη συνεργατική μάθηση*. Διαθέσιμο στο <http://karagian.users.uth.gr/cscl/13-KolliasEtAl.pdf> (Πρόσβαση 16 Αυγούστου 2019).

Κουνέλη, Ε. (2006) Οι νέες τεχνολογίες στη διδασκαλία της Ιστορίας ή αλλιώς το ψηφιακό μέλλον της Ιστορίας, στο Κόκκινος, Γ. & Ε. Νάκου, Ε. (επιμ.), *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21ου αιώνα*, Αθήνα, Μεταίχμιο.

Κουνέλη, Ε. (2008) *www.ιστορία για τη γενιά του internet.edu: Η σύγχρονη τεχνολογία στην ιστορική έρευνα και εκπαίδευση*, Αθήνα, Ταξιδευτής.

Κουργιαντάκης, Χ. (2005) *Ιστορική σκέψη και ενσυναίσθηση των μαθητών της Α'βάθμιας και της Β'βάθμιας εκπαίδευσης στην ιστορία*, διδακτορική διατριβή, Ρόδος, Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Διαθέσιμο στο <https://www.didaktorika.gr/eadd/browse?value=Κουργιαντάκης,++Χα..> (Πρόσβαση 18 Αυγούστου 2019).

Κυνηγός, Χ. & Δημαράκη, Ε. Β. (2002) *Νοητικά Εργαλεία και Πληροφοριακά Μέσα. Παιδαγωγική Αξιοποίηση της Σύγχρονης Τεχνολογίας για τη Μετεξέλιξη της Εκπαιδευτικής Πρακτικής*, Αθήνα, Καστανιώτη.

Kitson, A., Husbands, C. & Steward, S. (2011) *Teaching and Learning History 11–18. Understanding the past*, Berkshire, Open University Press.

Lee, P. J. (1984) *Historical Imagination*, στο Dickinson, A. K., Lee, P. J. & Rogers, P. J. (επιμ.) *Learning History*, Heinemann Educational Books.

Lee, P. J. & Ashby, R. (2001) *Empathy, Perspective Taking And Rational Understanding*, στο Davis, O. L. Jr., Yeager, E. A. & Foster, S. J. (επιμ.) *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies*, Rowman and Littlefield, σ. 21 – 50.

Μαυροσκούφης, Δ. (2005) *Αναζητώντας τα ίχνη της Ιστορίας. Ιστοριογραφία, διδακτική μεθοδολογία και ιστορικές πηγές*, Θεσσαλονίκη, Αφοί Κυριακίδη.

Μπιλάλης, Μ. (2002) Ιστορίες «Υπολογιστικής Όρασης». Αναγνώσεις του 19ου αιώνα σε ψηφιακά περιβάλλοντα έρευνας, *Μνήμων*, (24), σ. 38 - 402.

Μπουραντάς, Ο. (2005) Απόψεις φιλολόγων εκπαιδευτικών αναφορικά με την εισαγωγή και τη χρήση των μέσων διδασκαλίας και των Νέων Τεχνολογιών στη διδακτική διαδικασία, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 140, σ. 110 - 117.

Mercer, N. (1995) *The Guided Construction of Knowledge: Talk amongst teachers and Learners*, Clevedon, Multilingual Matters Ltd.

Moniot, H. (2002) *Η Διδακτική της Ιστορίας* (μτφρ. Έφη Κάννερ), Αθήνα, Μεταίχμιο.

Montelpare, W. J. & Williams, A. (2000) Web-based Learning: Challenges in Using the Internet in the Undergraduate Curriculum, *Education and Information Technologies*, 5(2), σ. 85 - 101.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003) *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) & Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ)*, ΦΕΚ 303 – Β/13.3.03. Διαθέσιμο στο <http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/fek303.pdf> (Πρόσβαση 18 Αυγούστου 2019).

Παληκίδης, Α. (2008) Η εικονογράφηση των σχολικών εγχειριδίων Ιστορίας, στο Ανδρέου Α. (επιμ.) *Η Διδακτική της Ιστορίας στην Ελλάδα και η έρευνα στα σχολικά εγχειρίδια*, Αθήνα, Μεταίχμιο, σ. 321 - 362.

Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α. (1999) Ο εν δυνάμει αναγεννητικός ρόλος του υπολογιστή ως γνωστικού εργαλείου στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης, *1ο Συνέδριο ΕΤΠΕ*. Ιωάννινα, 14-15 Μαΐου 1999. Διαθέσιμο στο <http://www.etpe.gr/extras/index.php?sec=conferences> (Πρόσβαση 20 Αυγούστου 2019).

Ρεπούση, Μ. (2007) Ιστορικός εγγραμματισμός και σχολικά εγχειρίδια ιστορίας, στο Ματσαγγούρας Η. (επιμ.) *Σχολικός εγγραμματισμός. Λειτουργικός, κριτικός, επιστημονικός*, Αθήνα, Γρηγόρη, σ. 393 - 419.

Pattiz A., (2004) The idea of history teaching: using Collingwood's Idea to promote critical thinking in the High School History classroom, *The History teacher*, 37, σ. 239-250.

Pompa, L. (1971) Vico's Theory of the Causes of Historical Change, *Institute for Cultural Research Monograph Series, n.1*, The Institute for Cultural Research. Διαθέσιμο στο <https://web.archive.org/web/20161221145328/http://icr.org.uk/publications/monographarchive/Monograph1.pdf> (Πρόσβαση 20 Αυγούστου 2019).

Σμυρναίος, Α. (2008) *Η Διδακτική της ιστορίας*, Αθήνα, Γρηγόρη.

Σμυρναίος, Α. (2009) *Λατρεία και νεύρωση στην παιδαγωγική της καινοτομίας. Σημειώσεις σε μια μετανεωτερική φιλοσοφία της παιδείας*, Αθήνα, Βιβλιοπωλείον της Εστίας.

Σμυρναίος, Α. (2013) *Ιστορίας Μάθησις. Ζητήματα Φιλοσοφίας και Διδακτικής της Ιστορίας*, Αθήνα, Γρηγόρη.

Σολωμονίδου, Χ. (2002) Η μάθηση με τη χρήση υπολογιστή: δεδομένα ερευνών, *Themes in Education*, 1(1), σ.75 - 100.

Sampson, J. (2000) History and ICT, στο Leask, M. & Meadows, J (επιμ.) *Teaching and Learning with ICT in the primary School*, London, Routledge-Falmer, σ. 112 - 123.

Swan, K., & Hicks, D. (2007) Through the democratic lens: The role of purpose in leveraging technology to support historical inquiry in the social studies classroom, *International Journal of Social Education*, 21(2), σ. 142-168.

Turner, T. N. (2004) Historical re-enactment, Can it work as a standard tool of social studies?, *The social studies*, 28, σ. 220 - 223.

Van Sledright, B. (2010) *The Challenge of Rethinking History Education. On Practices, Theories, and Policy*, New York, Routledge.

Χαριλάου, Ν. (2007) *Συνεργατική μάθηση: Η εκπαίδευση του μέλλοντος*. Διαθέσιμο στο [https://www.ododeiktes.gr/index.php?option=com\\_content&view=article&id=247:ekpedefsi5&catid=34:ekpaidefsi&Itemid=62](https://www.ododeiktes.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=247:ekpedefsi5&catid=34:ekpaidefsi&Itemid=62) (Πρόσβαση 8 Αυγούστου 2019).

Webb, N. M. (2009) The teacher's role in promoting collaborative dialogue in the classroom, *British Journal of Educational Psychology*, 79, σ. 1 – 28.

# Μορφές ηλεκτρονικού εκφοβισμού, χαρακτηριστικά εμπλεκόμενων μερών και αρνητικές επιπτώσεις στην ανάπτυξη των εφήβων

Πετρούλα Γιαννούση  
Εκπαιδευτικός ΠΕ80 Οικονομίας  
Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο  
[petroulagian@yahoo.com](mailto:petroulagian@yahoo.com)

## Περίληψη

Σκοπός του παρόντος άρθρου είναι η βιβλιογραφική ανασκόπηση αναφορικά με τον ηλεκτρονικό εκφοβισμό, τον τρόπο εκδήλωσής του, τα χαρακτηριστικά των εμπλεκόμενων μερών και τις αρνητικές συνέπειες που αυτός επιφέρει στην κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των εφήβων. Ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός κυρίως περιλαμβάνει τη διάδοση αρνητικών σχολίων, απειλητικών κλήσεων ή μηνυμάτων και τη διασπορά προσβλητικών φωτογραφιών ή/και βίντεο μέσω του υπολογιστή ή του κινητού τηλεφώνου. Η χαμηλή αυτοεκτίμηση, η χαμηλή ενσυναίσθηση, οι δυσκολίες στο σχολείο, η ανάγκη για δημοφιλία, η απουσία γονικού ελέγχου και η μη ανάπτυξη της προκοινωνικής συμπεριφοράς αποτελούν χαρακτηριστικά γνωρίσματα των εμπλεκόμενων μερών. Ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός επιφέρει αρνητικές συνέπειες στους εφήβους με κυριότερες την κατάθλιψη, το άγχος, προβλήματα προσαρμογής στο κοινωνικό σύνολο, χρήση ουσιών και αυτοκτονικές τάσεις. Περαιτέρω έρευνες απαιτούνται να διεξαχθούν έτσι ώστε ο ρόλος του ηλεκτρονικού εκφοβισμού στην κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη του/της εφήβου/-ης να χαρτογραφηθεί, εντοπίζοντας τρόπους παρέμβασης και διαχέοντας τη γνώση σε γονείς, σχολεία και άλλα πλαίσια.

**Λέξεις-κλειδιά:** ηλεκτρονικός εκφοβισμός, έφηβοι/-ες, κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη, παρεμβάσεις

## Abstract

This literature review refers to cyberbullying, the forms of cyberbullying, the characteristics of cyberbullies and cybervictims, and the negative impact of cyberbullying on adolescents' social-emotional development. Via computer or cellular phones, cyberbullying mostly includes spreading of rumors, threatening phone calls or text/instant messages, spreading offensive photos and/or videos on a website. Low self-esteem, low empathy, problems at school, need of popularity, lack of parental supervision and deficits in prosocial behavior constitute

psychosocial profile of bullies, victims and bully-victims. Symptoms of depression, social anxiety, adjustment problems, substance use and suicidal ideation are negative consequences of cyberbullying. Further studies should be conducted in order compelling strategies of intervention to be detected in the school, family and social context.

**Keywords:** cyberbullying, adolescents, social-emotional development, prevention

## **Εισαγωγή**

Καθώς η διαδικτυακή επικοινωνία και η εξάπλωσή της εξελίχθηκε ως η πιο σημαντική διάσταση της κοινωνικής ζωής των εφήβων (Valkenburg & Peter, 2011), φαινόμενα όπως αυτό του ηλεκτρονικού εκφοβισμού έκαναν την εμφάνισή τους. Το φαινόμενο του ηλεκτρονικού εκφοβισμού περιλαμβάνει όλες τις μορφές εκφοβισμού που συμβαίνουν μέσω ηλεκτρονικών συσκευών, και δείχνει να λαμβάνει ανησυχητικές διαστάσεις ανάμεσα στους εφήβους επιφέροντας, όπως επισημαίνεται από έρευνες διεθνώς, δυσμενείς επιπτώσεις σε αυτούς (Bauman & Newman, 2013· Campbell, 2005).

Ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός διακρίνεται από τις άλλες μορφές του παραδοσιακού εκφοβισμού. Η κρισιμότητα του φαινομένου αυτού έγκειται στο ότι ο/η έφηβος/-η ενδέχεται να βιώνει συνεχιζόμενη θυματοποίηση κάθε φορά που χρησιμοποιεί το διαδίκτυο ή τον κυβερνοχώρο, εξαιτίας της ανωνυμίας των δραστών και της ικανότητάς τους να παρενοχλούν το θύμα τους 24 ώρες το εικοσιτετράωρο από οπουδήποτε, στερώντας από το θύμα ένα ασφαλές καταφύγιο (Bauman & Newman, 2013). Μάλιστα, υποστηρίζεται ότι οι επιπτώσεις του ηλεκτρονικού εκφοβισμού είναι δυσμενέστερες από αυτές του παραδοσιακού (Campbell, 2005). Η τραγική έκβαση περιστατικών που σχετίζονται με τον ηλεκτρονικό εκφοβισμό μεταξύ των εφήβων έθεσε σε συναγερμό τους εμπλεκόμενους φορείς αλλά και την ακαδημαϊκή κοινότητα (Bauman, 2013).

Μέσω της ανάλυσης της υπάρχουσας βιβλιογραφίας, στις αμέσως επόμενες ενότητες επιδιώκεται: ο προσδιορισμός των μορφών με τις οποίες ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός εκδηλώνεται στην εφηβεία, των χαρακτηριστικών που τα εμπλεκόμενα μέρη (θύμα και θύτης) φέρουν και των επιπτώσεων του ηλεκτρονικού εκφοβισμού στην κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των εφήβων.

## **1. Ορισμός, μέσα και τρόποι εκδήλωσης του ηλεκτρονικού εκφοβισμού**

Προβλήματα σχετιζόμενα με τον ορισμό του φαινομένου προήλθαν αναμφισβήτητα εξαιτίας της ποικιλομορφίας -λόγω των διαφορετικών γλωσσών- των όρων που χρησιμοποιήθηκαν στη βιβλιογραφία και της λειτουργικοποίησης του ορισμού που έδιναν σε αυτό το φαινόμενο οι ίδιοι οι μαθητές συγκρίνοντάς τον πάντα με αυτόν των ερευνητών (Bauman & Newman, 2013· Nocentini κ.ά., 2010). Πάρα ταύτα, ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός ορίζεται ως *«μια επιθετική συμπεριφορά, η οποία πραγματοποιείται με σκόπιμο και επαναλαμβανόμενο τρόπο από ένα ή πολλά άτομα, με τη χρήση ηλεκτρονικών μορφών επικοινωνίας, εναντίον ενός θύματος το οποίο δεν μπορεί εύκολα να υπερασπίσει τον εαυτό του»* (Smith κ.ά., 2008, σ.376).

Ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός ενδυναμώνεται από τα τρία χαρακτηριστικά της διαδικτυακής επικοινωνίας, τα οποία είναι η ανωνυμία, ο ασυγχρονισμός και η προσβασιμότητα (Valkenburg & Peter, 2011). Ως εκ τούτου, τα πρωτοφανή χαρακτηριστικά του ηλεκτρονικού εκφοβισμού τα οποία έχουν αναγνωρισθεί είναι τα εξής: ο δράστης μπορεί να κρύβει την ταυτότητά του, ο δράστης έχει συνεχή πρόσβαση στον στόχο-θύμα του, το υποψήφιο κοινό στο οποίο απευθύνεται ο δράστης είναι τεράστιο, ο δράστης δε βλέπει άμεσα την αντίδραση του στόχου-θύματος, δεν περικλείεται καμία μη φραστική επικοινωνία στο μήνυμα, η ανισορροπία στην ισχύ μεταβάλλεται (ο δράστης μπορεί να έχει μικρή δύναμη στην πραγματική ζωή αλλά καλύτερες τεχνολογικές ικανότητες) και το περιεχόμενο το οποίο αναρτάται στο διαδίκτυο είναι μόνιμο (Bauman, 2013).

Ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός, σε αντίθεση με τον παραδοσιακό, περιλαμβάνει τη μη σωματική επίθεση, όπως τον χλευασμό, τα ψεύδη, τη γελοιοποίηση, τα αγενή ή κακά σχόλια, τη διάδοση φημών ή/και τα απειλητικά, επιθετικής τάσης, σχόλια έναντι άλλου/-ης εφήβου/-ης (Johnson, 2009).

Αρχικά, ο θύτης με το κινητό τηλέφωνο (πρώτο μέσο) που έχει στην κατοχή του μπορεί να καλέσει ή να αποστείλει προσβλητικά μηνύματα κειμένου (Kiriakidis & Kanoura, 2010) ή μπορεί να καταγράψει με την κάμερα του κινητού μια επιθετική συμπεριφορά που προκαλεί ο ίδιος σε ένα τυχαίο άτομο (happy slapping – Smith κ.ά., 2008). Κατά δεύτερον, και με μεγαλύτερο εύρος των τρόπων εκδήλωσης, ο θύτης μέσω της χρήσης του προσωπικού του υπολογιστή (δεύτερο μέσο) μπορεί να παρενοχλήσει στέλνοντας μηνύματα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (email) με άσεμνο, προσβλητικό και δυσφημιστικό περιεχόμενο. Επιπλέον, μπορεί να δημιουργήσει ιστοσελίδες που

προάγουν και διασπείρουν συκοφαντίες ή να υποκλέψει έναν λογαριασμό ηλεκτρονικού ταχυδρομείου με σκοπό να αποστείλει μοχθηρό ή εξευτελιστικό υλικό σε άλλους (Kiriakidis & Kavoura, 2010). Ο θύτης, ακόμη, μπορεί να καταδιώκει διαδικτυακά το θύμα-στόχο του (Spitzberg & Hoobler, 2002). Καθώς ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός δεν είναι μια μονολιθική πρακτική, φαίνεται να εμφανίζεται με διαφορετική συχνότητα σε ποικίλους χώρους, όπως είναι αυτός των μέσων κοινωνικής δικτύωσης (Whittaker & Kowalski, 2014). Σε έρευνα των Athanasiades κ.ά. (2015), βρέθηκε πως περίπου το 88% των εφήβων στην Ελλάδα διατηρεί λογαριασμό στο Facebook και το 22,6% αυτών ισχυρίζεται ότι γνωρίζει τους μισούς ή λιγότερους από τους μισούς διαδικτυακούς του φίλους. Παρόμοια παραδείγματα αποτελούν τα διαδικτυακά «slambooks», τα οποία είναι ένα είδος ημερολογίου-λευκώματος, όπου έφηβοι με την κάλυψη της ανωνυμίας κακολογούν συνομηλίκους τους (Johnson, 2009). Προς αποσαφήνιση της έννοιας της ανωνυμίας, να ξεκαθαριστεί ότι η ανωνυμία αναφέρεται σε εκείνη την κατάσταση, όπου η διαδικτυακή επικοινωνία, όταν συμβαίνει για παράδειγμα σε μια εφαρμογή ανταλλαγής μηνυμάτων (chatroom), δεν μπορεί να αποδοθεί σε ένα συγκεκριμένο άτομο. Η ανωνυμία επηρεάζει την ελεγχσιμότητα της αυτοπαρουσίασης και της αυτοαποκάλυψης (Valkenburg & Peter, 2011). Για ένα μάλιστα μεγάλο χρονικό διάστημα είχε θεωρηθεί πως η ανωνυμία προσομοιάζει στην απεξανομίκευση, η οποία ορίζεται ως η απώλεια της ατομικότητας και της προσωπικής υπευθυνότητας. Η διαδικτυακή ανωνυμία μπορεί να οδηγήσει σε λιγότερη ανησυχία και προβληματισμό (άρση αναστολών) σχετικά με την φυσική εμφάνιση του εφήβου (π.χ. σπυράκια, ερυθρήματα), διευκολύνοντας έτσι τη διαδικτυακή αυτοαποκάλυψη και αυτοπαρουσίαση, κάτι που έχει ως αποτέλεσμα την αύξηση των ευκαιριών για έγκριση και κοινωνική αποδοχή (Valkenburg & Peter, 2006). Η σοβαρότητα της ανωνυμίας γίνεται εμφανής σε συνέντευξη που έδωσε ένα 15χρονο κορίτσι λέγοντας πως το πιο απειλητικό δεν ήταν το περιεχόμενο του μηνύματος που της έστειλαν αλλά αυτή καθαυτή η ανωνυμία του συντάκτη του μηνύματος (Dooley κ.ά., 2009).

Η συνθετότητα και πολυπλοκότητα του φαινομένου αντανακλάται και στα χαρακτηριστικά των εμπλεκόμενων σε περιστατικά ηλεκτρονικού εκφοβισμού μερών, που συζητούνται στην αμέσως επόμενη ενότητα, με εστίαση στο ρόλο του θύτη και του θύματος.

## **2. Χαρακτηριστικά των εμπλεκόμενων μερών -θύτη και θύματος- στον ηλεκτρονικό εκφοβισμό**

Αν και πολλές έρευνες έχουν δείξει ότι οι έφηβοι/-ες συχνά δεν κατηγοριοποιούνται κατ' αποκλειστικότητα ως θύτες ή θύματα (Ivarsson κ.ά., 2005· Veenstra κ.ά., 2005· Haynie κ.ά., 2001), πάρα ταύτα οι ερευνητές διαχωρίζουν τους/τις εφήβους/-ες ανάλογα με τους διαφορετικούς ρόλους που αναλαμβάνουν, όταν εμπλέκονται στον ηλεκτρονικό εκφοβισμό. Επίσης άξιο να σημειωθεί είναι ότι κάποιοι ερευνητές, δομώντας τους άξονες του εργαλείου τους ανάλογα με τη φύση του συμβάντος (textscafe και visualscafe αντιστοίχως) -αν πρόκειται δηλαδή για εκφοβισμό που διασπείρεται με κείμενο (bullytext) ή με φωτογραφία (bullyvisual)- (Bauman & Newman, 2012), συμπέραναν πως ακόμη και αυτός ο διαχωρισμός αντανακλά διαφορετικές συμπεριφορές μεταξύ των εμπλεκόμενων μερών.

Κατά συνέπεια, κάποιοι γίνονται θύτες, οι οποίοι ασκούν επιθετική συμπεριφορά και δρουν με σκοπό να βλάψουν (Zych κ.ά., 2016). Η ανάγκη τους για δύναμη και αναγνώριση ικανοποιείται μέσω της στρατολόγησης και άλλων εφήβων με σκοπό τη θυματοποίηση άλλου ατόμου (Doolley κ.ά., 2009). Αυτό μάλιστα υποστηρίζεται και από έρευνες οι οποίες εξέτασαν την επίδραση της προδρομικής επιθετικότητας. Η προδρομική επιθετικότητα έχει περιγραφεί ως η πιο ουσιαστική, προκατανομισμένη και ανάλογη πράξη του θύτη (προκειμένου να αναγνωριστεί η δύναμή του), συγκρινόμενη με την αντιδραστική επιθετικότητα, η οποία έχει περιγραφεί ως εκείνη η αυθόρμητη, απείρισκεπτη πράξη, η οποία εκτελείται μετά από πρόκληση του θύτη από άλλο πρόσωπο (Ragatz κ.ά., 2011· Dodge & Coie, 1987). Συγκεκριμένα, οι έφηβοι οι οποίοι εμφανίζουν προδρομική επιθετικότητα θεωρούνται ως αισιόδοξοι ηγέτες με καλή αίσθηση του χιούμορ, με υψηλή αυτοπεποίθηση για τις ικανότητές τους, με αναμφισβήτητες πρώιμες τάσεις δημιουργίας φίλων και μερικές φορές με υψηλό κοινωνικό κύρος (Dodge & Coie, 1987).

Γενικά, η επισκόπηση της βιβλιογραφίας δεν προσφέρει μια ξεκάθαρη εικόνα για το αν οι θύτες είναι γυναίκες ή άνδρες. Ο Li (2006) βρήκε πως οι άνδρες ελαφρώς υπερτερούν των γυναικών, άλλοι δεν βρήκαν καμία σημαντική διαφορά ως προς το φύλο (Smith κ.ά., 2008), ενώ άλλοι βρήκαν ότι οι γυναίκες είναι περισσότερες από τους άνδρες (Kowalski & Limber, 2007). Αναφορικά με την ηλικία των θυτών δεν υπάρχει μια επικρατούσα άποψη. Κάποιοι βρήκαν ότι οι μεγαλύτεροι έφηβοι έχουν αυξημένο κίνδυνο να εμπλακούν σε ηλεκτρονικό εκφοβισμό από ό,τι οι νεότεροι (Smith κ.ά.,



2008), ενώ σε έρευνα των Patchin και Hinduja (2006) δεν βρέθηκε καμία ηλικιακή διαφορά.

Τα ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά που είναι θετικά σχετιζόμενα με τους θύτες είναι η ηθική αποδοχή και η έγκριση του εκφοβισμού, το αίσθημα ότι νιώθουν αποκομμένοι από το σχολείο, η λανθασμένη άποψή τους περί έλλειψης υποστήριξης από τους συνομηλικούς (Williams & Guerra, 2007), οι κάτω του μέσου όρου χαμηλοί βαθμοί (Li, 2007) και οι προβληματικές συμπεριφορές, όπως η σκόπιμη καταστροφή περιουσίας, η κλοπή και η κατανάλωση τσιγάρων ή αλκοόλ. Οι θύτες στον ηλεκτρονικό εκφοβισμό αξιολογούν τους εαυτούς τους ως ειδικούς στη χρήση του ίντερνετ και αναφέρουν χαμηλά επίπεδα γονικού ελέγχου ή επίβλεψης (Ybarra & Mitchell, 2004).

Από την άλλη πλευρά, κάποιοι/-ες γίνονται θύματα τα οποία κατ' επανάληψη κακοποιούνται (Zych κ.ά., 2016). Το γεγονός ότι υπάρχουν έφηβοι/-ες οι οποίοι/-ες συχνά χρησιμοποιούν επικίνδυνες εφαρμογές ανταλλαγής μηνυμάτων (με περιεχόμενο εξτρεμιστικό, πορνογραφικό κλπ) υποδεικνύει ότι οι ίδιοι/-ες οι έφηβοι/-ες τοποθετούν τον εαυτό τους σε καταστάσεις όπου η θυματοποίηση είναι πιο πιθανή (Katzner κ.ά., 2009). Αυτό επιβεβαιώνεται και από το πεδίο της θυματολογίας, σύμφωνα με το οποίο η συνύπαρξη μιας βέβαιης συμπεριφοράς (καταχρήσεις, προκλήσεις κ.λπ.) και η συχνότητα επίσκεψης επισφαλών τοποθεσιών (chatrooms) αυξάνουν την πιθανότητα των εμπειριών θυματοποίησης, ειδικά των κοριτσιών (Schwind, 2004, όπως αναφέρεται στο Katzner κ.ά., 2009· Ybarra, 2004). Στην Ελλάδα, σε έρευνα των Tsimtsiou κ.ά. (2017) βρέθηκε συσχέτιση μεταξύ του χρόνου (συχνότητα) κατά τον οποίο ο/η έφηβος/-η βρίσκεται στο Ίντερνετ και της πιθανότητας να εμπλακεί σε ηλεκτρονικό εκφοβισμό είτε σε ρόλο θύτη είτε σε ρόλο θύματος. Με άλλα λόγια, όσο περισσότερο χρόνο ο/η έφηβος/-η σερφάρει στο Ίντερνετ από το κινητό του/της τηλέφωνο, τόσο πιο πιθανό είναι να υπεισέλθει ο/η ίδιος/-α σε συμπεριφορές εκφοβισμού ή/και θυματοποίησης. Επίσης, σε αυτό το εύρημα κατέληξαν και οι Athanasiades κ.ά. (2015), σε έρευνα των οποίων βρέθηκε σημαντική συσχέτιση μεταξύ της υπερβολικής ή παθολογικής χρήσης του Ίντερνετ και του ηλεκτρονικού εκφοβισμού.

Σύμφωνα με την βιβλιογραφική επισκόπηση, κάποιοι ερευνητές όπως ο Li (2006) βρήκε πως είναι εξίσου μεγάλος ο κίνδυνος για τα κορίτσια και τα αγόρια να θυματοποιηθούν, ενώ άλλοι (Tsimtsiou κ.ά., 2017· Smith κ.ά., 2006) ανέφεραν υψηλότερα ποσοστά θυματοποίησης των κοριτσιών έναντι των αγοριών, ειδικά μέσω μηνυμάτων κειμένου ή τηλεφωνικών κλήσεων. Εν αντιθέσει με τους παραπάνω, οι

Γρηγοράκη κ.ά. (2014) βρήκαν πως τα κορίτσια είναι αυτά που ασκούν το ρόλο του θύτη, αποστέλλοντας προσβλητικά μηνύματα μέσα στον κυβερνοχώρο. Επιπλέον, καμία συσχέτιση δε βρέθηκε μεταξύ της ηλικίας του/της εφήβου/-ης και του συμβάντος θυματοποίησης (Smith κ.ά., 2008), αλλά άλλοι ερευνητές συνάντησαν χαμηλά ποσοστά στους/στις μεγαλύτερους/-ες έφηβους/-ες (15-18 ετών) από αυτά των πιο νεαρών (12-15 ετών – Slonje & Smith, 2007). Αυτό εξηγείται από την καθιέρωση της κοινωνικής ιεραρχίας, η οποία επιτελείται κατά τη μετάβαση από το στενό πλαίσιο του δημοτικού σχολείου σε αυτό της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Έτσι, όταν τα πρότυπα κυριαρχίας έχουν ολοκληρωθεί, ο σχολικός εκφοβισμός μειώνεται (Lightfoot κ.ά., 2014).

Συμπληρωματικά, τα ευρήματα μιας μεταναλυτικής έρευνας έδειξαν ότι οι στόχοι-θύματα τείνουν να έχουν χαμηλή ενσυναίσθηση (παράγοντας πρόβλεψης της θυματοποίησης). Να επισημανθεί εδώ πως, αν η ενσυναίσθηση δε συσχετίζεται με τον εκφοβισμό, τότε παρεμβάσεις αύξησης ενσυναίσθησης τυγχάνουν θετικού αποτελέσματος· σε διαφορετική περίπτωση οι παρεμβάσεις αυτές δε φέρνουν επιθυμητά αποτελέσματα (Zych κ.ά., 2016). Αυτό διαπιστώνεται και από τα ευρήματα έρευνας στην ελληνική επικράτεια των Barkoukis κ.ά. (2016), όπου το κομμάτι της παρέμβασης που αφορούσε την ανάπτυξη ενσυναίσθησης δεν απέδωσε. Πιο αναλυτικά, δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ της υιοθετούμενης παρέμβασης και των επιπέδων ενσυναίσθησης ούτε και των άλλων εξεταζόμενων γνωστικών μεταβλητών (στάσεων και κοινωνικών νορμών).

Πέραν των άνωθεν, κάποιοι γίνονται θύτες και θύματα ταυτόχρονα. Ένα μεγάλο ποσοστό των εφήβων ανήκει σε αυτήν την κατηγορία σύμφωνα με τον Li (2005). Ο ίδιος εξήγησε ότι αυτή η εναλλαγή ρόλων μάλλον συμβαίνει εξαιτίας εκείνων των εφήβων που αλληλεπιδρούν μέσα σε πιο δραστήριες ομάδες. Πιο συγκεκριμένα, οι έφηβοι/-ες σε αυτές τις κοινωνικές ομάδες τείνουν να εκφοβίζουν τους άλλους, και εκ παραλλήλου τα μέλη των ομάδων τείνουν να εκφοβίζουν το ένα το άλλο. Έτσι, καταλήγουν να γίνονται θύματα και οι ίδιοι.

Τέλος, κάποιοι γίνονται παρατηρητές, οι οποίοι παρίστανται ως μάρτυρες και μερικές φορές μεσολαβούν για να εμποδίσουν να συμβεί ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός (Zych κ.ά., 2016). Όταν όμως συμβεί, κάποιοι από τους παρατηρητές είτε ενισχύουν ή βοηθούν τον θύτη, είτε υπερασπίζονται το θύμα (Salmivalli, 2010), είτε επιλέγουν (η πλειοψηφία των εφήβων) να μείνουν σιωπηλοί παρά να ενημερώσουν τους ενήλικες. Μια πιθανή εξήγηση για το τελευταίο έγκειται στο γεγονός πως πολλοί έφηβοι/-ες δεν

πιστεύουν ότι οι ενήλικες στα σχολεία θα μπορούσαν να σταματήσουν τον ηλεκτρονικό εκφοβισμό, ακόμη και αν το γνώριζαν. Έτσι λοιπόν, με αυτόν τον τρόπο, πολλοί/-ές έφηβοι/-ες νιώθουν φοβισμένοι/-ες ή αδύναμοι/-ες, μη επιλέγοντας να αναφέρουν τυχόν τέτοια συμβάντα (Li, 2005). Η αδυναμία τους αυτή, χαρακτηριστικό της εφηβείας, αιτιολογείται από το γεγονός ότι οι έφηβοι/-ες κινούνται μεταξύ της εξάρτησης της παιδικής ηλικίας και της ενήλικης υπευθυνότητας (Lightfoot κ.ά., 2014).

Όμως, ο χαρακτήρας, η ταυτότητα των εφήβων (κρίση ταυτότητας) όπως και οι σχέσεις που αναπτύσσουν με τους/τις συνομηλίκους/-ες τους επηρεάζονται σε σημαντικό βαθμό από τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των εφήβων και των γονέων τους. Σε έρευνα των Makri-Botsari και Karagianni (2014) βρέθηκε πως τα υψηλότερα ποσοστά του ηλεκτρονικού εκφοβισμού προέρχονται από εφήβους/-ες με αυταρχικούς ή αμελείς γονείς (τύπος γονικότητας). Η έλλειψη επικοινωνίας, προσοχής, αγάπης, αποδοχής, σταθερότητας, αγκαλιάς και ανάγνωσης βιβλίων από τους γονείς αποτελούν προβλεπτικούς παράγοντες εμφάνισης του υπό συζήτηση φαινομένου (Smith κ.ά., 1999) και αυξάνουν τα αρνητικά συναισθήματα τα οποία διοχετεύονται στις μεταξύ των συνομηλίκων σχέσεις, συμβάλλοντας έτσι στην κοινωνική απόρριψη (Lightfoot κ.ά., 2014). Επίσης, έφηβοι που ζουν με τους δυο γονείς τους ή το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων τους είναι υψηλό (πανεπιστήμιο) έχουν μικρότερη πιθανότητα να εμπλακούν σε ρόλους θύτη ή θύματος, συγκρινόμενοι με μονογονεϊκές οικογένειες ή με γονείς που δεν έχουν πανεπιστημιακή εκπαίδευση (Laftmn κ.ά., 2013).

Ας σημειωθεί ακόμη ότι, σε έρευνα που συσχέτισε το πλαίσιο του σχολείου με αυτό της εικονικής πραγματικότητας του διαδικτύου, βρέθηκε πως ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός δε διαφέρει από τον παραδοσιακό. Δηλαδή, οι έφηβοι/-ες που θυματοποιούνται στο πλαίσιο του σχολείου είναι πολύ πιθανόν να βιώνουν παρόμοιες εμπειρίες και σε ένα δικτυακό χώρο συζήτησης (Katzner κ.ά., 2009). Έτσι, αιτίες που προάγουν τον εκφοβισμό στο σχολείο μπορούν να λειτουργούν ως αιτίες και στον ηλεκτρονικό εκφοβισμό: η περιορισμένη δημοφιλία, η μειωμένη κοινωνική ενσωμάτωση, η χαμηλή αυτοεκτίμηση, οι υπερπροστατευτικοί γονείς, τα προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο είναι μερικά παραδείγματα. Συγχρόνως, τα παραπάνω ενισχύονται και από τους Ybarra κ.ά. (2006), οι οποίοι αναφέρουν πως οι έφηβοι/-ες οι οποίοι/-ες έχουν υπάρξει θύματα σε άλλα πλαίσια (π.χ. σχολείο, οικογένεια) και η κλινική τους εικόνα παρουσιάζει εικόνα ατόμων με κοινωνικά προβλήματα, είναι πιο πιθανό να τύχουν της ίδιας μεταχείρισης και στον ηλεκτρονικό εκφοβισμό. Εν τω

μεταξύ, οι Athanasiades κ.ά. (2016) βρήκαν πως η εμφάνιση σχολικού εκφοβισμού στην αρχή της χρονιάς είναι ο πιο σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας για την εμφάνιση του ηλεκτρονικού εκφοβισμού στη διάρκεια αυτής. Έτσι, αν ο/η έφηβος/-η είναι δέκτης μιας εκφοβιστικής συμπεριφοράς στην έναρξη του σχολείου, πιθανότατα αυτό να συμβεί και να συνεχιστεί στο διαδίκτυο. Το ίδιο συμβαίνει αν ο/η έφηβος/-η έχει το ρόλο του θύτη στο σχολείο.

Αξιοπρόσεκτο θέμα επομένως που απορρέει από τα στοιχεία είναι η στενή σχέση η οποία συνδέει τους θύτες και τα θύματα είτε αυτά βρίσκονται σε συνθήκες παραδοσιακού είτε ηλεκτρονικού εκφοβισμού. Το 30% των παραδοσιακών θυτών είναι επίσης θύτες και στον ηλεκτρονικό εκφοβισμό. Ομοίως, ένα στα τρία θύματα στον παραδοσιακό εκφοβισμό είναι θύμα και στον ηλεκτρονικό (Li, 2007). Συνεπώς, ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός δε θα έπρεπε να εξετάζεται ως ένα ξεχωριστό ζήτημα, αλλά μάλλον χρειάζεται να λαμβάνονται υπόψη ευρήματα που προέρχονται από τον παραδοσιακό εκφοβισμό. Ως εκ τούτου, οι επιπτώσεις του ηλεκτρονικού εκφοβισμού είναι παρόμοιες με τις αντίστοιχες του παραδοσιακού. Ωστόσο, μπορεί να υποστηριχθεί ότι είναι σοβαρότερες από αυτές του παραδοσιακού εκφοβισμού, καθώς ο/η έφηβος/-η ενδέχεται να βιώνει συνεχιζόμενη θυματοποίηση κάθε φορά που χρησιμοποιεί το διαδίκτυο ή τον κυβερνοχώρο.

### **3. Επιπτώσεις του ηλεκτρονικού εκφοβισμού στην κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των εφήβων**

Σύμφωνα με την βιβλιογραφική επισκόπηση, τα θύματα του ηλεκτρονικού εκφοβισμού παρουσιάζουν έντονη κατάθλιψη, με υψηλότερα επίπεδα στις γυναίκες και στους θύτες-θύματα (Perren κ.ά., 2010· VanderWal, 2005, όπως αναφέρεται στο Κυριακίδης, 2009) και εξαιρετικά πολλά σωματικά συμπτώματα (Gradinger κ.ά., 2009). Στην έρευνα της Ybarra (2004), τα αγόρια που παρενοχλούνταν οχτώ φορές περισσότερο διαδικτυακά ανέφεραν μείζονα καταθλιπτικά συμπτώματα. Επίσης, σε έρευνα των Junonen και Gross (2008) βρέθηκε ισχυρή συσχέτιση μεταξύ των εμπειριών θυματοποίησης και του κοινωνικού άγχους-φοβίας. Αναφορικά με τα ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά που εμφανίζουν τα θύματα, οι Patchin και Hinduja (2006) βρήκαν ότι το 42,5% των θυμάτων ήταν απογοητευμένοι/-ες, το 40% ένιωθαν θυμό και το 27% αυτών ένιωθαν λύπη.

Έρευνες έδειξαν ότι οι έφηβοι/-ες οι οποίοι/-ες εμπλέκονται σε πολλαπλές μορφές εκφοβισμού και θυματοποίησης διατρέχουν τα περισσότερα εσωτερικευμένα και εξωτερικευμένα προβλήματα προσαρμογής (Gradinger κ.ά., 2009). Οι θύτες παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς (λόγω κατάθλιψης και άγχους), υπερκινητικότητας και διάσπασης προσοχής (Ivarsson κ.ά., 2005), με συχνή χρήση ουσιών (κάπνισμα, αλκοόλ) και χαμηλά επίπεδα προκοινωνικής συμπεριφοράς (Sourander κ.ά., 2010). Πολλά από τα εμπλεκόμενα μέρη έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση, αποχωρούν και απομονώνονται (ως απόρροια της μη ανάπτυξης της προκοινωνικής συμπεριφοράς), καθώς νιώθουν υπαίτιοι της επικείμενης κατάστασης (Junonen κ.ά., 2000). Χαρακτηριστικά, οι Lightfoot κ.ά. (2014) αναφέρουν πως «οι αναρτήσεις στα blogs είναι ένα χρονικό της μοναξιάς και της ανασφάλειας των συντακτών τους» (σ. 770).

Η επιθετικότητα, η παραβατικότητα, τα προβλήματα ταυτότητας, οι αυτοκαταστροφικές και αυτοκτονικές τάσεις αποτελούν τα πιο έντονα συμπτώματα των εφήβων σε συνθήκες ηλεκτρονικού εκφοβισμού (Τουλούπης & Αθανασιάδου, 2014· Ivarsson κ.ά., 2005). Οι Hinduja και Patchin (2010) βρήκαν ότι τα θύματα στον ηλεκτρονικό εκφοβισμό είχαν 1,9 φορές περισσότερες πιθανότητες για αυτοκτονικές τάσεις, ενώ οι θύτες είχαν 1,5 φορές περισσότερες πιθανότητες να επιχειρήσουν κάτι τέτοιο από τους/τις εφήβους/-ες που δεν είχαν εμπλακεί ποτέ. Η συσχέτιση του αυτοκτονικού ιδεασμού με τον ηλεκτρονικό εκφοβισμό (είτε σε ρόλο θύματος, είτε σε ρόλο θύτη), είναι ένα μείζον ζήτημα που πρέπει να βρίσκεται στο κέντρο της προσοχής των πλαισίων στα οποία αλληλεπιδρά ο/η έφηβος/-η, καθώς συμβάλλει στην περαιτέρω αύξηση των αυτοκτονικών επεισοδίων (είναι η τρίτη αιτία θανάτου των εφήβων) κατά τη διάρκεια της εφηβείας (Κυριακίδης, 2009).

### **Συζήτηση – Συμπεράσματα – Προτάσεις**

Καθώς ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός αποτελεί ένα αυξανόμενο πρόβλημα για τα σχολεία και για ολόκληρη την κοινωνία, σκοπός της παρούσας ανασκόπησης ήταν να εντοπιστούν ή/και να ξεκαθαριστούν πτυχές που αφορούν τον τρόπο με τον οποίο αυτός εκδηλώνεται, τα χαρακτηριστικά των εμπλεκόμενων μερών και τις συνέπειες που επιφέρει στην κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των εφήβων.

Οι διαφοροποιήσεις που εντοπίστηκαν στα ευρήματα είτε σε σχέση με το φύλο και την ηλικία είτε σε σχέση με τον ρόλο μπορούν να αποδοθούν στην ύπαρξη πολλών

ενδεικτών που αντιπροσωπεύουν την έννοια του ηλεκτρονικού εκφοβισμού. Υπό το φως του ευρύτερου κοινωνικού πλαισίου και της κουλτούρας της εκάστοτε κοινωνίας όπου οι ερευνητές παρεμβαίνουν, παράγονται αστάθμιστες μετρήσεις που παρεμποδίζουν την όποια σύγκριση στη βάση ύπαρξης ενός σταθερού οργάνου μέτρησης. Από την άλλη, καθώς ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός ασκείται με τη χρήση ηλεκτρονικών μέσων, τα οποία εξελίσσονται τεχνολογικά με γοργούς ρυθμούς παρέχοντας στους χρήστες όλο και περισσότερες εφαρμογές (π.χ. κοινωνικής δικτύωσης), αυτό καθιστά τον ορισμό του ηλεκτρονικού εκφοβισμού όχι πια μια σταθερή αλλά μια δυναμικά εξελισσόμενη έννοια, η οποία καταφανώς χρειάζεται συνεχή διερεύνηση και εμπλουτισμό του λειτουργικού της ορισμού.

Η δυναμικότητα του φαινομένου δεν εξαντλείται μόνο στον ορισμό και τη μέτρησή του. Αυτή καθαυτή η εναλλαγή των ρόλων (από θύτης σε θύμα ή/και αντίστροφα) που βιώνει ο/η έφηβος/-η επενεργεί τόσο στον ίδιο τον έφηβο/την ίδια την έφηβη, όσο και στα χαρακτηριστικά του ρόλου που φέρει. Σε συνθήκες σταθερότητας, τα παρατηρούμενα πιστά χαρακτηριστικά των εμπλεκόμενων μερών θα όριζαν και θα καθόριζαν την όποια συγκεκριμένη ή/και εξατομικευμένη παρέμβαση. Σε περιπτώσεις όμως όπου η εναλλαγή των ρόλων είναι παρούσα, το εκάστοτε παρεμβατικό έργο περιπλέκεται. Παρόλα αυτά, οι όποιες παρεμβάσεις και η αξιολόγηση αυτών αποτελούν οδηγό προς επίτευξη μοντελοποίησης του φαινομένου και των παρεμβάσεων που απαιτούνται, με απώτερο σκοπό τον περιορισμό του.

Έτσι λοιπόν, η πειραματική παρέμβαση των Athanasiades κ.ά. (2015), που υλοποιήθηκε σε πέντε γυμνάσια της Θεσσαλονίκης, κατέδειξε την ανάγκη τόσο για τη συστηματική συμβολή/συμμετοχή του σχολείου, όσο και την ανάγκη για την αποτελεσματική γονική εμπλοκή στην όλη προσπάθεια. Η πειραματική αυτή παρέμβαση που αποτελούσε μέρος ενός ευρωπαϊκού εγχειρήματος (Tabby Project) αξιολογήθηκε για την αποτελεσματικότητά της· παρότι υπήρχε μικρή βελτίωση στις στάσεις της πειραματικής ομάδας σχετικά με την επιλογή ασφαλέστερων διαδικτυακών επιλογών, η παρέμβαση δεν τελεσφόρησε. Από την άλλη μεριά, στην πρώτη συστηματική ανάλυση της αποτελεσματικότητας των παρεμβάσεων για τον ηλεκτρονικό εκφοβισμό στο πλαίσιο του σχολείου (Gaffney κ.ά., 2018), βρέθηκε ότι οι παρεμβάσεις που συμμετείχαν στο εν λόγω δείγμα (συμπεριλαμβανομένου και του άνωθεν Tabby Project) μετρίασαν τον ηλεκτρονικό εκφοβισμό έως και 15% (9-15% για τους θύτες και 14-15% για τα θύματα). Σε συνέχεια των παρεμβατικών δράσεων στην ελληνική επικράτεια, η Παπαθωμά (2017) προσέγγισε τον ηλεκτρονικό

εκφοβισμό μέσα από το μάθημα των Θρησκευτικών. Παρεμβαίνοντας με ένα σύνολο διερευνητικών δραστηριοτήτων προσπάθησε να πετύχει αλλαγή στις στάσεις των μαθητών/-τριών του δημοτικού, καλλιεργώντας την ενσυναίσθηση και την ηθική συνείδηση αυτών. Αξιολογώντας αυτήν την παρέμβαση, πέραν των θετικών αποτελεσμάτων σχετικά με την διαμόρφωση ηθικών αξιών των μαθητών/-τριών και τη μείωση της συμμετοχής σε περιστατικά ηλεκτρονικού εκφοβισμού, η συγγραφέας συμπεραίνει ότι το υπό συζήτηση φαινόμενο είναι εφικτό να ελεγχθεί και επομένως να περιοριστεί. Από την άλλη όμως, οι Barkoukis κ.ά. (2016) σε έρευνά τους βρήκαν πως, παρότι τα ευρήματα των μαθητών-δεκτών της παρέμβασης έδειξαν χαμηλή βαθμολογία στην ηθική αποδέσμευση (η διαδικασία της αυτορύθμισης -σταθερός παράγοντας που- σχετίζεται τόσο με την επιθετική συμπεριφορά παιδιών και εφήβων, όσο και με τον παραδοσιακό και ηλεκτρονικό εκφοβισμό), εν τούτοις έδειξαν χαμηλά επίπεδα ενσυναίσθησης και λοιπών γνωστικών μεταβλητών. Τέλος, να επισημανθεί πως στην ελληνική επικράτεια συστηματικές παρεμβάσεις αναφορικά με τους παράγοντες οικογένεια και σχολείο (συγκεκριμένα εκπαιδευτικούς και έξεις αυτών) δεν ανιχνεύτηκαν.

Στα επιμέρους των παραπάνω παρεμβάσεων (πρόληψη και επίλυση), οι τεχνικές και οι μέθοδοι που αξιοποιήθηκαν ως διαμεσολαβητές μεταξύ πρώτων και δεύτερων μετρήσεων μπορούν να συνοψιστούν στα εξής: καμπάνιες ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης, παραγωγή-διανομή-ανάρτηση αφισών και φυλλαδίων, διαλέξεις, παιχνίδι, συζήτηση, καταγισμός ιδεών, προβολή βίντεο, φύλλα εργασίας, χρήση της λογοτεχνίας και της τέχνης (μουσική, εικαστικά και θέατρο), αναζήτηση, συλλογή και οργάνωση υλικού για τη συγγραφή ηλεκτρονικού βιβλίου (μέθοδος project).

Και ενώ οι περιορισμοί των ερευνών καταγράφονται, αυτό που καταδεικνύεται ρητά και με σαφήνεια είναι πως ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός αναδεικνύεται ως ένα πολυπαραγοντικό φαινόμενο. Οι στάσεις και οι συμπεριφορές των εφήβων απορρέουν από ένα σύνολο αλληλεπιδρώντων παραγόντων όπως αυτόν της φύσης (ατομικός παράγοντας), του περιβάλλοντος (ανατροφή και γονείς) και του ευρύτερου πλαισίου (σχολείο και κοινότητα). Λαμβάνοντας υπόψη το κενό που υπάρχει σε συστηματικές παρεμβάσεις ενημέρωσης, πρόληψης και τρόπων αντιμετώπισης του ηλεκτρονικού εκφοβισμού από την πλευρά του στενού περιβάλλοντος των εφήβων, *ήτοι οικογένεια ή κηδεμόνες αυτών* και από την πλευρά του σχολικού πλαισίου, *ήτοι εκπαιδευτικοί*, προτείνεται η περαιτέρω έρευνα -με τη σύμπραξη των εγγύτερων μερών του μικροσυστήματος, του οποίου κέντρο είναι ο εξελισσόμενος έφηβος- στην εφαρμογή

παρεμβάσεων προκειμένου να αποσαφηνιστούν εκείνα τα εργαλεία που αντιστρέφουν τους όρους του φαινομένου του ηλεκτρονικού εκφοβισμού, διαχέοντας τη γνώση για την πρόληψη και τη γνώση για τη δράση. Πιο συγκεκριμένα, στην Ελλάδα των ελάχιστων παρεμβάσεων και του περιθωρίου βελτίωσης ή/και επέκτασης των ήδη υπαρχουσών βραχυπρόθεσμων παρεμβάσεων, οι έρευνες ανεύρεσης παρεμβάσεων στους άνωθεν τρεις βασικούς άξονες παραγόντων (με τρόπο όμως συνθετικό και όχι μονομερώς) χρειάζεται να εντατικοποιηθούν. Όταν αυτές καθοριστούν, πρέπει να δοκιμαστούν πειραματικά και συστηματικά (σε βάθος χρόνου). Η ερμηνεία/αξιολόγηση ως προς την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων αυτών θα πρέπει να είναι διάχυτη σε κάθε στάδιο της διερεύνησης.

Οι αρνητικές συνέπειες στην κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των εφήβων, που ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός επιφέρει σε όλα ανεξαιρέτως τα εμπλεκόμενα μέρη, δημιουργεί την ανάγκη και αυξάνει τα κίνητρα της επιστημονικής κοινότητας για περαιτέρω έρευνα χαρτογράφησης αυτών τόσο πριν την περίοδο της εφηβείας όσο και μετέπειτα. Η εύρεση πηγών για την υλοποίηση προγραμμάτων έρευνας και παρέμβασης σε όλη την ελληνική επικράτεια θα πρέπει να αποτελεί κύριο μέλημα των φορέων και των μονάδων αυτών, στοχεύοντας στη σωματική και πνευματική υγεία των εφήβων.



## Βιβλιογραφία

Athanasiades, C., Kamariotis, H., Psalti, A., Baldry, A. & Sorrentino, A. (2015) Internet use and cyberbullying among adolescent students in Greece: The “tabby” project, *Hellenic Journal of Psychology*, 12(1), σ. 14-39.

Athanasiades, C., Baldry, C., Kamariotis, T., Kostouli, M. & Psalti, A. (2016) The “net” of the internet: Risk factors for cyberbullying among Secondary-school students in Greece, *European Journal on Criminal Policy and Research*, 22, σ. 301-317. DOI: 10.1007/s10610-016-9303-4.

Barkoukis, V., Lazuras, L., Ourda, D., Tsorbatzoudis, H. (2016) Tackling psychosocial risk factors for adolescent cyberbullying: evidence from a school-based intervention, *Aggressive Behavior*, 42, σ. 114-122.

Bauman, S. (2013) Cyberbullying: What does research tell us?, *Theory Into Practice*, 52(4), σ. 249-256. DOI: 10.1080/00405841.2013.829727.

Bauman, S. & Newman, M. (2013) Testing assumptions about cyberbullying: Perceived distress associated with acts of conventional and cyberbullying, *Psychology of Violence*, 3(1), σ. 27-38. DOI: 10.1037/a0029867.

Bauman, S., Toomey, R. & Walker, J. (2013) Associations among bullying, cyberbullying, and suicide in high school students, *Journal of Adolescence*, 36(2), σ. 341-350. DOI: 10.1016/j.adolescence.2012.12.001.

Γρηγοράκη, Μ., Περάκη, Φ. & Πολίτη, Α. (2014) Ηλεκτρονικός εκφοβισμός στην παιδική και εφηβική ηλικία: διερευνώντας το φαινόμενο όπως εκδηλώνεται στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, 4<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης. Αθήνα, Ελλάδα, 20-22 Ιουνίου 2014.

Campbell, M. (2005) Cyber-bullying: An old problem in a new guise? *Australian Journal of Guidance and Counseling*, 15, σ. 68-76. DOI: 10.1375/ajgc.15.1.68.

Dodge, K. & Coie, J. (1987) Social-information-processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups, *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(6), σ. 1146-1158. DOI: 10.1037//0022-3514.53.6.1146.

Dooley, J., Pyzalski, J. & Cross, D. (2009) Cyberbullying versus face-to-face bullying, *Zeitschrift Für Psychologie/Journal of Psychology*, 217(4), σ. 182-188. DOI: 10.1027/0044-3409.217.4.182.

Zych, I., Ttofi, M. & Farrington, D. (2016) Empathy and callous–unemotional traits in different bullying roles: A systematic review and meta-analysis, *Trauma, Violence, & Abuse*, 20(1), σ. 3-21. DOI: 10.1177/1524838016683456.

Gaffney, H., Farrington, D., Espelage, D. & Ttofi, M. (2018) Are cyberbullying intervention and prevention programs effective? A systematic and meta-analytical review, *Aggression and Violent Behavior*, 45, σ. 134-153. DOI: 10.1016/j.avb.2018.07.002.

Grading, P., Strohmeier, D. & Spiel, C. (2009) Traditional bullying and cyberbullying, *Zeitschrift Für Psychologie/Journal of Psychology*, 217(4), σ. 205-213. DOI: 10.1027/0044-3409.217.4.205.

Hinduja, S. & Patchin, J. (2010) Bullying, cyberbullying, and suicide, *Archives of Suicide Research*, 14(3), σ. 206-221. DOI: 10.1080/13811118.2010.494133.

Ivarsson, T., Broberg, A., Arvidsson, T. & Gillberg, C. (2005) Bullying in adolescence: Psychiatric problems in victims and bullies as measured by the Youth Self Report (YSR) and the Depression Self-Rating Scale (DSRS), *Nordic Journal of Psychiatry*, 59(5), σ. 365-373. DOI: 10.1080/08039480500227816.

Johnson, J. M. (2009, March) *The impact of cyber bullying: A new type of relational aggression*. Paper based on a program presented at the American Counselling Association Annual Conference and Exposition, Charlotte, North Carolina.

Juvonen, J. & Gross, E. (2008) Extending the school grounds? Bullying experiences in cyberspace, *Journal of School Health*, 78(9), σ. 496-505. DOI: 10.1111/j.1746-1561.2008.00335.x.

Juvonen, J., Nishina, A. & Graham, S. (2000) Peer harassment, psychological adjustment, and school functioning in early adolescence, *Journal of Educational Psychology*, 92(2), σ. 349-359. DOI: 10.1037/0022-0663.92.2.349.

Κυριακίδης, Σ. (2009) Θυματοποίηση στο σχολείο: Ψυχοκοινωνικές συνέπειες στους μαθητές, *Ψυχολογία*, 16(1), σ. 77-98.

Katzer, C., Fetchenhauer, D. & Belschak, F. (2009) Cyberbullying: Who are the victims?, *Journal of Media Psychology*, 21(1), σ. 25-36. DOI: 10.1027/1864-1105.21.1.25.

Kiriakidis, S. & Kavoura, A. (2010) Cyberbullying, *Family & Community Health*, 33(2), σ. 82-93. DOI: 10.1097/fch.0b013e3181d593e4.

Kowalski, R. & Limber, S. (2007) Electronic bullying among middle school students, *Journal of Adolescent Health*, 41(6), σ. S22-S30. DOI:10.1016/j.jadohealth.2007.08.017.

Låftman, S., Modin, B. & Östberg, V. (2013) Cyberbullying and subjective health, *Children and Youth Services Review*, 35(1), σ. 112-119. DOI:10.1016/j.childyouth.2012.10.020.

Li, Q. (2006) Cyberbullying in schools, *School Psychology International*, 27(2), σ. 157-170. DOI: 10.1177/0143034306064547.

Li, Q. (2007) New bottle but old wine: A research of cyberbullying in schools, *Computers in Human Behavior*, 23(4), σ. 1777-1791. DOI:10.1016/j.chb.2005.10.005.

Lightfoot, C., Cole, M. & Cole, S. (2014[2009]) *Η ανάπτυξη των παιδιών* (μτφρ. Μ. Κουλεντιανού), Αθήνα, Gutenberg.

- Makri-Botsari, E. & Karagianni, G. (2014) Cyberbullying in Greek adolescents: The role of parents, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, σ. 3241-3253. DOI: 10.1016/j.sbspro.2014.01.742.
- Nocentini, A., Calmaestra, J., Schultze-Krumbholz, A., Scheithauer, H., Ortega, R. & Menesini, E. (2010) Cyberbullying: Labels, behaviours and definition in three European countries, *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 20(02), σ. 129-142. DOI: 10.1375/ajgc.20.2.129.
- Παπαθωμά, Α. (2017) Η αντιμετώπιση του φαινομένου του διαδικτυακού εκφοβισμού μέσα από το μάθημα των Θρησκευτικών, *Ζητήματα Διδακτικής των Θρησκευτικών. Πρακτικά 1<sup>ο</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου Θεολόγων (Τομ. 1)*. Θεολογική Σχολή ΑΠΘ, Θεσσαλονίκη, 20-21 Μαΐου 2017.
- Patchin, J. & Hinduja, S. (2006) Bullies move beyond the schoolyard, *Youth Violence and Juvenile Justice*, 4(2), σ. 148-169. DOI: 10.1177/1541204006286288.
- Perren, S., Dooley, J., Shaw, T. & Cross, D. (2010) Bullying in school and cyberspace: Associations with depressive symptoms in Swiss and Australian adolescents, *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 4(1). DOI:10.1186/1753-2000-4-28.
- Ragatz, L., Anderson, R., Fremouw, W. & Schwartz, R. (2011) Criminal thinking patterns, aggression styles, and the psychopathic traits of late high school bullies and bully-victims, *Aggressive Behavior*, 37(2), σ. 145-160. DOI: 10.1002/ab.20377.
- Salmivalli, C. (2010) Bullying and the peer group: A review, *Aggression and Violent Behavior*, 15(2), σ. 112-120. DOI: 10.1016/j.avb.2009.08.007.
- Slonje, R. & Smith, P. (2008) Cyberbullying: Another main type of bullying?, *Scandinavian Journal of Psychology*, 49(2), σ. 147-154. DOI: 10.1111/j.14679450.2007.00611.x.
- Smith, P., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S. & Tippett, N. (2008) Cyberbullying: its nature and impact in secondary school pupils, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(4), σ. 376-385. DOI: 10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x.
- Smith, J., Twemlow, S. & Hoover, D. (1999) Bullies, victims and bystanders: A method of in-school intervention and possible parental contributions, *Child Psychiatry and Human Development*, 30(1), σ. 29-37. DOI: 10.1023/a:1022619025074.
- Sourander, A., Brunstein Klomek, A., Ikonen, M., Lindroos, J., Luntamo, T. & Koskelainen, M. κ.ά. (2010) Psychosocial risk factors associated with cyberbullying among adolescents, *Archives of General Psychiatry*, 67(7), σ. 720. DOI: 10.1001/archgenpsychiatry.2010.79.
- Spitzberg, B. & Hoobler, G. (2002) Cyberstalking and the technologies of interpersonal terrorism, *New Media & Society*, 4(1), σ. 71-92. DOI:10.1177/14614440222226271.

Τουλούπης, Θ. & Αθανασιάδου Χ. (2014) Η ριψοκίνδυνη χρήση της νέας τεχνολογίας μεταξύ μαθητών/μαθητριών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: Εθισμός στο διαδίκτυο και ηλεκτρονικός εκφοβισμός, *Hellenic Journal of Psychology*, 11, σ. 83-110.

Tsimtsiou, Z., Haidich, A., Drontsos, A., Dantsi, F., Sekeri, Z., Drosos, E., Trikilis, N., Dardavesis, T., Nanos, P. & Arvanitidou, M. (2017) Pathological internet use, cyberbullying and mobile phone use in adolescence: a school-based study in Greece, *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 30(6). DOI: 10.1515/ijamh-2016-0115.

Ybarra, M. (2004) Linkages between depressive symptomatology and internet harassment among young regular internet users, *Cyberpsychology & Behavior*, 7(2), σ. 247-257. DOI: 10.1089/109493104323024500.

Ybarra, M. & Mitchell, K. (2004) Online aggressor/targets, aggressors, and targets: a comparison of associated youth characteristics, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(7), σ. 1308-1316. DOI: 10.1111/j.1469-7610.2004.00328.x.

Ybarra, M., Mitchell, K., Wolak, J. & Finkelhor, D. (2006) Examining characteristics and associated distress related to internet harassment: Findings from the second youth internet safety survey, *PEDIATRICS*, 118(4), σ. e1169- e1177.

Valkenburg, P. & Peter, J. (2011) Online communication among adolescents: An integrated model of its attraction, opportunities, and risks, *Journal of Adolescent Health*, 48(2), σ. 121-127. DOI: 10.1016/j.jadohealth.2010.08.020.

Valkenburg, P., Peter, J. & Schouten, A. (2006) Friend networking sites and the irrelationship to adolescents' well-being and social self-esteem, *Cyberpsychology & Behavior*, 9(5), σ. 584-590. DOI: 10.1089/cpb.2006.9.584.

Whittaker, E. & Kowalski, R. (2014) Cyberbullying via social media, *Journal of School Violence*, 14(1), σ. 11-29. DOI: 10.1080/15388220.2014.949377.

Williams, K. & Guerra, N. (2007) Prevalence and predictors of internet bullying, *Journal Of Adolescent Health*, 41(6), σ. S14-S21. DOI:10.1016/j.jadohealth.2007.08.018.

# ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΕΝΑΡΙΟ: ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΤΟΥ ΚΑΤΑΝΑΛΩΤΗ ΜΕ ΤΗ ΜΕΘΟΔΟ CLIL

**Κλεοπάτρα Καλογεράκου**

Εκπαιδευτικός ΠΕ06, ΜΔΕ, 1<sup>ο</sup> Πειραματικό Γυμνάσιο Αθηνών  
[ckalogeraku@hotmail.com](mailto:ckalogeraku@hotmail.com)

**Μαρία Λούντζη**

Εκπαιδευτικός ΠΕ80, PhD, 1<sup>ο</sup> Πειραματικό Γυμνάσιο Αθηνών  
[maroula78@yahoo.gr](mailto:maroula78@yahoo.gr)

## Περίληψη

Σκοπός του άρθρου είναι να περιγράψει την εφαρμογή ενός εκπαιδευτικού σεναρίου με θέμα τη συμπεριφορά του καταναλωτή χρησιμοποιώντας τη μέθοδο Ολοκληρωμένης Εκμάθησης Περιεχομένου και Ξένης Γλώσσας (CLIL – Content and Language Integrated Learning). Στόχος του σεναρίου είναι να αναπτύξει τα 4Cs που εμπλέκονται στη μέθοδο CLIL (Content, Communication, Cognition, Culture) και ταυτόχρονα τα 4Cs που εμπλέκονται στις δεξιότητες του 21<sup>ου</sup> αιώνα (Communication/Επικοινωνία, Collaboration/Συνεργασία, Creativity/Δημιουργικότητα, Critical Thinking/Κριτική σκέψη). Το σενάριο εφαρμόστηκε στη Β΄ Γυμνασίου, στο γνωστικό αντικείμενο της Οικιακής Οικονομίας, το 2016-2017, και στην Α΄ Γυμνασίου, στο ίδιο γνωστικό αντικείμενο, προσαρμοσμένο στο επίπεδο των μαθητών/-τριών και με τη χρήση περισσότερων ψηφιακών εργαλείων, το σχολικό έτος 2018-2019. Το άρθρο περιγράφει τον σχεδιασμό του δεύτερου σεναρίου, διάρκειας τριών διδακτικών ωρών, και παρουσιάζει τα αποτελέσματα μέσα από δείγματα εργασιών των μαθητών/-τριών.

**Λέξεις Κλειδιά:** CLIL, συμπεριφορά του καταναλωτή, ψηφιακά εργαλεία, ψηφιακός γραμματισμός

## Abstract

The aim of this article is to describe the implementation of an educational scenario on consumer behavior using the Content and Language Integrated Learning (CLIL) method. The goal of the scenario is to develop the 4Cs involved in CLIL (Content, Communication, Cognition, Culture) and at the same time the 4Cs involved in the 21st century skills (Communication, Collaboration, Creativity, Critical Thinking). The scenario was implemented with second graders of Junior High School in the subject of Home Economics during 2016-2017 and with first graders of Junior High School in the same subject, adapting it to the students' level and using more digital

tools during the school year 2018-2019. This article describes the design of the latter scenario lasting three teaching periods and presents the results through samples of student work.

**Key words:** CLIL, consumer behaviour, digital tools, digital literacy

## **Εισαγωγή**

Το Ευρωπαϊκό Δίκτυο Πληροφόρησης για την Εκπαίδευση (Eurydice, 2006) περιλαμβάνει μία σειρά στόχων της μεθόδου Ολοκληρωμένης Εκμάθησης Περιεχομένου και Ξένης Γλώσσας (CLIL, Content and Language Integrated Learning), όπως: κοινωνικοοικονομικούς στόχους, που αποβλέπουν στην προετοιμασία μαθητών/-τριών για μία παγκοσμιοποιημένη αγορά εργασίας με καλύτερες προοπτικές απασχόλησης, κοινωνικο-πολιτιστικούς στόχους που προωθούν αξίες και σεβασμό για τη διαφορετικότητα, γλωσσικούς στόχους με έμφαση στην αποτελεσματική επικοινωνία, καθώς, επίσης, και εκπαιδευτικούς στόχους που ενθαρρύνουν την εμπέδωση του γνωστικού αντικείμενου μέσω μιας διαφορετικής και καινοτόμου προσέγγισης.

Η μέθοδος CLIL δημιουργεί μια αίσθηση ελευθερίας και αυτονομίας στην τάξη και, ταυτόχρονα, προσφέρει περισσότερες γνώσεις τόσο στο γνωστικό αντικείμενο όσο και στην ξένη γλώσσα. Συνεπώς, απαιτείται μεθοδολογία που οδηγεί σε θετικά μαθησιακά αποτελέσματα (Coyle κ.ά., 2010). Η απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων είναι χρήσιμη, όχι μόνον για τη σχολική ζωή των μαθητών και μαθητριών, αλλά και για το μέλλον τους.

Οι στόχοι διδασκαλίας του σεναρίου περιλαμβάνουν τα 4Cs προσαρμοσμένα στα περιεχόμενα του μαθήματος της Οικιακής Οικονομίας: α) Περιεχόμενο (Content) - επιρροές στη συμπεριφορά του καταναλωτή, διαδικασία λήψης αποφάσεων, δικαιώματα καταναλωτών, β) Γνωστική λειτουργία (Cognition) - κατανόηση βασικών εννοιών (αγοραστική συμπεριφορά, προϋπολογισμός, δικαιώματα) και εφαρμογή τους σε διαφορετικά πλαίσια, γ) Κουλτούρα (Culture) - συνεργασία και ομαδικό πνεύμα, σεβασμός στη διαφορετικότητα και αλληλοϋποστήριξη, δ) Επικοινωνία (Communication) - γλώσσα εκμάθησης, γλώσσα για εκμάθηση, γλώσσα μέσω εκμάθησης.

Σύμφωνα με το Γλωσσικό Τρίπτυχο (Coyle κ.ά., 2010), αναπτύσσονται τρεις τύποι γλώσσας: α) Η γλώσσα της εκμάθησης: η γλώσσα που χρειάζονται οι μαθητές/-ήτριες για να κατανοήσουν το περιεχόμενο, η γλώσσα του γνωστικού αντικείμενου, β)

η γλώσσα για την εκμάθηση: η γλώσσα που χρειάζονται οι μαθητές/-ήτριες στην τάξη για να επικοινωνήσουν επιτυχώς στην ολομέλεια και στις ομάδες, και γ) η γλώσσα μέσω της εκμάθησης: η γλώσσα που διαμορφώνεται στην τάξη μέσω της αξιοποίησης και της επικοινωνίας και η οποία πρέπει να αναπτυχθεί περαιτέρω.

Σύμφωνα με το πλαίσιο του Cummins (2000), η γνωστική δυσκολία αντιμετωπίζεται με σταδιακή μετάβαση από γνωστικά μη απαιτητικές, κειμενικά πλαίσιοιμένες δραστηριότητες, σε γνωστικά πιο απαιτητικές δραστηριότητες, μη πλαίσιοιμένες κειμενικά.

Στο πλαίσιο της συνεργατικής διδασκαλίας, οι δύο εκπαιδευτικοί, της ξένης γλώσσας και του γνωστικού αντικειμένου, συνεργάζονται ως προς τις έννοιες, τις γλωσσικές μορφές και τις δεξιότητες. Η «διερευνητική ομιλία» – exploratory talk (Mehisto and Ting, 2017) – προωθείται από τους δύο εκπαιδευτικούς, αυξάνοντας τον χρόνο ομιλίας του/της μαθητή/-ήτριας, επιτρέποντας αρκετές απαντήσεις από τους/τις μαθητές/-ήτριες, δίνοντας χρόνο για προβληματισμό σε πτυχές του θέματος, ενθαρρύνοντας τους/τις μαθητές/-ήτριες να κάνουν ερωτήσεις στους συμμαθητές και στις συμμαθήτριές τους και ζητώντας από τους/τις μαθητές/-ήτριες, που είναι οργανωμένοι σε ομάδες, να αιτιολογήσουν τον συλλογισμό τους. Με αυτόν τον τρόπο δίνεται η δυνατότητα στους/στις μαθητές/-ήτριες να εξερευνήσουν και να ανακαλύψουν τη γνώση ως προς το περιεχόμενο, να μοιραστούν και να εκφράσουν τις σκέψεις τους.

Στόχος της μάθησης, στο σενάριο που παρουσιάζεται, είναι η απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων που θα τροποποιήσει την καταναλωτική συμπεριφορά των μαθητών/-τριών. Ο ενεργός ρόλος των μαθητών/-τριών σ' ένα «ρεαλιστικό» περιβάλλον τους δίνει τη δυνατότητα να ερευνήσουν προοπτικές, να αποκτήσουν εμπειρίες, να αλλάξουν στάσεις και πεποιθήσεις μέσω αλληλεπίδρασης και διάδρασης, επιτυγχάνοντας επιθυμητές αλλαγές. Μεγαλώνοντας σε μία καταναλωτική κοινωνία σε περίοδο κρίσης, οι μαθητές/-ήτριες δεν έχουν μάθει ακόμα να επιλύουν προβλήματα διαχείρισης και προϋπολογισμού. Δίνονται, λοιπόν, ερεθίσματα, με την καθοδήγηση του/της εκπαιδευτικού, έτσι ώστε να είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν τέτοιου είδους προβλήματα στην τωρινή ή στη μετέπειτα ζωή τους.

Ακόμη και αν η ικανότητα των μαθητών/-τριών στην ξένη γλώσσα δεν είναι ικανοποιητική, δίνονται ισχυρά κίνητρα όταν πρόκειται για θεματική προσέγγιση της γλώσσας (Ball κ.ά., 2015). Οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν ως διευκολυντές, καθοδηγώντας την εισαγωγή πληροφορίας και υποστηρίζοντας την παραγωγή νέας

γνώσης, έτσι ώστε οι μαθητές/-ήτριες να αναλάβουν την ευθύνη της μάθησής τους, αλληλεπιδρώντας με το υλικό, αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες και εκφέροντας περισσότερο προφορικό λόγο. Σε διαφορετικά στάδια, οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν αποφάσεις σχετικά με τις προτεραιότητες, όσον αφορά έννοιες, διαδικασία ή λόγο, που πρέπει να παράγουν οι μαθητές και οι μαθήτριες.

Με το συγκεκριμένο σενάριο, σύμφωνα με τον γνωστικό εποικοδομητισμό, οι μαθητές/-ήτριες ανακαλύπτουν νέες έννοιες, όπως την έννοια του «ορθολογικού Ευρωπαίου καταναλωτή». Η δόμηση της γνώσης βασίζεται σε προηγούμενες εμπειρίες (αφομοίωση) με ένταξη νέων ερεθισμάτων στις υπάρχουσες γνωστικές δομές (schemata), έτσι ώστε να αντιμετωπίσουν τα πρωτόγνωρα ερεθίσματα και να τροποποιήσουν τις πρότερες γνώσεις. Εισάγονται σε πιο αφαιρετικές γνωστικές λειτουργίες και μέσω εικονικών και συμβολικών αναπαραστάσεων (κατηγοριοποίηση, εννοιοποίηση) δίνεται έμφαση στη διαδικασία της σκέψης και στη λογική σκέψη ως εξελικτική διαδικασία. Η γνωστική αυτή ανάπτυξη πραγματοποιείται σ' ένα κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον όπου η γνωστική λειτουργία επηρεάζεται από το πολιτισμικό περιβάλλον (κοινές Ευρωπαϊκές αξίες), μέσα από τη συνεργατική μάθηση σε ομάδες με διαφορετικά επίπεδα ικανότητας στην ξένη γλώσσα, όπου οι *λιγότερο ικανοί/-ές* μαθητές/-ήτριες επωφελούνται από τους/τις *περισσότερο ικανούς/-ές*.

Η διδασκαλία μέσω συζήτησης σε αλληλεπιδραστικά περιβάλλοντα μάθησης, προωθεί την επίλυση προβλημάτων καθημερινής ζωής και αναπτύσσει τα εσωτερικά κίνητρα μάθησης με την επεξεργασία επίκαιρων γεγονότων και την ανάπτυξη γενικότερων στρατηγικών μάθησης (learn how to learn), κατευθύνοντας σταδιακά τους μαθητές και τις μαθήτριες στην αυτονομία στη μάθηση. Η μάθηση γίνεται πιο ενδιαφέρουσα και αποτελεσματική σε συνθήκες της καθημερινής ζωής και με αυθεντικά παραδείγματα (βιωματική μάθηση). Οι μαθητές και οι μαθήτριες μέσω της διατύπωσης και επίλυσης προβλημάτων αναπτύσσουν την κριτική σκέψη, παρέχουν εποικοδομητική ανατροφοδότηση, μοιράζονται την ευθύνη και παίρνουν αποφάσεις στη διαδικασία μάθησης. Μ' αυτόν τον τρόπο μεταβαίνουν από τη μηχανική αναπαραγωγή γνώσεων στη δημιουργική μάθηση (constructivism), αποκτώντας ουσιαστικά εφόδια για την ενήλικη ζωή τους.

Ακολουθώντας την ανθρωπιστική προσέγγιση στην εκπαίδευση, μέσω της ομαδοσυνεργατικής μάθησης σε μικρές δημιουργικές ομάδες, δίνεται έμφαση στη διαδικασία της μάθησης, στα προσωπικά βιώματα, στη δημιουργικότητα και στην προσωπική ανάπτυξη μέσα σε ένα υποστηρικτικό περιβάλλον. Ενεργοποιούνται



δεξιότητες κριτικής σκέψης και επίλυσης προβλημάτων, αναπτύσσοντας έτσι τις ανώτερες μορφές μάθησης: τη σύνθεση, την ανάλυση και τη δημιουργικότητα (Κουλαϊδής, 2007). Οι ΤΠΕ χρησιμοποιούνται ως ένα δυναμικό εργαλείο μάθησης, όπου οι μαθητές/-ήτριες έχουν τη δυνατότητα να μοιράζονται τη νέα γνώση και να δημιουργούν από κοινού μέσα σ' ένα ασφαλές περιβάλλον. Έτσι, οι ΤΠΕ χρησιμοποιούνται για εξερεύνηση και αναπαράστ-αση ιδεών με πολλαπλά μέσα (ήχος, εικόνα, διαγράμματα κ.ά.), συνεργασία και επικοινωνία ιδεών, διαδραστικότητα, δυνατότητα επεξεργασίας σε ασφαλές περιβάλλον. Τα ψηφιακά εργαλεία (web 2.0 εργαλεία) που χρησιμοποιούνται στο συγκεκριμένο σενάριο, περιλαμβάνουν τα *google forms* για ανίχνευση πρότερων γνώσεων, το *tricider* για έκφραση ιδεών και επιχειρηματολογία, τα *ctap* και *popplet* για δημιουργία εννοιολογικού χάρτη, το *linoit* για ανάρτηση στοιχείων από ιστότοπο, το *iSpring* για αναφορά σε λεξικό οικονομικών όρων και πρακτική εξάσκηση σε έννοιες και λεξιλόγιο. Επιπλέον, η επέκταση του σεναρίου περιλαμβάνει τα *learning apps* για ασκήσεις πρακτικής και εξάσκησης, τα *google docs* για συνδημιουργία εγγράφου και το *glogster* για δημιουργία αφίσας. Στην αξιοποίηση διαδικτυακών πόρων χρησιμοποιήθηκαν ιστότοποι εκπαιδευτικής χρήσης και εξειδικευμένοι ιστότοποι ενημέρωσης για αυθεντικό υλικό, διαθεματική προσέγγιση της γλώσσας και συνεργατική μάθηση.

### **Ταυτότητα σεναρίου**

Το σενάριο υλοποιήθηκε σε τμήμα 26 μαθητών/-τριών της Α΄ Γυμνασίου (επίπεδο Προχωρημένων ως προς την ξένη γλώσσα) σε 3 διδακτικές ώρες. Πραγματοποιήθηκε στο εργαστήριο πληροφορικής με 13 σταθμούς εργασίας και κεντρικό υπολογιστή συνδεδεμένο με βιντεοπροβολέα και κεντρικό εκτυπωτή. Αποτελείται από τρεις φάσεις: Αγαθά και Υπηρεσίες (Goods and Services), Επιρροές στη Συμπεριφορά του Καταναλωτή (Influences on Consumer Behaviour) και Δικαιώματα του Καταναλωτή στην Ευρωπαϊκή Ένωση (Consumer Rights in the European Union).

Στην πρώτη φάση, οι μαθητές/-ήτριες κατανοούν την έννοια του «καταναλωτή», τη δύναμη των καταναλωτών/καταναλωτριών στην αγορά, τις αγοραστικές επιλογές και την αγοραστική συμπεριφορά των καταναλωτών/καταναλωτριών. Παράλληλα, καλούνται να αναλογιστούν και να

συζητήσουν τους παράγοντες που επηρεάζουν τις αγοραστικές τους συνήθειες, αιτιολογώντας τις.

Πριν την έναρξη της πρώτης διδακτικής ώρας, έχει ζητηθεί από τους μαθητές και τις μαθήτριες να συμπληρώσουν ένα [ερωτηματολόγιο](#) που έχει ανεβάσει ο εκπαιδευτικός στην ηλεκτρονική τάξη (Moodle). Στην τάξη οι μαθητές/-ήτριες οπτικοποιούν τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου και γίνεται συζήτηση στην ολομέλεια. Ο εκπαιδευτικός, του οποίου ο ρόλος είναι κυρίως ανατροφοδοτικός, παρουσιάζει τα αποτελέσματα από το ερωτηματολόγιο που έχουν συμπληρώσει οι μαθητές/-ήτριες στον διαδραστικό πίνακα. Αναλύεται ο όρος «καταναλωτής», αναφέρονται παραδείγματα προϊόντων και υπηρεσιών, καθώς επίσης και αναγκών και επιθυμιών (wants and needs). Οι μαθητές/-ήτριες αντιπαραβάλλουν τις απαντήσεις τους με τις απαντήσεις των συμμαθητών/-τριών τους, συγκρίνουν απαντήσεις και ποσοστά και κατανοούν/διαχωρίζουν τις έννοιες «consumer», «goods and services», «needs and wants». Διακρίνουν βασικές έννοιες που σχετίζονται με τον όρο «καταναλωτής» και αρχίζουν να συνειδητοποιούν τον ρόλο τους ως καταναλωτές. Οι μαθητές/-ήτριες μαθαίνουν να ξεχωρίζουν τις ανάγκες τους από τις επιθυμίες τους (personalisation), διάκριση που ενδεχομένως να τους/τις βοηθήσει σε μελλοντικές τους επιλογές.

Η δεύτερη δραστηριότητα περιλαμβάνει προβολή βίντεο και εξάσκηση σε διαδραστικές ασκήσεις. Ο εκπαιδευτικός προβάλλει [βίντεο](#) σε ιστότοπο εκπαιδευτικής χρήσης, σχετικό με την έννοια του καταναλωτή, και ζητά από τους μαθητές και τις μαθήτριες να απαντήσουν στις διαδραστικές ερωτήσεις που ακολουθούν το βίντεο. Επεξηγούνται οι έννοιες «costs and benefits», «opportunity cost». Στο τέλος του βίντεο υπάρχει ένα κουίζ, στο οποίο ο εκπαιδευτικός ζητά από τους/τις μαθητές/-ήτριες να απαντήσουν σε ζεύγη και να εκτυπώσουν τα αποτελέσματα. Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός δίνει έμφαση στη πρόταση *Every decision has an opportunity cost* και ζητά από τους/τις μαθητές/-ήτριες να εξηγήσουν τη σημασία της. Για εργασία στο σπίτι, τους ζητά να επισκεφτούν το ψηφιακό εργαλείο [tricider](#) και να εκφράσουν τη γνώμη τους με παραδείγματα, να διαβάσουν τις αναρτήσεις των άλλων, να επιχειρηματολογήσουν υπέρ ή κατά και να ψηφίσουν τις ιδέες που τους αρέσουν.

Με τη δεύτερη δραστηριότητα, οι μαθητές/-ήτριες αποσαφηνίζουν τις έννοιες «goods and services» μέσω περισσότερων παραδειγμάτων και εμπλουτίζουν τις γνώσεις τους ως προς τους όρους/έννοιες «costs and benefits», «opportunity cost», «tangible items». Οι μαθητές και οι μαθήτριες αναλαμβάνουν τον ρόλο του

«αποκωδικοποιητή» και αναπτύσσουν την ικανότητα να κατανοούν ορισμούς και έννοιες μέσω του προφορικού λόγου και του «συμμέτοχου και κατασκευαστή νόηματος» (Luke & Freebody, 1999), εφόσον αντλούν νόημα από το κείμενο/βίντεο, το συζητούν και το συσχετίζουν/συγκρίνουν με προσωπικές εμπειρίες. Μέσω του *tricider*, μαθαίνουν πώς να εμπλέκονται σε μια διαδικτυακή συζήτηση για να εκφράσουν τη γνώμη τους, να παίρνουν αποφάσεις, να δίνουν άμεση ανατροφοδότηση στους/στις συμμαθητές/συμμαθήτριές τους παρουσιάζοντας επιχειρήματα υπέρ ή κατά και να ψηφίζουν.

Ως τελευταία δραστηριότητα της πρώτης φάσης, ο εκπαιδευτικός χωρίζει τους μαθητές και τις μαθήτριες σε 6 ομάδες, τους διανέμει το [φύλλο](#) εργασίας, όπου αναφέρονται παράγοντες που επηρεάζουν τις διατροφικές επιλογές μας και ένα σχετικό παράδειγμα, και τους ζητά να σκεφτούν παραδείγματα για τους υπόλοιπους παράγοντες, καθώς επίσης και να σκεφτούν άλλους παράγοντες που μπορεί να επηρεάζουν τις επιλογές μας. Οι μαθητές και οι μαθήτριες εργάζονται σε ομάδες και συμπληρώνουν το φύλλο εργασίας. Στη συνέχεια παρουσιάζουν το αποτέλεσμα της εργασίας τους στην ολομέλεια. Με αυτή τη δραστηριότητα, οι μαθητές/-ήτριες αναπτύσσουν την κριτική τους σκέψη ως προς τις διατροφικές επιλογές των ανθρώπων, ανταλλάσσουν ιδέες και καταγράφουν παράγοντες που μπορεί να επηρεάζουν τις διατροφικές μας επιλογές, αναφέροντας παραδείγματα από την εμπειρία τους. Η συζήτηση που ακολουθεί τους βοηθά να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους στα θέματα των διατροφικών επιλογών, οι οποίες δεν επηρεάζονται μόνο από τις ανάγκες και τις επιθυμίες, αλλά και από άλλους παράγοντες, προωθώντας και τη διαφορετικότητα (επιλογές που επηρεάζονται από τη θρησκεία, την οικονομική ευμάρεια κ.ά.).

Στη δεύτερη φάση, μέσω ενός εννοιολογικού χάρτη, οι μαθητές και οι μαθήτριες κατανοούν τη διαδικασία λήψης αποφάσεων από τους/τις καταναλωτές/καταναλώτριες. Επίσης, μέσω ενός βίντεο, κατανοούν έννοιες όπως «έσοδα και έξοδα» ενός νοικοκυριού, «σωστός προϋπολογισμός», «βραχυπρόθεσμοι και μακροπρόθεσμοι στόχοι».

Ως πρώτη δραστηριότητα, ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει στον διαδραστικό πίνακα τα αποτελέσματα της διαδικτυακής συζήτησης (*tricider*) και εστιάζει στις ιδέες με τις περισσότερες ψήφους. Στη συνέχεια, παρουσιάζει έναν εννοιολογικό [χάρτη](#) στον οποίο απεικονίζονται οι επιρροές στις επιλογές των καταναλωτών/-τριών, καθώς επίσης και η διαδικασία λήψης αποφάσεων του/της καταναλωτή/καταναλώτριας, εξηγεί τις συνδέσεις μέσω ερωτήσεων και διευκρινίζει απορίες: *What do we mean by*

*external influences and what by internal influences? Can you think of an example? Do you follow the consumer decision process when you want to buy something?* Οι μαθητές/-ήτριες βλέπουν και σχολιάζουν τα αποτελέσματα της διαδικτυακής συζήτησης. Στη συνέχεια, ακολουθούν τον εννοιολογικό χάρτη στο διαδραστικό πίνακα, απαντούν στις ερωτήσεις του εκπαιδευτικού και απευθύνουν απορίες. Με την πρώτη δραστηριότητα, οι μαθητές/-ήτριες επιβραβεύονται για τη συμμετοχή τους στη διαδικτυακή συζήτηση μέσω ψήφων και σχολίων συμμαθητών/-τριών και εκπαιδευτικού. Κατανοούν πιο σύνθετες έννοιες μέσω ενός εννοιολογικού χάρτη, όπως οι εξωτερικές και εσωτερικές επιρροές και η διαδικασία λήψης αποφάσεων από τον/την καταναλωτή/καταναλώτρια (external and internal influences, consumer decision process).

Ως δεύτερη δραστηριότητα, ο εκπαιδευτικός θέτει μία υποθετική ερώτηση σ' όλη την τάξη. Εάν επιθυμούσαν να αγοράσουν ένα καινούργιο κινητό τηλέφωνο, παραδείγματος χάριν, τι θα έπρεπε να κάνουν σε κάθε στάδιο της διαδικασίας λήψης αποφάσεων: *Suppose you want to buy a new mobile phone. What should you do at each stage of the consumer decision process?* Ζητά από τους μαθητές και τις μαθήτριες να εργαστούν σε ζευγάρια και να φτιάξουν ένα διάγραμμα ροής σε ψηφιακό [εργαλείο](#), το οποίο θα παρουσιάζει τη διαδικασία λήψης απόφασης που πρέπει να ακολουθήσουν, εάν θέλουν να αγοράσουν ένα καινούργιο προϊόν της επιλογής τους. Με αυτήν τη δραστηριότητα, οι μαθητές και οι μαθήτριες θέτουν σε εφαρμογή τη διαδικασία λήψης αποφάσεων μέσω ενός υποθετικού σεναρίου (κοντά στα ενδιαφέροντά τους) και χρησιμοποιούν ένα ψηφιακό εργαλείο για να δημιουργήσουν ένα διάγραμμα ροής.

Ως τελευταία δραστηριότητα της δεύτερης φάσης, ο εκπαιδευτικός απευθύνει κάποια ερωτήματα στους/στις μαθητές/-ήτριες. Εάν επιθυμούσαν να πάνε διακοπές το καλοκαίρι, παραδείγματος χάριν, τι θα έκαναν για να εξοικονομήσουν χρήματα και ποια από τα έξοδά τους θα μπορούσαν να μειώσουν: *Suppose you want to go on holiday this summer. What could you do to save money for it? Can you cut down on some of your expenses?* Στη συνέχεια, τους εξηγεί ότι θα δουν ένα βίντεο σε ιστότοπο εκπαιδευτικής χρήσης, που θα τους δώσει λύσεις στο πρόβλημα εξοικονόμησης χρημάτων για διακοπές. Μετά, παρουσιάζει στον διαδραστικό πίνακα το [βίντεο](#), όπου προβάλλονται τρόποι εξοικονόμησης χρημάτων για να πάει κάποιος διακοπές, και τους ζητά να εντοπίσουν και να προσπαθήσουν να κατανοήσουν τους όρους «short-term, medium-term, long-term goals» και «fixed/variable expenses». Μετά το βίντεο, τους απευθύνει ερωτήσεις σχετικά με βραχυπρόθεσμους και μακροπρόθεσμους στόχους: *Is*

*saving for your holiday a short-term, medium-term or long-term goal? What are some examples of fixed expenses that someone could have? What about variable expenses? What are some solutions to budgeting and adding to your vacation fund?* Με αυτήν την δραστηριότητα, οι μαθητές και οι μαθήτριες αναπτύσσουν δεξιότητες κριτικής σκέψης και εφευρετικότητας ως προς τη διαμόρφωση ενός προϋπολογισμού για ένα θέμα κοντά στα ενδιαφέροντά τους. Επιβεβαιώνουν και εμπλουτίζουν τις υποθέσεις τους, μέσω ενός σχετικού βίντεο.

Στην τρίτη φάση, οι μαθητές/-ήτριες συζητούν για τα δικαιώματα των καταναλωτών/καταναλωτριών και αναφέρουν παραδείγματα από την προσωπική τους εμπειρία. Επιπρόσθετα, μελετούν και συζητούν περιπτώσεις προβλημάτων που έχουν επισημανθεί από καταναλωτές/καταναλώτριες χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, καθώς και τρόπων αντιμετώπισής τους σύμφωνα με τα δικαιώματα των καταναλωτών/-τριών στην Ευρωπαϊκή Ένωση.

Ως πρώτη δραστηριότητα, ο εκπαιδευτικός απευθύνει στους/στις μαθητές/-ήτριες ερωτήσεις, για να τους εισάγει στα «δικαιώματα του καταναλωτή» και ακολουθεί συζήτηση στην τάξη: *What do you know about consumer laws? Are there consumer laws in Greece? Have you (or anyone you know) ever had complaints about a product or a service? What did you (they) do? What should you have done? Who can we turn to for our rights?* Οι μαθητές/-ήτριες συζητούν για τα δικαιώματα των καταναλωτών/-τριών, αναφέροντας νόμους και παραδείγματα από την προσωπική τους ζωή.

Ως δεύτερη δραστηριότητα, ο εκπαιδευτικός χωρίζει τους/τις μαθητές/-ήτριες σε 7 ομάδες και διανέμει στις ομάδες διαφορετικές [ιστορίες](#) από καταναλωτές/καταναλώτριες, οι οποίοι/-ες είχαν κάποιο πρόβλημα με ένα προϊόν και αναζήτησαν/βρήκαν λύσεις σύμφωνα με το κοινό Ευρωπαϊκό Δίκαιο για τα δικαιώματα του καταναλωτή/της καταναλώτριας. Στη συνέχεια, τους ζητά να περιγράψουν σύντομα το πρόβλημα και τη λύση και να ανιχνεύσουν εάν τα ίδια δικαιώματα ισχύουν και στη χώρα τους: *Do the same rights apply in Greece? Has something like that happened to you or your family? Could it have been handled in a different way?* Οι μαθητές και οι μαθήτριες διαβάζουν τις ιστορίες τους ανά ομάδες και στη συνέχεια τις περιγράφουν στην τάξη. Με αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές/-ήτριες έρχονται σε επαφή με πραγματικές ιστορίες και προβλήματα καταναλωτών/-τριών και συνειδητοποιούν τον ρόλο τους ως καταναλωτές/καταναλώτριες. Οι μαθητές/-ήτριες αναλαμβάνουν τον

ρόλο του χρήστη κειμένων, αναγνωρίζουν τις κοινωνικές λειτουργίες των κειμένων και τα χρησιμοποιούν για να παρουσιάσουν ιστορίες πραγματικών καταναλωτών/-τριών.

Ως τελευταία δραστηριότητα της τρίτης φάσης, ο εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές και τις μαθήτριες να επισκεφτούν τον εξειδικευμένο [ιστότοπο](#) ενημέρωσης της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τα δικαιώματα του/της καταναλωτή/καταναλώτριας και να αναζητήσουν 3 πράγματα που πρέπει να γνωρίζουν πριν αγοράσουν κάτι. Στη συνέχεια, τους ζητά να αναρτήσουν συνοπτικά τα αποτελέσματα της έρευνάς τους σ' ένα διαδικτυακό [πίνακα](#) ανακοινώσεων που έχει δημιουργήσει. Τονίζεται ότι πρέπει να είναι 3 συμβουλές από διαφορετικές κατηγορίες (που θα αναζητήσουν από τον παραπάνω ιστότοπο). Οι μαθητές/-ήτριες πλοηγούνται στην ιστοσελίδα γενικού ενδιαφέροντος, εξοικειώνονται με την αρχιτεκτονική της, επιλέγουν πληροφορίες, συνοψίζουν και αναρτούν τα αποτελέσματά τους σ' ένα κοινό ψηφιακό πίνακα ανακοινώσεων. Συνειδητοποιούν τον ρόλο τους ως Ευρωπαίοι/-ες καταναλωτές/καταναλώτριες που μπορούν να διεκδικήσουν τα δικαιώματά τους. Αναλαμβάνουν τον ρόλο του αναλυτή κειμένων και αναπτύσσουν την κριτική ικανότητα να κατανοούν και να αναλύουν το νόημα του κειμένου και του συγκεκριμένου του πλαισίου.

Οι μαθητές/-ήτριες μπορούν να καταφεύγουν στο διαδραστικό [λεξικό](#) όρων που υπάρχει στην ηλεκτρονική τάξη καθ' όλη τη διάρκεια των μαθημάτων. Σαν επιπρόσθετες δραστηριότητες, οι μαθητές/-ήτριες μπορούν να ανακαλέσουν έννοιες και σχετικό λεξιλόγιο μέσω διαδραστικών ασκήσεων

([http://triblab.teipir.gr/test/test/edu/Crossword\\_Home%20Economics/](http://triblab.teipir.gr/test/test/edu/Crossword_Home%20Economics/)  
[http://triblab.teipir.gr/test/test/edu/kouiz2/Consumer\\_behaviour/](http://triblab.teipir.gr/test/test/edu/kouiz2/Consumer_behaviour/)  
<https://learningapps.org/watch?v=pabtv349n19>).

Παράλληλα, οι μαθητές/-ήτριες μπορούν να ενασχοληθούν δημιουργικά μ' ένα διαδικτυακό [παιχνίδι](#), στο οποίο καλούνται να αναλάβουν τον ρόλο του κυβερνήτη στο πλοίο της οικονομίας και να λάβουν αποφάσεις όσον αφορά στη διαχείριση του προϋπολογισμού της χώρας, με σκοπό να μειωθεί το μακροπρόθεσμο χρέος και να συμβάλλουν στην εξυγίανση της οικονομίας της χώρας.

Προτείνονται οι ακόλουθες ομαδικές εργασίες: να εργαστούν σε ομάδες των 6 (θα βρουν την ομάδα τους στην ηλεκτρονική τάξη), να διαβάσουν τη φανταστική ιστορία μίας 35άχρονης καταναλώτριας, να συμπληρώσουν τον οικογενειακό της προϋπολογισμό και να αιτιολογήσουν εάν πήρε τη σωστή απόφαση. Τα μέλη της ομάδας θα συνεργαστούν α) σε κοινό [έγγραφο](#), β) σε ομάδες, για να δημιουργήσουν

μία [αφίσα](#) με τον δεκάλογο «του καλού καταναλωτή», για να ενημερώσουν και να ευαισθητοποιήσουν τους ανθρώπους γύρω τους για το τι σημαίνει να είσαι «καλός καταναλωτής».

Εναλλακτικά, ανάλογα με το επίπεδο γνώσεων και γλωσσομάθειας των μαθητών/-τριών, προτείνονται και τα ακόλουθα:

1. Πολυτροπικότητα κειμένων: κατανόηση των εννοιών μέσω ποικιλίας κειμένων.
2. Μικτές ομάδες μαθητών/-τριών με διαφορετικούς ρόλους (ο καθένας/η καθεμία αναλαμβάνει έναν ρόλο, μέσω του οποίου αναπτύσσει μια δεξιότητα στην οποία έχει εντοπιστεί πρόβλημα).
3. Ομαδικές εργασίες με τους/τις πιο ικανούς/-ές μαθητές/-ήτριες να βοηθούν τους/τις πιο αδύναμους/-ες. Οι πιο αδύναμοι/-ες μπορούν να χρησιμοποιούν γλωσσάριο στη μητρική τους γλώσσα και να παράγουν πιο σύντομα κείμενα.
4. Scaffolding: Ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί τις προηγούμενες γνώσεις των μαθητών/-τριών, κάνει συσχετίσεις, επαναλαμβάνει πληροφορίες, παρέχει ανατροφοδότηση, ενθαρρύνει την αυτονομία των μαθητών/-τριών.
5. Επιλογή ψηφιακών εργαλείων για τα projects.
6. Για μαθητές και μαθήτριες Λυκείου (Πολιτική Παιδεία Α΄ Λυκείου), μεγαλύτερη αυτονομία σε ερευνητικές εργασίες, επιλογή ψηφιακών εργαλείων, αναζήτηση στο Διαδίκτυο (πηγών, debates κ.ά.) μέσω ασφαλούς πλοήγησης, μικρότερη παρέμβαση εκπαιδευτικών.

Αναλυτική περιγραφή στόχων και δραστηριοτήτων υπάρχει [εδώ](#).

### **Αποτελέσματα και σχόλια**

Το σενάριο υλοποιήθηκε σύμφωνα με τον αρχικό σχεδιασμό και τους στόχους που είχαν τεθεί. Ο προβλεπόμενος χρόνος ήταν κάπως πιεστικός, παρά το υψηλό επίπεδο γλωσσομάθειας των μαθητών/-τριών. Αυτό μπορεί να αντιμετωπιστεί με ανάπτυξη του σεναρίου σε περισσότερες διδακτικές ώρες. Οι μαθητές/-ήτριες έδειξαν μεγάλο ενδιαφέρον για το μάθημα, την όλη διαδικασία και τη θεματική. Παρά το νεαρό της ηλικίας τους και το σχετικά δύσκολο θέμα που διαπραγματευόταν το σενάριο, ενθουσιάστηκαν με το θέμα και τα ψηφιακά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν. Η συμμετοχή τους, όπως και οι ιδέες που ανέπτυξαν κατά τη διάρκεια της υλοποίησης

του σεναρίου, τόσο στον προφορικό λόγο όσο και στην ψηφιακή καταγραφή, εξελίχτηκε καλύτερα από τον προσδοκώμενο στόχο. Αυτό διαφαίνεται από την καθολική συμμετοχή στο αρχικό [ερωτηματολόγιο](#) καταιγισμού ιδεών και ανίχνευσης πρότερων γνώσεων, καθώς και από την ενεργή συμμετοχή τους καθ' όλη τη διάρκεια των μαθημάτων.

Οι μαθητές/-ήτριες συμμετείχαν ενεργά και με μεγάλο ενθουσιασμό σε όλες τις δραστηριότητες. Είναι εντυπωσιακό το γεγονός ότι προσάρμοσαν το θέμα του καταναλωτή στη δική τους ηλικία και στα δικά τους ενδιαφέροντα ανατρέποντας αρχικούς φόβους των εκπαιδευτικών. Εργάστηκαν, κατά κύριο λόγο, σε ζεύγη (ανά υπολογιστή), αλλά και σε ομάδες, και η συνεργασία τους ήταν πολύ εποικοδομητική. Έννοιες και παραδείγματα παρουσιάστηκαν κυρίως μέσω εκπαιδευτικών βίντεο, πράγμα το οποίο κίνησε το ενδιαφέρον τους και αύξησε τη συμμετοχή τους.

Οι διαδραστικές ασκήσεις κέντρισαν το ενδιαφέρον των μαθητών/-τριών τόσο, ώστε συνέχισαν με διαδραστικά [κουίζ](#) και σταυρόλεξα που αναφέρονται στην επέκταση του σεναρίου (τα οποία αναρτήθηκαν στην ηλεκτρονική τάξη του σχολείου). Ενεργή συμμετοχή είχαν και στο ψηφιακό εργαλείο [tricider](#), με εξαιρετικές ιδέες και επιχειρήματα. Η δημιουργία εννοιολογικού χάρτη στο εργαλείο [popplet](#) τους ενθουσίασε και οι δημιουργίες τους αντανακλούσαν την άποψή τους πάνω στο θέμα. Τέλος, η περιήγηση στον ιστότοπο της Ευρωπαϊκής Ένωσης ήταν κάτι πρωτόγνωρο για τους/τις μαθητές/-ήτριες και τους κίνησε την περιέργεια και το ενδιαφέρον. Η σύνοψη των πληροφοριών που αναρτήθηκαν στον ψηφιακό πίνακα [linoit](#) ανέδειξε τον βαθμό κατανόησης αυτού του πολυτροπικού κειμένου από τους/τις μαθητές/-ήτριες, παράλληλα με την πρώτη επαφή, εκ μέρους τους, με την ιδιότητα του Ευρωπαίου πολίτη.

## **Συμπεράσματα**

Ο ψηφιακός γραμματισμός είναι πλέον θεμελιώδης στην εκπαίδευση σήμερα και, στη νέα αυτή παγκόσμια τάξη, η εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας και των νέων τεχνολογιών προσφέρουν ευκαιρίες επικοινωνίας τόσο σε τοπικό όσο και σε ευρωπαϊκό επίπεδο (Mitsikopoulou, 2007). Οι ΤΠΕ είναι απαραίτητες για τη διεξαγωγή των δραστηριοτήτων του σεναρίου. Αν και κάποιες δραστηριότητες θα μπορούσαν να υλοποιηθούν και σε έντυπη μορφή, το ενδιαφέρον θα ήταν αρκετά μειωμένο και τα αποτελέσματα διαφορετικά. Η συνεργασία των μαθητών/-τριών σε ψηφιακά εργαλεία



(*tricider, popplet, linoit*) δεν θα μπορούσε να επιτευχθεί σε τόσο μεγάλο βαθμό χωρίς τα ψηφιακά αυτά μέσα. Η άμεση επαφή και ο εντοπισμός/ανεύρεση πληροφοριών μέσω της ευρωπαϊκής ιστοσελίδας (πολυτροπικού κειμένου) σίγουρα δεν θα είχε τα επιθυμητά αποτελέσματα (αναζήτηση σε πραγματικό χρόνο και εξοικείωση με ιστότοπους ενδιαφέροντος) εάν ήταν σε έντυπη μορφή. Τέλος, η παρακολούθηση βίντεο με διαδραστικές ασκήσεις δεν θα ήταν εφικτή χωρίς τη χρήση της τεχνολογίας. Βασικός στόχος της χρήσης των ψηφιακών εργαλείων ήταν να παρέχονται αυθεντικές μαθησιακές δραστηριότητες και να ενθαρρύνεται η έκφραση και η προσωπική εμπλοκή των μαθητών/-τριών.

Ο σχεδιασμός ενός σεναρίου συμβάλλει στην αντιστοίχιση στόχων και δραστηριοτήτων, μέσα από τον συνδυασμό του γνωστικού αντικειμένου, της χρήσης της τεχνολογίας και της μαθησιακής διαδικασίας, σύμφωνα με το ΕΠΣ-ΞΓ (ΙΕΠ, 2016), καθώς επίσης και στον εμπλουτισμό των δραστηριοτήτων, σύμφωνα με τη θεωρία των τεσσάρων πόρων (ψηφιακό, οπτικό, πληροφοριακό και κριτικό) των Luke & Freebody (1999). Παράλληλα, ο σχεδιασμός του σεναρίου διευκολύνει τον/την εκπαιδευτικό να συνειδητοποιήσει τον διαφορετικό ρόλο που θα πρέπει να αναλαμβάνει σε κάθε δραστηριότητα (συντονιστικό, ανατροφοδοτικό, υποστηρικτικό κ.ά.).

Η υλοποίηση ενός σεναρίου υπηρετεί την επίτευξη των στόχων που τίθενται, τη χρονική διάρκεια της κάθε δραστηριότητας και το κατά πόσον αυτή ανταποκρίνεται σε πραγματικό χρόνο, καθώς και τον αναστοχασμό πάνω στον ρόλο του/της εκπαιδευτικού, όπως είχε αρχικά σχεδιαστεί. Επιπροσθέτως, η υλοποίηση ενός σεναρίου συμβάλλει στην ευελιξία προσαρμογής του μαθήματος σύμφωνα με τους στόχους, αλλά και σύμφωνα με τα δεδομένα που προκύπτουν μέσα από την ενεργό εμπλοκή των μαθητών/-τριών στη διδακτική διαδικασία. Εν κατακλείδι, είναι επιδιωκόμενη η αναδιαμόρφωση ενός σεναρίου σύμφωνα με τα χαρακτηριστικά του μαθητικού πληθυσμού (επίπεδο γλωσσομάθειας, εξοικείωσης με την τεχνολογία, ηλικία, ενδιαφέροντα) για κάθε ενδεχόμενη μελλοντική χρήση του σεναρίου.

## Βιβλιογραφία

Ball, P., Kelly, K. & Clegg, J. (2015) *Putting CLIL into Practice*, Oxford, Oxford University Press.

Coyle, D., Hood, P. & Marsh, D. (2010) *Content and Language Integrated Learning*, Cambridge, Cambridge University Press.

Cummins, J. (2000) *Language, power and pedagogy. Bilingual children in the crossfire*, Clevedon, Multilingual Matters.

Eurydice (2006) *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at school in Europe*, European Commission (Directorate-General for Education and Culture).

ΙΕΠ (2016) *Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών για τις ξένες Γλώσσες στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο*, ΦΕΚ Β'2871/09.09.2016. Διαθέσιμο στο [https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2016/ΦΕΚ\\_Β\\_2871\\_ΕΠΣ\\_ΞΕΝΩΝ\\_ΓΛΩΣΣΩΝ\\_ΔΗΜ\\_ΓΥΜΝ\\_2016.pdf](https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2016/ΦΕΚ_Β_2871_ΕΠΣ_ΞΕΝΩΝ_ΓΛΩΣΣΩΝ_ΔΗΜ_ΓΥΜΝ_2016.pdf) (Πρόσβαση 18 Ιουλίου 2019).

Κουλαϊδής, Β. (2007) *Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις για την Ανάπτυξη Κριτικής-Δημιουργικής Σκέψης για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*, Αθήνα, ΟΕΠΕΚ.

Luke, A. & Freebody, P. (1999) A map of possible practices: Further notes on the four resources model, *Practically Primary*, 4 (2), σ. 5-8.

Mehisto, P. & Ting, T. (2017) *CLIL Essentials for Secondary School Teachers*, Cambridge, Cambridge University Press.

Mitsikopoulou, B. (2007) The interplay of the global and the local in English language learning and electronic communication discourses and practices in Greece, *Language and Education*, 21 (3), σ. 232-246.

# Διαχείριση της μνήμης σε μουσειακό περιβάλλον: Εκπαιδευτικό πρόγραμμα θεατρικής διερεύνησης

**Αγνή Λ. Καραγιάννη**

*Ιστορικός ΑΠΘ, Υπ. Διδάκτωρ Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης  
Ιστορικό Μουσείο Αλεξανδρούπολης  
karagianni\_agní@yahoo.gr*

**Σίμος Παπαδόπουλος**

*Επίκουρος Καθηγητής  
ΠΤΔΕ, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης  
syrapado@eled.duth.gr*

## Περίληψη

Το άρθρο αναφέρεται στη διαχείριση της μνήμης, σε μουσειακό περιβάλλον, με τους κώδικες του θεάτρου, και συγκεκριμένα στη σχέση μουσείου-μνήμης και στην αξιοποίηση του μουσειακού θεάτρου και του εκπαιδευτικού δράματος στο μουσείο. Για τον σκοπό αυτό περιγράφεται εκπαιδευτικό πρόγραμμα που σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε σε μουσείο για μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με αφορμή περιοδική έκθεση, που είχε ως θέμα τη μνήμη από την οπτική γωνία της προσφυγιάς. Κατά την παρέμβαση αξιοποιήθηκαν θεατρικές διερευνητικές τεχνικές. Ο σχεδιασμός, η διεξαγωγή και τα αποτελέσματα του εκπαιδευτικού μουσειακού προγράμματος αξιολογήθηκαν στο πλαίσιο ποιοτικής έρευνας. Η παρούσα μουσειοπαιδαγωγική πρόταση επιχειρεί να συμβάλει στο διάλογο μουσείου-εκπαιδευτικής κοινότητας και να αναδείξει τη θεατρική διερεύνηση ως παιδαγωγικό μέσο για ενδυνάμωση της μουσειακής μάθησης και εμπειρίας.

**Λέξεις-κλειδιά:** μουσείο και μνήμη, μουσειακό εκπαιδευτικό πρόγραμμα, θεατρικές τεχνικές στο μουσείο, εμπλουτισμένη μάθηση και εμπειρία

## Abstract

This article refers to the approach of individual and collective Memory through Drama in Museum, the connection of Museum and Memory, Museum Theatre and Museum Drama. Therefore, the essay describes a museum educational program based on the artifacts of an exhibition about Memory and Refugee. It was designed for teenager students and used museum inquiry drama techniques. The design, the developed stages and the results of the inquiry museum program were evaluated in a qualitative research. The purpose of this article is to

contribute to a constructive dialogue between informal museum educational environment and formal education, and to draw attention to inquiry and drama methods in enriched museum learning and experience.

**Keywords:** memory and museum, museum educational program, museum inquiry drama, enriched museum learning and experience

## **Εισαγωγή**

Στο άρθρο, που συνιστά μελέτη περίπτωσης (case study), τονίζεται ο παιδαγωγικός ρόλος του μουσείου ως φορέα πολιτισμού και μάθησης (Hohenstein & Moussouri, 2017· Νικονάνου, 2015· MacDonald, 2012· Βέμη & Νάκου, 2010· Hooper-Greenhill, 2000) και ο τρόπος διαχείρισης της ατομικής και συλλογικής μνήμης σε μουσεία. Επίσης, επισημαίνεται η παιδαγωγική αξιοποίηση του εκπαιδευτικού δράματος (Κοντογιάννη, 2012· Edmiston, 2008· Heathcote & Bolton, 1995) και ειδικότερα της Παιδαγωγικής του Θεάτρου (Παπαδόπουλος, 2010, 2018· Γραμματάς, 2009), με εστίαση στην εφαρμογή τους σε εκπαιδευτικά προγράμματα στο μουσείο (Karagianni & Papadopoulos, 2019□ Παπαδόπουλος & Φιλίππουπολίτη, 2019). Παρουσιάζεται η στοχοθεσία, η μεθοδολογία σχεδιασμού-διεξαγωγής και η αξιολόγηση μουσειακού εκπαιδευτικού προγράμματος, στο οποίο χρησιμοποιήθηκαν θεατρικές τεχνικές για την προσέγγιση της μνήμης από μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Το πρόγραμμα εφαρμόστηκε σε περιοδική έκθεση εικαστικών έργων, η οποία φιλοξενήθηκε στο Ιστορικό Μουσείο Αλεξανδρούπολης, με θέμα τη λειτουργία της μνήμης στην κοινωνική κατάσταση της προσφυγιάς.

Το άρθρο αποτελείται από δύο μέρη. Στο θεωρητικό μέρος γίνεται σύντομη βιβλιογραφική ανασκόπηση βασικών εννοιών που αφορούν στους άξονες της εργασίας. Στο εμπειρικό μέρος παρουσιάζεται η εκπαιδευτική παρέμβαση, η οποία σχεδιάστηκε ώστε να απαντήσει σε ορισμένα ερευνητικά ερωτήματα, σχετικά με τον τρόπο που δημιουργούνται νοήματα στο μουσείο και για το πώς ενεργοποιείται η βαθύτερη κατανόηση των *ανείπωτων ιστοριών*, που κρύβονται πίσω από τα μουσειακά εκθέματα. Επίσης, τέθηκαν ερωτήματα για τη συμβολή του εκπαιδευτικού δράματος και ειδικότερα της διερευνητικής δραματοποίησης ως παιδαγωγικής μεθόδου (Παπαδόπουλος, 2010), στον εμπλουτισμό της μουσειακής μάθησης και εμπειρίας. Η παρούσα μουσειοπαιδαγωγική πρόταση στοχεύει στην ενδυνάμωση

κοινωνικοπολιτισμικών δεξιοτήτων, όπως είναι η ιστορική και πολιτισμική συνείδηση, η ενσυναίσθηση και η κριτική-αναστοχαστική σκέψη, μέσα από τους κώδικες του θεάτρου στο μουσειακό περιβάλλον. Η συγκεκριμένη προσέγγιση κρίνεται ενδιαφέρουσα, καταρχάς ως προς τη μεθοδολογία του προγράμματος, καθώς είναι σαφής και προσχεδιασμένος ο τρόπος εφαρμογής, με συγκεκριμένα στάδια εξέλιξης και με δυνατότητα ενεργού συμμετοχής των μαθητών, ώστε η εκπαιδευτική πρόταση να μπορεί να αξιοποιηθεί από κάθε παιδαγωγό και να προσαρμοστεί σε ποικίλες ηλικιακές ομάδες. Στη συνέχεια, η προοπτική της εμβάθυνσης και διερεύνησης των μουσειακών εκθέσεων, ειδικά όταν αυτές θίγουν ζητήματα με ιδιαίτερη κοινωνική και ιστορική διάσταση (όπως είναι η προσφυγιά), είναι επωφελής για τους μαθητές που συνήθως δεν επιδιώκουν να εμπλακούν σε αυτήν τη στοχαστική διαδικασία και εκλαμβάνουν την επίσκεψη στο μουσείο ως απλή περιήγηση ή ξενάγηση.

## **2. Η διαχείριση της μνήμης στο μουσειακό περιβάλλον μάθησης**

Το μουσείο αποτελεί φορέα πολιτισμού, προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης, περιβάλλον μάθησης, εμπειρίας και ψυχαγωγίας (Hooper-Greenhill, 1994). Ο παιδαγωγικός ρόλος του δεν ορίζεται μόνο από τη μαθησιακή του διάσταση, αλλά και από την άποψη ότι τα μουσεία ως θεσμοί αποτελούν «*νεωτερικά αφηγήματα*» των αντιλήψεων μιας κοινωνίας (Pearce, 2002, σ. 173), καθώς τα εκθέματα από χρηστικά αντικείμενα προσλαμβάνονται ως συμβολικά αντικείμενα πολιτισμού (Μούλιου, 2014· Pearce, 2002).

Στα μουσεία διαμορφώνεται η ατομική και συλλογική ταυτότητα (personal/individual and collective identity), «*προκειμένου να ανιχνεύσουμε τον ρόλο που διαδραματίζουν τα αντικείμενα στο συμβολισμό της κοινότητας και στην έκφραση του ανήκειν*» (MacDonald, 2012, σ. 259), ενώ η μνήμη ενεργοποιείται, στο αντίστοιχο κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον, με τα κατάλληλα πολιτισμικά εργαλεία μέσω αναπαραστάσεων (Νάκου & Γκαζή, 2015). Ερωτήματα σχετικά με την ταυτότητα και την κοινότητα κινητοποιούν τη συλλογική μνήμη, η οποία ορίζεται ως μνήμη των ομάδων με κοινά πολιτισμικά στοιχεία, παρελθόν και δράσεις (Βεργέτη, 2003), και το ενδιαφέρον από τα τέλη του 20<sup>ου</sup> αιώνα μετατοπίζεται από τις ιστορικές προσωπικότητες στη ζωή των απλών ανθρώπων και στις εμπειρίες τους (Σκαλτσά, 2010· Μπούνια & Νικονάνου, 2008· Νάκου, 2001).

Η ατομική και συλλογική μνήμη (individual and collective memory) συνιστά αντικείμενο των κοινωνικών και ανθρωπιστικών επιστήμων (Mead κ.ά, 2018· Crane, 1997), γεγονός που αντανακλάται στην ανάπτυξη των Σπουδών Μνήμης (Memory Studies). Διεθνείς οργανισμοί, όπως η Ένωση Σπουδών Μνήμης (Memory Studies Association), διοργανώνουν βιωματικά σεμινάρια για τη διαχείριση της μνήμης. Επίσης, το ευρύτερο επιστημονικό ενδιαφέρον για τη σχέση μουσείου και μνήμης αποτυπώνεται στην απόφαση του Διεθνούς Συμβουλίου Μουσείων (ICOM) να ορίσει το θέμα *Μουσείο και Μνήμη* για τον εορτασμό της Διεθνούς Ημέρας Μουσείων το 2011.

Στον διεθνή αυτόν διεπιστημονικό διάλογο, ενδυναμώνεται ο εκπαιδευτικός ρόλος του μουσείου, όπως προτάσσεται στο Ευρωπαϊκό πρόγραμμα *Μουσείο Μάθησης* (*The Learning Museum*), όπου το μουσείο εκλαμβάνεται ως χώρος αυτόβουλης μάθησης στο πλαίσιο της σύγχρονης κοινωνίας μάθησης (Hooper-Greenhill, 2007). Οι εκπαιδευτικές θεωρίες για τη μουσειακή μάθηση βασίζονται στον επικοδομητισμό, στην ανακαλυπτική θεωρία, στο πολιτισμικό μοντέλο επικοινωνίας και διαδραστικής μουσειακής εμπειρίας, δηλαδή σε θεωρίες που τοποθετούν τον μαθητευόμενο στο κέντρο της μουσειακής μαθησιακής διαδικασίας και σε αλληλεπίδραση με τα εκθέματα (Φιλιππουπολίτη, 2015). Επομένως, στις σύγχρονες Μουσειακές Σπουδές επικρατεί η αναγκαιότητα για σταδιακή δόμηση της γνώσης στο τρίπτυχο πρότερη εμπειρία - διερεύνηση και διάδραση - νέα γνώση και εμπειρία (Hein, 2012). Η πολυαισθητηριακή και πολυτροπική μουσειακή μάθηση αξιολογείται με ποικίλα μοντέλα, όπως αυτό του Πανεπιστημίου Leicester, γνωστό ως GLO (Generic Learning Outcomes), που αφορά στα *Γενικά Μαθησιακά Αποτελέσματα ή Γενικά Αποτελέσματα Μάθησης*. Μελετώνται τα παρακάτω στοιχεία: γνώση και κατανόηση, δεξιότητες, στάσεις και αξίες, ψυχαγωγία και δημιουργικότητα, συμμετοχή και συμπεριφορά (Dodd & Jones, 2009).

Με βάση τις παραπάνω προσεγγίσεις σχετικά με το μουσείο ως φορέα μάθησης, δημιουργό νοημάτων και ως τόπο διαχείρισης μνήμης, ο μουσειοπαιδαγωγός προβληματίζεται για τα μέσα που μπορεί να χρησιμοποιήσει για να καταστήσει τον μαθητή ενεργό υποκείμενο της μάθησης και σκεπτόμενο άτομο με κοινωνική ευθύνη.

### 3. Το Θέατρο στο μουσειακό περιβάλλον

#### 3.1. Αναπαράσταση και μουσείο

Οι τέχνες αποτελούν στοιχείο του οπτικού πολιτισμού και της αισθητικής εμπειρίας στο μουσείο (Eisner, 2003). Το θέατρο, ως μορφή τέχνης, λειτουργεί διαμεσολαβητικά ανάμεσα στο κοινό και σε χώρους, που φιλοξενούν άυλα ή υλικά τεκμήρια πολιτισμού (Allison, 2016· Bennet, 2012· Bridal, 2004· Brown, 2002). Παράλληλα, η διαμόρφωση της μουσειακής έκθεσης προσομοιάζει με μια παραγωγή, όπως αυτή του θεατρικού έργου, καθώς οι εκθέσεις «προβάλλουν τις απόψεις τους μέσω των ιδιαίτερων μορφολογικών τους συμβάσεων» (Pearce 2002, σ. 198) και υπάρχουν θεατρικές συμβάσεις στον τρόπο αναπαράστασης του κόσμου (φωτισμός, σκηνική διαμόρφωση, πρόκληση αισθήσεων). Η λέξη παράσταση/παραστατική τέλεση (*performance*) στα μουσεία και στη μουσειακή εκπαίδευση χρησιμοποιείται ευρύτερα στη βιβλιογραφία των Μουσειακών Σπουδών (Pearce, 2002), με τη λογική ότι η μουσειακή εμπειρία ξεκινά από τη σκηνή του μουσείου, εξελίσσεται μέσα από την αλληλεπίδραση μουσείου-επισκέπτη και ο επισκέπτης αναδεικνύεται «συνδημιουργός αυτής της αναπαράστασης» (Hooper- Greenhill, 2007, σ. 171). Η αξιοποίηση του θεάτρου στο μουσείο έχει ως στόχο είτε τη μάθηση είτε τη συμμετοχή και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών/επισκεπτών (Λενακάκης, 2018).

#### 3.2. Μουσειακό Θέατρο

Το Μουσειακό Θέατρο αφορά στη χρήση του θεάτρου σε μουσεία και σε τοπία που μαρτυρούν την ιστορική και πολιτισμική πορεία των ανθρώπων. Στοχεύει στην αναπαράσταση γεγονότων ή και προσωπικοτήτων, συνήθως από επαγγελματίες ηθοποιούς. Χρησιμοποιούνται σημεία όψης, όπως κοστούμια και σκηνικά αντικείμενα, που παραπέμπουν στο παρελθόν (Bridal, 2004). Η σχέση θεάτρου-μουσείου αναδεικνύεται ως ζωντανέμα του παρελθόντος μέσα από το θέατρο. Το μουσειακό θέατρο αποσκοπεί στην κατανόηση του περιεχομένου της μουσειακής έκθεσης και προς τούτο «αξιοποιεί εργαλεία του εκπαιδευτικού θεάτρου που κινητοποιούν τις αισθήσεις και μετατρέπουν τη μάθηση σε ενδιαφέρουσα διαδικασία» (Hughes κ.ά, 2008, σ. 7).

Στην Ελλάδα, το Εργαστήριο Μουσειακής Έρευνας και Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας αναπτύσσει ερευνητικά μουσειοπαιδαγωγικά προγράμματα, μεταξύ των οποίων και θεατροπαιδαγωγικά. Ενδεικτικά αναφέρονται οι

αναπαραστατικές δράσεις σε ιστορικά και πολιτισμικά τοπία της Θεσσαλονίκης, όπως μνημεία ή χώροι θρησκευτικής λατρείας (π.χ. Ναός Αγ. Δημητρίου, Εβραϊκή συναγωγή). Αυτές οι δράσεις, με τίτλο *Φωνές της πόλης* (2012-2014) και *Ιστορικές ρίζες μέσω του θεάτρου* (Νοέμβριος-Δεκέμβριος 2013), μελετήθηκαν από το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, με μεθοδολογικά ερευνητικά εργαλεία την ανοικτή παρατήρηση και τις ημιδομημένες συνεντεύξεις. Αξιολογήθηκε η θεατρική εμπειρία, ο βαθμός ενδυνάμωσης της τοπικής κοινωνίας, της κριτικής σκέψης και της κοινωνικής ανάπτυξης (Nikonanou & Venieri, 2014). Στη χώρα μας αξιοποιείται το θέατρο στο μουσείο, όπως μαρτυρείται από τη συνεργασία του Μουσείου Μπενάκη με την Maria Ambramovitz και με ηθοποιούς του Εθνικού Θεάτρου, τη συνέργεια του Κρατικού Θεάτρου Βορείου Ελλάδος με το Λαογραφικό και Εθνολογικό Μουσείο Θεσσαλονίκης, τις δράσεις στο Ίδρυμα Μείζονος Ελληνισμού.

### *3.3. Δραματοποίηση στο μουσείο*

Το εκπαιδευτικό δράμα συνιστά σκηνική διερεύνηση του δραματικού περιβάλλοντος, όπου οι επισκέπτες δεν παρακολουθούν παθητικά μια παράσταση, αλλά συμμετέχουν στη διερεύνηση του αναπαραστατικού περιβάλλοντος μέσω θεατρικής εμπύχωσης και αξιοποίησης θεατρικών τεχνικών. Η δραματοποίηση προτείνεται από ερευνητές στο Ινστιτούτο Μαθησιακής Καινοτομίας στις ΗΠΑ όπου γίνονται συστηματικές μελέτες στη βιωματική μάθηση. Μερικές από αυτές αφορούν και στη μουσειακή μάθηση, όπου η δραματοποίηση αξιολογήθηκε θετικά επειδή μετατρέπει την *πληροφορία* της μουσειακής έκθεσης σε βιωματική εμπλουτισμένη εμπειρία (Falk & Dierking, 2016). Ως εκ τούτου, το εκπαιδευτικό δράμα στο μουσείο διαφοροποιείται από το μουσειακό θέατρο, καθώς στοχεύει στη βιωματική-σκηνική αλληλεπίδραση των επισκεπτών με τα μουσειακά εκθέματα με ψυχαγωγικό και παιδαγωγικό τρόπο, χωρίς να δίνει έμφαση στο παραστασιακό γεγονός. Η Παιδαγωγική του Θεάτρου *«μπορεί να συνεισφέρει στην πολιτισμική ενσυναίσθηση και ενημερότητα των επισκεπτών ... με την ενεργή εμπλοκή τους και με την καθοδήγηση εμπυχωτών στο μουσείο»* (Παπαδόπουλος & Φιλίππουπολίτη, 2019, σ. 64).

## **4. Δραματοποίηση και διερεύνηση στην τυπική και άτυπη εκπαίδευση**

Στο πλαίσιο της Θεατρικής Αγωγής στην τυπική και άτυπη εκπαίδευση, η δραματοποίηση εκλαμβάνεται ως παιδαγωγικό και διδακτικό μέσο βιωματικής



μάθησης (Heathcote & Bolton, 1995) κατάλληλο και για την ελληνική εκπαίδευση (Τσιάρας, 2014· Γραμματάς, 2009· Γκόβας & Κακλαμάνη, 2001). Στόχος του εκπαιδευτικού δράματος είναι η προσωπική, κοινωνική, πολιτισμική ανάπτυξη του ατόμου μέσα από τη δημιουργική θεατρική έκφραση (Baldwin, 2012). Προς αυτήν την κατεύθυνση συμβάλλουν ποικίλες θεατρικές τεχνικές (Κοντογιάννη, 2012· Παπαδόπουλος, 2007· Ο' Toole, 2003· Neelands κ.ά, 2003· Boal, 2001· Ο' Neil, 1995). Με βάση σχετική μελέτη (Παπαδόπουλος, 2010) αυτές κατηγοριοποιούνται ως εξής: θεατρικές τεχνικές εικονικής-εκφραστικής αναπαράστασης (θεατρική τεχνική Παγωμένη Εικόνα), τεχνικές στοχαστικής διερεύνησης (τεχνική αντικρουόμενων απόψεων ή συμβουλών), τεχνικές έρευνας (Μανδύας του Ειδικού), τεχνικές αυτοσχεδιασμού, τεχνικές αναπαράστασης (συμβολικές αναπαραστάσεις), τεχνικές θεάτρου Μάσκας και Παντομίμας.

Από το σύνολο των θεατρικών τεχνικών, επιλεκτικά περιγράφονται αυτές που αξιολογήθηκαν στο παρόν πρόγραμμα.

α. Μονόλογος: Πρωτοπρόσωπη αφήγηση εντός ρόλου με ενδοσκοπικό χαρακτήρα, που βασίζεται σε κείμενο ή υποθετικό σενάριο ή άλλο ερέθισμα (Κοντογιάννη, 2012).

β. Ανίχνευση της σκέψης και της κοινωνικής κατάστασης: Διαδικασία εμπύχωσης με ερωτήσεις στους συμμετέχοντες σε θεατρικό ρόλο (Παπαδόπουλος, 2010).

γ. Καρέκλα αποκαλύψεων και Θέατρο Φόρουμ: Αποκάλυψη σκέψεων και προθέσεων, σε μορφή ερωταποκρίσεων και λήψης αποφάσεων για την αλλαγή της κατάστασης (Ο' Toole, 2003· Boal, 2001).

δ. Περίγραμμα χαρακτήρα: Δημιουργία περιγράμματος ενός σώματος σε μεγάλης διάστασης χαρτί, πάνω στο οποίο διατυπώνονται σκέψεις και συναισθήματα (Neelands, 1995).

ε. Αντικρουόμενες συμβουλές και Διάδρομος της Συνείδησης: Οι συμμετέχοντες σε θεατρικό ρόλο αντιμετωπίζουν διλήμματα πριν την τελική απόφαση και δράση (Neelands κ.ά, 2003).

Στις περισσότερες από τις παραπάνω τεχνικές, η διερεύνηση στο εκπαιδευτικό δράμα προτείνεται με στόχο οι συμμετέχοντες/μαθητές να αναζητήσουν και να ανιχνεύσουν στοιχεία του εαυτού τους και των άλλων (Edmiston, 2008· Ο' Toole, 2003, 2006). Απαραίτητη είναι η συμβολή του εκπαιδευτικού/εμπυχωτή ως διαμεσολαβητή με στόχο την κριτική και αναστοχαστική σκέψη, τη συναισθηματική

εμπλοκή μέσω της δραματοποίησης, την κατανόηση και επίλυση προβλημάτων (Wilhelm & Edmiston, 1998). Επίσης, συναντάται ο όρος *θεατρική διερεύνηση* ή *θέατρο της διερεύνησης* (inquiry theater) ως «*διαδικασία ερωτήσεων και απαντήσεων μέσα από θεατρικές τεχνικές ώστε να εκφραστούν οι εμπειρίες με τρόπο αναπαραστατικό*» (Kollis, 2017, σ. 64).

Η διερευνητική δραματοποίηση (inquiry drama) συνιστά μέθοδο θεατρικής διερεύνησης με παιδαγωγική, διδακτική και καλλιτεχνική αξία, και με δυνατότητες εφαρμογής σε διαθεματικά περιβάλλοντα (Παπαδόπουλος, 2007, 2010). Σύμφωνα με τη μέθοδο, η δραματική/σκηνική δράση εξελίσσεται σε πέντε στάδια: δημιουργία ατμόσφαιρας της ομάδας, γνωριμία με το αρχικό ερέθισμα, δημιουργία δραματικού-σκηνικού περιβάλλοντος, αξιολόγηση εμπειρίας, παρουσίαση δράσης (Παπαδόπουλος, 2007, σ. 137). Η διερευνητική δραματοποίηση, η οποία προσαρμοσμένη στο μουσείο χρησιμοποιήθηκε στο παρόν πρόγραμμα, έχει μελετηθεί στο παρελθόν σε σχέση με τη διδασκαλία της γλώσσας και της λογοτεχνίας στο Δημοτικό σχολείο (Παπαδόπουλος, 2007, 2018) και έχει προταθεί η αξιοποίησή της στην Αρχαιοελληνική Γραμματεία (Καραγιάννη & Παπαδόπουλος, 2017), στη διαχείριση της ετερότητας (Dimasi & Papadopoulos, 2013), της δημιουργικής σκέψης (Παπαδόπουλος κ.ά, 2014) και στην ενδυνάμωση της μουσειακής εμπειρίας (Karagianni & Papadopoulos, 2019).

Η διερευνητική διαδικασία συγκαταλέγεται στις βασικές μουσειακές εκπαιδευτικές πρακτικές και εμπεριέχεται στον κύκλο μουσειακής μάθησης του George H. Hein (2012). Βασίζεται στις αρχές του εποικοδομητισμού και δημιουργεί ενεργά περιβάλλοντα μάθησης με πρωταγωνιστή τον μαθητή (Hendrix κ.ά, 2012· Franklin, 2003). Τέλος, εστιάζει σε δραστηριότητες που δημιουργούν προσωπικά και κοινωνικοπολιτισμικά νοήματα και προτείνεται ως αποτελεσματική βιωματική μέθοδος (Wood, 2010).

## **5. Εκπαιδευτικό μουσειακό πρόγραμμα θεατρικής διερεύνησης με στόχο τη διαχείριση της μνήμης**

Με βάση τις παραπάνω θεωρητικές και εμπειρικές προσεγγίσεις, σχετικά με τη διαχείριση της μνήμης στα μουσεία και τη συμβολή του εκπαιδευτικού δράματος, παρουσιάζεται το προτεινόμενο μουσειακό εκπαιδευτικό πρόγραμμα με τίτλο *Ύλη και Μνήμη*, το οποίο σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε στο Ιστορικό Μουσείο Αλεξανδρούπολης. Αξιοποιήθηκε η περιοδική έκθεση εικαστικών έργων *Α-τοπος Μνήμη* της Ι. Ζηκίδου, που αφορούσε στον εικαστικό σχολιασμό του προσφυγικού

ζητήματος, με αφορμή τη συμπλήρωση σχεδόν 100 χρόνων από τη Συνθήκη των Μουδανιών. Η συγκεκριμένη συνθήκη σηματοδότησε την έναρξη της ακούσιας μετακίνησης/ανταλλαγής πληθυσμών από και προς την Ελλάδα.

### *5.1. Σκοπός προγράμματος, είδος έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα*

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα στόχευε στη θεατρική διερεύνηση του παρελθόντος με εμπνευστικές δράσεις και στη διαχείριση της μνήμης (ατομικής και συλλογικής) με αφορμή τα μουσειακά εκθέματα. Οι ειδικοί στόχοι αφορούσαν στην ολιστική μουσειακή μάθηση: γνωστικοί στόχοι (βασικές ιστορικές πληροφορίες για την περίοδο 1919-1923 μέσα από βιοματικές δράσεις, γνώση για την τέχνη μέσω των τεχνών, δηλαδή των εικαστικών έργων και του θεάτρου), ψυχοκινητικοί στόχοι (σωματική και λεκτική έκφραση), συναισθηματικοί και κοινωνικοπολιτισμικοί στόχοι (ιστορική και πολιτισμική ενσυναίσθηση, προσωπική και συλλογική ευθύνη απέναντι σε κοινωνικά ζητήματα). Το πρόγραμμα προσέβλεπε στο να δημιουργήσουν οι μαθητές νέα νοήματα για τον άνθρωπο και τον κόσμο, αξιοποιώντας τον διερευνητικό διάλογο.

Σκοπός της ερευνητικής παρέμβασης ήταν να αξιολογηθεί ο σχεδιασμός και η αποτελεσματικότητα του εν λόγω προγράμματος. Η ποιοτική αυτή έρευνα αφορά σε μελέτη περίπτωσης (Robson, 2007), καθώς σχεδιάστηκε πειραματική εκπαιδευτική εφαρμογή από την οποία αντλήθηκαν ποιοτικά δεδομένα, προκειμένου να αξιολογηθεί τόσο η αρτιότητα του σχεδιασμού όσο και η αποτελεσματικότητα της παρέμβασης, με βάση το εργαλείο αξιολόγησης Γενικών Μαθησιακών Αποτελεσμάτων του Πανεπιστημίου Leicester, γνωστό ως GLO (Dodd & Jones, 2009). Τέθηκαν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

α. Με ποιον τρόπο μια μουσειακή έκθεση, ως περιβάλλον μάθησης και εν δυνάμει περιβάλλον παιδαγωγικών παρεμβάσεων, δημιουργεί στον επισκέπτη/μαθητή προσωπικά και κοινωνικοπολιτισμικά νοήματα για θέματα μνήμης;

β. Ποια μορφή θα μπορούσε να έχει ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα στο μουσείο, με θέμα τη διαχείριση της μνήμης και με συμμετέχοντες μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ώστε να προκύπτουν τα αναμενόμενα γενικά μαθησιακά αποτελέσματα στο πλαίσιο της σύγχρονης μουσειακής μάθησης, και ποια παιδαγωγικά εργαλεία θα μπορούσαν να συνδράμουν προς την παραπάνω κατεύθυνση;

### *5.2. Συμμετέχοντες, τόπος και χρόνος διεξαγωγής προγράμματος*

Οι συμμετέχοντες του παρόντος προγράμματος ήταν συνολικά 147 μαθητές, ηλικίας 15-18 ετών, από σχολικές μονάδες του Δήμου Αλεξανδρούπολης. Το πρόγραμμα διεξήχθη το χρονικό διάστημα (13 Οκτωβρίου-3 Νοεμβρίου 2018), κατά το οποίο φιλοξενήθηκε η έκθεση στην Αλεξανδρούπολη.

### *5.3. Συλλογή δεδομένων*

Μεθοδολογικά εργαλεία για τη συλλογή δεδομένων ήταν η ανοικτή παρατήρηση και τα ερωτηματολόγια αξιολόγησης. Καταγράφηκαν (σε μορφή ημερολογίου) οι παρατηρήσεις των μαθητών, μελετήθηκαν τα σχόλιά τους (όπως διατυπώθηκαν σε χαρτί του μέτρου κατά την αξιοποίηση της τεχνικής *περίγραμμα του χαρακτήρα*) καθώς και οι απαντήσεις στα ερωτηματολόγια και λήφθηκαν υπόψη τα σχόλια των συνοδών εκπαιδευτικών. Το ερωτηματολόγιο αξιολόγησης αποτελούνταν συνολικά από έξι (6) ερωτήσεις, από τις οποίες 5 ήταν κλειστού τύπου (μπορούσε να τοποθετηθεί Χ δίπλα από την επιλεγμένη απάντηση) και 1 ερώτηση ανοικτού τύπου, ως προσωπικό σχόλιο κάθε μαθητή για την ευρύτερη εμπειρία στο πλαίσιο του προαναφερθέντος προγράμματος.

### *5.4. Το περιβάλλον παρέμβασης/μάθησης*

Το περιβάλλον σχεδιασμού και εφαρμογής της εκπαιδευτικής παρέμβασης ήταν το Ιστορικό Μουσείο Αλεξανδρούπολης, που διαθέτει δύο μόνιμες εκθέσεις σχετικά με την τοπική ιστορία και τον πολιτισμό (οι μουσειακές συλλογές του ημιορόφου αφορούν στον πολιτισμό των Σαρακατσάνων της Θράκης και του πρώτου ορόφου στην οικονομική, κοινωνική, πολιτιστική και ιστορική πορεία της Αλεξανδρούπολης). Επίσης, προβλέπεται χώρος περιοδικών εκθέσεων.

Η εικαστική εγκατάσταση *Α-τοπος μνήμη* έγινε με βάση τον χώρο και τη δυναμική του μουσείου. Η θεματική της δημιούργησε αλληλουχίες με το υπάρχον μουσειακό περιβάλλον, το οποίο φέρει υλικά τεκμήρια και μνήμες κατοίκων που εγκαταστάθηκαν στην περιοχή, εξαιτίας της ανταλλαγής των πληθυσμών, το 1920. Η περιοδική έκθεση είχε την παρακάτω δομή. Στην είσοδο του ισόγειου χώρου υπήρχε επιτοίχιο πληροφοριακό υλικό σχετικά με την εγκατάσταση (installation) από μεταλλικά πλέγματα σε σχήμα μποχτσά (είναι ο μεγάλος σάκος που χρησιμοποιούσαν οι πρόσφυγες). Τα πλέγματα ήταν τοποθετημένα στο δάπεδο. Σε ειδικά εκθεσιακά

πάνελ ήταν τοποθετημένα μεγάλης διάστασης λευκά και μαύρα εικαστικά έργα, τα οποία ήταν κυκλικού σχήματος ταμπλώ, που έφεραν στο εσωτερικό τους βίδες και πλέγματα. Σε άλλο σημείο της ίδιας αίθουσας υπήρχε παράλληλη έκθεση με αντικείμενα καθημερινής χρήσης στις παραδοσιακές κοινωνίες, όπως κόσκινα, βαμβάκι, νήματα ύφανσης, τα οποία συνδύαζαν το θέμα του πλέγματος και του κύκλου που διέτρεχαν όλη την έκθεση (εικ. 1).



**Εικόνα 1:** Εικαστική έκθεση *Άτοπος Μνήμη*

Τα αντικείμενα αυτά χρησιμοποιούνταν με *ανοίκειο* τρόπο, καθώς συνυπήρχαν με βίδες, δηλαδή ένα βιομηχανικό προϊόν, σχολιάζοντας τη βίαιη αλλαγή των καθημερινών συνηθειών σε συνθήκη προσφυγιάς. Σύμφωνα με τα σχόλια της εικαστικού, όπως αναγράφονταν στο επιτοίχιο πληροφοριακό υλικό: *«Αυτή η εγκατάσταση δείχνει την πορεία ξεριζωμού των προσφύγων με τον βάρος του μποχτσά που κουβαλούν, σε μία πορεία χωρίς ξεκάθαρη κατεύθυνση από το άσπρο στο μαύρο πλαίσιο ... μια προσπάθεια της ανθρώπινης ύπαρξης να ριζώσει σε έναν τόπο, περιστρεφόμενη γύρω από τον εαυτό της, τοποθετημένη σε τάξη, κυκλικά, διαπερνώντας το πλέγμα των σχέσεων, της γλώσσας, του πολιτισμού».*

Με στόχο να αναδειχθούν οι παιδαγωγικές και κοινωνικές προεκτάσεις της περιοδικής έκθεσης, εφαρμόστηκαν εκπαιδευτικά προγράμματα και βιωματικά εργαστήρια που απευθύνονταν σε μαθητές πρωτοβάθμιας (Στ' τάξης) και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αλλά και σε φοιτητές της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, που επισκέφτηκαν την έκθεση στο πλαίσιο ακαδημαϊκών μαθημάτων (εικ. 2-5). Επίσης, απευθύνθηκαν και σε ανεξάρτητες ομάδες εφήβων. Οι εμπνευστικές δράσεις της τελευταίας ομάδας, στις οποίες συμμετείχε και η ίδια η καλλιτέχνης,

παρουσιάστηκαν στο πλαίσιο συνεδρίου με θέμα την έννοια του χρόνου στο θέατρο (Παπαδόπουλος & Καραγιάννη, 2019).



**Εικόνα 2:** Εξέλιξη της παιδαγωγικής δράσης με μαθητές πρωτοβάθμιας (ΣΤ΄ τάξη)

#### 5.5. Οι θεματικοί άξονες του προγράμματος

Το πρόγραμμα *Υλη και Μνήμη* αξιοποίησε τα παραπάνω εικαστικά έργα, με σκοπό να αναδειχτεί η συμβολική τους διάσταση στη διαχείριση της ατομικής και συλλογικής μνήμης. Συνέδεσε τις θεματικές των μόνιμων εκθέσεων με την περιοδική, επιδιώκοντας να ενεργοποιήσει τη μνήμη και την κριτική-στοχαστική σκέψη σε έφηβους μαθητές, με αφορμή την προσφυγιά. Τα φυσικά υλικά της περιοδικής έκθεσης παρέπεμπαν στην ελληνική παράδοση (κόσκινα και χρωματιστές κλωστές ύφανσης αργαλειού ή χειροποίητου κεντήματος), όμως τα κρυμμένα νοήματα λειτουργούσαν πέρα από σύνορα και έθνη. Το θέμα των χαμένων πατρίδων, το οποίο σε πρώτη ματιά φαίνεται να μην αφορά τους έφηβους μαθητές, δεν παύει να συνδέεται με την επικαιρότητα, με τις οικογένειες ή με φιλικά πρόσωπα των παιδιών της Θράκης (αλλά και κάθε περιοχής της Ελλάδας) και να προκαλεί αβίαστα σκέψεις και προβληματισμό για το μέλλον.

5.6. *Μεθοδολογία σχεδιασμού και εφαρμογής: η μουσειοπαιδαγωγική προσέγγιση της διερευνητικής δραματοποίησης*

Στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα χρησιμοποιήθηκε η θεατροπαιδαγωγική μέθοδος της διερευνητικής δραματοποίησης (Παπαδόπουλος 2007, 2010). Συγκεκριμένα η παρέμβαση ακολούθησε τα στάδια του μουσειοπαιδαγωγικού μοντέλου διερευνητικής δραματοποίησης, όπως αυτό έχει διαμορφωθεί σε διδακτορική έρευνα και έχει εφαρμοστεί σε μουσείο (Karagianni & Papadopoulos, 2019). Η μουσειοπαιδαγωγική προσέγγιση της διερευνητικής δραματοποίησης βασίζεται σε θεατρικές τεχνικές με βιωματικό, διερευνητικό και συμμετοχικό χαρακτήρα.

Τα στάδια ανάπτυξης διαμορφώθηκαν ως εξής:

α. Το πρώτο στάδιο αφορά στην παρατήρηση και διερεύνηση, από τον μουσειοπαιδαγωγό, του πολιτισμικού και, ταυτόχρονα, μαθησιακού περιβάλλοντος (στη συγκεκριμένη περίπτωση το μουσείο) ώστε να σχεδιαστεί το κατάλληλο εκπαιδευτικό πρόγραμμα και να ακολουθήσουν τα επόμενα στάδια της παιδαγωγικής διαδικασίας.

β. Το δεύτερο στάδιο αφορά στη δημιουργία κατάλληλου παιδαγωγικού κλίματος και στη διερεύνηση στάσεων και προσδοκιών της ομάδας για τη μουσειακή εμπειρία.

γ. Το τρίτο στάδιο ενεργοποιεί την εξοικείωση των συμμετεχόντων με τη μουσειακή έκθεση, μέσα από την ανοικτή και στοχευμένη παρατήρηση των εκθεμάτων και τη συλλογή πληροφοριών από τους μαθητές (χρήση της τεχνικής *Μανδύας του Ειδικού*).

δ. Το τέταρτο στάδιο αποσκοπεί στη δημιουργία νέου περιβάλλοντος προς διερεύνηση, με την αξιοποίηση ποικίλων θεατρικών τεχνικών (τεχνική *ανίχνευση σκέψης, καρέκλα αποκαλύψεων*).

ε. Το πέμπτο στάδιο στοχεύει στην αναθεώρηση στάσεων και στην εμβάθυνση καταστάσεων, με βάση τα νέα δεδομένα της διερευνητικής διαδικασίας και με την έμμεση παρέμβαση του παιδαγωγού (*Δάσκαλος σε ρόλο*).

στ. Το έκτο στάδιο σχετίζεται με την παρουσίαση κάθε ομάδας, με νέα δεδομένα που προκύπτουν μέσα από την αλληλεπίδραση των ομάδων (χρήση της τεχνικής *Θέατρο Φόρουμ, Διάδρομος συνείδησης*).

ζ. Το έβδομο στάδιο αφορά στην αξιολόγηση της θεατρικής και μουσειακής εμπειρίας.

Αναλυτικότερα, στο α' στάδιο διερευνήθηκε από τον παιδαγωγό το μουσειακό περιβάλλον και τα νοήματα που δημιουργούνται, μελετήθηκαν τα μουσειακά εκθέματα (στην παρούσα περίπτωση τα εικαστικά έργα της περιοδικής έκθεσης του μουσείου και της μόνιμης έκθεσης) και διαμορφώθηκαν οι παιδαγωγικές πρακτικές και η στοχοθεσία του προγράμματος για μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Στο β' στάδιο και κατά την έναρξη του προγράμματος, η ομάδα βρέθηκε στον κύκλο της γνωριμίας, που χρησιμοποιείται εν γένει σε εμπνευστικές δράσεις και διαφοροποιείται από τη συνήθη μετωπική επαφή των μαθητών με τον εκπαιδευτικό στη σχολική τάξη. Με μορφή ανοιχτής συζήτησης διερευνήθηκε η θετική ή αρνητική στάση των συμμετεχόντων προς τα μουσεία (π.χ επισκέψεις, ξεναγήσεις, εκπαιδευτικά προγράμματα). Επίσης, ζητήθηκε από τους μαθητές να αυτοσυστηθούν και να αναφέρουν την καταγωγή τους. Στη συνέχεια, η ομάδα παρατήρησε τη θέση της στον ισόγειο χώρο του μουσείου, όπου στεγαζόταν η περιοδική έκθεση, εστιάζοντας ταυτόχρονα στα εκθέματα. Οι μαθητές προσπάθησαν να συνδέσουν το περιεχόμενο των έργων τέχνης με προσωπικά βιώματα, με γνώσεις ή με τη σύγχρονη πραγματικότητα, και μετακινήθηκαν αυτόβουλα τόσο στην μόνιμη όσο και στην περιοδική έκθεση.

Στην επόμενη φάση (γ' στάδιο), παρατήρησαν προσεκτικά τα εκθέματα στην περιοδική έκθεση εστιάζοντας σε ό,τι προκαλούσε εντύπωση, συνέλεξαν πληροφορίες (ατομικά ή ομαδικά) για το ιστορικό πλαίσιο, με το *Μανδύα του Ειδικού*. Οι λεζάντες, που περιέγραφαν την οπτική της εικαστικού για τα έργα της, ήταν καλυμμένες με χαρτόνι ώστε να μην επηρεάσουν την πρόσληψη των μαθητών. Αυτό το στοιχείο διευκόλυνε την επικείμενη διερεύνηση των εκθεμάτων με θεατρική εμπύχωση.



**Εικόνα 3:** Παρατήρηση εκθεμάτων, τεχνική παγωμένη εικόνα και εξέλιξη της τεχνικής με την αξιοποίηση της τεχνικής ανίχνευση της σκέψης



Σε αυτό το στάδιο, τα ερεθίσματα εμπλουτίστηκαν με Θρακιώτικα τραγούδια ξενιτιάς και νανουρίσματα για την καλή τύχη του μωρού. Τα μέλη της ομάδας ενθαρρύνθηκαν να ανακαλέσουν στη μνήμη τους ανάλογους ρυθμούς (αν τους έχουν ακούσει στο σπίτι τους, σε κάποιο σύλλογο παραδοσιακών χορών). Επίσης, αναμενόταν ότι οι μαθητές θα διαπίστωναν ότι υπήρχαν ομοιότητες στις θεματικές των μουσειακών συλλογών (δηλαδή μνήμες από προσφυγικές οικογένειες) και ότι θα προκληθεί προβληματισμός σχετικά με το γεγονός ότι ο πόλεμος και η προσφυγιά, αν και έχουν αρνητικό πρόσημο, συνεχίζουν να επαναλαμβάνονται στο πέρασμα των αιώνων.

Στο επόμενο στάδιο (δ' στάδιο) οι μαθητές επανήλθαν στον κύκλο της γνωριμίας. Ο κύκλος εμπλουτίστηκε από έναν νέο ομόκεντρο κύκλο, στο εσωτερικό του οποίου η εμψυχώτρια τοποθέτησε χαρτί του μέτρου και προέτρεψε τους συμμετέχοντες να χωριστούν σε ζευγάρια. Οι συμμετέχοντες εντάχθηκαν ομαλά στο νέο αυτό πλαίσιο. Τα ζευγάρια κλήθηκαν αρχικά να κινηθούν αντικριστά στο ρυθμό της μουσικής και στη συνέχεια να ζωγραφίσουν το περίγραμμά τους επάνω στο χαρτί: το ένα άτομο ξάπλωσε στο χαρτί του μέτρου και το άλλο άτομο σχεδίασε το περίγραμμα του σώματος του άλλου. Στο εσωτερικό του περιγράμματος καταγράφηκαν φράσεις, λέξεις ή ζωγραφικά σχέδια με στοιχεία του εαυτού τους (ατομική ταυτότητα), του οικογενειακού-φιλικού περιβάλλοντος, της πατρίδας/ καταγωγής των μαθητών (συλλογική και εθνική ταυτότητα). Στο εξωτερικό περίγραμμα αναγράφηκαν στοιχεία από τη σύγχρονη πραγματικότητα. Με τον τρόπο αυτό, ολοκληρώθηκε από όλα τα ζευγάρια η θεατρική τεχνική *περίγραμμα του χαρακτήρα*.

Στο ε' στάδιο εντός του περιγράμματος τοποθετήθηκαν σκηνικά αντικείμενα που παρέπεμπαν στο παρελθόν (π.χ. μια πορσελάνινη ή πάνινη παιδική κούκλα, παιδικό πλεκτό ρούχο), κείμενα από προσωπικές μαρτυρίες προσφύγων και ιστορικές πηγές για τα αίτια και τις συνέπειες της Συνθήκης των Μουδανιών, των πολεμικών και πολιτικών ανατροπών της περιόδου 1919-1923. Στόχος ήταν να αξιοποιηθεί παιδαγωγικά το νέο υλικό και να προκύψουν εκ νέου διερευνητικές διαδικασίες. Στη συνέχεια, οι συμμετέχοντες, αφού έλαβαν υπόψη όσα είχαν ήδη γνωρίσει, ανέλαβαν ρόλους (π.χ. πρόσφυγας, μόνιμος κάτοικος στη χώρα υποδοχής) και εξέφρασαν σκέψεις μέσα από μονολόγους. Επίσης, ζητήθηκε από τις ομάδες να εμβαθύνουν στην ψυχολογία των προσώπων και την κοινωνική κατάσταση με την ανάλογη θεατρική τεχνική, δηλαδή την ανίχνευση της σκέψης και κοινωνικής κατάστασης, κατά την

οποία όποιος μαθητής επιθυμούσε αναλάμβανε τον ρόλο του εμπυχωτή και έθετε ερωτήματα στους συμμαθητές του. Στόχος ήταν εν γένει να επέλθει μια νέα διερεύνηση του παρελθόντος με την εμπλοκή των μαθητών σε ρόλο συν-ερευνητή, συν-εμπυχωτή και κάθε ομάδα να συμπληρώσει νέα στοιχεία στο περίγραμμα του χαρακτήρα, με αφορμή το παιδαγωγικό υλικό και τα μουσειακά εκθέματα.



**Εικόνα 4:** Τεχνική καρέκλα αποκαλύψεων και Θέατρο Φόρουμ

Στο στίγμάδι, η θεατρική διερεύνηση συνεχίστηκε με τεχνικές του Θεάτρου Φόρουμ. Οι ομάδες παρουσίασαν το δικό τους περίγραμμα, διατυπώθηκαν ερωταποκρίσεις, συμβουλές, προτάσεις. Ταυτόχρονα, αποκαλύφθηκαν οι λεζάντες από τα έργα της περιοδικής έκθεσης, δόθηκε χρόνος στους μαθητές να τις διαβάσουν και να δουν τα σχόλια της εικαστικού για την *Άτοπο Μνήμη*.

Στην τελική φάση (ζ' στάδι), έγινε η προφορική (σε μορφή σύντομης συνεδρίας) και η γραπτή (ανώνυμα ερωτηματολόγια) αξιολόγηση του προγράμματος, τόσο της θεατρικής όσο και της μουσειακής εμπειρίας. Η αξιολόγηση κρίνεται απαραίτητη σε κάθε μορφή τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης, καθώς ανατροφοδοτείται η παιδαγωγική διαδικασία και βελτιώνεται η παιδαγωγική πρακτική.

Πρέπει να διευκρινιστεί ότι κατά τον σχεδιασμό ενός μουσειακού εκπαιδευτικού προγράμματος, εκτός από τη θεματική των μουσειακών συλλογών και τους θεματικούς άξονες του προγράμματος, λαμβάνονται υπόψη η ηλικιακή και σχολική βαθμίδα, το γνωστικό και αναπτυξιακό στάδι, το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο και τα ενδιαφέροντα της ομάδας. Επίσης, σημαντική είναι η πρότερη μουσειακή εμπειρία, αλλά και το υπάρχον μουσειακό περιβάλλον, για παράδειγμα κατά

πόσο είναι μαθητοκεντρικό και φιλικό προς τον μαθητή, αν ευνοεί δράσεις ανακάλυψης, διερεύνησης, διάδρασης (Φιλίππουπολίτη, 2015).

## 6. Αποτελέσματα- Αξιολόγηση

Στο στάδιο της γνωριμίας της ομάδας διαπιστώθηκε ότι, όταν οι μαθητές ανέφεραν από που κατάγονται («Είμαι από τη Θράκη», «Είμαι από την Αρμενία», «Είμαι Σαρακατσάνος», «Είμαι Πόντιος») μερικοί ένιωθαν ενθουσιασμό επειδή είχαν την ίδια καταγωγή με συμμαθητές τους, επιβεβαιώνοντας τις θεωρίες για τη συλλογική ταυτότητα και την αίσθηση του *ανήκειν* (Mead κ.ά, 2018). Γεγονός ήταν ότι οι περισσότεροι έφηβοι δεν γνώριζαν παραδοσιακά τραγούδια, εκτός από λίγα άτομα που είπαν ότι είχαν ακούσματα από την οικογένειά τους, και ένα μόνον παιδί είπε με ιδιαίτερη περηφάνεια ότι η γιαγιά του (από τον Πόντο) του μαθαίνει ποντιακά τραγούδια. Επίσης, ένα αγόρι σχολίασε ότι «οι σίχοι του τραγουδιού μου θυμίζουν ιστορίες του παππού που έφυγε από την πατρίδα». Ορισμένα παιδιά συνέδεσαν τη νέα αυτή εμπειρία με γνώσεις είτε από το διαδίκτυο (π.χ. «Διάβασα τέτοιους στίχους στο διαδίκτυο») είτε από το σχολείο (π.χ. «Μου θυμίζει κείμενο που διδαχτήκαμε στο σχολείο»). Αυτό επιβεβαιώνει απόψεις σχετικά με τη σύνδεση της προηγούμενης και νέας γνώσης στα πλαίσια του Κονστροκτουβιστικού Μουσείου (Hein, 2012). Ταυτόχρονα, όμως, διαπιστώθηκε ότι στη συγκεκριμένη ομάδα μαθητών η συλλογική μνήμη δεν καλλιεργείται ιδιαίτερα ούτε στο οικογενειακό ούτε στο ευρύτερο περιβάλλον μέσα από παραδοσιακά ακούσματα.

Όταν οι μαθητές παρατήρησαν τα εκθέματα εντυπωσιασμένοι από τα τεράστια μεταλλικά πλέγματα, ανέφεραν ότι, εάν δεν υπήρχε το επιτοίχιο πληροφοριακό υλικό, δεν θα γινόταν αντιληπτό πως τα εκθέματα παρέπεμπαν στο συγκεκριμένο ιστορικό πλαίσιο 1919-1932 ή στον προσφυγικό μποχτσά. Αυτό επιβεβαιώνει τις θεωρίες πρόσληψης στο μουσείο σχετικά με τη λειτουργία της λεζάντας, αλλά και τον τρόπο που δημιουργούνται νοήματα από τα εκθέματα (Νάκου & Γκαζή, 2015). Το γεγονός ότι οι λεζάντες με τα σχόλια της εικαστικού ήταν αρχικά καλυμμένες προκάλεσε απορία στους μαθητές. Συμφώνησαν, όμως, ότι με αυτόν τον τρόπο είχαν τη δυνατότητα να ανακαλύψουν και να διερευνήσουν στοιχεία και να δώσουν τη δική τους ερμηνεία. Επίσης, ορισμένοι μαθητές ανέφεραν ότι θυμήθηκαν πηγές από το μάθημα της Ιστορίας (Γ' Λυκείου) και συνδύασαν το μάθημα με το θέμα της περιοδικής έκθεσης, επιβεβαιώνοντας ανάλογες θέσεις μουσειοπαιδαγωγών για τη συχνή σύνδεση

Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών και μουσειακών εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Σκαλτσά, 2010· Νικονάνου, 2010, 2015).

Κατά τη διατύπωση σκέψεων με την τεχνική *περίγραμμα του χαρακτήρα*, οι λέξεις μέσα και έξω από το περίγραμμα φάνηκε να αποκτούν νέα συναισθηματική φόρτιση, αλλά και ο λόγος στους μονολόγους να γίνεται περισσότερο ενδοσκοπικός (π.χ. «Ίσως έτσι να κυνήγησαν τον παππού μου», «Θα μπορούσαμε να ήμασταν στη θέση τους», «Φοβάμαι», «Πως αλλάζει η ζωή», «Και αν δεν είχα τρόπο να φύγω;», «Γιατί οι άλλοι να ορίζουν τη ζωή μας;», «Πώς θα ξεκινήσουμε από την αρχή;», «Θα σε βοηθήσω», «Και αν ήμουν στη θέση σου;», «Τί να χωρέσει σε έναν μοχτσά!)). Τα εκθέματα προκάλεσαν προσωπικά και κοινωνικά μηνύματα, ανακάλεσαν μνήμες, σύμφωνα με ανάλογες μουσειοπαιδαγωγικές θεωρίες (Pearce, 2002).

Στο Θέατρο Φόρουμ τέθηκαν ζητήματα και προτάσεις για μια καλύτερη ζωή ή για αλλαγή της κοινωνικής κατάστασης. Για παράδειγμα, από μία ομάδα προέκυψαν ερωτήματα όπως «τι σκέφτεται και πώς νιώθει ένας νέος που εγκαταλείπει σπίτι και οικογένεια λόγω πολέμου;» και οι μαθητές/ενεργοί θεατές εξέλιξαν το ερώτημα με τον προβληματισμό «τί θα έκανα αν ήμουν στη θέση του;». Επιβεβαιώθηκαν οι προσεγγίσεις της Παιδαγωγικής του Θεάτρου για ενεργοποίηση ποικίλων κοινωνικών δεξιοτήτων και στοχαστικών διεργασιών, μέσω κατάλληλων θεατρικών τεχνικών (Παπαδόπουλος, 2010), και οι Μουσειοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις ότι κατά τη μουσειακή εμπειρία διαμορφώνονται αξίες, στάσεις και συμπεριφορές (Falk & Dierking, 2016).

Στην προφορική αξιολόγηση του προγράμματος, διατυπώθηκαν ποικίλες απόψεις (ορισμένες από αυτές καταγράφηκαν στο ημερολόγιο): «ήταν κάτι διαφορετικό», «συνήθως στα μουσεία γίνεται ξενάγηση», «το θέατρο έκανε αλλιώς τα πράγματα», «κρύβονται ιστορίες πίσω από τα έργα», «η μνήμη δεν έχει τόπο», «πολλά συναισθήματα», «κατάλαβα και ένιωσα», «δεν θα το είχα σκεφτεί έτσι», «μου προκάλεσε ενδιαφέρον ο μονόλογος», «μου άρεσε που το συζητήσαμε», «τα έργα είχαν νόημα», «βοήθησαν οι ερωτήσεις στους ήρωες (στα πρόσωπα)», «δεν κατάλαβα γιατί κάναμε αυτά στο μουσείο, αλλά μου άρεσε», «δεν είχε ξεναγό και ήταν ωραία», «ένιωσα άβολα να παίζω έναν ρόλο αλλά μου άρεσε να βλέπω τους άλλους», «δεν το περίμενα σε ένα μουσείο αυτό». Οι παραπάνω θέσεις συνάδουν με απόψεις μελετητών για τη συμβολή του θεάτρου στον εμπλουτισμό της μουσειακής εμπειρίας (Bennet, 2012). Επίσης, κατά την ανοικτή παρατήρηση, διαπιστώθηκε η συνεργασία της ομάδας, η πολύπλευρη προσέγγιση της γνώσης και η ανταλλαγή εμπειριών, η νέα οπτική. Οι μαθητές

επαναλάμβαναν τις λέξεις «εμπειρία», «νόημα», «αλλαγή της ζωής», «πρόσφυγες παντού, πάντα», στοιχεία που δείχνουν ότι διαχειρίζονταν βιωματικά (εμπειρικά) και με ενσυναίσθηση τις παραπάνω έννοιες.

Εκτός από τα αποτελέσματα της ανοικτής παρατήρησης, η εκπαιδευτική παρέμβαση κρίθηκε ως προς την αποτελεσματικότητά της και με τα ερωτηματολόγια που, ανώνυμα και εθελοντικά, απάντησαν οι μαθητές. Τα ερωτηματολόγια διαμορφώθηκαν και αξιολογήθηκαν με βάση το, ενδεδειγμένο για την εγκυρότητά του, μεθοδολογικό εργαλείο αξιολόγησης μουσειακών εκπαιδευτικών προγραμμάτων και δράσεων, GLO, του Πανεπιστήμιου Leicester (Dodd & Jones, 2009). Με αυτό το εργαλείο, όπως προαναφέρθηκε, αξιολογούνται οι γνώσεις, οι δεξιότητες, οι αντιλήψεις, η ψυχαγωγία και ενεργή συμμετοχή. Συγκεκριμένα:

α. Στην 1η ερώτηση με απαντήσεις πολλαπλών επιλογών, «Πώς θα περιγράφατε τη συμμετοχή σας στη δράση του μουσείου;», ανάμεσα στις 5 προτεινόμενες επιλογές στις απαντήσεις (βιωματική μάθηση, εμπειρία, αδιάφορη διαδικασία, συναισθηματική εμπλοκή, κατανόηση της ιστορίας και του παρελθόντος) από το σύνολο 147 μαθητών, 92 μαθητές επέλεξαν τη «βιωματική μάθηση», 27 μαθητές «εμπειρία», 16 άτομα «κατανόηση της ιστορίας και του παρελθόντος», 12 άτομα «συναισθηματική εμπλοκή» και κανένας δεν επέλεξε «αδιάφορη διαδικασία». Στο σημείο αυτό πρέπει να σχολιαστεί το γεγονός ότι, παρόλο που κατά τη διάρκεια του προγράμματος διαφάνηκε η συναισθηματική εμπλοκή των μαθητών, δεν επιλέχθηκε σε μεγάλο ποσοστό αυτή η απάντηση (αν και στη 4<sup>η</sup> ερώτηση επιλέχθηκε σε υψηλό ποσοστό η απάντηση που περιείχε τη φράση «ένιωσα»). Τα γενικότερα αποτελέσματα της 1ης ερώτησης επιβεβαίωσαν το γνωστικό μέρος της μουσειακής βιωματικής εμπειρίας, αλλά και τον ψυχοσυναισθηματικό χαρακτήρα της μουσειακής μάθησης (Νικονάνου, 2015).

β. Στη 2<sup>η</sup> ερώτηση ανοικτού τύπου, «Μετά την επαφή σας με τη συγκεκριμένη έκθεση, τί σημαίνει για εσάς ο τίτλος της έκθεσης *Άτοπος Μνήμη*;», τα σχόλια των μαθητών επιβεβαίωσαν, σε μεγάλο ποσοστό, όσα είχαν γραφεί στο περίγραμμα του χαρακτήρα: «*χαμένη πατρίδα*», «*θέλω να θυμάμαι*», «*νέοι τόποι, νέα όνειρα*», «*ελπίδα*», «*θα ξανάρθουν ποτέ πίσω*;» «*θα μπορούσε να συμβεί στον καθένα*». Ενδιαφέρον παρουσίασε το σχόλιο μαθητή «*όπου και να πάω, η Ελλάδα με πληγώνει*», στίχος από ποίημα του Σεφέρη, όπου πιθανολογείται είτε η σύνδεση της μουσειακής εμπειρίας με τη σχολική ύλη των Νέων Ελληνικών είτε με πιθανά ενδιαφέροντα του συγκεκριμένου

παιδιού για τον ποιητικό λόγο. Τα αποτελέσματα της 2ης ερώτησης επιβεβαίωσαν το γεγονός ότι η μουσειακή εμπειρία διαμορφώνει στάσεις και συμπεριφορές.

γ. Στην 3<sup>η</sup> ερώτηση με απαντήσεις πολλαπλών επιλογών, «Ποια φράση σας εκφράζει, με αφορμή όσα μάθατε και βιώσατε στο μουσείο;», υπήρχαν 5 επιλογές στις απαντήσεις: «Η μνήμη δεν έχει τόπο, γιατί συχνά οι άνθρωποι πρέπει να φύγουν από τον τόπο τους», «Η γιαγιά και ο παππούς μου έζησαν και αυτοί την προσφυγιά», «Ο πρόσφυγας δεν είναι ανεπιθύμητος, χρειάζεται στήριξη. Θα μπορούσε να συμβεί σε όλους», «Η προσφυγιά είναι ένα θέμα που δεν με αφορά», «Οι πρόσφυγες δεν ανήκουν στον τόπο μου, εμείς είμαστε οι κάτοικοι αυτής της πατρίδας». Οι περισσότεροι επέλεξαν την απάντηση «Ο πρόσφυγας δεν είναι ανεπιθύμητος, χρειάζεται στήριξη. Θα μπορούσε να συμβεί σε όλους» (135 επιλογές). Δεν υπήρχε καμία απάντηση κοινωνικού αποκλεισμού των προσφύγων. Επίσης, 9 άτομα επέλεξαν την απάντηση «Η γιαγιά και ο παππούς μου έζησαν και αυτοί την προσφυγιά», ενώ 3 άτομα επέλεξαν «Η μνήμη δεν έχει τόπο γιατί συχνά οι άνθρωποι πρέπει να φύγουν από τον τόπο τους». Τα αποτελέσματα της 3ης ερώτησης αφορούσαν στις στάσεις και συμπεριφορές με εμφανή στοιχεία διαπολιτισμικής συνείδησης και ανθρωπιστικής παιδείας.

δ. Στην 4<sup>η</sup> ερώτηση με απαντήσεις πολλαπλών επιλογών, «Με ποιον τρόπο δημιουργήσατε καλύτερα νοήματα (κατανοήσατε ή νιώσατε πράγματα);», υπήρχαν 5 επιλογές στις απαντήσεις: «διερευνώντας το νόημα πίσω από τα εικαστικά έργα», «διαβάζοντας, στο τέλος της δράσης, τις λεζάντες», «συνδέοντας το παρελθόν με το παρόν μέσα από τις εμπειρίες των δικών μου», «μέσα από τους θεατρικούς μονολόγους, ένιωσα περισσότερα πράγματα», «δεν έμαθα ούτε ένιωσα κάτι, ήταν απλά μια έκθεση με έργα τέχνης». 104 μαθητές επέλεξαν την απάντηση «μέσα από τους θεατρικούς μονολόγους, ένιωσα περισσότερα πράγματα», 38 μαθητές την απάντηση «διερευνώντας το νόημα πίσω από τα εικαστικά έργα», 5 άτομα «συνδέοντας το παρελθόν με το παρόν μέσα από τις εμπειρίες των δικών μου». Το μεγαλύτερο ποσοστό μαθητών επιβεβαίωσε την αποτελεσματικότητα των θεατρικών τεχνικών στη νοηματοδότηση και στη συναισθηματική εμπλοκή.

ε. Στην 5<sup>η</sup> ερώτηση, «Οι θεατρικές τεχνικές βοήθησαν να κατανοήσετε την έννοια της μνήμης;», δίνονταν 5 επιλογές με απαντήσεις κλιμακούμενου ενδιαφέροντος (καθόλου, λίγο, αρκετά, πολύ, πάρα πολύ). Υπήρξαν 132 θετικές απαντήσεις που επέλεξαν την απάντηση «πολύ» και οι υπόλοιπες 15 απαντήσεις «πάρα πολύ». Διαφάνηκε ότι η δραματοποίηση στην (τυπική και άτυπη) εκπαίδευση αποτελεί

αποτελεσματικό παιδαγωγικό εργαλείο βιωματικής μάθησης (όπως προέκυψε και στις απαντήσεις της 1<sup>ης</sup> ερώτησης).

στ. Στην 6<sup>η</sup> ερώτηση, «Πιστεύετε ότι η εμπύχωση και οι θεατρικές τεχνικές στο μουσείο βοήθησαν ώστε να προκύψει μια ξεχωριστή μουσειακή εμπειρία;», υπήρχαν επίσης 5 επιλογές με απαντήσεις κλιμακούμενου ενδιαφέροντος. 127 μαθητές επέλεξαν την απάντηση «πάρα πολύ», 12 μαθητές επέλεξαν «πολύ», 8 άτομα επέλεξαν «αρκετά». Οι περισσότεροι μαθητές θεώρησαν ξεχωριστή την εμπειρία τους. Ομολογουμένως, στην *Καρέκλα των αποκαλύψεων*, ειδικά όταν αυτή η τεχνική εξελίχθηκε με την τεχνική *Ανίχνευση της Σκέψης* και *Θέατρο Φόρουμ*, υπήρξε έντονο ενδιαφέρον συμμετοχής, στοιχείο που είχε καταγραφεί και στο ημερολόγιο της εμπυχώτριας, αλλά και στις παρατηρήσεις των συνοδών εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα αυτά αφορούσαν στην ψυχαγωγία και δημιουργικότητα, αλλά και στον ξεχωριστό χαρακτήρα που μπορεί να έχει η μουσειακή εμπειρία εμπλουτισμένη με στοιχεία δραματοποίησης, βιωματικότητας και συμμετοχικότητας.

## 7. Συμπεράσματα και Συζήτηση

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι έφηβοι κατανόησαν και εμπάθουναν στο περιεχόμενο της περιοδικής έκθεσης για το θέμα της μνήμης, όχι μόνο με αφορμή τα εκθέματα αλλά και μέσα από το μουσειακό πρόγραμμα θεατρικής διερεύνησης. Η παρέμβαση δεν περιορίστηκε στην παροχή γνώσεων με στόχο τη στείρα απομνημόνευση πληροφοριών (π.χ. τα ιστορικά γεγονότα μετά τη Συνθήκη των Μουδανιών), αλλά επιδιώχθηκε και επιτεύχθηκε η ενδοσκόπηση, η προσωπική και κοινωνική νοηματοδότηση των εκθεμάτων σχετικά με αθέατες πλευρές της ζωής των προσφύγων. Σε σχέση με τη διαχείριση της ατομικής και συλλογικής μνήμης, ήταν θετικό ότι οι έφηβοι ένιωσαν ικανοποίηση συνειδητοποιώντας ότι ανήκουν σε μια ομάδα με κοινά πολιτισμικά στοιχεία, αλλά ταυτόχρονα δεν υπήρξαν στερεοτυπικά σχόλια για άλλες ομάδες. Διαπιστώθηκε ότι έχουν καλλιεργήσει τον αλληλοσεβασμό, ειδικά με τις διατυπώσεις ότι συμπάσχουν και ότι θα μπορούσαν να είναι και αυτοί στη θέση των προσφύγων, όπως παλιότερα ήταν οι παππούδες τους.

Η αξιοποίηση της διερευνητικής δραματοποίησης ως διδακτικής μεθόδου στο μουσείο συνέβαλε στη μουσειακή μάθηση, συνδέοντας παρελθόν-παρόν μέσα από διαδικασίες ιστορικής και πολιτισμικής ενσυναίσθησης. Διερευνήθηκαν τα κίνητρα της ανθρώπινης συμπεριφοράς σε περιόδους προσφυγιάς και η ανθρώπινη ψυχολογία και

εντοπίστηκε τόσο ο πανανθρώπινος και διαχρονικός χαρακτήρας της προσφυγιάς, όσο και η αναίτια επανάληψη των πολέμων. Οι θεατρικές διερευνητικές τεχνικές συνέβαλαν στην ανάληψη ευθύνης κατά την παιδαγωγική διαδικασία, καθώς οι μαθητές ανέλαβαν τον ρόλο του συν-ερευνητή στο *Μανδύα του Ειδικού* και του ενεργού ακροατή/θεατή και εμπλεκόμενου στο *Θέατρο Φόρουμ*. Ταυτόχρονα, οι μαθητές ως φυσικά πρόσωπα (εκτός ρόλου) διατύπωναν τις απόψεις τους για τη σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα.

Η παρούσα πρόταση με στοιχεία εκπαιδευτικού δράματος συνιστά παιδαγωγική διαδικασία με έμφαση στη βιωματική μουσειακή μάθηση και εμπλοκή. Διαφοροποιείται από το μουσειακό θέατρο, χωρίς φυσικά να παραγνωρίζεται η σπουδαιότητα της αισθητικής και καλλιτεχνικής απόλαυσης του θεάτρου, ως παραστατικής τέχνης με μορφοποιητικό χαρακτήρα. Κρίνουμε ότι η διερευνητική διαδικασία με αξιοποίηση θεατρικών τεχνικών συνέβαλε στην ουσιαστική αλληλεπίδραση εκθεμάτων-μαθητή. Η συνάντηση θεάτρου, δραματοποίησης, διερεύνησης και μουσείου αποτελεί μια σύγχρονη εκπαιδευτική πρόταση (Παπαδόπουλος & Φιλίππουπολίτη, 2019· Venieri & Nikonanou, 2015· Bennet, 2012).

Η συνεισφορά της εργασίας από εκπαιδευτική και ερευνητική άποψη έγκειται σε δύο στοιχεία. Πρώτον, όπως υποστηρίζεται στη σχετική βιβλιογραφία, η δραματοποίηση εφαρμόζεται ως τεχνική στο Θέατρο στην εκπαίδευση, συμπεριλαμβανομένης και της μουσειακής εκπαίδευσης, και συνδέεται με την αξιοποίηση της λεκτικής και μη λεκτικής έκφρασης για την εξοικείωση και, εν δυνάμει, κατανόηση μουσειακών συλλογών και εκθέσεων. Ωστόσο, το ζητούμενο στα περιβάλλοντα άτυπης μάθησης, όπως και στην τυπική εκπαίδευση, δεν είναι η απρόσκοπτη χρήση θεατρικών τεχνικών χωρίς δομή και στοχοθεσία. Αντίθετα, αναγνωρίζεται η ανάγκη για συστηματικό σχεδιασμό, για διαβαθμισμένες δραστηριότητες με ευδιάκριτους μαθησιακούς στόχους και για αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Επιπλέον, η σύγχρονη μουσειοπαιδαγωγική αναζητά πρακτικές που ενεργοποιούν δεξιότητες για την ποικίλη πρόσληψη νοημάτων στο μουσειακό περιβάλλον και, παράλληλα, προτάσσει εμπνευστικές μουσειακές εκπαιδευτικές παρεμβάσεις. Δεύτερον, η παρούσα πρόταση παρουσιάζει ενδιαφέρον από ερευνητική άποψη, γιατί αξιοποιεί και αξιολογεί τόσο τις θεατρικές τεχνικές μέσα από διαδικασίες παιδαγωγικές και καλλιτεχνικές, όσο και τον τρόπο που μπορεί να ασκηθεί το *βλέμμα* του μουσειακού επισκέπτη-μαθητή. Η άμεση παρατήρηση και



καταγραφή της στάσης και των παρατηρήσεων των μαθητών, σε συνδυασμό με τα ερωτηματολόγια, συμβάλλουν προς την παραπάνω κατεύθυνση.

Στο σημείο αυτό, κρίνεται σκόπιμο να διευκρινιστούν οι περιορισμοί της ερευνητικής παρέμβασης. Από τη μία πλευρά, η συλλογή δεδομένων προερχόταν μόνο από την άμεση εμπειρία των μαθητών ώστε να μην είναι εφικτό να διαφανούν τα πιθανά μακροπρόθεσμα οφέλη των συμμετεχόντων, όπως για παράδειγμα σε φάση μεταγενέστερης ανατροφοδότησης. Από την άλλη, σε ένα μουσειακό πρόγραμμα ο εμπυχωτής δεν έχει το πλεονέκτημα να γνωρίζει τα μέλη της ομάδας, όπως ο εκπαιδευτικός της τάξης. Γι' αυτό το λόγο, χρειάστηκαν προσεκτικοί χειρισμοί από τον εμπυχωτή, σε σημείο που ορισμένες τεχνικές δεν μπόρεσαν να αξιοποιηθούν στο έπακρο. Άλλωστε, το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, αν και αξιολογήθηκε σε ερευνητικό πλαίσιο, είχε τη δομή μουσειακού προγράμματος σε πραγματικές συνθήκες. Επίσης, το πρόγραμμα, μαζί με την γραπτή αξιολόγηση, ολοκληρώθηκε σε περισσότερο από τον προβλεπόμενο χρόνο, γεγονός που προκάλεσε κόπωση σε ορισμένους μαθητές ώστε να μην συμπληρώσουν με προσοχή και συνέπεια τα ερωτηματολόγια.

Συνοψίζοντας, θεωρούμε ότι το εκπαιδευτικό δράμα στο μουσείο συνέβαλε αποτελεσματικά στη διαχείριση της μνήμης και ευρύτερα της πολιτιστικής κληρονομιάς, με ταυτόχρονη αποδοχή της πολυπολιτισμικής διάστασης της σύγχρονης κοινωνίας. Παράλληλα, κρίνουμε ότι οι εμπυχωτικές διεργασίες ενδυναμώνουν την ολιστική μάθηση και εμπειρία και προτείνουμε την αξιοποίηση ανάλογων θεατροπαιδαγωγικών μουσειακών πρακτικών.

### **Σημείωμα συγγραφέων**

«Το έργο συγχρηματοδοτείται από την Ελλάδα και την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο) μέσω του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση», στο πλαίσιο της Πράξης «Ενίσχυση του ανθρώπινου ερευνητικού δυναμικού μέσω της υλοποίησης διδακτορικής έρευνας» (MIS-5000432), που υλοποιεί το Ίδρυμα Κρατικών Υποτροφιών (ΙΚΥ)».

## Βιβλιογραφία

Allison D. B. (2016) *Living History: Effective Costumed Interpretation and Enactment at Museums and Historic Sites* American Association for State and Local History, Rowman & Littlefield.

Βέμη, Μ. & Νάκου, Ε. (2010) *Μουσεία και εκπαίδευση*, Αθήνα, Νήσος.

Βεργέτη, Μ. (2003) *Παλινόστηση και κοινωνικός αποκλεισμός*, Θεσσαλονίκη, Αφοί Κυριακίδη.

Baldwin, P. (2012) *With Drama in Mind: real learning in imagined worlds*, London, A & C Black.

Bennet, S. (2012) *Theater and Museum*, New York, Palgrave.

Bridal, T. (2004) *Exploring Museum Theatre*, Walnut Creek, AltaMira Press.

Boal, A. (2001) *Games for actors and non-actors*, London, Routledge.

Brown, K. (2002) Educational and Other Public Programs for Exhibitions — Museum Theatre, στο Lord, B. and Lord, G. D. (επιμ.) *The Manual of Museum Exhibitions*, Walnut Creek, AltaMira Press.

Γκόβας, Ν. & Κακλαμάνη, Φ. (επιμ.) (2001) *Αναζητώντας τη θέση του θεάτρου στη δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, Πρακτικά, 1η Διεθνής Συνδιάσκεψη για το Θέατρο στην Εκπαίδευση*, Αθήνα.

Γραμματάς, Θ. (2009) *Θέατρο και Παιδεία*, Αθήνα, Ιδιωτική Έκδοση.

Crane, S. (1997) Memory, Distortion, and History in the Museum, *History and Theory*, 36(4), σ 44-63. Διαθέσιμο στο <https://www.jstor.org/stable/2505574> (Πρόσβαση 8 Απριλίου 2019).

Dimasi, M., & Papadopoulos, S. (2013) The contribution of inquiry drama into the managing of alterity along with the proper use of narrative texts contained in the book of literature (Anthology) for the 5th and 6th grade of Primary School, *International Journal "Intercultural Communications"*, 20, σ. 233-241.

Dodd, J., & Jones, C. (2009) Τα Γενικά Αποτελέσματα της Μάθησης: ένα εννοιακό πλαίσιο, *Τετράδια Μουσειολογίας*, 6, σ. 11-19.

Edmiston, B. (2008) *Mountains, ships, and time-machines: Making space for creativity and learning with dramatic inquiry in a primary classroom*, Durham, Ηνωμένο Βασίλειο, Creative Partnerships.

Eisner, E. (2002) *The Arts and the Creation of Mind*, New Haven & London, Yale University Press.

Falk, H. F., & Dierking, L. D. (2016) *The Museum Experience*, London, Routledge.

Franklin, C. (2003) Curriculum Drama: Using Imagination and Inquiry in a Middle School Social Studies Classroom, *Occasional Paper Series*, 2003(10). Διαθέσιμο στο <https://educate.bankstreet.edu/occasional-paper-series/vol2003/iss10/1>.

Heathcote, D., & Bolton, G. (1995) *Drama for Learning: Dorothy Heathcote's Mantle Of the Expert Approach to Education*, Heinemann Drama.

Hein, E. G. (2012) *Progressive Museum Practice*, Walnut Creek, Left Coast Press.

Hendrix, R., Eick, Ch. & Shannon, D. (2012) The Integration of Creative Drama in an Inquiry-Based Elementary Program: The Effect on Student Attitude and Conceptual Learning, *Science Teacher Education* 23, σ. 823-846.

Hooper-Grennhill, E. (1994) Museum and gallery education, *Leicester museum studies series*, Leicester University Press.

Hooper-Greenhill, E. (2007) *Museums and Education: Purpose, pedagogy, performance*, London & New York, Routledge.

Hohenstein, J., & Moussouri, Th. (2017) *Museum Learning: Theory and Research as Tools for Enhancing Practice*, London and New York, Routledge.

Hughes, C., Jackson, A., & Kidd, J. (2008) The Role of Theater in Museums and Historic Sites: Visitors, Audiences, and Learners, *International Handbook of Research in Arts Education*, 16, σ. 679–699. Διαθέσιμο στο [https://www.researchgate.net/publication/227241550\\_The\\_Role\\_of\\_Theater\\_in\\_Museums\\_and\\_Historic\\_Sites\\_Visitors\\_Audiences\\_and\\_Learners](https://www.researchgate.net/publication/227241550_The_Role_of_Theater_in_Museums_and_Historic_Sites_Visitors_Audiences_and_Learners) (Πρόσβαση 10 Δεκεμβρίου 2019).

Καραγιάννη, Α., & Παπαδόπουλος, Σ. (2017). Η πρόσληψη της Ελένης στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση με την αξιοποίηση θεατρικών τεχνικών, *Νέα Παιδεία*, 164, σ. 110-139.

Κοντογιάννη, Α. (2012) *Η Δραματοποίηση για παιδιά*, Αθήνα, Πεδίο.

Karagianni, A., & Papadopoulos, S. (2019) Museum Experience Through Inquiry Drama, *National Drama Research*, 10(1), σ. 2-24. Διαθέσιμο στο <https://www.nationaldrama.org.uk/journal/> (Πρόσβαση 10 Ιουλίου 2019).

Kolis, M., Kolis, B., & Lorence, T. (2017) *Brainball: Teaching Inquiry Theater as a Team Sport*, London, Rowman and Littlefield.

Λενακάκης, Α. (2018) Η θεατροπαιδαγωγική στο μουσείο: Ζητήματα έρευνας, θεωρίας και πράξης Εκπαίδευση & Θέατρο, *Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση*, 19, σ. 88-101.

MacDonald, S. (2012) *Μουσείο και Μουσειακές σπουδές: Ένας πλήρης οδηγός* (μτφρ. Δ. Παπαβασιλείου), Αθήνα, ΠΙΟΠ.

Mead, M. L., Harris, C. B., Van Bergen, P., Sutton, J., & Barnier, A. J. (επιμ.) (2018) *Collaborative Remembering: Theories, Research, and Applications*, Oxford, Oxford University Press.

Μούλιου, Μ. (2014) Τα μουσεία στον 21ο αιώνα: προκλήσεις, αξίες, ρόλοι, πρακτικές, στο Μπίκος, Γ. & Α. Κανιάρη (επιμ.) *Μουσειολογία. Πολιτιστική Διαχείριση και Εκπαίδευση*, Αθήνα, Γρηγόρη, σ.77-111.

Μπούνια, Α. & Νικονάνου, Ν. (2008) Μουσειακά αντικείμενα και ερμηνεία: Δημιουργώντας την εμπειρία, επιδιώκοντας την επικοινωνία, στο Νικονάνου, Ν. & Κασβίκης, Κ. (επιμ.) *Εκπαιδευτικά Ταξίδια στο Χρόνο: Εμπειρίες και ερμηνείες του παρελθόντος*, Αθήνα, Πατάκη, σ. 69-101.

Νάκου, Ει. & Γκαζή Α. (επιμ.) (2015) *Η προφορική Ιστορία στα Μουσεία και στην Εκπαίδευση*, Αθήνα, Νήσος.

Νάκου, Ει. (2001) *Μουσεία: Εμείς, τα πράγματα και ο πολιτισμός*, Αθήνα, Νήσος.

Νικονάνου, Ν. (2010) *Μουσειοπαιδαγωγική, από τη θεωρία στην πράξη*, Αθήνα, Πατάκη.

Νικονάνου, Ν. (επιμ.) (2015) *Μουσειακή μάθηση και εμπειρία στον 21<sup>ο</sup> αιώνα*, Αθήνα, ΣΕΑΒ.

Neelands, J. (1995) *Structuring drama work. A handbook of available forms in theatre and drama*, New York, Cambridge University Press.

Neelands, J., Baldwin, P. & Fleming, K. (2003) *Teaching Literacy through Drama: Creative Approaches*, London, Routledge.

Nikonanou, N., & Venieri, F. (2014) Museum as Gameworlds: The use of Live Action Role Playing Games in Greek Museums, *The International Journal of the Inclusive Museum*, 6(3), σ. 67-76. Διαθέσιμο στο <http://ijz.cgpublisher.com/product/pub.177/prod.285> (Πρόσβαση 8 Αυγούστου 2019).

O' Neill, C. (1995) *Drama worlds: A framework for process drama*, Portsmouth, Heinemann Drama.

O' Toole, J. (2003) *The Process of Drama Negotiating Art and Meaning*, London, Routledge.

O' Toole, J. (2006) *Doing Drama Research: Stepping into enquiry in drama, theatre and education*, City East Qld, Drama Australia.

Παπαδόπουλος, Σ. (2007) *Με τη γλώσσα του θεάτρου. Η αξιοποίηση της διερευνητικής δραματοποίησης στη διδασκαλία της γλώσσας*, Αθήνα, Κέδρος.

Παπαδόπουλος, Σ. (2010) *Παιδαγωγική του Θεάτρου*, Αθήνα, Ιδιωτική Έκδοση.

Παπαδόπουλος, Σ., Κούσουλας, Φ. & Σιούτης, Α. (2014) Διερευνητική Δραματοποίηση και Δημιουργική έκφραση στο πλαίσιο της Μαθησιακής-Διδακτικής Πράξης: Αποτελέσματα Εμπειρικής Έρευνας, *Νέα Παιδεία*, 152, σ. 111-126.

Παπαδόπουλος, Σ. & Καραγιάννη, Α. (2019) Ά-τοπος μνήμη: θέατρο στο μουσείο, εισήγηση στο *Διεθνές Συνέδριο: Ο χρόνος στο Θέατρο. Θεατρική Μνήμη ενός Άχρονου Παρόντος*. Αθήνα, 23-25 Μαΐου 2019.

Παπαδόπουλος, Σ. & Φιλίππουπολίτη, Α. (2019) Για μια νέα σύμπραξη της Παιδαγωγικής του Θεάτρου και του Μουσείου, *Επιστήμες Μέτρων Λόγος*, σ. 60-68. Διαθέσιμο στο <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/episteme/article/view/20572> (Πρόσβαση 12 Ιουνίου 2019).

Papadopoulos, S. (2018) The integration of drama education in the subject of Modern Greek Language in Greek primary education, *The Journal of Drama and Theatre Education in Asia (DaTEAsia)*, 8(1), σ. 113-137. Διαθέσιμο στο <https://www.dateasia.tefo.hk/index.php/dateasia/issue/view/21/showToc> (Πρόσβαση 12 Ιουλίου 2020).

Pearce, M. S. (2002) *Μουσεία, αντικείμενα και συλλογές* (μτφρ. Α. Γυιόκα), Θεσσαλονίκη, Βάνιας.

Robson, C. (2007) *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές* (μτφ. Ντ. Βασιλάκη & Κ. Βασιλικού), Αθήνα, Gutenberg.

Σκαλτσά, Μ. (επιμ.) (2010) *Η μουσειολογία στον 21ο αιώνα*, Θεσσαλονίκη, University Studio Press.

Τσιάρας, Α. (2014) *Η Αναπτυξιακή Διάσταση της Διδακτικής του Δράματος στην Εκπαίδευση*, Αθήνα, Παπαζήση.

Φιλίππουπολίτη, Α. (2015) Εκπαιδευτικές θεωρίες και μουσειακή μάθηση, στο Νικονάνου Ν. (επιμ.) *Μουσειακή μάθηση και εμπειρία στον 21<sup>ο</sup> αιώνα*, Αθήνα, ΣΕΑΒ, σ. 27-45.

Wilhelm, J. & Edmiston, B. (1998) *Imagining to Learn: Inquiry, Ethics, and Integration Through Drama*, Portsmouth, Heinemann.

Wood, J. (2010) *Inquiry-based Learning in the Arts*, CILASS (Centre for Inquiry-based Learning in the Arts and Social Sciences), University of Sheffield.

# «Τα παιδιά παίζει;»: Απόψεις νηπιαγωγών για την αξιοποίηση των ψηφιακών παιχνιδιών στην προσχολική εκπαίδευση

**Μενέλαος Τζιφόπουλος**

*Διδάσκων στο Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο της Θράκης  
Τμήμα Ιστορίας-Εθνολογίας ΔΠΘ  
[mtzifopo@edlit.auth.gr](mailto:mtzifopo@edlit.auth.gr)*

**Κωνσταντίνος Μπίκος**

*Καθηγητής στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης  
Τμήμα Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής ΑΠΘ  
[bikos@edlit.auth.gr](mailto:bikos@edlit.auth.gr)*

## Περίληψη

Στη σύγχρονη εποχή, τα παιδιά έρχονται πλέον, πριν από την επίσημη σχολική εκπαίδευση, σε επαφή και εξοικειώνονται με σύγχρονες μορφές τεχνολογίας, που φαίνεται να επηρεάζουν την παιδική τους ηλικία αλλά και την ενήλικη ζωή τους. Τα σύγχρονα μέσα όπως ο Η/Υ, οι κινητές ψηφιακές συσκευές και οι διάφορες διαδικτυακές εφαρμογές, κυρίως παιγνιώδους χαρακτήρα, αποτελούν στοιχεία που συμβάλλουν στην κοινωνικοποίηση των παιδιών. Τα παραπάνω αποτελούν την εκκίνηση της εν λόγω δημοσίευσης. Στην εργασία αυτή παρουσιάζονται οι απόψεις 50 νηπιαγωγών του νομού Θεσσαλονίκης για τις ΤΠΕ και ειδικότερα για τα ψηφιακά παιχνίδια και την αξιοποίησή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τα πορίσματα αυτής της ποσοτικής έρευνας δείχνουν ότι οι νηπιαγωγοί, παρά το ικανοποιητικό επίπεδο εξοικείωσής τους με τις ΤΠΕ, συνήθως δεν αξιοποιούν τα ψηφιακά μέσα και ειδικότερα τα ψηφιακά παιχνίδια προς όφελος της μάθησης. Σημειώνονται, ακόμη, οι πιθανοί τρόποι εμπλοκής των μαθητών/-τριών προσχολικής αγωγής με τα ψηφιακά παιχνίδια.

**Λέξεις-κλειδιά:** ΤΠΕ, ψηφιακά παιχνίδια, νηπιαγωγοί, προσχολική εκπαίδευση

## Abstract

Nowadays, children interact, before formal education, with modern forms of technology, which appear to affect both childhood and adulthood. Modern and interactive technology, such as computers, mobile devices and various digital/online applications, mainly based on play, are elements that contribute to their socialization. The above context is the starting point of this publication. More precisely, this paper presents 50 preschool teachers' views in Thessaloniki on ICT, digital games in particular, and their use in the educational process. The findings of this quantitative research show that even though teachers in preschool education are well

familiar with ICT, they tend not not make use of digital devices, resources or digital games for achieving learning outcomes. Possible ways of engaging students with digital games are also mentioned.

**Keywords:** ICT, digital/serious games, preschool teachers, preschool education

## Εισαγωγικά

Στη λογική του «*Νέου Σχολείου*», στο πρόγραμμα σπουδών του νηπιαγωγείου (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011), διαπιστώνεται ότι το παιχνίδι αποτελεί βασική προτεραιότητα των ιθυνόντων της εκπαιδευτικής ηγεσίας και καθίσταται ως ένα από τα πιο σημαντικά μαθησιακά πλαίσια ή/και στρατηγική διδασκαλίας. Συνδυαστικά με το παιχνίδι γίνεται αντιληπτό ότι ένας ακόμη στόχος, που διατυπώνεται ρητά, είναι η αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ), επομένως και του ψηφιακού παιχνιδιού, στη σύγχρονη προσχολική εκπαίδευση, με στόχο την προώθηση της μάθησης των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Στις κατηγορίες παιχνιδιών, στο πρόγραμμα σπουδών, υπάρχει αναφορά και στο παιχνίδι κανόνων, με το οποίο δίνεται η δυνατότητα στους/στις νηπιαγωγούς και στα παιδιά να χρησιμοποιήσουν συγκεκριμένα εκπαιδευτικά λογισμικά και πολυμέσα με παιγνιώδη χαρακτήρα (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011, σ. 28). Αναφέρονται, επίσης, παιχνίδια διερεύνησης χώρου και χωρικών εννοιών με την αξιοποίηση των ΤΠΕ, όπως είναι τα ρομπότ προγραμματισμού (π.χ. Bee-Bot - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011, σ. 29).

Η χρήση εκπαιδευτικών ψηφιακών παιχνιδιών στην προσχολική εκπαίδευση έχει πολλαπλά οφέλη για τον μαθητή και τη μαθήτριά, όπως είναι η διαθεματική και διεπιστημονική προσέγγιση στη γνώση και η καλλιέργεια συνεργατικών σχημάτων μάθησης τόσο με τους ενήλικες (εκπαιδευτικούς και γονείς) όσο και με τους συνομηλίκους τους (McPake κ.ά., 2013· Plowman and Stephen, 2005). Επιπλέον, η ενασχόληση με το ψηφιακό παιχνίδι βοηθάει τα παιδιά να βελτιώσουν τις γλωσσικές και μαθηματικές τους ικανότητες και δεξιότητες, όπως επίσης και τις κοινωνικές τους δεξιότητες (Lieberman κ.ά., 2009α). Για παράδειγμα, η ανάληψη πρωτοβουλιών τίθεται ως ένας βασικός στόχος στο σύγχρονο σχολείο. Τα παιδιά μέσα από το παιχνίδι, και συνακόλουθα μέσα από το ψηφιακό παιχνίδι, γίνονται οι «πρωταγωνιστές» στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και συμμετέχουν στη διαδικασία της μάθησης με άκρως εποικοδομητικό/-μιστικό τρόπο (Νικηφορίδου και Παγγέ, 2011). Άλλωστε, το νηπιαγωγείο αποτελεί -ή τουλάχιστον πρέπει να αποτελεί- έναν χώρο μάθησης και

παράλληλα παιχνιδιού, για να οικοδομήσει ο μαθητής και η μαθήτρια τη νέα γνώση και να ασκηθεί σε διαφορετικούς τρόπους προσέγγισης της γνώσης· αποτελεί δηλαδή στάδιο καλλιέργειας μεταγνωστικών δεξιοτήτων (metacognitive skills - Urban and Urban, 2018).

Στη σύγχρονη βιβλιογραφία διαπιστώνεται ότι ο ηλεκτρονικός υπολογιστής (H/Y), οι ψηφιακές τεχνολογίες τελευταίας και «έξυπνης» γενιάς και, συνεκδοχικά, οι ΤΠΕ και τα ψηφιακά παιχνίδια αποτελούν βασικά μέσα ενασχόλησης των παιδιών ήδη από την προσχολική ηλικία (Nilsen κ.ά., 2018· Papadakis, 2018). Τα παιδιά κοινωνικοποιούνται με τις ΤΠΕ και επικοινωνούν αλλά και ψυχαγωγούνται με τη συμβολή διάφορων ψηφιακών προγραμμάτων και εφαρμογών (Freeman and Somerindyke, 2001). Τα παραπάνω ενισχύονται και από την άποψη ότι: «(...) κανένα άλλο μέσο πρακτικής γραμματισμού στο παρελθόν δεν συνδέθηκε τόσο στενά με τα παιδιά όσο οι ΤΠΕ, γεγονός που δικαιολογεί πλήρως τον χαρακτηρισμό του υπολογιστή ως μηχανής των παιδιών (*children's machine*)» (Papert 1993, στο Κουτσογιάννης, 2011, σ. 395).

Παλαιότερα, ωστόσο, υπήρχε ένα πνεύμα σκεπτικισμού αναφορικά με το εάν θα έπρεπε να ενταχθούν οι ΤΠΕ στα προγράμματα σπουδών της προσχολικής ηλικίας (Sheridan κ.ά., 2011) και εάν ήταν κατάλληλα τα ηλεκτρονικά-ψηφιακά μέσα για το συγκεκριμένο αναπτυξιακό στάδιο (Elkind, 1996). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Katz, επειδή τα παιδιά προσχολικής ηλικίας μπορούν να αξιοποιούν τις -για εκείνη την εποχή- Νέες Τεχνολογίες, δεν σημαίνει ότι αυτές πρέπει να ενταχθούν στα προγράμματα σπουδών και στην εκπαίδευσή τους, σημειώνοντας τα αβέβαια μαθησιακά αποτελέσματα από την πιθανή αξιοποίησή τους (Katz, 1991). Εν αντιθέσει, οι υποστηρικτές της άποψης ότι οι ΤΠΕ πρέπει να εισαχθούν στην προσχολική εκπαίδευση παραθέτουν πορίσματα ερευνών (Kerckaert κ.ά., 2015) που δείχνουν τη θετική τους επίδραση στα παιδιά, όπως είναι η εμπλοκή σε καταστάσεις επίλυσης προβλημάτων, η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, η ενασχόληση με εφαρμογές που συμβάλλουν στη σωστή λήψη αποφάσεων, η δημιουργικότητα, η ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων, όπως επίσης και η ενίσχυση του αισθήματος αυτοεκτίμησης (Haugland, 2000).

### **Το ψηφιακό παιχνίδι στην προσχολική εκπαίδευση**

Ήδη στο πρώτο μισό του 19<sup>ου</sup> αιώνα, ο Friedrich Froebel επιχείρησε να συνδυάσει την τεχνολογία της εποχής εκείνης με το παιχνίδι στο πλαίσιο της



εκπαίδευσης των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Συγκεκριμένα, με τη δημιουργία του πρώτου νηπιαγωγείου, γνωστού ως νηπιακού κήπου (Kindergarten), ο Froebel (1897) δημιούργησε ένα σύνολο παιχνιδιών, γνωστών και ως «τα δώρα του Froebel». Σκοπός του ήταν να κατανοήσουν τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας βασικές έννοιες, όπως είναι αυτές του αριθμού, του σχήματος, του μεγέθους, του χρώματος κ.λπ. (Brosterman, 1997).

Σταδιακά, μέσα σε ένα τέτοιο κλίμα εκσυγχρονισμού, κοινωνικών, τεχνολογικών και συνακόλουθα εκπαιδευτικών αλλαγών και ανακατατάξεων, η εκπαίδευση σε διεθνές επίπεδο διαφαίνεται ότι επενδύει στη χρήση των εκπαιδευτικών λογισμικών παιγνιώδους χαρακτήρα στην πρωτοβάθμια αλλά και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Roblyer and Doering, 2014).

Παρατηρείται, ειδικότερα, ότι ένα ψηφιακό παιχνίδι (digital-serious game)<sup>20</sup> δεν αποτελεί αντικείμενο ενασχόλησης του παιδιού μόνο στον ελεύθερο χρόνο του (ελεύθερο παιχνίδι), αλλά και στο πλαίσιο της εκπαίδευσής του (εκπαιδευτικό «εργαλείο»). Σ' ένα τέτοιο πλαίσιο επιτυγχάνεται η μάθηση μέσω της ψυχαγωγίας (*education and entertainment = edutainment*<sup>21</sup> - Egenfeldt-Nielsen, 2010· Okan, 2003). Τα ψηφιακά παιχνίδια έχουν συγκεκριμένους κανόνες και εκπαιδευτικούς-διδασκτικούς στόχους, παρέχουν συνήθως ανατροφοδότηση, έχουν το στοιχείο του ανταγωνισμού και της συμμετοχής, όπως επίσης και έντονο το στοιχείο της αλληλεπίδρασης των συνομηλίκων μεταξύ τους (Prensky, 2009). Στη βιβλιογραφία απαντώνται αρκετές

---

<sup>20</sup> Τα ψηφιακά παιχνίδια αποτελούν «περιβάλλοντα» επίλυσης προβλημάτων (problem-solving spaces), που μπορούν να αξιοποιηθούν για διδακτικούς σκοπούς, παρέχοντας στον/στη μαθητευόμενο/-η τη δυνατότητα να αποκτήσει γνώση μέσω δραστηριοτήτων ευχαρίστησης και ψυχαγωγίας (Gee, 2009, σ. 67· Lee and Chen, 2009). Ειδικότερα, τα λογισμικά παιγνιώδους χαρακτήρα παρέχουν ποικιλία αυθεντικών μορφών μάθησης. Συμβάλλουν επίσης στη γνωστική εξερεύνηση των μαθητών και μαθητριών. Μέσω αυτών των εφαρμογών, οι μαθητευόμενοι/-ες μπορούν να αξιοποιήσουν μια ποικιλία «εργαλείων» και να αναζητήσουν πληροφορίες (χάρτες, πηγές, κείμενα, βίντεο, εικονικά εργαστήρια, δραστηριότητες συνεργατικής μάθησης και εικονικής πραγματικότητας, γνωστικά παιχνίδια κ.ά. - Roblyer and Doering, 2014).

<sup>21</sup> Ο Simon Egenfeldt-Nielsen το 2015 αναφέρθηκε σε μια τριμερή κατηγοριοποίηση της σύγχρονης γενιάς μαθητών/-τριών, βασισμένη στον τρόπο αξιοποίησης των ψηφιακών παιχνιδιών. Ειδικότερα, παρατηρεί ότι η πρώτη γενιά μαθητών/-τριών σχετίζεται με την περιορισμένη-συμπεριφοριστική προσέγγιση του όρου «edutainment», που αναφέρεται στην αξιοποίηση στην εκπαίδευση ηλεκτρονικών παιχνιδιών τα οποία είναι πολύ απλά στη χρήση, δεν προσφέρουν πολλές δυνατότητες, και ο μαθητής και η μαθήτρια μαθαίνει μέσω επαναλήψεων και ανατροφοδότησης. Η δεύτερη γενιά μαθητών/-τριών φαίνεται ότι συνδέεται με την αξιοποίηση των ψηφιακών παιχνιδιών σε επικοινωνιακά «περιβάλλοντα» μάθησης. Βάσει αυτής της προσέγγισης, το παιδί δεν είναι ένας άγραφος χάρτης, αλλά έχει γνώσεις και εμπειρίες που λαμβάνονται υπόψη κατά την ενασχόλησή του με το ψηφιακό παιχνίδι. Η τρίτη προσέγγιση, που συνδέεται με την επόμενη γενιά μαθητών/-τριών, αφορά στην αξιοποίηση των ψηφιακών παιχνιδιών λαμβάνοντας υπόψη το κοινωνικό πλαίσιο (social context). Δηλαδή, ο/η εκπαιδευτικός έρχεται να συμβάλει -μέσω της καθοδήγησης- στη σύνδεση των εκπαιδευτικών παιχνιδιών με τη σύγχρονη πραγματικότητα και τις ανάγκες των παιδιών (Gros, 2007).

κατηγορίες ψηφιακών παιχνιδιών τα οποία αξιοποιούνται στην προσχολική εκπαίδευση (π.χ. δράσης, περιπέτειας, ρόλων, προσομοίωσης, στρατηγικής, κ.ά. - Σύψας κ.ά., 2013).

Για την αποτελεσματική, ωστόσο, αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων και ειδικότερα των ψηφιακών παιχνιδιών στην εκπαίδευση των παιδιών προσχολικής ηλικίας, συζητείται έντονα το ζήτημα της προετοιμασίας των υποψηφίων νηπιαγωγών με σύγχρονα και καινοτόμα μέσα και με εκσυγχρονισμένες στρατηγικές διδασκαλίας (Τζαβάρα και Κόμης, 2011). Η στόχευση αυτή βαραίνει ιδιαίτερα τον ρόλο που καλείται να διαδραματίσει το εκάστοτε εκπαιδευτικό ίδρυμα, είτε δημόσιο είτε ιδιωτικό, το οποίο προετοιμάζει εκπαιδευτικούς προσχολικής εκπαίδευσης (Κονσα κ.ά., 2016). Η επικαιροποίηση, συνεπώς, των προγραμμάτων σπουδών και ο εμπλουτισμός τους με μαθήματα που σχετίζονται με τις ΤΠΕ και την καινοτομία, αλλά και με εμπλοκή των φοιτητών/-τριών σε δομές πρακτικής άσκησης με στόχο την αξιοποίηση ψηφιακών «εργαλείων» και παιχνιδιών μπορεί να συμβάλει στην καλύτερη εκπαίδευσή τους (Τζιφόπουλος και Μπίκος, 2016). Το μόνο σίγουρο είναι ότι τα επίσημα κείμενα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής αναφορικά με την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών τονίζουν την απαίτηση για προσαρμογή των τριτοβάθμιων ιδρυμάτων που προετοιμάζουν εκπαιδευτικούς στις σύγχρονες συνθήκες διδασκαλίας και μάθησης (European Commission, 2013).

### **Απόψεις νηπιαγωγών για τα ψηφιακά παιχνίδια: Ερευνητικά ευρήματα**

Σημαντικός φαίνεται να είναι ο ρόλος του/της νηπιαγωγού στην ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Συγκεκριμένα, έρευνες στο πεδίο καταδεικνύουν την τάση βάσει της οποίας ο «σημαντικός άλλος» (significant other), στην προκειμένη περίπτωση ο/η νηπιαγωγός, μπορεί να αποτελέσει το πρόσωπο «κλειδί» για το παιδί, ώστε με πιο αποτελεσματικό τρόπο να αποκτήσει νέες γνώσεις, να εμπλουτίσει τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις του, να καλλιεργήσει δεξιότητες και να κοινωνικοποιηθεί μέσω του παιχνιδιού και του H/Y (McKenney and Voogt, 2012· Nir-Gal and Klein, 2004).

Σχετικά ερευνητικά δεδομένα αναδεικνύουν την ανάγκη αξιοποίησης των ψηφιακών παιχνιδιών στην εκπαίδευση των παιδιών προσχολικής ηλικίας, και συγκεκριμένα οι νηπιαγωγοί αυτών των ερευνών φαίνεται ότι συμφωνούν στους λόγους για τους οποίους ένα ψηφιακό «εργαλείο» ή ένα ψηφιακό παιχνίδι είναι χρήσιμο και προς όφελος της μάθησης (Νικολοπούλου, 2013). Ειδικότερα, μέσα από

ποσοτικούς και ποιοτικούς ερευνητικούς σχεδιασμούς, διαπιστώνονται οφέλη όπως είναι: ο εμπλουτισμός γλωσσικών δεξιοτήτων, η απόκτηση περαιτέρω κινήτρων μάθησης από τα νήπια, η αξία του Η/Υ ακόμη και ως εποπτικού μέσου, η αξία που προσδίδουν οι νηπιαγωγοί στην ψυχαγωγία. Αυτά, βέβαια, όπως συνήθως αναφέρουν οι νηπιαγωγοί, πρέπει να έρχονται σε συμφωνία με τα επίσημα κείμενα: με το πρόγραμμα σπουδών του νηπιαγωγείου (McCarrick and Li, 2007· Yelland, 2005· Clements and Sarama, 2003). Με θετικό πρόσημο σημειώνεται και το πόρισμα αναφορικά με την περαιτέρω κινητοποίηση των παιδιών (αυτενέργεια), όταν μαθαίνουν μέσω της ψυχαγωγίας, όταν ασχολούνται με ψηφιακές εφαρμογές και, ειδικότερα, με (διαδικτυακές) εφαρμογές και λογισμικά παιχνιδώδους χαρακτήρα (Ljung-Djårf κ.ά., 2005).

Δίνεται, επίσης, έμφαση στον σημαντικό ρόλο του παιχνιδιού στην εκπαίδευση των παιδιών προσχολικής ηλικίας για τη μετέπειτα ανάπτυξή τους. Εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης αναφέρουν συγκεκριμένα ότι το παιχνίδι πρέπει να αποτελεί προτεραιότητα στις δραστηριότητες των παιδιών στο νηπιαγωγείο (Singer and Singer, 2005). Κι αυτό γιατί το παιχνίδι και το ψηφιακό παιχνίδι συμβάλλουν στη διασκέδαση, στη μάθηση, στην εξερεύνηση και στη συνειδητοποίηση καταστάσεων της πραγματικότητας, κυρίως μέσα από την ανάληψη ρόλων (Tettegah and Huang, 2016). Στοιχεία, επίσης, όπως η φαντασία και η δημιουργικότητα θεωρούνται πολύ σημαντικά στην εξέλιξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας (Lieberman κ.ά., 2009β).

## **Η έρευνα**

### *Σκοπός, υποθέσεις, δείγμα και ζητήματα δεοντολογίας*

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η καταγραφή των απόψεων 50 νηπιαγωγών του νομού Θεσσαλονίκης αναφορικά με τη συμβολή των ψηφιακών παιχνιδιών στην προσχολική εκπαίδευση. Ειδικότερα, μέσω αυτής της μικρής κλίμακας έρευνας επιδιώκεται η παρουσίαση στατιστικών δεδομένων που αφορούν: (α) στο επίπεδο εξοικείωσης των νηπιαγωγών με τις ΤΠΕ και με εφαρμογές ψηφιακών παιχνιδιών, (β) στη στάση τους απέναντι στην καινοτομία και στα ψηφιακά μέσα, και (γ) στα οφέλη που αποκομίζει ο μαθητής και η μαθήτρια προσχολικής αγωγής από την αξιοποίηση των ψηφιακών παιχνιδιών στο σχολικό πλαίσιο.

Οι ερευνητικές υποθέσεις είναι οι ακόλουθες:

(1) Οι νηπιαγωγοί θα είναι αρκετά εξοικειωμένες με τα προγράμματα και τις εφαρμογές του Η/Υ, αλλά όχι τόσο με τις εφαρμογές παιγνιώδους χαρακτήρα.

(2) Η πλειονότητα του δείγματος, παρά το γεγονός ότι θα έχει θετική στάση απέναντι στα ψηφιακά παιχνίδια, θα δηλώνει ότι δεν τα αξιοποιεί σχεδόν καθόλου στο νηπιαγωγείο.

(3) Οι νηπιαγωγοί θα θεωρούν σημαντική τη συμβολή των ψηφιακών παιχνιδιών στο νηπιαγωγείο, τόσο για την ανάπτυξη όσο και για την ψυχαγωγία των παιδιών αυτής της ηλικίας.

Στην παρούσα έρευνα αξιοποιήθηκαν οι αρχές της εμπρόθετης δειγματοληψίας, και συγκεκριμένα μέσω της τεχνικής «χιονοστιβάδα» η κάθε συμμετέχουσα αποτέλεσε πηγή πληροφόρησης ώστε να βρεθούν οι επόμενες συμμετέχουσες (Creswell, 2011). Ο ερευνητής, μέσω της συγκεκριμένης τεχνικής, κατάφερε να προσεγγίσει, τελικώς, συνολικά 50 νηπιαγωγούς του νομού Θεσσαλονίκης. Τα δεδομένα της έρευνας έχουν κωδικοποιηθεί με τη συμβολή του στατιστικού πακέτου SPSS, με τη συμβολή της περιγραφικής στατιστικής.

Τηρήθηκαν, επίσης, τα ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας στην έρευνα, καθώς οι συμμετέχουσες ενημερώθηκαν για τη φύση της έρευνας μέσω ενός ενημερωτικού εντύπου, έδωσαν ενυπόγραφη συγκατάθεση στην έρευνα και τηρήθηκε, βέβαια, το απόρρητο και η ανωνυμία. Άλλωστε, το υλικό το οποίο συλλέχθηκε αξιοποιήθηκε για αμιγώς ερευνητικούς λόγους, χωρίς να έχει κανένας άλλος πρόσβαση σ' αυτό.

Αναφορικά, επίσης, με τους περιορισμούς της εν λόγω έρευνας γίνεται αντιληπτός ο μικρός αριθμός του δείγματος και το γεγονός ότι αυτή διεξήχθη μόνο σε μια συγκεκριμένη γεωγραφική περιοχή. Στο πλαίσιο της επεκτασιμότητας της έρευνας (η οποία εντάσσεται σε μια πιλοτική προσπάθεια), σε επόμενο στάδιο αυτή θα διεξαχθεί με μεγαλύτερο δείγμα και σε πανελλαδική εμβέλεια. Θα αξιοποιηθούν, ακόμη, οι αρχές ενός μικτού ερευνητικού σχεδιασμού (mixed design method), ώστε μέσω της ποσοτικής έρευνας να συναχθούν «σκληρά» δεδομένα και μέσω της ποιοτικής έρευνας να επιχειρηθεί η «βύθιση» στο υλικό και στις απόψεις των συμμετεχόντων και συμμετεχουσών νηπιαγωγών, μέσα από φαινομενολογικά και ερμηνευτικά σχήματα.

## Τα δεδομένα της έρευνας

### *Το προφίλ των νηπιαγωγών*

Από τις 50 γυναίκες νηπιαγωγούς διαπιστώνεται ότι ένα αρκετά υψηλό ποσοστό, της τάξεως του 66,0%, βρίσκεται στην ηλικιακή ομάδα “35-45”, με υψηλό ποσοστό αυτών των συμμετεχουσών να κατέχουν έναν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών είτε στις Επιστήμες της Αγωγής ή, αλλιώς, στην Παιδαγωγική (78,0%) είτε στις Φυσικές Επιστήμες (22,0%). Επίσης, 76,0% των συμμετεχουσών δηλώνει ότι αξιοποιεί καθημερινά τον Η/Υ στο σπίτι, και ειδικότερα τις εφαρμογές του διαδικτύου. Αρκετές νηπιαγωγοί (σε ποσοστό 78,0%) σημειώνουν ότι στο νηπιαγωγείο που εργάζονται δεν υπάρχει μονάδα Η/Υ, ώστε να μπορέσουν να ασχοληθούν με διάφορες ψηφιακές εφαρμογές με στόχο την προώθηση της μάθησης και την ψυχαγωγία. Ένα ποσοστό που ανέρχεται στο 42,0% των συμμετεχουσών δηλώνει ότι δεν έχει τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες (σε αρκετό έως πάρα πολύ υψηλό βαθμό) ώστε να εμπλέξει τα παιδιά στη μάθηση μέσω του Η/Υ και των ψηφιακών παιχνιδιών. Η συντριπτική πλειονότητα του δείγματος (94,0%), ακόμη κι αν δηλώνει ότι έχει τη διάθεση να αξιοποιήσει τις ΤΠΕ στο νηπιαγωγείο, αναφέρει ως βασική τροχοπέδη την έλλειψη επαρκούς διδακτικού χρόνου. Ένα ακόμη πρόβλημα σχετίζεται και με το ζήτημα της σύνδεσης στο διαδίκτυο (68,0% δηλώνουν ότι υπάρχει «πολύ» έως «πάρα πολύ» μεγάλο πρόβλημα με τη σύνδεση).

### *Εξοικείωση με τις ΤΠΕ*

Όπως γίνεται εμφανές από τον πίνακα 1, οι συμμετέχουσες στην εν λόγω έρευνα, μέσω της αυτοαξιολόγησης των δεξιοτήτων τεχνολογικού γραμματισμού (computer literacy), τοποθετούνται σε ένα μέτριο επίπεδο εξοικείωσης με τα βασικά προγράμματα του Η/Υ, όπως είναι ο επεξεργαστής κειμένου (62,0%: από «αρκετά» έως «πάρα πολύ») και το πρόγραμμα παρουσίασης (66,0%: από «αρκετά» έως «πάρα πολύ»). Αρκετά χαμηλά είναι τα ποσοστά όσο «ανεβαίνουμε» στην 5βαθμη κλίμακα στο «πολύ» και «πάρα πολύ» στα (υπο)λογιστικά φύλλα και στις βάσεις δεδομένων. Ωστόσο, είναι αρκετά υψηλό το ποσοστό εξοικείωσης, βάσει των όσων αναφέρουν οι νηπιαγωγοί, με τις εφαρμογές του διαδικτύου και το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο (90,0%: «αρκετά» έως «πάρα πολύ»). Οι απαντήσεις διαφοροποιούνται αναφορικά με την εξοικείωσή τους με τα ψηφιακά παιχνίδια. Συγκεκριμένα, 32,0% του δείγματος δηλώνει ότι έχει μικρό βαθμό εξοικείωσης με τέτοιου είδους εφαρμογές. Ακόμη, το

40,0% των συμμετεχουσών στην έρευνα δηλώνει ότι είναι αρκετά εξοικειωμένο με τις συγκεκριμένες εφαρμογές, ενώ τα ποσοστά μειώνονται αισθητά στις επιλογές «πολύ» και «πάρα πολύ».

**Πίνακας 1:** Δεξιότητες τεχνολογικού γραμματισμού

| Βαθμός εξοικείωσης με προγράμματα-εφαρμογές Η/Υ | Καθόλου | Λίγο  | Αρκετά | Πολύ  | Πάρα πολύ |
|---|---------|-------|--------|-------|-----------|
| Επεξεργαστής κειμένου (Word Processor)          | 2,0%    | 36,0% | 28,0%  | 32,0% | 2,0%      |
| Πρόγραμμα παρουσίασης (PowerPoint, Prezi)       | 4,0%    | 30,0% | 28,0%  | 34,0% | 4,0%      |
| Λογιστικά φύλλα (Spreadsheet)                   | 16,0%   | 32,0% | 26,0%  | 18,0% | 8,0%      |
| Βάσεις δεδομένων (Data bases)                   | 18,0%   | 32,0% | 24,0%  | 14,0% | 14,0%     |
| Διαδίκτυο (Internet)                            | 0,0%    | 2,0%  | 24,0%  | 38,0% | 36,0%     |
| Ηλεκτρονικό ταχυδρομείο (Email)                 | 0,0%    | 10,0% | 26,0%  | 26,0% | 38,0%     |
| Εκπαιδευτικά λογισμικά                          | 0,0%    | 12,0% | 58,0%  | 24,0% | 6,0%      |
| Ψηφιακά παιχνίδια                               | 4,0%    | 32,0% | 40,0%  | 18,0% | 6,0%      |

#### *Στάση απέναντι στις ΤΠΕ*

Αρκετά υψηλά είναι τα ποσοστά των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης ως προς τη θετική αντίληψη του ρόλου τους αναφορικά με τις ΤΠΕ. Πιο συγκεκριμένα, διαφαίνεται ότι ένα ποσοστό που ανέρχεται στο 59,0% δηλώνει ότι η τεχνολογία είναι πολύ σημαντική στην εκπαίδευση σε «πάρα πολύ» υψηλό βαθμό. Τονίζουν, ακόμη, ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να επιμορφώνονται συνεχώς στις ΤΠΕ και σε εκπαιδευτικές καινοτομίες που αφορούν στα ψηφιακά μέσα (54,0%). Σε ερώτηση εάν είναι διατεθειμένες να αλλάξουν/εμπλουτίσουν τη διδασκαλία τους εντάσσοντας σ' αυτήν τις ΤΠΕ και τα ψηφιακά παιχνίδια, δηλώνουν ότι είναι «αρκετά» πρόθυμες (46,0%). Όμως, μόλις 15,0% των συμμετεχουσών δηλώνει ότι είναι «πάρα πολύ» πρόθυμες να αναπλαισιώσουν τον ρόλο τους βάσει των ΤΠΕ και των ψηφιακών παιχνιδιών. Το 1/3 των νηπιαγωγών του δείγματος (33,0%) προσθέτει ότι επιθυμεί να επιμορφωθεί σε ζητήματα κυρίως παιδαγωγικής αξιοποίησης των ΤΠΕ στην προσχολική εκπαίδευση.

#### *Αξιοποίηση του Η/Υ στην εκπαιδευτική διαδικασία*

Παρά το γεγονός ότι οι νηπιαγωγοί της παρούσας έρευνας εκφράζουν, έστω και σε μικρό βαθμό, την επιθυμία να αλλάξουν τον τρόπο διδασκαλίας τους και να προσαρμοστούν στις σύγχρονες συνθήκες του επαγγέλματός τους, διαπιστώνεται ότι στην πράξη κάτι τέτοιο δε γίνεται. Πιο συγκεκριμένα, ένα ποσοστό που ανέρχεται στο

78,0% δεν αξιοποιεί τον Η/Υ και παράλληλα τα ψηφιακά παιχνίδια στην τάξη. Από τις υπόλοιπες νηπιαγωγούς (22,0%) αναφέρεται η -αποσπασματική- χρήση των ΤΠΕ, κυρίως για (επί)δείξη υλικού και/ή για εμπλοκή των παιδιών σε δραστηριότητες πρακτικής και εξάσκησης/drill and practice (συμπεριφοριστική προσέγγιση). Ωστόσο, από το 22,0% των νηπιαγωγών που αξιοποιούν τον Η/Υ, το 19,0% σημειώνει ότι συναντά δυσκολίες είτε ως προς τη σύνδεση στο δίκτυο είτε ως προς τα λογισμικά που πρέπει να εγκαταστήσει και να χρησιμοποιήσει. Ακόμη, οι νηπιαγωγοί δηλώνουν ότι ο χρόνος δεν επαρκεί για προετοιμασία δραστηριοτήτων ψηφιακής μορφής.

**Πίνακας 2:** Παράγοντες που δυσχεραίνουν την αξιοποίηση των ΤΠΕ στο νηπιαγωγείο

| Εμπόδια   | Καθόλου | Λίγο  | Αρκετά | Πολύ  | Πάρα πολύ |
|---|---------|-------|--------|-------|-----------|
| Έλλειψις γνώσεις στον Η/Υ   | 14,0%   | 44,0% | 30,0%  | 10,0% | 2,0%      |
| Έλλειψη επαρκούς χώρου για την τοποθέτηση υπολογιστών   | 2,0%    | 10,0% | 36,0%  | 38,0% | 14,0%     |
| Έλλειψη επαρκούς χρόνου για την προετοιμασία και διεξαγωγή των μαθημάτων με χρήση υπολογιστών | 2,0%    | 4,0%  | 32,0%  | 40,0% | 22,0%     |
| Προβλήματα σύνδεσης στο διαδίκτυο   | 0,0%    | 0,0%  | 32,0%  | 36,0% | 32,0%     |

*Οφέλη και τρόποι αξιοποίησης των ψηφιακών «περιβαλλόντων» παιγνιώδους χαρακτήρα*

Οι νηπιαγωγοί του δείγματος της παρούσας έρευνας είναι εμφανές ότι δεν αξιοποιούν τα ψηφιακά μέσα και τα ψηφιακά παιχνίδια στην εκπαιδευτική διαδικασία, ωστόσο αναφέρουν τα οφέλη που ενδεχομένως προκύπτουν από τη δυναμική αξιοποίησή τους. Συγκεκριμένα, ένα αρκετά υψηλό ποσοστό («πολύ» και «πάρα πολύ»: 74,0%) σημειώνει ότι τα ψηφιακά παιχνίδια μπορούν να συμβάλουν στη γνωστική ανάπτυξη των νηπίων, εφόσον βέβαια αξιοποιηθούν με παιδαγωγικά «ορθό» τρόπο («πολύ» και «πάρα πολύ»: 72,0%). Μέσω, επίσης, των ψηφιακών παιχνιδιών θα επέλθει η σύνδεση της θεωρίας με την πράξη και η καλύτερη κατανόηση εννοιών και καταστάσεων («πολύ» και «πάρα πολύ»: 66,0%), η ανάπτυξη της δημιουργικότητας («πολύ» και «πάρα πολύ»: 94,0%) και της φαντασίας των παιδιών αυτής της ηλικίας («πολύ» και «πάρα πολύ»: 98,0%). Σημειώνεται, ακόμη, με μικρότερο ωστόσο ποσοστό, ένα αρκετά σημαντικό όφελος: η αποτελεσματική εμπλοκή των παιδιών

μέσω της συνεργασίας σε καταστάσεις παιγνιώδους μάθησης με στόχο την ομαλή και ολόπλευρη κοινωνικοποίησή τους («πολύ» και «πάρα πολύ»: συνολικά 44,0%). Αντιθέτως, αισθητά πιο χαμηλό φαίνεται να είναι το ποσοστό των νηπιαγωγών που πιστεύει ότι τα ψηφιακά παιχνίδια αποπροσανατολίζουν το παιδί από τη μάθηση και οδηγούν σε λάθος μαθησιακά και παιδαγωγικά αποτελέσματα («αρκετά»: 18,0%).

**Πίνακας 3:** Τα οφέλη από την αξιοποίηση των ψηφιακών παιχνιδιών στην εκπαίδευση

| Διδακτικά και παιδαγωγικά οφέλη                       | Καθόλου   | Λίγο       | Αρκετά      | Πολύ        | Πάρα πολύ   |
|---|-----------|------------|-------------|-------------|-------------|
| Γνωστική ανάπτυξη παιδιών προσχολικής ηλικίας         | 0<br>0,0% | 4<br>8,0%  | 9<br>18,0%  | 28<br>56,0% | 9<br>18,0%  |
| Παιδαγωγική αξιοποίηση στην τάξη                      | 0<br>0,0% | 1<br>2,0%  | 13<br>26,0% | 27<br>54,0% | 9<br>18,0%  |
| Σύνδεση σχολείου και κοινωνίας                        | 0<br>0,0% | 2<br>4,0%  | 15<br>30,0% | 20<br>40,0% | 13<br>26,0% |
| Ανάπτυξη δημιουργικότητας                             | 0<br>0,0% | 0<br>0,0%  | 3<br>6,0%   | 25<br>50,0% | 22<br>44,0% |
| Έξαψη της φαντασίας                                   | 0<br>0,0% | 0<br>0,0%  | 1<br>2,0%   | 15<br>30,0% | 34<br>68,0% |
| Κοινωνικοποιητικός χαρακτήρας των ψηφιακών παιχνιδιών | 0<br>0,0% | 8<br>16,0% | 20<br>40,0% | 13<br>26,0% | 9<br>18,0%  |

Τα παραπάνω οφέλη μπορούν να προκύψουν, εφόσον οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής επενδύσουν σε συνεργατικά και ομαδικά πλαίσια μάθησης («αρκετά» και «πολύ»: 70,0%), ανάλογα με το αναπτυξιακό στάδιο και τις ανάγκες, τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντα των παιδιών (βλ. πίνακα 4). Ακόμη, οι νηπιαγωγοί καταγράφουν και άλλους πιθανούς τρόπους αξιοποίησης των ψηφιακών παιχνιδιών στην εκπαίδευση, όπως είναι η διαφοροποιημένη διδασκαλία (differentiated instruction), κυρίως για την καλύτερη και αποτελεσματικότερη εμπλοκή παιδιών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (ΕΜΔ) και αναπτυξιακές διαταραχές στη μάθηση («αρκετά» και «πολύ»: 72,0%). Η ψυχαγωγία, επίσης, παράλληλα με τη γνώση αναφέρεται από τις νηπιαγωγούς της παρούσας έρευνας («αρκετά», «πολύ», «πάρα πολύ»: 96,0%). Τέλος, οι συμμετέχουσες στην εν λόγω έρευνα σημειώνουν ότι τα ψηφιακά «περιβάλλοντα» παιγνιώδους χαρακτήρα μπορούν να αξιοποιηθούν για την καλύτερη ένταξη παιδιών με συμπεριφορικά προβλήματα (π.χ. υπερκινητικότητα, επιθετική συμπεριφορά) στην ομάδα της σχολικής τάξης («αρκετά», «πολύ», «πάρα πολύ»: 74,0%).



**Πίνακας 4:** Πιθανοί τρόποι αξιοποίησης των ψηφιακών παιχνιδιών στο νηπιαγωγείο

| Τρόποι αξιοποίησης του Η/Υ   | Καθόλου | Λίγο  | Αρκετά | Πολύ  | Πάρα πολύ |
|--|---------|-------|--------|-------|-----------|
| Συνεργατικά πλαίσια μάθησης  | 6,0%    | 22,0% | 44,0%  | 26,0% | 2,0%      |
| Διαφοροποιημένη διδασκαλία για παιδιά με ΕΜΔ και Αναπτυξιακές Διαταραχές | 0,0%    | 24,0% | 38,0%  | 34,0% | 4,0%      |
| Ψυχαγωγία  | 0,0%    | 4,0%  | 24,0%  | 40,0% | 32,0%     |
| Ρομποτική  | 6,0%    | 26,0% | 38,0%  | 22,0% | 8,0%      |
| Διδακτικά πλαίσια ένταξης παιδιών με συμπεριφορικά προβλήματα            | 8,0%    | 18,0% | 42,0%  | 22,0% | 10,0%     |

### Συζήτηση αποτελεσμάτων

Αισιόδοξο και παρήγορο είναι το γεγονός ότι έχει μειωθεί αισθητά ο αριθμός αυτών που υποστήριζαν ή υποστηρίζουν δογματικά ότι οι ΤΠΕ απομονώνουν το παιδί και το οδηγούν σε λανθασμένα «μονοπάτια» κοινωνικοποίησης και μάθησης (Lindahl and Folkesson, 2012). Η σύγχρονη και συνεχώς εξελισσόμενη και προσαρμοσμένη στις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών/-τριών τεχνολογία, άλλωστε, φαίνεται να δρα καταλυτικά και δυναμικά στη γνωστική και κοινωνική-συναισθηματική ανάπτυξή τους ήδη από την προσχολική εκπαίδευση (Zaranis κ.ά., 2013· Aghlara and Tamjid, 2011). Μάλιστα, αρκετές είναι οι έρευνες που επιβεβαιώνουν αυτήν την παραδοχή και ενισχύουν την άποψη ότι η τεχνολογία και τα ψηφιακά παιχνίδια συμβάλλουν στη μάθηση και στην ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας (Zaranis, 2012, 2011· Musawi, 2011· Plowman and Stephen, 2003). Πιο συγκεκριμένα, διαπιστώνεται ότι η σύγχρονη τεχνολογία δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να (εξ)ερευνήσουν, να επικοινωνήσουν, να μάθουν, να αμφισβητήσουν και να αναπτυχθούν ολόπλευρα, χωρίς κοινωνικές και ψηφιακές ανισότητες (Bates and So, 2009).

Παρά το γεγονός, όμως, ότι το παραπάνω πλαίσιο αποτελεί πραγματικότητα και παράλληλα υπάρχει προθυμία από τις νηπιαγωγούς της εν λόγω έρευνας για αξιοποίηση των ΤΠΕ και ειδικότερα των ψηφιακών παιχνιδιών για εκπαιδευτικούς σκοπούς, γίνεται αντιληπτό ότι κάνουν την εμφάνισή τους συστημικής φύσης ζητήματα, όπως προβλήματα στο διαδίκτυο, έλλειψη σχετικού τεχνολογικού εξοπλισμού, αδυναμία αξιοποίησης της τεχνολογίας στο υπάρχον «ανελαστικό» και αυστηρά δομημένο πρόγραμμα και ωράριο, όπως και η έλλειψη σχετικής εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των νηπιαγωγών σε θέματα εκπαιδευτικής τεχνολογίας και

γενικότερα καινοτομίας. Γεγονός που φαίνεται να αποτελεί τροχοπέδη και, βάσει συναφών ερευνών, να δημιουργεί εκπαιδευτικούς δύο «ταχυτήτων»: αυτούς που οι επιστημολογικές τους παραδοχές προσκρούουν σε συστημικής φύσης ζητήματα, με αποτέλεσμα να αναζητούν και να ανακαλύπτουν τρόπους να εντάξουν την τεχνολογία στην εκπαίδευση (π.χ. φέρνοντας δικό τους υπολογιστή στο νηπιαγωγείο, εγκαθιστώντας προγράμματα που έχουν αναζητήσει στο διαδίκτυο, εμπλέκοντας τους μαθητές και τις μαθήτριες σε καταστάσεις που συμβάλλουν στην ολιστική μάθηση με την τεχνολογία, παρά τις όποιες δυσκολίες) και εκείνους που «παραιτούνται» και που, είτε λόγω δυσκολιών ή και παραδοχών, εν τέλει δεν αξιοποιούν στην εκπαιδευτική τους πρακτική, στο μικροεπίπεδό τους, τα ψηφιακά μέσα (ενδεικτικά: Tondeur κ.ά., 2008).

Απαντώντας στην πρώτη υπόθεση της έρευνας, αντιλαμβανόμαστε ότι το συγκεκριμένο δείγμα των υπηρετούντων εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης έχει ένα ικανοποιητικό επίπεδο τεχνολογικού γραμματισμού, με μεγαλύτερη εξοικείωση στις εφαρμογές του διαδικτύου και σε προγράμματα όπως το ΠΕΚ (Πρόγραμμα Επεξεργασίας Κειμένου) και αυτό των παρουσιάσεων (PowerPoint, Prezi, κ.ά.). Ο βαθμός εξοικείωσής τους με τα ψηφιακά παιχνίδια φαίνεται να μην είναι αρκετά υψηλός, καθώς το μεγαλύτερο ποσοστό συγκεντρώνεται στις επιλογές «λίγο» και «αρκετά». Πορίσματα σχετικών ερευνών συμφωνούν με το εύρημα αυτό και τονίζουν το χαμηλό ή μέτριο επίπεδο τεχνολογικού και ψηφιακού γραμματισμού των νηπιαγωγών (Hsu, 2013). Σημειώνεται, επίσης, ότι κρίνεται απαραίτητο οι σύγχρονοι/-ες εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης να «εφοδιαστούν» με τις απαραίτητες δεξιότητες (skills) τεχνολογικής και παιδαγωγικής φύσης, με στόχο να λειτουργήσουν ως η «σκαλωσιά» των παιδιών για μάθηση, διασκέδαση και ολόπλευρη ανάπτυξη (Ihmeideh, 2009).

Η παραπάνω εικόνα συμπληρώνεται δίνοντας απάντηση και στη δεύτερη ερευνητική υπόθεση αναφορικά με την αντίληψη του ρόλου των νηπιαγωγών ως προς τα ψηφιακά «εργαλεία» και τα παιχνίδια. Θετική, λοιπόν, είναι η στάση τους συνολικά για την τεχνολογία και την αξιοποίησή της στην εκπαιδευτική διαδικασία και ειδικότερα στην προσχολική εκπαίδευση. Γίνεται, ωστόσο, αντιληπτό ότι δεν είναι πολύ υψηλός ο βαθμός προθυμίας των νηπιαγωγών για αναπλαισίωση του επαγγελματικού τους ρόλου με την εκ νέου διαμόρφωση του εκπαιδευτικού τους «περιβάλλοντος», υπολογίζοντας σ' αυτό και τα ψηφιακά παιχνίδια. Αναφέρουν, κυρίως, ότι μια τέτοια σημαντική αλλαγή στην καθημερινή διδακτική τους πρακτική προϋποθέτει και θέματα επαγγελματισμού (professionalization), όπως είναι η συνεχής

και στοχευμένη επιμόρφωση σε θέματα εκπαιδευτικής τεχνολογίας και, κυρίως, παιδαγωγικής της αξιοποίησης.

Παρόμοιες έρευνες ενισχύουν τα παραπάνω, καταγράφοντας κυρίως τη θετική στάση των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής απέναντι στις ΤΠΕ και ειδικότερα στο ψηφιακό παιχνίδι (Papanastasiou κ.ά., 2017). Βάσει αυτών των ερευνών, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι το παιχνίδι αποτελεί ένα έξυπνο και ίσως εναλλακτικό «όχημα» για μάθηση (Mertala, 2017· Nikolopoulou and Gialamas, 2015). Άλλωστε, διεθνώς φαίνεται ότι η τεχνολογία είναι πανταχού παρούσα, καθώς οι εκπαιδευτικοί μπορούν να την αξιοποιήσουν ως μέσο γραμματισμού όχι μόνο με τη συμβολή των σταθερών συσκευών αλλά και μέσω tablets, ipads και κινητών συσκευών.

Στην καθημερινή, λοιπόν, διδακτική τους πρακτική οι νηπιαγωγοί της παρούσας έρευνας, όπως έγινε εμφανές, δεν αξιοποιούν στην πλειονότητά τους τις ΤΠΕ και τα ψηφιακά παιχνίδια. Από τις νηπιαγωγούς που αξιοποιούν την τεχνολογία στο νηπιαγωγείο αναφέρεται ότι αυτό γίνεται κυρίως για την παρουσίαση οπτικοακουστικού υλικού με έναν συμπεριφοριστικό και πιο παθητικό τρόπο για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Βέβαια, στα παραπάνω μπορούν να δοθούν αρκετές ερμηνείες, όπως ο βαθμός αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησης των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις ΤΠΕ (Nikolopoulou and Gialamas, 2015· Liu κ.ά., 2014), μεταβλητές που θα ερευνηθούν σε επόμενη έρευνα ώστε να προκύψουν και σχετικές συσχετίσεις. Μια ακόμη ερμηνεία μπορεί να σχετίζεται και με το γεγονός ότι οι νηπιαγωγοί που υπηρετούν στην εκπαίδευση στην πλειονότητά τους είναι γυναίκες. Βάσει παλαιότερων ερευνών αυτό το στοιχείο (το φύλο των εκπαιδευτικών) αποτελούσε συνήθως ανασταλτικό παράγοντα για την αξιοποίηση της τεχνολογίας στην εκπαίδευση (Jamieson-Proctor κ.ά., 2006).

Σύγχρονα, ωστόσο, ερευνητικά πορίσματα δείχνουν ότι οι νηπιαγωγοί μπορεί να μην κατανοούν πολλές φορές τα οφέλη που έχει η σύγχρονη τεχνολογία για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Αδυνατούν, συνεπώς, να συνδέσουν το σχολείο με την κοινωνία, και ίσως αυτός να είναι ένας από τους λόγους απροθυμίας για ένταξη των ψηφιακών μέσων και παιχνιδιών στη διδακτική τους πρακτική (Dong and Newman, 2016). Βάσει της παραπάνω λογικής, μπορεί ο/η εκπαιδευτικός να βρίσκεται στην αφετηρία, να είναι έτοιμος να κάνει τη διαφορά, να καινοτομήσει, αλλά μπαίνει σε κατάσταση «αναμονής» ή «παγώματος», όπως σημειώνεται στο άρθρο των Dong και Newman (2016) με τον εύστοχο τίτλο: “*Ready, steady ... pause ...*”. Αντί, συνεπώς, ο/η σύγχρονος/-η εκπαιδευτικός να σταθεί στη γραμμή εκκίνησης, να είναι έτοιμος/-η

για να «τρέξει» με τις ΤΠΕ, αντιθέτως «κάνει παύση» (pause), και περιμένει ή φεύγει από τη γραμμή εκκίνησης και συνεχίζει το δικό του/της «δρόμο», τη δική του/της διδακτική πρακτική, όσο αναχρονιστική, πεπαλαιωμένη και μη συμβατή με τη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα μπορεί να θεωρείται. Αυτή η διαπίστωση μάλλον πρέπει να μάς προβληματίζει, να μάς οδηγήσει σε επαγρύπνηση και να «κρούει τον κώδωνα του κινδύνου» στο πεδίο των Επιστημών της Αγωγής. Ίσως θα πρέπει να αναζητήσουμε τη ρίζα αυτού του προβλήματος είτε σε εξωτερικούς παράγοντες (ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή, αναχρονιστικά Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, ελλιπή ή και ανύπαρκτα σχετικά επιμορφωτικά προγράμματα, ζητήματα διοίκησης) είτε σε εσωτερικούς παράγοντες (επιστημολογικές παραδοχές/στάσεις, αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τον ρόλο των ψηφιακών παιχνιδιών στη εκπαίδευση - Kamaruddin κ.ά., 2017).

Απαντώντας, τέλος, στην τρίτη ερευνητική υπόθεση, οι νηπιαγωγοί όντως θεωρούν σημαντική τη συμβολή των ψηφιακών παιχνιδιών στην εκπαίδευση σε πολύ υψηλό ποσοστό. Σημειώνουν συγκεκριμένα ότι, εφόσον οι συνθήκες είναι πρόσφορες, η μάθηση μπορεί να συνδυαστεί με το παιχνίδι, τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να εμπλουτίσουν τα γνωστικά τους σχήματα, να εξάψουν τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους, να καλλιεργήσουν το αίσθημα του ανήκειν, να προσαρμοστούν στη μάθηση μέσω του παιχνιδιού μέσω συγκεκριμένων τεχνικών, στρατηγικών διδασκαλίας και μεθόδων και να κοινωνικοποιηθούν ομαλά και ολόπλευρα (Papanastasiou κ.ά., 2017· Cojocariu and Boghian, 2014).

Εκκινώντας, συνεπώς, από την παραδοχή ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας στην πλειονότητά τους είναι θετικά απέναντι στην τεχνολογία και θεωρούν ότι τα ψηφιακά παιχνίδια πρέπει να ενταχθούν στην προσχολική εκπαίδευση (Mertala, 2016), αποτελεί επιτακτική ανάγκη να σκεφτούμε πιθανούς τρόπους αξιοποίησής τους στη διδασκαλία, μέσα από ολιστικά «μονοπάτια» μάθησης και αλληλεπιδραστικές εφαρμογές. Πρέπει, λοιπόν, να απομακρυνθούμε από τις συνήθεις πρακτικές αξιοποίησης των ΤΠΕ στη λογική αποκλειστικά και μόνο των συμπεριφοριστικών μοντέλων μάθησης. Συνήθως, στην εκπαίδευση «μεταμφιέζουμε» το παλιό και του δίνουμε τον χαρακτηρισμό “νέο”, “σύγχρονο” και “καινοτόμο”. Ουσιαστικά, όμως, συνεχίζουμε να διδάσκουμε παραδοσιακά, συμβατικά, και πείθουμε τους εαυτούς μας ότι εισάγουμε την καινοτομία στην εκπαίδευση, ενώ κάτι τέτοιο δεν φαίνεται εν τέλει να ισχύει...

## Βιβλιογραφία

- Aghlara, L. & Tamjid, N. H. (2011) The effect of digital games on Iranian children's vocabulary retention in foreign language acquisition, *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, σ. 552-560.
- Al Musawi, A. S. (2011) Redefining technology role in education, *Creative Education*, 2(2), σ. 130-135.
- Brosterman, N. (1997) *Inventing kindergarten*, New York, Henry N. Abrams.
- Clements, D. & Sarama, J. (2003) Strip mining for gold: Research and policy in educational technology - A response to fool's gold, *Educational Technology Review*, 11(1), σ. 7-69.
- Cojocariu, V. M. & Boghian, I. (2014) Teaching the relevance of game-based learning to preschool and primary teachers, *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 142, σ. 640-646.
- Cresswell, J. W. (2011) *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*, (επιμ. Χ. Τσορμπατζούδης, μτφρ. Ν. Κουβαράκου), Αθήνα, Εκδόσεις Ίων.
- Dong, C. & Newman, L. (2016) Ready, steady... pause: Integrating ICT into Shanghai preschools, *International Journal of Early Years Education*, 24(2), σ. 224-237.
- Egenfeldt-Nielsen, S. (2010) *Beyond Edutainment: Exploring the educational potential of computer games*, αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Δανία, IT-University of Copenhagen. Διαθέσιμο στο <https://books.google.gr/books?id=snupBAAAQBAJ&lpg=PA9&ots=0rUBVN8-kw&dq=what%20is%20edutainment&lr&hl=el&pg=PA9#v=onepage&q=what%20is%20edutainment&f=false>.
- Elkind, D. (1996) Young children and technology: A cautionary note, *Young Children*, 51(6), σ. 22-23.
- European Commission (2013) *Survey of schools: ICT in education, Digital Agenda for Europe*, Final Study Report, Φεβρουάριος 2013.
- Freeman, N. & Somerindyke, J. (2001) Social play at the computer: Preschoolers scaffold and support peers' computer competence, *Information Technology in Childhood Education*, 1, σ. 203-213.
- Froebel, F. (1897) *Pedagogics of the kindergarten*, (επιμ. J. Jarvis), London, Appleton.
- Zaranis, N. (2011) The influence of ICT on the numeracy achievement of Greek kindergarten children, στο Moreira, A., Loureiro, M. J., Balula, A., Nogueira, F., Pombo, L., Pedro, L. & Almeida, P. (επιμ.) *Proceedings of the 61st International Council for Educational Media and the XIII International Symposium on Computers in*

*Education, Joint Conference*. University of Aveiro, Πορτογαλία, 28-30 Σεπτεμβρίου 2011, σ. 390-399.

Zaranis, N. (2012) The use of ICT in preschool education for geometry teaching, στο Pintó, R., López, V. & Simarro, C. (επιμ.) *Proceedings of the 10th International Conference on Computer Based Learning in Science CBLIS'2012, Learning Science in the Society of Computers*. Barcelona, Centre for Research in Science and Mathematics Education, 26-29 Ιουνίου 2012, σ. 256-262.

Zaranis, N., Kalogiannakis, M. & Papadakis, S. (2013) Using mobile devices for teaching realistic mathematics in kindergarten education, *Creative Education*, 4(7), σ. 1-10.

Gros, B. (2007) Digital games in education, *Journal of Research on Technology in Education*, 40(1), σ. 23-38.

Haugland, S. W. (2000) Early childhood classrooms in the 21st century: Using computers to maximize learning, *Young Children*, 55(1), σ. 12-18.

Hermans, R., Tondeur, J., van Braak, J. & Valcke, M. (2008) The impact of primary school teachers' educational beliefs on the classroom use of computers, *Computers & Education*, 51(4), σ. 1499-1509.

Hsu, C. Y., Liang, J. C., Chai, C. S. & Tsai, C. C. (2013) Exploring preschool teachers' technological pedagogical content knowledge of educational games, *Journal of Educational Computing Research*, 49, (4), σ. 461-479.

Ihmeideh, F. (2009) The role of computer technology in teaching reading and writing: Preschool teachers' beliefs and practices, *Journal of Research in Childhood Education*, 24(1), σ. 60-79.

Jamieson-Proctor, R. M., Burnett, P. C., Finger, G. & Watson, G. (2006) ICT integration and teachers' confidence in using ICT for teaching and learning in Queensland state schools, *Australasian Journal of Educational Technology*, 22(4), σ. 511-530.

Κουτσογιάννης, Δ. (2011) *Εφηβικές πρακτικές ψηφιακού γραμματισμού και ταυτότητες*, Θεσσαλονίκη, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Kamaruddin, K., Abdullah, C. A. C. & Idris, M. N. (2017) Integrating ICT in teaching and learning: A preliminary study on Malaysian private preschool, *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 7(11), σ. 1236-1248.

Katz, L. G. (1991) Pedagogical issues in early childhood education, στο Kagan, S. L. (επιμ.) *The care and education of America's young children: Obstacle and opportunities*, Ninetieth Yearbook of the National Society for the Study of Education, σ. 50-68.

Kerckaert, S., Vanderlinde, R. & van Braak, J. (2015) The role of ICT in early childhood education: Scale development and research on ICT use and influencing factors, *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(2), σ. 183-199.

Konca, A. S., Ozel, E. & Zelyurt, H. (2016) Attitudes of preschool teachers towards using information and communication technologies (ICT), *International Journal of Research in Education and Science*, 2(1), σ. 10-15.

Lee, C. Y. & Chen, M. P. (2009) A computer game as a context for non-routine mathematical problem solving: The effects of type of question prompt and level of prior knowledge, *Computers & Education*, 52(3), σ. 530-542.

Lieberman, D., Bates, C. & Jiyeon, S. (2009α) Young children's learning with digital media, *Computers in the Schools*, 26(4), σ. 271-283.

Lieberman, D., Fisk, M. & Biely, E. (2009β) Digital games for young children ages three to six: From research to design, *Computers in the Schools*, 26(4), σ. 299-313.

Lindahl, M. G. & Folkesson, A. M. (2012) ICT in preschool: Friend or foe? The significance of norms in a changing practice, *International Journal of Early Years Education*, 20(4), σ. 422-436.

Liu, X., Toki, E. I. & Pange, J. (2014) The use of ICT in preschool education in Greece and China: A comparative study, *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 112, σ. 1167-1176.

Ljung-Djärf, A., Åberg-Bengtsson, L. & Ottosson, T. (2005) Ways of relating to computer use in preschool activity, *International Journal of Early Years Education*, 13(1), σ. 29-41.

McCarrick, K. & Li, X. (2007) Buried treasure: The impact of computer use on young children's social, cognitive, language development and motivation, *AACE*, 15(1), σ. 73-95.

McKenney, S. & Voogt, J. (2012) Teacher design of technology for emergent literacy: An explorative feasibility study, *Australasian Journal of Early Childhood*, 37(1), σ. 4-12.

McPake, J., Plowman, L. & Stephen, C. (2013) Pre-school children creating and communicating with digital technologies in the home, *British Journal of Educational Technology*, 44(3), σ. 421-431.

Mertala, P. (2016) Fun and games. Finnish children's ideas for the use of digital media in preschool, *Nordic Journal of Digital Literacy*, 11, (4), σ. 207-226.

Mertala, P. (2017) Wag the dog - The nature and foundations of preschool educators' positive ICT pedagogical beliefs, *Computers in Human Behavior*, 69, σ. 197-206.

Νικηφορίδου, Ζ. και Παγγέ, Τζ. (2011) Ψηφιακό παιχνίδι στην προσχολική ηλικία, 6<sup>ο</sup> διεθνές συνέδριο για την ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Λουτράκι, Νοέμβριος 2011, σ. 595-600.

Νικολοπούλου, Κ. (2013) Λόγοι χρήσης και τρόποι ένταξης του υπολογιστή σε τάξεις νηπιαγωγείων: Δεδομένα από την Αττική, *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 6(1-2), σ. 85-94.

Nikolopoulou, K. & Gialamas, V. (2015) ICT and play in preschool: Early childhood teachers' beliefs and confidence, *International Journal of Early Years Education*, 23(4), σ. 409-425.

Nir-Gal, O. & Klein, P. (2004) Computers for cognitive development in early childhood - the teachers' role in the computer learning environment, *Information Technology in Childhood Education*, 1(1), σ. 97-119.

Okan, Z. (2003) Edutainment: is learning at risk?, *British Journal of Educational Technology*, 34(3), σ. 255-264.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011) *Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου, 1<sup>ο</sup> μέρος: Παιδαγωγικό πλαίσιο και αρχές προγράμματος σπουδών Νηπιαγωγείου*, Πράξη «Νέο Σχολείο (Σχολείο 21ου αιώνα), Νέο πρόγραμμα σπουδών, ΕΣΠΑ 2007-2013. Διαθέσιμο στο <http://ebooks.edu.gr/new/ps.php>

Papanastasiou, G. P., Drigas, A. S. & Skianis, C. (2017) Serious games in preschool and primary education: Benefits and impacts on curriculum course syllabus, *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 12(1), σ. 44-56.

Plowman, L. & Stephen, C. (2003) A 'benign addition'? Research on ICT and pre-school children, *Journal of Computer Assisted Learning*, 19(2), σ. 149-164.

Plowman, L. & Stephen, C. (2005) Children, play, and computers in pre-school education, *British Journal of Educational Technology*, 36(2), σ. 145-157.

Prensky, M. (2009) *Μάθηση βασισμένη στο ψηφιακό παιχνίδι: Αρχές, δυνατότητες και παραδείγματα εφαρμογής στην εκπαίδευση και την κατάρτιση* (επιμ. Μ. Μειμάρης), Αθήνα, Μεταίχμιο.

Roblyer, M. D. & Doering, A. H. (2014) *Εκπαιδευτική τεχνολογία και διδασκαλία*, (επιμ., μτφρ. Μ. Μουντρίδου), Αθήνα, Εκδοτικός Όμιλος Ίων.

Σύψας, Α., Λέκκα, Α. και Παγγέ, Τζ. (2013) Εκπαιδευτικά παιχνίδια με Τεχνολογίες της Πληροφορίας και Επικοινωνιών για την ανάπτυξη της περιβαλλοντικής συνείδησης παιδιών, *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών*, Στ', σ. 267-279.

Sheridan, S., Williams, P., Sandberg, A. & Vuorinen, T. (2011) Preschool teaching in Sweden -a profession in change, *Educational Research*, 53(4), σ. 415-437.



Singer, D. G. & Singer, J. L. (2005) *Imagination and play in the electronic age*, Cambridge, Harvard University Press.

Τζαβάρα, Α. και Κόμης, Β. (2011) Η ενσωμάτωση της παιδαγωγικής γνώσης στον σχεδιασμό δραστηριοτήτων με ΤΠΕ: Μελέτη περίπτωσης με υποψήφιους εκπαιδευτικούς, *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 4(1-3), σ. 5-20.

Τζιφόπουλος, Μ. και Μπίκος, Κ. (2016) Εκπαιδεύονται οι υποψήφιοι νηπιαγωγοί με τις ΤΠΕ; Τα προγράμματα σπουδών των τμημάτων προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης στην Ελλάδα, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 61, σ. 133-153.

Tettegah, S. & Huang, W. D. (2015) *Emotions, technology and digital games*, London, Academic Press.

Urban, K. & Urban, M. (2018) Influence of fluid intelligence on accuracy of metacognitive monitoring in preschool children fades with the calibration feedback, *Studia Psychologica*, 60(2), σ. 123-136.

Yelland, N. (2005) Curriculum, pedagogies and practice with ICT in the information age, στο Yelland, N. (επιμ.) *Critical issues in early childhood education*, Ηνωμένο Βασίλειο, Open University Press, σ. 224-242.

# Η προφορική ιστορία στην ιστορία της εκπαίδευσης: Παλιό κρασί σε νέο δοχείο;

**Βασίλης Α. Φούκας**  
*Επίκουρος Καθηγητής*  
*Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης*  
[vfoukas@edlit.auth.gr](mailto:vfoukas@edlit.auth.gr)

## Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να επανεξετάσει «το πρόβλημα» ή «την προβληματική» της προφορικής ιστορίας και να αναδείξει ορισμένες πτυχές από τη χρήση και υιοθέτηση της μεθόδου αυτής στο πεδίο της ιστορίας της εκπαίδευσης, στο πλαίσιο ενός γενικότερου επιστημολογικού και μεθοδολογικού αναστοχασμού. Απώτερος στόχος είναι να αναδειχθεί αν –και σε ποιο βαθμό– η ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης ακολουθεί τις διεθνείς εξελίξεις στη χρήση των προφορικών μαρτυριών και, συνεκδοχικά, ποιες προοπτικές διανοίγονται με τη χρήση των προφορικών πηγών στην ιστορική έρευνα για την εκπαίδευση. Στο τελευταίο μέρος της παρούσας εργασίας παρουσιάζονται, ως παράδειγμα, και ερμηνεύονται οι αφηγήσεις προσφύγων μαθητών και μαθητριών από την υποδοχή και τις συνθήκες φοίτησής τους, μετά τον ερχομό τους στην Ελλάδα από την Μικρά Ασία και τον Πόντο το 1922.

**Λέξεις-κλειδιά:** προφορική ιστορία, μικρο-ιστορία, ιστορία εκπαίδευσης

## Abstract

The aim of this paper is, firstly, to review the ‘issue’ or the ‘rationale’ of oral history and, secondly, to highlight certain aspects of the use of oral history method in the field of History of Education, in the context of a general epistemological and methodological reflection. The ultimate goal is to show if -and to what extent- the history of modern Greek education reflects global trends in the use of oral testimony, and, consequently, what perspectives are opened by the use of oral sources in historical education research. The last part of this paper presents the example of refugee students and interprets their accounts concerning hosting and study conditions on their arrival in Greece from Asia Minor and Pontus in 1922.

**Keywords:** oral history, micro-history, history of education

## Εισαγωγικά

Όταν, το 1898, οι ιστορικοί του Πανεπιστημίου της Σορβόνης Charles Seignobos (1854-1942) και Charles-Victor Langlois (1863-1929), γράφουν στο κλασικό εγχειρίδιό τους, *Introduction to the study of History [Εισαγωγή στη μελέτη της Ιστορίας]*, ότι «...Ο ιστορικός εργάζεται με ντοκουμέντα... Δεν υπάρχει υποκατάστατο του ντοκουμέντου: χωρίς ντοκουμέντα δεν υπάρχει ιστορία» (Langlois and Seignobos, 1904, σ. 17· Thompson, 2008, σ. 87-88), είναι πια παγιωμένη η αντίληψη ότι το έργο του ιστορικού συνδέεται με την πρωτοκαθεδρία του εγγράφου – και μάλιστα του επίσημου (Iggers, 2006, σ. 39-49· Husbands, 2004, σ. 82). Η μελέτη των προφορικών μαρτυριών τίθεται υπό αμφισβήτηση, αντιμετωπίζεται με έντονες επιφυλάξεις και, κατά συνέπεια, δεν αποτελεί αξιόπιστο εργαλείο στην ιστορική έρευνα. Οι ιστορικοί του 20ού αιώνα, εκτός ελαχίστων εξαιρέσεων, αποδίδουν πολύ μικρή σημασία στις μαρτυρίες απλών, καθημερινών ανθρώπων, τις οποίες θεωρούν ανούσιες, επικίνδυνες ή /και σκόπιμα παραπλανητικές (Blee, 2003, σ. 333· Plummer, 2000, σ. 57).

Βασικός σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να επανεξετάσει «το πρόβλημα» ή «την προβληματική» της προφορικής ιστορίας και να αναδείξει ορισμένες πτυχές από την υιοθέτηση και χρήση της μεθόδου αυτής στο πεδίο της ιστορίας της εκπαίδευσης, στο πλαίσιο ενός γενικότερου επιστημολογικού και μεθοδολογικού αναστοχασμού. Απώτερος στόχος είναι να αναδειχθεί αν και σε ποιο βαθμό η ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης ακολουθεί τις διεθνείς εξελίξεις στη χρήση των προφορικών μαρτυριών και, συνεκδοχικά, ποιες προοπτικές διανοίγονται με τη χρήση των προφορικών πηγών στην ιστορική έρευνα για την εκπαίδευση. Στο τελευταίο μέρος της παρούσας εργασίας παρουσιάζονται, ως παράδειγμα, και ερμηνεύονται οι αφηγήσεις προσφύγων μαθητών και μαθητριών από την υποδοχή και τις συνθήκες φοίτησής τους μετά τον ερχομό τους στην Ελλάδα από την Μικρά Ασία και τον Πόντο το 1922.

### 1. Επιστημολογικά ζητήματα

Οι προφορικές μαρτυρίες μοιάζουν με παλαιό κρασί σε νέο δοχείο. Και αυτό γιατί η προφορική ιστορία είναι ταυτόχρονα παλιά και νέα ιστορία. Παλιά, καθώς αυτά που η δυτική σκέψη θεωρεί ως τα πρώτα ιστορικά είδη, δηλαδή το «Ηροδότειο» και το «Θουκυδίδειο», στηρίζονται στις προφορικές μαρτυρίες· και νέα, καθώς στο πλαίσιο ανανέωσης των ιστορικών σπουδών, ιστορικοί, όπως ο David Montgomery και ο Paul Thompson, οι οποίοι ασχολούνται με την κοινωνική ιστορία, θεωρούν τον ανθρώπινο

παράγοντα καθοριστικό στοιχείο για τη διαμόρφωση της ιστορίας και επαναφέρουν τις προφορικές μαρτυρίες στην εργαλειοθήκη της ιστορικής έρευνας (Καρακατσάνη, 2012, σ. 19· Ρεπούση, 2011).

Στον διεθνή επιστημονικό διάλογο για την ανάπτυξη και εξέλιξη της προφορικής ιστορίας διαμορφώνονται τέσσερα «παραδείγματα» μετασχηματισμού της, σε επίπεδο θεωρίας και πράξης, κατά τη διάρκεια του 20ού αιώνα (Abrams, 2010, σ. 3-9· Thompson, 2006, σ. 50).

Το πρώτο «παραδείγμα» μετασχηματισμού πραγματοποιείται μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, από τον ιστορικό του Πανεπιστημίου της Κολούμπια, Joseph Allan Nevins (1890-1971), ο οποίος, αν και εισηγείται τον όρο το 1938, δέκα χρόνια αργότερα το 1948, οργανώνει το πρώτο project προφορικής ιστορίας, με θέμα τις αναμνήσεις προσώπων που διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην αμερικανική ζωή (Thompson, 2006, σ. 51). Τις δεκαετίες του 1950 και του 1960, στη Βρετανία, οι υποστηρικτές της προφορικής ιστορίας ενδιαφέρονται για την καταγραφή των εμπειριών των «απλών» εργαζομένων.

Η δεύτερη αλλαγή «παραδείματος» αναφορικά με την προφορική ιστορία πραγματοποιείται τη δεκαετία του 1970, όταν οι ιστορικοί που αξιοποιούν προφορικές μαρτυρίες απαντούν, με επιχειρήματα από την κοινωνική ψυχολογία, την κοινωνική ανθρωπολογία, την εθνολογία και την κοινωνιολογία, στους θετικιστές, οι οποίοι ισχυρίζονται ότι η προφορική ιστορία δεν οδηγεί στην ιστορία αλλά στον μύθο (Thompson, 2006, σ. 54· Μαυροσκούφης, 2005, σ. 166-167). Η δεκαετία του 1970 είναι ιδιαίτερα σημαντική για τη διαμόρφωση και περαιτέρω εξέλιξη της προφορικής ιστορίας: Το 1973 εκδίδεται το περιοδικό *Oral History Review* ενώ, την ίδια περίοδο, ο Paul Thompson, ιστορικός στο Πανεπιστήμιο του Essex, συμμετέχει ενεργά στην επιστημονική θεμελίωση της προφορικής ιστορίας στην Αγγλία, αλλά και στον διεθνή χώρο, ώστε να θεωρείται από τους κυριότερους εκπροσώπους της. Το 1978 δημοσιεύεται το κλασικό πια σήμερα έργο του, *The Voice of the Past: Oral History* (πρώτη μετάφραση στην ελληνική γλώσσα το 2002). Ο Thompson διαδραματίζει, επίσης, καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση της Βρετανικής Εταιρείας για την Προφορική Ιστορία (British Oral History Society), καθώς και στην πραγματοποίησή, το 1979 στο Essex, του Πρώτου Διεθνούς Συνεδρίου για την Προφορική Ιστορία (Thompson, 2006, σ. 52-53· Perks and Thompson, 2003, σ. 1-3). Η ιστοριογραφία αρχίζει να ενδιαφέρεται για τις μνήμες και τις βιωμένες εμπειρίες των απλών ανθρώπων από τον πόλεμο. Χαρακτηριστικές προς την κατεύθυνση αυτή είναι οι εργασίες της

Luisa Passerini και του Alessandro Portelli. Την ίδια περίοδο το πεδίο της προφορικής ιστορίας διευρύνεται: Η «φωνή από το παρελθόν» αρχίζει να βγαίνει μέσα από το στόμα ανθρώπων του κοινωνικού περιθωρίου, τους μετανάστες, τους πρόσφυγες, τους άστεγους, τα μέλη εθνοτικών ή φυλετικών μειονοτήτων, τους ηττημένους των πολέμων, τις γυναίκες, ενώ πραγματοποιούνται, παράλληλα, διαγενεακά προγράμματα προφορικής ιστορίας με υπερήλικες και νέους, τα οποία εστιάζουν σε ζητήματα που αφορούν στην υγεία, στην εργασία, στην κοινωνική πρόνοια (Thompson, 2006, σ. 57-58· Μαυροσκούφης, 2005, σ. 167). Η προφορική ιστορία μετασχηματίζεται, από συμπληρωματικό είδος στα γραπτά κείμενα/τεκμήρια σε αυθύπαρκτο κείμενο, που μέσα από την ανάλυσή του αποκαλύπτεται η εσωτερική ζωή του παρελθόντος.

Η τρίτη αλλαγή «παραδείγματος» γίνεται κατά τη δεκαετία του 1980, όταν τίθεται το ερώτημα της αντικειμενικότητας του ιστορικού της προφορικής ιστορίας ως συνεντευξιαστή και αναλυτή. Ως απάντηση θεσμοθετούνται οι πολιτισμικές σπουδές (cultural studies), οι αφηγηματικές σπουδές (narrative studies) και οι σπουδές μνήμης (memory studies) (Thompson, 2006, σ. 61-66). Από το 1980 έως το 1990 εκδίδεται και το *International Journal of Oral History*, το οποίο προσδίδει διεθνή προοπτική στην ανάπτυξη του πεδίου (Thompson, 2006, σ. 66).

Η τέταρτη αλλαγή «παραδείγματος» πραγματοποιείται με τη λεγόμενη «ψηφιακή επανάσταση» (digital revolution), από το τέλος της δεκαετίας του 1990 και τις αρχές του 2000, οπότε με το διαδίκτυο και με σύγχρονα αλληλεπιδραστικά μέσα η αφήγηση παίρνει μια άλλη μορφή, αυτή της ψηφιακής αφήγησης (digital story-telling), στην οποία έχουμε διαφορετικά επικοινωνιακά κανάλια και ψηφιακά μέσα. Στο πλαίσιο αυτό η προφορική ιστορία υποστηρίζεται, βελτιώνεται και διευρύνεται (Thompson, 2006, σ. 68).

Απ' όλα τα παραπάνω, γίνεται σαφές ότι στις τελευταίες δεκαετίες του 20ού αιώνα σημειώνονται σημαντικές επιστημολογικές αλλαγές αναφορικά με τη φυσιογνωμία της ιστορίας, τις μεθόδους και τα εργαλεία της ιστορικής έρευνας. Προς την κατεύθυνση αυτή συμβάλλουν η μετάβαση από τις ιστορικές προσωπικότητες στα ιστορικά υποκείμενα και, κυρίως, η στροφή του ιστοριογραφικού ενδιαφέροντος προς μια ιστορία «από τα κάτω»<sup>22</sup>. Πρόκειται για διαφορετική κατανόηση των αλλαγών που

---

<sup>22</sup> Με την «πολιτισμική ιστορία» (cultural history) στην Ιστορία παρατηρείται αλλαγή παραδείγματος. Βασικός εισηγητής του όρου είναι ο άγγλος ιστορικός Peter Burke, ο οποίος, το 1997, χρησιμοποιεί και τον όρο «ανθρωπολογική ιστορία» για να αποδώσει στοιχεία και χαρακτηριστικά που εμπίπτουν σε αυτόν τον τομέα. Αναλυτικότερα βλ. Παπαθανασίου, 2003, σ. 22. Ο όρος «μικρο-ιστορία» καθιερώνεται το 1980, ως αποτέλεσμα αφενός της δυσπιστίας των ιστορικών απέναντι στις μακρο-ιστορικές

συνέβησαν στο παρελθόν, για προσέγγιση που επικεντρώνεται στον τρόπο που οι άνθρωποι βιώνουν τα γεγονότα και όχι για προσέγγιση «από πάνω», η οποία δίνει έμφαση στον ρόλο των ηγετών και των πολιτικών-στρατιωτικών γεγονότων. Ο/η ιστορικός δεν εξηγεί το παρελθόν ως μια δεδομένη, αναλλοίωτη και εξωτερική ως προς αυτόν/αυτήν οντότητα, αλλά το ανασυγκροτεί και το αναδιαμορφώνει στο πλαίσιο «χωρο-χρονικών συντεταγμένων» της ιστορικής του/της ανάλυσης (Μαυροσκούφης, 2005, σ. 167· Κόκκινος, 1998, σ. 36-37). Με άλλα λόγια, η ιστορία στρέφει τον φακό της από την κεντρική σκηνή, στην οποία διαδραματίζονται τα γεγονότα, στον χώρο δράσης των «αφανών» πλειοψηφιών, οι οποίες αποτελούν την κινητήρια δύναμη του ιστορικού γίγνεσθαι (Μπουτζουβή και Θανοπούλου, 2002, σ. 3-21· Μπουτζουβή, 1998, σ. 23). Οι προφορικές μαρτυρίες φέρνουν στο φως αποσιωπημένες πλευρές των ανθρώπινων κοινωνιών, καθώς οι ιστορικοί δεν ενδιαφέρονται μόνο για το τι έκαναν οι άνθρωποι στο παρελθόν αλλά και για το τι ήθελαν να κάνουν, τι πιστεύουν ότι έκαναν, τι σκέπτονται σήμερα για όσα έκαναν, τι θυμούνται και τι ξεχνάνε, πόσο επιλεκτική είναι η μνήμη τους, πόσο προσωπική και κοινωνική είναι η συγκρότηση της ιστορίας (Ρεπούση, 2011· Thompson, 2008, σ. 217-235).

Ενώ, όμως, τα τελευταία χρόνια, όλο και περισσότεροι ιστορικοί και κοινωνικοί ερευνητές χρησιμοποιούν ως εργαλείο τις προφορικές μαρτυρίες, προκειμένου να μελετήσουν όψεις της καθημερινότητας, να εμβαθύνουν σε οικονομικές και κοινωνικές αλλαγές, να διευρύνουν βιωμένες εμπειρίες και τον τρόπο συγκρότησης της υποκειμενικότητας (Thompson, 2008, σ. 110-115· Plummer, 2000, σ. 55-57· Mc Addo, 1980, σ. 416-417), διαπιστώνεται ότι μόλις ένα μικρό τμήμα αυτού του πλούσιου υλικού καταλήγει στο τελικό κείμενο, καθώς τις περισσότερες φορές το υλικό συμπιέζεται με τη μορφή παραπομπών ή με μικρά αποσπάσματα που απλώς δίνουν «χρώμα» ή επιβεβαιώνουν συμπεράσματα, στα οποία έχει ήδη καταλήξει ο/η συγγραφέας με τη χρήση άλλων πηγών. Έτσι χάνεται μια μοναδική ευκαιρία να αξιοποιηθεί η δυναμική των προφορικών μαρτυριών και να οδηγηθούν οι ερευνητές και οι ερευνήτριες σε νέες ερμηνείες και νέες θεωρίες. Βεβαίως, είναι απολύτως θεμιτό να χρησιμοποιηθούν οι προφορικές μαρτυρίες ως επικουρική και συμπληρωματική

---

προσεγγίσεις και αφετέρου εξαιτίας της δημιουργικής σχέσης μεταξύ της ιστορικής επιστήμης και της ανθρωπολογίας. Βλ. Κυρίτσης και Φούκας, 2010, σ. 44. Ειδικότερα, για την προφορική ιστορία «από τα κάτω», βλ. Lynd, 1993, σ. 1-8.

πηγή, εκεί που τα αρχεία σιωπούν<sup>23</sup>, όμως, οι προφορικές πηγές έχουν να προσφέρουν πολύ περισσότερα, αφενός στην ανασύσταση του παρελθόντος και αφετέρου στη μελέτη της κοινωνικής μνήμης. Με άλλα λόγια, στο πρώτο πεδίο ο ερευνητής και η ερευνήτρια εστιάζει, κυρίως, σε ό, τι θυμούνται τα κοινωνικά υποκείμενα και στο δεύτερο στο πώς το θυμούνται (Βαν Μπούσχοτεν, 2011).

Οι ιστορικοί και οι κοινωνικοί επιστήμονες τονίζουν συχνά ότι η προφορική ιστορία εξασφαλίζει βαθειά γνώση του παρελθόντος με την υποκειμενική ερμηνεία των προσωπικών εμπειριών, γεγονός το οποίο φανερώνει με ποιον τρόπο τα άτομα ερμηνεύουν, κατανοούν και καταγράφουν τον περιρρέοντα κόσμο. Η περιγραφή της ατομικής εμπειρίας φέρνει, συχνά, στο φως καταστάσεις ή γεγονότα διαφορετικά από τις αντιλήψεις άλλων παρατηρητών ή από τις επίσημες καταγραφές. Μιλώντας, για παράδειγμα, σχετικά με την εμπειρία του να είσαι μαθητής ή μαθήτρια, φοιτητής ή φοιτήτρια<sup>24</sup>, μπορεί να ολοκληρώσεις τη γνώση αναφορικά με το υπόβαθρο των δασκάλων, το πλαίσιο της μαθητικής ή φοιτητικής ζωής, τα προγράμματα σπουδών, τους τρόπους διδασκαλίας κ.λπ. Τέλος, οι προσωπικές μαρτυρίες βοηθούν στη διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης εικόνας, της καθημερινής ζωής σε μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο και σε έναν ορισμένο τόπο (Ζιώγου-Καραστεργίου, 2010, σ. 16).

## 2. Μεθοδολογικά ζητήματα

Οι προφορικές μαρτυρίες διαμεσολαβούν το συλλογικό, τη μνήμη και τη λήθη της τοπικής κοινωνίας, τις δοξασίες και τους μύθους της. Έτσι, μελετώντας την εσωτερική συνοχή του κειμένου και μέσα από τη διασταύρωση με άλλες πηγές μπορεί ο/η ιστορικός να εντοπίσει τυχόν μυθοποιητικά στοιχεία στον λόγο του αφηγητή ή της αφηγήτριας, τις αντιφάσεις και τις σιωπές. Διαφορετικά, όμως, από τη δουλειά του/της ιστορικού που δουλεύει με γραπτές πηγές, ο εντοπισμός τέτοιων στοιχείων δεν πρέπει να οδηγήσει στην απόρριψη του τεκμηρίου. Αντιθέτως, μπορεί τα στοιχεία αυτά να είναι ιδιαίτερος αποκαλυπτικός για την κατανόηση της βιογραφικής συγκρότησης και της ιστορικής συνείδησης του αφηγητή ή της αφηγήτριας, της διάρθρωσης της μνήμης

---

<sup>23</sup> Ενδεικτική είναι η εργασία του Δορδανά, 2007. Η Ρ. Βαν Μπούσχοτεν χρησιμοποιεί τη μέθοδο της «αναδρομικής ανθρωπολογίας», δηλαδή τη μέθοδο ανασύστασης οικονομικών και κοινωνικών δομών του παρελθόντος μέσω προφορικών μαρτυριών. Βλ. Βαν Μπούσχοτεν, 1997, σ. 52.

<sup>24</sup> Ενδεικτικά αναφέρω δύο τέτοια παραδείγματα από την ιστορία της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, χωρίς, ασφαλώς, να επιχειρώ να εξαντλήσω το θέμα εδώ. Βλ. Βαρμάζης, 2015· Αρβανιτάκης, 2009.

του/της και της κοινωνικής αλλαγής (Βαν Μπούσχοτεν, 2011). Προκύπτουν, ωστόσο, ορισμένα μεθοδολογικά ζητήματα και διλήμματα.

### *2.1. Το «ζήτημα» της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας*

Οι προφορικές πηγές είναι αξιόπιστες, αλλά με διαφορετική αξιοπιστία. Η σημασία της προφορικής μαρτυρίας δεν βρίσκεται στην προσήλωσή της στην πραγματικότητα, αλλά στη φαντασία, στον συμβολισμό και στην επιθυμία να προκύψουν όλα αυτά απ' αυτές. Ως εκ τούτου, δεν υπάρχουν ψευδείς προφορικές πηγές. Από τη στιγμή που έχει ελεγχθεί η αξιοπιστία τους με όλα τα καθιερωμένα κριτήρια της φιλολογικής κριτικής και έχουν επαληθευτεί τα στοιχεία που απαιτούνται σε όλους τους τύπους των πηγών, η ποικιλομορφία της προφορικής ιστορίας συνίσταται στο γεγονός ότι οι λανθασμένες δηλώσεις εξακολουθούν να είναι αληθείς και ότι αυτή η αλήθεια μπορεί να είναι εξίσου σημαντική.

Για να θεωρηθεί ότι μία αφήγηση είναι αξιόπιστη, απαιτείται από τους ιστορικούς όχι μόνο να είναι προσεκτικοί στη διατύπωση των δικών τους συμπερασμάτων καθώς συλλέγουν «πληροφορίες», αλλά και να λαμβάνουν υπόψη το πλαίσιο μέσα στο οποίο παράγονται οι «πληροφορίες». Οι προσωπικές ερμηνείες για το παρελθόν είναι συχνά πολύ ασαφείς και αντιφατικές. Μια συστηματική προσέγγιση, όμως, ερευνά όχι μόνον τις αντιφάσεις αυτές, αλλά και το πλαίσιο μέσα στο οποίο έγιναν οι αφηγήσεις και τις σχετικές δυναμικές μέσα από τις οποίες δόθηκαν οι μαρτυρίες (Μπενβενίστε, 1999, σ. 22-23· Weiler, 1997, σ. 635-657· Weiler, 1989, σ. 9-24).

### *2.2. Το «ζήτημα» της αντικειμενικότητας*

Οι προφορικές πηγές είναι τόσο αντικειμενικές όσο και οποιοδήποτε άλλο είδος ιστορικής πηγής, αν και η «αγιοποίηση» των γραπτών πηγών οδηγεί, συχνά, να το ξεχνάμε. Οι προφορικές πηγές, ωστόσο, είναι εγγενώς εύπλαστες και ευμετάβλητες. Το περιεχόμενο των προφορικών πηγών εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις ερωτήσεις του ερευνητή ή της ερευνήτριας, από τον διάλογο με τον ερωτώμενο ή την ερωτώμενη και από την προσωπική σχέση ερευνητή/ερευνήτριας-ερωτώμενου/ερωτώμενης. Η προφορική μαρτυρία, στην πραγματικότητα, δεν είναι ποτέ η ίδια δύο φορές (Portelli, 2003, σ. 70-71). Οι προφορικές πηγές –όπως όλες εξάλλου οι ιστορικές πηγές– εκφράζουν μια κοινωνική πρόσληψη των γεγονότων και εμπεριέχουν την



υποκειμενικότητα του δημιουργού τους. Η κοινωνική έρευνα συνίσταται, ως εκ τούτου, σε μια «ανακατασκευαστική» (reconstructing) διαδικασία (Τσιώλης, 2006, σ. 46). Η προφορική ιστορία, επομένως, παρέχει εξαιρετικές ευκαιρίες για την ανάδειξη της υποκειμενικότητας του ερευνητή ή της ερευνήτριας και των κοινωνικών δεξιοτήτων του/της. Η συναρμολόγηση του πάζλ εξαρτάται σημαντικά από την ευρηματικότητα του/της ιστορικού (Μαυροσκούφης, 2005, σ. 169-170).

### *2.3. Το «ζήτημα» της μνήμης*

Ποια είναι η σχέση ιστορίας και μνήμης; Γιατί ο αφηγητής αξιολογεί ένα γεγονός με τον τρόπο που επιλέγει να το κάνει; Πώς, υπό ποιες συνθήκες και σε ποιο περιβάλλον διαμορφώθηκαν τα κριτήριά του; Ποιες ζυμώσεις έχουν συντελεστεί έως τη στιγμή της αφήγησης, που έχουν καθορίσει τη μνήμη του; Πώς μπορούμε να εντοπίσουμε όλα τα παραπάνω αναλύοντας τον λόγο του; Τελικά, πώς οφείλει η Ιστορία να διαχειριστεί την αφήγηση κάποιου/κάποιας, που αποσκοπεί –συνειδητά ή ασυνειδητά– στη διατύπωση της προσωπικής παρουσίας, άρα αξιολόγησης, άρα ηθικής κρίσης ενός γεγονότος (Seixas, 2005, σ. 17-19);

Το παρελθόν γίνεται ιστορία μέσα από τις πολλαπλές οπτικές των υποκειμένων και κεντρικό ρόλο σε αυτή τη διαδικασία κατέχει η συγκρότηση της μνήμης (Ricoeur, 2004, σ. 44-55), η οποία με τη σειρά της διαδραματίζει κομβικό ρόλο στη συγκρότηση ταυτοτήτων (Schechtman, 2011, σ. 65-79· Bernecker, 2010, σ. 46-64). Τόσο η μνήμη όσο και η ταυτότητα είναι ευμετάβλητες και επηρεάζονται, αφενός μεν από πολιτικά και ιστορικά συμφραζόμενα, αφετέρου δε από βιωμένες εμπειρίες. Γύρω από τα ιστορικά γεγονότα κατασκευάζονται αλήθειες και ψέματα, αλλά και πραγματικότητες, απλώς διαφορετικά βιωμένες (Bernecker and Michaelian, 2017, σ. 51-62). Η μνήμη και η ιστορία, αν και δεν ταυτίζονται, έχουν ισχυρούς δεσμούς μεταξύ τους, γιατί και οι δύο δίνουν νόημα στο παρελθόν και στα ίχνη του. Σε κάθε περίπτωση, ανάμεσα στο τι θα ξεχαστεί και στο τι θα διατηρηθεί βρίσκεται η απόφαση του τι αξίζει να διασωθεί. Κατά τον Gardner, η στροφή από την ιστορία στη μνήμη μοιάζει με το πέρασμα από το λυκόφως στο φως του ήλιου. Μέσα στη φωτεινότητα της μέρας κινούμαστε με περισσότερη βεβαιότητα, επειδή μπορούμε να δούμε –νομίζουμε ότι μπορούμε να δούμε– ό, τι μάς περιτριγυρίζει χωρίς δυσκολία. Μπορούμε, ίσως, να κάνουμε και λάθη αναφορικά με το τι πιστεύουμε πως έχουμε δει, η αντίληψη μπορεί να μάς ξεγελάσει, αλλά η λάμψη της συνείδησής μας κάνει τον κόσμο της μνήμης να εμφανίζεται σαν ένα κάπως διαφορετικό μέρος από τον κόσμο της ιστορίας. Σε αυτόν τον άλλο κόσμο,

ο ήλιος έχει δύσει εδώ και καιρό, το φως χάθηκε και δεν μπορούμε πλέον να δούμε ξεκάθαρα (Gardner, 2010, σ. 89-90). Η μνήμη δεν θεωρείται παθητικός θεματοφύλακας των γεγονότων, αλλά μια ενεργητική διαδικασία δημιουργίας νοημάτων. Ως εκ τούτου, η συγκεκριμένη χρησιμότητα των προφορικών πηγών για τους ιστορικούς έγκειται όχι τόσο στην ικανότητά τους να διατηρήσουν το παρελθόν, όσο στις πολλές αλλαγές που ενδυναμώνονται από τη μνήμη (Portelli, 2003, σ. 68-69). Οι προφορικές μαρτυρίες που συλλέγονται δεν αποδίδουν πλήρως αυτό που είχε βιωθεί –το πραγματικό– αλλά την ανάμνηση που έχουν διατηρήσει οι μάρτυρες-αφηγητές. Γι' αυτό πολλές φορές υπόκεινται σε αυστηρή κριτική ανάλυση<sup>25</sup> (Καρακατσάνη, 2012, σ. 51).

### **3. Η προφορική ιστορία στην ιστορία της εκπαίδευσης: Δεδομένα και προοπτικές**

Σκέψεις και προβληματισμοί, όπως οι παραπάνω, δείχνουν ότι όταν θέλουμε να κατανοήσουμε μία εποχή πρέπει να προσπαθήσουμε πολύ προκειμένου να κατανοήσουμε την περιρρέουσα ατμόσφαιρα. Στο ένα άκρο, λοιπόν, της ιστοριογραφικής προσπάθειας βρίσκεται η τάση να εξετάζεται αποκλειστικώς η θεσμική διάσταση των πραγμάτων και στο άλλο άκρο βρίσκεται η «φιλοδοξία» να θέλει κανείς να μιλήσει για όλα τα πρόσωπα που παίρνουν μέρος στις κοινωνικές διαδικασίες και για όλες τις παραμέτρους της σκέψης και της πράξης τους. Η φιλοδοξία αυτή, όμως, δεν είναι εύκολο να ικανοποιηθεί (Κιμουρτζής, 2011, σ. 67).

Η Ιστορία της Εκπαίδευσης στην Ελλάδα, ως διακριτό πεδίο της Επιστήμης ή των Επιστημών της Αγωγής και της Εκπαίδευσης, έχει, εδώ και πολλές δεκαετίες υιοθετήσει, σχεδόν αποκλειστικά, την πρώτη τάση, την ανάδειξη του επίσημου πλαισίου μέσα στο οποίο οργανώνεται και λαμβάνει χώρα η εκπαιδευτική διαδικασία, με τη συστηματική μελέτη παιδαγωγικών θεωριών και εκπαιδευτικών πρακτικών, με τη μελέτη των θεσμικών πλαισίων, των πολιτικών προθέσεων, αλλά και του τρόπου υλοποίησής τους μέσα από επίσημα κείμενα (γραπτά –και τις περισσότερες φορές και επίσημα– τεκμήρια). Οι ιστορικοί της εκπαίδευσης, για να θυμηθούμε τον Michael Katz (1939-2014), κάθονται συνήθως στους ώμους των μεταρρυθμιστών και των

---

<sup>25</sup> Η Καρακατσάνη αναφερόμενη στις αφηγήσεις ζωής εκπαιδευτικών σημειώνει: «...προωθείται ένα είδος κριτικής μελέτης πάνω στην εκπαίδευση συμπεριλαμβανομένων των κριτικών και φεμινιστικών θεωριών, τον φουκωικό μεταδομισμό και τις πολιτισμικές σπουδές. Μελετάται το πώς οργανώνεται και διαμορφώνεται η εργασία του εκπαιδευτικού στα σχολεία και πώς παράγεται ο τρόπος που αντιλαμβάνονται τα πράγματα, πώς οι κοινωνικές και πολιτισμικές κατασκευές των διδασκόντων, της διδασκαλίας και της διδακτικής εργασίας αποτελούν τμήματα της υποκειμενικότητάς τους...» (Καρακατσάνη, 2012, σ. 22).

νομοθετών. Οι ιστορίες της εκπαίδευσης –με λίγες εξαιρέσεις– σπάνια κινούνται πολύ πέρα από τις «φωνές» (voices) των επίσημων φορέων χάραξης και διαμόρφωσης εκπαιδευτικής πολιτικής (Armstrong, 2003, σ. 201). Προβάλλεται, έτσι, μια μονοδιάστατη εικόνα της πραγματικότητας που αγνοεί την επίδραση της σχολικής κατάστασης και αδιαφορεί για το πώς οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές, οι μαθήτριες και οι γονείς βιώνουν, «απαντούν» ή και αντιστέκονται σε ένα εκπαιδευτικό φαινόμενο, στη σχολική καθημερινότητα, στην εκπαιδευτική αλλαγή. Το σχολείο και η σχολική τάξη παραμένουν το «μαύρο κουτί της διδασκαλίας» (black box of schooling) (Καρακατσάνη, 2012, σ. 53· Braster κ.ά, 2011· Καρακατσάνη, 2010, σ. 311-327).

Αν μελετήσει κανείς τα σύγχρονα εγχειρίδια Ιστορίας της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης θα διαπιστώσει ότι, στην πλειονότητά τους, απουσιάζει οποιαδήποτε αναφορά σε προφορικές μαρτυρίες<sup>26</sup>. Η έμφαση δίνεται, κυρίως, στα νομοθετικά κείμενα ή στα επίσημα κρατικά έγγραφα, με αποτέλεσμα να δίνεται η εντύπωση ότι η εκπαίδευση είναι μία θεσμική διαδικασία στην οποία, όμως, οι άνθρωποι που παίρνουν μέρος έχουν ομοιομορφοποιηθεί: Πρόκειται για τα υποκείμενα του νόμου, αν και δεν αναφέρονται σε ένα μοναδικό πρόσωπο, αλλά σε πολλά και πολλαπλά πρόσωπα. Οι σκέψεις, οι πράξεις, τα συναισθήματα των πολλών και πολλαπλών αυτών προσώπων αγνοούνται ή παραμερίζονται, ενώ, παράλληλα, εξαφανίζονται και οι χώροι (π.χ. σχολική τάξη, σχολική αυλή, γειτονιά) μέσα στους οποίους κινούνται (Κιμουρτζής, 2011, σ. 66).

Την τελευταία δεκαετία, ωστόσο, η παγιωμένη αυτή πεποίθηση αρχίζει να κλονίζεται και το ενδιαφέρον των ιστορικών της εκπαίδευσης στρέφεται, αν και με κάποια επιφυλακτικότητα ακόμη, στη μικρο-ιστορία (Χουρδάκης, 2012, 2010· Μαυροσκούφης, 2000) και, ειδικότερα, στη χρήση των προφορικών μαρτυριών<sup>27</sup> ως εργαλείων ανάλυσης του εκπαιδευτικού παρελθόντος και της σχολικής πραγματικότητας<sup>28</sup>. Προς την κατεύθυνση αυτή συμβάλλουν οι δημοσιεύσεις συλλογών προφορικών μαρτυριών και μελετών που στηρίζονται στην αξιοποίηση προφορικού υλικού<sup>29</sup>, η διοργάνωση συνεδρίων και επιστημονικών ημερίδων<sup>30</sup>, η

---

<sup>26</sup> Αναφέρομαι, κυρίως, στα συγγράμματα των Δημαρά (2013), Τερζή (2013), Κυπριανού (2004), Μπουζάκη (2002), τα οποία διανέμονται στους φοιτητές και στις φοιτήτριες των ελληνικών πανεπιστημίων στα αντίστοιχα εισαγωγικά μαθήματα Ιστορίας της Εκπαίδευσης.

<sup>27</sup> Βλ. ενδεικτικά, Φούκας και Μαρτζιβάνου, 2018· Καρακατσάνη, 2012· Παπαθανασίου, 2003.

<sup>28</sup> Ενδεικτικά παραδείγματα: Κιμουρτζής, 2011, σ. 59-107· Ζιώγου-Καραστεργίου, 2010· Δημαράς και Βασιλού-Παπαγεωργίου, 2008· Ζιώγου-Καραστεργίου και Φούκας, 2007, σ. 142-151.

<sup>29</sup> Ενδεικτικά παραδείγματα: Δορδανάς, 2007· Βερβενιώτη, 2003· Βαν Μπούσχοτεν, 2002, 1997.

<sup>30</sup> Ορισμένα ενδεικτικά παραδείγματα: Δημερίδα με θέμα «Αφηγηματικότητα, Ιστορία και Ανθρωπολογία» (Πανεπιστήμιο Αιγαίου, 1994), διεθνής ημερίδα με θέμα: «Μαρτυρίες σε ηχητικές και

υλοποίηση ερευνητικών προγραμμάτων<sup>31</sup>, η εισαγωγή σχετικών μαθημάτων στην Ανώτατη Εκπαίδευση<sup>32</sup>, η εισαγωγή της κοινωνικής ανθρωπολογίας στον ελληνικό ακαδημαϊκό χώρο, η σταδιακή μεταστροφή του ενδιαφέροντος των ιστορικών από τη διπλωματική και πολιτική στην κοινωνική ιστορία, η στρόφη από την αμιγώς ποσοτική στην ποιοτική έρευνα<sup>33</sup>, το αυξανόμενο ενδιαφέρον για ζητήματα αναφορικά με τη διάρθρωση της ατομικής και συλλογικής μνήμης<sup>34</sup> (Thompson, 2008, σ. 23-26).

Κατά την πρώτη εικοσαετία του 21ου αιώνα, επομένως, για την Ιστορία της Εκπαίδευσης, η πρόκληση βρίσκεται στην ανάκληση των εμπειριών και των αντιλήψεων των βασικών φορέων της εκπαίδευσης, κυρίως εκείνων που διδάσκουν και εκείνων που μαθαίνουν. Έτσι, κατά τις τελευταίες δεκαετίες παρατηρείται ενδιαφέρον για τις προφορικές μαρτυρίες, οι οποίες αναδεικνύουν, επιπλέον, πληροφορίες, όπως αισθήματα, στάσεις, νοοτροπίες προσώπων ή ομάδων που δεν εντοπίζονται σε άλλες πηγές (Milewski, 2012, σ. 637-656· Altenbaugh, 2005· Gardner, 2003, σ. 175-188· Crook and Ardrich, 2000). Η προφορική ιστορία, με αυτόν τον τρόπο, συμπληρώνει τη

---

κινούμενες αποτυπώσεις ως πηγή της Ιστορίας» (Πανεπιστήμιο Αθηνών, 1997), ημερίδα με θέμα «Προσεγγίζοντας την Προφορική Ιστορία σήμερα: τάσεις και ερευνητική διαδικασία» (Ινστιτούτο Αστικής και Αγροτικής Κοινωνιολογίας του Εθνικού Κέντρου Κοινωνικών Ερευνών, 1999), ημερίδα με θέμα «Η μνήμη του επαρχιακού αστικού τόπου και τοπίου: Το Αγρίνιο μέχρι τη δεκαετία του '60» (Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, 2000), συνέδριο με θέμα «Γυναίκες στην ιστορία των Βαλκανίων. Ιστορίες ζωής γυναικών εκπαιδευτικών» (Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, 2009). Βλ. επίσης, Πρακτικά Συνεδρίων: Τζήκας, 2009· Κέντρο Ιστορίας Θεσσαλονίκης, 2010.

<sup>31</sup> Το 2009, στα Χανιά, στο πλαίσιο προγράμματος που σχεδιάστηκε από το ΑΠΘ σε συνεργασία με τη Νομαρχία Χανίων επιμορφώθηκαν στη μεθοδολογία της προφορικής ιστορίας περίπου είκοσι εθελοντές. Ο στόχος του προγράμματος ήταν η ίδρυση Μουσείου Προφορικής Ιστορίας, ενώ στα οφέλη του προγράμματος αυτού εντάσσεται η έκδοση ευσύνοπτου εγχειριδίου για την Προφορική Ιστορία. Βλ. Ρεπούση και Ανδρεάδου, 2010.

<sup>32</sup> Σε αρκετά Πανεπιστήμια της χώρας έχει συμπεριληφθεί σχετικό μάθημα στα προγράμματα σπουδών τους, ως σεμιναριακό, κυρίως, ή μάθημα επιλογής, ενώ συχνά γίνεται αναφορά στη χρήση των προφορικών μαρτυριών ως ιστορικής πηγής στο πλαίσιο άλλων μαθημάτων. Ενδεικτικά αναφέρω «Τοπική Ιστορία» στο ΑΠΘ (Τμήμα Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής και ΠΤΔΕ.), «Μνήμη και προφορική ιστορία» στο Πανεπιστήμιο Βόλου, «Μεθοδολογικές προσεγγίσεις στην ιστορία: Προφορικές μαρτυρίες ως πηγή» στο Πάντειο Πανεπιστήμιο, «Προφορικές πηγές και πολιτισμική ταυτότητα» και «Μουσείο και προφορικές πηγές» στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, «Προφορική μαρτυρία στην πηγή της Ιστορίας» στο Πανεπιστήμιο Κρήτης, «Προφορικές μαρτυρίες των κατοίκων της Δωδεκανήσου» στο Πανεπιστήμιο Αιγαίου (στη Ρόδο). Τα παραπάνω παραδείγματα είναι ενδεικτικά και όχι εξαντλητικά.

<sup>33</sup> Το ενδιαφέρον για την ποιοτική έρευνα εκδηλώνεται στο τέλος της δεκαετίας του 1960 με την εμφάνιση του «ερμηνευτικού» παραδείγματος και σχετίζεται με την κριτική που ασκείται στο κυρίαρχο θεωρητικό παράδειγμα του «δομολεειτουργισμού» και του νεοθετικισμού και, κυρίως, στην παθητική θέση που επιφυλάσσουν στα δρώντα υποκείμενα. Οι εκπρόσωποι του «ερμηνευτικού» παραδείγματος αντιτάσσονται στη θετικιστική θεώρηση της κοινωνικής πραγματικότητας και υποστηρίζουν ότι ο κοινωνικός κόσμος είναι «μία πολύπλοκη συμβολική κατασκευή», η οποία συγκροτείται μέσα από νοήματα που παράγουν οι άνθρωποι στην καθημερινή τους ζωή και πράξη. Βλ. Τσιώλης, 2006, σ. 45.

<sup>34</sup> Ορισμένα ερευνητικά κέντρα έχουν συμπεριλάβει την προφορική ιστορία στα ενδιαφέροντά τους, όπως το Ίδρυμα Μείζονος Ελληνισμού και το Αρχείο Προσφυγικού Ελληνισμού του Δήμου Καλαμαριάς, τα οποία ενδιαφέρονται, κυρίως, για τη συλλογή και διάσωση προφορικών μαρτυριών. Σε μικρότερη κλίμακα, το Ιστορικό Αρχείο Νεοελληνικής Εκπαίδευσης του Τομέα Παιδαγωγικής της Φιλοσοφικής Σχολής του ΑΠΘ έχει συγκεντρώσει προφορικές μαρτυρίες από εκπαιδευτικούς της Θεσσαλονίκης.

γενική εικόνα ενός ιστορικού φαινομένου. Για τη μελέτη του παρελθόντος δεν υπάρχει, πλέον, μία οδός, αλλά η δυνατότητα εναλλακτικών προσεγγίσεων μέσα από τις «πολλαπλές φωνές», που είναι διαφορετικές και, ταυτόχρονα, συμπληρωματικές (Κιμουρτζής, 2011, σ. 64).

Τα ερωτήματα, επομένως, που προβάλλουν σήμερα στην ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης και, τα οποία, δυστυχώς, μένουν αναπάντητα, σχετίζονται με την πολιτισμική εννοιολόγηση του σχολείου, τη σχολική ζωή, τον «εαυτό» ή την ταυτότητα των μαθητών/μαθητριών και των εκπαιδευτικών, ανδρών και γυναικών. Όταν επιθυμούμε να διαπιστώσουμε με ποιον τρόπο οι εκπαιδευτικές προθέσεις έχουν μετατραπεί μέσω της καθημερινής σχολικής πρακτικής σε δράση και ποια είναι τα πραγματικά εκπαιδευτικά και διδακτικά αποτελέσματα, είναι αναγκαίο να μελετήσουμε το ίδιο το σχολικό περιβάλλον, αλλά και τους πρωταγωνιστές του – εμφανείς ή αφανείς–, τον τρόπο με τον οποίο βιώνουν τα πράγματα οι ίδιοι οι εμπλεκόμενοι στο συγκεκριμένο πλαίσιο, αλλά και θέματα ανθρωπίνων σχέσεων, καθημερινότητας, αισθημάτων κ.λπ. Προκειμένου να κατανοηθεί η διδασκαλία είναι αναγκαίο να γνωρίσουμε την ίδια την προσωπικότητα του δασκάλου και της δασκάλας, του καθηγητή και της καθηγήτριας καθώς και του μαθητή και της μαθήτριας ή του φοιτητή και της φοιτήτριας (Καρακατσάνη, 2012, σ. 16-17). Η υιοθέτηση των παραπάνω στόχων απαιτεί νέα θεωρητικά σχήματα και νέες μεθοδολογικές προσεγγίσεις από τους ιστορικούς της εκπαίδευσης, γεγονός το οποίο παρουσιάζει στην εφαρμογή του πολλές δυσκολίες και δημιουργεί πολλά ερωτήματα και διλήμματα (Καρακατσάνη, 2012, σ. 20) αλλά και προκλήσεις.

Στην εκπαίδευση, γενικότερα, τέλος, η προφορική ιστορία μπορεί να τροφοδοτήσει την ανανέωση του μαθήματος της Ιστορίας, να του δώσει τη δυνατότητα να διαφύγει από τον εγκλεισμό του στον μονόλογο του/της εκπαιδευτικού ή και του ενός και μοναδικού σχολικού βιβλίου, να συνδιαμορφώσει συνθήκες ενεργητικής διερευνητικής ή ανακαλυπτικής μάθησης, να ενσωματώσει την ανθρώπινη εμπειρία στη διδασκαλία μαθημάτων, στην οποία υπάρχουν επιζώντες/σες και μνήμες. Απαραίτητη προϋπόθεση γι' αυτό, βέβαια, είναι να δοθεί η δυνατότητα στους/στις εκπαιδευτικούς, μέσα από τις βασικές τους σπουδές –επομένως η αναμόρφωση προγραμμάτων σπουδών κρίνεται απαραίτητη– ή/και από επιμορφωτικά προγράμματα και σεμινάρια, να μελετήσουν και να εφαρμόσουν την προφορική ιστορία οι ίδιοι και, στη συνέχεια, να υλοποιήσουν δράσεις με τους μαθητές και τις μαθήτριές τους

αξιοποιώντας τις προφορικές μαρτυρίες που θα συγκεντρώσουν (Ρεπούση, 2011· Culter, 1971, σ. 184-194).

#### **4. Ένα παράδειγμα από το «μαύρο κουτί» της εκπαίδευσης των προσφύγων στην Ελλάδα**

Στο παρακάτω παράδειγμα σημείο «θέασης» αποτελεί η προφορική ατομική μνήμη των υποκειμένων<sup>35</sup>, αν και είναι προφανές ότι η διάκριση μεταξύ ατομικής και κοινωνικής μνήμης είναι ιδιαίτερα δύσκολη υπόθεση, αφού το κοινωνικό πλαίσιο του υποκειμένου παρέχει τους όρους μέσα στους οποίους θα ανακληθεί η μνήμη (Halbwachs, 2013).

Είναι ευρέως γνωστό ότι οι περισσότεροι από τους πρόσφυγες έφτασαν στην Ελλάδα σε πολύ άσχημη κατάσταση, ενώ η χώρα, αντιμέτωπη με οικονομικά και πολιτικά προβλήματα, δεν ήταν σε θέση να φέρει σε πέρας μόνη της το έργο της αποκατάστασής τους, το οποίο από τον Σεπτέμβριο του 1923 επιτελεί με σημαντική διεθνή βοήθεια (προσφυγικό δάνειο μέσω Κοινωνίας των Εθνών – ΚτΕ και ίδρυση Επιτροπής Αποκαταστάσεως Προσφύγων – ΕΑΠ, Κατσάπης, 2011, σ. 140-144). Σύμφωνα με τον Κιτρομηλίδη (2010, σ. 168), «Δεν θα ήταν υπερβολή να λεχθεί ότι η αποκατάσταση του προσφυγικού πληθυσμού αποτέλεσε το σημαντικότερο επίτευγμα της ελληνικής κοινωνίας στη διαδρομή του εικοστού αιώνα».

Οι άμεσες και επιτακτικές ανάγκες των προσφύγων επικεντρώνονται στη διατροφή, στη στέγαση και στην ιατρική περίθαλψη (Ανδριώτης, 2003, σ. 80-88). Γρήγορα, όμως, προέκυψε και η ανάγκη της εκπαίδευσης των προσφυγοπαίδων. Ως ενδεικτικά μέτρα για την αντιμετώπιση του ζητήματος αυτού στην ευρύτερη περιοχή της Θεσσαλονίκης αναφέρονται: Η σύσταση υπαίθριων δημοτικών σχολείων (Αγραφιώτου-Ζαχοπούλου, 1997, σ. 35), η φοίτηση προσφυγοπαίδων σε σχολεία της

---

<sup>35</sup> Ορισμένοι από τους περιορισμούς της συγκεκριμένης έρευνας μπορούν να συνοψιστούν στους εξής: Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν με πρωτοβουλία του Ιστορικού Αρχείου Προσφυγικού Πολιτισμού (ΙΑΠΕ), γεγονός το οποίο σημαίνει ότι ο οδηγός συνέντευξης, η διαδικασία και οι συνθήκες της συνέντευξης, οι συνεντευκτές/συνεντεύκτριες και οι πληροφορητές/πληροφορήτριες είχαν αποκλειστική σχέση με το ΙΑΠΕ. Οι απομαγνητοφωνήσεις έχουν γίνει με πρωτοβουλία του ΙΑΠΕ. Οι συνεντεύξεις, επίσης, διεξήχθησαν κατά την περίοδο 1995-2000, δηλαδή περισσότερα από 70 χρόνια μετά τη Μικρασιατική Καταστροφή και όταν οι πληροφορητές και οι πληροφορήτριες βρίσκονταν σε ώριμη, πια, ηλικία, με όποιους περιορισμούς μπορεί να θέτει η συγκυρία αυτή για την έρευνα. Στο πλαίσιο της δικής μας έρευνας είχαμε πρόσβαση και μελετήσαμε, μόνον, το απομαγνητοφωνημένο υλικό.

πόλης<sup>36</sup>, η ίδρυση νέων σχολείων σε προσφυγικούς συνοικισμούς (π.χ. «Τενεκεδένιο» σχολείο της Τούμπας).

Αναφορικά με την εκπαίδευση των προσφυγοπαίδων κατά την πρώτη δεκαετία της εγκατάστασής τους στη Θεσσαλονίκη (δεκαετία 1920) δύο εργασίες, της Χάιδως Χαλιάπα (1999) και της Σιδηρούλας Ζιώγου-Καραστεργίου (1994), αποτυπώνουν εύγλωττα τα ποσοτικά δεδομένα από τη συμμετοχή του προσφυγικού πληθυσμού στα πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια σχολεία της πόλης αντίστοιχα. Τα ποσοτικά δεδομένα καταδεικνύουν, οπωσδήποτε, τον καθοριστικό ρόλο των προσφύγων μαθητών και μαθητριών στην αλματώδη αύξηση του μαθητικού πληθυσμού αλλά, ταυτόχρονα, αναδεικνύουν και τα νέα προβλήματα, τα οποία καλούνται να αντιμετωπίσουν οι σχολικές μονάδες (π.χ. ανεπάρκεια χώρου και εξοπλισμού, κακές συνθήκες υγιεινής και έλλειψη διδακτικού προσωπικού). Στο πλαίσιο αυτό, πολλά παιδιά προσφύγων είτε δεν φοιτούν καθόλου είτε αναγκάζονται να διακόψουν πολύ σύντομα τη φοίτησή τους, ώστε να εργαστούν και να ενισχύσουν οικονομικά τις οικογένειές τους.

Πώς βιώνουν, όμως, οι πρόσφυγες μαθητές και μαθήτριες την υποδοχή τους από τους ντόπιους μαθητές και την τοπική κοινωνία και ποιες δυσκολίες και εμπόδια ξεχωρίζουν οι ίδιοι/ίδιες στην εκπαιδευτική διαδικασία; Τι θυμούνται από εκείνη την περίοδο της ζωής τους και πώς το θυμούνται; Ποια αισθήματα τους δημιουργούνται; Είναι ορισμένα από τα πολλά ερωτήματα που μπορούν να απαντηθούν, αν εστιάσουμε στις προσωπικές μαρτυρίες, στις αφηγήσεις και στα βιώματά τους, αξιοποιώντας την πλούσια συλλογή απομαγνητοφωνημένων μαρτυριών, οι οποίες σώζονται στο Ιστορικό Αρχείο Προσφυγικού Ελληνισμού (ΙΑΠΕ) του Δήμου Καλαμαριάς και αφορούν πρόσφυγες μαθητές και μαθήτριες από τη Μικρά Ασία και τον Πόντο που εγκαταστάθηκαν στην Ελλάδα μετά την κρίση του 1922.

#### 4.1. Η υποδοχή

Η βιβλιογραφία αναφορικά με τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ ντόπιων και προσφύγων στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο είναι ευρεία και θα μπορούσε να συνοψιστεί στη φράση από την κινηματογραφική ταινία «Πολίτικη Κουζίνα», «*οι Τούρκοι μάς έδωξαν ως Έλληνες και οι Έλληνες μάς υποδέχτηκαν ως Τούρκους*». Από τις προφορικές μαρτυρίες που μελετήσαμε, ωστόσο, διαπιστώνουμε ότι η πρώτη

---

<sup>36</sup> Το 1920 λειτουργούν στη Θεσσαλονίκη συνολικά 20 δημοτικά σχολεία (7 αρρένων, 5 θηλέων και 8 μικτά) ενώ το 1932 το σύνολο των μικτών δημοτικών σχολείων ανέρχεται σε 75. Βλ. Ζιώγου-Καραστεργίου, 2006.

απάντηση στη σχετική ερώτηση είναι θετική («καλές»), γεγονός που διαφοροποιεί κατά κάποιον τρόπο τη στάση των ντόπιων μαθητών και μαθητριών από αυτή των ενηλίκων έναντι των προσφύγων. Ωστόσο, στην αφήγηση ορισμένων λανθάνουν δύο κυρίαρχες διχοτομήσεις. Από τη μία μεριά, η διάκριση ντόπιος-ξένος: Η ΜΜ<sup>37</sup> αναφέρει: *«Ήτανε και δικές μας και από 'δω. Όλο το χωριό πήγε σε κείνο το σχολείο...»* (ΜΑ 50), ενώ ο ΧΣ σημειώνει: *«Καλές, πολύ καλές, δε φαινόμενα για ξένος, μιλούσα πολύ καλά τα ελληνικά, άνετα. Δεν είχα πρόβλημα...»* (ΜΑ 33). Από την άλλη, προβάλλει η διχοτόμηση πλούσιοι-φτωχοί: Ο ΧΠ από τα Κοτύωρα του Πόντου, θυμάται: *«Ίσα-ίσα υπήρχε μια επιτροπή από τις τάξεις μας και απ' τις μεγάλες τάξεις, η οποία φρόντιζε ποιοι έχουν αδυναμίες και ποιοι έχουν ανάγκες... ενίσχυαν τα φτωχότερα παιδιά»* (Π 19).

Λανθάνει, έτσι, το μοτίβο: πλούσιοι γηγενείς – φτωχοί ξένοι/πρόσφυγες. Οι πρόσφυγες αποτελούν, για το μεγαλύτερο μέρος των ντόπιων, ξένο στοιχείο και επικίνδυνο, ακόμα και αν δεν αντιμετωπίζονται ως τέτοιοι από τους ντόπιους μαθητές και μαθήτριες. Ο όρος «πρόσφυγας» χρησιμοποιείται με τις πιο αρνητικές συνδηλώσεις και γρήγορα αποκτά υποτιμητική και περιφρονητική σημασία (Σαλβάνου, 2018, σ. 54-55· Κατσάπης, 2011, σ. 156-164· Γιαννακόπουλος, 2003 σ. 91). Δεν λείπει, βέβαια, και η άμεση αναφορά μαθήτριας, η οποία δηλώνει ότι ένιωθε κατώτερη από τους άλλους συμμαθητές της λόγω της καταγωγής της (Πόντια = «παρακατιανή») και του ονόματός της (Παρθενόπη = χαρακτηριστικό ποντιακό όνομα). Τη συγκεκριμένη υποδοχή από τους συμμαθητές της, ωστόσο, η ίδια τη φυσικοποιεί. Η ΠΣ, από την Κερασούντα του Πόντου, επισημαίνει: *«Παρόλο ότι έζησα σε ένα περιβάλλον με μορφωμένους ανθρώπους, καλλιεργημένους, στο σχολείο που πήγαινα ένιωθα μειονεκτικά γιατί ήμουν Πόντια [...] Δε ξέρω γιατί το ένιωθα, δε μού καμναν, ήμουν φυσιολογικό παιδί, και να παίζω, και είχα τη φήμη ότι ήμουν και καλή μαθήτρια, ενώ δε το πιστεύω αυτό, αλλά δε ξέρω γιατί το ένιωθα, δε ξέρω...»* (Π 31). Η συγκεκριμένη μαθήτρια αναφέρεται σε ζητήματα ταυτότητας και εαυτού, καθώς μέσω της πρότυπης αναφοράς της διαπιστώνεται ότι ένιωθε μειονεκτικά σε σύγκριση με τις υπόλοιπες συμμαθήτριές της. Αισθήματα πικρίας και απογοήτευσης φαίνεται να τη συνοδεύουν. Επιπλέον, διαφαίνεται ότι το κοινωνικο-πολιτισμικό υπόβαθρο μπορεί να διαδραματίσει

---

<sup>37</sup> Η αρίθμηση των πληροφορητών/ πληροφορητριών ακολουθεί την αρίθμηση του ΙΑΠΕ. Επομένως, το ΜΑ παραπέμπει σε πρόσφυγα προερχόμενο από τη Μικρά Ασία και το Π σε πρόσφυγα από τον Πόντο. Το ονοματεπώνυμο των πληροφορητών/ πληροφορητριών αναγράφεται με τα αρχικά γράμματα για λόγους δεοντολογίας της έρευνας (π.χ. ΜΜ).



σημαντικό ρόλο στην έννοια του εαυτού και στην ερμηνεία που μπορεί να δοθεί για ορισμένες συμπεριφορές (π.χ. «είχα τη φήμη ότι ήμουν καλή»). Λανθάνουν, έτσι, και ζητήματα αυτοπεποίθησης και αντίληψης του ρόλου της ως μαθήτριας («φήμη»). Τέλος, παρά το γεγονός ότι η συγκεκριμένη μαθήτρια προερχόταν από μορφωσιογενές περιβάλλον, γίνεται αντιληπτό από τα λεγόμενά της ότι, στη χώρα υποδοχής, αυτό δεν θεωρείται πλεονέκτημα για την ίδια. Η ίδια σημειώνει ότι τα άλλα παιδιά της φέρονταν «φυσιολογικά» και ότι το πρόβλημα ήταν καθαρά δικό της («...Δε ξέρω γιατί το ένιωθα...»). Η πληροφορήτρια, με τον τρόπο αυτό, «θυματοποιεί» τον εαυτό της και «απαλλάσσει» την ελληνική κοινότητα από οποιοδήποτε μελανό σημείο («...δε μου καμναν...»). Το ίδιο κάνει και ο ΜΛ, όταν αναφέρει ότι: «...κι απ' την άλλη δίκιο είχανε... Οι εντόπιοι θύμωναν για τ' εμάς, για τη δουλειά...» (ΜΑ 22).

#### 4.2. Οι συνθήκες φοίτησης

Είναι γεγονός ότι η προσφυγική νεολαία, με την κρίση του 1922, αποκόπτεται βίαια από ένα ανθηρό εκπαιδευτικό περιβάλλον. Η παιδεία για τους Έλληνες της Μικράς Ασίας και του Πόντου ήταν όρος «εθνικής ύπαρξης». Στη Μικρά Ασία και στον Πόντο υπήρχε εκτεταμένο σχολικό δίκτυο και λειτουργία φημισμένων ιδρυμάτων. Η επαφή των προσφύγων μαθητών και μαθητριών με την εκπαίδευση γενικότερα στον τόπο εγκατάστασης φαίνεται να αποτέλεσε ένα τραυματικό πολιτισμικό σοκ. Ο ΜΛ σημειώνει: «Εγώ πήγα σχολείο, σε τρία χρόνια μέσα έβγαλα έξι τάξεις, στην ύπαιθρο [...] στον Άγιο Αθανάσιο... Δεν είχε σχολείο κι στα τελευταία μάς δώρισε ο εργολάβος μια παράγκα και την κάναμε σχολείο, μέχρι που γίνηκε το ύστερ' από το '28, επί Βενιζέλου, γινήκαν τα χτίρια τα σχολικά» (ΜΑ 22). Η ΡΔ εξιστορεί: «Σχολείο, είχαμε εδώ μια παραγκίτσα... [...]» (ΜΑ 9) και η ΕΒ, με καταγωγή από την Κωνσταντινούπολη, υπογραμμίζει: «Το σχολείο ήταν τούρκικο. Πήγαμε εδώ στο σχολείο, αλλά ήταν τούρκικο. Πήγαιναν τα τουρκάκια [...]» (ΜΑ 162). Τέλος, ο ΑΜ, από τη Ριζούντα του Πόντου, αναφέρει: «Όχι, όχι δεν υπήρχε σχολείο τότε, τίποτε. [...] Δεν άργησε πολύ, ύστερα από 2-3 χρόνια άρχισαν τα σχολεία και τι σχολεία; Θάλαμοι ..., μες σε παράγκες, μες σε παράγκες» (Π 37).

Από τις παραπάνω αναφορές γίνεται σαφές ότι το «νέο» σχολείο στα μάτια των προσφύγων μαθητών και μαθητριών ταυτίζεται με κάτι πρόχειρο και ευτελές («παράγκα», «παραγκίτσα», «θάλαμοι...») σε σχέση με την αίγλη των «παλιών» τους σχολείων, αν και είναι, μάλλον, ιστορικά βέβαιο ότι δεν ήταν όλα τα σχολεία της

Μικράς Ασίας και του Πόντου «περικαλλή». Μία από τις πληροφορήτριες της έρευνάς μας, μάλιστα, αναφέρεται σε αυτό το «νέο» σχολείο με τον όρο «τούρκικο», αφήνοντας να εννοηθεί –ίσως– ότι στη συνείδηση των ντόπιων λανθάνει κάποια συνέχεια: Οι ντόπιοι μάς έστειλαν σε τούρκικο σχολείο, επειδή μάς έβλεπαν σαν Τούρκους (;).

Είναι σημαντικό να υπογραμμίσουμε ότι οι πληροφορητές/πληροφορήτριες διαφυλάσσουν ζωντανές στη μνήμη τους τις καθημερινές δυσκολίες επιβίωσης με τις οποίες κλήθηκαν να αναμετρηθούν στην παιδική ή/και στη νεανική τους ηλικία.

Χαρακτηριστική είναι η φράση του ΣΠ, από την περιοχή Πολίτα Τραπεζούντας, ο οποίος στο πλαίσιο των μνημονικών του εξιστορήσεων υπογραμμίζει: «*Ε, πώς να πάς... Η προσφυγιά μας έχει ρημάξει... μη συζητάς*» (Π 189). Είναι χαρακτηριστικό και συνακόλουθα, οπωσδήποτε, τραυματικό το γεγονός ότι ο αποκλεισμός από την εκπαίδευση βιώνεται από τον πρόσφυγα μαθητή ως αποτέλεσμα της προσφυγικής του κατάστασης: Η προσφυγιά μάς εξουθένωσε σωματικά και μάς καταρράκωσε ψυχολογικά.

Δεν απουσιάζουν, τέλος, και αναφορές σε πιο προσωπικά ζητήματα, όπως απουσία ενδυμάτων και παπουτσιών. Τα ίδια τα προσφυγόπουλα νιώθουν μειονεκτικά έναντι των ντόπιων και αποδίδουν σε αυτές τις δύσκολες συνθήκες διαβίωσης την απόφασή τους να εγκαταλείψουν το σχολείο. Αναδεικνύονται, έτσι, εσωτερικά ζητήματα ντροπής και κατωτερότητας στους πρόσφυγες μαθητές και στις μαθήτριες. Η ΑΣ αναφέρει χαρακτηριστικά: «*κοίταξε, εδώ που ήρθα εγώ, γυρνούσε ο διευθυντής και μάζευε τα παιδιά, τα μικρά. Ε, πήγα κι εγώ κι η αδερφή μου. Ένα κόκκινο σχολείο το λέγαν εδώ στην Καλαμαριά και πήγα, ένα μήνα πήγα εκεί. Ύστερα έπιασε το κρύο, ο χειμώνας, δεν είχαμε ρούχα, δεν είχαμε τίποτα. Δεν μας έστειλε η μαμά μου [...]*» (ΜΑ 61). Ενώ και η ΕΧ θυμάται: «*Ε, από την τρίτη τάξη δεν πήγα σχολείο. Πήγα, ε, η αλήθεια πήγα σχολείο και είδα τα παιδιά όλα ντυμένα, παπούτσια εγώ δεν είχα. Κάτι ξεφτισμένα παπουτσάκια, ξέρω 'γω αυτά. Λοιπόν, ντρεπόμουνα. Και δεν πήγα. Πήγα ένα μήνα, αλλά πήγα και έφυγα*» (ΜΑ 18).

Ένας άλλος μαθητής, ο ΧΓ, υπογραμμίζει: «*...Μεσ στη λάσπη μέχρι τα γόνατα, πηγαίναμε και ερχόμασταν ζυπόλυτοι... [...] Εμείς εδώ, για να πάμε στο Γυμνάσιο, δεν υπήρχε συγκοινωνία! [...] Έπρεπε να περπατάμε τη λάσπη μέχρι το Ντεπώ [...] Και από 'κει παίρναμε... παίρναμε το τραμ. [...] δεν υπήρχαν λεφτά για να ζανανεβούμε πάνω, γιατί ο δρόμος απ' το Ντεπώ μέχρι εδώ ήταν μες στις λάσπες. Λοιπόν, αφού όταν κατεβαίναμε το πρωί λέγανε οι Θεσσαλονικείς 'οι Καλαμαριώται έρχονταν!' Ηξεραν ότι η Καλαμαριά ίσον τσαμούρια, δηλαδή λάσπη! [...] Ναι, και καθόμασταν, καθόμασταν τα*

*απογεύματα, γιατί πρωί και βράδυ είχαμε σχολείο, καθόμασταν εκεί πέρα τα μεσημέρια και τρώγαμε ψωμί και χαλβά, αντί για φαγητό. Κάναμε τα μαθήματά μας το απόγευμα [...] Ερχόμασταν τρώγαμε και σπίτι. Και εκείνο, μες στα κρύα καθόμασταν να διαβάζουμε...» (Π 19).*

### **Επιλογικά**

Από όσα αναφέρθηκαν παραπάνω γίνεται εμφανές ότι η προφορική ιστορία αποτελεί «όχημα» για την καταγραφή, κατανόηση και ερμηνεία της κοινωνικής ιστορίας. Ωστόσο θα πρέπει να επισημανθεί ότι:

α) Με βάση τα δεδομένα του 21ου αιώνα, απαιτείται επαρκής επιστημονικός διάλογος για να προσδιοριστεί το ρευστό περιεχόμενο των όρων προφορική ιστορία, προφορικές μαρτυρίες, προφορικά αρχεία, αλλά και έννοιες, όπως π.χ. η αξιοπιστία της μαρτυρίας, η μνήμη, η υποκειμενικότητα. Ο διάλογος αυτός δυσχεραίνεται, σήμερα, από ποικίλους παράγοντες, όπως το γεγονός ότι οι ερευνητές και οι ερευνήτριες ανήκουν σε διαφορετικούς επιστημονικούς κλάδους, κινούνται σε διαφορετικά θεωρητικά πλαίσια, προσανατολίζονται σε διαφορετικές θεματικές και είναι διασκορπισμένοι σε διάφορα σημεία της χώρας, χωρίς συγκροτημένες συλλογικότητες ή δίκτυα. Οι διεπιστημονικοί πυρήνες που αναπτύχθηκαν σε διάφορους πανεπιστημιακούς χώρους, την τελευταία 20ετία, λειτουργούν παράλληλα και χωριστά ο ένας από τον άλλο. Αυτή η διεπιστημονικότητα από πρόβλημα θα πρέπει να αναδειχθεί σε ευκαιρία για την ανάπτυξη της προφορικής ιστορίας.

β) Είναι στους περισσότερους σαφές ότι η προφορική ιστορία αποτελεί βιώσιμη, αξιόπιστη και πολύτιμη μέθοδο για τον ερευνητή και την ερευνήτρια και η αξιοποίησή της στο πεδίο της ιστορίας της εκπαίδευσης είναι επιτακτική για τη μελέτη ιστορικών φαινομένων, για τα οποία μόλις προλαβαίνουμε να έχουμε, ακόμη, «φωνές» (εκπαιδευτικός, μαθητής/μαθήτρια, φοιτητής/φοιτήτρια στην Κατοχή, στον Εμφύλιο, στη μεταπολεμική περίοδο). Οι νέοι ερευνητές και οι νέες ερευνήτριες πρέπει με συστηματικό τρόπο και μεθοδικότητα να απαγκιστρωθούν από φοβίες, ενδοιασμούς και διλήμματα και να τολμήσουν. Οι ιστορικοί της εκπαίδευσης οφείλουμε να μην διστάσουμε να ακούσουμε τις «φωνές» της ιστορίας.

γ) Είναι εμφανές ότι η προφορική ιστορία στην Ελλάδα, παρά τις όποιες αξιολογικές μεμονωμένες προσπάθειες έχουν γίνει έως τώρα, βρίσκεται ακόμη στο επίπεδο που διεθνώς βρισκόταν τη δεκαετία του 1980. Η διεπιστημονικότητα, η ευρύτητα των σχετικών ερευνών και ο «διεθνισμός» της προφορικής ιστορίας,

φαντάζουν ακόμη μακρινά για την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Προς την κατεύθυνση αυτή πρέπει να γίνουν συντονισμένα βήματα. Ας προβληματιστούμε από την παλιά αφρικάνικη παροιμία, η οποία λέει ότι «Όταν ένας γέρος πεθαίνει, είναι σαν να καίγεται μια βιβλιοθήκη» και ας μην επιτρέψουμε να συνεχιστεί η καταστροφή αυτή.

δ) Παρά τους περιορισμούς, τους προβληματισμούς και τις τυχόν επιφυλάξεις μας, ας επιχειρήσουμε κάτι διαφορετικό ως εκπαιδευτικοί του 21ου αιώνα: Ας επιτρέψουμε να ακουστούν οι διαφορετικές «φωνές» (π.χ. των προσφύγων μαθητών και μαθητριών, όπως στο δικό μας παράδειγμα), μέσα από τις εμπειρίες και τα βιώματά τους, και να σπάσει η «εκκωφαντική σιωπή» της βιωμένης εμπειρίας τους, η οποία, ασφαλώς, δεν ξεκινά για όλους και για όλες την ίδια χρονική και ιστορική στιγμή ούτε έχει τις ίδιες προεκτάσεις και ερμηνείες. Η περιγραφή των εμπειριών και των βιωμάτων των προσφύγων μαθητών και μαθητριών παρουσιάζει μία διαφορετική εικόνα για την εκπαιδευτική ιστορία των πληθυσμών αυτών, η οποία έρχεται σε σύγκρουση με τις επίσημες καταγραφές. Οι αριθμοί των προσφυγικών σχολείων μπορεί να αυξάνονται και οι επίσημες προσπάθειες της πολιτείας σε ποσοτικό επίπεδο να δείχνουν σημάδια ευημερίας, αλλά, όπως φάνηκε από το μικρό παράδειγμα που παρουσιάστηκε παραπάνω, πολλοί μαθητές και πολλές μαθήτριες υποφέρουν.

Οι «φωνές» από το παρελθόν, λοιπόν, αποτελούν έναυσμα για εποικοδομητικό αναστοχασμό, για περαιτέρω σκέψη και προβληματισμό των μαθητών και των μαθητριών μας στην εκπαιδευτική διαδικασία. Το παράδειγμα που χρησιμοποιήσαμε δεν είναι τυχαίο. Μπορεί να αποτελέσει και αυτό πολύτιμο στοιχείο και να αξιοποιηθεί στη σχολική πράξη είτε ως ιστορικό παράδειγμα είτε ως συγκριτικό παράδειγμα, με βάση τα δεδομένα από τη σημερινή κατάσταση και την έλευση προσφύγων στις σύγχρονες κοινωνίες. Ένα φαινόμενο που θα πρέπει να απασχολεί όλους τους εκπαιδευτικούς και όλες τις εκπαιδευτικούς.

## Βιβλιογραφία

- Αγραφιώτου-Ζαχοπούλου, Π. (1997) *Σχολεία της Θεσσαλονίκης*, Θεσσαλονίκη, Ιανός.
- Ανδριώτης, Ν. (2003) Οι πρόσφυγες: Η άφιξη και τα πρώτα μέτρα περίθαλψης, στο *Ιστορία του Νέου Ελληνισμού*, τομ. 7, Ο Μεσοπόλεμος, 1922-1940, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, σ. 79-88.
- Αρβανιτάκης, Κ. Σ. (επιμ.) (2009) *Σπύρος Κ. Αρβανιτάκης, Τετράδια Μνήμης: Η βιογραφία μου – Κείμενα Miscellanea*, Θεσσαλονίκη, University Studio Press.
- Abrams, L. (2010) *Oral History Theory*, London-New York, Routledge.
- Altenbaugh, R. J. (επιμ.) (2005) *The teacher's voice: A social history of teaching in 20th century America*, 2<sup>η</sup> έκδοση, London, Routledge.
- Armstrong, D. (2003) Historical voices: philosophical idealism and the methodology of 'voice' in the history of education, *History of Education*, 32(2), σ. 201-217.
- Βαν Μπούσχοτεν, Ρ. (1997) *Ανάποδα Χρόνια. Συλλογική μνήμη και Ιστορία στο Ζιάκα Γρεβενών (1900- 1950)*, Αθήνα, Πλέθρον.
- Βαν Μπούσχοτεν, Ρ. (2002) Δεκαετία του '40: Διαστάσεις της μνήμης σε αφηγήσεις ζωής της περιόδου, *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 107, σ. 135-155.
- Βαν Μπούσχοτεν, Ρ. (2011) Έχω κάνει 100 συνεντεύξεις. Τι να τις κάνω;, *Scientific Network for Adult Education in Crete*, 5. Διαθέσιμο στο <http://cretaadulteduc.gr/blog/?p=381>.
- Βαρμάζης, Ν. Δ. (2015) *Η Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης στη δεκαετία του 1950: Προσωπική μαρτυρία*, Θεσσαλονίκη, Δέσποινα Κυριακίδη.
- Βερβενιώτη, Τ. (2003) *Διπλό βιβλίο. Η αφήγηση της Σταματίας Μπαρμπάτση. Η ιστορική ανάγνωση*, Αθήνα, Βιβλιόραμα.
- Bernecker, S. (2010) *Memory: A philosophical study*, New York, Oxford University Press.
- Bernecker, S. and Michaelian, K. (επιμ.) (2017) *The Routledge Handbook of Philosophy of Memory*, London, Routledge.
- Blee, K. (2003) Evidence, empathy and ethics: lessons from oral histories of the Klan, στο Perks, R. & Thompson, A., *The Oral History reader*, London and New York, Routledge, σ. 333-343.
- Braster S., Grosvenor, I. & del Mar del Pozo Andres, M. (επιμ.) (2011) *The black box of schooling: a cultural history of the classroom*, Brussels, P.I.E – Peter Lang.

Γιαννακόπουλος, Γ. (2003) Η Ελλάδα με τους πρόσφυγες: Η δύσκολη προσαρμογή στις νέες συνθήκες, στο *Ιστορία του Νέου Ελληνισμού*, τομ. 7, Ο Μεσοπόλεμος, 1922-1940, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, σ. 89-100.

Crook, D. and Ardrich, R. (επιμ.) (2000) *History of education for the twenty-first century*, London, Institute of Education-University of London.

Culter, W. (1971) 'Oral history- Its nature and uses for educational history', *History of Education Quarterly*, 11(2), σ. 184-194.

Δημαράς, Α. και Βασιλού-Παπαγεωργίου, Β. (2008) *Από το κοντόλι στον υπολογιστή, 1830-2000: Εκατόν εβδομήντα χρόνια ελληνική εκπαίδευση με λόγια και εικόνες*, Αθήνα, Μεταίχμιο.

Δημαράς, Α. (2013) *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης. Το «ανακοπτόμενο άλμα». Τάσεις και αντιστάσεις στην ελληνική εκπαίδευση 1833-2000*, Βασιλού-Παπαγεωργίου, Β. (επιμ.), Αθήνα, Μεταίχμιο.

Δορδανάς, Σ. (2007) *Το αίμα των αθώων. Αντίποινα των γερμανικών αρχών Κατοχής στη Μακεδονία, 1941-1944*, Αθήνα, Βιβλιοπωλείον της Εστίας.

Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ. (1994) Πρόσφυγες μαθητές και μαθήτριες στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στη Θεσσαλονίκη από το 1922 ως το 1926. Πρώτη καταγραφή, *Όψεις του Μικρασιατικού Ζητήματος. Ιστορική θεώρηση και προεκτάσεις, Πρακτικά Επιστημονικού Συμποσίου*. Φιλοσοφική Σχολή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, 16-17 Οκτωβρίου 1992, σ. 153-173.

Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ. (2006) «Στοιχεία παραγωγικά και εκπολιτιστικά»: Πρόσφυγες μαθητές και μαθήτριες στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στη Θεσσαλονίκη από το 1922 ως το 1926. Πρώτη καταγραφή, *Θεσσαλονίκης Εκπαιδευτικά, 19ος και 20ός αιώνας*, Θεσσαλονίκη, Κέντρο Ιστορίας Θεσσαλονίκης, σ. 451-478.

Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ. και Φούκας, Β. (2007) Ταυτότητες εκπαιδευτικών (ανδρών και γυναικών) από τον 19ο αιώνα έως τον Μεσοπόλεμο: Αναλύοντας αυτοβιογραφικά και λογοτεχνικά κείμενα, *Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας, Πρακτικά Συνεδρίου*. ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, 17-20 Μαΐου 2007, σ. 142-151. Διαθέσιμο στο <http://conf2007.edu.uoi.gr/Praktika/1-24.pdf>.

Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ. (επιμ.) (2010) *Γυναίκες στην Ιστορία των Βαλκανίων. Ιστορίες ζωής γυναικών εκπαιδευτικών*, Θεσσαλονίκη, Βάνιας.

Gardner, Σ. (2003) Oral history in education: Teacher's memory and teachers' history, *History of Education*, 32(2), σ. 175-188.

Gardner, Σ. (2010) *Hermeneutics, History and Memory*, London and New York, Routledge.

Halbwachs, M. (2013) *Η συλλογική μνήμη* (μτφρ. Τ. Πλυτά), Αθήνα, Παπαζήση.

Husbands, C. (2004) *Τι σημαίνει διδασκαλία της ιστορίας; Γλώσσα, ιδέες και νοήματα* (μτφρ. Α. Λυκούργος), Αθήνα, Μεταίχμιο.

Iggers, G. (2006) *Η ιστοριογραφία στον εικοστό αιώνα: Από την επιστημονική αντικειμενικότητα στην πρόκληση του μεταμοντέρνου* (μτφρ. Π. Ματάλας), Αθήνα, Νεφέλη.

Καρακατσάνη, Δ. (2010) Φωνές δασκάλων και διδασκαλισσών: Αφηγήσεις ζωής και εκπαιδευτικών πρακτικών στη μεταπολεμική Ελλάδα. Θεωρητικές αναζητήσεις, μεθοδολογικά ζητήματα, στο Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ. (επιμ.) *Γυναίκες στην Ιστορία των Βαλκανίων. Ιστορίες ζωής γυναικών εκπαιδευτικών*, Θεσσαλονίκη, Βάνιας, σ. 311-327.

Καρακατσάνη, Δ. (2012) *Εκπαιδευτική θεωρία και διδακτική πράξη στη Μεταπολεμική Ελλάδα: Μια κοινωνική ιστορία της διδασκαλίας και του διδασκαλικού επαγγέλματος*, Θεσσαλονίκη, Επίκεντρο.

Κατσάπης, Κ. (2011) Το προσφυγικό ζήτημα, στο Λιάκος, Α. (επιμ.) *Το 1922 και οι πρόσφυγες: Μια νέα ματιά*, Αθήνα, Νεφέλη, σ. 125-169.

Κέντρο Ιστορίας Θεσσαλονίκης (2010) *Οι εκπαιδευτικοί γράφουν και μιλούν για την ιστορία των σχολείων της Θεσσαλονίκης, Πρακτικά Συνεδρίου*. Θεσσαλονίκη, Κέντρο Ιστορίας της Θεσσαλονίκης.

Κιμουρτζής, Π. (2011) Η φοίτηση στη Νομική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών κατά τον Μεσοπόλεμο. Το Πανεπιστήμιο Αθηνών και ο νεαρός Νικόλαος, *Academia. A publication of the Higher Education Policy Network*, 1(1), σ. 59-107.

Κιτρομηλίδης, Π. Μ. (2010) Η ιδεολογία του προσφυγισμού, στο Κουλούρη, Χρ. (επιμ.) *Η Μικρασιατική Καταστροφή, 1922*, Αθήνα, Τα Νέα, σ. 167-173.

Κόκκινος, Γ. (1998) *Από την Ιστορία στις ιστορίες. Προσεγγίσεις στην ιστορία της ιστοριογραφίας, την επιστημολογία και τη διδακτική της ιστορίας*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Κυπριανός, Π. (2004) *Συγκριτική Ιστορία της ελληνικής εκπαίδευσης*, Αθήνα, Βιβλιόραμα.

Κυρίτσης, Δ. και Φούκας, Β. (2010) *Διερευνώντας την Τοπική Ιστορία της Θεσσαλονίκης: Απόψεις, στάσεις και γνωστικό επίπεδο μαθητών/τριών και η επίδραση της οικογένειας και του σχολείου στη διαμόρφωσή τους*, Θεσσαλονίκη, Κέντρο Ιστορίας Θεσσαλονίκης.

Langlois, C. V. and Seignobos, C. (1904) *Introduction to the study of History* (μτφρ. G. G. Berry), New York, Henry Holt & Company.

Lynd, S. (1993) Oral history from below, *Oral History Review*, 21(1), σ. 1-8.

Μαυροσκούφης, Δ. (2000) *Ένας στρατιώτης στον εμφύλιο (1945-1949). Η συμβολή της μικροϊστορίας στην ανίχνευση και την ανάλυση των βιωματικών όψεων της καθημερινής ζωής*, Θεσσαλονίκη, Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.

Μαυροσκούφης, Δ. (2005) *Αναζητώντας τα ίχνη της Ιστορίας: Ιστοριογραφία, διδακτική μεθοδολογία και ιστορικές πηγές*, Θεσσαλονίκη, Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.

Μπενβενίστε, Ρ. (1999) Μνήμη και ιστοριογραφία, στο Μπενβενίστε, Ρ. και Παραδέλλης, Θ. (επιμ.) *Διαδρομές και τόποι της μνήμης. Ιστορικές και ανθρωπολογικές προσεγγίσεις*, Αλεξάνδρεια, σ. 11-26.

Μπουζάκης, Σ. (2002) *Νεοελληνική εκπαίδευση*, Αθήνα, Gutenberg.

Μπουτζουβή, Α. (1998) Προφορική ιστορία: όρια και δεσμεύσεις, *Μαρτυρίες σε ηχητικές και κινούμενες αποτυπώσεις ως πηγή της Ιστορίας, Πρακτικά Διεθνούς Ημερίδας*. Τμήμα Ιστορίας και Αρχαιολογίας, Πανεπιστήμιο Αθηνών, 30 Μαΐου 1997. Αθήνα, Κατάρτι, σ. 23-27.

Μπουτζουβή, Α. και Θανοπούλου, Μ. (2002) 'Η προφορική ιστορία στην Ελλάδα. Οι εμπειρίες μιας δύσκολης πορείας', *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 107, σ. 3-21.

McAddo, H. (1980) Oral history as a primary resource in educational research, *Journal of Negro Education*, XLIX(4), σ. 414-422.

Milewski, Σ. (2012) Perilous times: an oral history of teachers' experience with school inspection in the 1930s, *History of Education*, 41(5), σ. 637-656.

Παπαθανασίου, Μ. (2003) *Μεγαλώνοντας στον ορεινό χώρο: Παιδιά και παιδική ηλικία στο Κροκύλειο Δωρίδας τις πρώτες δεκαετίες του 20ού αιώνα*, Αθήνα, ΙΑΕΝ-ΓΓΝΓ.

Perks, R. and Thompson, A. (2003) *The Oral History reader*, London and New York, Routledge.

Plummer, K. (2000) *Τεκμήρια ζωής: Εισαγωγή στα προβλήματα και τη βιογραφία μιας ανθρωπιστικής μεθόδου* (μτφρ. Χ. Λιαναντωνάκη, επιμ.. Ν. Κοκοσαλάκης), Αθήνα, Gutenberg.

Portelli, A. (2003) What makes oral history different, in Perks, R. and Thompson, A. *The Oral History reader*, London and New York, Routledge, σ. 63-74.

Ρεπούση, Μ. και Ανδρεάδου, Χ. (επιμ.) (2010) *Προφορικές ιστορίες. Ένας οδηγός προφορικής ιστορίας για την Εκπαίδευση και την Κοινότητα*, Χανιά, Νομαρχιακή Αυτοδιοίκηση Χανίων και Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Ρεπούση, Μ. (2011) Προφορική Ιστορία και Μουσεία – Μια πρώτη προσέγγιση, *Scientific Network for Adult Education in Crete*, 5. Διαθέσιμο στο <http://cretaaduleduc.gr/blog/?p=377>.

Ricoeur, Σ. (2004) *Memory, History, Forgetting*, (μτφρ. Κ. Blamey and D. Pellauer), Chicago and London, The University of Chicago Press.



Σαλβάνου, Α. (2018) *Η συγκρότηση της προσφυγικής μνήμης: Το παρελθόν ως ιστορία και πρακτική*, Αθήνα, Νεφέλη.

Schechtman, M. (2011) Memory and identity, *Philosophical Studies*, 153(1), σ. 65-79.

Seixas, Σ. (2005) Collective memory, history education, and historical consciousness, *Historically Speaking*, 7(2), σ. 17-19.

Τερζής, Ν. Π. (2013) *Μελέτη της εκπαίδευσης του Νεοελληνισμού: Πριν από το Κράτος – έξω από το Κράτος – στο Κράτος*, 3<sup>η</sup> έκδοση, Θεσσαλονίκη, Δέσποινα Κυριακίδη.

Thompson, A. (2006) Four paradigm transformations in oral history, *Oral History Review*, 34(1), σ. 49-70.

Thompson, Σ. (2008) *Φωνές από το παρελθόν: Προφορική Ιστορία*, (μτφρ. Ρ. Βαν Μπούσχοτεν – Ν. Ποταμιάνος, επιμ.. Κ. Μπάδα – Ρ. Βαν Μπούσχοτεν), 2<sup>η</sup> έκδοση, Αθήνα, Πλέθρον.

Τζήκας, Χ. (2009) Από τη θετικιστική ιστορία στη μικροϊστορία και την τοπική ιστορία, στο Τζήκας, Χ. (επιμ.) *Τοπική Εκπαιδευτική Ιστορία: Δάσκαλοι και δασκάλες μιλούν για την ιστορία των σχολείων τους*, Θεσσαλονίκη, Επίκεντρο, σ. 11-26.

Τσιώλης, Γ. (2006) *Ιστορίες ζωής και βιογραφικές αφηγήσεις. Η βιογραφική προσέγγιση στην κοινωνιολογική ποιοτική έρευνα*, Αθήνα, Κριτική.

Φούκας, Β. Α. και Μαρτζιβάνου, Α. (2018) «Η προσφυγιά μας έχει ρημάξει...». Μαρτυρίες προσφύγων μαθητών και μαθητριών από τη Μικρά Ασία και τον Πόντο: Υποδοχή, συνθήκες εκπαίδευσης, εμπόδια, εισήγηση στο 8ο Συνέδριο Ιστορίας της Εκπαίδευσης «Εκπαίδευση: Κρίσεις και Πόλεμοι», υπό δημοσίευση.

Χαλιάπα, Χ. (1999) *Πρόσφυγες μαθητές και μαθήτριες σε σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Θεσσαλονίκης κατά την χρονική περίοδο 1922-1927*, αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία, Θεσσαλονίκη, Τομέας Παιδαγωγικής, Φιλοσοφική Σχολή ΑΠΘ.

Χουρδάκης, Α. (2010) *Από τη μικροϊστορία της εκπαίδευσης: Δύο ανέκδοτα λευκώματα φιλίας 1900-1904 και 1926-1927 – Και άλλα μικροϊστορικά τεκμήρια σχολικής ζωής*, Αθήνα, Ατραπός.

Χουρδάκης, Α. (2012) *Φωνές κοριτσιών από το παρελθόν: Μικροϊστορική προσέγγιση των πρώτων εφηβικών λευκωμάτων (1900-1931)*, Αθήνα, Ίων.

Weiler, K. (1989) Women's history and the history of women teachers, *Journal of Education*, 171(3), σ. 9-24.

Weiler, K. (1997) Reflections on writing a history of women teachers, *Harvard Educational Review*, 64(4), σ. 635-657.

# Σχολική λογοτεχνία και δημιουργική έκφραση: Το παραμύθι ως μέσο λογοτεχνικού γραμματισμού στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Κωνσταντίνα Καλαούζη  
Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου ΠΕ02 Φιλολόγων  
2<sup>ο</sup> ΠΕΚΕΣ Ν. Αιγαίου  
[kalaouzi@sch.gr](mailto:kalaouzi@sch.gr)

## Περίληψη

Στόχος της παρούσας εισήγησης είναι να παρουσιαστεί η διδασκαλία του λογοτεχνικού είδους του παραμυθιού στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ως μεθοδολογικό εργαλείο εισαγωγής των μαθητών/-τριών στη διαδικασία της δημιουργικής έκφρασης. Λαμβάνοντας υπ' όψιν τις οδηγίες των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών για τη Λογοτεχνία, όπως και το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών, χρησιμοποιήθηκε το είδος του παραμυθιού ως αφορμή για την εφαρμογή διερευνητικών και ομαδοσυνεργατικών πρακτικών στην τάξη με στόχο την αποδόμηση των χαρακτηριστικών του, ενώ στη συνέχεια εφαρμόστηκαν μέθοδοι εισαγωγής στη Δημιουργική γραφή με στόχο την παραγωγή πρωτότυπων ιστοριών βασισμένων στο είδος του λαϊκού μαγικού παραμυθιού. Οι διαδικασίες που προτείνονται εφαρμόστηκαν σε μεγάλο αριθμό σχολικών μονάδων κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2018-2019 στα πλαίσια της δράσης «Παραμύθι-Παραμυθία: Το παραμύθι στην εκπαιδευτική πράξη» και είχαν ως αποτέλεσμα την παραγωγή ενός τόμου με πρωτότυπα παραμύθια εικονογραφημένα από τους/τις μαθητές/-ήτριες, ενώ σε δεύτερο χρόνο ορισμένες από τις ιστορίες δραματοποιήθηκαν ή ψηφιοποιήθηκαν ενισχύοντας τόσο την κατάκτηση πολυγραμματισμών, όσο και την ενδυνάμωση της πολλαπλής νοημοσύνης.

**Λέξεις-Κλειδιά:** λογοτεχνία, παραμύθι, δημιουργική γραφή, πολυγραμματισμοί, πολλαπλή νοημοσύνη

## Abstract

This paper aims to recommend the teaching of folklore genre in secondary education as a method of introducing students to the process of creative expression and creative writing. Taking into account the guidelines of the Curriculum for Literature, as well as the Interdisciplinary Common Curriculum Framework, folktale was used as a methodological tool for the application of exploratory and group-based classroom practices. Students were induced in deconstructive methods which helped them realize the folktale's basic structure. These

methods were then applied in Creative Writing so as to produce original stories based on folktales. The proposed procedures were applied to a large number of school units during the school year 2018-2019 in the context of the action 'Fairy Tales: The Fairy Tale in Educational Practice' and resulted in the production of a volume of original fairy tales illustrated by students. At the same time, some of the stories have been dramatized or digitized to enhance both the congruence of multiliteracies and the reinforcement of multiple intelligences.

**Keywords:** literature, folktale, creative writing, multiliteracies, multiple intelligences

## **Εισαγωγή**

Το μάθημα της Λογοτεχνίας έχει εδραιώσει εδώ και δεκαετίες το ρόλο του στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ως ενός αγαθού που διδάσκεται τόσο για την αυταξία του, όσο και για τον ιδιαίτερο μορφωτικό, πολιτιστικό και αξιακό του χαρακτήρα. Η Λογοτεχνία στο σχολείο στοχεύει, μεταξύ άλλων, στην καλλιέργεια δεξιοτήτων ώστε οι μαθητές/-ήτριες σταδιακά να κατακτήσουν αυτονομία στην ανάγνωση, αλλά και να μπορέσουν, ταυτόχρονα, να παραγάγουν δικό τους ερμηνευτικό λόγο. Οι σύγχρονες τάσεις επιτάσσουν τη διδασκαλία της λογοτεχνίας με τέτοιον τρόπο, ώστε κατά τη διαδικασία να προσφέρεται έγκυρη γνώση σε ένα εύρος θεμάτων και ερεθισμάτων, προσαρμοσμένο όμως στις ανάγκες των μαθητών/-τριών και μεθοδευμένο, ώστε να λαμβάνει υπόψη τη φύση της σχολικής ανάγνωσης, τις ιδιαιτερότητες της παιδαγωγικής σχέσης, τις επιδιώξεις του μαθήματος, την ατομικότητα του/της μαθητή/-ήτριας-αναγνώστη/-ριας. Με τον τρόπο αυτόν εξασφαλίζεται ο δημιουργικός συνδυασμός μορφωτικής/γνωστικής και διδακτικής/μεθοδολογικής επάρκειας.

Η διδασκαλία του μαθήματος της Λογοτεχνίας στο σχολείο χαρακτηρίζεται από την ανάμειξη δύο βασικών τάσεων: του ακαδημαϊσμού και του «μαθητοκεντρισμού» (Φρυδάκη, 1999, 2003). Η ανάγκη εκμάθησης εργαλείων που στηρίζονται στη λογοτεχνική θεωρία χρειάζεται να εναρμονίζεται με την τόνωση της αυτενέργειας και των ποικίλων ερμηνευτικών προσεγγίσεων εκ μέρους των μαθητών/-τριών. Οι έννοιες αυτές, λοιπόν, δεν μπορούν να αυτονομούνται. Η σχολική διδασκαλία της λογοτεχνίας αφενός δεν είναι δυνατόν να γίνεται απροϋπόθετα, χωρίς κάποιες έστω αναφορές σε έναν κοινό γνωστικό πυρήνα που θα ενοποιεί τις αναγνώσεις και θα συναιρεί τις διαφορετικές αφετηρίες. Αφετέρου, δεν μπορεί να μην αποκαλύπτει ταυτόχρονα τη φύση της λογοτεχνικής ανάγνωσης, δίνοντας έμφαση μόνο στη στείρα, γνωσιοκεντρική

προσέγγιση των κειμένων, που αφαιρεί από τον/τη μαθητή/-ήτρια κάθε πρωτοβουλία και αυτενέργεια στην προσέγγισή του/της.

Παρατηρώντας τους σκοπούς του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγράμματος Σπουδών (στο εξής ΔΕΠΠΣ) αντιλαμβανόμαστε ότι προεξάρχουσα είναι η σημασία της ενδυνάμωσης της μορφωτικής επάρκειας, της επικοινωνιακής ικανότητας και της συναισθηματικής ανάπτυξης των μαθητών/-τριών μέσα από την ανάγνωση, κατανόηση και ερμηνεία αξιόλογων λογοτεχνικών έργων. Τα κείμενα νοούνται ως φορείς εθνικών, οικουμενικών και διαπολιτισμικών αξιών, ενώ δίνεται έμφαση στη χρήση της λογοτεχνίας ως αφορμής για να αναπτύξουν οι μαθητές/-ήτριες κριτική στάση απέναντι σε ζητήματα ατομικής και κοινωνικής ζωής και να διαμορφώσουν τις προσωπικές τους στάσεις και πεποιθήσεις. Γίνεται μάλιστα ιδιαίτερη μνεία στην ανάγκη ενίσχυσης της βιωματικής συμμετοχής των μαθητών/-τριών στην ανάπτυξη της φαντασίας, στην καλλιέργεια γλωσσικών αλλά και καλλιτεχνικών δεξιοτήτων. Με αυτή την προοπτική αναδεικνύεται η αξία της λογοτεχνίας ως μορφωτικού αγαθού στο πλαίσιο της ανθρωπιστικής παιδείας (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ, 2003, σ. 64).

Η Λογοτεχνία, βέβαια, δεν περιλαμβάνει μόνο διαδικασίες κατανόησης και ερμηνείας αλλά κυρίως επιδιώκει, τουλάχιστον στα πλαίσια της σχολικής διδασκαλίας, την παραγωγή λόγου. Η παραγωγή λόγου μπορεί να αφορά διαφορετικά επίπεδα ασκήσεων που αξιολογούν τον βαθμό κατανόησης και εμβάθυνσης, την εγκυρότητα των παραγόμενων ερμηνειών αλλά και τη δυνατότητα των μαθητών/-τριών να παράγουν λόγο στα πλαίσια της δημιουργικής γραφής (ΙΕΠ, 2016).

Η εισαγωγή δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής στα πλαίσια της Λογοτεχνίας προϋποθέτει τη χρήση βιωματικών μεθόδων μάθησης με σκοπό την καλλιέργεια ικανοτήτων και δεξιοτήτων που θεωρούνται προαπαιτούμενες στον 21<sup>ο</sup> αιώνα. Η δημιουργική γραφή προωθεί την έκφραση και τη δημιουργικότητα των μαθητών/-τριών βοηθώντας τους να αξιοποιήσουν τις αποκτηθείσες γνώσεις τους μέσα από την αποκωδικοποίηση κειμένων και ποικίλες ερμηνευτικές προσεγγίσεις, ώστε να μετασχηματίσουν, να διαφοροποιήσουν, όχι όμως απροϋπόθετα, τα κείμενα που ανέλυσαν και στη συνέχεια να παραγάγουν λόγο που να προσομοιάζει στους τρόπους του λογοτεχνικού είδους ή γένους που επεξεργάστηκαν.

Για να φτάσουν με ασφάλεια σε αυτή τη διαδικασία χρειάζεται να γίνουν πρώτα απ' όλα επαρκέστεροι αναγνώστες και στη συνέχεια να ασκηθούν μέσα από ποικίλες βιωματικές δραστηριότητες στον τομέα της συγγραφής. Τα Αναλυτικά Προγράμματα

Λογοτεχνίας της Κύπρου έχουν ήδη εντάξει τη δημιουργική γραφή στο μάθημα της Λογοτεχνίας, ενώ δίνεται στους/στις μαθητές/-ήτριες και ξεχωριστό διδακτικό εγχειρίδιο με κατάλληλες ασκήσεις καθοδήγησης (Σουλιώτης, 2012, σ. 13-15). Η δημιουργική γραφή ανοίγει δρόμο σε μαθητές και μαθήτριες να συνθέσουν τις εμπειρίες ζωής με τις γνώσεις που αποκτούν στην εκπαίδευση: να συνδυάσουν τις ατομικές εμπειρίες με τις γνώσεις που αποκτούν μέσα στο σχολείο σε ένα φανταστικό επίπεδο.

Η δημιουργική γραφή είναι η αποτύπωση στο χαρτί των ιδεών και των συναισθημάτων που σχετίζονται ή αφορμώνται από ένα συγκεκριμένο θέμα και πυροδοτούν τη δημιουργικότητα των εμπλεκομένων. Χαρακτηριστικά της είναι η πρωτοτυπία και η φαντασία (Brookes & Marshal, 2004). Ανάμεσα στους βασικούς στόχους που επιτυγχάνονται με την εισαγωγή της στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι αφενός η συμμετοχή σε διαδικασίες παραγωγής λόγου, αλλά, κυρίως, τα μεταγνωστικά αποτελέσματα που επιτυγχάνονται μέσα από διεργασίες αναστοχασμού και κριτικής συζήτησης πάνω στην ίδια την πράξη της γραφής και των αποτελεσμάτων της (Κωτόπουλος, 2012). Η δημιουργική γραφή αποτελεί μία σύγχρονη εκπαιδευτική μέθοδο, αρκετά διαδεδομένη στις ευρωπαϊκές χώρες, που φιλοδοξεί να προαγάγει τον πρωτεύοντα ρόλο της έκφρασης, της γραφής και του λόγου στους μαθητές/-ήτριες. Η μέθοδος αυτή στηρίζεται σε βιωματικές τεχνικές και μέσα από την παιγνιώδη άσκηση του λόγου επιτυγχάνει την αναδόμηση των στοιχείων της λέξης, της πρότασης και κατ' επέκταση του κειμένου με σκοπό την παραγωγή νέων κειμένων (Πασσιά & Μανδηλαράς, 2001). Η εισαγωγή της στην εκπαιδευτική πράξη στην ουσία μετατοπίζει το βάρος στον ρόλο του αναγνώστη/-ριας μαθητή/-ήτριας που παύει να είναι παθητικός δέκτης, αλλά μεταμορφώνεται σε δύναμη δημιουργό (Σαμαρά, 2009) μέσω της συστηματικής παρατήρησης και μελέτης του τρόπου σύνθεσης και των λειτουργιών των κειμένων. Με τον τρόπο αυτόν οι συμμετέχοντες οδηγούνται στη μερική «υπονόμηση» και αναδημιουργία των κειμένων μέσα από επαγωγικές διαδικασίες παρατήρησης, αποδόμησης και επανασύνθεσης.

Η δημιουργική γραφή επιβεβαιώνει την αξία της ως εκπαιδευτικού εργαλείου και λόγω των μεθοδολογικών και διδακτικών προσεγγίσεων που προϋποθέτει. Συγκεκριμένα, η διδακτική μεθοδολογία περιλαμβάνει ομαδοσυνεργατικές πρακτικές, δραστηριότητες αποδόμησης, σύνθεσης και αναστοχασμού που μπορεί να οδηγήσουν σε πιθανή επανεγγραφή ή πολλαπλές επανεγγραφές κειμένων, αποδεικνύοντας ότι η

πράξη της συγγραφικής δημιουργίας μπορεί να είναι αποτέλεσμα μίας ομαδικής διαδικασίας (Νικολαΐδου, 2012).

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα η δημιουργική γραφή δεν έχει ενταχθεί ως διακριτός κλάδος στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για τη Λογοτεχνία παρόλο που σε πολλά σημεία του υποστηρίζεται η «ανακάλυψη και άσκηση των καλλιτεχνικών τους δεξιοτήτων» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ, 2003, σ. 66). Η εφαρμογή πρακτικών δημιουργικής γραφής στην εκπαιδευτική πράξη βασίζεται καθαρά στην προαίρεση των διδασκόντων, που συνήθως αποφεύγουν την ένταξη τέτοιου είδους δραστηριοτήτων καθώς αδυνατούν να εντάξουν τα παραγόμενα έργα στην αξιολόγηση του/της μαθητή/-ήτριας. Ωστόσο, τα προτεινόμενα κριτήρια αξιολόγησης του ΙΕΠ για την αξιολόγηση της Γλώσσας και της Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο συμπεριλαμβάνουν ερωτήσεις που βασίζονται επί της ουσίας σε ασκήσεις δημιουργικού μετασχηματισμού. Εξάλλου, και το Πρόγραμμα Σπουδών Λογοτεχνίας για την Α΄ Λυκείου προάγει δραστηριότητες που παρακινούν τον/τη μαθητή/-ήτρια να δράσει, να ερευνήσει, να συνεργαστεί με τους/τις συμμαθητές/-ήτριες του, να παραγάγει λόγο βασισμένο σε όσα διδάχθηκε (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011). Το ίδιο συμβαίνει και με το νέο Πρόγραμμα Σπουδών της Γλώσσας και Λογοτεχνίας της Γ΄ Λυκείου, το οποίο προϋποθέτει στο στάδιο παραγωγής λόγου ασκήσεις που πριμοδοτούν τη δημιουργικότητα και αυτενέργεια των μαθητών/-τριών.

Η μελέτη των Προγραμμάτων Σπουδών και του ΔΕΠΠΣ βοηθά σημαντικά στο να γίνει συνείδηση ότι η Λογοτεχνία στο σχολείο οφείλει να υπηρετεί στόχους γνωστικούς αλλά κυρίως να υπηρετεί στόχους συμμετοχής και αυτενέργειας που θα μετατρέψουν αυτό που θεωρείται ένα «σχολικό μάθημα» σε μία δημιουργική δραστηριότητα, η οποία όμως θα λειτουργεί βάσει κανόνων και θα στοχεύει στην ικανοποίηση στόχων που προάγουν την πολλαπλή νοημοσύνη.

Θέτοντας λοιπόν υπ' όψιν όλες τις παραπάνω παραμέτρους, σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε μια δράση στα Δωδεκάνησα κατά το σχολικό έτος 2018-2019 με αφορμή το λογοτεχνικό είδος του παραμυθιού που λειτούργησε ως έναυσμα εισαγωγής των μαθητών/-τριών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη δημιουργική γραφή, προσφέροντας σε όλους, ανεξαρτήτως επίδοσης, την ευκαιρία να συνεισφέρουν στη δημιουργία παραμυθιών συμβατικών ή και ψηφιακών, τα οποία συμπεριλήφθηκαν σε έναν ηλεκτρονικό τόμο που διοχετεύτηκε σε όλα τα σχολεία των Δωδεκανήσων. Η δράση σε πρώτη φάση είχε ως στόχο την εμπλοκή εκπαιδευτικών σε βιωματικά σεμινάρια δημιουργικής γραφής με εστίαση στο λαϊκό μαγικό παραμύθι και την

εξοικειώσή τους στην υιοθέτηση ομαδοσυνεργατικών τεχνικών, ενώ το δεύτερο μέρος της δράσης προϋπέθετε την εφαρμογή των βιωματικών προσεγγίσεων στις τάξεις με ομάδες μαθητών/-τριών, οι οποίοι/-ες σε πρώτη φάση, χρησιμοποιώντας επαγωγικές τεχνικές, οδηγούνταν στην αποδόμηση λαϊκών μαγικών παραμυθιών κατά το πρότυπο του Propp, και στη συνέχεια επιχείρησαν την ομαδική ή και ατομική συγγραφή παραμυθιών. Το τελευταίο μέρος της δράσης αφορούσε την παρουσίαση των παραγόμενων ιστοριών από τις ομάδες σε ειδική εκδήλωση που οργανώθηκε με αφορμή την παγκόσμια ημέρα παραμυθιού.

### **Το Παραμύθι ως μέσο δημιουργικής έκφρασης**

Αν προσέξουμε τους άξονες του ΔΕΠΠΣ για τη Λογοτεχνία παρατηρούμε ότι για τις τάξεις Α΄ και Β΄ Γυμνασίου το παραμύθι προτείνεται να ενταχθεί στη διδασκαλία τόσο ως μέσο γνωριμίας με τον λαϊκό πολιτισμό αλλά και ως αφηγηματικό είδος που αναδεικνύει τους τρόπους αναπαράστασης των κοινωνικών αξιών. Πέρα από αυτούς τους στόχους, χρειάζεται να προσθέσουμε ότι το παραμύθι ως είδος, και μάλιστα το λαϊκό μαγικό παραμύθι, ενέχει μία παγκοσμιότητα ως προς τα μοτίβα του, ενώ διακρίνεται από μία δομική λιτότητα που καθιστά την αναγνώριση των συστατικών του στοιχείων δυνατή ακόμα και από μαθητές/-ήτριες που δεν είναι εξοικειωμένοι/-ες με την ανάλυση λογοτεχνικών κειμένων.

Αν λάβουμε υπ΄ όψιν ότι οποιοδήποτε κείμενο είναι τελικά μία γλωσσική μορφή, μια γλωσσική δομή, στην οποία δίνει λογοτεχνική αξία η ποιότητα του λόγου και ο ιδιαίτερος τρόπος της γλωσσοτεχνικής σύνθεσης (ύφος), είναι προφανές ότι η γλώσσα του κειμένου, ανάλογα με το λογοτεχνικό γένος και είδος, οι εκφραστικοί τρόποι με τους οποίους αυτή προβάλλει την προθετικότητα του κειμένου ασκούν γλωσσική αγωγή στον/στη μαθητή/-ήτρια, αλλά συνιστούν μεθοδολογικά και αντικείμενο της διδασκαλίας (ΥΠΕΠΘ-ΙΠ, ΕΠΠΣ, Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών, Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, 1998, σ. 3).

Με την προσεκτική και συστηματική, θα πρόσθετα, παρατήρηση της γλωσσικής μορφής του λαϊκού μαγικού παραμυθιού με τεχνικές επαγωγικής προσέγγισης, το κείμενο γίνεται περισσότερο εναργές με αποτέλεσμα οι μαθητές/-ήτριες να μπορούν να αντιληφθούν τον τρόπο σύνθεσης και δημιουργίας του. Η συμμετοχή και η αυτενέργεια των μαθητών/-τριών μέσω της διερεύνησης και ανακάλυψης της γνώσης και η μεθοδική πορεία αναβαθμών από το απλό στο σύνθετο

μπορούν να οδηγήσουν σε μαθησιακές διαδικασίες απολύτως προσοδοφόρες και δημιουργικές. Το βήμα αυτό, ο εφοδιασμός δηλαδή των μαθητών/-τριών με τα απαραίτητα εργαλεία που σε συνδυασμό μπορούν να οδηγήσουν στην παραγωγή ενός κειμένου στα πλαίσια της Λογοτεχνίας, είναι ιδιαίτερα σημαντικό για τη μετάβαση στο στάδιο της δημιουργίας. Το (γραπτό) κείμενο του/της μαθητή/-ήτριας γίνεται έτσι η απάντηση (αντίδραση) στο ερέθισμα του αρχικού κειμένου και συνοψίζει την ιδιαίτερη αναγνωστική πρόσληψη του καθενός σε συνδυασμό με τα επιμέρους νοήματα που προβάλλονται.

Το παραμύθι ως λογοτεχνικό είδος ικανοποιεί τις παραπάνω συνθήκες για την εισαγωγή στη δημιουργική γραφή, αφού πρόκειται για ένα είδος που εξελίσσει στην ουσία την προφορικότητα σε γραπτό λόγο, τόσο στο Δημοτικό όσο και στο Γυμνάσιο. Για τον λόγο αυτόν, στο ΔΕΠΠΣ Νεοελληνικής Λογοτεχνίας για το Γυμνάσιο, το παραμύθι προτείνεται ως άξονας διαθεματικής προσέγγισης που αναδεικνύει πτυχές του λαϊκού πολιτισμού και της έντεχνης δημιουργίας (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003, σ. 64-65). Η χρήση των παραμυθιών προσφέρεται, εξάλλου, ώστε να κατανοήσουν οι μαθητές/-ήτριες ότι αυτά αποτελούν ξεχωριστό αφηγηματικό είδος και να αντιληφθούν τη σημασία τους ως πεδίου αναπαράστασης κοινωνικών αξιών. Προτείνεται, μάλιστα, η δημιουργία φακέλου με παραμύθια από τη χώρα μας, αλλά και από άλλες χώρες, προκειμένου να εντοπιστούν και να συζητηθούν συγκριτικά τα κοινά στοιχεία ή οι διαφορές στη δομή, στην πλοκή, στη λειτουργία του ήρωα κ.λπ. Το παραμύθι επιπλέον προσφέρεται για την εκπόνηση διαθεματικών σχεδίων εργασίας με τη μορφή project, όπου μπορούν να συνδυαστούν δραστηριότητες, όπως η εικονογράφηση ή η δραματοποίηση αλλά και η μετατροπή των παραμυθιών σε ψηφιακά παραμύθια/ψηφιακές αφηγήσεις.

Εδώ ακριβώς υπεισέρχεται και ο ρόλος των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (στο εξής ΤΠΕ) που ως μέρος του σύγχρονου πολιτισμού προσδίδουν στο σύγχρονο μάθημα της Λογοτεχνίας έναν ρόλο πολυδιάστατο. Προκειμένου για το παραμύθι, η χρήση των ΤΠΕ μπορεί να δημιουργήσει νέους τύπους παραμυθιών, να μετεξελίξει και να επικαιροποιήσει τον παραμυθικό λόγο προσφέροντας εργαλεία ενδυνάμωσης της διδακτικής διαδικασίας και ενσωμάτωσης μαθητών/-τριών που συνήθως παραμένουν στο περιθώριο της μαθησιακής πορείας. Δεν είναι απλό εργαλείο μάθησης, είναι η θύρα προς τον ψηφιακό κόσμο της εποχής μας, προς την ψηφιακή επικοινωνία, η οποία δημιουργεί νέους τύπους κειμένων, νέες πρακτικές παραγωγής, διάδοσης και πρόσληψης της λογοτεχνίας (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011, σ. 28). Οι



ΤΠΕ μπορούν να βοηθήσουν σημαντικά στην ανάπτυξη των τρόπων επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών/-τριών και να προωθήσουν την ομαδική διαπραγμάτευση του νοήματος των κειμένων, αλλά και την πολυμεσική παρουσίαση των ερμηνειών τους και την παραγωγή δικών τους πολυτροπικών παραμυθικών κειμένων (Κουτσογιάννης κ.ά., 2011, σ. 10-14).

Το παραμύθι επιλέχθηκε ως το είδος που βοηθά στην μεθοδολογική μας προσέγγιση, η οποία βασίζεται σε δύο παιδαγωγικές μεθόδους: τη *διδασκαλία σε ομάδες* και τη *μέθοδο project*. Και οι δύο συνιστούν μαθητοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας που καλλιεργούν τη συνεργασία και την ομαδικότητα προσφέροντας τη δυνατότητα συμμετοχής και κινητοποίησης στους αδύναμους και τους 'αδιάφορους' μαθητές και μαθήτριες. Επιπλέον, προωθούν την ενεργητική μάθηση, ενθαρρύνουν την ανάδειξη ενδιαφερόντων και συμβάλλουν στην αναβάθμιση της αυτοεικόνας και της αυτοπεποίθησης των μαθητών/-τριών, δίνοντας τη δυνατότητα ελεύθερης έκφρασης της γνώμης τους στην ομάδα.

Η ομαδοσυνεργατική προσέγγιση υλοποιείται μέσα από την κινητοποίηση μαθητικών μικρο-ομάδων για τη διεξαγωγή μέρους ή όλων των διδακτικών και των μαθησιακών δραστηριοτήτων μέσα σε πλαίσια συνεργατικών σχέσεων (Ματσαγγούρας, 2008).

Μέσα από τη χρήση ομαδοσυνεργατικών μεθόδων οι μαθητές/-ήτριες όχι μόνο αναπτύσσουν δεξιότητες κριτικής σκέψης και μαθαίνουν να σέβονται το διαφορετικό, αλλά αλληλεπιδρούν, ανταλλάσσουν ιδέες, αλληλοσυμπληρώνουν ή «αλληλοδιορθώνουν» το προϊόν της εργασίας τους με αποτέλεσμα αυτό να είναι αρτιότερο και καλύτερο από οποιαδήποτε μεμονωμένη ατομική εργασία (Kagan, 1994).

Κρίθηκε, λοιπόν, ότι η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία γραφής παραμυθιών και η επιλογή της μεθόδου project μπορούν να διευκολύνουν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και την εναρμόνιση πολλών και διαφορετικών αναγκών, επιπέδων και «γλωσσών», κάτι που η μετωπική διδασκαλία αδυνατεί να αντιμετωπίσει. Οι μαθητές/-ήτριες, όταν εργάζονται σε ομάδες, παρουσιάζουν ανετότερα τις προσωπικές τους απόψεις και τα συμπεράσματά τους, μαθαίνουν ο ένας από τον άλλο, αναπτύσσουν κριτική σκέψη, βελτιώνουν τον προφορικό τους λόγο. Σε συνδυασμό με τη μέθοδο project, η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία δίνει στους μαθητές και στις μαθήτριες την αίσθηση της ενεργού συμμετοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία, βελτιώνει τις επικοινωνιακές συνθήκες σε μια τάξη, αυξάνει το σεβασμό των μαθητών/-τριών για

όλους τους συμμαθητές και τις συμμαθήτριές τους και συμβάλλει στην αποδοχή της ετερότητας (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011, σ. 30). Στο πλαίσιο αυτό λοιπόν επιλέχθηκε το παραμύθι ως το πλέον πρόσφορο λογοτεχνικό είδος για να γίνει μία εισαγωγή στην διαδικασία της δημιουργικής γραφής.

### **Στόχοι και αναμενόμενα οφέλη από τη χρήση του παραμυθιού ως μέσου εισαγωγής στη δημιουργική γραφή**

Έχει ειπωθεί ήδη αρκετές φορές πως ο όρος «Δημιουργική Γραφή» επιχειρεί να αποδώσει στα ελληνικά τον αγγλοσαξονικό «creative writing». Είναι αλήθεια ότι η ορολογία συχνά δημιουργεί μία σύγχυση εξαιτίας των πολλαπλών σημασιοδοτήσεων στις οποίες παραπέμπει αλλά κυρίως λόγω των αξιολογικών προεκτάσεων που εμπεριέχει (Κωτόπουλος κ.ά, 2013, σ. 13· Κωτόπουλος, 2012). Σήμερα τον χρησιμοποιούμε διττά, αναφερόμενοι στην ικανότητα να ελέγχει κανείς τις δημιουργικές σκέψεις και να τις μετατρέπει σε γραφή, αλλά και στην ευρεία του σημασία, που εμπεριέχει το σύνολο των διάφορων εκπαιδευτικών πρακτικών και τεχνικών που στοχεύουν στην κατάκτηση συγγραφικών (κυρίως λογοτεχνικών) δεξιοτήτων, δηλαδή τις εκπαιδευτικές διαδικασίες κατά τις οποίες, διεγείροντας κατάλληλα τη δημιουργικότητα, οδηγούμαστε στην παραγωγή λόγου με τρόπο ελκυστικό και παιγνιώδη.

Η εισαγωγή της δημιουργικής γραφής στα πλαίσια του μαθήματος της Λογοτεχνίας μπορεί να επιτευχθεί με την επιλογή, τουλάχιστον στα αρχικά στάδια, λογοτεχνικών κειμένων που επιτρέπουν, λόγω της απλότητας και καθαρότητάς τους, την «αποκωδικοποίηση» ως προς τα δομικά τους χαρακτηριστικά. Η κατανόηση των βασικών χαρακτηριστικών του λογοτεχνικού είδους παίζει σημαντικό ρόλο, ώστε οι μαθητές/-ήτριες να κατανοήσουν τους «κανόνες» του και με βάση αυτούς να συνθέσουν δικά τους κείμενα, άρα η πράξη της δημιουργίας να μη γίνει απροϋπόθετα, αλλά βασισμένη στα υπαρκτά γενικά χαρακτηριστικά του είδους που αναλύουν και επεξεργάζονται. Γι' αυτούς τους λόγους θεωρώ ότι η χρήση του παραμυθιού στο Γυμνάσιο ενδείκνυται ως μέσο που ικανοποιεί πολλαπλούς διδακτικούς στόχους και μπορεί να οδηγήσει στην εισαγωγή των μαθητών/-τριών στη δημιουργική γραφή.

Οι στόχοι που επιτυγχάνονται με την επιλογή του παραμυθιού είναι πολλαπλοί. Οι μαθητές/-ήτριες έρχονται σε επαφή με λαϊκά μαγικά παραμύθια που αποτελούν βασικό στοιχείο του λαϊκού πολιτισμού και με τη χρήση επαγωγικών ομαδοσυνεργατικών μεθόδων αναζητούν τη δομή και τα χαρακτηριστικά του είδους

που μελετούν. Καλούνται να ανακαλύψουν επί παραδείγματι τις βασικές λειτουργίες, τα δρώντα πρόσωπα, τα μοτίβα που επανέρχονται, τις ιδιαίτερες αφηγηματικές συμβάσεις. Η αναζήτηση αυτή βοηθά τα παιδιά να εμβαθύνουν ως προς τη δομή αλλά και τις ιδιαιτερότητες της γλώσσας και του ύφους που χαρακτηρίζει το λαϊκό μαγικό παραμύθι. Η κατανόηση οδηγεί στο δεύτερο βήμα που είναι η παιγνιώδης δημιουργία, μια δημιουργία που λαμβάνει πολλαπλές διαστάσεις αφού μπορεί, με τον κατάλληλο χειρισμό εκ μέρους του διδάσκοντα, να ενσωματώσει τις διαφορετικές ικανότητες και ενδιαφέροντα παιδιών που στα πλαίσια ενός «κανονικού» μαθήματος συνήθως μένουν στο περιθώριο. Η ένταξη αυτή επιτυγχάνεται χάρη στους δρόμους που ανοίγει το παραμύθι στην ενσωμάτωση πολλαπλών τύπων νοημοσύνης.

Η νοημοσύνη, όπως είναι γνωστό, δεν είναι ενιαία, αλλά αποτελείται από ένα ευρύ φάσμα ή συνεχές νοητικών, συναισθηματικών, κοινωνικών, φυσικών και λοιπών ικανοτήτων, το σύνολο των οποίων παράγει νοήμονα συμπεριφορά. Η άποψη αυτή της πολλαπλότητας των ικανοτήτων (modality view) όλο και υποστηρίζεται τα τελευταία χρόνια από πολλούς ειδικούς (Gardner, 1983, 1993, 1999· Sternberg, 1985, 1998· Anderson, 1992· Ceci, 1990). Το παραμύθι δεν είναι μόνο αφήγηση αλλά και εικόνα, συνδέεται με τη μουσική αλλά και με την τεχνολογία, ενώ μπορεί εύκολα να μεταμορφωθεί σε θεατρική αναπαράσταση. Επομένως, δεν απευθύνεται μόνο στους/στις μαθητές/-ήτριες που δείχνουν ιδιαίτερες ικανότητες στον γλωσσικό και λογικομαθηματικό τομέα, αλλά και σε αυτούς/-ές που έχουν ιδιαίτερη έφεση σε τομείς όπως η μουσική, το θέατρο, η ζωγραφική και η τεχνολογία. Ενσωματώνει έτσι πολύ περισσότερες κατηγορίες μαθητών/-τριών ασχέτως επίδοσης.

Η διδασκαλία των μεθόδων συγγραφής και η δημιουργική παραγωγή παραμυθιών προϋποθέτει και καλωσορίζει τη συνέργεια τόσο μεταξύ μαθητών/-τριών, αλλά και μεταξύ καθηγητών/-τριών διαφορετικών ειδικοτήτων (καθηγητές/-ήτριες Μουσικής, Καλλιτεχνικών, Θεατρικής αγωγής, φιλολόγους, καθηγητές/-ήτριες Πληροφορικής) προάγοντας στην πράξη την διεπιστημονικότητα και τη διαθεματικότητα. Οι διακριτές κατά τα άλλα ειδικότητες μπορούν να συνεργαστούν ουσιαστικά μέσα στα πλαίσια του σχολείου, ώστε να μεταμορφώσουν με τη βοήθεια των μαθητών/-τριών μία αφήγηση σε εικόνα, να την επενδύσουν μουσικά, να μετατρέψουν την πλοκή του παραμυθιού σε δρώμενο, να ψηφιοποιήσουν μία ιστορία προάγοντας διεπιστημονικές ωσμώσεις στην εκπαιδευτική πράξη.

Ένας από τους σημαντικότερους όμως στόχους είναι η συνειδητοποίηση της δημιουργικής δύναμης που μπορεί να κερδηθεί στην σχολική τάξη. Ζητούμενο είναι οι

μαθητές/-ήτριες να αντιληφθούν ότι αυτό που κάνουν στο σχολείο δεν είναι κάτι χωρίς αντίκτυπο στο κοινωνικό γίγνεσθαι.

### Μεθοδολογική προσέγγιση της δράσης

#### A) Πριν την τάξη

Κρίθηκε σκόπιμο, προκειμένου η δράση της δημιουργικής γραφής παραμυθιών να διαχυθεί στα σχολεία με πιο συστηματικό τρόπο, να διοργανωθούν εισαγωγικά βιωματικά σεμινάρια στους/στις ενδιαφερόμενους/-ες εκπαιδευτικούς, ώστε να γίνουν καλύτερα κατανοητές οι μέθοδοι προσέγγισης στις διαδικασίες της δημιουργικής γραφής με βάση το λαϊκό μαγικό παραμύθι. Τα σεμινάρια έγιναν σε δύο φάσεις, διαζώσης και εξ αποστάσεως για τους/τις εκπαιδευτικούς των μικρότερων και απομακρυσμένων νησιών. Συγκεκριμένα, δόθηκαν στους/στις εκπαιδευτικούς, οι οποίοι χωρίστηκαν σε ομάδες, φύλλα εργασίας που αφορούσαν λαϊκά μαγικά παραμύθια. Η κάθε ομάδα έπρεπε να επεξεργαστεί από δύο παραμύθια.

Πίνακας 1

| Κατάλογος λαϊκών – μαγικών παραμυθιών | Συλλογή   |
|---------------------------------------|---|
| «Το χρυσόψαρο»                        | <i>Ανθολόγιο για τα παιδιά του Δημοτικού</i> , μέρος πρώτο, Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων, 1975.   |
| «Ο σακκοράφος»                        | Μέγας, Γ.Α. (1994) <i>Ελληνικά Παραμύθια</i> , Α', Βιβλιοπωλείον της «Εστίας» Ι.Δ. Κολλάρου & Σιας Α.Ε.   |
| «Οι Δώδεκα μήνες»                     | Μέγας, Γ.Α. (1994) <i>Ελληνικά Παραμύθια</i> , Α', Βιβλιοπωλείον της «Εστίας» Ι.Δ. Κολλάρου & Σιας Α.Ε.   |
| «Ο Σιμιγδαλένιος»                     | Μέγας, Γ.Α. (1994) <i>Ελληνικά Παραμύθια</i> , Α', Βιβλιοπωλείον της «Εστίας» Ι.Δ. Κολλάρου & Σιας Α.Ε.   |
| «Η Στρίγκλα»                          | Λαμπρέλλη, Λ. (2011) <i>Το Παραμύθι και η συμβολική του προσέγγιση</i> , Πατάκη.  |
| «Καημός»                              | Λαμπρέλλη, Λ. (2010) <i>Λόγος εύθραστος κι αθάνατος, Προσέγγιση στην τέχνη της αφήγησης και στην αθέατη πλευρά των μαγικών παραμυθιών</i> , Πατάκη. |

Τα φύλλα εργασίας περιλάμβαναν ερωτήσεις που δομήθηκαν βάσει της ταξινόμησης του Propp για τα μαγικά παραμύθια και στόχευαν στην ανάδειξη των

κοινών τόπων, των βασικών λειτουργιών και των πρωταγωνιστικών προσώπων που επανέρχονται και συνιστούν τα συστατικά στοιχεία της δομής των παραμυθικών αφηγήσεων. Στόχος ήταν να προκύψουν επαγωγικά, μέσω των δοσμένων ερωτημάτων, τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα και οι τύποι των δρώντων προσώπων, αλλά και των επικών νόμων της αφήγησης. Επί παραδείγματι, τα ερωτήματα που δόθηκαν περιλάμβαναν απλές ερωτήσεις όπως: «Περιγράψτε πώς ξεκινά η ιστορία» «Πόσα πρόσωπα πρωταγωνιστούν;» «Κατονομάζονται;» «Αλλάζει η αρχική κατάσταση του προσώπου;» «Με ποιον τρόπο;» «Παρατηρούνται επαναλήψεις δράσεων ή φράσεων;» «Πόσες φορές;» κ.λπ.

Μετά τη συμπλήρωση των φύλλων εργασίας, οι ομάδες των εκπαιδευτικών δια αντιπροσώπων ανακοίνωναν τα αποτελέσματα των καταγραφών, σύγκριναν τα ευρήματά τους και κατέγραφαν τα μεταγνωστικά αποτελέσματα της διαδικασίας. Συνειδητοποίησαν τη μέθοδο της ομαδικής επαγωγικής προσέγγισης που οδηγεί στη συνειδητοποίηση και καταγραφή της δομής του αφηγηματικού είδους που επεξεργάστηκαν. Στη συνέχεια, η διαδικασία πλαισιώθηκε από τη θεωρητική διατύπωση των επικών νόμων της αφήγησης και της βασικής μορφολογίας του μαγικού παραμυθιού (Olrík. A. - Propp V.) και επιδείχθηκαν βιωματικές τεχνικές για την άσκηση των μαθητών/-τριών σε διαδικασίες παραγωγής λόγου. Συγκεκριμένα, μοιράστηκαν κάρτες λειτουργιών και προσώπων, «μαγικά αντικείμενα», ηχοϊστορίες και φωτογραφίες από πίνακες έργων τέχνης. Η κάθε ομάδα εκπαιδευτικών κλήθηκε να χρησιμοποιήσει τα στοιχεία που της δόθηκαν ώστε να δημιουργήσει μία ιστορία αξιοποιώντας κάποιους από τους βασικούς νόμους που περιγράφηκαν στο πρώτο μέρος του σεμιναρίου. Οι ιστορίες καταγράφηκαν, ανακοινώθηκαν στην ολομέλεια και ακολούθησε συζήτηση επί της διαδικασίας.

Στη δεύτερη φάση οι εκπαιδευτικοί επιμορφώθηκαν ως προς τους τρόπους μεταγραφής μιας ιστορίας σε ψηφιακή αφήγηση με τη χρήση λογισμικών ελεύθερης πρόσβασης, όπως επίσης και στη μέθοδο μετατροπής ενός παραμυθιού σε θεατρικό δρώμενο. Χρησιμοποίησαν την ιστορία που συνέθεσαν ως ομάδα προκειμένου να την ψηφιοποιήσουν είτε μετατρέποντάς την σε comic (Pixton) είτε σε βίντεο (moviemaker), ενώ στην περίπτωση της θεατρικής μετάπλασης κλήθηκαν να καταγράψουν την ιστορία τους σε σενάριο και να το υλοποιήσουν δραματοποιώντας μία σκηνή.

## *B) Στην τάξη*

Μετά την ολοκλήρωση της εισαγωγικής επιμόρφωσης ως προς τους στόχους και την προτεινόμενη μεθοδολογία, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να εφαρμόσουν τις τεχνικές αυτές της επαγωγικής και ομαδοσυνεργατικής προσέγγισης στις τάξεις τους αναλύοντας μαζί με τους/τις μαθητές/-ήτριες τους λαϊκά μαγικά παραμύθια, με στόχο ακριβώς τα παιδιά να προσεγγίσουν τη δομή του είδους συνεργαζόμενα μεταξύ τους και στη συνέχεια να προχωρήσουν σε ασκήσεις δημιουργικής γραφής παραμυθιών αξιοποιώντας τους νόμους της αφήγησης στους οποίους θα κατέληγαν. Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποίησαν τον κατάλογο των λαϊκών μαγικών παραμυθιών που επεξεργάστηκαν κατά τη φάση του σεμιναρίου, ενώ κλήθηκαν να εμπλουτίσουν το υλικό τους και με παραμύθια που περιλαμβάνονταν στο Ανθολόγιο των Κειμένων Νεοελληνικής Λογοτεχνίας της Α΄ Γυμνασίου ακόμη κι αν δεν εντάσσονται απόλυτα στο είδος του λαϊκού μαγικού παραμυθιού («Το πιο γλυκό ψωμί», Όσκαρ Ουάιλντ, «Ο πιστός φίλος», *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, Α΄ Γυμνασίου*).

### *Α΄ Φάση – Αφόρμηση / Προαναγνωστικό στάδιο*

Κατά την πρώτη φάση υλοποίησης της δράσης προτάθηκε ως αφόρμηση να διαβαστούν από τους/τις εκπαιδευτικούς στην τάξη ορισμένα από τα λαϊκά μαγικά παραμύθια (βλ. παραπάνω πίνακα) και να δοθεί χρόνος για συζήτηση για το θέμα που επεξεργάζονται, για τους τίτλους τους και τις προσδοκίες που δημιουργούν. Η επιλογή των παραμυθιών που θα διαβάζονταν στην τάξη θα έπρεπε να γίνει μετά από συζήτηση, επιλογή και τη σύμφωνη γνώμη των μαθητών/-τριών, ώστε αυτοί/-ές να γίνουν εξαρχής συμμετοχοί στη διαδικασία. Χρησιμοποιώντας τη μέθοδο του ελεύθερου διαλόγου, οι μαθητές/-ήτριες θα έπρεπε να κάνουν υποθέσεις σχετικά με τα πρωταγωνιστικά πρόσωπα, να περιγράψουν τον ρόλο που το καθένα από αυτά διαδραματίζει και να αναρωτηθούν για την εξέλιξη της ιστορίας. Παράλληλα, στα πλαίσια της εισαγωγικής συζήτησης θα έπρεπε να παρατηρήσουν ιδιαιτερότητες στο λεξιλόγιο, στο ύφος και στα εκφραστικά μέσα, βάσει των αποσπασμάτων που αναγνώστηκαν στην τάξη. Επίσης, προτάθηκε στο προαναγνωστικό στάδιο να αναλάβουν οι μαθητές/-ήτριες να εντοπίσουν μόνοι τους ένα λαϊκό μαγικό παραμύθι, ή ένα παραμύθι που τους αρέσει, και στη συνέχεια να το αφηγηθούν στην τάξη προφορικά (διάρκεια υλοποίησης: 2 διδακτικές ώρες).

*Β' Φάση: Στάδιο ανάγνωσης*

Οι μαθητές/-ήτριες προτάθηκε να χωριστούν σε ομάδες (4-5 ατόμων) και η κάθε ομάδα να αναλάβει να διαβάσει και να συμπληρώσει συνεργαζόμενη ένα φύλλο εργασίας με ερωτήματα, τα οποία στη συνέχεια θα πρέπει να συζητηθούν στην ολομέλεια. Το φύλλο εργασίας είναι ίδιο και αφορά πέντε (εφόσον τόσες είναι και οι ομάδες) διαφορετικά λαϊκά μαγικά παραμύθια, ένα για κάθε ομάδα, τα οποία ανατίθενται από τον/την εκπαιδευτικό. Οι ερωτήσεις του φύλλου εργασίας στόχευαν στην επαγωγική έρευνα μέσω της κατανόησης και ανάλυσης των δομικών χαρακτηριστικών των κειμένων. Οι μαθητές/-ήτριες θα έπρεπε να εντοπίσουν και να καταγράψουν τα κοινά στοιχεία και τις διαφορές των παραμυθικών αφηγήσεων συγκρίνοντας τα ευρήματά τους με αυτά των άλλων ομάδων κατά την προφορική αντιπαραβολή που γίνεται μετά την ανάγνωση και συμπλήρωση των φύλλων εργασίας. Οι ερωτήσεις που προτάθηκαν στόχευαν στην καταγραφή των βασικών δομικών χαρακτηριστικών των λαϊκών αφηγήσεων (ενδεικτικές ερωτήσεις που προτάθηκαν: Πόσοι είναι οι πρωταγωνιστές; Έχουν όνομα; Ποια είναι η αρχική κατάσταση του ήρωα/της ηρωίδας; Εμφανίζεται κάποιο πρόβλημα; Ποιο είναι το πρόβλημα; Τι κάνει ο πρωταγωνιστής μόλις εμφανιστεί το πρόβλημα; Υπάρχουν δοκιμασίες στις οποίες συμμετέχει; Πόσες είναι; Υπάρχουν μαγικά-υπερφυσικά στοιχεία; Από ποιον χώρο αντλούνται; Ο ήρωας έχει κάποιον αντίπαλο; Εμφανίζεται κάποιος βοηθός; Υπάρχουν επαναλήψεις; Πόσες φορές συναντάτε μια επανάληψη; Για ποιο λόγο επαναλαμβάνονται κάποια σημεία του κειμένου; Αν δεν υπήρχαν επαναλήψεις τι νομίζετε ότι θα συνέβαινε; Έχει καλό ή κακό τέλος το παραμύθι; Πώς ακριβώς τελειώνει;)

Στόχος είναι οι μαθητές/-ήτριες, αφού επεξεργαστούν το παραμύθι τους, να απαντήσουν προφορικά ανακοινώνοντας στις υπόλοιπες ομάδες τα ευρήματά τους. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, με τη διακριτική παρέμβαση/καθοδήγηση του/της διδάσκοντα/-ουσας γίνονται σταδιακά αντιληπτά τα κοινά μοτίβα, ορισμένες από τις επαναλαμβανόμενες κατά Piopp λειτουργίες, τα είδη των προσώπων και, ταυτόχρονα, καθίσταται κατανοητή η απλότητα και λιτότητα του παραμυθικού λόγου, η σημασία της χρήσης των επαναλήψεων, η λειτουργία των μαγικών στοιχείων και οι συμβολοποιήσεις τους. Μέσα από αυτή τη συζήτηση οι μαθητές/-ήτριες κατακτούν σταδιακά γνώσεις ως προς τη δομή του κειμενικού είδους που επεξεργάζονται, κάτι

που τους βοηθά σημαντικά στην επόμενη φάση, δηλαδή στη φάση της συνεργατικής δημιουργίας (διάρκεια: 3 διδακτικές ώρες).

### *Γ' Φάση: Τεχνικές δημιουργικής γραφής*

Οι μαθητές/-ήτριες παραμένουν σε ομάδες και ο/η εκπαιδευτικός τους προτείνει τη συγγραφή ενός λαϊκού μαγικού παραμυθιού με βάση τους κανόνες της δομής, λεξιλογίου, ύφους και εκφραστικών μέσων στους οποίους κατέληξαν στην προηγούμενη φάση της εργασίας τους. Η συγγραφή γίνεται μέσα από ορισμένα βοηθήματα που προτείνει ο/η εκπαιδευτικός, τα οποία μάλιστα ενδέχεται να μπορεί να συνδημιουργήσει με τους/τις μαθητές/-ήτριές του. Συγκεκριμένα, στην κάθε ομάδα δόθηκαν:

- *Κάρτες λειτουργιών και προσώπων*: Οι κάρτες περιλαμβάνουν λειτουργίες σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση που έκανε ο Vladimir Propp, τον οποίο απασχόλησε η περιγραφή του παραμυθιού κατά τα συστατικά του μέρη και η σχέση των μερών προς το όλο. Ο Propp κατέληξε στη συγγραφή μιας πρωτοποριακής ερευνητικής εργασίας με τίτλο: «Μορφολογία του Παραμυθιού» που δημοσιεύθηκε αρχικά το 1928 και μεταφράστηκε το 1958 στα αγγλικά οπότε και γνώρισε μεγάλη διάδοση. Ο Propp, λοιπόν, διακρίνει 31 λειτουργίες και 7 κύκλους δρώντων προσώπων. Οι κάρτες συμπυκνώνουν τις λειτουργίες και παρουσιάζουν τα βασικά πρόσωπα. Οι ομάδες μπορούν να χρησιμοποιήσουν τρία ή τέσσερα πρόσωπα και 6 έως 9 λειτουργίες (μπορούν να δοθούν κάρτες λειτουργιών που θα πρέπει να ενταχθούν στο δομικό πλαίσιο: Αρχική κατάσταση – Πρόβλημα – Περιπέτειες – Λύση. Οι κάρτες μπορεί να είναι απλές λέξεις ή εικόνες, π.χ. Απουσία ενός μέλους της οικογένειας, Απαγόρευση που απευθύνεται στον ήρωα, Παράβαση της απαγόρευσης, Διερεύνηση από τον ανταγωνιστή των ενεργειών του ήρωα, Αναχώρηση του ήρωα από κάποιον τόπο, Επέμβαση δωρητή ως βοήθεια προς τον ήρωα, Μετακίνηση του ήρωα προς άλλον τόπο, Πάλη του ήρωα με τον ανταγωνιστή, Εξάλειψη δυστυχίας/έλλειψης, Επιστροφή του ήρωα, Δύσκολο πρόβλημα που δίνεται στον ήρωα, Λύση του προβλήματος, Αναγνώριση του ήρωα, Ξεσκέπασμα του ανταγωνιστή, Μεταμόρφωση του ήρωα, Τιμωρία του ανταγωνιστή, Γάμος του ήρωα).



- *Κουτί με απλά «μαγικά» αντικείμενα:* Σε ένα απλό κουτί ζητείται ο κάθε μαθητής και η κάθε μαθήτρια να συνεισφέρει ένα αντικείμενο που κάτι σημαίνει γι' αυτόν/-ήν. Το κουτί αυτό περνά από την κάθε ομάδα, η οποία με τυχαίο τρόπο επιλέγει 2 -3 μαγικά αντικείμενα. Τα αντικείμενα αυτά λειτουργούν ως σύμβολα τα οποία χρησιμοποιούνται ως στοιχεία του παραμυθιού από κάθε ομάδα με όποιον τρόπο αυτή επιθυμεί.
- *Ηχοϊστορίες:* Ο/Η εκπαιδευτικός ετοιμάζει μια σειρά από παράξενους ήχους τους οποίους βάζει να ακουστούν με την προϋπόθεση ότι η κάθε ομάδα θα ενσωματώσει δύο από αυτούς στην ιστορία της.
- *Θέμα:* Προτείνεται μία σειρά θεμάτων από τους ίδιους τους/τις μαθητές/-ήτριες και επιλέγεται ένα, το οποίο και θα αποτελέσει το κεντρικό θέμα της ιστορίας τους. Ωστόσο, τουλάχιστον για τις πρώτες ιστορίες, αυτό δεν προτάθηκε ως απαραίτητο.
- *Πίνακες ζωγραφικής:* Επιλέγονται από τον/την εκπαιδευτικό πίνακες ζωγραφικής που περιέχουν πληροφορίες (τοπία, πρόσωπα, σύμβολα) οι οποίες θα αξιοποιηθούν κατά τη συγγραφή των παραμυθιών.

Έχοντας η κάθε ομάδα αυτά τα βοηθήματα στα χέρια της κλήθηκε να συνθέσει μία ιστορία έχοντας υπ' όψιν τη δομή στην οποία κατέληξε κατά τη δεύτερη φάση της διαδικασίας. Οι ιστορίες δημιουργήθηκαν από την αυθορμησία και τη φαντασία των μαθητών/-τριών, χωρίς όμως αυτή η αυθορμησία να λειτουργήσει ανεξέλεγκτα. Με το πέρας της συγγραφής οι ιστορίες διαβάστηκαν στην τάξη και ακολουθήθηκαν διαδικασίες αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης. Η διαδικασία αυτή υπήρξε απαραίτητη για να διαπιστωθούν οι πιο πρωτότυπες ιδέες, να σημειωθούν οι ιστορίες εκείνες που φέρουν τα (περισσότερα) χαρακτηριστικά λαϊκού μαγικού παραμυθιού και να προχωρήσουν οι ομάδες στις ανάλογες διορθώσεις (διάρκεια: 3 διδακτικές ώρες).

#### *Δ' Φάση: Μετά τη συγγραφή*

Τα παραμύθια που γράφτηκαν σε τελική μορφή διαβάστηκαν ξανά και επιλέχθηκε ένα (ή περισσότερα) που με τη βοήθεια του/της καθηγητή/-ήτριας της πληροφορικής και σε συνεργασία με μια ομάδα παιδιών μεταπλάστηκε σε ψηφιακή αφήγηση ή σε κόμικ. Στη φάση αυτή επιδιώχθηκε η συνεργασία του/της εκπαιδευτικού που ανέλαβε τη δημιουργική γραφή με καθηγητές/-ήτριες άλλων ειδικοτήτων, ώστε να ενταχθούν στη διαδικασία με πιο ενεργό τρόπο μαθητές/-ήτριες που διακρίνονται επί

παραδείγματι στις καλλιτεχνικές δραστηριότητες. Επιδιώχθηκε σε ορισμένες περιπτώσεις συνεργασία και με τον/την καθηγητή/-ήτρια μουσικής, ώστε να υπάρξει μελοποίηση η οποία θα επενδύσει κάποια από τα ψηφιακά παραμύθια, με τον/την καθηγητή/-ήτρια θεατρικής αγωγής, ώστε να μεταπλαστεί μία από τις ιστορίες σε θεατρικό δρώμενο, με τον/την καθηγητή/-ήτρια καλλιτεχνικών, ώστε να εικονογραφηθούν μέρη των κειμένων κ.ά. (διάρκεια: 4 διδακτικές ώρες).

### **Μαθησιακά αποτελέσματα**

Η μεθοδολογική αυτή παρέμβαση θέτει τις βάσεις για μια περισσότερο μαθητοκεντρική προσέγγιση της διδασκαλίας, όπου οι μαθητές/-ήτριες εξασκούνται μέσω της κειμενοκεντρικής και επικοινωνιακής προσέγγισης (McCarthy & Carter, 1994, σ. 32· Ματσαγγούρας, 2001, σ. 28), συνεργάζονται δημιουργικά και έχουν ενεργό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία. Με άλλα λόγια, οι μαθητές/-ήτριες μελετούν τα κείμενα σε επίπεδο μακροδομής συσχετίζοντας τα χαρακτηριστικά της οργάνωσης με τη λογική μορφή τους (Γεωργακοπούλου & Γούτσος 1999, σ. 23, 97-100), ώστε να είναι σε θέση να συνθέσουν τα δικά τους κείμενα. Επιδιώκει δηλαδή μία εποικοδομιστική θεώρηση της γνώσης (Vygotsky, 1993, σ. 30).

Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού είναι καθοδηγητικός και όχι παρεμβατικός, δίνοντας ωστόσο στους/στις μαθητές/-ήτριες τα κατάλληλα εργαλεία που δεν επιτρέπουν την διολίσθηση σε μία αυθαίρετη διαδικασία, αλλά ορίζουν τα βασικά δομικά και υφολογικά βήματα που θα πρέπει να ακολουθηθούν, ώστε το αποτέλεσμα να θυμίζει το αρχικό μητρικό κείμενο μεταμορφώνοντάς το δημιουργικά. Οι μαθητές/-ήτριες αποκτούν κίνητρα μάθησης, αναπλαισιώνουν μέσα από βιωματικές διαδικασίες τις αποκτηθείσες γνώσεις τους και κατακτούν γλωσσικούς στόχους, ενώ ταυτόχρονα ενισχύουν τους πολυγραμματισμούς μέσω επικέντρωσης και σε ψηφιακούς στόχους. Μάλιστα, η μετατροπή των παραμυθιών σε ψηφιακές ιστορίες, η μετατροπή δηλαδή των συμβατικών παραμυθιών σε πολυτροπικά κείμενα, βοηθά ιδιαίτερα ως προς τον γενικότερο και πολύ σημαντικό στόχο του κριτικού γραμματισμού.

Η «πολυτροπικότητα (multimodality), που ως όρος εισήχθη από τους G. Kress και T. van Leeuwen, αποτελεί μία αμφισβήτηση και ανατροπή της μακρόχρονης και κυρίαρχης ιδέας ότι μόνο η «γλώσσα» είναι η πηγή νοήματος που καθιστά δυνατή την έκφραση των σκέψεων, εμπειριών, συναισθημάτων, αξιών, συμπεριφορών (Kress, 2010). Η πολυτροπικότητα προϋποθέτει ότι σε ένα κείμενο είναι δυνατόν να

συνδυάζονται περισσότεροι από ένας σημειωτικοί τρόποι (modes), όπως είναι η γλώσσα/ο γραπτός λόγος, η εικόνα, ο ήχος, η μουσική, οι κινήσεις/οι χειρονομίες κ.ά. (Kress, 2011· Χοντολίδου, 1999). Κυρίως, όμως, βρίσκουν έναν τρόπο να διοχετεύσουν τις ιδιαίτερες ικανότητές τους και έτσι να ενσωματωθούν όσο το δυνατόν περισσότερα παιδιά στην εκπαιδευτική αυτή διαδικασία.

### **Υλοποίηση στην τάξη – Παρουσίαση ιστοριών**

Στις εισαγωγικές επιμορφώσεις–ενημερώσεις έλαβαν μέρος περίπου 70 εκπαιδευτικοί από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, οι οποίοι/-ες παρακολούθησαν τις ενημερώσεις είτε δια ζώσης είτε εξ αποστάσεως (διοργανώθηκαν δύο δια ζώσης συναντήσεις και μία διαδικτυακή για τους εκπαιδευτικούς από τα νησιά εκτός Ρόδου). Μετά την αρχική ενημέρωση υπήρξαν κι άλλες κατ' ιδίαν συναντήσεις με εκπαιδευτικούς που χρειάζονταν ανατροφοδότηση ως προς τη διαδικασία. Τελικά έλαβαν μέρος στη δράση εκπαιδευτικοί διαφόρων ειδικοτήτων από σαράντα σχολικές μονάδες των Δωδεκανήσων.

Εκπόνησαν στην τάξη τις προτεινόμενες δραστηριότητες, ατούσιες ή με παραλλαγές καθώς οι εκπαιδευτικοί ήταν ελεύθεροι να διαμορφώσουν τη διαδικασία ανάλογα με τα ενδιαφέροντα, το γνωστικό επίπεδο και την ηλικία των μαθητών/-τριών τους. Είχαν στη διάθεσή τους χονδρικά δύο μήνες, ώστε να οδηγήσουν τους/τις μαθητές/-ήτριες στη δημιουργική γραφή παραμυθιού. Όσοι από τους εκπαιδευτικούς ήταν στη Ρόδο και το επιθυμούσαν έλαβαν μέρος στην παρουσίαση των παραμυθιών των μαθητών/-τριών που διοργανώθηκε σε δύο μέρη στις 11 και 12 Απριλίου 2019 σε μεγάλο κινηματογράφο της πόλης. Εκεί οι μαθητές/-ήτριες σε ομάδες παρουσίασαν συνοπτικά τις ιστορίες τους προβάλλοντας μέρος τους, δείχνοντας ολοκληρωμένες ψηφιακές αφηγήσεις και αναπαριστώντας με δρώμενα τα παραμύθια που οι ίδιοι/-ες δημιούργησαν. Βραβεύτηκαν όλοι/-ες για τη συμμετοχή τους με τη συμβολή της Περιφέρειας Ν. Αιγαίου λαμβάνοντας επαίνους, ενώ είχαν την ευκαιρία να ακούσουν ζωντανά αφηγήσεις από τη γνωστή αφηγήτρια παραμυθιών κ. Λίλη Λαμπρέλλη που προσκλήθηκε να παραστεί στη Ρόδο για την εκδήλωση και ανταποκρίθηκε με ιδιαίτερη χαρά. Στις εκδηλώσεις αυτές συμμετείχαν 500 περίπου μαθητές/-ήτριες όλων των ηλικιών, οι οποίοι/-ες όχι μόνο είχαν την ευκαιρία να παρουσιάσουν τις δημιουργίες τους, αλλά κυρίως είχαν την τύχη να ακούσουν και να δουν τις δημιουργίες των άλλων συμμαθητών/-τριών τους.

Συνολικά στη δράση έλαβαν μέρος περίπου 700 μαθητές/-ήτριες από τα Δωδεκάνησα και 70 εκπαιδευτικοί, οι οποίοι δημιούργησαν πάνω από 100 παραμύθια λαϊκά, σύγχρονα, ψηφιακές αφηγήσεις και 4 θεατρικές μεταπλάσεις – δρώμενα στα πλαίσια της δημιουργικής μετάπλασης. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν ανέλαβαν να στείλουν στη γράφουσα τα κείμενα των παιδιών, τα οποία συγκεντρώθηκαν προκειμένου να συμπεριληφθούν σε ένα ηλεκτρονικό βιβλίο, το οποίο απεστάλη σε όλες τις σχολικές μονάδες και περιλαμβάνει το σύνολο των έργων που γράφτηκαν με αφορμή τη δράση σε όλα τα Δωδεκάνησα. Δεν κρίθηκε σκόπιμο να μπου κριτήρια αξιολογικά στην επιλογή των παραμυθιών που συμπεριλαμβάνονται στον τόμο, επειδή η δράση δεν είχε ως στόχο την εύρεση συγγραφικών ταλέντων, αλλά την εισαγωγή των μαθητών/-τριών σε συνεργατικές μαθησιακές διαδικασίες που ενδυναμώνουν ουσιαστικά την προφορική και δημιουργική γραπτή έκφραση.

### **Συμπεράσματα – Συζήτηση**

Στην εκπαίδευση υπάρχει ανάγκη για διοργάνωση δράσεων που πληρούν τις απαιτήσεις των Αναλυτικών Προγραμμάτων με τρόπο δημιουργικό και πρωτότυπο. Οι δράσεις αυτές χρειάζεται να χαρακτηρίζονται από στοχεύσεις συγκεκριμένες, αφήνοντας παράλληλα την απαραίτητη ελευθερία στους/στις εκπαιδευτικούς και στους/στις μαθητές/-ήτριες να βάλουν τη δική τους σφραγίδα. Οι στοχεύσεις της συγκεκριμένης δράσης, όπως προαναφέρθηκε, υπήρξαν πολλές. Ένα μεγάλο μέρος τους υλοποιήθηκε, ένα άλλο μένει να υλοποιηθεί σε επόμενο στάδιο με τις κατάλληλες αναστοχαστικές διορθώσεις που πάντοτε χρειάζονται.

Στα θετικά της δράσης θα πρέπει να αναφερθούν: το αυξημένο ενδιαφέρον εκπαιδευτικών και μαθητών/-τριών, η προώθηση συνεργατικών μεθόδων διδασκαλίας και μάθησης, η εισαγωγή σε πρακτικές επαγωγικής κατάκτησης της γνώσης, η ομαδική συγγραφή, η ενσωμάτωση πολλών τύπων μαθητών/-τριών που ο καθένας συνεισέφερε, ανάλογα με τις ιδιαίτερες ικανότητές του, και επομένως η ενίσχυση της πολλαπλής νοημοσύνης στην εκπαιδευτική πραγματικότητα. Επιπλέον, θα πρέπει να τονιστεί η ενεργός συμμετοχή των μαθητών/-τριών στην παραγωγή λόγου βάσει γενικών αφηγηματικών κανόνων που οι ίδιοι ανακαλύπτουν διαβάζοντας τα κείμενα. Θα πρέπει να αναφερθεί και το θετικό κλίμα που δημιουργείται μέσα από τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών της ίδιας σχολικής μονάδας με στόχο την υλοποίηση μιας δράσης με παιδαγωγικά χρήσιμα αποτελέσματα, η σύνδεση των μαθησιακών αποτελεσμάτων

με διδακτικές παρεμβάσεις που βοηθούν στην κατάκτηση γλωσσικών στόχων και πολυγραμματισμών και φυσικά η γνωριμία των μαθητών/-τριών με το λογοτεχνικό είδος του παραμυθιού (λαϊκού και σύγχρονου), τόσο ως στοιχείου ανάδειξης πολιτισμικών στοιχείων του λαϊκού πολιτισμού όσο και ως μέσου ενδυνάμωσης των τεχνικών παραγωγής λόγου μέσα στη σχολική τάξη.

Τα προβλήματα που διαπιστώθηκαν κατά την πορεία ήταν αναμενόμενα. Οι επιμορφωτικές παρεμβάσεις όφειλαν να είναι περισσότερες, με διαθέσιμες ώρες για αρκετά βιωματικά εργαστήρια, ώστε να γίνουν κατανοητές από τους εκπαιδευτικούς οι τεχνικές και το θεωρητικό υπόβαθρο της διαδικασίας σε μεγαλύτερο βαθμό. Η υλοποίηση στην τάξη, παρόλο που δεν παρέκκλινε στην ουσία από την υλοποίηση διδακτικών στόχων της «ύλης», απαιτούσε κατά την πρώτη εφαρμογή σίγουρα περισσότερες ώρες, καθώς η εισαγωγή σε ομαδοσυνεργατικές διαδικασίες χωρίς προηγούμενη προετοιμασία προκαλεί αναμφισβήτητα μία «δημιουργική φασαρία» που διευρύνει, ίσως σημαντικά, τον χρόνο υλοποίησης. Τέλος, ο χαρακτήρας μιας δράσης με στόχο τη δημιουργική γραφή δεν μπορεί να αφορά μόνο ένα από τα νησιά της Δωδεκανήσου. Παρόλη την εξ αποστάσεως ενημέρωση, δεν μπορεί να μην αναφερθεί η μεγάλη δυσκολία της σωστής επιμορφωτικής παρέμβασης, λαμβάνοντας υπ' όψιν τις τεχνικές δυσκολίες που προκύπτουν (και εν προκειμένω προέκυψαν), όπως και τις λίγες ώρες που μπορούν να αφιερωθούν για επιμορφωτικές παρεμβάσεις κυρίως στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Παρόλα αυτά, οι εκπαιδευτικοί από τη Σύμη, την Πάτμο, τους Λειψούς, την Κω, τη Λέρο, την Κάρπαθο που σε πρώτη φάση συμμετείχαν, έδειξαν ιδιαίτερο ζήλο και κατέβαλαν υπέρμετρη προσπάθεια για να υλοποιήσουν στις τάξεις τους τη δράση και να βοηθήσουν σημαντικά τους/τις μαθητές/-ήτριες τους στη συμμετοχή και την παραγωγή πρωτότυπων αφηγήσεων.

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι η συμμετοχή κρίθηκε ιδιαίτερος ικανοποιητική, θα ήταν όμως καλό οι στοχεύσεις της δράσης να επανενεργοποιηθούν και να επεκταθούν και σε μία δεύτερη χρονιά τόσο με τη συμμετοχή των σχολείων που ήδη έλαβαν μέρος όσο και με την προσθήκη περισσότερων σχολικών μονάδων και με θέμα κάθε φορά εξελισσόμενο. Εννοώ ότι το παραμύθι ως είδος που μπορεί να οικοδομήσει τις βάσεις για την εισαγωγή στη δημιουργική γραφή είναι μόνο ένα από τα λογοτεχνικά κειμενικά είδη που θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν ως αφορμή. Μπορεί η δράση να εξελιχτεί, επί παραδείγματι, με την προώθηση συγγραφής διηγημάτων ή απλών δημιουργικών αφηγήσεων με θέμα τα Δωδεκάνησα, ερευνών/άρθρων με θεματολογία αντλημένη από τις τοπικές ιδιαιτερότητες που χαρακτηρίζουν τα μέρη όπου ζουν οι μαθητές/-ήτριες

που συμμετέχουν, μια δράση δηλαδή που θα ξεκινά από την βιωμένη εμπειρία και θα ενσωματώνει, σταδιακά και εμπειριστατωμένα, στοιχεία που βοηθούν στην εκμάθηση στρατηγικών για την παραγωγή λόγου. Επίσης, η γενίκευση της συνεργασίας με ανθρώπους από το πανεπιστήμιο, με συγγραφείς και εκπαιδευτικούς αυξημένων προσόντων κρίνεται ιδιαίτερα χρήσιμη και απαραίτητη, ώστε τέτοιου είδους δράσεις να αγγίζουν όλο και μεγαλύτερο μέρος της εκπαιδευτικής πραγματικότητας και σταδιακά να την ανανεώνουν και να την εξελίσσουν.

## Βιβλιογραφία

Αγγελοπούλου, Α., Καπλάνογλου, Μ. & Κατρινάκη, Ε. (1999) *Επεξεργασία παραμυθιακών τύπων και παραλλαγών AT 300-499*, 2 τόμοι, Αθήνα, ΚΝΕ - ΕΙΕ.

Αγγελοπούλου, Α., Καπλάνογλου, Μ. & Κατρινάκη, Ε. (2004) *Επεξεργασία παραμυθιακών τύπων και παραλλαγών AT 500-559*, Αθήνα, ΚΝΕ - ΕΙΕ.

Αγγελοπούλου, Α., Καπλάνογλου, Μ. & Κατρινάκη, Ε. (2007) *Επεξεργασία Παραμυθιακών Τύπων και παραλλαγών AT 560-699*, Αθήνα, ΚΝΕ - ΕΙΕ.

Αγγελοπούλου, Α. & Μπρούσκου, Α. (1994) *Επεξεργασία παραμυθιακών τύπων και παραλλαγών AT 700-749 (Γεωργίου Α. Μέγα, Κατάλογος Ελληνικών Παραμυθιών-2)*, Αθήνα, ΚΝΕ - ΕΙΕ.

Αναγνωστόπουλος, Β. (1997) *Τέχνη και τεχνική του παραμυθιού*, Αθήνα, Καστανιώτη.

Αναγνωστόπουλος, Β. & Λιάπης, Κ. (1995) *Λαϊκό παραμύθι και παραμυθάδες στην Ελλάδα*, Αθήνα, Καστανιώτη.

Αποστολίδου, Β., Καπλάνη, Β. & Χοντολίδου, Ε. (επιμ.) (2000) *Διαβάζοντας Λογοτεχνία στο σχολείο.....*, Αθήνα, Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.

Αυδίκος, Ε. (1994) *Το λαϊκό παραμύθι: θεωρητικές προσεγγίσεις*, Αθήνα, Οδυσσεάς.

Αυδίκος, Ε. (1999) *Μια φορά κι έναν καιρό... αλλά ... μπορεί να γίνει και τώρα: Η εκπαίδευση ως χώρος διαμόρφωσης παραμυθιάδων*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Anderson, M. (1992) *Intelligence and development: A cognitive theory*, Oxford, Blackwell.

Βασιλάκη, Α & Γιαννακουδάκης, Λ. (2009) *Η δημιουργική γραφή στο δημοτικό σχολείο*, Αθήνα, Κέδρος.

Γεωργακοπούλου, Α. & Γούτσος, Δ. (1999) *Κείμενο και επικοινωνία*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Ceci, S.J. (1990) *On intelligence, more or less: A bio-ecological treatise on intellectual development*, Englewood Cliffs NJ, Prentice Hall.

Corbet, P. (2014) *Ελα να φτιάξουμε μια ιστορία: 150 + δραστηριότητες δημιουργικής γραφής για παιδιά 7-12 ετών*, Αθήνα, Πατάκη.

Δάρδα-Ιορδανίδου, Α. (2008) *Κόκκινη κλωστή κομμένη: Μια μελέτη του σύγχρονου ελληνικού παραμυθιού*, Αθήνα, Διάπλαση.

Ζαν, Ζ. (1996) *Η δύναμη των παραμυθιών*, Αθήνα, Καστανιώτη.

Zipes, J. (επιμ.) (2000) *The Oxford Companion to Fairy Tales*, New York, Oxford University Press.

Zipes, J. (2006) *Fairy Tales and the Art of Subversion: The Classical Genre for Children and the Process of Civilization*, New York, Routledge.

Gardner, H. (1983) *Frames of mind*, New York, Basic Books.

Gardner, H. (1993) *Multiple intelligences: the theory in practice*, New York, Basic Books.

Gardner, H. (1999) *Intelligence reframed: Multiple Intelligences in the 21st century*, New York, Basic Books.

ΙΕΠ (2016) *Κριτήρια Αξιολόγησης για το μάθημα Νεοελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας στο Γυμνάσιο*. Διαθέσιμο στο [https://filologika.gr/wp-content/uploads/2016/11/kritiria\\_axiologisis\\_ne\\_glossas.pdf](https://filologika.gr/wp-content/uploads/2016/11/kritiria_axiologisis_ne_glossas.pdf) (Πρόσβαση 14 Σεπτεμβρίου 2019).

Καπλάνογλου, Μ. (1998) *Ελληνική λαϊκή παράδοση: Τα παραμύθια στα περιοδικά για παιδιά και νέους*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Καπλάνογλου, Μ. (2002) *Παραμύθι και αφήγηση στην Ελλάδα: Μια παλιά τέχνη σε μια νέα εποχή*, Αθήνα, Πατάκη.

Καρακίτσιος, Α. (2013) *Διδασκαλία της λογοτεχνίας και δημιουργική γραφή*, Θεσσαλονίκη, Ζυγός.

Κοντογιάννη, Α. (1998) *Το βιβλίο της δραματοποίησης*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Κουλουμπή-Παπαπετροπούλου, Κ. (επιμ.) (2004) *Η τέχνη της αφήγησης*, Αθήνα, Πατάκη.

Κούπερ, Τζ. Σ. (1983) *Ο θαυμαστός κόσμος των παραμυθιών: Αλληγορίες της εσωτερικής ζωής πορεία προς την ωριμότητα*, Αθήνα, Θυμάρι.

Κουτσογιάννης, Δ., Παυλίδου, Μ. & Χαλυσιάνη Ι. (2011) *Μελέτη για την αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: γενικό πλαίσιο και ιδιαιτερότητες*, Θεσσαλονίκη, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων.

Κωτόπουλος, Η. Τ. (2012) Η «νομιμοποίηση» της Δημιουργικής Γραφής, *Κείμενα*, 15. Διαθέσιμο στο [http://keimena.ece.uth.gr/main/index.php?view=article&catid=59%3Atefxos15&id=257%3A15-kotopoulos&option=com\\_content&Itemid=95](http://keimena.ece.uth.gr/main/index.php?view=article&catid=59%3Atefxos15&id=257%3A15-kotopoulos&option=com_content&Itemid=95) (Πρόσβαση 23 Σεπτεμβρίου 2012).

Kress, G. & Leeuwen, T. V. (2010) *Η ανάγνωση των εικόνων. Η γραμματική του οπτικού σχεδιασμού*, Αθήνα, Επίκεντρο.



Λαμπρέλλη, Λ. (2010) *Λόγος εύθραυστος κι αθάνατος: Προσέγγιση στην τέχνη της αφήγησης και στην αθέατη πλευρά των λαϊκών παραμυθιών*, Αθήνα, Πατάκη.

Λαμπρέλλη, Λ. (2016) *Μικρό αλφαβητάρι αφήγησης*, Αθήνα, Πατάκη.

Lüthi, M. (2018) *Το λαϊκό παραμύθι ως ποίηση: Αισθητική και ανθρωπολογία*, Αθήνα, Πατάκη.

Μαλαφάντης, Κ. (2006) *Το παραμύθι στην εκπαίδευση: Ψυχοπαιδαγωγική διάσταση και αξιοποίηση*, Αθήνα, Ατραπός.

Ματσαγγούρας, Η. (2001) *Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου*, Αθήνα, Γρηγόρη.

Μερακλής Μ. (2001) *Τα παραμύθια μας*, Αθήνα, Εντός.

Μερακλής, Μ. (2012) *Για το λαϊκό παραμύθι: Διδακτικές προτάσεις για νηπιαγωγούς και δασκάλους*, Αθήνα, Διάδραση.

Μερακλής, Μ. (1999) *Το λαϊκό παραμύθι: Κείμενα παραμυθολογίας*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Μπετελχάιμ, Μ. (1995) *Η γοητεία των παραμυθιών: Μια ψυχαναλυτική προσέγγιση*, Αθήνα, Γλάρος.

McCarthy, M. & Carter, R. (1994) *Language as Discourse*, London, Longman.

Νικολαΐδου, Σ. (2012) Δημιουργική γραφή στο σχολείο: Το τερπνόν μετά του ωφελίμου, *Κείμενα*, 15.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011) *Πρόγραμμα σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας & της Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο*, Πράξη «Νέο Σχολείο (Σχολείο 21<sup>ου</sup> αιώνα) - Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, ΕΣΠΑ 2007-2013. Διαθέσιμο στο <http://ebooks.edu.gr/info/> (Πρόσβαση 10 Μαρτίου 2019).

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003) *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*, ΦΕΚ 303B/13-03-2003, ΦΕΚ 304B/13-03-2003. Διαθέσιμο στο <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/> (Πρόσβαση 19 Αυγούστου 2019).

Παράσογλου, Γ. & Χατζητάκη-Καψωμένου, Χ. (επιμ.) (2002) *Το νεοελληνικό λαϊκό παραμύθι*, Θεσσαλονίκη, Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.

Πασσιά, Α. & Μανδηλαράς, Φ. (2001) *Εργαστήριο δημιουργικής γραφής για παιδιά*, Αθήνα, Πατάκη.

Πελασγός, Σ. (2007) *Τα μυστικά του παραμυθιά: Μαθητεία στην τέχνη της προφορικής λογοτεχνίας και αφήγησης*, Αθήνα, Μεταίχμιο.

Προπ, Β. (1991) *Μορφολογία του παραμυθιού. Η διαμάχη με τον Κλωντ Λέβι-Στρως και άλλα κείμενα*, Αθήνα, Καρδαμίτσα.

Ροντάρι, Τ. (2003) *Η γραμματική της φαντασίας*, Αθήνα, Μεταίχμιο.

Σανταγκοστίνο, Π. (2003) *Πώς να διηγούμαστε ένα παραμύθι...και να επινοούμε άλλα εκατό*, Αθήνα, Καστανιώτη.

Σαμαρά, Ζ. (2009) *Το βλέμμα του συγγραφέα: Πώς να γράφεις (ή να μη γράφεις) θεατρικά έργα*, Θεσσαλονίκη, University Studio Press.

Σβορώνου, Ε. (2015) *Μαγειρεύοντας ιστορίες: Πως να γράψεις τα δικά σου κείμενα*, Αθήνα, Μεταίχμιο.

Σουλιώτης, Μ. (2012) *Δημιουργική γραφή. Οδηγίες πλεύσης*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Διαθέσιμο στο <https://www.openbook.gr/dimiourgiki-grafi/> (Πρόσβαση 12/02/2019).

Συλλογικό Έργο (1996) *Άκου μια ιστορία: Η παραδοσιακή τέχνη της προφορικής αφήγησης και η αναβίωσή της στις μέρες μας*, Αθήνα, Ακρίτας.

Sternberg, R. J. (1985) *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*, New York, Cambridge University Press.

Sternberg, R. J. (1998) *In search of the human mind*, 2<sup>η</sup> έκδοση, New York, Harcourt Brace College Publishers.

Τόλκιν, Τζ. Ρ. Ρ. (2003) *Το φύλλο και το δέντρο: Ιστορίες για νεράιδες... και άλλα*, Αθήνα, Αίολος.

ΥΠΕΠΘ-ΠΙ (1998) *Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Ε.Π.Π.Σ): Η Εισήγηση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου*. Αθήνα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Διαθέσιμο στο <http://ebooks.edu.gr/courses/DSGL-C131/document/4e5bc0f2pz58/4e5bc0f60zkm/4e5d4a1b1hvt.pdf>.

Vygotsky, L. (1993) *Σκέψη και γλώσσα* (μτφρ. Α. Ρόδη & Α. Ρόδη), Αθήνα, Γνώση.

Φιλίππου, Δ. & Καραντάνα, Π. (2010) *Ιστορίες για να ονειρεύεσαι ... παιχνίδια για να μεγαλώνεις... Για εμπόχωση βιωματικών ομάδων προσωπικής ανάπτυξης*, Αθήνα, Καστανιώτη.

Φρυδάκη, Ευ. (2003) *Η θεωρία της λογοτεχνίας στην πράξη της διδασκαλίας*, Αθήνα, Κριτική.

Φρυδάκη, Ευ. (1999) *Πέντε Μελετήματα για τη Θεωρία και την Πράξη της Διδασκαλίας*, Αθήνα.

Χοντολίδου, Ε. (1999) *Εισαγωγή στην έννοια της πολυτροπικότητας*, Θεσσαλονίκη, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, Ηλεκτρονικός κόμβος για την υποστήριξη των διδασκόντων στο μάθημα της γλωσσικής αγωγής και συμπεριφοράς στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Διαθέσιμο στο: [www.komvos.edu.gr](http://www.komvos.edu.gr).

### **Παράρτημα:** Τα παραμύθια των παιδιών

Οι παρακάτω υπερσύνδεσμοι παραπέμπουν σε κάποια ενδεικτικά παραδείγματα σύνθεσης παραμυθιών από μαθητές/-ήτριες Γυμνασίου. Ο τόμος *«Δημιουργώντας Παραμύθια: Αφηγήσεις μαθητών πρωτοβάθμιας & δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Ν. Δωδεκανήσου με αφορμή τη δράση Παραμύθι–Παραμυθία: Το παραμύθι στην εκπαιδευτική πράξη»* επίσης παρατίθεται και περιλαμβάνει το σύνολο των παραμυθιών που γράφτηκαν, ενώ μέσα περιλαμβάνονται και οι υπερσύνδεσμοι που αφορούν τις ψηφιακές αφηγήσεις αλλά και τις απόψεις εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στη δράση.

«Το μόνο κλειδί που ανοίγει την πόρτα της ψυχής είναι ο σεβασμός στον άλλο»  
[https://drive.google.com/open?id=1Jv8mJqalOJ6sB\\_PeA3T9uMtEEUkojEAK](https://drive.google.com/open?id=1Jv8mJqalOJ6sB_PeA3T9uMtEEUkojEAK)

«Το μαγικό φίλτρο της αμνησίας»  
<https://drive.google.com/open?id=10kITjuepdADnVvjYSSTflfg7pg6y5DIJ>

«Οι μαγικές κουβέρτες»  
<https://drive.google.com/open?id=1W6gB5OdTCxUp-LwBdcBesLsJ3Fm4-r5A>

«Η Ιόλη και ο Δράκος»  
[https://drive.google.com/open?id=1mqjDPemtHadNEW9RJV\\_3OJS1vKIUGHnR](https://drive.google.com/open?id=1mqjDPemtHadNEW9RJV_3OJS1vKIUGHnR)

«Το μαγικό ταξίδι»  
<https://drive.google.com/open?id=1HwtZjP8Yocl9llfQiNgi-4VoSCo-m1UP>

**Τόμος:** *«Δημιουργώντας Παραμύθια: Αφηγήσεις μαθητών πρωτοβάθμιας & δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Ν. Δωδεκανήσου με αφορμή τη δράση Παραμύθι – Παραμυθία: Το παραμύθι στην εκπαιδευτική πράξη»*  
[https://drive.google.com/open?id=1R1\\_Q35Hmzhqy8-OctQTbps2pA3nRs6R1](https://drive.google.com/open?id=1R1_Q35Hmzhqy8-OctQTbps2pA3nRs6R1)

# **Αντιλήψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την επίδραση της μονογονεϊκότητας στην εκπαιδευτική επιτυχία μαθητών/-τριών: παιδαγωγικές προτάσεις**

**Βασιλική Πλιόγκου**

*Δρ Επιστημών Αγωγής ΑΠΘ, ΣΕΠ στο ΕΑΠ  
Πρόεδρος της Παγκόσμιας Οργάνωσης Προσχολικής Εκπαίδευσης (OMEP) του  
Περιφερειακού Συμβουλίου Κεντρικής Μακεδονίας  
[plioqoun@gmail.com](mailto:plioqoun@gmail.com)*

**Χαρίλαος Ζάραγκας**

*Επίκουρος Καθηγητής  
Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων  
[hzaragas@gmail.com](mailto:hzaragas@gmail.com)*

**Μαρία Σοφολόγη**

*Δρ Ψυχολογίας ΑΠΘ  
Μεταδιδακτορική Ερευνήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων  
[msofolo@yahoo.gr](mailto:msofolo@yahoo.gr)*

## **Περίληψη**

Μια έκφανση του οικογενειακού συστήματος είναι η- μονογονεϊκή οικογένεια, η αύξηση της οποίας έχει ως αποτέλεσμα την αύξηση του αριθμού των μαθητών/-τριών που ζει σε ένα διαφορετικό οικογενειακό περιβάλλον από την πυρηνική οικογένεια. Στόχος της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων 254 εκπαιδευτικών Προσχολικής και Δημοτικής Εκπαίδευσης αναφορικά με τους παράγοντες που δύνανται να επηρεάζουν την εκπαιδευτική επιτυχία των μαθητών/-τριών που προέρχονται από μονογονεϊκά περιβάλλοντα. Για τις ανάγκες της έρευνας κατασκευάστηκε ένα ερωτηματολόγιο μέτρησης των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη μονογονεϊκότητα. Τα ευρήματα της έρευνας αποκαλύπτουν ότι η ηλικία των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών, το μορφωτικό τους επίπεδο, αλλά και το αν υπηρετούν στην Προσχολική ή Δημοτική Εκπαίδευση, φαίνεται να επηρεάζουν τη διαμόρφωση των αντιλήψεών τους. Διαπιστώνεται, επίσης, η ανάγκη για δημιουργία προγραμμάτων επιμόρφωσης και στήριξης των εκπαιδευτικών, με σκοπό την καλύτερη διαχείριση των δυσκολιών που ενδέχεται να απορρέουν από την ολοένα και μεγαλύτερη αύξηση της συχνότητας του κοινωνικού φαινομένου της μονογονεϊκότητας και του οικογενειακού πλουραλισμού.

**Λέξεις κλειδιά:** μονογονεϊκότητα, εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, αντιλήψεις, εκπαιδευτική επιτυχία

## Abstract

Single-parent family is an expression of the family system. Its growth results in an increase in the number of pupils living in a different family environment than the nuclear family. The purpose of the present study was to investigate the perceptions of 254 teachers from both Preschool and Primary Education settings on the factors that may influence the academic achievement of students from single-parent environments. For the purpose of the research, a questionnaire was created to measure teachers' perceptions of single parenthood. Findings revealed that factors like: the age of teachers interviewed, their educational level and their working setting (Preschool or Primary Education) seem to influence their perceptions on the subjects under study. In addition, findings indicated that there is a great need for developing teacher training and support programs at all levels in order to better understand and manage the difficulties on learning for students of single-parenthood families and family pluralism.

**Keywords:** single-parenthood, Preschool and Primary Education teachers, perceptions, academic achievement

## Εισαγωγή

Οι ποικίλες ανακατατάξεις κοινωνικοπολιτισμικού και οικονομικού επιπέδου επέφεραν δομικές αλλαγές στην παραδοσιακή πυρηνική οικογένεια. Σημαντικές κοινωνικές συνιστώσες όπως η μετανάστευση, η φτώχεια, η ανεργία, η περιστασιακή εργασία, η αστυφιλία, η είσοδος των γυναικών στον εργασιακό στίβο, η συνεχής αύξηση των διαζυγίων, οι δυσμενείς συνθήκες κατοικίας, η κοινωνική απομόνωση, μείωσαν τη λειτουργικότητα της οικογένειας και φανέρωσαν την αδυναμία των γονέων να διαχειριστούν και να αντεπεξέλθουν με επιτυχία στον γονεϊκό τους ρόλο. Με την πάροδο του χρόνου, οι ραγδαίες αυτές μεταβολές πυροδότησαν και ενίσχυσαν ανάλογες δομικές αλλαγές και σε ελληνικό επίπεδο (Χατζηηρήστου κ.ά., 2014). Ωστόσο, οι μεταβολές στον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας της οικογενειακής ζωής στην Ελλάδα, εντοπίζονται, μέχρι σήμερα, σε μικρότερο βαθμό σε σχέση με άλλες ευρωπαϊκές χώρες (Χατζηηρήστου κ.ά., 2012). Η εικόνα της κοινωνικής κατάστασης του οικογενειακού συστήματος διαμορφώνεται από τη γενικότερη αλλαγή που χαρακτηρίζει τη μορφή του σύγχρονου οικογενειακού βίου. Εξαιτίας των θεμελιακών κοινωνικών ανακατατάξεων φαίνεται να έχει δημιουργηθεί μια νέα κοινωνική δυναμική οικογενειακών σχημάτων (Sun & Li, 2011).

Τα ερευνητικά δεδομένα συνηγορούν υπέρ της άποψης ότι η μονογονεϊκότητα αποτελεί ένα φαινόμενο που λαμβάνει διαρκώς μεγαλύτερες διαστάσεις, παρά το γεγονός ότι δεν πρόκειται για ένα πρόσφατο οικογενειακό σχήμα. Η εξέλιξή του συναρτάται με την αύξηση των διαζυγίων, των γεννήσεων εκτός γάμου και των συμβιώσεων χωρίς γάμο, τη μείωση γενικότερα της γαμηλιότητας καθώς και των γεννήσεων (Beck κ.ά., 2010· Magnuson & Berger, 2009). Από την επισκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας, διαπιστώνεται ότι οι μονογονεϊκές οικογένειες αποτελούν ένα κοινωνικό οικογενειακό σχήμα το οποίο στατιστικά και κοινωνικά εξελίσσεται δυναμικά, τα τελευταία χρόνια, σε ευρωπαϊκό επίπεδο (Rose κ.ά., 2013). Ειδικότερα, πρόκειται για έναν νέο τύπο οικογενειών, οι οποίες συναντώνται σε μεγαλύτερα ποσοστά στις χώρες της Βόρειας Ευρώπης, σε σύγκριση με τις υπόλοιπες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, που όμως ο αριθμός τους παρουσιάζει σταδιακή αύξηση και στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια (Πλιόγκου, 2016· Μαράτου-Αλιπράντη, 1998· Κογκίδου, 1995).

Επιχειρώντας να αποσαφηνίσουμε την έννοια της μονογονεϊκότητας, αυτή οριοθετείται ως η διαβίωση ενός γονέα με ένα, τουλάχιστον, άγαμο, εξαρτώμενο από τον ίδιο, παιδί του, χωρίς σύζυγο ή σύντροφο και που πιθανόν να ζει μαζί με άλλα άτομα, ίσως μέλη της οικογένειας καταγωγής του (Κογκίδου, 2004). Ωστόσο, θα πρέπει να διευκρινιστεί ότι η μονογονεϊκή οικογένεια δεν ορίζεται ως μια πληθυσμιακή ομάδα, ενιαία και ομοιογενής. Πρόκειται για ένα μοντέλο οικογενειακής οργάνωσης, καθώς μονογονεϊκές οικογένειες μπορεί να προκύψουν από εκτός γάμου μητρότητα ή πατρότητα, από διάσταση, διαζύγιο, καθώς και από χηρεία (Cashmore & Parkinson, 2011). Είναι άξιο λόγου να αναφερθεί ότι η διαφοροποίηση των μονογονεϊκών οικογενειακών σχημάτων αντανακλά σημαντικές διαφορές ως προς το κοινωνικό τους προφίλ, το οποίο ενισχύεται ή αποδυναμώνεται από το μορφωτικό επίπεδο, την οικονομική κατάσταση των μόνων γονέων, το φύλο, την ηλικία, την εθνική και κοινωνική τους προέλευση. Επίσης, από την ηλικία και τον αριθμό των παιδιών τους, την ύπαρξη ή μη ενός υποστηρικτικού δικτύου. Ως «υποστηρικτικό δίκτυο» θα μπορούσαν να είναι συγγενείς, φιλικά συγκείμενα άτομα ή κάποιος φορέας (Azumah κ.ά., 2018· Mylonas κ.ά., 2006· Γιώτσα, 2003· Μαράτου-Αλιπράντη κ.ά., 1995).

Παρά το γεγονός ότι το σχήμα της μονογονεϊκότητας δεν είναι καινούριο, ωστόσο το ενδιαφέρον για την συγκεκριμένη οικογενειακή δομή, τα προβλήματα και τις συνεχείς ανάγκες των μελών της, καθώς και οι προσπάθειες για στοχευμένη εκπαιδευτική και ψυχοκοινωνική παρέμβαση άρχισαν να εκδηλώνονται μόλις τα

τελευταία χρόνια. Είναι χαρακτηριστικό το γεγονός ότι ο όρος «μονογονεϊκή οικογένεια» προσδιορίστηκε εννοιολογικά και καθιερώθηκε ως δόκιμος όρος στα μέσα της δεκαετίας του 1960 (Danforth & Miller, 2017). Έκτοτε με την αύξηση των μονογονεϊκών νοικοκυριών επήλθε και ο προβληματισμός για το αν πρόκειται για εναλλακτικό τρόπο οικογενειακής οργάνωσης ή για μία νέα μορφή οικογένειας (Barajas, 2011· Μουσούρου, 2005· Μουσούρου, 1999). Η ανάγκη για διάρθρωση και σχεδιασμό προγραμμάτων παρέμβασης δημιούργησε μια κοινή συνιστώσα, η οποία ενισχύθηκε από τη διαπίστωση των δυσκολιών που φαίνεται να αντιμετωπίζουν οι μονογονεϊκές οικογένειες με επικεφαλής κυρίως τη μητέρα, όπως ανεπάρκεια της κοινωνικής πρόνοιας και της κοινωνικής πολιτικής, ανεργία που πλήττει ούτως ή άλλως περισσότερο τις γυναίκες, φτώχεια, έλλειψη επαρκούς παιδικής προστασίας, χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση κ.ά. (Μπαμπάλης, 2013· Orthner κ.ά., 2013· Teachman, 2008).

Εξαιτίας των παραπάνω διαπιστώσεων η επιστημονική κοινότητα επιχείρησε να δια φωτίσει τις διαφορετικές μορφές μονογονεϊκών οικογενειών, κυρίως λόγω του ότι συχνά βρίσκονται σε περισσότερο δυσμενή θέση από τις διγονεϊκές οικογένειες, αναφορικά με το εισόδημα, τη διευθέτηση των ευθυνών της οικογένειας, την κοινωνική συμμετοχή, την πρόσβαση σε κοινωνικά αγαθά αλλά και την εκπαιδευτική επιτυχία των μελών της (Rose κ.ά., 2013). Ως «εκπαιδευτική επιτυχία» ορίζεται η επίτευξη των προσδοκώμενων μαθησιακών στόχων κατά την αξιολόγηση μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας, τόσο ως προς την καταγραφή και ποσοτική καταμέτρηση των επιδόσεων, όσο και ως προς την ενεργό συμμετοχή των μαθητών/-τριών, την ενίσχυση του αισθήματος της ικανοποίησης, την απόκτηση γενικών γνώσεων αλλά και την ανάπτυξη των ικανοτήτων και δεξιοτήτων τους (Kuh κ.ά., 2006).

Από την κοινωνική εξέλιξη της οικογένειας δεν θα μπορούσε να παραμείνει ανεπηρέαστη η εκπαιδευτική κοινότητα, αλλά και ο θεσμός του σχολείου γενικότερα, καθώς η εκπαίδευση βρίσκεται στο επίκεντρο της κοινωνίας της γνώσης και καλείται να διαδραματίσει καθοριστικό ρόλο στην προετοιμασία των παιδιών, ώστε να είναι ικανά να έχουν έναν παραγωγικό ρόλο στο σύγχρονο κοινωνικό ιστό και στις τρέχουσες απαιτητικές συνθήκες διαβίωσης. Το σχολείο είναι ένας οργανωμένος θεσμός που επιτελεί προσδιορισμένες κοινωνικές λειτουργίες, στις οποίες καθορισμένα πρόσωπα, σε ειδικά διαμορφωμένες περιστάσεις, παίζουν συγκεκριμένους ρόλους (De Langea κ.ά., 2013). Η αναγνώριση και αποδοχή του οικογενειακού πλουραλισμού, συμπεριλαμβανομένων και των μονογονεϊκών οικογενειών, στη σύγχρονη ελληνική

κοινωνία, φαίνεται να αποτελεί ένα θέμα μείζονος σημασίας για την εκπαιδευτική κοινότητα (Χατζηχρήστου, 2016· Giotsa & Mitrogiorgou, 2016· Pliogou, 2015· Μπαμπάλης, 2011· Αρχοντόγλου, 2005).

Η σχολική κοινότητα είναι ένα υποσύστημα της κοινωνίας, που δημιουργήθηκε ιστορικά με βάση τις επικρατούσες πολιτικές, οικονομικές, επιστημονικές και κοινωνικοπολιτισμικές συνθήκες. Το σχολείο αποσκοπεί στη συστηματική οργάνωση της αγωγής, της διδασκαλίας και της αξιολόγησης των μαθητών/-τριών, στην κοινωνικοποίησή τους, καθώς επίσης και στην επαγγελματική κατοχύρωση και ανέλιξή τους (Martin, 2012· Magnuson κ.ά., 2009).

Είναι άξιο λόγου να σημειωθεί ότι η αλλαγή της μορφής της σύγχρονης οικογένειας και η συνεχής αύξηση των μονογονεϊκών οικογενειών φαίνεται να αντανακλάται και στην αύξηση του ποσοστού του μαθητικού πληθυσμού που ζει σε μια διαφορετική από την παραδοσιακή πυρηνική οικογενειακή μορφή. Αναδιφώντας τη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία, αποκαλύπτεται ότι το ζήτημα της εκπαιδευτικής επιτυχίας των μαθητών/-τριών που διαβιώνουν σε μονογονεϊκές οικογένειες βρέθηκε στο επίκεντρο ποικίλων θεωρητικών προσεγγίσεων αλλά και ερευνητικών μελετών, κυρίως τις δύο τελευταίες δεκαετίες (Maina & Kitainge, 2018· Nonoyama-Tarumi, 2017· Wu κ.ά., 2015· Babalis κ.ά., 2014· Πλιόγκου, 2011).

Σύμφωνα με τη θεωρία του πολιτιστικού κεφαλαίου των Bourdieu και Passeron (1977, όπως αναφέρεται στο Bourdieu, 2006) η εκπαιδευτική επιτυχία εξαρτάται κυρίως από το πολιτιστικό κεφάλαιο παρά από τον οικονομικό πλούτο μιας οικογένειας. Μεγαλύτερη εκπαιδευτική επιτυχία στο σχολείο φαίνεται να έχουν οι μαθητές/-ήτριες που προέρχονται από οικογένειες υψηλού μορφωτικού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου και υψηλής γονεϊκής συνοχής. Χαμηλότερη εκπαιδευτική επιτυχία φαίνεται να έχουν μαθητές/-ήτριες που προέρχονται από οικογένειες χαμηλού μορφωτικού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου και γονεϊκής συνοχής (Sugai, & Horner, 2002). Νεότερες θεωρητικές προσεγγίσεις υποστηρίζουν ότι η εκπαιδευτική επιτυχία δεν αφορά μόνο τις σχολικές επιδόσεις και γενικότερα την ποσοτική καταμέτρηση της επίδοσης κατά την αξιολόγηση της επίτευξης των προσδοκώμενων διδακτικών στόχων, αλλά επηρεάζεται και από τον χρόνο ενασχόλησης και μελέτης που αφιερώνει ο/η μαθητής/-ήτρια στο σχολείο και εκτός σχολικού πλαισίου (Kuh κ.ά., 2006).

Αντίστοιχα, παιδιά που προέρχονται από μονογονεϊκές οικογένειες καλούνται να αφιερώσουν επιπλέον χρόνο στη διαχείριση των συναισθηματικών προβλημάτων



που ενδεχομένως αντιμετωπίζουν, γεγονός, όμως, που δύναται να επηρεάσει τη γνωστική τους επίδοση και κατά συνέπεια την εκπαιδευτική τους επιτυχία (Dronkers, 2010). Η εν λόγω διαπίστωση φαίνεται να επιβεβαιώνεται από σειρά μελετών, οι οποίες υποστηρίζουν ότι η μονογονεϊκότητα φαίνεται να επηρεάζει αρνητικά την εκπαιδευτική επιτυχία των παιδιών που ανήκουν σε αυτή (Teachman, 2008· Hofferth, 2006· Schiller κ.ά., 2002), ενώ παράλληλα φαίνεται να συνδέεται και με λιγότερες πιθανότητες αποφοίτησης από τις τελευταίες τάξεις του σχολείου (Ermisch & Francesconi, 2001). Επιπροσθέτως, οι Downey, Ainsworth-Darnell και Dufur (1998) υποστηρίζουν ότι τα παιδιά που διαμένουν με τον γονέα του ίδιου φύλου έχουν καλύτερες σχολικές επιδόσεις. Ανάλογες έρευνες υποστηρίζουν ότι οι γνωστικές επιδόσεις των παιδιών που προέρχονται από μονογονεϊκές οικογένειες, όπως προέκυψε από αξιολογήσεις με γνωστικά εργαλεία, είναι χαμηλότερες όταν συγκρίνονται με παιδιά που προέρχονται από οικογένειες δύο γονέων (Heard, 2007· Deleire & Kalil, 2002).

Λαμβάνοντας υπόψη μελέτες οι οποίες διερευνούν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την επίδραση των διαφορετικών μορφών μονογονεϊκότητας στην εκπαιδευτική πορεία των παιδιών, εύλογα διαπιστώνεται πως οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών είναι βαρύνουσας σημασίας. Πλήθος σύγχρονων μελετών αποκαλύπτουν ότι η μονογονεϊκότητα φαίνεται να επηρεάζει με έμμεσους τρόπους την εκπαιδευτική πορεία των παιδιών που προέρχονται από μονογονεϊκές οικογένειες, όταν συγκρίνονται με παιδιά τυπικής ανάπτυξης που προέρχονται από διγονεϊκές οικογένειες, αφού διαπιστώνεται ότι η μονογονεϊκότητα συνδέεται με προβλήματα συμπεριφοράς και κοινωνικοποίησης στο σχολείο (Hadfield κ.ά., 2018), με μαθησιακές δυσκολίες και χαμηλή αναγνωστική ικανότητα (Amato κ.ά., 2015· Amadi & Segun, 2010· Carlson & Corcoran, 2001), αλλά και με προβλήματα επικέντρωσης προσοχής (Mostafa κ.ά., 2018).

Καθώς η ερευνητική βιβλιογραφία αναφορικά με τη μονογονεϊκότητα επεκτείνεται, διαπιστώνεται ότι οι ερευνητικές μελέτες που διερευνούν τη σχέση της ακαδημαϊκής επίδοσης με τις διαφορετικές μορφές μονογονεϊκής οικογένειας έχουν δημιουργήσει ποικίλες ερευνητικές παραδόσεις, η πλειοψηφία των οποίων μελετούν: α) την επίδραση του διαζυγίου στην εκπαιδευτική επιτυχία των μαθητών/-τριών (Amato & Anthony, 2015· Χατζηχρήστου κ.ά., 2014· Babalis κ.ά., 2011· Potter, 2010), β) την επίδραση της απώλειας ενός γονέα στην επίτευξη ακαδημαϊκών στόχων των μαθητών/-τριών (Oosterhoff κ.ά., 2018· Berg κ.ά., 2014) και γ) την επίδραση της εκτός

γάμου μητρότητας ή πατρότητας στην εκπαιδευτική πορεία των μαθητών/-τριών (Ahmad & Qureshi, 2014· McLanahan κ.ά., 2010· Levine κ.ά., 2001).

Μέσα σε αυτό το ερευνητικό πλαίσιο σημειώνεται ότι ποικίλες μελέτες στον διεθνή χώρο διερευνούν τη μονογονεϊκότητα ως μια βασική συνιστώσα μείζονος σημασίας για την εκπαιδευτική αποτυχία ή επιτυχία ενός/μιας μαθητή/-ήτριας (Fan & Williams, 2010). Επιπλέον, η συστηματική μελέτη των απόψεων των εκπαιδευτικών (Oosterhoff κ.ά., 2018· Amato κ.ά., 2015· Χατζηχρήστου κ.ά., 2014· Babalis κ.ά., 2014· Fan κ.ά., 2010· Bjorklund & Sundstrom, 2006) και των φοιτητών/-τριών/μαθητών/-τριών (Πλιόγκου, 2016· Giotsa & Mitrogiorgou, 2016· Χατζηχρήστου κ.ά., 2012) αναφορικά με τους διαφορετικούς τύπους μονογονεϊκής οικογένειας και την επίδραση όλων των διαφορετικών μορφών μονογονεϊκότητας στην εκπαιδευτική επιτυχία των μαθητών/-τριών, ανέδειξε ερευνητικά ευρήματα, κυρίως τις δύο τελευταίες δεκαετίες.

### **Σκοπός και υποθέσεις της έρευνας**

Λαμβάνοντας υπόψη τα ανωτέρω, σκοπός της εν λόγω μελέτης είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών Προσχολικής και Δημοτικής Εκπαίδευσης αναφορικά με την εκπαιδευτική επιτυχία των μαθητών/-τριών προσχολικής και σχολικής ηλικίας, που προέρχονται από διαφορετικά μονογονεϊκά περιβάλλοντα. Η αξιολόγηση των παραγόντων, οι οποίοι ενδεχομένως εμπλέκονται, αποσκοπεί στη διαφώτιση του σύνθετου κοινωνικού πλέγματος της μονογονεϊκότητας και της επίδρασης του εν λόγω φαινομένου στην εκπαιδευτική επιτυχία των μαθητών/-τριών.

Για τις ανάγκες της έρευνας υποθέσαμε ότι τα δύο επίπεδα της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Προσχολική Εκπαίδευση-Επίπεδο 0 και Δημοτική Εκπαίδευση-Επίπεδο 1) (Unesco-Institute for Statistics, 2012) των υπηρετούντων εκπαιδευτικών θα επηρεάζουν σημαντικά τη διαμόρφωση των αντιλήψεών τους αναφορικά με την επίδραση της μονογονεϊκότητας στην εκπαιδευτική επιτυχία των μαθητών/-τριών, όπως υποστηρίζουν συναφείς έρευνες (Potter, 2010). Η άποψη αυτή αποτέλεσε την πρώτη υπόθεση της έρευνας.

Η δεύτερη υπόθεση αφορούσε την άποψη ότι το φύλο των εκπαιδευτικών δεν θα επηρεάζει τις αντιλήψεις αναφορικά με τη μονογονεϊκότητα και την εκπαιδευτική επιτυχία των παιδιών. Η επισκόπηση της βιβλιογραφίας αποκαλύπτει αντιφατικά ευρήματα ως προς την επίδραση του φύλου των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση των

αντιλήψεών τους (Ahmad κ.ά., 2014· Χατζηχρήστου κ.ά., 2014· McLanahan κ.ά., 2010).

Η τρίτη υπόθεση αφορούσε την άποψη ότι ο παράγοντας «μορφωτικό επίπεδο» θα επιδρά σημαντικά στη διαμόρφωση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών. Μελέτες υποστηρίζουν ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών τα τελευταία χρόνια φαίνεται να διαμορφώνονται με βάση το μορφωτικό επίπεδο, αντανακλώντας τη συνεχιζόμενη κατάρτισή τους, και λιγότερο σύμφωνα με το φύλο (Brown κ.ά., 2015).

Η τέταρτη υπόθεση αφορούσε την άποψη ότι ο παράγοντας «ηλικία» επηρεάζει σημαντικά τη διαμόρφωση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών. Σειρά ερευνών επισημαίνουν ότι οι νεότεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί φαίνεται να θεωρούν ότι η μονογονεϊκότητα δεν επηρεάζει την επίδοση των παιδιών, σε σύγκριση με τους/τις εκπαιδευτικούς μέσης ηλικίας, οι οποίοι/-ες υποστηρίζουν ότι η μονογονεϊκότητα μπορεί να επηρεάσει την εκπαιδευτική επιτυχία των παιδιών (Χατζηχρήστου κ.ά., 2014).

Τέλος, ως προς τον δημογραφικό παράγοντα της οικογενειακής κατάστασης, υποθέσαμε ότι οι εκπαιδευτικοί ανάλογα με την οικογενειακή τους κατάσταση θα διαφοροποιούνται ως προς τις αντιλήψεις τους για τη μονογονεϊκότητα και την εκπαιδευτική επιτυχία των μαθητών/-τριών που διαβιούν σε μονογονεϊκά νοικοκυριά, ανεξάρτητα από το επίπεδο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στο οποίο υπηρετούν. Η υπόθεση αυτή αποτέλεσε την πέμπτη υπόθεση της έρευνας.

Ο αριθμός των παιδιών και το οικογενειακό προφίλ ενδεχομένως να λειτουργούν ως ψυχοπροφυλακτικοί παράγοντες, αφενός για τη συναισθηματική διαχείριση των εξωτερικών εντάσεων που προκύπτουν από το εργασιακό πλαίσιο και αφετέρου για την ενσυναισθητική αντιμετώπιση κρίσιμων καταστάσεων που ενδεχομένως βιώνουν οι μαθητές/-ήτριες που προέρχονται από διαφορετικά μονογονεϊκά περιβάλλοντα (Reichl κ.ά., 2014). Η μέτρηση και η αξιολόγηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών θα εμπλουτίσει και θα επεκτείνει τη γνώση αναφορικά με την κοινωνική κατάσταση της μονογονεϊκότητας συμβάλλοντας στην επιμόρφωση και στην σε βάθος γνώση του θέματος από την πλευρά των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί, εκτός από τους γονείς, βιώνουν και οι ίδιοι καθημερινά την εμπειρία της μονογονεϊκότητας, έχοντας καθοριστικό και μείζονα ρόλο στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πορείας των παιδιών.

## **Μεθοδολογία**

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε από τον Νοέμβριο 2017 ως τον Απρίλιο 2018 και αποτέλεσε συνέχεια των ερευνητικών εγχειρημάτων διερεύνησης των αντιλήψεων φοιτητών και φοιτητριών Παιδαγωγικών Τμημάτων Προσχολικής και Δημοτικής Εκπαίδευσης (Πλιόγκου, 2016), καθώς και των μόνων γονέων (Πλιόγκου, 2008). Για τις ανάγκες της έρευνας εξετάστηκαν συνολικά 254 εκπαιδευτικοί (196 γυναίκες και 58 άνδρες) ηλικίας από 25 έως 64 ετών αντίστοιχα. Ειδικότερα, όλοι/όλες οι συμμετέχοντες/συμμετέχουσες χωρίστηκαν ισομερώς σε δύο ομάδες με βάση την ειδικότητά τους. Η πρώτη ομάδα εκπαιδευτικών της Προσχολικής Εκπαίδευσης αποτελούνταν από 127 συμμετέχοντες/συμμετέχουσες, συγκεκριμένα από 119 γυναίκες και 8 άνδρες, ενώ η δεύτερη ομάδα εκπαιδευτικών της Δημοτικής Εκπαίδευσης αποτελούνταν από 127 συμμετέχοντες/συμμετέχουσες, συγκεκριμένα από 88 γυναίκες και 39 άνδρες. Όλοι οι συμμετέχοντες και όλες οι συμμετέχουσες προέρχονταν από την ευρύτερη περιοχή του πολεοδομικού συγκροτήματος της Θεσσαλονίκης και της ευρύτερης αστικής της ζώνης.

Για τις ανάγκες της εν λόγω έρευνας κατασκευάστηκε ένα ερωτηματολόγιο διερεύνησης των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών με ερωτήσεις κλειστού τύπου. Τα ερωτηματολόγια δόθηκαν σε εν ενεργεία εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, δημόσιων και ιδιωτικών σχολείων, καθώς και σε σχολικούς συμβούλους Προσχολικής και Δημοτικής Εκπαίδευσης. Ειδικότερα, το ερωτηματολόγιο αποτελούνταν συνολικά από 20 ερωτήσεις-δηλώσεις διερεύνησης των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, το ερωτηματολόγιο αποτελείται από δυο διαφορετικές κατηγορίες ερωτήσεων, οι οποίες διερευνούν τις εξής διαστάσεις του υπό μελέτη θέματος: 1) τη σχέση της μονογονεϊκής οικογένειας με την εκπαιδευτική επιτυχία του παιδιού (συνολικά 13 ερωτήσεις) και 2) την εκπαιδευτική επιτυχία του παιδιού μονογονεϊκής οικογένειας και τους παράγοντες που σχετίζονται με το ίδιο το παιδί και την εκπαίδευσή του (συνολικά 7 ερωτήσεις). Η αξιολόγηση των δηλώσεων των συμμετεχόντων/συμμετεχουσών εκπαιδευτικών έγινε με τη βοήθεια πεντάβαθμης κλίμακας τύπου Likert, όπου το 1 αντιστοιχεί στο «καθόλου δεν συμφωνώ» έως και το 5 το οποίο αντιστοιχεί στο «πάρα πολύ συμφωνώ».

Η χορήγηση του ερωτηματολογίου ήταν ατομική και πραγματοποιήθηκε μετά από προκαθορισμένη συνάντηση, η οποία προέκυψε ύστερα από προσωπική επικοινωνία της ερευνήτριας με τον/την κάθε συμμετέχοντα/συμμετέχουσα. Πριν την

έναρξη της φάσης της συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου, η ερευνήτρια ενημέρωνε τους/τις συμμετέχοντες/συμμετέχουσες αναφορικά με τους στόχους και τη λογική της έρευνας. Ειδικότερα, δινόταν το πρωτόκολλο χορήγησης στον/στην κάθε συμμετέχοντα/συμμετέχουσα, το οποίο καλούνταν να συμπληρώσουν ατομικά. Οι συμμετέχοντες/συμμετέχουσες έδιναν την απάντησή τους κυκλώνοντας τον αριθμό που αντιστοιχούσε στην εκτίμησή τους. Η συνολική διάρκεια συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου μέτρησης των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών κυμαινόταν περίπου στα 30 λεπτά.

### **Ερευνητική διαδικασία**

Καταρχάς οι συμμετέχοντες/συμμετέχουσες ενημερώθηκαν ότι η έρευνα είναι ανώνυμη και μπορούν να αποχωρήσουν οποιαδήποτε στιγμή επιθυμούν. Πριν την έναρξη της κύριας διαδικασίας χορήγησης του ερωτηματολογίου, τους/τις δίνονταν πληροφορίες αναφορικά με τη διεξαγωγή της έρευνας και τη σημαντικότητα διερεύνησης των απόψεών τους. Οι εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν εθελοντικά. Οι συναντήσεις πραγματοποιήθηκαν είτε στον χώρο του σχολείου, σε ειδικά διαμορφωμένη αίθουσα που παραχωρήθηκε από τη διεύθυνση του σχολείου, είτε στον προσωπικό χώρο του/της κάθε συμμετέχοντα/συμμετέχουσας, μετά από προσωπική συνεννόηση.

### **Αποτελέσματα**

Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται οι συχνότητες και τα ποσοστά του φύλου και του μορφωτικού επιπέδου των συμμετεχόντων/συμμετεχουσών των δυο ομάδων της έρευνας.

**Πίνακας 1:** Συχνότητες και ποσοστά ως προς το φύλο και το μορφωτικό επίπεδο των δυο ομάδων συμμετεχόντων/συμμετεχουσών

|  | N   | Φύλο                   |                          | Μορφωτικό επίπεδο |              |             |
|--|-----|------------------------|--------------------------|-------------------|--------------|-------------|
|  |     | Άνδρες<br>F(συχνότητα) | Γυναίκες<br>F(συχνότητα) | ΑΕΙ               | Μεταπτυχιακό | Διδακτορικό |
| <b>Εκπαιδευτικοί<br/>Προσχολικής<br/>Εκπαίδευσης</b> | 127 | 8 (6.3%)               | 119 (93.7%)              | 71 (55.9%)        | 49 (38.6%)   | 4 (3.1%)    |
| <b>Εκπαιδευτικοί<br/>Δημοτικής<br/>Εκπαίδευσης</b>   | 127 | 39 (30.7%)             | 88 (69.3%)               | 73 (57.5%)        | 52 (40.9%)   | 5 (3.9%)    |

*Επεξήγηση: ΑΕΙ = Πτυχίο Πανεπιστημίου, Μεταπτυχιακό=Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών, Διδακτορικό=Διδακτορικό δίπλωμα*

Αναφορικά με τη σύνθεση της ομάδας των εκπαιδευτικών Προσχολικής Εκπαίδευσης ως προς την ηλικία, διαπιστώνεται ότι στην κατηγορία από 25 έως 34 ετών ανήκει το 40.9%, στην κατηγορία 35 έως 44 ετών ανήκει το 23.6%, στην κατηγορία 45 έως 54 ετών ανήκει το 23.6%, στην κατηγορία 45-54 ανήκει το 18.1% και τέλος στην κατηγορία 55-64 ετών ανήκει το 17.3%. Ως προς την ηλικιακή σύνθεση της ομάδας εκπαιδευτικών της Δημοτικής Εκπαίδευσης στην κατηγορία 25-34 ανήκει το 17.3%, στην κατηγορία 35 έως 44 ετών εντάσσεται το 29.1%, στην κατηγορία 45 έως 54 ετών ανήκει το 28.9% και τέλος στην κατηγορία 55 έως 64 ετών εντάσσεται το 28.9%. Οι συχνότητες και τα ποσοστά των δυο ομάδων συμμετεχόντων/-ουσών εκπαιδευτικών δίδονται στον Πίνακα 2.

**Πίνακας 2:** Συχνότητες και ποσοστά ως προς την ηλικία για την ομάδα εκπαιδευτικών Προσχολικής Εκπαίδευσης και την ομάδα εκπαιδευτικών Δημοτικής Εκπαίδευσης

| Ηλικιακές κατηγορίες | Προσχολική Εκπαίδευση |           | Δημοτική Εκπαίδευση |           |
|----------------------|-----------------------|-----------|---------------------|-----------|
|                      | Συχνότητα             | Ποσοστά % | Συχνότητα           | Ποσοστά % |
| 25 έως 34 ετών       | 52                    | 40.9%     | 22                  | 17.3%     |
| 35 έως 44 ετών       | 30                    | 23.6%     | 37                  | 29.1%     |
| 45 έως 54 ετών       | 23                    | 18.1%     | 34                  | 28.9%     |
| 55 έως 64 ετών       | 22                    | 17.3%     | 34                  | 28.9%     |

Προκειμένου να ελεγχθεί η εσωτερική αξιοπιστία του ερωτηματολογίου εφαρμόστηκε ο δείκτης αξιοπιστίας  $\alpha$  του Cronbach. Ειδικότερα, ο πρώτος και ισχυρότερος παράγοντας αναφέρεται στη σχέση της μονογονεϊκής οικογένειας με την εκπαιδευτική επιτυχία του παιδιού και προσδιορίζεται από δεκατρία ερωτήματα που απευθύνονται σε αυτή την διάσταση ( $\alpha=.77$ ). Ο δεύτερος παράγοντας αφορά τη διάσταση της εκπαιδευτικής επιτυχίας παιδιού μονογονεϊκής οικογένειας και τους παράγοντες που σχετίζονται με το ίδιο το παιδί και την εκπαίδευσή του και προσδιορίζεται από επτά ερωτήματα ( $\alpha=.73$ ). Η εσωτερική αξιοπιστία για το σύνολο των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου ήταν ικανοποιητική ( $\alpha=.82$ ).

Στο επόμενο βήμα των στατιστικών αναλύσεων, προκειμένου να ελεγχθεί εάν διαφοροποιούνται οι αναφορές των εκπαιδευτικών Προσχολικής Εκπαίδευσης με εκείνες των εκπαιδευτικών Δημοτικής Εκπαίδευσης ως προς τους δύο παράγοντες του Ερωτηματολογίου Διερεύνησης Αντιλήψεων για τη Μονογονεϊκότητα, διενεργήθηκε έλεγχος των μέσων όρων  $t$  για ανεξάρτητα δείγματα. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι απαντήσεις μεταξύ των δύο ομάδων δεν διέφεραν στο σύνολό τους ως προς τον παράγοντα της σχέσης της μονογονεϊκής οικογένειας με την εκπαιδευτική επιτυχία του παιδιού, εκτός από τις αναφορές τους σε τρεις ερωτήσεις. Συγκεκριμένα, στην ερώτηση «Σε τι βαθμό πιστεύετε ότι επηρεάζεται η εκπαιδευτική επιτυχία ενός παιδιού από την υποστήριξη από τους συγγενείς» βρέθηκε στατιστική διαφοροποίηση μεταξύ των δυο ομάδων συμμετεχόντων/συμμετεχουσών  $t(252)=-1.914$ ,  $p<.05$ , γεγονός που αντανακλάται και στους μέσους όρους των απαντήσεων (Εκπαιδευτικοί Προσχολικής

Εκπαίδευσης Μέσος όρος (MO)=3.72, Τυπική Απόκλιση (TA)=1.02, και Εκπαιδευτικοί Δημοτικής Εκπαίδευσης MO=4.12, TA=.86), όπου από τους μέσους όρους αναδεικνύεται ότι οι εκπαιδευτικοί της Δημοτικής Εκπαίδευσης επικροτούν σε μεγαλύτερο βαθμό από τους/τις εκπαιδευτικούς Προσχολικής Εκπαίδευσης την άποψη ότι η εκπαιδευτική επιτυχία ενός παιδιού επηρεάζεται από την υποστήριξη από τους συγγενείς. Αντίστοιχα, στην ερώτηση «Πόσο πιστεύετε ότι η σωματική και ψυχική υγεία του μόνου γονέα μπορεί να επηρεάσει την εκπαιδευτική επιτυχία του παιδιού» εντοπίστηκε στατιστική σημαντικότητα  $t(252)=-2,096, p<.01$ , γεγονός που φαίνεται και στους μέσους όρους των απαντήσεων των δυο ομάδων (Εκπαιδευτικοί Προσχολικής Εκπαίδευσης MO=4.32, TA=.81, και Εκπαιδευτικοί Δημοτικής Εκπαίδευσης MO=4.98, TA=.72), όπου αναδεικνύεται ότι οι εκπαιδευτικοί Δημοτικής Εκπαίδευσης πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό από τους/τις εκπαιδευτικούς Προσχολικής Εκπαίδευσης ότι η σωματική και ψυχική υγεία του μόνου γονέα μπορεί να επηρεάσει την εκπαιδευτική επιτυχία του παιδιού. Τέλος, στην ερώτηση «Πόσο πιστεύετε ότι οι προσδοκίες του μόνου γονέα επηρεάζουν την εκπαιδευτική επιτυχία του παιδιού» βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση  $t(252)=-2.309, p<.01$ , (Εκπαιδευτικοί Προσχολικής Εκπαίδευσης MO=3.87, TA=.92, και Εκπαιδευτικοί Δημοτικής Εκπαίδευσης MO=4.18, TA=.87), όπου και διαφαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί Δημοτικής Εκπαίδευσης πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό από τους/τις εκπαιδευτικούς Προσχολικής Εκπαίδευσης ότι οι προσδοκίες του μόνου γονέα επηρεάζουν την εκπαιδευτική επιτυχία του παιδιού.

Ως προς τον δεύτερο παράγοντα της εκπαιδευτικής επιτυχίας παιδιού μονογονεϊκής οικογένειας και τους παράγοντες που σχετίζονται με το ίδιο το παιδί και την εκπαίδευσή του, η εφαρμογή του ελέγχου των μέσων όρων για ανεξάρτητα δείγματα δεν έδειξε στατιστικώς σημαντικές διαφοροποιήσεις στο σύνολο των ερωτήσεων για τις δυο ομάδες, εκτός από την ερώτηση «Πόσο σημαντικό ρόλο θεωρείται ότι παίζει η θέληση του παιδιού για μάθηση»,  $t(252)=-1,237, p<.05$ , και η στατιστική αυτή διαφοροποίηση αντανακλάται και στους μέσους όρους (Εκπαιδευτικοί Προσχολικής Εκπαίδευσης MO= 4.09, TA=.91, και Εκπαιδευτικοί Δημοτικής Εκπαίδευσης MO=4.55, TA=.65). Αναφορικά με την εκπαιδευτική επιτυχία του παιδιού και την εκπαίδευσή του, ο έλεγχος του δείγματος των μέσων όρων έδειξε στατιστική διαφοροποίηση ως προς το είδος των απαντήσεων των δυο ομάδων στην ερώτηση «Σε τι βαθμό μπορούν να επηρεάσουν οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών»  $t(252)=-2,517, p<.05$ , και η στατιστική αυτή διαφοροποίηση αντανακλάται και στους



μέσους όρους (Εκπαιδευτικοί Προσχολικής Εκπαίδευσης  $MO=3.83$ ,  $TA=.95$ , και Εκπαιδευτικοί Δημοτικής Εκπαίδευσης  $MO=4.13$ ,  $TA=.94$ ), όπου οι εκπαιδευτικοί Δημοτικής Εκπαίδευσης πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό από τους/τις εκπαιδευτικούς Προσχολικής Εκπαίδευσης ότι οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών μπορούν να επηρεάσουν την εκπαιδευτική επιτυχία των παιδιών. Από τους μέσους όρους των απαντήσεων των συγκεκριμένων ερωτήσεων των δυο ομάδων φαίνεται ότι οι συμμετέχοντες/συμμετέχουσες της ομάδας Δημοτικής Εκπαίδευσης προσδίδουν μεγαλύτερη σημαντικότητα στις ανωτέρω δηλώσεις αναφορικά με τη μονογονεϊκότητα και την εκπαιδευτική επιτυχία του παιδιού, σε σύγκριση με την ομάδα των εκπαιδευτικών της Προσχολικής Εκπαίδευσης, επιβεβαιώνοντας την πρώτη υπόθεση της μελέτης. Συνολικά, τα ευρήματα θα αναλυθούν περαιτέρω στη συνέχεια.

Στο επόμενο βήμα της στατιστικής ανάλυσης, προκειμένου να διερευνηθεί η επίδραση των δημογραφικών παραγόντων στη διαμόρφωση των αντιλήψεων των δύο ομάδων εκπαιδευτικών, Προσχολικής και Δημοτικής Εκπαίδευσης, εφαρμόστηκε ανάλυση διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων, με ανεξάρτητη μεταβλητή το φύλο των εκπαιδευτικών των δύο ομάδων και εξαρτημένη μεταβλητή τις δηλώσεις στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου διερεύνησης των απόψεών τους. Από την εφαρμογή της ανάλυσης διακύμανσης προέκυψε ότι το φύλο δεν φαίνεται να επιδρά στατιστικά σημαντικά ως προς το είδος των απαντήσεων των δυο ομάδων συμμετεχόντων/συμμετεχουσών  $F(2,252)=.04$ ,  $p>.79$ , επιβεβαιώνοντας τη δεύτερη υπόθεση της έρευνας. Ως προς το επίπεδο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, αντίστοιχα, προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση επιβεβαιώνοντας την πρώτη υπόθεση της έρευνας  $F(2,252)=.166$ ,  $p>.01$ , γεγονός που αντανakλάται και στους μέσους όρους των απαντήσεών τους. Οι μέσοι όροι των απαντήσεων των συμμετεχόντων/συμμετεχουσών των δυο ομάδων δίδονται στον Πίνακα 3.

**Πίνακας 3:** Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των δυο ομάδων συμμετεχόντων/συμμετεχουσών για τους δύο παράγοντες μονογονεϊκότητας του ερωτηματολογίου

| Βαθμίδα Εκπαίδευσης   | Φύλο     | N   | Παράγοντας_1<br>ΜΟ ΤΑ |     | Παράγοντας_2 |     |
|-----------------------|----------|-----|-----------------------|-----|--------------|-----|
| Προσχολική Εκπαίδευση | Άνδρες   | 8   | 3.12                  | .75 | 2.89         | .89 |
|                       | Γυναίκες | 119 | 3.22                  | .84 | 3.14         | .34 |
| Δημοτική Εκπαίδευση   | Άνδρες   | 39  | 3.51                  | .60 | 3.52         | .60 |
|                       | Γυναίκες | 88  | 3.71                  | .41 | 3.79         | .41 |

*Επεξήγηση: Παράγοντας\_1: Η σχέση της μονογονεϊκής οικογένειας με την εκπαιδευτική επιτυχία του παιδιού. Παράγοντας\_2: Η εκπαιδευτική επιτυχία παιδιού μονογονεϊκής οικογένειας και παράγοντες που σχετίζονται με το ίδιο το παιδί και παράγοντες που συνδέονται με την εκπαίδευση*

Στο επόμενο βήμα στατιστικής ανάλυσης, ελέγχθηκε η επίδραση του μορφωτικού επιπέδου στη διαμόρφωση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών ως προς την επίδραση της μονογονεϊκότητας. Από την εφαρμογή της ανάλυσης διακύμανσης, βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ως προς την επίδραση του μορφωτικού επιπέδου (Βασικό πτυχίο, Μεταπτυχιακό, Διδακτορικό) των δυο ομάδων εκπαιδευτικών (Προσχολικής Εκπαίδευσης και Δημοτικής Εκπαίδευσης) στη διαμόρφωση των αντιλήψεών τους, επιβεβαιώνοντας την τρίτη υπόθεση  $F(2,252)=6.931, p>.05$ . Φαίνεται ότι το μορφωτικό επίπεδο επηρεάζει τη διαμόρφωση των εκτιμήσεων των εκπαιδευτικών της Προσχολικής και της Δημοτικής Εκπαίδευσης, αντίστοιχα, γεγονός που αντανακλάται και στις δηλώσεις τους.

Στη συνέχεια ελέγχθηκε η επίδραση της ηλικίας στη διαμόρφωση των διαφορετικών αντιλήψεων των εκπαιδευτικών, αναφορικά με την εκπαιδευτική επιτυχία των μαθητών/-τριών των μονογονεϊκών οικογενειών. Καθορίστηκαν τέσσερις ηλικιακές ομάδες, με ηλικιακό εύρος από πέντε έως εννέα έτη η καθεμία. Για τις ανάγκες της έρευνας πραγματοποιήθηκε ανάλυση διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων, με ανεξάρτητη μεταβλητή την ηλικία των συμμετεχόντων/συμμετεχουσών των δυο ομάδων και εξαρτημένες μεταβλητές τις απαντήσεις στις ερωτήσεις του

ερωτηματολογίου. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης έδειξαν στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ως προς την ηλικία των δυο ομάδων εκπαιδευτικών  $F(2,252)=2.494, p>.01$ , επιβεβαιώνοντας την τέταρτη υπόθεση. Φαίνεται ότι ο παράγοντας ηλικία επιδρά στη διαμόρφωση των αντιλήψεων αναφορικά με την μονογονεϊκότητα και την επίδραση αυτής στην εκπαιδευτική επιτυχία των παιδιών.

Τέλος, προκειμένου να ελεγχθεί η επίδραση της οικογενειακής κατάστασης των εκπαιδευτικών των δυο ομάδων, πραγματοποιήθηκε ανάλυση διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων. Ως ανεξάρτητη μεταβλητή χρησιμοποιήθηκε η οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευτικών, κατηγοριοποιημένη σε τέσσερις ομάδες (άγαμος/η, έγγαμος/η, διαζευγμένος/η, χήρος/α), και εξαρτημένες μεταβλητές τις διαφορετικές απαντήσεις, αναφορικά με τους δύο παράγοντες των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου διερεύνησης της επίδρασης της μονογονεϊκότητας στην εκπαιδευτική επιτυχία των μαθητών/-τριών. Από την εφαρμογή της ανάλυσης διακύμανσης, προκύπτει ότι η οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευτικών των δυο ομάδων δεν διαφοροποιείται στατιστικά σημαντικά ως προς τις απαντήσεις τους  $F(2,252)=.675, p>.67$ , γεγονός που δεν επιβεβαιώνει την πέμπτη υπόθεση της έρευνας.

Στο τελευταίο βήμα των αναλύσεων, με σκοπό να εντοπιστούν πιθανές συσχετίσεις των δημογραφικών παραγόντων (φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, βαθμίδα εκπαίδευσης και μορφωτικό επίπεδο) με όλες τις ερωτήσεις των δύο παραγόντων του ερωτηματολογίου διερεύνησης της μονογονεϊκότητας για τις δυο ομάδες συμμετεχόντων/συμμετεχουσών, εφαρμόστηκε ο στατιστικός έλεγχος ανεξαρτησίας  $\chi^2$ . Ειδικότερα, ο έλεγχος  $\chi^2$  δεν έδειξε σημαντική συνάφεια μεταξύ φύλου και ορισμένων ερωτήσεων του πρώτου παράγοντα, το οποίο μπορεί να αποδοθεί στον μεγαλύτερο αριθμό γυναικών εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, σημαντική συνάφεια βρέθηκε μόνον μεταξύ φύλου και αναγνώρισης της μονογονεϊκότητας ως σημαντικού παράγοντα για την εκπαιδευτική επιτυχία του παιδιού  $\chi^2(4, N=254)=10.060, p>.03$ , την εκτός γάμου μητρότητα στην εκπαιδευτική επιτυχία των παιδιών  $\chi^2(4, N=254)=10.964, p>.02$ , καθώς και την υποστήριξη από κοινωνικούς φορείς στην εκπαιδευτική επιτυχία των παιδιών μονογονεϊκών οικογενειών  $\chi^2(4, N=254)=27.559, p>.00$ .

Ως προς τη σημαντικότητα της ηλικίας και τη σύνδεση της με τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου διερεύνησης της μονογονεϊκότητας, διαπιστώνεται σημαντική συνάφεια ανάμεσα στην ηλικία και την επίδραση του διαζυγίου στην εκπαιδευτική επιτυχία των παιδιών μονογονεϊκών οικογενειών  $\chi^2(16, N=254)=32.708, p>.00$ , την

επίδραση της ψυχικής υγείας στην εκπαιδευτική επιτυχία του παιδιού  $\chi^2(16, N=254)=38.637, p>.00$ , την επίδραση των προσωπικών προσδοκιών του γονέα για την εκπαιδευτική επιτυχία του παιδιού  $\chi^2(16, N=254)=34.538, p>.00$ , καθώς και τις προσωπικές φιλοδοξίες του παιδιού για την εκπαιδευτική επιτυχία  $\chi^2(16, N=254)=24.933, p>.01$ . Αναφορικά με τη σύνδεση της οικογενειακής κατάστασης με τη μονογονεϊκότητα, δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική συνάφεια.

Σ' ένα επόμενο βήμα στατιστικής ανάλυσης, εφαρμόστηκε ο έλεγχος  $\chi^2$  με σκοπό να ελεγχθεί η συσχέτιση των απαντήσεων σε όλες τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου διερεύνησης της μονογονεϊκότητας, με τις δυο ομάδες συμμετεχόντων/συμμετεχουσών (Εκπαιδευτικοί Προσχολικής Εκπαίδευσης και Εκπαιδευτικοί Δημοτικής Εκπαίδευσης). Τα αποτελέσματα της ανάλυσης έδειξαν ότι σημαντική συνάφεια εντοπίζεται μεταξύ του επιπέδου της βαθμίδας εκπαίδευσης των συμμετεχόντων/συμμετεχουσών και των προσωπικών προσδοκιών του μόνου γονέα για την εκπαιδευτική επιτυχία  $\chi^2(3, N=254) = 12.395, p>.00$ , στην ερώτηση αναφορικά με τον αριθμό των μελών της οικογένειας και την επίδραση αυτών στην εκπαιδευτική επιτυχία των παιδιών  $\chi^2(3, N=254)=12.8903, p>.01$ , καθώς και στην ερώτηση αναφορικά με τις προσωπικές φιλοδοξίες του παιδιού και την εκπαιδευτική επιτυχία  $\chi^2(3, N=254)=8.66, p>.03$ .

Τέλος, ως προς τη σχέση του μορφωτικού επιπέδου με τις ερωτήσεις διερεύνησης της μονογονεϊκότητας, σημαντική συνάφεια προέκυψε στην ερώτηση που αφορά τις προσωπικές προσδοκίες του μόνου γονέα και την επίδραση αυτών στην εκπαιδευτική επιτυχία των παιδιών  $\chi^2(9, N=254)=19.915, p>.01$ , στην ερώτηση αναφορικά με τη στάση του ίδιου του παιδιού για τη μονογονεϊκότητα  $\chi^2(9, N=254)=27.341, p>.00$ , και στη συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους μόνους γονείς  $\chi^2(9, N=254)=21.872, p>.03$ . Τα ευρήματα αναλύονται στην αμέσως επόμενη ενότητα.

### **Συζήτηση-Συμπεράσματα-Προτάσεις**

Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να αναδείξει την επίδραση της μονογονεϊκότητας και των διαφορετικών σχημάτων της στην εκπαιδευτική επιτυχία των παιδιών, μέσα από τη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Προσχολικής και Δημοτικής Εκπαίδευσης). Τα αποτελέσματα της έρευνας σηματοδοτούν, αφενός την ανάγκη παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας των εκπαιδευτικών με τους/τις μαθητές/-ήτριες τους και αφετέρου τη διαρκή

συνεργασία των εκπαιδευτικών, καθώς και των οικογενειών των μαθητών/-τριών που προέρχονται από μονογονεϊκές οικογένειες. Η επιπλέον επικοινωνία μεταξύ σχολείου, οικογένειας και κοινότητας μπορεί να συμβάλλει δραστικά στην αποτελεσματικότητα της μάθησης, καθώς και στο μαθησιακό έργο του/της εκπαιδευτικού (Σακελλαρίου, 2009· Μυλωνάκου-Κεκέ, 2006).

Ως προς τη διερεύνηση της πρώτης υπόθεσης, αναφορικά με την επίδραση του επιπέδου των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη διαμόρφωση των αντιλήψεών τους, σημειώνεται ότι αυτή έχει επιβεβαιωθεί. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί Δημοτικής Εκπαίδευσης υποστηρίζουν, σε μεγαλύτερο βαθμό, ότι η μονογονεϊκότητα ενδεχομένως μπορεί να επηρεάσει τη σχολική επιτυχία των παιδιών, σε σύγκριση με τους/τις εκπαιδευτικούς της Προσχολικής Εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί της Δημοτικής Εκπαίδευσης, σε σύγκριση με τους/τις εκπαιδευτικούς Προσχολικής Εκπαίδευσης, θεωρούν τη μονογονεϊκότητα μια σημαντική συνιστώσα η οποία επηρεάζει το παιδί, όχι μόνο σε ατομικό επίπεδο αλλά και ως προς τη σχολική του επίδοση. Το εύρημα αυτό παρουσιάζει συνάφεια με ευρήματα άλλων μελετών, σύμφωνα με τα οποία η βαθμίδα στην οποία υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να επηρεάζει τις αντιλήψεις τους για τη μονογονεϊκότητα. Ειδικότερα, σε μια επισκοπική μελέτη του Jeynes (2003) βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί των μικρότερων τάξεων του Δημοτικού σχολείου, σε σύγκριση με τους/τις εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, εκτιμούν περισσότερο τη μονογονεϊκότητα ως σημαντικό παράγοντα επίδρασης στη σχολική πορεία ενός παιδιού. Οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης φαίνεται να μπορούν να διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη ζωή των παιδιών, διαμέσου της υποστηρικτικά συμβουλευτικής στάσης που καλούνται να επιδείξουν και να εφαρμόσουν ως «πρόσωπα αναφοράς» (Babalís, 2014· Αρχοντόγλου, 2005). Η παραπάνω διαπίστωση συνηγορεί υπέρ της άποψης ότι το σχολείο ως χώρος μάθησης, αλλά και ο/η εκπαιδευτικός ως παιδαγωγός, δύναται να καλλιεργήσει και να εδραιώσει ένα κλίμα εμπιστοσύνης και αμοιβαίου σεβασμού μέσα από την εδραίωση της αλληλεπιδραστικής συνεργασίας του σχολείου και της οικογένειας. Η γονεϊκή εμπλοκή θεωρείται πως θα συνδράμει αφενός στη δημιουργία ενός θετικού κλίματος συνεργασίας και αφετέρου στη βελτίωση της σχολικής πορείας ενός παιδιού. Η συνεχής επιτήρηση των γονέων μπορεί να βελτιώσει τη σχολική εικόνα του/της μαθητή/-ήτριας (Kellam & Langevin, 2003).

Αντίστοιχα, ως προς τη διερεύνηση της υπόθεσης, εάν ο παράγοντας ηλικία μπορεί να επηρεάσει τη διαμόρφωση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών, αυτή έχει, επίσης, επιβεβαιωθεί. Ειδικότερα, η ηλικία των εκπαιδευτικών, όπως διαπιστώνεται, αποτελεί μια σημαντική παράμετρο που διαφοροποιεί τις αντιλήψεις τους, καθώς οι νεότεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί (24-34 ετών) υποστηρίζουν ότι η εκπαιδευτική επιτυχία των παιδιών δεν φαίνεται να επηρεάζεται από τον μονογονεϊκό τους περιβάλλον, σε αντίθεση με εκπαιδευτικούς των μεγαλύτερων ηλικιών. Το εύρημα αυτό ενισχύεται από παρόμοιες ερευνητικές μελέτες, σύμφωνα με τις οποίες η ηλικία των εκπαιδευτικών αποτελεί μια σημαντική συνιστώσα, διαμορφώνοντας σε σημαντικό βαθμό τις αντιλήψεις τους ως προς τη μονογονεϊκότητα και τα προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο (Χατζηχρήστου κ.ά., 2014), καθώς και τις επιπτώσεις της μονογονεϊκότητας γενικότερα στη σχολική ζωή των παιδιών (Luk- Fong, 2006).

Αναφορικά με τη διερεύνηση της υπόθεσης για την επίδραση του μορφωτικού επιπέδου στη διαμόρφωση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, βρέθηκε ότι αποτελεί σημαντικό παράγοντα, ο οποίος διαφοροποιεί τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη μονογονεϊκότητα. Η μελέτη της βιβλιογραφίας ενισχύει την άποψη ότι η υψηλή εκπαιδευτική κατάρτιση των εκπαιδευτικών αποδυναμώνει παλαιότερες στερεοτυπικές αντιλήψεις αναφορικά με τη μονογονεϊκότητα (Brown κ.ά., 2015). Ο/Η σύγχρονος/-η εκπαιδευτικός, λειτουργώντας ως μέντορας, παραμένει ανεπηρέαστος/-η από κοινωνικά στερεότυπα και προκαταλήψεις. Στο σημείο αυτό πρέπει να επισημανθεί ότι οι προσδοκίες που τρέφουν οι εκπαιδευτικοί για τους/τις μαθητές/-ήτριες τους αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα, καθώς η στάση τους μπορεί να ρυθμίσει, με καθοριστικό τρόπο, την επαφή τους με τους γονείς που διστάζουν να έρθουν σε επαφή με τους/τις εκπαιδευτικούς, είτε λόγω του χαμηλού κοινωνικο-μορφωτικού τους επιπέδου είτε λόγω των προβλημάτων που σημειώνουν τα παιδιά τους είτε λόγω της οικογενειακής τους κατάστασης (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2006). Διαφαίνεται, επομένως, ότι η αδήριτη ανάγκη των εκπαιδευτικών λειτουργών για διαρκή εκπαιδευτική κατάρτιση και ακαδημαϊκή εξειδίκευση λειτουργεί ως ένας σημαντικός ρυθμιστικός μηχανισμός, ο οποίος φαίνεται να αποδομεί σταδιακά το κοινωνικό στίγμα που ενδεχομένως συνοδεύει τις διαφορετικές μορφές της μονογονεϊκής οικογένειας και γενικότερα τα σχήματα που συνθέτουν την εικόνα του οικογενειακού πλουραλισμού και είναι διαφορετικά από τη συμβατική διγονεϊκή οικογένεια (Pliogou, 2015).

Ως προς τη διερεύνηση της υπόθεσης, εάν η οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευτικών της βαθμίδας της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Προσχολικής και Δημοτικής Εκπαίδευσης) μπορεί να επηρεάσει τη διαμόρφωση των αντιλήψεών τους αναφορικά με την επίδραση της μονογονεϊκότητας στη σχολική επιτυχία των παιδιών, διαπιστώνεται ότι η υπόθεση δεν επιβεβαιώθηκε. Πιο συγκεκριμένα, φαίνεται ότι τα ατομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών ως προς την οικογενειακή τους κατάσταση (σε γάμο, εκτός γάμου, διαζύγιο, χηρεία και σε σχέση με τον αριθμό των παιδιών), δεν επιδρούν στην υιοθέτηση αντιλήψεων αναφορικά με την επίδραση της μονογονεϊκότητας στη σχολική επιτυχία των παιδιών. Διαφαίνεται, επίσης, ότι οι ιδεολογικές τοποθετήσεις των εκπαιδευτικών διαμορφώνονται με βάση τις προσωπικές τους θεωρήσεις αναφορικά με τη μονογονεϊκότητα και παραμένουν σταθερά ανεπηρέαστες από την προσωπική τους οικογενειακή κατάσταση, ενισχύοντας με αυτό τον τρόπο τη θεώρηση ότι ο/η εκπαιδευτικός έχει υιοθετήσει ένα ρόλο υποστηρικτικά συμβουλευτικό και διάκειται θετικά προς τον σχολικό πληθυσμό (Ρλιόγου κ.ά., 2016). Η σημασία του συστήματος πεποιθήσεων που τρέφουν οι εκπαιδευτικοί για τους/τις μαθητές/-ήτριες τους αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα, καθώς φαίνεται να μην αντανακλά την οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευτικών. Οι στάσεις των εκπαιδευτικών δεν επηρεάζονται από τα γνωστικά και συναισθηματικά στοιχεία που χαρακτηρίζουν την οικογενειακή τους κατάσταση (Davis-Kean, 2005).

Τέλος, ως προς την υπόθεση της διερεύνησης της επίδρασης του φύλου στη διαμόρφωση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών, αναφορικά με την επίδραση της μονογονεϊκότητας στη σχολική επιτυχία των παιδιών, αυτή έχει επιβεβαιωθεί. Ειδικότερα, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι το φύλο των συμμετεχόντων/συμμετεχουσών δεν φάνηκε να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο και να επηρεάζει τη διαμόρφωση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών. Παρόλ' αυτά, θα πρέπει να σημειωθεί ότι στην παρούσα έρευνα παρατηρείται ανομοιογένεια του δείγματος ως προς το φύλο, στοιχείο το οποίο αποτελεί έναν περιορισμό της έρευνας. Ο περιορισμός αυτός αιτιολογείται λόγω της υπερεκπροσώπησης του γυναικείου φύλου στο διδακτικό προσωπικό της Προσχολικής και Δημοτικής Εκπαίδευσης. Ενδεικτικά αναφέρεται ότι το σχολικό έτος 2016-2017 σε σύνολο 14.382 νηπιαγωγών, που υπηρετούσαν σε δημόσια και ιδιωτικά Νηπιαγωγεία της χώρας, οι 14.204 ήταν γυναίκες και οι 178 άνδρες (Ελληνική Στατιστική Αρχή, 2016α). Την ίδια χρονιά, σε σύνολο 67.808 δασκάλων, που υπηρετούσαν σε δημόσια και ιδιωτικά Δημοτικά σχολεία της χώρας, οι 48.431 ήταν γυναίκες και οι 19.377 άνδρες (Ελληνική Στατιστική

Αρχή, 2016β). Μία πραγματικότητα η οποία έχει αποτυπωθεί και σε έρευνες προηγούμενων ετών (Σαΐτης, 2005).

Επίσης, η επισκόπηση της βιβλιογραφίας αποκαλύπτει αντιφατικά ευρήματα ως προς τη διαμόρφωση της στάσης των εκπαιδευτικών, βάσει του φύλου τους, σε σχέση με το διαζύγιο. Ειδικότερα, σε έρευνα των Karinus & Flowers (2008) αναφορικά με την επίδραση του διαζυγίου στη σχολική επιτυχία των παιδιών, βρέθηκε ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αποδέχονται σε μεγαλύτερο βαθμό το διαζύγιο συγκριτικά με τους άντρες εκπαιδευτικούς. Αντίστοιχα, σε έρευνα των Karinus & Johnson (2002) διαπιστώθηκε ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί εκδηλώνουν θετικότερη στάση προς το γεγονός ενός διαζυγίου, όταν συγκρίνονται με άντρες εκπαιδευτικούς. Ωστόσο, από την μελέτη της διεθνούς βιβλιογραφίας προκύπτει η ανάγκη εκπόνησης περαιτέρω ερευνών, οι οποίες να αποσκοπούν στη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με την επίδραση όλων των διαφορετικών μορφών μονογονεϊκότητας στην εκπαιδευτική επιτυχία των παιδιών, και όχι μόνον του διαζυγίου, ώστε η εξαγωγή συμπερασμάτων να είναι ασφαλής.

Ακόμη, επισημαίνεται η ανάγκη περαιτέρω διερεύνησης της σχέσης της εκπαιδευτικής επιτυχίας των παιδιών που διαβιών σε μονογονεϊκές οικογένειες, με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε διαφορετικές βαθμίδες εκπαίδευσης. Η μεταξύ των αποτελεσμάτων τους σύγκριση θα μπορούσε να αποτυπώσει με ακρίβεια την πιθανή διαφοροποίηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών ως προς την επίδραση της μονογονεϊκότητας στην εκπαιδευτική επιτυχία των μαθητών/-τριών, κάτι που προτείνεται και ως μια μελλοντική συνέχεια του παρόντος ερευνητικού εγχειρήματος.

Στην παρούσα μελέτη, επιχειρήθηκε να καλυφθεί μέρος του βιβλιογραφικού κενού αναφορικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την επίδραση της μονογονεϊκότητας στην εκπαιδευτική επιτυχία των παιδιών. Από την έρευνα προκύπτει, κατά κύριο λόγο, μία σχετικά αισιόδοξη εικόνα, σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικοί φαίνονται να μην εστιάζουν σε στερεοτυπικές αντιλήψεις. Το γεγονός αυτό υποδηλώνει ότι οι εκπαιδευτικοί εντοπίζουν και αποδέχονται τον οικογενειακό πλουραλισμό, εκφράζοντας μια θετικά αισιόδοξη στάση, η οποία ενδεχομένως αντανακλά ένα κλίμα κατανόησης και στήριξης από την πλευρά των εκπαιδευτικών προς τον ίδιο τον μαθητή και την ίδια τη μαθήτριά, στοιχεία που έχουν αναδειχθεί και σε προηγούμενες έρευνες (Kraus & Keltner, 2009· Μπαμπάλης, 2011· Χατζηχρήστου κ.ά., 2014).



Επιπλέον, ενισχύεται η άποψη ότι η διαδικασία αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικού-μαθητή/-ήτριας δεν λειτουργεί ακυρωτικά προς την ετερότητα, τον αλληλοσεβασμό, την αποδοχή και τον αλληλοεμπλουτισμό των διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων που συμφοιτούν στη σχολική τάξη, αλλά αντίθετα ενδυναμώνουν τον ρόλο του/της εκπαιδευτικού ως συμβούλου και μέντορα, τροφοδοτώντας τις δυνατότητες ισότιμης ανάπτυξης των παιδιών (Ostrowsky, 2010). Όταν τα παιδιά αισθάνονται ότι οι παιδαγωγοί τους είναι πρόσωπα που χαίρουν εκτίμησης από το οικείο τους περιβάλλον, είναι πιο εύκολο να τους εμπιστευτούν. Σε αντίθετη περίπτωση, τα προβλήματα που δημιουργούνται στον χώρο του σχολείου μπορεί να αποδυναμώσουν την εικόνα του/της παιδαγωγού, αλλά και του θετικού κλίματος της τάξης ως χώρου μάθησης, δημιουργίας και ελεύθερης έκφρασης (Pliogou κ.ά., 2016).

Από όλα τα παραπάνω προκύπτει, επιπλέον, η ανάγκη σχεδιασμού και εφαρμογής προγραμμάτων παρέμβασης και προαγωγής της ψυχοκοινωνικής υγείας των παιδιών, που θα πρέπει κάθε κοινωνία να εφαρμόζει, με οικουμενικό χαρακτήρα, τα οποία να μην εστιάζουν αποκλειστικά σε μειονεκτούντα άτομα. Στόχος των προγραμμάτων παρέμβασης είναι η αποδόμηση του κοινωνικού στίγματος και η δημιουργία θετικών στάσεων. Οι επιδράσεις που δέχεται το άτομο, σε οποιαδήποτε φάση της πορείας της ζωής του, μπορεί να είναι καθοριστικές για την ψυχική του υγεία και την κοινωνική του εξέλιξη, καθώς αυτή επηρεάζεται κυρίως από την οικογένεια, την εκπαίδευση, την κοινωνική μέριμνα, τις κοινωνικές ρυθμίσεις και την εργασία (Danby & Hamilton, 2016).

Η οικογένεια και το σχολείο είναι δύο θεσμοί που συμβάλλουν στην σχολική-ακαδημαϊκή επιτυχία του παιδιού, καθώς και στην προσωπική, ηθική και κοινωνική του ανάπτυξη (Brown κ.ά., 2015). Η αναγνώριση και αποδοχή του οικογενειακού πλουραλισμού από την εκπαιδευτική κοινότητα μπορεί να συμβάλει στην ανάδειξη της έννοιας του Μετασχηματισμού, ως κεντρικού ζητήματος στη μάθηση και τη διδασκαλία. Ο Μετασχηματισμός πραγματοποιείται τόσο από τους/τις μαθητές/-ήτριες όσο και από τους/τις εκπαιδευτικούς. Στο πλαίσιο της Μετασχηματιστικής Παιδαγωγικής ο/η μαθητής/-ήτρια, με τη βοήθεια του/της εκπαιδευτικού, προχωρά ένα βήμα παραπέρα στη γνωστική του ανάπτυξη, μετασχηματίζοντας την καθημερινή γνώση, η οποία έχει συντελεστεί στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον ή και μέσα στην οικογένεια, σε ακαδημαϊκή/σχολική γνώση (Σκούρτου, 2010).

Η χρήση του Μετασχηματισμού γίνεται όλο και πιο απαραίτητη σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα. Και αυτό γιατί η Μετασχηματιστική Παιδαγωγική, σε αντίθεση με την αποκαλούμενη Παραδοσιακή Παιδαγωγική, δεν μένει στα στενά όρια της αποθήκευσης νέων πληροφοριών, ούτε στην απλή επίτευξη της συνεργασίας και κατ' επέκταση στην κατασκευή της νέας μάθησης μέσα στην ομάδα των συμμαθητών/-τριών. Η Μετασχηματιστική Παιδαγωγική στοχεύει στο να αποκτήσει ο μαθητής και η μαθήτρια τις νέες γνώσεις, αλλά κυρίως να καταφέρει να τις εφαρμόσει στην ευρύτερη κοινωνική του καθημερινότητα (Freire and Shor, 2011).

Στο πλαίσιο αυτής της Παιδαγωγικής, το παιδί μπορεί να βιώσει μία νέα πραγματικότητα εντός του περιβάλλοντος του σχολείου, μία πραγματικότητα χωρίς διακρίσεις, από όποιο οικογενειακό περιβάλλον και αν προέρχεται. Μέσα από την παρούσα εργασία επιχειρείται να γίνει αντιληπτό ότι το παραπάνω εγχείρημα μπορεί να επιτευχθεί, κυρίως, μέσω της αποτελεσματικής επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, των γονέων ή του μόνου γονέα και των παιδιών.

## Βιβλιογραφία

Αρχοντόγλου, Α. (2005) *Σχολική επίδοση και συμπεριφορά των παιδιών από μονογονεϊκές οικογένειες στο δημοτικό Σχολείο*, Θεσσαλονίκη, Αφοί Κυριακίδη.

Azumah, F. D., Krampah, S. & Nachinaab, J. O. (2018) Effects of family structure on the academic performance of children: a case study of Ayeduase R/C Junior high school in the Kumasi Metropolis, Ghana, *International Journal of Social Science Studies*, 6, σ. 11-22.

Ahmad, A. & Qureshi, M. S. U. (2014) Effects of Father Absence on Children's Academic Performance, *Journal of Educational, Health and Community Psychology*, 3, σ. 2-7.

Amadi, C. E. & Segun, I. (2010) The Influence of Family Social Status on Academic Performance of Senior Secondary Students: A Review, *International Journal of Innovative Social & Science Education Research*, 6, σ. 25-29.

Amato, P. R. & Anthony, C. J. (2015) Estimating the effects of parental divorce and death with fixed effects models, *Journal of Marriage and Family*, 76, σ. 370-386.

Amato, P. R., Patterson, S. & Beattie, B. (2015) Single-parent households and children's educational achievement: A state-level analysis, *Social Science Research*, 53, σ. 191-202.

Babalis, T., Xanthakou, Y., Papa, C. & Tsolou, O. (2011) Preschool age children, divorce and adjustment: A case study in Greek kindergarten, *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9, σ. 1403-1426.

Babalis, T., Tsoli, K., Nikolopoulos, V. & Maniatis, P. (2014) The effect of divorce on school performance and behavior in preschool children in Greece: An empirical study of teachers' views, *Psychology*, 5, σ. 20-26. Διαθέσιμο στο <http://dx.doi.org/10.4236/psych.2014.51005> (Πρόσβαση 24 Μαρτίου 2020).

Barajas, M. S. (2011) Academic achievement of children in single parent homes: a critical review, *The Hilltop Review*, 5, σ.13-21.

Beck, A. N., Cooper, C. E. & McLanahan, S. (2010) Partnership transitions and maternal parenting, *Journal of Marriage and Family*, 72, σ. 219–233.

Berg, L., Rostila, M., Saarela, J. & Hjern, A. (2014) Parental death during childhood and subsequent school performance, *Pediatrics*, 133, σ. 682-689.

Bjorklund, A. & Sundstrom, M. (2006) Parental separation and children's educational attainment: A sibling analysis on Swedish register data, *Economica*, 73, σ. 605–624.

Bourdieu, P. (2006) *Η αίσθηση της Πρακτικής*, Αθήνα, Αλεξάνδρεια.

Brown, S. L., Manning, W. D. & Stykes, J. B. (2015) Family structure and child well-being: Integrating family complexity, *Journal of Marriage and Family*, 77, σ. 177–190.

Γιώτσα, Α. (2003) Αξίες και συναισθηματική εγγύτητα των μελών της ελληνικής οικογένειας, στο Ρήγα, Α. Β. (επιμ.) *Το κουτί της Πανδώρας*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, σ. 136-167.

Carlson, M. J. & Corcoran, M. E. (2001) Family structure and children's behavioral and cognitive outcomes, *Journal of Marriage and Family*, 63, σ.779-792.

Cashmore, J. & Parkinson, P. (2011) Parenting arrangements for young children: messages from research, *Australian Journal of Family Law*, 25, σ. 236-257.

Danby, G. & Hamilton, P. (2016) Addressing the ‘elephant in the room’. The role of the primary school practitioner in supporting children’s mental well-being, *Pastoral Care in Education*, 34, σ. 90-103.

Danforth, L. & Miller, J. (2017) African American males from female-headed households: using family resilience to navigate their way to college, *Journal of Family Social Work*, 21, σ. 1-17.

Davis-Kean, P. (2005) The influence of parent education and family income on child achievement: the indirect role of parental expectations and the home environment, *Journal of Family Psychology*, 19, σ. 294-304.

De Langea, M., Dronkersb, M. & Wolbersa, M. H. J. (2014) Single-parent family forms and children’s educational performance in a comparative perspective: effects of school’s share of single-parent families, *School Effectiveness and School Improvement*, 25, σ. 329–350.

Deleire, T. & Kalil, A. (2002) Good things come in threes: Single-parent multigenerational family structure and adolescent adjustment, *Demography*, 39, σ. 393–413.

Downey, D. B., Ainsworth-Darnell, J. W. & Dufur, M. J. (1998) Sex of parent and children’s well-being in single-parent households, *Journal of Marriage and the Family*, 60, σ. 878–94.

Dronkers, J. (2010) Features of educational systems as factors in the creation of unequal educational outcomes, στο Dronkers, J. (επιμ.) *Quality and inequality of education: Cross-national perspectives*, Dordrecht, Springer, σ. 299-328.

Ελληνική Στατιστική Αρχή (2016α) *Νηπιαγωγεία (Έναρξη-Αήξη)/2016*. Διαθέσιμο στο <https://www.statistics.gr/el/statistics/-/publication/SED11/2016> (Πρόσβαση 29 Αυγούστου 2019).

Ελληνική Στατιστική Αρχή (2016β) *Δημοτικά (σχολικός πληθυσμός, μονάδες, προσωπικό) (Έναρξη-Αήξη)/2016*. Διαθέσιμο στο <http://www.statistics.gr/el/statistics/-/publication/SED12/2016> (Πρόσβαση 29 Αυγούστου 2019).

Ermisch, J. F. & Francesconi, M. (2001) Family structure and children's achievements, *Journal of Population Economics*, 14, σ. 249–270.

Fan, W. & Williams, C. M. (2010) The effects of parental involvement on students' academic self-efficacy, engage and intrinsic motivation, *Educational Psychology*, 30, σ. 53-74.

Freire, P. & Shor, I. (2011) *Απελευθερωτική Παιδαγωγική. Διάλογοι για τη Μετασηματιστική Εκπαίδευση* (επιμ. Α. Κόκκος, μτφρ. Γ. Κουλαουζίδης), Αθήνα, Μεταίχμιο.

Giotsa, A. & Mitrogiorgou, E. (2016) Representations of families through the children's drawings in parental divorce incidents in Greece, *Journal of Childhood & Developmental Disorders*, 2(4):29, σ. 1-22. DOI: 10.4172/2472-1786.100037.

Hadfield, K., Amos, M., Ungar, M., Gosselin, J. & Ganong, L. (2018) Do changes to family structure affect child and family outcomes? A systematic review of the Instability Hypothesis, *Journal of Family Theory & Review*, 10, σ. 87-110.

Heard, H. E. (2007) Fathers, mothers, and family structure: Family trajectories, parent gender and adolescent schooling, *Journal of Marriage and Family*, 69, σ. 435–450.

Hofferth, S. L. (2006) Residential father family type and child well-being: Investment versus selection, *Demography*, 43, σ. 53–77.

Jeynes, W. H. (2003) A meta-analysis. The effects of parental involvement on minority children's academic achievement, *Education and Urban Society*, 35, σ. 202-218.

Κογκίδου, Δ. (1995) *Μονογονεϊκές Οικογένειες*, Αθήνα, Α. Α. Λιβάνη.

Κογκίδου, Α. (2004) Μεταβολές της οικογενειακής οργάνωσης - μονογονεϊκές οικογένειες. Μια πρόκληση για την κοινωνική πολιτική στην Ελλάδα, στο Μουσουρού, Λ., Στρατηγάκη, Μ. (επιμ.) *Ζητήματα Οικογενειακής Πολιτικής, Θεωρητικές Αναφορές και Εμπειρικές Διερεύνησης*, Αθήνα, Gutenberg, σ. 123-160.

Kapinus, C. A. & Flowers, D. R. (2008) An examination of gender differences in attitudes toward divorce, *Journal of Divorce & Remarriage*, 49, σ. 239-257.

Kapinus, C. A. & Johnson, M. P. (2002) Personal, moral, and structural commitment to marriage: Gender and the effects of family life cycle stage, *Sociological Focus*, 35, σ. 189-205.

Kraus, M. W. & Keltner, D. (2009) Signs of socioeconomic status: A thin-slicing Approach, *Psychological Science*, 20, σ. 99-106.

Kuh, G. D., Kinzie, J., Buckley, J. A., Bridges, B. K. & Hayek, J. C. (2006) *What Matters to Student Success: A Review of the Literature Commissioned Report for the National Symposium on Postsecondary Student Success: Spearheading a Dialog on Student Success*, National Postsecondary Education Cooperative, σ. 1-151. Διαθέσιμο

στο [https://nces.ed.gov/npec/pdf/kuh\\_team\\_report.pdf](https://nces.ed.gov/npec/pdf/kuh_team_report.pdf) (Πρόσβαση 25 Αυγούστου 2019).

Levine, J. A., Pollack, H. & Comfort, M. E. (2001) Academic and behavioral outcomes among the children of young mothers, *Journal of Marriage and Family*, 63, σ. 355-369.

Luk-Fong, P. Y. Y. (2006) Primary school teachers' perceptions of school children coping with changing family situations - a hybrid Hong Kong experience, *Social Psychology of Education*, 9, σ. 425-441.

Μαράτου-Αλιπράντη, Λ., Παπλιάκου, Β. & Χατζηγιάννη, Α. (1995) Κοινωνικά δίκτυα στον αστικό χώρο. Κοινωνικότητα, αλληλοβοήθεια, εργασία (Έρευνα του ΕΚΚΕ), *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 88, σ. 172-211.

Μαράτου-Αλιπράντη, Λ. (1998) Μονογονεϊκές οικογένειες: Σύγχρονες τάσεις και διλήμματα πολιτικής. Συγκριτική επισκόπηση ανάμεσα σε χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 95(95), σ. 185-208. Διαθέσιμο στο <https://doi.org/10.12681/grsr.726> (Πρόσβαση 24 Μαρτίου 2020).

Μπαμπάλης, Θ. (2011) *Παιδιά Μονογονεϊκών Οικογενειών. Βοηθώντας στη Σχολική Προσαρμογή τους*, 2<sup>η</sup> έκδοση, Αθήνα, Διάδραση.

Μπαμπάλης, Θ. (2013) Διαστάσεις του κοινωνικού αποκλεισμού και της φτώχειας των μονογονεϊκών οικογενειών και των παιδιών τους στην Ελλάδα, στο Δασκαλάκης, Δ. (επιμ.) *Οι Κοινωνικές Επιστήμες και η υφιστάμενη κρίση*, Αθήνα, Παπαζήση, σ. 459-489.

Μουσούρου, Λ. (1999) Κρίση της οικογένειας και κρίση των αξιών, στο *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, Ειδικό Τεύχος 98-99 Α'- Β', Αθήνα, ΕΚΚΕ, σ. 5-19.

Μουσούρου, Λ. (2005), *Οικογένεια και Οικογενειακή Πολιτική*, Αθήνα, Gutenberg.

Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2006) *Σύγχρονες Θεωρητικές Προσεγγίσεις στην Επικοινωνία Σχολείου, Οικογένειας και Κοινότητας*, Αθήνα, Ατραπός.

Magnuson, K. & Berger, L. M. (2009) Family structure states and transitions: Associations with children's well-being during middle childhood, *Journal of Marriage and Family*, 71, σ. 575-591.

Maina, A. R. & Kitainge, K. (2018) A review of the effects of mother-father relationship on academic performance of students, *Arts and Social Sciences Journal*, 9, σ. 2-9.

Martin, M. A. (2012) Family structure and the intergenerational transmission of educational advantage, *Social Science Research*, 41, σ. 33-47.

McLanahan S, Tach, L. & Schneider, D. (2010) The causal effects of father absence, *Annual Review of Sociology*, 39, σ. 399-427.

Mostafa, T., Gambaro, L. & Joshi, H. (2018) The impact of complex family structure on child well-being: evidence from siblings, *Journal of Marriage and Family*, 80, σ. 902-918.

Mylonas, K., Gari, A., Giotsa, A., Pavlopoulos, V. & Panagiotopoulou, P. (2006) Greece, στο Georgas, J., Berry, J., van de Vijver F. J. R., Kagitçibasi, Ç. & Poortinga, Y. H. (επιμ.) *Families across cultures: A 30-nation psychological study*, Cambridge, Ηνωμένο Βασίλειο, Cambridge University Press, σ. 344- 352.

Nonoyama-Tarumi, Y. (2017) Educational achievement of children from single-mother and single-father families: the case of Japan, *Journal of Marriage and Family*, 79, σ. 915-931.

Oosterhoff, B., Kaplow, J. B. & Layne, C. M. (2018) Links between bereavement due to sudden death and academic functioning: Results from a nationally representative sample of adolescents, *School Psychology Quarterly*, 33, σ. 372-380.

Orthner, D. K., Jones-Sanpei, H., Akos, P. & Rose, R. A. (2013) Improving middle school student engagement through career-relevant instruction in the core curriculum, *Journal of Educational Research*, 106, σ. 27-38.

Ostrowsky, M. K. (2010) Are violent people more likely to have low self-esteem or high self-esteem? *Aggression and Violent Behavior*, 15, σ. 69-75.

Πλιόγκου, Β. (2008) *Η επίδραση της μονογονεϊκότητας στην εκπαιδευτική επιτυχία των παιδιών*, διδακτορική διατριβή, Θεσσαλονίκη, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο. Διαθέσιμο στο <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/18883#page/1/mode/2up> (Πρόσβαση 27 Αυγούστου 2019).

Πλιόγκου, Β. (2011) Ποιοι παράγοντες επηρεάζουν την εκπαίδευση των παιδιών των μονογονεϊκών οικογενειών; Από την οπτική μόνων γονέων, *1<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο Μονογονεϊκών Οικογενειών «Μονογονεϊκές Οικογένειες στη σύγχρονη κοινωνία»*. Αλεξανδρούπολη, 7-8 Νοεμβρίου 2009. Αλεξανδρούπολη, Σύλλογος Αρχηγών Μονογονεϊκών Οικογενειών Νομού Έβρου «Στήριξη», σ. 72-92.

Πλιόγκου, Β. (2016) Οι αντιλήψεις φοιτητών/ριών για τους παράγοντες που επηρεάζουν την εκπαιδευτική επιτυχία των παιδιών μονογονεϊκών οικογενειών, *Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής*, 7, σ. 73-101.

Pliogou, V. (2015) Early Childhood and Primary Education teachers' professional development and family pluralism, *Current trends in the development of Early Childhood Education and Care in the world. International Conference of European OMEP*. Moscow, 24-25 Σεπτεμβρίου 2015. Moscow, State Pedagogical University, σ. 217-223.

Pliogou, V., Sakellariou, M., Zaragas, C. (2016) The challenging role of early childhood and primary school teachers as counselors: a literature review, στο Powell, S., & Hryniewicz, L. (επιμ.) *The place of the Child in the 21<sup>st</sup> Century Society. International Conference of European OMEP*. Canterbury, 5-7 Μαΐου 2016. Canterbury Christ Church University, σ. 121-129. Διαθέσιμο στο <https://www.canterbury.ac.uk/>

[education/conferences-events/2016/omep/assets/omep-conference-proceedings.pdf](http://education/conferences-events/2016/omep/assets/omep-conference-proceedings.pdf)  
(Πρόσβαση 27 Αυγούστου 2019).

Potter, D. (2010) Psychosocial well-being and the relationship between divorce and children's academic achievement, *Journal of Marriage and Family*, 72, σ. 933-946.

Reichl, C., Wach, F., Spinath, F. M., Brünken, R. & Karbach, J. (2014) Burnout risk among first-year teacher students: the roles of personality and motivation, *Journal of Vocational Behavior*, 85(1), σ. 85-92.

Rose, R. A., Woolley, M. E. & Bowen, G. L. (2013) Social capital as a portfolio of resources across multiple microsystems: Implications for middle school students, *Family Relations*, 62, σ. 545–558.

Σαΐτης, Χ. (2005) *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης, Θεωρία και πράξη*, Αθήνα, Ατραπός.

Σακελλαρίου, Μ. (2009) *Συνεργασία Οικογένειας και Νηπιαγωγείου. Θεωρία, έρευνα, διδακτικές προτάσεις*, Θεσσαλονίκη, Ιδιωτική Έκδοση.

Σκούρτου, Ε. (2010) Μετασηματισμός: ένα κεντρικό ζήτημα στη μάθηση και στη διδασκαλία, *Παιδαγωγικά Ρεύματα στο Αιγαίο, Διάλογος*, 5, σ. 98-99. Διαθέσιμο στο [http://www.pre.aegean.gr/revmata/issue5/SKOURTOU\\_%CE%99.pdf](http://www.pre.aegean.gr/revmata/issue5/SKOURTOU_%CE%99.pdf) (Πρόσβαση 28 Αυγούστου 2019).

Schiller, K. S., Khmelkov, V. T. & Wang, X. Q. (2002) Economic development and the effects of family characteristics on mathematics achievement, *Journal of Marriage and Family*, 64, σ. 730–742.

Sugai, G. & Horner, R. H. (2002) Introduction to the special series on positive behavior support in schools, *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 10, σ. 130-136.

Sun, Y. & Li, Y. (2011) Effects of family structure type and stability on children's academic performance trajectories, *Journal of Marriage and Family*, 73, σ. 541-556.

Teachman, J. D. (2008) The living arrangements of children and their educational well-being, *Journal of Family Issues*, 29, σ. 734–761.

Unesco-Institute for Statistics (2012) *International Standard Classification of Education-ISCED 2011*, Montreal, Unesco-UIS. Διαθέσιμο στο <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf> (Πρόσβαση 28 Αυγούστου 2019).

Χατζηχρήστου, Χ. (2016) *Ο χωρισμός των γονέων, το διαζύγιο και τα παιδιά. Η προσαρμογή των παιδιών στη διπυρηνική οικογένεια και το σχολείο*, Αθήνα, Πεδίο.

Χατζηχρήστου, Χ., Γκαρή, Α., Μυλωνάς, Κ., Τσιόβουλου, Α., Καρίτσα, Β. & Γιαβρίμης, Π. (2012) Αντιλήψεις και στάσεις μαθητών σχετικά με το διαζύγιο και την προσαρμογή των παιδιών χωρισμένων γονέων, *Νέα Παιδεία*, 144, σ. 131-146.



Χατζηχρήστου, Χ., Γκαρή, Α., Μυλωνάς, Κ., Καρίτσα, Β., Τσιόβουλου, Α., Γιαβρίμης, Π. (2014) Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών σχετικά με το διαζύγιο και την προσαρμογή των παιδιών χωρισμένων γονέων, *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 16, σ. 80-105.

Wu, Z., Schimmer, C. M. & Hou, F. (2015) Family structure, academic characteristics and postsecondary education, *Family Relations*, 64, σ. 205–222.

# Εκπαιδευτικά ζητήματα μέσα από τη στήλη των αναγνωστών μιας εφημερίδας κατά το πρώτο έτος (1967-1968) της Απριλιανής Δικτατορίας. Η περίπτωση της εφημερίδας Εστία

Μιχαήλ Γαβριήλ Φύλλας  
Θεολόγος, Αναπληρωτής Εκπαιδευτικός  
[mfyllas@gmail.com](mailto:mfyllas@gmail.com)

## Περίληψη

Στο άρθρο μας αυτό μελετούμε την αλληλογραφία των αναγνωστών της εφημερίδας «Εστία», κατά τη διάρκεια του πρώτου χρόνου της Απριλιανής Δικτατορίας, 1967-74, που αφορά εκπαιδευτικά θέματα. Πρόκειται για επιστολές που ασχολούνται με ζητήματα, όπως η γλώσσα, το καθεστώς τοποθετήσεων ή μεταθέσεων των εκπαιδευτικών στην προαπριλιανή περίοδο, το κτηριακό των σχολείων, οι εισαγωγικές εξετάσεις από το δημοτικό στο γυμνάσιο, η επαγγελματική αποκατάσταση των φοιτητών, η εκκαθάριση του προσωπικού της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, η ανέγερση πανεπιστημιούπολης στην Αθήνα, το κομμουνιστικό παρελθόν των εκπαιδευτικών κ.λπ. Στη συνέχεια, στηριζόμενοι στις παραπάνω αναφορές, εντοπίζουμε τις ιδεολογικές παραμέτρους της πρόσληψης της εκπαιδευτικής πολιτικής της Δικτατορίας αλλά και της προδικτατορικής εκπαιδευτικής πολιτικής.

**Λέξεις κλειδιά:** Δικτατορία, εκπαιδευτική πολιτική, ιδεολογία, εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, έθνος

## Abstract

This paper reviews the education-related correspondence from the readers of “Estia” newspaper, during the first year of the Greek Military Dictatorship (1967-1974). These letters deal with issues such as language, the teachers’ placement or transfer procedure before the Dictatorship, the school buildings, the admission exams to secondary education, the career prospects of future students, the purge among tertiary education staff, the construction of a University campus in Athens, the communist past of teachers, etc. Then, based on the aforementioned analysis, the ideological aspects of educational policy perception before and during the Dictatorship are identified.

**Keywords:** Dictatorship, educational policy, ideology, educational reform, nation

## Εισαγωγή

Οι επιστολές των αναγνωστών στις εφημερίδες και τα περιοδικά αποτέλεσαν και αποτελούν ένα από τα πιο σημαντικά μέρη της ύλης τους. Συνιστούν μορφή επικοινωνίας, έκφρασης δημόσιας γνώμης, αλλά και τρόπο αυτογνωσίας της κοινωνίας. Μέσα από αυτές ασκείται κριτική στην εξουσία και γίνεται αναφορά στα καθημερινά προβλήματα των πολιτών. Στο άρθρο μας αυτό θα επιχειρηθεί η ανάλυση του λόγου που εξέφρασαν οι αναγνώστες της εφημερίδας «Εστία», η οποία είχε στηρίξει το καθεστώς των πραξικοπηματιών (Παπαδημητρίου, 2008), κατά την περίοδο από 21 Απριλίου 1967 –21 Απριλίου 1968, μέσα από επιστολές τους που δημοσιεύθηκαν στη στήλη των αναγνωστών. Συγκεκριμένα, θα επιχειρήσουμε να διερευνήσουμε το ενδιαφέρον τους για θέματα εκπαιδευτικά και την εννοιολόγηση της τότε εκπαιδευτικής πραγματικότητας σε μία «ύλη» με αρκετές αλληλοεπικαλύψεις. Η χρονική οριοθέτηση της μελέτης οφείλεται στη σημασία της περιόδου αυτής για τη διαμόρφωση της φυσιογνωμίας του καθεστώτος και την οικειοποίηση της καθεστωτικής μεταβολής από την κοινή γνώμη.

## Οι επιστολές των αναγνωστών

*«...προς το κρατούν εκεί γνωστόν μαλλιαροκομμουνιστικόν πνεύμα...»*

Με το ψευδώνυμο «Ελλην» δημοσιεύεται επιστολή στην οποία εγκωμιάζεται η εφημερίδα, τόσο γιατί επαίνεσε τον Υπουργό Προεδρίας διότι στις οδηγίες του προς τον τύπο συμπεριέλαβε και το θέμα της γλώσσας, όσο και γιατί εξήρε την ανάγκη να εφαρμοστεί η σχετική εγκύκλιος και στο Ραδιόφωνο όσο και *«εις την Κατωτέρα και Μέσην Παιδείαν»*. Παράλληλα αναρωτιέται, γιατί να μην ισχύσει και *«εις την Ανωτάτην»* και, ειδικότερα, *«εις τας καθηγητικάς λεγομένας σχολάς»*. Κατά την άποψη του αρθρογράφου ήταν ευρέως γνωστό το γεγονός ότι οι καθηγητές ορισμένων Ανώτατων σχολών *«ασκούν πειθαναγκασμόν επί των φοιτητών»* για να χρησιμοποιούν *«το γλωσσικόν ενός εκάστου ιδίωμα. (Τούτο δε λέγομεν, διότι, ως γνωστόν, και μεταξύ των διαφωνούν οι από την ανάποδη γλωσσαμόντορες αυτοί κύριοι)»*. Στο στόχαστρό του μπαίνει η Φιλοσοφική Σχολή Θεσσαλονίκης (Κεχαγιόγλου, 1985) και *«το κακή τη μοίρα παράρτημα της των Ιωαννίνων»*. Εκεί ασκείται *«γλωσσική τρομοκρατία»*, εις βάρος φοιτητών, *«αλλά και τινών καθηγητών ακόμη, οι οποίοι ή δεν εννοούν ή δεν ημπορούν να συμμορφωθούν προς το κρατούν εκεί γνωστόν μαλλιαροκομμουνιστικόν πνεύμα»*. Ο επιστολογράφος αισθάνεται την ανάγκη να πλειοδοτήσει με ειδική

αναφορά στον ευαίσθητο γεωγραφικό χώρο της βόρειας Ελλάδας: «*Ας έχωμεν υπ' όψει μας, ότι εκ των Σχολών εκείνων προέρχεται το ήμισυ των στελεχών της Μ. Εκπαιδύσεως και μάλιστα το ανά τας βορείους επαρχίας τοποθετούμενον*». Το ζήτημα της διδασκόμενης γλώσσας δεν μπορεί να ιδωθεί ανεξάρτητα από το θέμα της εθνικής ασφάλειας της χώρας και ειδικά περιοχών όπως η Μακεδονία, η οποία μετεμφυλιακά είναι η αχιλλειος πτέρνα της Ελλάδας και η κρατική ανασφάλειά γι' αυτήν είναι μόνιμη (Κωστόπουλος, 2008, σ. 260-283). Παρόμοιο πνεύμα κυριαρχούσε και στους «κρατούντες» του Ιδρύματος Κρατικών Υποτροφιών, θα συνεχίσει ο ίδιος επιστολογράφος. Τα μέλη των επιτροπών επιλογής υποτρόφων «*μαρτυρούν το είδος του κλοιού, ο οποίος έχει τεθή περί τον τράχυλον των νέων εκείνων, που αποβλέπουν εις ευρύτερας σπουδάς*». Τέλος, ελπίζει, η εφημερίδα να μην αφήσει ασχολίαστα «*τα ανωτέρω έκτροπα και παράνομα και προπαντός ολέθρια διά το έθνος*» (Εστία, 25.05.67, σ. 2). Ήδη από τον Εμφύλιο η αντίδραση κατά της δημοτικής περιχαρακώθηκε ακόμη περισσότερο (Mackridge, 2013, σ. 385). Με νόμο του 1964 η δημοτική είχε περάσει σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, αν και ισότιμη με την καθαρεύουσα. Με το ψευδο-σύνταγμα του 1968 η καθαρεύουσα ορίστηκε ως επίσημη γλώσσα και του κράτους και της εκπαίδευσης (Mackridge, 2013, σ. 391-392).

*«...διαβρωτική φοίτησις της εις τα καφενεία, κινηματογράφους, ποδοσφαιρικά γήπεδα...»*

Το ζήτημα των σχολικών κτιρίων θέτει άλλος αναγνώστης, δικηγόρος. Έχει ως αφορμή την πρόθεση της «Εθνικής Κυβερνήσεως» να στεγάσει τις δημόσιες υπηρεσίες σε ιδιόκτητα κτίρια. Θεωρεί πως βασική προτεραιότητα στη στέγαση πρέπει να έχει η δημιουργία σχολικών κτιρίων, «*με μοναδικόν σκοπόν την φοίτησιν των μαθητών κατά τε την πρωίαν και το απόγευμα, ως παγίως εγένετο άλλοτε*». Εκτιμά πως με την πλήρη, καθ' όλη την ημέρα, απασχόληση της νεολαίας, αφενός θα επιτυγχάνεται «*η τόσον αναγκαίουςα διά το μέλλον του Έθνους πλήρης μόρφωσις της*», αφετέρου θα αποκλείεται «*η λόγω ελλείψεως απογευματινών μαθημάτων και της αναγκαιούσης αυξημένης μελέτης, διαβρωτική φοίτησις της εις τα καφενεία, κινηματογράφους, ποδοσφαιρικά γήπεδα και τα τοιαύτα, τα οποία άπασαι οι προηγούμεναι γενεαί ηγνόουν αναγκαστικώς, λόγω φόρτου μαθημάτων*». Τα σχολεία αυτά θα πρέπει να αναγνωρισθούν ως η πλέον «*επείγουσα εθνικώς παραγωγική επένδυσις*». Κλείνει, «*Ταύτα δε πάντα χάριν της Νεολαίας, η οποία ευλόγως αποτελεί την πρωταρχικήν μέριμναν της Εθνικής Κυβερνήσεως*» (Εστία, 30.06.67, σ. 2).

*«...το γενικόν επιτελείον της όλης αντεθνικής δράσεως...»*

Μια από τις πρώτες αποφάσεις του Απριλιανού καθεστώτος ήταν, στις 24 Ιουνίου 1967, η κατάργηση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Καλεράντε, 2008· Παγκάκης, 2006, σ. 102-103) με τον Αναγκαστικό Νόμο 59 (Αντωνίου, 2017, σ. 200· Δούκας, 2008, σ. 142). Επώνυμος αναγνώστης σε επιστολή του, τιτλοφορούμενη «Πρώτα η γλώσσα», δεν θα κρύψει τη χαρά του γι' αυτή την εξέλιξη: Αφού σημειώσει ότι η «αντεθνική» πολιτική επικέντρωσε το στόχο της κατά της Εθνικής Παιδείας, θα κάνει μια αναδρομή σημειώνοντας μισού αιώνα απόπειρες, που ξεκινούν από τον Δελμούζο, και οι οποίες «επέφερον βαρύτατα πλήγματα» χωρίς, όμως, τελικά να «εκριζώσουν το δέντρον». Στα τελευταία πέντε χρόνια η προσπάθεια «υπονομούσεως του γλωσσικού κρηπιδώματος της φυλής μας», συστηματοποιήθηκε «επί επιστημονικών βάσεων». Το «λεγόμενον Παιδαγωγικόν Ινστιτούτον απετέλεσε το γενικόν επιτελείον της όλης αντεθνικής δράσεως». Εκεί μελετήθηκε «η όλη επιβουλή». Είναι ικανοποιημένος επειδή το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο «διελύθη», επειδή, όμως, κάποια στελέχη του παρέμειναν, σχολιάζει, «το φυτώριον διατηρείται». Κρίνει επιβεβλημένο το έδαφος «να εκκαθαρισθή» και η ατμόσφαιρα να καθαρίσει «από κάθε μόλυσμα». «Μόνον η γνήσια ελληνική γλώσσα, η γλώσσα των προγόνων μας με τους ορθούς και τους σαφείς γραμματικούς και συντακτικούς κανόνας της πρέπει να αποτελή το αντικείμενον της διδασκαλίας των Ελληνοπαίδων». Αναφέρει το παράδειγμα της γαλλικής γλώσσας, η οποία ακριβώς έχασε την πρωτιά στην παγκόσμια φιλολογία διότι άρχισε η χρήση ιδιοματισμών από τους γράφοντες. Πρέπει να αξιοποιηθεί ο νόμος περί άρσεως της μονιμότητας ώστε «να συντελεσθή η ριζική εκκαθάρισις» (Εστία, 04.08.67, σ. 2). Η αναγκαιότητα της διδασκαλίας της δημοτικής, μέσα από την εκμάθηση λεξιλογίου και διά συνώνυμων λέξεων, είχε αμφισβητηθεί και στα 1964 ως διγλωσσία, η οποία υπονόμει την εθνική ενότητα (Μαλαχία & Τσιμπούκα, 2004, σ. 60-61).

*«...διά το αμαρτωλόν παρελθόν της εκπαιδευτικής φανλοκρατίας...»*

Ο «Συνταξιούχος εκπαιδευτικός», αφού εγκωμιάσει την εφημερίδα για τον αγώνα της κατά της «εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης», θίγει την περίπτωση ενός πανεπιστημιακού της Φυσικομαθηματικής Σχολής, ο οποίος «έχει δέκα (10) συναπτά έτη να ανέλθη εις την έδραν και να διδάξη τους φοιτητάς». Όμως, δεν πρόκειται περί «αφανούς τινός καθηγητίσκου», αφού έχει διατελέσει Πρύτανης του Πανεπιστημίου, Πρόεδρος Συμβουλίου Ανωτάτου Ιδρύματος, «εξελέγη δε εσχάτως και Ακαδημαϊκός!».

Επίσης, «λέγεται ότι έχει φάκελλον εις την Εθνικήν Ασφάλειαν, δι' ανάμιξίν του εις τα Δεκεμβριανά του 1944». Αναρωτιέται, λοιπόν, τι λέει επ' αυτών η Διεύθυνση της Ανωτάτης Παιδείας του Υπουργείου και ο Γενικός Γραμματέας, ο οποίος δεν είναι «άμοιρος ευθυνών διά το αμαρτωλόν παρελθόν της εκπαιδευτικής φαυλοκρατίας;» (Εστία, 12.08.67, σ. 2). Τότε Γενικός Γραμματέας ήταν ο Αθανάσιος Παπακωνσταντίνου, πρώην πρόεδρος του ΚΥΣΠΕ και πρώην στέλεχος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου κατά την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση 1964-65. Στη θέση του Γενικού Γραμματέα παρέμεινε έως τον Νοέμβριο του 1967 (Δούκας, 2008, σ. 133, υποσημ. 471, σ. 553).

*«στην εποχήν της Φαυλοκρατίας»*

Υπαρκτή είναι η ανάμνηση φαινομένων κυβερνητικού πελατειασμού και διοικητικής διαφθοράς. Καθηγητής, θίγει το ζήτημα των διορισμένων με «μέσα» εκπαιδευτικών «στην εποχήν της Φαυλοκρατίας». Πρωτοδιόριστοι καθηγητές τοποθετούνταν σε σχολεία της Αθήνας και του Πειραιά, ενώ μια έρευνα σε σχολεία της Ελευσίνας, Κορωπίου, Μαρκοπούλου, Μαραθώνα, Λαυρίου, Σαλαμίνας, Αίγινας, Πόρου, Ύδρας, Σπετσών θα καταδείκνυε πως «στοιβάχτηκαν 30-40 καθηγητές σε σχολεία», ενώ το 80-90% εξ αυτών ήταν νεοδιόριστοι. Επίσης, οι περισσότεροι από αυτούς δεν «πάτησαν το πόδι τους» στα σχολεία, υπηρετώντας με απόσπαση στην Αθήνα ή στον Πειραιά, πετυχαίνοντας μετάθεση σε ένα χρόνο. Αυτοί οι εκπαιδευτικοί επεδείκνυαν «θράσος» και «αναίδεια» διαφημίζοντας τα «μέσα τους», ενώ αδίστακτα απαντούσαν στον Διευθυντή τους, που τους παρατηρούσε για τις συχνές απουσίες τους, «ανέφερε με». Ο Υπουργός Παιδείας, «έντιμος και ακέραιος δικαστής» –επρόκειτο για τον πρώην εισαγγελέα του Αρείου Πάγου, Κωνσταντίνο Καλαμποκιά, ο οποίος αποχώρησε από το Υπουργείο τον Νοέμβριο του 1967 (Δούκας 2008, σ. 546)– οφείλει να δείξει ευαισθησία επ' αυτού του θέματος (Εστία, 14.08.67, σ. 2). Με τον Αναγκαστικό Νόμο 129/1967 που προωθήθηκε τον Σεπτέμβριο του ίδιου έτους, προβλεπόταν, μεταξύ άλλων, η υποχρεωτική θητεία των εκπαιδευτικών λειτουργών εκτός των περιφερειών Αττικής και Θεσσαλονίκης, για τρία έτη (Δούκας, 2008, σ.154).

*«υπηρετήσαντες την Εαμοκρατίαν»*

Με Συντακτική πράξη τον Ιούνιο του 1967, «Περί εξυγιάνσεως και αποκαταστάσεως ευρυθμίας Ανωτάτων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων», τίθενται σε διαθεσιμότητα πανεπιστημιακοί (Αντωνίου, 2017, σ. 200· Κριμπάς, 1999, σ.137-138).

Σε ανώνυμη επιστολή, υπογεγραμμένη από «έναν εκπαιδευτικό», κρίνεται πως η εκκαθάριση της Παιδείας πρέπει να ξεκινήσει από τα Πανεπιστήμια. Είναι απαράδεκτο να κατέχονται έδρες πανεπιστημιακές από ανθρώπους *«υπηρετήσαντες την Εαμοκρατίαν και συμβάλλοντες εις τας γνωστάς αθλιότητας»* και γίνεται πιο συγκεκριμένος αναφέροντας την περίπτωση εκλογής καθηγητή της Αρχαίας Ελληνικής Ιστορίας στο Πανεπιστήμιο Αθηνών, ο οποίος, κατά τον επιστολογράφο, υπηρέτησε νομάρχης του ΕΑΜ στην Άμφισσα και την Δωρίδα, *«λαβόν ασφαλώς μέρος εις τας λαβούσας σφαγάς του συνταγματάρχου Ψαρρού και των ανδρών του»*. Αναρωτιέται ρητορικά, *«Οι αρχαίοι πρόγονοί μας τι θα λέγουν όταν πληροφορούνται, ότι την Ιστορίαν των την διδάσκουν οι μηδενισταί, οι εκδορείς και οι καταστροφείς της Νεωτέρας Ελλάδος; Η εξαφάνισις των ατομικών φακέλων των και η υποβολή κάποιας δηλώσεως Νομιμοφροσύνης, θα τους κρατήσει εις τας θέσεις των; Πως ημπορεί να δικαιολογηθούν οι άνθρωποι αυτοί, οι οποίοι εν πλήρει ωριμότητι ηλικίας μετέσχον και εξετέλεσαν ανηκούστους πράξεις;»* (Εστία, 16.08.67, σ. 2). Για τον επιστολογράφο η συμμετοχή *«στας σφαγάς»* του Ψαρού δικαίωσε ηθικά το αίτημα απομάκρυνσης του συγκεκριμένου πανεπιστημιακού από τη θέση του.

Η επιστολή αυτή θα απαντηθεί επωνύμως από τον εκπαιδευτικό τον οποίο φωτογράφιζε, και θα δημοσιευθεί υπό τον τίτλο «Οι Εαμίται καθηγηταί». Απολογούμενος αναφέρει ότι μετέβη στην ιδιαίτερη πατρίδα του, η οποία *«ετέλει υπό ανταρτοκρατίαν»* και πως με άλλους επιστήμονες της περιοχής σχημάτισε επιτροπή προστασίας των κατοίκων και απέτρεψε τον εκτοπισμό εξήντα οικογενειών. Επειδή δεν κατέκρινε τα εγκλήματα σε βάρος του 5/42 συντάγματος, του στρατιωτικού σκέλους της αντιστασιακής οργάνωσης ΕΚΚΑ (Εθνικής και Κοινωνικής Απελευθέρωσης), το σπίτι του γκρεμίστηκε και, μετά το 1944, με πολλούς τρόπους έδειξε την αντίθεσή τους κατά της *«εαμοκρατίας»*. Κλείνει λέγοντας πως, ως επιστήμονας, από το 1938, με το συγγραφικό και διδακτικό έργο του έδειξε τον βαθμό αντίθεσής του *«έναντι θεωριών ως η του ιστορικού υλισμού»* και τον βαθμό *«του εθνικού του φρονήματος»* (Εστία, 19.08.67, σ. 2).

Η εφημερίδα Εστία θα σχολιάσει την απάντηση σημειώνοντας ότι ο επιστολογράφος παραδέχεται τη συμμετοχή του στην Εαμική επιτροπή και χωρίς να του αναγνωρίσει κανένα ελαφρυντικό, θεωρεί ότι η πράξη του αυτή, να έχει διατελέσει έστω και κατ' ανάγκην, *«υπό την επιρροήν των κομμουνιστικών ιδεών»*, δεν συνάδει στην περίπτωση καθηγητή πανεπιστημίου, πνευματικού οδηγού της νεολαίας. *«Αλλοίμονον εάν ένας πνευματικός ηγέτης, επικαλούμενος την αυτοσυντηρησίαν (!),*

αναγκάζεται να ομολογήσει, ότι έγινε επ' ολίγον αριστερός, διότι ησκήθη επ' αυτού 'πίσεις' και 'ψυχολογική βία' ! Τα υψηλά αξιώματα δημιουργούν την υποχρέωσιν της θυσίας, όταν ο αντίπαλος εφαρμόζη την αρχήν 'πας μη μεθ' ημών, καθ' ημών'...» (Εστία, 19.08.67, σ. 2). Για την εφημερίδα, το παρελθόν του εν λόγω πανεπιστημιακού βάραινε πιο πολύ από τις όποιες ακαδημαϊκές περγαμινές του.

#### *Εισαγωγικές εξετάσεις στο γυμνάσιο*

Η επόμενη επιστολή, χωρίς αναφορά ιδιότητας, μάλλον όμως γονέα, αφορμάται από την αιφνίδια καθιέρωση από το Υπουργείο Παιδείας εισαγωγικών εξετάσεων των αποφοίτων του Δημοτικού Σχολείου για το Γυμνάσιο. Η έλλειψη κάθε σχετικής πληροφορίας προκαλεί αναστάτωση διότι, σε αντίθετη περίπτωση, θα μπορούσαν να προετοιμασθούν εγκαίρως και καταλλήλως. Πρόκειται για αιφνιδιασμό και ταλαιπωρία μαθητών και γονέων, διότι πρέπει «να επανέλθουν εις την βάσιν των, ανατρεπομένων των σχεδίων και των προγραμμάτων, διά τα οποία ανέλαβον και χρηματικές υποχρεώσεις οι γονείς». Παρακαλεί το μέτρο αυτό να εφαρμοσθεί από το επόμενο σχολικό έτος (Εστία, 30.08.67, σ. 2). Τελικά το μέτρο αυτό θεσπίστηκε τον Μάιο του 1968, για να ισχύσει την επόμενη σχολική χρονιά (Αντωνίου, 2017, σ. 202), αποτελώντας έναν από τους «αυστηρούς φραγμούς στην μαθησιακή διαδικασία» (Μπουζάκης & Δούκας, 2009, σ. 340).

#### *«κωμική διαίρεσις»*

Ανωνύμως, «συνταξιούχος Γυμνασιάρχης», έρχεται να στηλιτεύσει τα κατάλοιπα της «Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης», η οποία «ενσκήψασα ως θεομηνία εις την χώραν μας, κατά την περίοδον της βαρύτερας μορφής της Φαυλοκρατίας, ανέτρεψε και κατέλυσε τα πάντα». Αναρωτιέται, όμως, γιατί «ευθύς» δεν «σαρώθη εκ θεμελίων», μετά την ανόρθωση «την πραγματοποιηθείσαν διά της Επαναστάσεως», και δεν ετέθη εκτός νόμου, «ως το Κομμουνιστικόν Κόμμα», του οποίου «έμπνευσις και καρπός γνήσιος υπήρξε και η ίδια». Ως «κωμική» χαρακτηρίζει τη διατηρούμενη διαίρεση του εξατάξιου Γυμνασίου σε Γυμνάσιο και Λύκειο και οι απόφοιτοι του Γυμνασίου είναι υποχρεωμένοι να δώσουν εισαγωγικές εξετάσεις στο Λύκειο, ενώ οι παλιοί Γυμνασιάρχες είναι εξομοιωμένοι με τους νέους, δηλαδή τους διευθυντές των παλιών Σχολαρχείων (Εστία, 12.09.67, σ. 2). Τελικά, με τον Αναγκαστικό Νόμο 129 του 1967, που εκδόθηκε τον Σεπτέμβριο του 1967, ο ενιαίος τύπος εξαταξίου



γυμνασίου επανήλθε με δύο τριετείς κύκλους και κάτω από ενιαία διεύθυνση (Δούκας, 2008, σ. 149).

#### *Η σύσταση δύο τμημάτων στη Νομική Σχολή Αθηνών*

Ο «Τακτικός Αναγνώστης», θίγει το ζήτημα ίδρυσης ιδιαίτερου τμήματος Πολιτικών και Οικονομικών Επιστημών στη Νομική Αθηνών. Ο γιός του είναι φοιτητής στο σχετικό τμήμα της Νομικής Θεσσαλονίκης και ο ίδιος επιθυμεί να τον μεταγράψει στο τμήμα, του οποίου τον αριθμό των εισακτέων ανήγγειλε ο «σημερινός επί της Παιδείας Υπουργός». Η γραμματεία της αντίστοιχης Σχολής στη Θεσσαλονίκη αγνοεί τη σχετική πληροφορία και, όπως πληροφορήθηκε ο συντάκτης της επιστολής, το σχετικό Διάταγμα είναι υπογεγραμμένο από τον Υπουργό και προωθήθηκε στο Γενικό Λογιστήριο του κράτους και προς το Συμβούλιο της Επικρατείας προς επεξεργασία. Εν όψει του νέου ακαδημαϊκού έτους, υποβάλλει «θερμήν παράκλησιν» προς τους Υπουργούς Οικονομικών και Παιδείας και το Συμβούλιο Επικρατείας, να χαρακτηριστεί το Διάταγμα ως επείγον για να μετεγγραφεί εγκαίρως, «διότι κινδυνεύουν τα παιδιά μας, μακράν της οικογενειακής εστίας» (Εστία, 18.09.67, σ. 2). Ο κοσμήτορας της Νομικής Σχολής Θεσσαλονίκης, Κωνσταντίνος Σημαντήρας, με επιστολή του θα εξάρει τον χωρισμό της Νομικής Αθηνών σε δύο τμήματα, κάτι που, όπως επισημαίνει, θα αντιμετωπίσει το θέμα της πληθώρας των φοιτητών. Δεν είναι αρνητική η αύξηση του αριθμού των εισακτέων, διότι έτσι δεν θα φεύγουν στο εξωτερικό (Εστία, 08.12.67, σ. 2). Τελικά, στις 9 Νοεμβρίου του ίδιου έτους, συστήθηκαν δύο τμήματα, Νομικό και Πολιτικών και Οικονομικών Επιστημών (4ετούς φοιτήσεως) στη Νομική Σχολή Αθηνών (Αντωνίου, 2017, σ. 202).

Η αυξημένη ζήτηση για πανεπιστημιακές σπουδές και ειδικά για τις πολιτικές επιστήμες, που οδηγούσαν σε επαγγελματική απορρόφηση στη δημόσια διοίκηση, διευθετείτο από την κυβέρνηση.

#### *Για τη νέα Πανεπιστημιούπολη*

Η κατασκευή καινούργιων πανεπιστημιακών εγκαταστάσεων στην Αθήνα ήταν επιβεβλημένη, λόγω της αύξησης του αριθμού των σπουδαστών και των ανεπαρκών υποδομών του ήδη υπάρχοντος πανεπιστημίου. Η επιλογή του χώρου σε μια πόλη όπως η Αθήνα, ήταν, ήδη από τα τέλη της δεκαετίας του 50', αντικείμενο δημόσιας συζήτησης και αντιπαράθεσης. Ο αρχιτέκτονας-πολεοδόμος Άγγελος Σιάγας,

πρόεδρος της Κοσμητείας Τοπίου, μιας επιτροπής με μέλη επιφανείς αρχιτέκτονες και πολεοδόμους, όπως οι Δημήτρης Πικιώνης και Αριστομένης Προβελέγγιος, που είχε ως στόχο την προστασία του αττικού τοπίου από την άναρχη ανοικοδόμηση, (Παπαναστασίου, 2008, σ. 32-35), θίγει με επιστολή του το ζήτημα ανέγερσης της νέας πανεπιστημιούπολης στην περιοχή της Καισαριανής. Χαρακτηρίζοντάς την σχεδιαζόμενη ανέγερση ως ένα ακόμα «πολεοδομικό έγκλημα» στην ήδη επιβαρυσμένη πρωτεύουσα, διότι θα καταστραφεί δασική έκταση, πολύτιμος πνεύμονας για την Αθήνα, η επιλεγμένη περιοχή είναι κοντά σε αστικό κέντρο, βραχώδης και ανώμαλη, κάτι που θα ανέβαζε το κόστος και θα ζημιώνει τον κρατικό προϋπολογισμό. Η επιλογή του χώρου αυτού θα ζημιώσει τους αυριανούς Αθηναίους και τους μελλοντικούς φοιτητές (Εστία, 27.9.67, σ. 2). Η «χάρτινη αρχιτεκτονική διαμαρτυρία», που έχει αρχίσει να ασκεί η Κοσμητεία Τοπίου από τις στήλες των εφημερίδων, ήταν σε πλήρη εξέλιξη, αλλά αποδείχθηκε αναποτελεσματική (Λεφαντζής, 2000, σ. 124· Κορρές, 1969).

#### *«Εχπαιδευτική μεταρρύθμιση»*

Ο «Εκπαιδευτικός», με την ευκαιρία της έναρξης του σχολικού έτους «και της λειτουργίας της Εκπαιδευσέως μας υπό εθνικόν κλίμα», ευελπιστεί στην βελτίωση των σχολικών γευμάτων προς αποφυγή σπατάλης τροφίμων και για να εμπλουτισθεί το «σιτηρέσιον διά περισσοτέρων ζωικών λευκωμάτων». Σαρκάζοντας γράφει ανορθόγραφα την «Εχπαιδευτική μεταρρύθμιση», την θίγει για τον δημαγωγικό και όχι επιστημονικό τρόπο με τον οποίο λειτούργησε τα μαθητικά συσσίτια (Μπουζάκης, 1999, σ. 93-94). Θεωρεί ότι η Εθνική Κυβέρνηση δεν θα παρασυρθεί από εισηγήσεις που θέλουν την κατάργηση των συσσιτίων και την παροχή χρημάτων στους γονείς: «Διότι, ακριβώς, η στέρησις της τροφής από τους υποσιτιζομένους μαθητάς των ορεινών ιδία περιοχών, δίδει πλουσίαν τροφήν εις την ερυθράν προαπαγάνδαν» (Εστία, 14.10.67, σ. 2). Τελικά, τα μαθητικά συσσίτια θα καταργηθούν και, ύστερα από απόφαση του Εθνικού Συμβουλίου Οικονομικής Πολιτικής, από την 1<sup>η</sup> Νοεμβρίου 1967 θα δίδεται οικονομική ενίσχυση στους άπορους μαθητές (Δούκας, 2008, σ. 150).

*«μη πιστεύοντες εις το κοινωνικόν μας καθεστώς και εμποδίζοντες την ιστορικήν πορείαν της φυλής μας...»*

Ήδη από τα μέσα της δεκαετίας του '60, σημειώνεται αυξημένη ζήτηση για πανεπιστημιακές σπουδές και μεγάλη διάσταση μεταξύ προσφοράς και ζήτησης. Τα ελληνικά πανεπιστημιακά ιδρύματα αδυνατούν να απορροφήσουν τον συνεχώς διογκούμενο αριθμό των υποψήφιων φοιτητών, γι' αυτό αρκετοί από αυτούς στρέφονται στο εξωτερικό. Το φαινόμενο της μορφωσιολατρίας είναι έντονο, αλλά παραμένει χωρίς αντίκρισμα (Κυρίδης, 2003, σ. 162 -163).

Επώνυμη είναι η ανησυχία για την επαγγελματική αποκατάσταση της πληθώρας όσων αποτυγχάνουν στις εισαγωγικές εξετάσεις, οι οποίοι *«με την αγωνιώδη αναζήτησιν θέσεων και εργασίας και με τραγικάς απογοητεύσεις θα προσφέρεται ούτως ως λεία, εις τους μη πιστεύοντες εις το κοινωνικόν μας καθεστώς και εμποδίζοντες την ιστορικήν πορείαν της φυλής μας»*. Γι' αυτό και οι αρμόδιες κρατικές υπηρεσίες έχουν υποχρέωση *«πάση θυσία»* να φροντίσουν να μην αποκοπεί η νεολαία μας *«από τον κορμόν της Ελλάδος»* (Εστία, 20.11.67, σ. 2).

Ο ανώνυμος «Αναγνώστης» θα απαντήσει στην προηγούμενη επιστολή, με τίτλο «Το πνευματικόν προλεταριάτον», και θα υποστηρίξει πως είναι καλύτερο να έχουμε *«άνεργους επιστήμονας»*, διότι έτσι θα αναγκασθούν να παρέχουν υπηρεσίες σε λογικές τιμές κι όχι *«όπως τώρα, συμβαίνει να χρειάζονται βασιλικά έξοδα διά την κατασκευήν μιας γέφυρας ρυακίου!»*. Ο «Αναγνώστης» εισηγείται τη δημιουργία επαρχιακών πανεπιστημίων, διότι έτσι δεν θα χάνεται συνάλλαγμα (5-10 εκατομμύρια δολάρια, αναφέρει), οι φοιτητές των επαρχιών θα παρακολουθούνται από τους γονείς τους, ενώ όσοι σπουδάζουν στο εξωτερικό *«υπόκεινται εις πλείστους κινδύνους, λόγω του ότι είναι ακόμη ασχημάτιστος ο χαρακτήρ των»*. Θα αποφεύγουν *«την αμφιβόλου ποιότητος και ωραιότητος γοητείαν της Αθηναϊκής 'μεγάλης ζωής'»*. Κλείνει την επιστολή του με την προτροπή, να μην αξιώνουν οι νέοι να λαμβάνουν πτυχίο χωρίς να έχουν καταρτισθεί και οι έλληνες πανεπιστημιακοί να ασχολούνται πιο συστηματικά με την κατάρτιση των φοιτητών και τη συγγραφή επιστημονικών συγγραμμάτων (Εστία, 27.11.67, σ. 2).

Τις αρνητικές συνέπειες του διπλασιασμού του αριθμού των φοιτητών θίγει σε επιστολή του επωνύμως άλλος αναγνώστης, καθώς διαπιστώνει *«έλλειψιν χώρου αιθουσών διδασκαλίας, αλλά και την άμεσον ανάγκην αυξήσεως του αριθμού των καθηγητών ή, τουλάχιστον, των εντεταλμένων υφηγητών»* (Εστία, 11.12.67, σ. 2).

### *Ο λόγος των αναγνωστών*

Συνολικά εντοπίσαμε, από τις 21 Απριλίου, οπότε έγινε το Πραξικόπημα, έως και τις 21 Απριλίου 1968, 304 επιστολές. Από αυτές, μόνον 16 αφορούσαν εκπαιδευτικά ζητήματα της μέσης και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, δηλαδή το 5,26% αυτών. Το χαμηλό αυτό ποσοστό ερμηνεύεται από τις κυρίαρχες τότε σταθμίσεις, που ανήκαν στο πεδίο των πολιτικών και κοινωνικών προτιμήσεων για τα μεγάλα θέματα που προβληματίζαν τον καθένα. Πρόκειται για επιστολές που ασχολούνται με ζητήματα όπως η γλώσσα, το καθεστώς τοποθετήσεων ή μεταθέσεων των εκπαιδευτικών στην προαπριλιανή περίοδο, το κτηριακό των σχολείων, οι εισαγωγικές εξετάσεις από το δημοτικό στο γυμνάσιο, η επαγγελματική αποκατάσταση όσων σπουδάζουν και όσων δεν κατορθώνουν να εισαχθούν σε κάποια σχολή, η εκκαθάριση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, η ανέγερση πανεπιστημιούπολης στην Αθήνα, το κομμουνιστικό παρελθόν εκπαιδευτικών κ.λπ. Από τους συντάκτες των 16 επιστολών της περιόδου που μελετήσαμε, δηλώνουν εκπαιδευτικοί, ανεξαρτήτως βαθμίδας, εν ενεργεία ή μη, οι 7, δηλαδή 43,75 %. Σε κάθε περίπτωση, κοινό σημείο τους αποτελεί το ανώτερο εκπαιδευτικό τους επίπεδο, κοινό χαρακτηριστικό, μάλλον, όλων όσων αρθρογραφούν με τον έναν ή τον άλλον τρόπο.

Αν και οι θεματικές κατηγορίες των επιστολών καλύπτουν, όπως είδαμε, μεγάλο εύρος, τα επιχειρήματα που επικαλούνται οι αναγνώστες επιστολογράφοι είναι πεπερασμένα.

Η προτεραία κατάσταση ή οι εκπαιδευτικές πολιτικές πρακτικές των «αντιπάλων» απαξιώνονται ως «αντεθνικές», «μόλυσμα», «επιβουλή», «θεομηνία» ή «τρομοκρατική», «υπονόμευση», «ανατροπή», «κατάλυση», «παράνομα», «ολέθρια», «κλοιός»: γίνεται λόγος για «ανταρτοκρατία» ή «εαμοκρατία», «φαιλοκρατία», ενώ οι φορείς ή εκφραστές τους είναι «μηδενισταί», «εκδορείς», «καταστροφείς» και απαξιώνονται με ηθικά μειωτικούς και προσβλητικούς χαρακτηρισμούς. Η ορολογία που χρησιμοποιείται είναι ενδεικτική του πως μια μερίδα της κοινωνίας αντιλαμβανόταν τις εκπαιδευτικές πρωτοβουλίες της Δικτατορίας, της Ένωσης Κέντρου, τον απώτατο Εμφύλιο, την πρόσφατη πολιτική ιστορία –από την άνοδο της Ένωσης Κέντρου και μετά, την Αποστασία και μετά– και φυσικά την άνοδο των Πραξικοπηματιών. Σε κάθε περίπτωση, είναι «νόμιμη» κι αποδεκτή στη συνείδησή τους η αλλαγή που επήλθε μετά τις 21 Απριλίου. Η χρήση του επιθετικού προσδιορισμού «εθνικός» φορτίζει τον λόγο και αποκλείει τεχνηέντως οποιαδήποτε

εναλλακτική θεώρηση του ζητήματος, αφού κρίνεται αυτόματα ως αντεθνική και επομένως προδοτική. Τα εκπαιδευτικά θέματα είναι συνδεδεμένα με το «*Έθνος*» ή το «μέλλον» του.

Οι παραπάνω θέσεις δεν αποτελούν, φυσικά, εφεύρημα των αναγνωστών/επιστολογράφων που μελετούμε, αλλά συνιστούν τον βασικό κορμό της επίσημης επιχειρηματολογίας εκείνης της εποχής. Η κυριαρχία του εθνικού σε όλα τα επίπεδα της κοινωνικο-πολιτικής ζωής, από την απελευθέρωση και μετά, συνέβαλε στην είσπραξη από τους συντάκτες των επιστολών των εκπαιδευτικών ζητημάτων ως εθνικών (Παπαδημητρίου, 2006, σ. 207-209). Η επίκληση του κομμουνιστικού κινδύνου στοχεύει στην πολιτική υποταγή και στην ποινικοποίηση των νεωτερικών προτάσεων. Ακόμα και το ζήτημα της επαγγελματικής αποκατάστασης των αποφοίτων των πανεπιστημίων προσεγγίζεται από τη σκοπιά της διαφύλαξης του κοινωνικού καθεστώτος ή, πάλι, η δημιουργία σχολείων προσεγγίζεται φρονηματιστικά, για το πιο «ευαίσθητο κομμάτι» της κοινωνίας που είναι η νεολαία (Αβδελά, 2005). Ο λόγος είναι συναισθηματικά φορτισμένος και, σε ορισμένες περιπτώσεις, αποκτά δραματικά χαρακτηριστικά. Δεν λείπουν οι ειρωνείες, όπως η απαξιωτική ανορθόγραφη «*Εχπαιδεφτική μεταρρύθμιση*» για την εκπαιδευτική πολιτική της Ένωσης Κέντρου, με υπαινιγμό για τη διδασκαλία της δημοτικής και του λεξιλογίου που διδάσκονταν τα παιδιά εκείνη την περίοδο. Η αποτίμηση, επίσης των προσώπων, επηρεάζεται από τη στάση που τήρησαν στον Εμφύλιο, το κομμουνιστικό ή μη παρελθόν τους ή τη θέση που είχαν στην εκπαιδευτική πολιτική του 1964-1965, χαρακτηριστική της εργαλειακής χρήσης του παρελθόντος. Η επίκληση αυτών των γεγονότων νομιμοποιεί τις επιλογές του παρόντος και λειτουργεί καταγγελτικά ως προς το παρελθόν. Πολλές από τις εκφράσεις αυτές είχαν ειπωθεί ήδη σε δημόσιες δηλώσεις των αρχιπραξικοπηματιών ή της ηγεσίας του Υπουργείου Παιδείας, αλλά, κυρίως, είχαν διατυπωθεί τρία περίπου χρόνια πριν, όταν άρχισε να εφαρμόζεται η εκπαιδευτική πολιτική της Κυβέρνησης της Ένωσης Κέντρου (Παπαμανώλης, 1990, σ. 156-160· Χαραλάμπους, 1990, σ. 215-224). Για παράδειγμα, η επίκληση του «*μαλλιαροκομμουνιστικού πνεύματος*» ή ότι η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση αποτελούσε «*έμπνευσις και καρπός του Κομμουνιστικού κόμματος*», αναπαράγει αντίστοιχα επιχειρήματα αρθρογράφων ή επιστολογράφων, το 1964, στον τύπο, κατά της μεταρρύθμισης Παπανδρέου (Μαλαχία & Τσιμπούκα, σ. 60).

Για τους επιστολογράφους, υπάρχει μια αλληλεξάρτηση των εκπαιδευτικών ζητημάτων με τις πρόσφατες ή και τις παρελθούσες πολιτικές εξελίξεις που γνώρισε η

ελληνική κοινωνία. Η κυρίαρχη μετεμφυλιακή ρητορική επηρέαζε ουσιαδώς τα νοητικά σχήματα που χρησιμοποιούνται από ορισμένους από τους επιστολογράφους, για να κατανοήσουν και τα τρέχοντα εκπαιδευτικά ζητήματα. Τα επιχειρήματά τους είναι ορθολογικά, με πραγματολογικά στοιχεία, αλλά και συνωμοσιολογικά, κινδυνολογικά, με ειρωνείες, συναισθηματικές εξάρσεις ακόμα και ύβρεις. Επικροτούσαν την «εσωτερική κατάκτηση και τον απόλυτο έλεγχο του εκπαιδευτικού συστήματος», που είχε πετύχει το καθεστώς, όπως επισημαίνει ο Γρηγόρης Παγκάκης (2006, σ. 105). Η πολιτική συγκυρία, όπως αυτή διαμορφώθηκε πριν και μετά τις 21 Απριλίου (Παπαδημητρίου, 2016), ευνοούσε την ένταση και έκταση της πολεμικής, που για κάποιους από τους αναγνώστες της «συντηρητικής» Εστίας, είχε και τον χαρακτήρα μιας «revanche»...

### **Συμπεράσματα**

Η παρούσα εργασία επιχείρησε να αποτιμήσει κριτικά τις θέσεις των αναγνωστών της εφημερίδας «Εστία», επί των εκπαιδευτικών ζητημάτων, κατά τον πρώτο χρόνο της Επταετίας, του ανελεύθερου καθεστώτος που επιβλήθηκε μετά την 21<sup>η</sup> Απριλίου 1967. Η πλειονότητα των επιστολογράφων που ασχολήθηκαν με διάφορες εκφάνσεις των εκπαιδευτικών ζητημάτων παρέμενε σε «αντικομμουνιστική» επαγρύπνηση, που ήλθε η πολιτική κρίση του Απριλίου του 1967 να αναζωπυρώσει. Τα ίδια φραστικά κλισέ, τα ίδια στερεότυπα επιχειρήματα, οι ίδιες εμμονές, αναπαράγονται απaráλλακτα 4 χρόνια μετά την Μεταρρύθμιση του 1964-1965 ή 18 χρόνια μετά τον Εμφύλιο, άλλωστε δεν εξαλείφθηκαν ποτέ κατά την μετεμφυλιακή περίοδο. Η επιστημονική παιδαγωγική τεκμηρίωση ελάχιστα άγγιζε τη συναισθηματικά φορτισμένη αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών θεμάτων.

Η μελέτη των επιστολών των αναγνωστών της εφημερίδας «Εστία», αυτό που καταδεικνύει τελικά είναι η είσοδος των μαζών στη διαμάχη για τα εκπαιδευτικά θέματα, επειδή είναι γενική η συνείδηση πως η εκπαίδευση αποτελεί το εφελτήριο αλλαγής της κοινωνίας, ενώ διακυβεύονται η ηθοποιητική και εθνοποιητική λειτουργία της και, κατ' επέκταση, οι σύγχρονοι προσανατολισμοί της τότε ελληνικής κοινωνίας.

## Βιβλιογραφία

- Αβδελά, Έ. (2005) Φθοροποιοί και ανεξέλεγκτοι απασχολήσεις: ο ηθικός πανικός για τη νεολαία στη μεταπολεμική Ελλάδα, *Σύγχρονα θέματα*, 90, σ.30-43.
- Αντωνίου, Δ. (2017) *Νομοθετώντας τη Νεοελληνική Εκπαίδευση 1821-2016: Ένα χρονολόγιο*, Αθήνα, Γρηγόρη.
- Δούκας, Τ. (2008) *Η πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια γενική και επαγγελματική εκπαίδευση την περίοδο της Δικτατορίας (1967-1974): τεκταινόμενα, πολιτικές και φορείς δράσης*, αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Πάτρα, Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Καλεράντε, Ε. (2008) Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο: Η νεωτερική πρόταση της κυβέρνησης Γ. Παπανδρέου και τα συστήματα των κλειστών ομαδοποιήσεων σε ένα ανοιχτό σύστημα παιδείας, στο Ρήγος, Α. Σεφεριάδης, Σ. & Χατζηβασιλείου, Ε. (επιμ.) *Η «σύντομη» δεκαετία του '60. Θεσμικό πλαίσιο, κομματικές στρατηγικές, κοινωνικές συγκρούσεις, πολιτισμικές διεργασίες*, Αθήνα, Καστανιώτη, σ. 389-403.
- Κεχαγιόγλου, Γ. (1985) Η φυσιογνωμία της Φιλοσοφικής Σχολής Θεσσαλονίκης τα τελευταία είκοσι χρόνια, *Το Πανεπιστήμιο*, 2, σ. 42-45.
- Κορρές, Σ. (1969) *Η Πανεπιστημιούπολις των Αθηνών*, Αθήνα, χ.ε.
- Κριμπάς, Κ. (1999) Η Ανώτατη Παιδεία τον καιρό της χούντας, στο Αθανασάτου, Γ, Ρήγος, Α. & Σεφεριάδης, Σ. (επιμ.) *Η Δικτατορία 1967-1974. Πολιτικές πρακτικές-Ιδεολογικός λόγος-Αντίσταση*, Αθήνα, Καστανιώτη, σ. 135-152.
- Κυρίδης, Α (2003) *Η ανισότητα στην Ελληνική Εκπαίδευση και η πρόσβαση στο Πανεπιστήμιο (1955-1985)*, Αθήνα, Gutenberg.
- Κωστόπουλος, Τ. (2008) *Η απαγορευμένη γλώσσα. Κρατική καταστολή των σλαβικών διαλέκτων στην Ελληνική Μακεδονία*, Αθήνα, Βιβλιόραμα.
- Λεφαντζής, Μ. (2000) Η πολεοδομία στην Ελλάδα μέσα από τον Αθηναϊκό τύπο, 1944-1974, 2<sup>ο</sup> Συνέδριο Εταιρείας Ιστορίας της Πόλης και της Πολεοδομίας: *Η πολεοδομία στην Ελλάδα από το 1949 έως το 1974, Πρακτικά*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος, 3-4 Δεκεμβρίου 1999, σ.111-125.
- Μαλαχία, Κ. Τσιμπούκα Β. (2004) Αντιδράσεις στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1964, *Γλώσσα*, 59, σ. 53-65.
- Μπουζάκης, Σ. (1999) *Γεώργιος Παπανδρέου 1888-1968. Ο πολιτικός της Παιδείας, τόμος Β: 1933-1968*, Αθήνα, Gutenberg.
- Μπουζάκης, Σ., Δούκας, Τ. (2009) Η διοίκηση της εκπαίδευσης κατά την περίοδο της Δικτατορίας στην Ελλάδα (1967-1974): από τον Α.Ν.129/67 στο Ν.Δ.651/70, στο *Τιμές Ένεκεν Μιχαλάκη Ι. Μαραθευτή*, Λευκωσία, Πανεπιστήμιο Κύπρου, σ. 335-358.

Mackridge, P. (2013) *Γλώσσα και Εθνική ταυτότητα στην Ελλάδα 1766-1976* (μτφρ. Γ. Κονδύλης), Αθήνα, Πατάκη.

Παγκάκης, Γ. (2006) *Νεοελληνική εκπαιδευτική πολιτική*, Αθήνα, Κομοτηνή, Αντ. Σάκκουλα.

Παπαδημητρίου, Δ. (2006) *Από το λαό των νομιμοφρόνων στο έθνος των εθνικοφρόνων. Η συντηρητική σκέψη στην Ελλάδα 1922-1967*, Αθήνα, Σαββάλα.

Παπαδημητρίου, Δ. (2008) Εστία, στο Δρούλια, Λ., Κουτσοπανάγου, Γ (επιμ.) *Εγκυκλοπαίδεια του Ελληνικού τύπου 1784-1974*, τομ. 2, Ε-Κ, Αθήνα, Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών, Ινστιτούτο Νεοελληνικών Ερευνών, σ. 263-264.

Παπαδημητρίου, Δ. (2016) Η Δικτατορία της 21ης Απριλίου και η ιδεολογική προετοιμασία για την αποδοχή της, στο *Η Δικτατορία των συνταγματαρχών & η αποκατάσταση της δημοκρατίας*, Αθήνα, Ίδρυμα της Βουλής των Ελλήνων, σ. 35-49.

Παπαμανώλης, Κ. (1990) *Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα*, αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Αθήνα, Πάντειο Πανεπιστήμιο. Διαθέσιμο στο <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/1235> (Πρόσβαση 4 Αυγούστου 2019).

Παπαναστασίου, Α. (2008) *Η ιστορική διάσταση του αρχαίου τοπίου: η κοσμητεία τοπίου*, διπλωματική εργασία, Θεσσαλονίκη, Φιλοσοφική Σχολή ΑΠΘ, Τμήμα Ιστορίας και Αρχαιολογίας. Διαθέσιμο στο <http://ikee.lib.auth.gr/record/109632> (Πρόσβαση 4 Αυγούστου 2019).

Χαραλάμπους, Δ. (1990) *Εκπαιδευτική πολιτική και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στη μεταπολεμική Ελλάδα (1950-1974)*, αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Θεσσαλονίκη, Φιλοσοφική Σχολή ΑΠΘ, Τμήμα Φιλοσοφίας Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας. Διαθέσιμο στο <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/1471#page/1/mode/2up> (Πρόσβαση 4 Αυγούστου 2019).



# Ζητήματα φωνητικής κατάκτησης της Αγγλικής στο Δημοτικό Σχολείο

Γιάννης Θεμελής  
Διδάκτωρ Γλωσσολογίας, Εκπαιδευτικός Αγγλικής (ΠΕ06)  
1<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο Χαϊδαρίου  
[giannisth@hotmail.com](mailto:giannisth@hotmail.com)

## Περίληψη

Η παρούσα μελέτη εστιάζει στην κατάκτηση της φωνητικής της αγγλικής γλώσσας, όπως το μάθημα διδάσκεται στο Δημοτικό Σχολείο στην Ελλάδα. Η μελέτη αρχικά εξετάζει τις σχετικές προβλέψεις του Προγράμματος Σπουδών και την ύλη στα σχολικά βιβλία των τάξεων Γ'-ΣΤ'. Στη συνέχεια, διερευνά στην πράξη την επίδοση των μαθητών στον συγκεκριμένο τομέα μέσω ακουστικής ανάλυσης. Γίνονται μετρήσεις σε ορισμένους φθόγγους της Αγγλικής, όπου εργαστηριακά διαπιστώνεται η ατελής φωνητική τους πραγμάτωση από τους μαθητές. Οι μετρήσεις επαναλαμβάνονται μετά από την υλοποίηση διδακτικής παρέμβασης, η οποία στοχεύει στη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών. Τα ευρήματα της ανάλυσης δείχνουν μερική βελτίωση και, συνεπώς, περιορισμένη αποτελεσματικότητα της παρέμβασης. Τέλος, διατυπώνονται ορισμένα ερμηνευτικά συμπεράσματα, τα οποία συνοδεύονται από την καταγραφή προτάσεων για την επιτυχή αντιμετώπιση του ζητήματος.

**Λέξεις-κλειδιά:** Δημοτικό Σχολείο, Αγγλική γλώσσα, Φωνητική, διδακτική παρέμβαση

## Abstract

This study focuses on the acquisition of the phonetics of English, from the perspective of teaching the subject in the Greek Primary School. The study initially examines the provisions of the Curriculum as well as the materials in the relevant school books of the 3<sup>rd</sup> to the 6<sup>th</sup> Grade of school. What is investigated next, is the performance of the pupils in the specific area in practical terms. This is done through acoustic analysis, where a number of English phones are measured, and where it is experimentally found that the English phones are produced in an imperfect manner. The measurements are repeated after the implementation of an instructional intervention, which aims to improve the performance of the pupils. The findings of the analysis reveal partial improvement and, consequently, limited effectiveness of the intervention. Finally, some interpretive comments are made, which are accompanied by some proposals for successfully addressing the issue.

**Keywords:** Primary School, English language, Phonetics, instructional intervention

## **Πρόγραμμα Σπουδών και σχολικά βιβλία**

Το 2016 έκανε την εμφάνισή του ένα σύγχρονο πρόγραμμα σπουδών για τις ξένες γλώσσες, το Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών των Ξένων Γλωσσών (ΕΠΣ-ΞΓ), το οποίο αποτελεί ενιαίο πρόγραμμα για την υποχρεωτική Εκπαίδευση, ενσωματώνει τις τελευταίες εξελίξεις στον χώρο και υπηρετεί τους νέους εκπαιδευτικούς στόχους (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2016). Συγκεκριμένα, ενσωματώνει τις κατευθύνσεις που προτάσσει το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες (ΚΕΠΑ), λαμβάνει υπόψη τις κοινωνικές και τεχνολογικές εξελίξεις, ενώ ταυτόχρονα συνδυάζει την παιδαγωγική και ευρύτερα ανθρωπιστική διάσταση της διδασκαλίας της ξένης γλώσσας με τη χρηστική διάσταση μέσω της σύνδεσης με το εξεταστικό σύστημα του Κρατικού Πιστοποιητικού Γλωσσομάθειας (ΚΠΓ). Σύμφωνα με τη φιλοσοφία του ΕΠΣ-ΞΓ, η διδασκαλία και εκμάθηση της Αγγλικής προάγεται μέσω του καθορισμού συγκεκριμένων επικοινωνιακών στόχων, οι οποίοι διαβαθμίζονται στα επίπεδα Α1 έως Γ2 (έξι επίπεδα), σύμφωνα με την ΚΕΠΑ. Το ΕΠΣ-ΞΓ παρέχει επίσης τα γλωσσικά μέσα για την επίτευξη των στόχων, όπως αυτά καθορίζονται ανά επίπεδο μέσω των γενικών και αναλυτικών Δεικτών Επικοινωνιακής Επάρκειας. Στο πλαίσιο αυτό, δεν υπαγορεύεται συγκεκριμένη ύλη διδασκαλίας στις τάξεις του Δημοτικού, αλλά ενδεικτικά προτείνεται ως στόχος η κατάκτηση του επιπέδου Α2 με το τέλος της ΣΤ΄ τάξης, καθώς και η χρήση των παρεχόμενων ανά τάξη σχολικών εγχειριδίων με μεγαλύτερο βαθμό ελευθερίας και κριτικής αντιμετώπισης από ό,τι στο παρελθόν. Επίσης, ενθαρρύνεται η δημιουργία syllabus από τη μεριά του εκπαιδευτικού, καθώς και η χρήση ΤΠΕ και πολυτροπικών κειμένων, που οργανώνουν τη διδασκαλία σε όλο το εύρος των απαιτούμενων γλωσσικών δεξιοτήτων και καλύπτουν ένα εύρος γλωσσολογικών επιπέδων ανάλυσης. Ωστόσο, παρατηρείται μια υπο-εκπροσώπηση της φωνητικής διάστασης της γλώσσας, υπό την έννοια της συγκεκριμένης αναφοράς στην αυθεντική προφορική της μορφή, η οποία γίνεται ιδιαίτερα αισθητή κατά τα πρώτα στάδια διδασκαλίας της γλώσσας, όπου οι μαθητές εξοικειώνονται με το λεξιλόγιο της καινούριας γλώσσας. Μόλις στους αναλυτικούς δείκτες του επιπέδου Β1 αρχίζει η αναφορά σε προφορικό λόγο από «φυσικούς ομιλητές» της γλώσσας, κι αυτό μόνο ως προς τη δεξιότητα της κατανόησης –κι όχι της παραγωγής λόγου. Πάντως, η κατάκτηση της συγκεκριμένης δεξιότητας θεωρείται από τις δυσκολότερες στην εκμάθηση της Αγγλικής διεθνώς (Gilakjani, 2016).

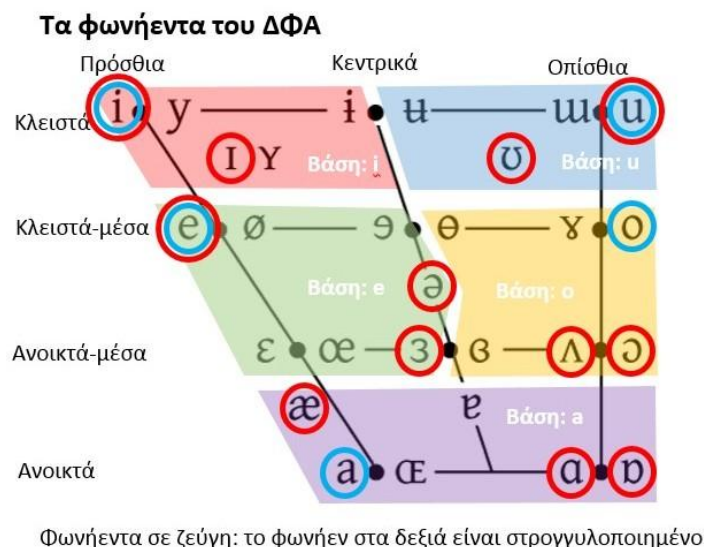
Η παρακάτω ανασκόπηση παρακάμπτει τα πρώιμα στάδια επαφής των μαθητών του Δημοτικού με την Αγγλική γλώσσα, που είναι οι δύο πρώτες τάξεις (Α΄ και Β΄), και ασχολείται με τις μεγαλύτερες τάξεις (Γ΄-ΣΤ΄), όπου αρχίζει η εφαρμογή του ΕΠΣ-ΞΓ και η διδασκαλία προσλαμβάνει συστηματικό χαρακτήρα, με τη χρήση των ανάλογων σχολικών βιβλίων και την εκκίνηση φορμαλιστικά από σχεδόν μηδενική βάση. Ξεκινώντας από το διδακτικό υλικό της Γ΄ τάξης, στην οποία η φωνητική κατάκτηση ή, αλλιώς, η διδασκαλία της αγγλικής προφοράς θεωρείται κρίσιμη για μια σειρά λόγων (βλ. Fraser, 2001), παρατηρείται ότι ο συγκεκριμένος στόχος υποστηρίζεται από ικανοποιητικό αριθμό δραστηριοτήτων, που περιλαμβάνουν – μεταξύ άλλων – διάφορα αρχεία πολυμέσων. Κάτι τέτοιο λειτουργεί σε βιωματικό επίπεδο, μέσω της έκθεσης των μαθητών στους ήχους της γλώσσας και στη συνέχεια μέσω της αναπαραγωγής και επαναλήψεων από τη μεριά τους. Με τον ίδιο τρόπο λειτουργεί και η συνεισφορά του εκπαιδευτικού, ο οποίος προφέρει τους ήχους της γλώσσας μεμονωμένα ή σε μεγαλύτερα εκφωνήματα, σε ρέοντα ή μη λόγο, με σκοπό πάλι την έκθεση των μαθητών στους ήχους των νέων φθόγγων και στην ακόλουθη αναπαραγωγή εκ μέρους τους. Την προσέγγιση αυτή θεωρεί ξεπερασμένη η Yoshida (2016), επισημαίνοντας εύστοχα ότι πρέπει η εν λόγω διδασκαλία να πάει πέρα από το καθιερωμένο «Repeat after me» («επαναλάβετε μετά από εμένα»). Το βιωματικό αυτό μοτίβο συνεχίζεται και στις επόμενες τάξεις (Δ΄-ΣΤ΄), με το διαθέσιμο διδακτικό υλικό, ωστόσο, να είναι αισθητά λιγότερο και να περιορίζεται στα ηχητικά αποσπάσματα που συνοδεύουν τις διδακτικές ενότητες των βιβλίων των μαθητών. Επιπλέον, η μειωμένη βαρύτητα που δίνεται στη φωνητική κατάκτηση της γλώσσας αντικατοπτρίζεται και στις σχετικές άμεσες αναφορές/κατευθύνσεις για την εκμάθηση της προφοράς στα βιβλία δασκάλου και μαθητή. Συγκεκριμένα, ήδη από την Γ΄ τάξη οι αναφορές αυτές περιορίζονται σε τρεις, σε ισάριθμες ενότητες (βιβλίο δασκάλου), ενώ στην Δ΄ τάξη γίνεται μόνο μία αναφορά (βιβλίο δασκάλου), στην Ε΄ τάξη 6 αναφορές (βιβλία δασκάλου και μαθητή) και στην ΣΤ΄ τάξη καμία. Τα ευρήματα αυτά συμβαδίζουν με τη διεθνώς καταγεγραμμένη πραγματικότητα, όπου από τη μια μεριά τα προγράμματα σπουδών παρουσιάζονται ελλιπή και συνολικά η διδασκαλία της προφοράς υποβαθμισμένη, ενώ από την άλλη μεριά οι καθηγητές που διδάσκουν την Αγγλική ως ξένη γλώσσα εμφανίζουν μειωμένη αυτοπεποίθηση στη διδασκαλία της προφοράς (McDonald, 2002).

## **Η Φωνητική της Αγγλικής: υπόβαθρο διδασκαλίας**

Βεβαίως, η διδακτική της φωνητικής της Αγγλικής έχει τύχει πολλών τεκμηριωμένων προτάσεων και προσεγγίσεων (βλ. ενδεικτικά Nunan, 2015 και Strickland, 1998). Σήμερα αυτές υποβοηθούνται και από τη χρήση των ΤΠΕ, επομένως μπορεί να γίνει επανεκτίμηση της προτεραιότητας της φωνητικής διδασκαλίας, ώστε αυτή να αναβαθμιστεί στην πράξη. Χωρίς να αποτελεί αυτοσκοπό η απόκτηση προφοράς φυσικού ομιλητή από την πλευρά του μαθητή, η κατά το δυνατό προσέγγισή της, με τον μαθητή να καθίσταται ικανός να παράγει καθαρό και κατανοητό προφορικό λόγο, είναι σαφώς επιθυμητή (Hismanoglu, 2006) και, βέβαια, μέσα στο πλαίσιο της ανάπτυξης πολλαπλών γραμματισμών που προωθεί το ΕΠΣ-ΞΓ.

Στην ελληνική πραγματικότητα, η βάση του προβλήματος έγκειται στην αναντιστοιχία των ήχων των φθόγγων ανάμεσα στην Ελληνική και την Αγγλική. Αυτό δεν έχει να κάνει με το γραφημικό σύστημα των δύο γλωσσών, που είναι η συμβολική ή ενδεικτική αναπαράσταση των ήχων μέσω του αλφαβήτου, αλλά με τις πρωτογενείς, φυσικές ιδιότητες των φθόγγων. Η παρούσα μελέτη εστιάζει στο φωνηεντικό σύστημα της Αγγλικής, το οποίο παρουσιάζει και τις περισσότερες δυσκολίες ως προς την κατάκτηση. Συγκριτικά, το ελληνικό φωνηεντικό σύστημα αποτελεί μια απλούστερη περίπτωση σε σχέση με το αγγλικό, αφού με βάση το Διεθνές Φωνητικό Αλφάβητο (ΔΦΑ) περιλαμβάνει μόνο 5 φωνητικά φωνήεντα (/i, e, a, o, u/) σε αντίθεση με τα 12 του αγγλικού (/i:, ɪ, e, æ, ə, ɜ:, ʌ, u:, ʊ, ɔ:, a:, ɒ - βλ. Ladefoged & Disner, 2012). Επιπλέον, στο ελληνικό σύστημα δεν παρατηρείται η αντίθεση βραχέος-μακρού (βλ. π.χ. /i:/ της Αγγλικής), ενώ το κάθε φωνήεν αντιστοιχεί σε μία από τις 5 βασικές περιοχές φωνηέντων του πίνακα φωνηέντων του ΔΦΑ, του πίνακα όπου αποτυπώνονται οι φωνηεντικοί φθόγγοι διαγλωσσικά. Το Σχήμα 1 παρουσιάζει τη σχετική εικόνα.

**Σχήμα 1:** Ο πίνακας φωνηέντων του ΔΦΑ (Με χρώμα: οι 5 βασικές περιοχές των φωνηέντων. Φωνήεντα σε μπλε κύκλο: Ελληνική· σε κόκκινο κύκλο: Αγγλική.)



Από τα 28 φωνήεντα του πίνακα, 5 συναντώνται στην ελληνική γλώσσα και 12 στην Αγγλική, όπως προαναφέρθηκε. Τρία από αυτά φαίνεται ότι είναι κοινά στις δύο γλώσσες (/i, e, u/), ωστόσο τα /i, u/ στην Αγγλική συναντώνται ως μακρά, αφήνοντας ουσιαστικά μόνο το /e/ κοινό στις δύο γλώσσες. Είναι σαφές ότι η αναντιστοιχία μεταξύ των δύο γλωσσών ως προς τα υπόλοιπα φωνήεντα είναι αυτή που προκαλεί τις δυσκολίες στην εκμάθηση της αγγλικής προφοράς. Βεβαίως, δεν πρέπει να παραγνωρίζεται η πραγματικότητα, που είναι ότι οι μαθητές στην καθημερινότητα δεν έχουν την ευκαιρία να επικοινωνήσουν με φυσικούς ομιλητές της γλώσσας (Harmer, 2001).

### Έρευνα: σκοποί και μέθοδος

Ποιο είναι όμως το αποτέλεσμα της κατάστασης που περιγράφηκε παραπάνω σε πρακτικό επίπεδο σήμερα; Για την απάντηση του ερωτήματος εκπονήθηκε ακουστική ανάλυση με πρωτογενές ακουστικό υλικό από το μάθημα των Αγγλικών. Το υλικό προήλθε από Δημοτικό Σχολείο της Αττικής, ένα τυπικό 12θέσιο σχολείο που βρίσκεται στον Δήμο Χαϊδαρίου και έχει συνολικά 232 μαθητές, με τα δημογραφικά και μαθησιακά χαρακτηριστικά των μαθητών να είναι αντιπροσωπευτικά των σχολείων του τύπου στην Αττική και στην υπόλοιπη Ελλάδα. Στην έρευνα, που έλαβε χώρα κατά την έναρξη του σχ. έτους 2019-2020 (Σεπτέμβριος), πήραν μέρος οι μαθητές ενός τμήματος της Δ΄ τάξης (20 αγόρια και κορίτσια). Αφού ανιχνεύθηκε η επίδοση των

μαθητών, ακολούθησε διδακτική παρέμβαση με σκοπό τη βελτίωσή της, κάτι που μετρήθηκε με επαναληπτική ακουστική ανάλυση. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στη βάση ηχογραφήσεων μικρής διάρκειας, όπου κάθε μαθητής παρήγαγε κατευθυνόμενο προφορικό λόγο, με σκοπό την παραγωγή τριών συγκεκριμένων φωνηέντων της Αγγλικής: του /æ/, του /ɒ/ και του /ə/. Τα φωνήεντα αυτά επιλέχθηκαν ενδεικτικά, ώστε να αντιπροσωπεύουν τους 3 κάθετους άξονες φωνηέντων του πίνακα φωνηέντων του ΔΦΑ, δηλαδή των αξόνων που περιλαμβάνουν τα πρόσθια, τα κεντρικά και τα οπίσθια φωνήεντα, με στόχο να ελεγχθεί η παραγωγή τους από τους μαθητές ως προς την τοποθέτησή τους στον φωνηεντικό χώρο. Οι λέξεις *family*, *box* και *American* αποτέλεσαν τις λέξεις-φορείς για την παραγωγή των τριών φωνηέντων-στόχων της ακουστικής ανάλυσης. Τα φωνήεντα-στόχοι, που ακολουθούν το πρότυπο του ΔΦΑ, μαζί με τις λέξεις-φορείς στην ορθογραφική και τη φωνολογική τους μορφή είναι τα παρακάτω:

| Φωνήεν-στόχος | Λέξη-φορέας | Φωνολογική λέξη |
|---------------|-------------|-----------------|
| /æ/           | Family      | /'fæmili/       |
| /ɒ/           | Box         | /'bɒx/          |
| /ə/           | American    | /ə'merikən/     |

(Έντονη γραφή: φωνήεν-στόχος. Στη λέξη *American* το /ə/ συναντάται ως στόχος 2 φορές)

Οι λέξεις που επιλέχθηκαν παρουσιάζουν το χαρακτηριστικό της ομοιογενούς ακουστικής πραγμάτωσης των φωνηέντων που περιέχουν –ως προς την ταυτότητά τους– στις δύο επικρατέστερες ποικιλίες της Αγγλικής, την Κοινή Βρετανική Αγγλική (Received Pronunciation) και την Αμερικανική Αγγλική (U.S. English - βλ. Reed & Levis, 2019). Οι μαθητές παρήγαγαν τις παραπάνω λέξεις μέσα σε πλήρεις προτάσεις του τύπου, «Yes, my *family* is small» ή «No, my *family* is not small», ανταποκρινόμενοι στις παρακάτω ευθείες ερωτήσεις ολικής ή μερικής άγνοιας:

*Ερώτηση 1:* «Is your *family* small?»

*Ερώτηση 2:* «What color is the *box*?»

*Ερώτηση 3:* και «Do you like *American* cars?»

και υποβοηθούμενοι από οπτικά ερεθίσματα (βλ. Εικόνες 1-3).

Οι προτάσεις-φορείς χρησιμοποιήθηκαν ώστε να προσδώσουν χαρακτηριστικά φυσικού λόγου στα εκφωνήματα, ρυθμίζοντας ταυτόχρονα διάφορες προσωδιακές παραμέτρους για τη δημιουργία ομοιογενούς περιβάλλοντος μετρήσεων, ενώ η γενικότερη μεθοδολογία ακολούθησε τις πρακτικές που χρησιμοποιούνται σε

αναλύσεις του είδους, όπως για παράδειγμα στις μελέτες των Botinis κ.ά. (2002) και Baltazani (2006).



**Εικόνες 1-3:** Οπτικά ερεθίσματα για την υποβοήθηση της παραγωγής προφορικού λόγου (απαντήσεις σε ερωτήσεις)

Οι μετρήσεις αφορούν στους διαμορφωτές F1 και F2 των φωνηέντων, οι οποίοι καθορίζουν τη θέση τους στον κάθετο και οριζόντιο άξονα αντίστοιχα του φωνηεντικού χώρου. Ο τεμαχισμός και η εξαγωγή των τιμών των διαμορφωτών για κάθε φωνηεντικό τεμάχιο έγινε στο λογισμικό Praat (Boersma & Weenink, 2019), ενώ ως μελέτες αναφοράς για τις πρωτοτυπικές θέσεις των αγγλικών και ελληνικών φωνηέντων χρησιμοποιούνται εκείνες των Hillenbrand κ.ά. (1995) και Sfakianaki (2002) αντίστοιχα.

Στη συνέχεια υλοποιείται διδακτική παρέμβαση, διάρκειας μίας διδακτικής ώρας, κατά την οποία γίνεται στοχευμένη ανάλυση των τριών αγγλικών φωνηεντικών

φθόγγων /æ, ɒ, ə/. Συγκεκριμένα, στους μαθητές της Δ΄ τάξης γίνεται αναφορά στη σχετική θέση των φωνηέντων στον φωνηεντικό χώρο, μέσω της σύγκρισής τους με τους φθόγγους της Ελληνικής. Για παράδειγμα, για τον αγγλικό φθόγγο /æ/ λέγεται ότι αυτός προφέρεται ως κάτι «ανάμεσα σε /a/ και /e/», καθώς αυτοί οι φθόγγοι είναι γνωστοί στους μαθητές από την Ελληνική, με ταυτόχρονη συσχέτιση της κλίμακας «ανοικτού-κλειστού» φωνήεντος με το βαθμό ανοίγματος του στόματος κατά την άρθρωση. Επίσης, γίνεται γραφική αναπαράσταση των αγγλικών και ελληνικών φωνηέντων με απλοποιημένη προσαρμογή του πίνακα του ΔΦΑ (βλ. σχήμα 1), για την καλύτερη κατανόηση των σχέσεων μεταξύ των φωνηέντων. Τέλος, ο εκπαιδευτικός παράγει επανειλημμένα τα φωνήεντα-στόχους μεμονωμένα και μέσα σε εκφωνήματα επιπέδου πρότασης, καλώντας τους μαθητές να αναπαραγάγουν τα ακουστικά ερεθίσματα.

Το τρίτο και τελευταίο στάδιο της μελέτης περιλαμβάνει επαναληπτική ακουστική μέτρηση, η οποία έχει τα ίδια χαρακτηριστικά με αυτή του πρώτου σταδίου και στοχεύει στην ανίχνευση τυχόν βελτίωσης στην προφορική επίδοση των μαθητών μετά από τη διδακτική παρέμβαση (μέθοδος επαναληπτικών μετρήσεων, βλ. von Ende, 2001). Στην ενότητα που ακολουθεί παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας από τα δύο στάδια των μετρήσεων (πριν και μετά την παρέμβαση).

### Έρευνα: αποτελέσματα

Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των μετρήσεων για την πραγμάτωση των φωνηέντων-στόχων πριν και μετά από τη διδακτική παρέμβαση, και αφορούν στις μέσες τιμές των διαμορφωτών  $F1$  και  $F2$  από τα διαθέσιμα για κάθε φωνήεν-στόχο τεμάχια.

**Πίνακας 1:** Μέσες τιμές διαμορφωτών  $F1$  και  $F2$  (σε Hz) των φωνηέντων-στόχων /æ, ɒ, ə/ πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση (N: πλήθος τεμαχίων)

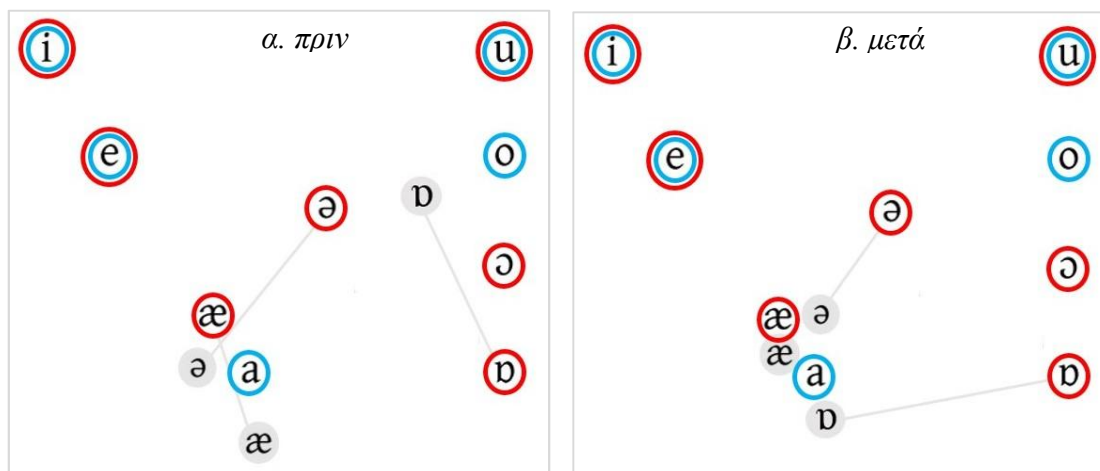
|     | Πριν     |      |      | Μετά     |      |      |
|-----|----------|------|------|----------|------|------|
|     | <i>n</i> | $F1$ | $F2$ | <i>n</i> | $F1$ | $F2$ |
| /æ/ | 20       | 977  | 1673 | 17       | 731  | 1965 |
| /ɒ/ | 17       | 614  | 1280 | 14       | 734  | 1237 |
| /ə/ | 31       | 786  | 1796 | 32       | 690  | 1581 |

Πριν από τη διδακτική παρέμβαση, οι μέσες τιμές των διαμορφωτών  $F1$  και  $F2$  των φωνηέντων /æ, ɒ, ə/ διαμορφώνουν τρεις συγκεκριμένες θέσεις για τα φωνήεντα,



τα οποία πραγματώνονται σε αρκετή απόσταση από τις πρωτοτυπικές τους θέσεις, όπως αυτά φαίνονται στο σχήμα 2α. Έτσι, το /æ/ της λέξης *family* έχει αρκετά χαμηλότερο ύψος, που το κάνει ακουστικά να αποβάλλει την ενσωματωμένη ποιότητα του /e/ και να πραγματώνεται ως καθαρό [a] και μάλιστα ακόμα πιο ανοικτό. Ως προς το φωνηεντικό πλάτος δε διαφέρει πολύ από εκείνο του πρωτοτυπικού φωνήεντος, ωστόσο προσεγγίζει περισσότερο αυτό του /a/. Συνολικά, δείχνει ότι ευθυγραμμίζεται περισσότερο με το ελληνικό /a/ παρά με το αγγλικό /æ/, δεδομένου και ότι το τονισμένο ελληνικό /a/ τείνει να πραγματώνεται χαμηλότερα από ό,τι ορίζει η τυπική του θέση στον πίνακα του ΔΦΑ. Ως προς το φωνήεν-στόχο /ɒ/ της λέξης *box*, η μέση πραγμάτωση των μαθητών βρίσκεται ακουστικά πολύ πιο ψηλά από το τυπικό αγγλικό /ɒ/, όντας λίγο χαμηλότερα από το ελληνικό /o/, προσεγγίζοντας σαφώς περισσότερο τον ελληνικό παρά τον αγγλικό φθόγγο. Ταυτόχρονα, όμως, η πραγμάτωση παρουσιάζει τάση κεντρικοποίησης (φωνηεντικό πλάτος), τάση ξένη προς το ελληνικό φωνηεντικό σύστημα, το οποίο δεν έχει κάποιο κεντρικό μέσο φωνήεν. Επίσης, κάτι τέτοιο είναι μη αναμενόμενο και λόγω του ότι το φωνήεν-στόχος φέρει λεξικό τόνο, ο οποίος διαγλωσσικά αποτρέπει τάσεις κεντρικοποίησης/ουδετεροποίησης. Τέλος, οι μαθητές πραγματώνουν ακουστικά το /ə/ της λέξης *American* πολύ μακριά από το αγγλικό πρωτοτυπικό φωνήεν (schwa), και συγκεκριμένα στο ίδιο περίπου ύψος με το ελληνικό /a/ και σε αρκετά πιο πρόσθια θέση, που προσεγγίζει και ξεπερνάει το ελληνικό /a/. Κάτι τέτοιο δείχνει σαφή τάση ευθυγράμμισης περισσότερο με τον ελληνικό παρά με τον αγγλικό φθόγγο. Σε όλες τις περιπτώσεις, η ανάλυση διακύμανσης (t-test δίπλευρο, για υποτιθέμενες άνισες διακυμάνσεις) έδειξε ότι οι πραγματώσεις των τριών φωνηέντων είναι στατιστικά σημαντικά διαφορετικές ( $p < .05$ ) από τους πρωτοτυπικούς φθόγγους ως προς και τους δύο διαμορφωτές ( $F1$  και  $F2$ ). Στο σχήμα 2β φαίνεται η συμπεριφορά των φωνηέντων μετά τη διδακτική παρέμβαση.

**Σχήματα 2α-β:** Η πραγμάτωση των φωνέντων-στόχων (γκρι χρώμα) πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση



Η επαναληπτική μέτρηση ανέδειξε μια αρκετά διαφορετική εικόνα. Συγκεκριμένα, το φωνήεν-στόχος /æ/ της λέξης *family* πραγμάτωναται πολύ κοντά στο πρωτοτυπικό /æ/, όντας ελαφρά πιο χαμηλό και με σχεδόν ίδιο φωνηεντικό πλάτος. Την ίδια στιγμή βρίσκεται πολύ κοντά στην πραγμάτωση του ελληνικού /a/, όντας ελαφρώς πιο ανυψωμένο και πρόσθιο. Φαίνεται ότι επιτυγχάνεται σε μεγάλο βαθμό ο ακουστικός στόχος, ωστόσο είναι ακόμα εμφανής η επιρροή από το ελληνικό /a/. Το φωνήεν /ɒ/ της λέξης *box* πραγμάτωναται με ριζικά διαφορετικό τρόπο, μεταπίπτοντας σε διαφορετικές κλίμακες φωνηεντικού ύψους και πλάτους σε σχέση με την πρώτη του πραγμάτωση. Έτσι, από το ύψος των μέσων φωνέντων πέφτει στο ύψος του /a/, με το οποίο μοιράζεται και το ίδιο σχεδόν πλάτος. Η θεαματική αυτή μετακίνηση του /ɒ/ συνιστά κατηγοριακή μεταβολή του φωνήεντος, που οφείλεται στην προσπάθεια για ενσωμάτωση της ποιότητας του αγγλικού /ɒ/ στη νέα πραγμάτωση. Ωστόσο, επειδή το φωνήεν αυτό απουσιάζει από το ελληνικό φωνηεντικό σύστημα, η επιδιωκόμενη ποιότητα αντικαθίσταται από εκείνη του ελληνικού /a/, με το οποίο είναι εξοικειωμένοι οι μαθητές. Η σύγκλιση του φωνήεντος-στόχου με το ελληνικό /a/ σε τέτοιο βαθμό, και μάλιστα η πραγμάτωσή του σε ακόμα μικρότερο ύψος, συνιστά υπερδιόρθωση από τη μεριά των μαθητών. Πάντως, είναι σημαντικό το ότι οι μαθητές αποτυγχάνουν να προσεγγίσουν έστω και σε μικρό βαθμό την οπίσθια πραγμάτωση του αγγλικού /ɒ/, που είναι τελείως ξένη προς το ελληνικό σύστημα. Ως προς το φωνήεν-στόχο /ə/, η νέα πραγμάτωση κινείται προς την κατεύθυνση της επίτευξης του ακουστικού στόχου, που είναι το schwa, όμως το αποτέλεσμα είναι ατελές, καθώς τα δύο /ə/ της λέξης *American* προσεγγίζουν περισσότερο το αγγλικό /æ/ και το ελληνικό /a/. Είναι αξιοσημείωτο το

γεγονός ότι το φωνήεν-στόχος /ə/ πραγματώνεται κατηγοριακά στον εμπρόσθιο άξονα και όχι στον κεντρικό, δείχνοντας ότι επηρεάζεται από το ελληνικό φωνηεντικό σύστημα, που αξιοποιεί μόνο τον εμπρόσθιο άξονα. Τέλος, οι πραγματώσεις των φωνέντων-στόχων σε σχέση με τους ακουστικούς στόχους (πρωτοτυπικά φωνήεντα) είναι στατιστικά σημαντικά διαφορετικές ( $p < .05$ ), με εξαίρεση το φωνηεντικό πλάτος ( $F2$ ) των φθόγγων /æ/.

### Συμπεράσματα

Όπως προαναφέρθηκε, η διδασκαλία της προφοράς των αγγλικών φθόγγων – φωνέντων και συμφώνων– στους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου στην Ελλάδα ακολουθεί το βιωματικό μοντέλο, όπου οι μαθητές εκτίθενται στους ήχους της γλώσσας μέσω ακουστικών ερεθισμάτων που προέρχονται από ηχογραφήσεις κειμένων ή ασκήσεων/δραστηριοτήτων και από τη χρήση της γλώσσας στην τάξη, όπως γίνεται από τον εκπαιδευτικό του μαθήματος. Σε αυτό το πλαίσιο, οι μαθητές καλούνται να αναπαραγάγουν τους ήχους της Αγγλικής, ώστε να είναι σε θέση να κατακτήσουν τη σωστή προφορά τους με την πάροδο του χρόνου. Ωστόσο, η βαρύτητα που δίνεται στη φωνητική κατάκτηση, μέσω των σχετικών κατευθύνσεων στο Πρόγραμμα Σπουδών και του σχετικού υλικού στα σχολικά εγχειρίδια, σε συνδυασμό με τη συνεισφορά του εκπαιδευτικού, φαίνεται ότι δεν είναι επαρκής για την επίτευξη του στόχου. Κάτι τέτοιο προκύπτει από την ακουστική ανάλυση που προηγήθηκε και αφορά στην παραγωγή των τριών φωνέντων /æ, ɒ, ə/ της Αγγλικής από τους μαθητές του δείγματος της μελέτης. Συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι οι μαθητές πραγματώνουν τους συγκεκριμένους φθόγγους αρκετά διαφορετικά από τους αντίστοιχους πρωτοτυπικούς φθόγγους της Αγγλικής, και με περισσότερη συμβατότητα με αντίστοιχους φθόγγους της Ελληνικής. Η σαφής επιρροή του ελληνικού συστήματος φαίνεται ότι οφείλεται στο ότι οι μαθητές δεν είναι εξοικειωμένοι με το αντίστοιχο της Αγγλικής.

Η αδυναμία αυτή οδήγησε στην αναζήτηση λύσης συμβατής με τις νέες τάσεις στον συγκεκριμένο τομέα, που, όπως προαναφέρθηκε, θα κινείται πέρα από το παραδοσιακό «επαναλάβετε μετά από μένα» (βλ. Yoshida, 2016). Αυτή επιχειρήθηκε να βρεθεί μέσω της συγκεκριμενοποιημένης/στοχευμένης διδασκαλίας της φωνητικής των συγκεκριμένων φθόγγων στους μαθητές, με μέθοδο που ταιριάζει στο μαθησιακό τους προφίλ βάσει της ηλικίας τους. Έτσι, υλοποιήθηκε διδακτική παρέμβαση με στόχο τη βελτίωση της επίδοσής τους και την παραγωγή φθόγγων που κατά το δυνατό

προσομοιάζουν στους πρωτοτυπικούς αγγλικούς, όπως αυτοί αποτυπώνονται στον πίνακα φωνηέντων του ΔΦΑ. Το αποτέλεσμα της παρέμβασης έδειξε τα εξής:

α) γενικά, υπήρξε βελτίωση της φωνητικής επίδοσης των μαθητών,

β) ο βαθμός της βελτίωσης δεν ήταν ο επιθυμητός, κάτι που εξαρτάται από τον τύπο του φωνήεντος.

Συγκεκριμένα, το /æ/ πέτυχε σε μεγάλο βαθμό τον ακουστικό του στόχο, το /ʊ/ μεταπήδησε σε άλλη κατηγορία φωνήεντος, ενώ το /ə/ πλησίασε, αλλά όχι αρκετά, τον ακουστικό του στόχο. Η διαφορετική συμπεριφορά του κάθε φωνήεντος-στόχου έχει ένα κοινό υπόβαθρο: τα φωνήεντα-στόχοι κινήθηκαν σε όλες τις περιπτώσεις κοντά στην πραγμάτωση κάποιου ελληνικού φωνήεντος, που στις συγκεκριμένες περιπτώσεις ήταν το /a/. Φαίνεται ότι οι μαθητές χρησιμοποιούν το ελληνικό φωνηεντικό σύστημα ως σύστημα αναφοράς, συσχετίζοντας τα αγγλικά φωνήεντα με συμβατά ελληνικά. Η ερμηνεία αυτή ενισχύεται από το ότι το φωνήεν-στόχος /ə/ παρέμεινε μακριά από τον κεντρικό κάθετο άξονα, καθώς αυτός δε χρησιμοποιείται στην Ελληνική. Επίσης, το φωνήεν-στόχος /ʊ/ πραγματοποίησε υπέρβαση του κεντρικού άξονα, μεταπηδώντας από τον οπίσθιο στον εμπρόσθιο. Η αρχική πραγμάτωση του /ʊ/, που παρουσίαζε τάση κεντρικοποίησης, πρέπει να αποδοθεί μάλλον στην ατελή προσπάθεια των μαθητών να ενσωματώσουν μια δεύτερη ποιότητα στο /o/, που κατά τα φαινόμενα είναι εκείνη του /a/, παρά να πετύχουν τον στόχο κάποιου κεντρικού φωνήεντος, όπως το /ə/, δεδομένου ότι η συγκεκριμένη πραγμάτωση βρίσκεται πάνω στον νοητό άξονα που συνδέει το /o/ με το /a/. Κάτι ακόμα που φαίνεται από τα ευρήματα είναι το γεγονός ότι οι μαθητές μπορούν να μεταβάλλουν με αρκετή ευκολία την ποιότητα ενός φωνήεντος, αρκεί αυτό να κινείται σε περιοχή του φωνηεντικού χώρου όπου υπάρχει κάποιο ελληνικό φωνήεν. Έτσι, το φωνήεν-στόχος μπορεί να κινηθεί είτε στην ίδια διεύθυνση (βλ. [æ] και [ə]) είτε σε διαφορετική (βλ. [ʊ]), αρκεί αυτό που εκλαμβάνεται από τους μαθητές ως ακουστικός στόχος να είναι συμβατό με το ελληνικό σύστημα.

Συνολικά, φαίνεται ότι η διδακτική παρέμβαση είχε περιορισμένα αλλά μετρήσιμα αποτελέσματα για τη φωνητική κατάκτηση των τριών αγγλικών φωνηέντων που ενδεικτικά επιλέχτηκαν. Παρόλο που η παρέμβαση ήταν δειγματοληπτική, αποτελεί σαφή ένδειξη για την πραγμάτωση του συνόλου των αγγλικών φωνηέντων από τους μαθητές. Για παράδειγμα, η πραγμάτωση του αγγλικού /ɪ/ αναμένεται να προσομοιάζει σε εκείνη του /i/, λόγω συμβατότητας με τον αντίστοιχο ελληνικό φθόγγο, ενώ η πραγμάτωση του αγγλικού /u/ αναμένεται να είναι εξαρχής επιτυχής, λόγω της σύμπτωσης με τον αντίστοιχο ελληνικό φθόγγο /u/. Ως προς τους

συμφωνικούς φθόγγους της Αγγλικής, είναι αναμενόμενο ότι όσοι δε συμπίπτουν με αντίστοιχους ελληνικούς, θα έχουν πραγμάτωση που θα επηρεάζεται από συμβατούς φθόγγους (π.χ. το υπερωικό /ɪ/ αναμένεται να πραγματώνεται ως φατνιακό /i/).

Συμπερασματικά, η φωνητική κατάκτηση της αγγλικής γλώσσας είναι τομέας που χρειάζεται περισσότερη προσοχή στο πλαίσιο της διδασκαλίας του μαθήματος της Αγγλικής στο Δημοτικό. Σύμφωνα με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, κάτι τέτοιο μπορεί να εξυπηρετηθεί σε συγκεκριμένο βαθμό μέσω της διδακτικής προσέγγισης, όπου, ανάλογα με την ηλικία/τάξη των μαθητών, γίνεται διδασκαλία των βασικών αρχών της φωνητικής της γλώσσας, ώστε οι μαθητές ενσυνείδητα να τις εφαρμόζουν κατά την παραγωγή των φθόγγων. Ωστόσο, αυτό μπορεί να λειτουργήσει μόνο συμπληρωματικά, καθώς δεν μπορεί να εξοικειώσει τους μαθητές με το αγγλικό φωνητικό σύστημα με τρόπο αυθεντικό. Κάτι τέτοιο μπορεί να επιτευχθεί με την ενίσχυση της βιωματικής προσέγγισης, που ήδη εφαρμόζεται, αλλά δεν επαρκεί για την επίτευξη του στόχου. Συνεπώς, θα βοηθούσε μια συμπλήρωση ή αποσαφήνιση των γλωσσικών μέσων που προτείνει το Πρόγραμμα Σπουδών, που θα εστιάζει με συγκεκριμένο τρόπο στη φωνητική κατάκτηση της Αγγλικής. Συνολικά, προτείνεται η επανεξέταση των σχολικών εγχειριδίων και του Προγράμματος Σπουδών στην κατεύθυνση της πιο ισορροπημένης κατανομής στη διδασκαλία των επιμέρους γλωσσικών δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες για την εκμάθηση της Αγγλικής, με πληρέστερη εκπροσώπηση των διάφορων γλωσσολογικών επιπέδων, όπως αυτό της Φωνητικής.

## Βιβλιογραφία

Baltazani, M. (2006) Focusing, prosodic phrasing, and hiatus resolution in Greek, *Laboratory phonology*, 8, σ. 473-494.

Boersma, P. & Weenink, D. (2019) *Praat: doing phonetics by computer [Πρόγραμμα υπολογιστή]*, έκδοση 6.1.03. Διαθέσιμο στο <http://www.praat.org/> (Πρόσβαση 20 Σεπτεμβρίου 2019).

Botinis, A., Bannert, R., Fourakis, M. & Pagoni-Tetlow, S. (2002) Crosslinguistic segmental durations and prosodic typology, *Speech Prosody 2002, Proceedings of the 1<sup>st</sup> International Conference on Speech Prosody*. Université de Provence, Aix-en-Provence, Γαλλία, 11-13 Απριλίου 2002.

Fraser, H. & Department of Education, Training and Youth Affairs (DETYA) (2001) *Teaching Pronunciation: A handbook for teachers and trainers. Three Frameworks for an Integrated Approach*, New South Wales.

Gilakjani, A. P. (2016) What Factors Influence the English Pronunciation of EFL Learners?, *Modern Journal of Language Teaching Methods (MJLTM)*, 6(2), σ. 314-326.

Harmer, J. (2001) *The Practice of English Language Teaching*, London, Longman.

Hillenbrand, J., Getty, L. A., Clark, M. J. & Wheeler, K. (1995) Acoustic characteristics of American English vowels, *The Journal of the Acoustical society of America*, 97(5), σ. 3099-3111.

Hismanoglu, M. (2006) Current Perspectives on Pronunciation Learning and Teaching, *Journal of Language and Linguistic Studies*, 2(1), σ. 101-110.

Ladefoged, P. & Disner, S. F. (2012) *Vowels and consonants*, 3<sup>η</sup> έκδοση, Oxford, Wiley-Blackwell.

MacDonald, S. (2002) Pronunciation-views and practices of reluctant teachers, *Prospect*, 17(3).

Nunan, D. (2015) *Teaching English to speakers of other languages: An introduction*, New York, Routledge.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2016) *Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών των Ξένων Γλωσσών (ΕΠΣ-ΞΓ)*. Διαθέσιμο στο <http://ebooks.edu.gr/info> (Πρόσβαση 21<sup>η</sup> Ιανουαρίου 2020).

Reed, M. & Levis, J. (2019) *The handbook of English pronunciation*, New York, John Wiley & Sons.

Sfakianaki, A. (2002) The acoustic characteristics of Greek vowels produced by adults and children, στο Makri-Tsilipakou, M. (επιμ.) *Selected Papers on Theoretical and Applied Linguistics from the 14<sup>th</sup> International Symposium on Theoretical and Applied*

Μέντορας

*Linguistics*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη, 20-22 April 2000, σ. 383-394.

Strickland, D. S. (1998) *Teaching Phonics Today: A Primer for Educators*, Newark, DE, International Reading Association.

Yoshida, M. T. (2016) *Beyond Repeat after Me: Teaching Pronunciation to English Learners*, Alexandria, Virginia, TESOL Press-TESOL International Association.

Von Ende, C. N. (2001) Repeated-measures analysis, *Design and analysis of ecological experiments*, 8, σ. 134-157.

# Επιστήμη της Ιστορίας, Εκπαίδευση και Διεθνείς Οργανισμοί

**Γεώργιος Αλεξανδρόπουλος**  
*Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Πατρών*  
[galexand72@gmail.com](mailto:galexand72@gmail.com)

**Παντελής Κυπριανός**  
*Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών*  
[kiprian@upatras.gr](mailto:kiprian@upatras.gr)

## Περίληψη

Η παρούσα εργασία εστιάζει στο περιεχόμενο των σχολικών βιβλίων Ιστορίας. Ταυτόχρονα, αναφέρεται ακροθιγώς στα αντίστοιχα προγράμματα σπουδών. Αφετηριακό σημείο της είναι η ανίχνευση του πεδίου στον ελληνικό χώρο. Για να οδηγηθεί σε ασφαλή συμπεράσματα αναλύει τις θέσεις/διαπιστώσεις αναφορικά με το θέμα της, οι οποίες έχουν διατυπωθεί από ιστορικούς, ειδικούς της διδακτικής, ερευνητικά ινστιτούτα (Georg Ekert), διεθνείς ενώσεις (Euroclio) και οργανισμούς (Unesco, OECD, Συμβούλιο της Ευρώπης, Ευρωπαϊκή Ένωση). Στα ευρήματά της διαφαίνεται ότι η Ιστορία αποτελεί πολιτικό διακύβευμα, μάθημα-κλειδί για τη διαμόρφωση του ατομικού και συλλογικού «εαυτού». Επιπλέον, παρατηρούνται αλλαγές όσον αφορά το περιεχόμενό της ως μαθήματος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Έτσι, από το μονοπώλιο της πολιτικής/στρατιωτικής ιστορίας, της ιστορίας των προσωπικοτήτων, το ενδιαφέρον στρέφεται σε πολυεπίπεδες, πολυπρισματικές διδακτικές προσεγγίσεις (περισσότερες της μίας ιστορικές αφηγήσεις/ερμηνείες, μακρο- και μικρο-ιστορία, κοινωνική/οικονομική ιστορία, ιστορία του πολιτισμού).

**Λέξεις-κλειδιά:** επιστήμη της ιστορίας, σχολικά εγχειρίδια, ιστορική γνώση, διεθνείς οργανισμοί

## Abstract

This paper focuses on the content of history textbooks. At the same time, it touches upon relevant Curricula starting from the study of the subject in Greece. In order to reach sound conclusions, it analyzes the opinions/findings on the subject as formulated by historians, specialists on didactics, research institutes (Georg Ekert), international associations (Euroclio) and organizations (UNESCO, OECD, Council of Europe, European Union). Its findings show that the discipline of history is in many countries a political issue, a key subject in configuring the individual and collective “self”. Moreover, there have been changes regarding its content



as a subject taught in compulsory education. Therefore, focus has now shifted from the monopoly of political/military history -the history of personalities- towards multilevel, multilateral didactic approaches (more than one historical narrative / interpretation, macro- and micro- history, social/economic history, history of civilization).

**Keywords:** science of history, textbooks, historical knowledge, international organizations

## Εισαγωγή

Γιατί μαθαίνουμε και διδάσκουμε ιστορία; Μία πρώτη απάντηση θα ήταν για να μορφώσουμε ολοκληρωμένες προσωπικότητες (ανθρωπιστική εκδοχή). Ή ακόμη για να μεταδώσουμε το εννοιολογικό οπλοστάσιο και τον τρόπο εργασίας μιας επιστήμης (δεξιότητες, επιστημονική εκδοχή), να προετοιμάσουμε κάποιους για τη συμμετοχή τους στον πολιτικό βίο, να κοινωνικοποιήσουμε, να αυξήσουμε την ανοχή και την κατανόηση μεταξύ των μελών μιας κοινωνίας, αλλά και μεταξύ αυτών και των μελών άλλων κοινωνιών (στάσεις, εργαλειακή εκδοχή). Η ιστορία κάνει λόγο για το παρελθόν, ενώ η εκπαίδευση για το μέλλον. Σύμφωνα με τη Louisa Black (2011, σ. 3-4) το μεγάλο ερώτημα που καλούμαστε να απαντήσουμε είναι: τι χρειάζεται να ξέρουμε για το παρελθόν με σκοπό να καταλάβουμε τον κόσμο όπως είναι σήμερα; Τι είναι αρκετά «σχετικό» από αυτό για να περάσει στην επόμενη γενιά; Η απόφαση θα μας βοηθήσει να καθορίσουμε το περιεχόμενο του ιστορικού μαθήματος, να δεσμεύσουμε χώρο και χρόνο.

Στην πραγματικότητα, η ιστορία είναι κάτι παραπάνω από μια (απλή) αφήγηση, από ένα σύνολο γεγονότων. Αφήγηση χωρίς επινόηση δεν είναι δυνατή (Κοντάκος, 2003, σ. 251-256). Το σχολείο παρέχει στην πλειονότητα του πληθυσμού μιας χώρας ιστορική πληροφόρηση, πιθανόν για όλη του τη ζωή. Το παράδοξο είναι ότι το 70% αυτής αναφέρεται σε πολέμους, κατακτήσεις και άλλα καταστρεπτικά γεγονότα (Black, 2011, σ. 3-4). Ένας μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών συστημάτων είναι εθνοκεντρικά. Κοινωνικοποιούν τους/τις μαθητές/-ήτριες που φοιτούν σ' αυτά εισάγοντάς τους σε έναν συμβολικό κώδικα που χαρακτηρίζει το κοινωνικό σύνολο εντός του οποίου βρίσκονται, παρουσιάζοντας το τελευταίο να έχει ομοιογενή κουλτούρα (Dragonas & Frangoudaki, 2001, σ. 37-38· Αβδελά, 1998, σ. 47-48). Η ιστορία δεν ταυτίζεται αποκλειστικά με το παρελθόν. Ως όρος χρησιμοποιείται για να περιγράψει το είδος των κοινωνικοπολιτισμικών διαδικασιών εντός των οποίων ζει μια ομάδα ανθρώπων. Οι

τελευταίες έχουν προσωρινό χαρακτήρα (Jensen, 2000, σ. 85). Η ιστορία, ακριβέστερα η ιστοριογραφία, αντιπροσωπεύει ένα μικρό κομμάτι του παρελθόντος. Αποτελεί κατασκευή βασισμένη σε συγκεκριμένες, επιλεγμένες πηγές (Grzempa, 2001, σ. 9). Το αξιακό της φορτίο, όμως, είναι αξιοσημείωτο.

Η βαθύτερη κατανόησή της ως μαθήματος απαιτεί γνώση των «κοινοτήτων μνήμης» που πλαισιώνουν/περιβάλλουν κάθε εκπαιδευτικό σύστημα. Αν και μια ανάλογη συλλογικότητα είναι ως ένα βαθμό μια φαντασιακή κοινότητα, στην πραγματικότητα δεν υπάρχει τίποτε το φανταστικό σ' αυτή. Κι αυτό γιατί δεν μπορεί να υπάρξει και να λειτουργήσει ανεξάρτητα από τη συνείδηση των μελών της. Κάθε «φαντασιακή κοινότητα» αποτελεί επινόημα με πολύ σημαντικές συνέπειες, αφού μορφοποιεί/διαμορφώνει τον κοινωνικό κόσμο των (υποκειμένων) μελών της. Σημαντική για τη μελέτη μας είναι η διαπίστωση ότι σε διαφορετικές ιστορικές περιόδους ενδέχεται να κυριαρχούν σε μια κοινωνία διαφορετικές φαντασιακές κοινότητες (Jensen, 2000, σ. 90-91· Anderson, 1997). Σε αυτές τα υποκείμενα/μέλη αισθάνονται ότι έχουν κάτι κοινό με ανθρώπους τους οποίους ουδέποτε έχουν συναντήσει ή μιλήσει. Το τελευταίο μπορεί να οφείλεται στο ότι αυτοί (οι άλλοι) έζησαν στο παρελθόν, ζουν (σήμερα) πολύ μακριά ή αποτελούν τις μελλοντικές γενιές των ανθρώπων. Συνεπώς, μια φαντασιακή κοινότητα δε χτίζεται μόνο με υλικά του παρελθόντος.

Στη φάση της διαμόρφωσης και ενίσχυσης του έθνους-κράτους<sup>38</sup>, οι προαναφερόμενες κοινότητες είναι προεξάρχουσες σε κάθε κοινωνία. Σήμερα, σε αρκετές χώρες της ευρωπαϊκής ηπείρου, το μάθημα της Ιστορίας νομιμοποιεί το έργο του έχοντας σε πολύ μικρότερο βαθμό ως σημείο αναφοράς μια συγκεκριμένη κυρίαρχη κοινότητα μνήμης. Παράλληλα, η ιστορία αποκτά ένα διαρκώς αυξανόμενο παιδαγωγικό, κοινωνικό και πολιτικό ενδιαφέρον (Council of Europe, 2014· United Nations, 2013, σ. 19· Black, 2011, σ. 1· Μαυροσκούφης, 2008· Ferro, 1997, σ. 41· Rec. 1283, 1996, σ. 1· Doc. 7446, 1995, σ. 5,16). Υπάρχει, όμως, διάσταση ανάμεσα στην ιστορία των ιστορικών και στην ιστορία του σχολείου (Αβδελά, 1998, σ. 71-72). Το φαινόμενο δεν είναι μόνο ελληνικό. Σε κάθε περίπτωση, αυτό που έλκει τα βλέμματα στο συγκεκριμένο μάθημα είναι η πολιτική συνείδηση, το ατομικό/κοινωνικό πρότυπο το οποίο προβάλλει (Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Ιστορίας Α' και Β')

---

<sup>38</sup> Στην Ευρώπη η κυρίαρχη ιδέα από τον 19<sup>ο</sup> αιώνα και μετά ήταν ένα έθνος ενιαίο, ομοιόμορφο, με μία κουλτούρα, μία γλώσσα, «εξισωμένο», σταθερό, συγκεντρωμένο.

τάξης Γενικού Λυκείου, 2019, σ. 22917). Στα ερωτήματα αυτά θα προσπαθήσουμε να απαντήσουμε με την παρούσα μελέτη. Ειδικότερα, μελετώντας διάφορα κείμενα ελληνικών και διεθνών ερευνών θα επιδιώξουμε να φωτίσουμε, από περισσότερες της μίας οπτικές γωνίες, τα ακόλουθα διλήμματα:

- Τι σημαίνει διδάσκω ιστορία στις αρχές του 21<sup>ου</sup> αιώνα;
- Τι θα πρέπει να περιλαμβάνει ένα σύγχρονο Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Ιστορίας;
- Πώς θα πρέπει να είναι ένα σχολικό «εγχειρίδιο», ένα βιβλίο αναφοράς, ένα σώμα κειμένων ή ένα σύνολο πολυτροπικών μέσων, προκειμένου να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της ιστορικής εκπαίδευσης;
- Πώς συμβάλλουν στον προαναφερόμενο επιστημονικό διάλογο ερευνητικά ινστιτούτα (Georg Ekert), διεθνείς ενώσεις (Euroclio) και οργανισμοί (Unesco, OECD, Συμβούλιο της Ευρώπης, Ευρωπαϊκή Ένωση);

### Σύντομη αναφορά στην ελληνική πραγματικότητα

Τις τελευταίες δεκαετίες, τόσο οι παιδαγωγοί όσο και οι ιστορικοί υπογράμμισαν τον κίνδυνο της εξοικείωσης των μαθητών/-τριών με μονοδιάστατες ιστορικές αφηγήσεις (De Oleaga, 2012· Lee & Howson, 2009· Seixas, 2000). Δηλαδή με τη μελέτη των πάντων υπό το πρίσμα της εθνικής ιστορίας. Επειδή δε γίνεται αναφορά σε άλλες πτυχές ή διαφορετικές ερμηνείες των ιστορικών φαινομένων, οι μαθητές/-ήτριες θεωρούν είτε ότι δεν υπάρχουν είτε ότι δεν είναι το ίδιο έγκυρες με αυτές που διδάσκονται (Αβδελά, 1998, σ. 63, 70)<sup>39</sup>. Το ζήτημα είναι ότι στην ιστορία δεν μπορούμε να κάνουμε λόγο για απόλυτη αλήθεια, αλλά γι' αυτή που έχει επιτευχθεί μέχρι τώρα. Κι αυτό το γνωρίζουν οι ιστορικοί. Σε πολλά εγχειρίδια το παρελθόν παρουσιάζεται μέσω μιας γραμμικής αφήγησης σε ρέοντα και συνεχή χρόνο, τα γεγονότα διακρίνονται σε σημαντικά και ασήμαντα, τα λάθη θεωρείται ότι διδάσκουν. Έτσι, όμως, παραβλέπεται η πολυπλοκότητα των ανθρώπινων κοινωνιών, το παρελθόν «περικόπτεται», απλοποιείται. Το σημαντικότερο: δεν αφήνουν να διαφανεί η προσέγγισή του, μια προσέγγιση μεταβαλλόμενη από νέα δεδομένα, νέες δυνατότητες και νέες αναζητήσεις (Κάββουρα, 2002, σ. 429). Αν σε αυτές τις

---

<sup>39</sup> Εάν μια γενιά διδάχτει την «αλήθεια», χωρίς να της δοθεί καμιά δυνατότητα να την αναθεωρήσει και/ή αισθάνεται «άνετα» μ' αυτή, τότε οποιαδήποτε διαδικασία σκέψης αποτυγχάνει. Όταν κληθεί να τη μεταδώσει στην επόμενη γενιά, δε θα έχουμε κάποια εξέλιξη, αλλά μια επανάληψη αυτής της μονοδιάστατης ιστορικής εκδοχής (Rec. 1880, 2009, σ. 1).

συνθήκες προστεθεί η γλώσσα του συναισθήματος, οδηγούμαστε στη διαιώνιση της μονομέρειας και των στερεοτύπων. Ανάλογα εγχειρίδια παρουσιάζουν ερμηνείες επιλεγμένων γεγονότων, προβάλλουν την αιτιοκρατία (και όχι την αιτιότητα). Κατά αντανακλαστικό τρόπο, οι μαθητές/-ήτριες απομνημονεύουν (Black, 2011, σ. 37).

Η πολιτική ιστορία αποτελεί την προτιμητέα μορφή εθνικής ιστορίας. Συχνά είναι το αφήγημα της κυρίαρχης ομάδας σε μια κοινωνία, κι όχι η ιστορία εκείνων των ομάδων ή των τάξεων που δεν έχουν ή δεν είναι στην εξουσία (Koulouri, 2006, σ. 19· Stradling, 2003, σ. 8· Γουστέρης, 1998, σ. 36). Όσον αφορά το εθνικό παρελθόν, στις περισσότερες περιπτώσεις επιλέγονται/φωτίζονται τα σημαντικά γεγονότα, τα σημεία καμπής ενός λαού, οι περίοδοι επέκτασης και ευημερίας, η επιτυχής διαχείριση/αντιμετώπιση/διαπραγμάτευση πολιτικών και στρατιωτικών συγκρούσεων (Leeuw Rood, 2008, σ. 72). Ειδικότερα για την Ελλάδα, ο ΟΟΣΑ τονίζει σε σχετική μελέτη του ότι η υπερηφάνεια (ή η αίσθηση της τιμής) είναι έντονη στην ελληνική ιστορία και κουλτούρα, κάτι που αντανακλάται στον/στους τρόπο/-ους με τον/τους οποίο/-ους γίνεται αντιληπτό το πρόγραμμα σπουδών και η παιδαγωγική επιστήμη (OECD, 2011, σ. 16).

Οι σύγχρονοι ιστορικοί επιχειρούν να αναθεωρηθεί αυτή η στενά επιλεγμένη σχολική ιστορία (Barton & Levstik, 2008· Ρεπούση, 2004). Το ενδιαφέρον για την ιστορία των απλών ανθρώπων και των ομάδων αυξάνεται, αλλά και η τάση να αναδειχτεί η πολυπλοκότητα των ιστορικών φαινομένων (Low-Beer, 1997, σ. 31-32). Η διεύρυνση, όμως, των Curricula<sup>40</sup> αποδείχτηκε δύσκολη υπόθεση.

Το περιεχόμενο των βιβλίων και οι μέθοδοι διδασκαλίας συνδέονται στενά μεταξύ τους (Koulouri, 2001, σ. 22-23). Η επίτευξη ισορροπίας ανάμεσά τους δεν είναι εύκολο έργο. Ο διδακτικός χρόνος είναι περιορισμένος, ενώ οι γνώσεις που καλούνται να επεξεργαστούν οι μαθητές/-ήτριες έχουν μεγάλο εύρος. Οι ιστορικές αφηγήσεις μάς δίνουν την εντύπωση ότι μπορούν να συνθέσουν όλη τη διαθέσιμη πληροφορία, να βγάλουν νόημα σχετικά με το τι ακριβώς συνέβη σε κάθε ιστορική περίοδο. Αυτό που δε λένε με σαφήνεια είναι η *προσωρινότητά* τους, ο διαφορετικός τρόπος αντίληψης των γεγονότων από τους ίδιους τους «ιστορικούς δρώντες», τα διαφορετικά/αντικρουόμενα συστήματα πεποιθήσεων των τελευταίων κ.τλ. (Council of Europe, 2018, σ. 22· Stradling, 2002, σ. 13).

---

<sup>40</sup> Επιτροπή Εμπειρογνομόνων Προγράμματος Σπουδών Κοινωνικών Επιστημών (2012).

Έκθεση της Unesco (2006, σ. 47-51) για την αναθεώρηση των προγραμμάτων σπουδών και των εγχειριδίων Ιστορίας στη νοτιοανατολική Ευρώπη επισημαίνει, αναφορικά με την Ελλάδα, ότι: α) μετά το 1974 το περιεχόμενο των βιβλίων έγινε αντικείμενο δημόσιας συζήτησης, έντονης κριτικής και οδήγησε, σε τρεις περιπτώσεις, στην απόσυρση εγχειριδίων από τα σχολεία<sup>41</sup>, β) γίνονται συστηματικές αναφορές σε τραυματικά/συγκρουσιακά θέματα όπως η Μικρασιατική Καταστροφή κι ο Εμφύλιος Πόλεμος, γ) η ιστορία θεωρείται αντικείμενο *par excellence*, γι' αυτό χορηγείται ένα επίσημα εγκεκριμένο εγχειρίδιο, δ) μεταξύ 2006 και 2008 έχουν αναληφθεί αρκετές προσπάθειες ανανέωσης τόσο των βιβλίων όσο και των αντίστοιχων curricula, ε) στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση παρατηρείται μια ισορροπημένη προσέγγιση των ιστορικών θεμάτων, στ) το αφηγηματικό μοντέλο αποτελεί τη νόρμα, αν και ενθαρρύνεται η πολυπρισματική προσέγγιση της ιστορικής γνώσης, ζ) δεν είναι όλα τα βιβλία ιστορίας υποχρεωτικά (λύκειο)<sup>42</sup>.

Η διατριβή της Ε. Μπουντά (2006, σ. 202-207, 217-218, 220-221) για τα προγράμματα σπουδών της Ιστορίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση παρουσιάζει ενδιαφέροντα ευρήματα. Ειδικότερα, σημειώνει ότι: α) το περιεχόμενό τους μονοπωλείται από την εθνική ιστορία (88%), β) δεν αξιοποιούνται διαφορετικές/αντι-θετικές ερμηνείες (0%), γ) η συνηθέστερη οπτική προσέγγισης του παρελθόντος είναι μέσω της κυρίαρχης ιδεολογίας (έθνος-κράτος, αρχαιότητα) (93%), δ) στην προηγούμενη περίπτωση η πολιτική ερμηνεία των γεγονότων προτάσσεται (47%) και ακολουθεί η αλληλεπίδραση του γεωγραφικού, οικονομικού, κοινωνικού, πολιτικού και πολιτισμικού πεδίου (29%), ε) η ύλη της Ιστορίας δεν αρθρώνεται με αναλογικό τρόπο, στ) δεν εξετάζονται αρκετά τα οικονομικά και κοινωνικά φαινόμενα, η καθημερινή ζωή και οι νοοτροπίες των ανθρώπων. Για τη συγγραφέα, πρόβλημα αποτελεί το γεγονός ότι δεν απο-ιδεολογικοποιείται η ιστορική γνώση μέσω της επίγνωσης της πολλαπλότητας και της σύνθετης κοινωνικοπολιτικής αναφορικότητας των ερμηνευτικών εκδοχών για το παρελθόν.

Για τον Δ. Μαυροσκούφη (2008) το μάθημα της Ιστορίας, από τις απαρχές του εκπαιδευτικού σχεδιασμού στο ελεύθερο ελληνικό κράτος, προσφέρθηκε για τη συγκρότηση και προβολή της εθνικής ταυτότητας, την επιβεβαίωση της ιστορικής

<sup>41</sup> Δες σχετικά και τα Δελτία τύπου του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (14/02/2007, 6/12/2007).

<sup>42</sup> Η συγκεκριμένη έκθεση είναι συστηματική και λεπτομερής. Καθετί που αναφέρει προέρχεται από συγκεκριμένο ανταποκριτή/απαντώντα, προσβλέποντας να καλύψει διαφορετικές απόψεις. Δες σχετικά και Koulouri, C., Giannakopoulos, D., Sakka, V. & Syriatou, A. (2001) National Report: Greece.

συνέχειας του έθνους και την αντίκρουση θέσεων που θα μπορούσαν να θέσουν σε αμφισβήτηση τα παραπάνω (τη διεκδίκηση των εθνικών δικαιών). Σφοδρές αντιδράσεις παρατηρούνται, κυρίως, σε κάθε προσπάθεια αλλαγής των σκοπών και των περιεχομένων του μαθήματος. Επιπλέον, είναι ισχυρός ο διαποτισμός του από τα χαρακτηριστικά του κανονιστικού λόγου. Η εξήγηση θα αναζητηθεί προς δύο κατευθύνσεις: α) στην έντονα συμβολική λειτουργία του μαθήματος, μέσα στο συγκεκριμένο (κάθε φορά) πλαίσιο πολιτικών συνθηκών, β) στον υψηλό βαθμό ενδιαφέροντος που επιδεικνύει το κοινωνικό σώμα για ορισμένες πλευρές του εκπαιδευτικού συστήματος.

Η ιστορία ως γνωστικό αντικείμενο<sup>43</sup> παρουσιάζει τρεις βασικές δυσχέρειες: τη φύση των ιστορικών γεγονότων, το πρόβλημα της αντικειμενικότητας και τη φύση της ιστορικής εξήγησης (Seixas & Morton, 2013, σ. 2-6). Οι αρχές και οι προβληματισμοί για την επιλογή των περιεχομένων διδασκαλίας ταυτίζονται με τις αρχές και τη δεοντολογία του σχολικού εγχειριδίου (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2005, σ. 1-3). Ένα από τα παράδοξα που παρατηρούνται είναι «η συγγραφή διδακτικών βιβλίων πριν από την έκδοση αντίστοιχων Αναλυτικών Προγραμμάτων ή η ύπαρξη ίδιων εγχειριδίων σε διαφορετικά Α.Π.» (Γουστέρης, 1998, σ. 43, 44). Μεταξύ των διλημμάτων που σχετίζονται με το συγκεκριμένο μάθημα είναι τα εξής:

- Παρουσίαση των γεγονότων σχολιασμένη ή όχι;
- Εθνική, ευρωπαϊκή ή παγκόσμια ιστορία; Ποια η κατανομή καθεμιάς στο πρόγραμμα σπουδών;
- Αρχαία, νεότερη ή σύγχρονη ιστορία; Σε τι ποσοστό του προγράμματος σπουδών και ποια η αιτιολόγηση για κάθε εναλλακτική λύση;
- Ποιο το επίπεδο δυσκολίας;

Στις αρχές/κριτήρια για την επιλογή της ιστορικής γνώσης περιλαμβάνονται:

- Ο σεβασμός στα δημιουργήματα κάθε λαού και η αποφυγή στερεοτύπων.
- Η συμβολή στην κατανόηση του κόσμου.
- Οι αρχές της εθνότητας, της οικουμενικότητας, της συνολικότητας, της επικαιρότητας (Κόκκινος, 2003, σ. 194-203).

---

<sup>43</sup> Ο ιδιαίτερος «χαρακτήρας» της σχολικής ιστορίας σε κάθε χώρα καθορίζεται από τους ακόλουθους παράγοντες: α) τον βαθμό του κρατικού παρεμβατισμού στα εκπαιδευτικά πράγματα, β) τις επικρατέστερες κοινωνικά αντιλήψεις για τους στόχους της διδασκαλίας της ιστορίας, γ) τους συσχετισμούς δυνάμεων στο επίπεδο που λαμβάνονται οι αποφάσεις, δ) τις απόψεις για τον τρόπο παραγωγής της γνώσης, ιστορικής και άλλης (Αβδελά, 1998, σ. 79). Στο προαναφερόμενο πλέγμα παραγόντων σε κάθε κοινωνία θα αποδοθεί ο όρος «ιστορική κουλτούρα» (Ecker, 2018, σ. 1571).

- Η πραγμάτευση νέων ιστορικών πεδίων (η ιστορία των ιδεολογιών, των νοοτροπιών, η ιστορία του φαντασιακού, που έχει να κάνει πρωτίστως με τη λογοτεχνική/καλλιτεχνική παραγωγή, η ιστορία των συμπεριφορών, του συμβολικού - Μπόκολας, 2003, σ. 265-281).
- Η παραδειγματική προσέγγιση διδασκαλίας, αντιπροσωπευτική μιας ευρύτερης περιοχής ιστορικών γνώσεων, για την αντιμετώπιση της πληθώρας της ύλης (Γουστέρης, 1998, σ. 38-40).

Για τη σχετική ελληνική βιβλιογραφία, ο ελληνοκεντρισμός και η τελεολογία ανιχνεύονται τόσο στην περιοδολόγηση της διδασκόμενης ιστορίας όσο και στην επιλογή και την οργάνωση της ύλης (Μαξούρης, 2011, σ. 119-123). Βασικά ζητήματα θεωρούνται το *είδος* και οι *περίοδοι* που θα διδαχτούν. Ως λύση προτείνεται η συγκρότηση ενός καταλόγου όρων και η επανεξέτασή τους ή η αλλαγή των περιεχομένων, όταν διαπιστώνονται μεγάλες δυσκολίες κατανόησης (Μαυροσκούφης, 2008). Το βασικό ερώτημα για τα σχολικά εγχειρίδια, δηλαδή εάν τα επιστημονικά-μορφωτικά-παιδαγωγικά κριτήρια θα μπορέσουν να υπερισχύσουν των αντίστοιχων πολιτικών, παραμένει (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008, σ. 199, 203)<sup>44</sup>.

Τα ιστορικά προβλήματα συζητιούνται μέσα στο σύνολο των ιστορικών γεγονότων χωρίς απόλυτες ηθικές και αισθητικές προσεγγίσεις (Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων, 2013, σ. 2). Η ιστορία είναι μια επιστήμη που διαμορφώνει διαρκώς τα κριτήρια της αντικειμενικότητας, ώστε να στέκεται κοντά στο υποκείμενό της, τον άνθρωπο. Ταυτόχρονα, (πρέπει να) ξεπερνά οποιαδήποτε υποκειμενική εκδοχή. Την αδυναμία, δηλαδή αρκετών ανθρώπων να κατανοήσουν *«την οντολογική διάσταση των πολλαπλών και συχνά αντιθετικών αναγνώσεων του παρελθόντος· στάση, επίσης, που οδηγεί...στον μεταμοντερνίζοντα και ενδεχομένως «πολιτικά ορθό» εξισωτισμό όλων των απόψεων και κατά συνέπεια στον εύκολο ριζικό -γνωστικό και αξιακό- και πάντως αφελή σχετικισμό, άρα δευτερογενώς, στον αξιακό μηδενισμό και στην ίδια την απώλεια του ιστορικού νοήματος»* (Κόκκινος & Γατσωτής, 2010, σ. 18).

Η τάση που υπάρχει σήμερα, τουλάχιστον σε ευρωπαϊκό επίπεδο, είναι η διεθνής, βασισμένη σε κοινωνιολογικά δεδομένα, ιστορική ανάλυση και σύγκριση. Οι νέοι προσανατολισμοί του μαθήματος της Ιστορίας στοχεύουν στην ανάπτυξη του ιστορικού γραμματισμού, ο οποίος διασυνδέεται με τον κοινωνικό, οικονομικό και

---

<sup>44</sup> Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι για το γυμνάσιο και το λύκειο χρησιμοποιήθηκαν πάνω από είκοσι εγχειρίδια ιστορίας σε διάστημα λίγο μεγαλύτερο από είκοσι χρόνια (1974 -1998).

πολιτικό γραμματισμό, την αναλυτική και κριτική σκέψη, όπως επίσης και με την διαπολιτισμική κατανόηση και την κοινωνική ευθύνη (Ecker, 2018, σ. 1571-1572).

### **Ευρωπαϊκή Ένωση - Συμβούλιο της Ευρώπης**

Η εξοικείωση με την επιστήμη της ιστορίας και η διαμόρφωση συλλογικής συνείδησης παραμένει πρώτιστος στόχος του συγκεκριμένου γνωστικού αντικειμένου (Stearns, 1998). Οι άνθρωποι έχουν ανάγκη από ταυτότητα<sup>45</sup>, όπως επίσης και οι χώρες (United Nations, 2013, σ. 4· Stability Pact for South Eastern Europe, 2002). Οι ταυτότητες (ορθότερα) καθορίζουν ποιοι είμαστε (Rec. 15, 2001, σ. 5· Αβδελά, 1998, σ. 72). Επιπρόσθετα, διδάσκονται, μαθαίνονται. Οι μαθητές/-ήτριες μελετούν την ιστορία για να κατανοήσουν τον κόσμο στον οποίο ζουν, τις δυνάμεις, τα κινήματα και τα γεγονότα που διαμόρφωσαν (διαμορφώνουν) τη σημερινή του μορφή (Black, 2011, σ. 1-3, 5). Η εθνική ταυτότητα και η συλλογική συνείδηση, ακόμη και στο επίπεδο του ατόμου, συνιστούν έννοιες/συνθέσεις εξαιρετικά πολύπλοκες. Ιδιαίτερα, η πρώτη αποτελεί μία μεταξύ πολλών άλλων και η σπουδαιότητά της αυξάνει, κυρίως όταν απειλείται (από πραγματικούς ή φανταστικούς κινδύνους - Council of Europe, 2018). Συχνά παρατηρούνται σ' αυτή «υπερλογικά» ή φανταστικά στοιχεία, που αντλούν τη δύναμή τους από τις μνήμες και τα συναισθήματα που κρύβονται πίσω τους. Έτσι, η απόσταση από την ιστορική πραγματικότητα διευρύνεται. Επιπλέον, η ιστορία και η πολιτική αγωγή (η αγωγή για την πολιτειότητα), όπως και η ιδεολογία (Doc. 7446, 1995, σ. 5) έχουν μακρά σχέση (Council of Europe, 2016· Low-Beer, 1997, σ. 64).

Η εργασία του Συμβουλίου της Ευρώπης πάνω στο συγκεκριμένο ζήτημα είναι από τις πιο σημαντικές. Ιδίως η ανάλυση των σχολικών εγχειριδίων ανέδειξε το εύρος των πιέσεων που ασκούνται στη σχολική Ιστορία, με χαρακτηριστικότερες εκείνες που προέρχονται από το πολιτικό σύστημα και την κοινή γνώμη κάθε χώρας (Low-Beer, 1997, σ. 11-13). Οι λεγόμενοι «δομικοί παράγοντες» καθορίζουν τη μορφή και τη λειτουργία των κειμένων διδασκαλίας (Kärkkäinen, 2012, σ. 1· Κόκκινος, 2003· Nichol & Dean, 2003, σ. 2-4, 6).

---

<sup>45</sup> Η έννοια της ταυτότητας προϋποθέτει την έννοια της διαφορετικότητας. Υπάρχει ο εαυτός και ο μη-εαυτός, ο άλλος (Council of Europe, 2018). Υπάρχουν οι συν-πατριώτες και οι μη, οι ξένοι. Η μετατροπή της αίσθησης του ανήκειν σε εθνική ταυτότητα είναι μια αργή και πολύπλοκη διαδικασία, η οποία πραγματοποιείται μέσα και από το εκπαιδευτικό σύστημα. Η εμφάνιση και η συστηματοποίησή της είναι χαρακτηριστικό της ανάδυσης του έθνους-κράτους.



Ένα δεύτερο εύρημα είναι ότι συχνά η ιστορία άλλων λαών διδάσκεται μέσα από την οπτική του εθνικού εαυτού. Αυτή η διαπίστωση ισχύει ανεξάρτητα από το μέγεθος ενός κράτους («μικρό» ή «μεγάλο»). Εδώ θα προσθέταμε, τουλάχιστον για την Ευρώπη, την απουσία από τα βιβλία Ιστορίας ολόκληρων περιοχών της ηπείρου, που αποσιωπούνται ή παραβλέπονται, την ευρωκεντρική, ίσως δυτικοκεντρική ερμηνεία της ιστορίας (Leeuw Rood, 2008, σ. 68-69), την παρουσίαση του έθνους μονολιθικά, ως ενιαία ομάδα/οντότητα, την παράβλεψη ή την αγνόηση της θρησκευτικής ιστορίας, ιδίως άλλων δογμάτων πέραν του κυρίαρχου, τον πληθωρισμό της πολιτικής ιστορίας έναντι όλων.

Είναι εμφανές ότι το ποια ιστορική γνώση θα διδαχτεί είναι ζήτημα επιλογής (Council of Europe, 2001, σ. 1· Doc. 7446, 1995, σ. 1). Ποιος, όμως, επιλέγει κάθε φορά, ποιος διαμορφώνει το πρόγραμμα σπουδών του μαθήματος; Γιατί επιλέγει αυτό το θέμα κι όχι κάποιο άλλο; Ποια κριτήρια χρησιμοποιούνται; Το περιεχόμενο ενός curriculum αντανακλά την εξέλιξη και την πολιτιστική κληρονομιά μιας κοινωνίας (Kärkkäinen, 2012, σ. 7-9). Εσωκλείει θέματα (γνωστικά αντικείμενα, περιεχόμενα κτλ.) που τα «είχε», που ήταν «πάντα» εκεί (ή που μας δίνουν αυτή την εντύπωση). Εμπεριέχει ακόμη, ως κληρονομιά προηγούμενα ντοκουμέντα για την εκπαίδευση (νόμους, αποφάσεις, εγκυκλίους).

Για τον R. Stradling (2002, σ. 21) το κρίσιμο ερώτημα δεν είναι τι θα συμπεριλαμβάνει το πρόγραμμα σπουδών, αλλά τι θα αφήνει απέξω. Η συνηθέστερη δομή ενός ανάλογου προγράμματος για την Ιστορία είναι αυτή που ακολουθεί τον χρονολογικό άξονα. Η χρονολογική εκδοχή θεωρείται ότι συμβάλλει στην απόκτηση από τους/τις μαθητές/-ήτριες (της) ιστορικής προοπτικής, στη συνοχή όσων μελετούν (Low-Beer, 1997, σ. 23-24). Αυτοί που διαφωνούν υποστηρίζουν πως η μελέτη σε βάθος συγκεκριμένων θεμάτων, η παρουσίαση ιστορικών φαινομένων στην εξέλιξή τους και η αντιπαραβολή των χαρακτηριστικών διαφορετικών περιόδων (π.χ. στην ιστορία της ίδιας χώρας ή μιας ηπείρου) μπορούν να αποδειχτούν αρτιότερη λύση από τη χρονολογική εκδοχή. Η κριτική που ασκείται στα curricula με θεματική δομή υποστηρίζει ότι ο συγκεκριμένος τρόπος δόμησης της ιστορικής ύλης δεν προσφέρεται για την ανάπτυξη στους/στις μαθητές/-ήτριες της αίσθησης του χρόνου, της συνέχειας και της ιστορικότητας. Ενέχει τον κίνδυνο να διαμορφώσουν μια αποσπασματική εικόνα για την ιστορία. Και αυτό, γιατί «περνούν από θέμα σε θέμα χωρίς κάποια (ουσιαστική,) εμφανή σύνδεση μεταξύ τους» (Low-Beer, 1997, σ. 65-66).

Η επιλογή, λοιπόν, του περιεχομένου και τα κριτήρια στα οποία στηρίζεται, φανερά ή αφανή, προκαλούν έντονες διαφωνίες. Συχνά γίνεται αναφορά σε αρχές δόμησης του προγράμματος σπουδών (Kärkkäinen, 2012, σ. 8). Η συστηματική μελέτη του, καθώς και του παραγόμενου του, των εγχειριδίων (των συνοδευτικών πολυτροπικών μέσων ή του ειδικού λογισμικού) μπορεί να μας αποκαλύψει αρκετά για την προαναφερόμενη επιλογή. Σύμφωνα με την Gita Steiner Khamsi (1994), θα μας αποκαλύψει «ποιου την ιστορία αφηγούμαστε και ποιου παραλείπουμε». Οι οδηγίες που έχει κατά καιρούς εκδώσει το Συμβούλιο της Ευρώπης προς τις χώρες μέλη του αναφέρονται σε αρκετά από αυτά τα ζητήματα. Ειδικότερα, τονίζεται: α) να μην υποχρεώνονται οι μαθητές/-ήτριες να αποδεχτούν συγκεκριμένες ερμηνείες ή συμπεράσματα κατά τη μελέτη της ιστορίας, β) η ανάγκη αναθεώρησης των προγραμμάτων σπουδών (Rec. 15, 2001, σ. 6), γ) η σημαντικότητα της διδασκαλίας της εθνικής ιστορίας, δ) η αντι-επιστημονικότητα τόσο της ευρωκεντρικής όσο και της εθνοκεντρικής προσέγγισης, ε) η αξία της ενασχόλησης των μαθητών/-τριών με γεγονότα που επηρέασαν το σύνολο της ευρωπαϊκής ηπείρου, στ) η σημασία της συστηματικής μελέτης της σύγχρονης ιστορίας (Stradling, 2002, σ. 11-12), ζ) η χρησιμότητα της συγκριτικής προσέγγισης, η) η αξία να έρθουν σε επαφή οι μαθητές/-ήτριες με περισσότερες της μιας οπτικές/αντιλήψεις για τα γεγονότα που μελετούν (Stradling, 2003, σ. 9· Low-Beer, 1997, σ. 17-19, 42-45), θ) η ανάγκη για ευέλικτα, αλληλεπιδραστικά (interactive) και εσωκλείοντα (inclusive) κάθε κοινωνική ομάδα προγράμματα σπουδών (Council of Europe, 2018).

Η εθνική ιστορία δεν αποτελεί μόνο (το) σημείο αναφοράς του συγκεκριμένου μαθήματος, αλλά επηρεάζει το σύνολο του Ωρολογίου Προγράμματος. Τις δεκαετίες του 1970 και 1980 παρατηρήθηκε μια προσπάθεια περιορισμού αυτού του φαινομένου. Δε θα διαρκέσει, όμως, πολύ (Μαυροσκούφης, 2008). Η συγκεκριμένη μορφή ιστορίας θα επανακάμψει δριμύτερη την επόμενη δεκαετία, όχι μόνο στα κράτη υπό μετάβαση αλλά και στη δυτική Ευρώπη (Leeuw Rood, 2008, σ. 68, 69· Low-Beer, 1997, σ. 24-25, 41, 46). Ο ρόλος της στη διαμόρφωση της εθνικής ταυτότητας θεωρήθηκε κομβικός. Επιπλέον, εκλαμβάνονταν ως αντίδοτο στην απλοποιητική/ανιστορική αφήγηση που σε πολλές περιπτώσεις προωθούσαν τα μέσα μαζικής ενημέρωσης (Rec. 1880, 2009, σ. 2· Stradling, 2002, σ. 40· Doc. 7446, 1995, σ. 4, 12).

Το ζήτημα γίνεται πολυπλοκότερο εάν θέσουμε το ερώτημα τι πρέπει να διδαχτεί από το εθνικό παρελθόν. Εδώ παρατηρείται ένα χάσμα μεταξύ ακαδημαϊκής και σχολικής εκδοχής. Πρόσφατες μελέτες για την ευρωπαϊκή ήπειρο έχουν δείξει ότι

στις περισσότερες χώρες η εθνική ιστορία καλύπτει το 25-30% του διδακτικού χρόνου. Θεωρείται, μάλιστα, αισθητά μειωμένη σε σχέση με τα έτη 2003-2006, που ανερχόταν στο 25-40% του διδακτικού χρόνου του μαθήματος της ιστορίας (Ecker, 2018, σ. 1599-1603). Ταυτόχρονα, καταγράφεται μία αύξηση των περιεχομένων που αναφέρονται στην ευρωπαϊκή και την παγκόσμια ιστορία.

Η σχολική Ιστορία είναι, κατά πολλούς τρόπους, ένα είδος επίσημης, *θεσμικής* ιστορίας. Στις περισσότερες χώρες το περιεχόμενό της, η διάταξή του και πολλά άλλα αποφασίζονται από κυβερνητικούς αξιωματούχους (Doc. 7446, 1995, σ. 2, 5, 9-10). Ταυτόχρονα, η ανάγκη νομιμοποίησης είναι εμφανής. Είτε η επιλογή του εγχειριδίου γίνεται από το υπουργείο Παιδείας είτε ακολουθείται διαφορετική τακτική, η σχολική ιστορία φαίνεται να διαθέτει ένα *δημόσιο*, «*ημι-επίσημο*» status. Οι κυβερνήσεις καθορίζουν τα τεκταινόμενα του μαθήματος όχι μόνο μέσω του ελέγχου νομιμότητας που ασκούν, αλλά και μέσω των κάθε είδους αναφορών, ανατροφοδοτήσεων και διαγωνισμών στους οποίους υποχρεούνται οι μαθητές/-ήτριες να συμμετέχουν (OECD, 2011, σ. 30-35, 41-42, 54). Ο σχεδιασμός του προγράμματος σπουδών εμπεριέχει πολιτικές επιλογές. Σε αυτές διαφαίνεται η επιθυμία διαμόρφωσης ενός κοινού, ιδεαλιστικά κατασκευασμένου παρελθόντος. Κοινωνικές προσδοκίες και παραδοχές, πολιτικά διαμεσολαβημένες (Rec. 1880, 2009, σ. 1), καθορίζουν το περιεχόμενο, που μπορεί, αρχικά, να εδράζεται ή να πηγάζει από την ακαδημαϊκή συζήτηση των ιστορικών (Nichol & Dean, 2003, σ. 8).

Ένα δεύτερο στοιχείο που καθιστά, κατά ένα τρόπο, τη σχολική Ιστορία δημόσια ιστορία είναι το γεγονός ότι στη συντριπτική πλειοψηφία των χωρών είναι η εκδοχή που αποδέχεται η κοινή τους γνώμη, συνιστά την περισσότερο «αναγνωρίσιμη» εκδοχή (Low-Beer, 1997, σ. 36, 70). Η κοινή γνώμη, όμως, έχει σαφή άποψη για το ποια σχολική Ιστορία θέλει; Οι μελέτες του Συμβουλίου της Ευρώπης έχουν δείξει ότι αυτό που πραγματικά θέλουν πολλές ευρωπαϊκές κοινωνίες από τη διδασκαλία της ιστορίας είναι ασαφές ή αντικρουόμενο. Επιπλέον, η επιρροή που ασκούν διάφοροι παράγοντες ή ομάδες πίεσης εκτός σχολείου είναι σημαντική. Τελικά, *curricula* με ή χωρίς εθνική ιστορία;

Η τελευταία αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι κάθε προγράμματος σπουδών και κάθε εγχειριδίου Ιστορίας (Leeuw Rood, 2008, σ. 68, 14). Η ανάπτυξη της εθνικής ταυτότητας μπορεί να γίνει υπό συγκεκριμένους όρους, αφού η μετάβαση από την εθνική (ενοποιούσα, ενοποιητική) στην εθνικιστική (διαιρετική) ιστορία είναι σχετικά εύκολη. Επιπρόσθετα, η σχολική Ιστορία «οφείλει να κάνει» δύο πράγματα, τα οποία

συχνά θεωρούνται αντικρουόμενα: α) να διδάξει, από το ένα μέρος, τις μεθόδους της συγκεκριμένης επιστήμης, τις απαραίτητες δεξιότητες και να διαμορφώσει μαθητές/-ήτριες με ιστορική συνείδηση<sup>46</sup> και κριτική σκέψη, β) σε ένα δεύτερο επίπεδο, να λειτουργεί δομικά, να βαθύνει την εθνική συνείδηση μέσω της ιστορικής εκπαίδευσης. Σε πολλές περιπτώσεις μεταξύ αυτών των δύο *κοινωνικών* λειτουργιών εμφανίζεται ένας βαθμός έντασης. Ανάλογα με το ποιος και προς τα πού «κλύνει» αυτή την ένταση δίνει/κάνει την ειδοποιό διαφορά του ιστορικού μαθήματος (Kärkkäinen, 2012, σ. 9· Low-Beer, 1997, σ. 79). Παρόμοια ένταση χαρακτηρίζει και τη δουλειά των ιστορικών, η οποία αξιολογείται πρωταρχικά από τις κοινωνίες στις οποίες ζουν και εργάζονται, ιδίως στην περίπτωση που παράγουν νέες ερμηνείες του παρελθόντος μέσω της επαναπεριγραφής/επανερμηνείας των ιστορικών γεγονότων (*η ιστορικότητα της ιστορικής γνώσης* - Rec. 1283, 1996, σ. 1).

Ως λύση προτείνεται η επίτευξη ικανοποιητικής ισορροπίας μεταξύ τοπικής, εθνικής, περιφερειακής, ευρωπαϊκής και παγκόσμιας ιστορίας (Council of Europe, 2014· Rec. 1283, 1996, σ. 2· Doc. 7446, 1995, σ. 2-30). Η περιεκτική κάλυψη των πάντων είναι αδύνατη, ενώ σε πολλά curricula η πληθώρα ιστορικής ύλης είναι εμφανής. Για το Συμβούλιο της Ευρώπης, η διδακτική προσέγγιση που υιοθετείται και οι αντιλήψεις που προσφέρονται στους/στις μαθητές/-ήτριες είναι περισσότερο σημαντικές από τη λεπτομερή καταγραφή του γνωστικού περιεχομένου. Μάλιστα, σε συνέδριό του στην Πράγα (1995) τόνισε ότι το επίκεντρο της συζήτησης βρίσκεται στο ποσό του περιεχόμενου ή στο ποσό του χρόνου που θα δεσμευτεί για κάθε ιστορική διάσταση (Low-Beer, 1997, σ. 48).

Ιδιαίτερη αναφορά γίνεται στην «*πολυπρισματικότητα*» ως έννοια, στάση και διδακτική στρατηγική<sup>47</sup>. Σε αυτή, οι μαθητές/-ήτριες έρχονται αντιμέτωποι με

---

<sup>46</sup> Η έννοια της ιστορικής συνείδησης περιλαμβάνει «*μία πολύπλοκη, συνεχή, μεταβαλλόμενη συσχέτιση ανάμεσα στην ερμηνεία του παρελθόντος, στην αντίληψη της πραγματικότητας του παρόντος και στις προσδοκίες για το μέλλον*» (Black, 2011, σ. 1-3).

<sup>47</sup> Μεταξύ των παραδοχών της είναι: α) ο κανόνας των τριών και πάνω (μία οπτική είναι περιοριστική (αποκλείει πράγματα), δύο προκαλούν σύγκρουση, τρεις ή περισσότερες διαφορετικές οπτικές επιτρέπουν τη γενίκευση της διαφορετικότητας), β) δε μελετούμε μόνο τις αντιλήψεις των ελίτ (άτομα, ομάδες, τάξεις), αλλά και των καθημερινών ανθρώπων, των νέων και των ηλικιωμένων, της πόλης και της υπαίθρου κοκ, γ) όχι ιστορικό μάθημα που συνοψίζει, που προσπαθεί να συμπεριλάβει τα πάντα, αλλά περιεκτικό, δ) δεν επιδιώκουμε να επιτύχουμε ισορροπία μεταξύ της εθνικής, θρησκευτικής ή εθνοτικής οπτικής γωνίας ενός (ατόμου ή ομάδας) με την αντίστοιχη κάποιου ή κάποιων άλλων, αλλά να κατανοήσουν οι μαθητές/-ήτριες ότι έχουν πολλαπλές ταυτότητες/ταυτίσεις, ε) το ίδιο ιστορικό γεγονός μπορεί να περιγραφεί και να εξηγηθεί με διαφορετικό τρόπο, ανάλογα με την οπτική γωνία κάποιου, στ) κάθε ιστορική σύνθεση/ερμηνεία είναι προσωρινή (Council of Europe, 2014), ζ) προκαλούμε/θέτουμε σε δοκιμασία τις ιδέες, όχι τους ανθρώπους, η) χρησιμοποιούμε κατάλληλη γλώσσα (όχι συναισθηματική, όχι ρατσιστική κ.τλ. - Black, 2011, σ. 9, 16). Έννοιες-κλειδιά για τη συγκεκριμένη

περισσότερες της μιας αφηγήσεις, δεν υπάρχει «μεγάλη αφήγηση» (Rec. 15, 2001, σ. 4-5, 8). Οι ίδιοι καλούνται να συγκρίνουν, να ερευνήσουν, να αξιολογήσουν διαφορετικές αλήθειες και να διαλέξουν τη δική τους (κονστρουκτιβιστική αντίληψη της ιστορίας - Cooper, 2012, σ. 1). Κατανοούν ότι οι ερμηνείες δεν ταυτίζονται με τα γεγονότα, και υπόκεινται σε ανάλυση (άπαξ και διαμορφώθηκαν δε σημαίνει ότι θα παραμείνουν αμετάβλητες). Επιπλέον, ταυτίζονται με περισσότερες από μία αντιλήψεις/ερμηνείες (Stradling, 2002, σ. 23). Συνεπώς, μεταβαίνουμε από την «ιστορία-αφήγηση» στην «ιστορία-πρόβλημα» (ή καλύτερα επίλυση προβλήματος). Η συγκεκριμένη στρατηγική απαιτεί καλά διδακτικά εγχειρίδια, αλλά και ανοιχτά, «εμφανή» προγράμματα σπουδών. Επιπλέον, ευέλικτα, κάτι που αποτελεί στόχο και για τη χώρα μας (Council of Europe, 2014· Kärkkäinen, 2012, σ. 23-24).

Σήμερα δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην ανάγκη να έχουμε σχολικά εγχειρίδια στα οποία έχουν καταργηθεί η συναισθηματικά φορτισμένη γλώσσα και οι αντίστοιχες αφηγήσεις. Έτσι, εξοικονομείται χώρος για σκέψη και διαφωνία μέσω επιχειρημάτων. Επιπλέον, έχει γίνει κατανοητό ότι το ζήτημα δεν είναι πώς θα αντικατασταθεί η υπάρχουσα κυρίαρχη αφήγηση με μια άλλη (με τις ίδιες, πιθανόν, ατέλειες). Ανανέωση ενός εγχειριδίου δε σημαίνει κατ' ανάγκην αλλαγή του περιεχομένου του αλλά ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων, ικανοτήτων, λειτουργική μεταφορά της γνώσης κ.τλ. (Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Ιστορίας Α' και Β' τάξης Γενικού Λυκείου, 2019, σ. 22920· Koulouri, 2006, σ. 19, 26-27· Stradling, 2003, σ. 67-68). Όσον αφορά τα εγχειρίδια Ιστορίας, αυξάνεται το ενδιαφέρον για τη συγγραφή *βιβλίων εργασίας*, τα οποία βρίσκονται μακράν των συμβατικών (περιέχουν ποικιλία πηγών και υλικού για ανάλυση και ερμηνεία).

Η διδακτική της Ιστορίας τονίζει ότι σημαντικά δεν είναι μόνο τα κείμενα του εγχειριδίου, αλλά και άλλα στοιχεία όπως οι γραμμές του χρόνου, οι εικόνες, οι στατιστικοί πίνακες (στατικές και κινούμενες παραστατικές πηγές), τα παραθέματα κ.τλ. (Παληκίδης, 2008, σ. 321-363· Ρεπούση, 2005). Σε αυτά προσθέτει τις *ερωτήσεις-κλειδιά*. Με αυτές η ιστορική γνώση αποκτά βάθος. Σημαντική θεωρείται η μελέτη αμφιλεγόμενων και συγκρουσιακών θεμάτων ή θεμάτων-γρίφων (Κόκκινος κ.ά., 2010· Μαυροσκούφης, 2010, σ. 121-145· Stradling, 2002, σ. 42-63, 99-103). Μέσα από τη νηφάλια και κριτική εξέτασή τους θα κατανοήσουν οι μαθητές/-ήτριες ότι το ίδιο

---

προσέγγιση είναι: η χρονολόγηση, η αλλαγή, η συνέχεια, η αιτιότητα, η σημαντικότητα, η μεταβολή, η αίσθηση της διάρκειας (ιστορική περίοδος, συγχρονία, διαχρονία κ.τλ.).

ιστορικό γεγονός μπορεί να χρησιμοποιηθεί από διαφορετικούς ανθρώπους για διαφορετικές σκοπιμότητες, αλλά κι ότι οι αντικρουόμενες οπτικές αντανακλούν τη διαφορετικότητα όσον αφορά την εμπειρία, τις πεποιθήσεις, τους τρόπους σκέψης.

Σχετικά με τη δομή του προγράμματος σπουδών, βέλτιστη λύση θεωρείται ο συνδυασμός της χρονολογικής με τη θεματική μορφή (Leeuw Rood, 2008, σ. 72· Stradling, 2002, σ. 23, 88). Μια αντίστοιχη λογική διέπει και το πρόσφατο πρόγραμμα σπουδών Ιστορίας της χώρας μας (Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Ιστορίας Α΄ και Β΄ τάξης Γενικού Λυκείου, 2019, σ. 22920-22921). Συγκεκριμένα «κομμάτια» ιστορικής γνώσης μπορούν να αποτελέσουν τους δομικούς λίθους για το σχηματισμό της συνολικής εικόνας. Ορισμένα θέματα (themes) μπορούν να ενσωματωθούν στον βασικό κορμό του μαθήματος, ενώ γύρω από αυτά θα οργανωθούν τα αντίστοιχα περιεχόμενα ή ζητήματα (topics). Ενώ τα τελευταία θα διδαχτούν σε ευρεία χρονολογική συνέχεια, τα θέματα θα δώσουν την αίσθηση της ενότητας στο ιστορικό μάθημα, αφού υπερβαίνουν τα (τεχνητά) όρια των ιστορικών περιόδων<sup>48</sup>. Ιδιαίτερα, μάλιστα, εκείνα που αναφέρονται στην αλλαγή, την αβεβαιότητα ή ακόμη και την παλινδρόμηση, την προσωρινή φύση δομών και θεσμών, τη μετάβαση μιας κοινωνίας από έναν τρόπο ζωής σε έναν άλλο. Στο τέλος ενός μεγάλου διαστήματος διδασκαλίας (θέματος, περιόδου, αιώνα) γίνεται επεξεργασία των λεγόμενων «μεγάλων ερωτήσεων», οι οποίες σχετίζονται με τις αλλαγές που έλαβαν χώρα το διάστημα αυτό<sup>49</sup>.

Σημαντική σε αυτό θα είναι η συμβολή του Συμβουλίου της Ευρώπης. Μια σειρά από πρόσφατες δράσεις, σεμινάρια, εργαστήρια, καθώς και μελέτες του (Educating for Diversity and Democracy: Teaching History in Contemporary Europe, 2019· Quality History Education in the 21<sup>st</sup> Century: Principles and Guidelines, 2018· Developing

---

<sup>48</sup> Μεταξύ των θεμάτων θα μπορούσαν να είναι: η μετανάστευση, η οικογένεια άλλοτε και τώρα, η θρησκεία, η τεχνολογία στη ζωή των ανθρώπων, οι τρόποι παραγωγής, οι φιλοσοφικές, κοινωνικές και πολιτικές ιδέες, η θέση της γυναίκας, η εκπαίδευση, οι αντιλήψεις για το παιδί και την παιδική ηλικία. Επίσης, ακολουθώντας μια δένδροειδή δομή, κάθε ζήτημα ή υποθέμα (topic) θα αποτελείται από ενότητες μάθησης και διδασκαλίας (teaching and learning units). Οι τελευταίες θα συγκροτούνται από συγκεκριμένες μαθησιακές δραστηριότητες (learning activities). Ανάλογη οργάνωση του ιστορικού υλικού έχουμε στην *Europeana*, που είναι μία από τις υποδομές ψηφιακών υπηρεσιών της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Digital Service Infrastructures, DSI) με αντικείμενο την ιστορία (<https://www.europeana.eu/portal/el>), καθώς και στη *Historiana* (<https://historiana.eu/#/>), μια αντίστοιχη προσπάθεια από τη EUROCLIO (European Association of History Educators). Η πρώτη διατίθεται σε αρκετές ευρωπαϊκές γλώσσες, ενώ η δεύτερη παρέχει τη δυνατότητα στους/στις εκπαιδευτικούς να διαμορφώσουν εξαρχής και να αναρτήσουν μια δική τους μαθησιακή δραστηριότητα.

<sup>49</sup> Παραδείγματα τέτοιων ερωτήσεων είναι: α) γιατί τόσες πολλές ευρωπαϊκές δημοκρατίες καταρρέουν μεταξύ του 1920 και 1930; β) τη συγκεκριμένη ιστορική περίοδο (π.χ. Μεταρρύθμιση) ποιες αλλαγές συμβαίνουν στην καθημερινότητα των ανθρώπων; γ) τη δεκαετία αυτή (π.χ. του 1960) μειώνεται ή αυξάνεται το χάσμα μεταξύ πλούσιων και φτωχών;

a culture of co-operation when teaching and learning history, 2016· Shared histories for a Europe without dividing lines, 2014) το πρώτο που δείχνουν είναι το συνεχές ενδιαφέρον και η κομβική σημασία που αποδίδεται στο ζήτημα της διδασκαλίας της ιστορίας. Στα κείμενα που παρήχθησαν από τα παραπάνω αποκαλύπτεται ταυτόχρονα και μία αλλαγή προσανατολισμών ή, καλύτερα, μια επανα-ιεράρχησή τους. Η οικονομική κρίση της τελευταίας δεκαετίας, οι μεταναστευτικές ροές καθώς και η άνοδος των ευρωσκεπτικιστών θέτουν νέα δεδομένα και στην εκπαίδευση. Στις προαναφερθείσες δράσεις/μελέτες επιδιώκεται η εξισορρόπηση της γνωστικής, της συναισθηματικής και της ιστορικής διάστασης του μαθήματος της Ιστορίας. Η συγκεκριμένη ενασχόληση θεωρείται ότι προάγει σημαντικά την αγωγή για την πολιτεότητα και την αγωγή για τη δημοκρατία.

Αυτό θα επιτευχθεί με: α) τη «στροφή» των προγραμμάτων σπουδών προς εσωκλείουσες λογικές, β) την άσκηση των μαθητών/-τριών στην αποδοχή της διαφορετικότητας/ετερότητας, γ) την εξοικείωσή τους με τις πολλαπλές ατομικές τους ταυτότητες καθώς και με τη σύνθετη συλλογική ταυτότητα της χώρας στη οποία βρίσκονται, δ) την ανάδειξη της συμβολής των μειονοτήτων κάθε είδους στη συλλογική ταυτότητα αλλά και την κατανόηση ότι η πολυπολιτισμικότητα αποτελεί χαρακτηριστικό του συνόλου των κοινωνιών από την αρχή της ανθρώπινης ιστορίας, ε) τη μελέτη συγκρουσιακών ή αμφισβητούμενων θεμάτων, όπου προάγονται όλα τα παραπάνω, καθώς και η εξοικείωση των μαθητών/-τριών με πολλαπλές αφηγήσεις/εξιστορήσεις του ίδιου ιστορικού γεγονότος (*γι' αυτό γίνεται λόγος για ιστορίες, κι όχι για ιστορία*), στ) την αξιοποίηση σύγχρονων διδακτικών προσεγγίσεων (π.χ. διαφοροποιημένη διδασκαλία - Developing a culture of co-operation when teaching and learning history, 2016, σ. 26-40). Μάλιστα, μια προσπάθεια θα συνοδευτεί και με τη δημιουργία ηλεκτρονικού βιβλίου (σε αρκετές ευρωπαϊκές γλώσσες), όπου οι μαθητές/-ήτριες έρχονται σε επαφή με συγκεκριμένα θέματα ιστορικής μελέτης (Council of Europe, 2014).

## ΟΟΣΑ - UNESCO

Η ιστορία ως επιστήμη θέτει υπό αμφισβήτηση μύθους και εξετάζει κριτικά δημοφιλείς ερμηνείες, πεποιθήσεις και παραδοχές, οι οποίες ενδέχεται να έχουν την υποστήριξη μεγάλων τμημάτων της κοινωνίας. Η ίδια ή η σχολική εκδοχή δεν μπορούν να αποτελούν σύνθεση μύθων. Τα κριτήρια που χρησιμοποιούνται για την επιλογή των

περιεχομένων του σχολικού μαθήματος δε σχετίζονται μόνο με το τι θα διδαχτεί, αλλά και με το γιατί και το πώς (Stradling, 2002, σ. 21, 24). Η επιλογή ενός θέματος ή ενός ζητήματος είναι απλά η αρχή μιας διαδικασίας. Κάθε ένα από αυτά μπορεί να αποτελέσει αντικείμενο μάθησης με μια ποικιλία τρόπων και για μια πληθώρα σκοπών/σκοπιμοτήτων. Τελικά, το κλειδί βρίσκεται σε τρία πράγματα: α) στο τι νομίζουμε εμείς ότι πρέπει να διδαχτούν οι μαθητές/-ήτριες, β) στο τι είναι λογικό να περιμένουμε από αυτούς ότι θα μάθουν και γ) πόσο μεγάλο είναι το χάσμα μεταξύ αυτών των δύο προσδοκιών. Βέβαιο είναι ότι η επιλογή των περιεχομένων στηρίζεται *μερικώς* σε εκπαιδευτικά κριτήρια. Κυρίως, όμως, σε πολιτικά και κοινωνικά (Stradling, 2002, σ. 30). Αυτό είναι εμφανές αν εξετάσουμε τους στόχους του μαθήματος, που προτάσσονται των περιεχομένων του.

Έκθεση του ΟΟΣΑ για την Ελλάδα το 2011 τόνιζε με έμφαση την ανάγκη αναθεώρησης των προγραμμάτων σπουδών της υποχρεωτικής εκπαίδευσης (OECD, 2011, σ. 15, 44). Προς αυτή την κατεύθυνση κινούνται τα προγράμματα σπουδών που δημοσιεύτηκαν το 2019. Συνιστούν μια προσπάθεια προσαρμογής στα νέα δεδομένα. Καίριο ζήτημα αποτελεί πώς θα ενσωματώσουμε τη μεγαλύτερη δυνατή, βασισμένη στις δεξιότητες, μάθηση σε ένα ουσιωδώς βασισμένο στην ιστορική γνώση curriculum. Έχουμε συνηθίσει να σκεφτόμαστε το παρελθόν μέσα από αφηγήσεις, συνέχειες, ημερομηνίες και χρονολογίες, σε σημείο μάλιστα ώστε οι όροι αυτοί να φαντάζουν ως ιδιότητες του παρελθόντος κι όχι ως κατασκευές/εννοιολογήσεις των ιστορικών. Η άρση αυτής της αντίληψης μπορεί να επιτευχθεί με εκείνη την ιστορική γνώση που συνδυάζει τις περισσότερες, αν όχι όλες τις σφαίρες του ανθρώπινου (πολιτική, οικονομία, κοινωνία, πολιτισμός, θρησκεία, επιστήμη/διανόηση).

Η «κατάτμηση» του περιεχομένου του μαθήματος σε «κομμάτια» των 10 ή 20 ετών αντανakλά τις προτεραιότητες της πολιτικής ιστορίας. Δεν ισχύει, όμως, στην πολιτισμική, την κοινωνική και την οικονομική ιστορία οι οποίες, επειδή αναφέρονται σε διαδικασίες, είναι πολύ δύσκολο να «σπάσουν» σε διακριτά γεγονότα, να διακρίνουμε τη σειρά των πραγμάτων (Stradling, 2002, σ. 93-94). Επιπλέον, η παραδοσιακή «κατάτμηση» της ιστορικής γνώσης θεωρεί ως προϋπόθεση ότι ο/η μαθητής/-ήτρια μπορεί εύκολα να συνδέει ό,τι έχει διδαχτεί πριν 6 μήνες, ένα ή δύο χρόνια με αυτό που διδάσκεται τώρα. Η ότι η διδασκαλία πρώτα και σε μικρότερες τάξεις της αρχαίας ιστορίας και μετά της σύγχρονης είναι πιο ορθή λύση κι όχι το αντίστροφο. Ισχύει, όμως, αυτό πάντοτε;



Ποιο θεωρείται, λοιπόν, καλό βιβλίο Ιστορίας; Η απάντηση διαφέρει για κάθε εκπαιδευτικό σύστημα. Γι' αυτό κάθε προσπάθεια οριστικής επίλυσης του συγκεκριμένου προβλήματος κινδυνεύει να μετατραπεί σε μια κοινότοπη, άστοχη μάλλον, γενίκευση. Αν περιορίσουμε το προηγούμενο ερώτημα στο πώς αξιολογούμε το περιεχόμενο ενός σχολικού βιβλίου Ιστορίας, οι πιθανότητες να απαντήσουμε είναι περισσότερες (Maier, 2009, σ. 1-3). Εδώ θα πρέπει να ανατρέξουμε σε όσα αναφέρθηκαν σχετικά με τα κριτήρια με τα οποία επιλέγεται το περιεχόμενο. Ο R. Stradling (2002, σ. 258-260) υποστηρίζει τα ακόλουθα:

- Η ιστορική γνώση να αντανακλά την πρόσφατη έρευνα και τις σύγχρονες αναζητήσεις/σκέψεις των ιστορικών. Περιεχόμενο ενημερωμένο επιστημονικά, σύγχρονο, άρτιο.
- Η ιστορική περίοδος ή οι περίοδοι που καλύπτει το εγχειρίδιο.
- Ο τρόπος που είναι οργανωμένο το περιεχόμενο από πλευράς δομής και συνέχειας (διαδοχής).
- Ο βαθμός στον οποίο η δομή του βιβλίου βρίσκεται σε αντιστοιχία με τη δομή του προγράμματος σπουδών.
- Η έμφαση που δίνεται στην πολιτική, διπλωματική, οικονομική, κοινωνική και πολιτισμική ιστορία. Η συγκεκριμένη έμφαση ή ισορροπία μεταξύ αυτών των διαστάσεων διαφέρει σημαντικά, ανάλογα με την περίοδο που εξετάζεται;
- Το εγχειρίδιο εστιάζει κυρίως στην εθνική, την περιφερειακή, την ευρωπαϊκή ή την παγκόσμια ιστορία; Σε κάποιο συνδυασμό τους; Ποιος είναι αυτός;
- Η οπτική γωνία μέσω της οποίας μελετά τα γεγονότα. Είναι η εθνική, η περιφερειακή ή η ευρωπαϊκή; Η τελευταία μετατρέπεται σε ευρωκεντρική ή δυτικοκεντρική;
- Λαμβάνει υπόψη/αναφέρει πώς βίωσαν/ερμήνευσαν/επηρέασαν (επηρεάστηκαν) τα ίδια ιστορικά γεγονότα άλλους λαούς, κατά προτίμηση γειτονικούς;
- Τι παραλείπεται και από ποια ιστορική περίοδο; Διακρίνουμε να συνέχει κάποια λογική τα γεγονότα, τα θέματα, τα ζητήματα, τις ομάδες, τις διαστάσεις, τις αντιλήψεις που αποσιωπούνται από το κείμενο, το

εικονιστικό υλικό, τις πηγές ή τις δραστηριότητες; Υπάρχουν άδηλα μηνύματα σε αυτές τις παραλείψεις;

- Πώς παρουσιάζονται οι ιστορικές διαδικασίες/διεργασίες; Ποιες απ' αυτές;
- Η χρονολόγηση, η αιτιότητα, η εκδίπλωση των ιστορικών φαινομένων είναι πάντα ευθύγραμμη; Ή υπάρχουν και τεθλασμένες;
- Η ποιότητα, η ποσότητα και ο τρόπος λειτουργίας των πηγών στα πλαίσια του μαθήματος (κείμενα, επιστολές, μαρτυρίες, προφορικές ιστορίες, φωτογραφίες, ημερολόγια, επίσημα έγγραφα, τύπος κτλ)<sup>50</sup>.

Σύμφωνα με έρευνα των Ηνωμένων Εθνών (Pingel, 2010, σ. 17-19), οι περισσότερες κοινωνίες της εποχής μας, αν όχι όλες, αντιμετωπίζουν προκλήσεις αναφορικά με τη συγγραφή και τη διδασκαλία της ιστορίας. Κατά τη δόμηση ενός έθνους χρησιμοποιούνται αφηγήσεις οι οποίες συνήθως συνυφαίνουν/συμπλέκουν ιστορίες, μύθους και θρύλους με την ιστορία ως επιστήμη. Οι αφηγήσεις αυτές καθιστούν δυνατή τη μεταβίβαση στις νεότερες γενιές των πολιτιστικών αναφορών με τις οποίες τα μέλη της κοινότητάς τους «χτίζουν» την πολιτισμική τους ταυτότητα (Pingel, 2000). Η τελευταία επηρεάζεται/διαμορφώνεται σε μεγάλο βαθμό από την εκπαιδευτική πολιτική. Αυτό είναι εμφανές σε αντικείμενα όπως η ιστορία, η γλώσσα, οι κοινωνικές επιστήμες κ.ά. Ταυτόχρονα, οι κάθε είδους εκδηλώσεις μνήμης ανακαλούν από το παρελθόν μεμονωμένα γεγονότα, δράσεις και πρόσωπα, υπό συγκεκριμένη οπτική ιδωμένα, χωρίς απαραίτητα να αναφέρονται στο ευρύτερο πλαίσιο από το οποίο πήγασαν. Πρόκειται για διαδικασίες συναισθηματικά φορτισμένες, σχεδόν εξ ορισμού. Η συγγραφή, όμως, και η διδασκαλία της ιστορίας θα πρέπει να βοηθά στη συνειδητοποίηση αυτού του είδους της «επιλεκτικής» και «αυτοεξπληρευτούσας μνήμης» (United Nations, 2013, σ. 4-7, 13). Επιπλέον, οφείλει να υπόκειται σε σαφείς δεοντολογικές αρχές.

Το παρόν αντλεί συνεχώς πληροφόρηση από το παρελθόν. Η ιστορία ερμηνεύεται διαρκώς από μια πληθώρα δρώντων. Πρόκληση αποτελεί η διάκριση μεταξύ «νόμιμης», θεμελιωμένης ερμηνείας/επανερμηνείας από τη χειραγώγηση της ιστορικής έρευνας. Σε όλες τις χώρες η διδασκαλία του συγκεκριμένου μαθήματος

---

<sup>50</sup> Σύμφωνα με την Ε. Αβδελά (1998, σ. 55), τα κριτήρια αυτής της επιλογής δε δηλώνονται πουθενά. «Οι «πηγές» συνθέτουν μια συμπληρωματική αφήγηση, δίπλα σε εκείνη του κυρίως κειμένου, που έχει σκοπό να εδραιώσει το «μήνυμα» που αυτό περιέχει, αλλά σε ένα άλλο επίπεδο: απευθύνεται στο συναίσθημα των μαθητών... και καλλιεργεί την εντύπωση ότι το περιεχόμενο του μαθήματος «τεκμηριώνεται»». Πολλές φορές, όταν έχουμε π.χ. παραθέματα από τη λογοτεχνία, φαίνεται σαν η ιστορία να «φιλτράρεται» από τη συγκεκριμένη τέχνη.

είναι προσαρμοσμένη στην πολιτική (politics). Όπως με έμφαση τονίζει ο Pingel, (2010, σ. 8), η ολοκληρωτική αποσύνδεσή του από πολιτικούς στόχους είναι δύσκολο έργο. Γιατί, μεταξύ άλλων, διασφαλίζει τη νομιμότητα, την υπακοή στο κράτος. Η λογική, εξάλλου, του έθνους-κράτους προωθεί την προβολή μιας μοναδικής φαντασιακής οργάνωσης/καθιδρύματος ως τον πυρήνα του έθνους (United Nations, 2013, σ. 8, 16). Οι προαναφερόμενες διαδικασίες πηγάζουν από την επιθυμία να παρουσιάσουμε το παρελθόν καλύτερο από ό,τι είναι στην πραγματικότητα. Οι σκοτεινές στιγμές/περίοδοι αποσιωπούνται, ελαχιστοποιούνται ή «δικαιώνονται». Κι εδώ έρχεται η πολιτική ή οι πολιτικές που αποφαινόμενες ότι η θετική εικόνα του παρελθόντος πρέπει να υιοθετηθεί, παρεμποδίζοντας κάθε κριτική προσέγγισή του. Όμως, όταν διαφορετικά τμήματα μιας κοινωνίας μαθαίνουν διαφορετικές ιστορικές αφηγήσεις, ενώ ταυτόχρονα οι ευκαιρίες αλληλεπίδρασης είναι αμελητέες, τότε ενδέχεται να οδηγηθούν στη βίωση διαφορετικών πραγματικοτήτων (United Nations, 2013, σ. 10). Κι αυτό αποτελεί πρόβλημα.

Η αναδόμηση, η ανασύνθεση, η ανακατασκευή της ανθρώπινης ιστορίας για να ταιριάξει με μια συγκεκριμένη εικόνα του κόσμου είναι ένα φαινόμενο που παρατηρείται στο σύνολο των κοινωνιών. Συνεπώς, ακόμη κι αν η διδασκαλία της ιστορίας είναι απελευθερωμένη από τη χειραγώγηση, δεν είναι απαλλαγμένη από προκαταλήψεις, ενώ πολύ συχνά δεν αναγνωρίζεται η ύπαρξη διαφορετικών ιστορικών αφηγήσεων (United Nations, 2013, σ. 8, 11-14). Η κυρίαρχη ομογενοποιητική αφήγηση αποκλείει τη διαφορετικότητα, αγνοεί την πολιτιστική κληρονομιά πέραν της ομάδας που βρίσκεται στην εξουσία. Ταυτόχρονα, στερεί από την πλειοψηφία την ευκαιρία να κατανοήσει την πολυπλοκότητα της χώρας της. Ιδιαίτερα, η αποκλειστικότητα μιας συγκεκριμένης ερευνητικής μεθόδου ενδέχεται να οδηγεί στη στήριξη της κυρίαρχης αφήγησης. Στην πραγματικότητα, η αλήθεια βρίσκεται κάπου στη μέση, δηλαδή ο κρατικός έλεγχος των ιστορικών αφηγήσεων ποικίλλει.

Τα Ηνωμένα Έθνη προτάσσουν την πολυδιάστατη διδακτική προσέγγιση των ιστορικών φαινομένων (με τον χαρακτηριστικό τίτλο: «*Διδάσκοντας ιστορία, διδάσκοντας ιστορίες*»). Όπως χαρακτηριστικά γράφεται, υπάρχει η ανάγκη (της) ιστορικής προοπτικής για να αποδώσουμε την τρέχουσα «*κουλτούρα του επείγοντος*» (Unesco, 2013, σ. 7, 17). Τονίζεται, μάλιστα, με έμφαση ότι η επιτυχία κάθε ανάλογου εγχειρήματος έχει σχέση με το επίπεδο ανάπτυξης της επιστήμης της ιστοριογραφίας σε κάθε χώρα.

Ειδική μνεία γίνεται στα σχολικά βιβλία. Η επιλογή του ενός, κρατικά διανεμόμενου εγχειριδίου θεωρείται, εκτός από αναχρονιστική, ότι εμπεριέχει το ρίσκο να είναι πολιτικοποιημένη σε υψηλό βαθμό. Όσον αφορά την ιστορική γνώση, οι περιορισμοί του χώρου και του χρόνου επιβάλλουν την επιλογή της διδακτέας ύλης. Ιδιαίτερα στις μικρότερες τάξεις του σχολείου, που οι προαναφερόμενοι παράγοντες είναι επιτακτικοί, οι συγγραφείς πρέπει να διατυπώσουν αυτό που θέλουν να πουν σε λίγες προτάσεις. Εδώ ελλοχεύει ο κίνδυνος της χειραγώγησης. Εκτός από την επιλογή της ύλης, στα εγχειρίδια παρατηρούνται σημαντικά στοιχεία, που δε διευκολύνουν την εφαρμογή πολυδιάστατων<sup>51</sup> διδακτικών προσεγγίσεων<sup>52</sup>.

Οι προδιαγραφές του μαθήματος τίθενται από το κράτος, όχι όμως και το περιεχόμενο του διδακτικού υλικού (τουλάχιστον όχι έως την παραμικρή λεπτομέρεια - United Nations, 2013, σ. 22-24). Οι διαδικασίες έγκρισης και τα κριτήρια επιλογής των εγχειριδίων πρέπει να χαρακτηρίζονται από διαφάνεια, να στηρίζονται στη βαθιά γνώση της ιστορίας και της εκπαίδευσης και να μην αποτελούν ιδεολογικά και πολιτικά «προαπαιτούμενα». Το σημαντικότερο: η προαναφερόμενη επιλογή να αποτελεί έργο των ιστορικών.

---

<sup>51</sup> Τα Ηνωμένα Έθνη θα συγγράψουν βιβλία γενικής και περιφερειακών ιστοριών. Οι προσπάθειες αυτές αποδίδονται με τον όρο «*αφοπλισμένες ιστορίες*», που υπερβαίνουν την κυρίαρχη αντίληψη της ιστορίας ως μελέτης των εθνών (United Nations, 2013, σ. 20-21).

<sup>52</sup>Ειδικότερα, συγκεκριμένη μελέτη των Ηνωμένων Εθνών καταγράφει τα ακόλουθα για τα σχολικά εγχειρίδια: α) εμπεριέχουν συμπεράσματα διαμορφωμένα εκ των προτέρων (οι ανακεφαλαιώσεις, τα ερωτήματα στο τέλος προτάσσουν σαφή και επιθυμητά κοινωνικοπολιτικά συμπεράσματα), β) η εκτεταμένη αναφορά σε συγκρούσεις δεν αφήνει πολύ χώρο για τη μελέτη των ειρηνικών περιόδων, αν και έχουν στην πραγματικότητα πιο μεγάλη διάρκεια από τις αντίστοιχες εμπόλεμες, γ) οι σχέσεις μεταξύ των λαών εμφανίζονται ως συνεχή γεγονότα σύγκρουσης, προάγοντας έτσι (συνειδητά ή ασυνειδητά) την ιδέα ότι ο ανταγωνισμός ανάμεσα στα κράτη είναι, αν όχι μόνιμος, τουλάχιστον αμετάβλητος, δ) η χρήση των φωτογραφιών για τη μετάδοση συγκεκριμένων μηνυμάτων, την πρόκληση συγκεκριμένων συναισθημάτων (η δύναμη της εικόνας), ε) οι γεωγραφικοί ή οι ιστορικοί χάρτες ενδέχεται να μεταδίδουν συγκεκριμένα πολιτικά μηνύματα (π.χ. γειτονικές περιοχές ή χώρες απεικονίζονται με ενιαίο γκρι χρώμα, παρουσιάζοντάς τες κατ' αυτό τον τρόπο ως ασήμαντες ή μειωμένου ενδιαφέροντος, γεωγραφικοί χάρτες που παραβλέπουν ή αποσιωπούν τα ιστορικά γεγονότα), στ) η χρήση όρων ή φράσεων που υποδηλώνουν την αποδοχή συγκεκριμένης ερμηνείας (-νειών) των ιστορικών γεγονότων (π.χ. απελευθερωτικός πόλεμος - ανταρσία, επανάσταση-αντεπανάσταση, νίκη-καταστροφή), ζ) η χρήση αποδεικτικής γλώσσας που δεν αφήνει χώρο για αμφιβολία, συζήτηση ή διλήμματα, η) η πρόκληση έντονων συναισθημάτων μέσω μεταφορών, κατάλληλων τρόπων εκφοράς του λόγου, γλωσσικών στιλ, θ) η δημιουργία, μέσω και των εγχειριδίων, του εθνικού μύθου (συνήθως μέσα από το τρίπτυχο *δίκαιος-ηθικά ανώτερος-θύμα*), ι) η παρουσίαση, κατά πλειοψηφία, του έθνους να είναι στη «σωστή πλευρά» της ιστορίας (περιορισμένη αναφορά σε ήττες, πρόκληση πολέμου ή κακού σε άλλους), κ) η μετάδοση συγκεκριμένης φιλοσοφίας της ιστορίας (π.χ. ντετερμινισμός, «το αναπόφευκτο», ο ρόλος του τυχαίου, αμφιλεγόμενα πρόσωπα), παρεμποδίζοντας τους/τις μαθητές/-ήτριες να σκεφτούν πάνω στον τρόπο με τον οποίο αποφασίζουν και ενεργούν άτομα, ομάδες ή έθνη (United Nations, 2013, σ. 18-20).

## Αντί επιλόγου

Για κανένα άλλο γνωστικό αντικείμενο δεν παρατηρείται τέτοια ένταση και τόσο πολλές απόψεις αναφορικά με το ποιο μπορεί/πρέπει να είναι το περιεχόμενό του. Οι συζητήσεις δεν έχουν οδηγηθεί σε καταληκτικό σημείο. Τα μοντέλα διδασκαλίας στις ευρωπαϊκές χώρες παρουσιάζουν σημαντική ανομοιογένεια. Σημειώνονται, όμως, βήματα σύγκλισης, τα οποία αποσκοπούν στην ισορροπημένη κατανομή της ύλης μεταξύ των διαφόρων περιόδων και ειδών ιστορίας (Ecker, 2018).

Δε θα πρέπει να μας διαφεύγει η *κειμενικότητα της συγκεκριμένης επιστήμης*, δηλαδή η στενή σχέση του ιστοριογραφικού εγχειρήματος με τη γλώσσα. Το τελευταίο έχει αφηγηματική δομή και οδηγεί σε αφηγηματική κατανόηση (*ιστορική αφήγηση*). Ένα σχολικό εγχειρίδιο οφείλει να συγκεράσει δημιουργικά το μακρο- και το μικρο-επίπεδο της ιστορικής ανάλυσης. Σχετικά με την άποψη ότι η ιστορία χρησιμεύει στην κατανόηση του παρόντος, ισχύει και το αντίστροφο: το παρόν «επιτρέπει» και προσανατολίζει τη γνώση του παρελθόντος. Μάλιστα, στα πρόσφατα προγράμματα σπουδών της χώρας μας (2019, σ. 22917) αναφέρεται ότι σκοπός τους είναι και η διαμόρφωση γενετικής ιστορικής συνείδησης, δηλαδή της *πολυδιάστατης, κριτικής και αναστοχαστικής προσέγγισης του σύγχρονου ιστορικού λόγου*<sup>53</sup>.

Η διδασκαλία της εθνικής ιστορίας δεν είναι κατ' ανάγκην αρνητική ή γεμάτη διαστρεβλώσεις. Η ιστορική έρευνα είναι η καλύτερη θεραπεία της χειραγώγησης και της άγνοιας. Η διαμόρφωση *κριτικά οριοθετημένων αφηγήσεων* συνεπάγεται/σημαίνει: α) ευρύτητα όσον αφορά τις ιστορικές περιόδους, τους πολιτισμούς και τις εθνικές ιστορίες οι οποίες διδάσκονται, β) η διδασκόμενη ύλη να περιλαμβάνει το σύνολο των ανθρώπινων δραστηριοτήτων, γ) τη διάκριση του αφηγηματικού από τον περιγραφικό ή εξηγητικό ιστορικό λόγο και δ) την *ενεργητική προσέγγιση* της εκάστοτε επιστημονικά αποδεκτής, άρα *σχετικής*, ιστορικής αλήθειας (Μπουντά, 2006, σ. 75-76, 140).

Τέλος, η διδασκαλία της ιστορίας οφείλει να κάνει διάκριση ανάμεσα στο φυσικό (αμετάβλητο) και το κοινωνικό (ανοιχτό, θεωρητικά, σε αλλαγές - μία από τις βασικές αρχές της κριτικής παιδαγωγικής). Η ιστορική σκέψη, που καλλιεργούν τα προγράμματα σπουδών της Ιστορίας, πρέπει να εκλαμβάνεται ως μια *διανοητική και κοινωνική δεξιότητα* για ιστορική ερμηνεία, όχι μια *αντικειμενική δραστηριότητα* η

---

<sup>53</sup> Συνεπώς, από την προσέγγιση του παρελθόντος περνάμε στην κριτική μελέτη του διαμεσολαβημένου παρελθόντος, δηλαδή του ιστορικού λόγου.

οποία σχηματίζει έναν κλειστό κύκλο που αναφέρεται στο πραγματικό παρελθόν και καταλήγει στην (απόλυτη) γνώση του.

## Βιβλιογραφία

Αβδελά, Ε. (1998) *Ιστορία και σχολείο*, Αθήνα, Νήσος.

Αβδελά, Ε. (2007) *Διδακτική Μεθοδολογία. Διδάσκοντας ιστορία*, 2<sup>η</sup> έκδοση, Κλειδιά και Αντικλειδιά, Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων, Αθήνα, ΥΠΕΠΘ - Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Anderson, B. (1997) *Φαντασιακές κοινότητες. Στοχασμοί για τις απαρχές και τη διάδοση του εθνικισμού* (μτφρ. Π. Χαντζαρούλα), Αθήνα, Νεφέλη.

Barton, K., & Levstik, L. (2008) *Διδάσκοντας Ιστορία για το συλλογικό αγαθό* (μτφρ. Α. Θεοδωράκου), Αθήνα, Μεταίχμιο.

Black, L. (2011) *History teaching today. Approaches and methods*, Kosovo, EU - Council of Europe.

Γουστέρης, Σ. (1998) *Η διδασκαλία της Ιστορίας στο Δημοτικό Σχολείο*, Θεσσαλονίκη, Αφοί Κυριακίδη.

Cooper, H. (2012) *History in primary schools*. Διαθέσιμο στο [http://sas-space.sas.ac.uk/4322/1/History\\_in\\_primary\\_schools.pdf](http://sas-space.sas.ac.uk/4322/1/History_in_primary_schools.pdf) (Πρόσβαση 15 Δεκεμβρίου 2018).

Council of Europe (1999) *Lessons in history*, Strasbourg, Council of Europe Publishing.

Council of Europe (2001) *Teaching 20<sup>th</sup> century European history* (review by R. Dargie), Strasbourg, Council of Europe Publishing.

Council of Europe (2014) *Shared histories for a Europe without dividing lines. Results and conclusions*, Strasbourg, Documents and Publications Production Department (SPDP), Council of Europe. Διαθέσιμο στο <http://www.coe.int/en/web/history-teaching/> (Πρόσβαση 9 Νοεμβρίου 2019).

Council of Europe (2014) *Shared Histories for a Europe without Dividing Lines (2010-2014). An e-book*. Διαθέσιμο στο <https://www.coe.int/en/web/history-teaching/an-electronic-e-book> (Πρόσβαση 12 Νοεμβρίου 2019).

Council of Europe (2015) *Shared histories for a Europe without dividing lines. Evaluation report of the dissemination phase of the project 2014-2015*, Strasbourg, Documents and Publications Production Department (SPDP), Council of Europe. Διαθέσιμο στο <http://www.coe.int/en/web/history-teaching/> (Πρόσβαση 9 Νοεμβρίου 2019).

Council of Europe (2016) *Developing a culture of co-operation when teaching and learning history*, Strasbourg, Documents and Publications Production Department (SPDP), Council of Europe. Διαθέσιμο στο <http://www.coe.int/culture-of-cooperation> (Πρόσβαση 9 Νοεμβρίου 2019).

Council of Europe (2018) *Quality History Education in the 21<sup>st</sup> Century. Principles and Guidelines*, Strasbourg, Documents and Publications Production Department (SPDP), Council of Europe. Διαθέσιμο στο <http://www.coe.int/en/web/history-teaching/> (Πρόσβαση 9 Νοεμβρίου 2019).

Council of Europe (2019) *Educating for Diversity and Democracy: Teaching History in Contemporary Europe*. Διαθέσιμο στο <https://www.coe.int/en/web/history-teaching/educating-for-diversity-and-democracy-teaching-history-in-contemporary-europe> (Πρόσβαση 15 Νοεμβρίου 2019).

De Oleaga, M. (2012) Historical Narratives in the Colonial, National and Ethnic Museums of Argentina, Paraguay and Spain, στο Carretero, M., Asensio, M. & Rodriguez-Moneo, M. (επιμ.) *History Education and the Construction of National Identities*, Charlotte, North Carolina, IAP, σ. 239-256.

Doc. 67237 (December 1992) *Motion for a Recommendation on History in Europe*, Parliamentary Assembly, Council of Europe Publishing.

Doc. 7446 (22 December 1995) *Report on: History and the Learning of History in Europe*, Parliamentary Assembly, Strasbourg, Council of Europe Publishing.

Doc. 7639 (12 September 1996) *Reply to Recommendation 1283 (1996). History and the learning of history in Europe*, adopted by the Committee of Ministers on 5 September 1996 at the 572<sup>nd</sup> meeting of the Ministers' Deputies, Council of Europe Publishing.

Doc. 12190 (30 March 2010) *History teaching in conflict and post-conflict areas*, Reply from the Committee of Ministers adopted at the 1080<sup>th</sup> meeting of the Ministers' Deputies (24 March 2010), Council of Europe Publishing.

Dragonas, T. & Frangoudaki, A. (2001) The Persistence of Ethnocentric School History, στο Koulouri, C. (επιμ.) *Clio in the Balkans. The Politics of History Education*, Thessaloniki, Center for Democracy and Reconciliation in Southeast Europe, σ. 36-47.

Ecker, A. (2018) The Education of History Teachers in Europe - A Comparative Study. First Results of the "Civic and History Education Study", *Creative Education*, 9, σ. 1565-1610. Διαθέσιμο στο <https://doi.org/10.4236/ce.2018.910115> (Πρόσβαση 10 Μαρτίου 2019).

Επιτροπή Εμπειρογνομόνων Προγράμματος Σπουδών Κοινωνικών Επιστημών-Ιστορίας για την Υποχρεωτική Εκπαίδευση (2012) *Το χρονικό μιας προσπάθειας για την αναμόρφωση της διδασκαλίας της Ιστορίας στην υποχρεωτική εκπαίδευση*. Διαθέσιμο στο <http://www.neapaideia-glossa.gr/pdf/142g.pdf> (Πρόσβαση 10 Μαρτίου 2019).

Επιτροπή Εμπειρογνομόνων Προγράμματος Σπουδών για το μάθημα της Ιστορίας, *Σχέδιο Προγραμμάτων Σπουδών για το μάθημα της Ιστορίας στην υποχρεωτική εκπαίδευση*. Διαθέσιμο στο [http://www.iep.edu.gr/images/IEP/GENERAL/Deltia\\_Typou/2017-04-04\\_ps\\_istorias.pdf](http://www.iep.edu.gr/images/IEP/GENERAL/Deltia_Typou/2017-04-04_ps_istorias.pdf) (Πρόσβαση 27 Αυγούστου 2019).



Επιτροπή Εμπειρογνομόνων Προγράμματος Σπουδών για το μάθημα της Ιστορίας (Γ΄ Δημοτικού - Α΄ Λυκείου) (Οκτώβριος 2018). Διαθέσιμο στο [http://www.iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI\\_YPIRESIA/Epist\\_Monades/B\\_Kyklos/Humanities/2018/2018-11-02\\_ps\\_istorias\\_eisagogi.pdf](http://www.iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI_YPIRESIA/Epist_Monades/B_Kyklos/Humanities/2018/2018-11-02_ps_istorias_eisagogi.pdf) (Πρόσβαση 27 Αυγούστου 2019).

Euroclio (1997) "Recommendations", Associations of Euroclio assembled in Pecs, Hungary at a conference on "The Youth and History Project, Challenges and Implications for the Teaching and Learning of History", *Annual Bulletin of Euroclio*, 9, σ. 30-31.

Euroclio (2013) *Manifesto on High Quality History, Heritage and Citizenship Education. 15 Principles for the recognition of the distinctive contribution of history to the development of young people*. Διαθέσιμο στο [https://euroclio.eu/wp-content/uploads/2016/02/Greek-EUROCLIO\\_Manifesto-on-high-quality-history-heritage-and-citizenship-education.pdf](https://euroclio.eu/wp-content/uploads/2016/02/Greek-EUROCLIO_Manifesto-on-high-quality-history-heritage-and-citizenship-education.pdf) (Πρόσβαση 10 Μαρτίου 2019).

Ferro, M. (1997) *Histoires et interprétations*, Strasbourg, Council of Europe.

Fuchs, E. (winter 2008) Das Schulbuch: politisch überschätzt, pädagogisch unterschätzt, wissenschaftlich vernachlässigt? Georg Eckert Institute, *Das Bulletin*, 4, σ. 38-39.

Grzempa, H. (Winter 2011) Wie sollen junge Europäer die Geschichte Europas lernen? Georg Eckert Institute, *Das Bulletin*, 10, σ. 9-11.

Iggers, G. (2000) *Historiography in the 20<sup>th</sup> century*, στο Council of Europe, *The misuse of history*, Strasbourg, Council of Europe Publishing, σ. 9-21.

Jensen, B. (2000) *History in schools and in society at large: Reflections on the historicity of history teaching*, στο Council of Europe, *The misuse of history*, Strasbourg, Council of Europe Publishing, σ. 79-94.

Κάββουρα, Θ. (2002) Τα Νέα Προγράμματα Σπουδών υπηρετούν τη μάθηση; Το παράδειγμα της Ιστορίας, στο Μπουζάκης, Σ. (επιμ.) *Επίκαιρα θέματα ιστορίας της εκπαίδευσης*, Αθήνα, Gutenberg, σ. 423-434.

Καψάλης, Α. & Χαραλάμπους, Δ. (2008) *Σχολικά εγχειρίδια - Θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προβληματική*, Αθήνα, Μεταίχμιο.

Κόκκινος, Γ. (2003) *Επιστήμη, Ιδεολογία, Ταυτότητα. Το μάθημα της Ιστορίας στον αστερισμό της υπερεθνικότητας και της παγκοσμιοποίησης*, Αθήνα, Μεταίχμιο.

Κόκκινος, Γ. & Γατσωτής, Π. (2010) Το σχολείο απέναντι στο επίμαχο ιστορικό γεγονός και το τραύμα, στο Κόκκινος, Γ. κ.ά. *Τα συγκρουσιακά θέματα στη διδασκαλία της ιστορίας*, Αθήνα, Νοόγραμμα, σ. 13-120.

Κοντάκος, Α. (2003) Σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας: πραγματικότητα-επινόηση-αφήγηση, *Ιστορία και περιεχόμενο της εκπαίδευσης, Πρακτικά*. Πανελλήνιος Σύλλογος Ποντίων Εκπαιδευτικών, Ελληνική Εταιρεία Ιστορικών της Εκπαίδευσης, Κοζάνη, 24-25/10/2003. Αθήνα, Ατραπός, σ. 250-256.

Kärkkäinen, K. (2012) *Bringing About Curriculum Innovations: Implicit Approaches in the OECD Area*, OECD Education Working Papers, No. 82, OECD Publishing. Διαθέσιμο στο <http://dx.doi.org/10.1787/5k95qw8xzl8s-en> (Πρόσβαση 30 Ιανουαρίου 2019).

Koulouri, C. (2001) *Teaching the History of Southeastern Europe*, Thessaloniki, Center for Democracy and Reconciliation in Southeast Europe.

Koulouri, C. (2002) The Tyranny of History, στο Koulouri, C. (επιμ.) *Clio in the Balkans. The Politics of History Education*, Thessaloniki, Center for Democracy and Reconciliation in Southeast Europe, σ. 14-25.

Koulouri, C. (2006) The common past of a Divided Region. *Teaching Balkan History, European Studies*, 5, σ. 17-27.

Λαζαράκου, Ε. (2004) *Το πρόβλημα της επιλογής των περιεχομένων διδασκαλίας του αναλυτικού προγράμματος. Παράδειγμα: Η αρχαία Ελλάδα στο αναλυτικό πρόγραμμα και το σχολικό εγχειρίδιο του Δημοτικού Σχολείου*, αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Αθήνα, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Lee, P. & Howson, J. (2009) Two out of five did not know that Henry VIII had six wives: History Education, Historical Literacy and Historical Consciousness, στο Symcox, L. & Wilschut, A. (επιμ.) *National History Standards: The Problem of Canon and the Future of History Teaching*, Charlotte, North Carolina, Information Age Publishing, σ. 211-261.

Leeuw Rood, J. (2008) Two Steps Forwards, One Step Back: Euroclio and Fifteen Years of Shifting European Policies Towards School History, *Annual Bulletin of Euroclio*, 26, σ. 66-73.

Looney, J. W. (2009) *Assessment and Innovation in Education*, OECD Education Working Papers, No. 24, Paris, OECD Publishing. Διαθέσιμο στο <http://dx.doi.org/10.1787/222814543073> (Πρόσβαση 30 Ιανουαρίου 2019).

Low-Beer, A. (1997) *The Council of Europe and School History*, Strasbourg, Council of Europe Publishing.

Μαξούρης, Δ. (2011) Η Νεότερη Ελληνική Ιστορία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, στο Κοψιδά - Βρεττού, Π. (επιμ.) *Σχολική έρευνα και διδακτική της ιστορίας. Από το βίωμα στην ιστορική γνώση*, Αθήνα, Γρηγόρη, σ. 115-125.

Μαυροσκούφης, Δ. (2008) *Η σχολική Ιστορία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (1975-1995). Η μεταπολιτευτική εκδοχή του σισύφειου μύθου*, Θεσσαλονίκη, Αφοί Κυριακίδη.

Μαυροσκούφης, Δ. (2010) Συγκρουσιακά θέματα και επίλυση προβλημάτων στο μάθημα της ιστορίας, στο Κόκκινος, Γ. κ.ά. *Τα συγκρουσιακά θέματα στη διδασκαλία της ιστορίας*, Αθήνα, Νούγραμμα, σ. 121 - 200.

Μπόκολας, Β. (2003) Προς μια «Νέα Σχολική Ιστορία»: το παράδειγμα του Πανεπιστημίου Κρήτης, *Ιστορία και περιεχόμενο της εκπαίδευσης*. Κοζάνη, 24-25/10/2003. Αθήνα, Ατραπός, σ. 265-281.

Μπουντά, Ε. (2006) *Η Ιστορία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Αναλυτικά Προγράμματα και Ιστορική Σκέψη των μαθητών*, αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Αθήνα, Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών.

Maier, R. (2009) *Was ist ein gutes Schulbuch?*, Eckert Beiträge. Διαθέσιμο στο <http://www.edumeres.net/urn/urn:nbn:de:0220-2009-00050> (Πρόσβαση 30 Ιανουαρίου 2019).

Nichol, J. & Dean, J. (2003) Writing for children: History textbooks and teaching texts, *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 3, σ. 1-30.

OECD (2011) *Education Policy Advice for Greece. Strong Performers and Successful Reformers in Education*, Paris, OECD Publishing. Διαθέσιμο στο <http://dx.doi.org/10.1787/9789264119581-en> (Πρόσβαση 30 Ιανουαρίου 2019).

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003) *ΔΕΠΠΣ Ιστορίας*, σ. 184-230. Διαθέσιμο στο <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/> (Πρόσβαση 12 Μαΐου 2019).

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (14/02/2007) *Δελτίο Τύπου: Σχετικά με την κριτική στα νέα βιβλία του παιδαγωγικού ινστιτούτου και ειδικότερα του βιβλίου της ιστορίας της ΣΤ' τάξης Δημοτικού*. Διαθέσιμο στο [www.pi-schools.gr](http://www.pi-schools.gr) (Πρόσβαση 12 Δεκεμβρίου 2018).

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (6/12/2007) *Ανακοίνωση: Συγγραφή διδακτικού πακέτου (βιβλίο μαθητή, βιβλίο δασκάλου, τετράδιο εργασιών) για το μάθημα της Ιστορίας της Έκτης (ΣΤ') τάξης του Δημοτικού*. Διαθέσιμο στο [www.pi-schools.gr](http://www.pi-schools.gr) (Πρόσβαση 12 Δεκεμβρίου 2018).

Παληκίδης, Α. (2008) Η εικονογράφηση των σχολικών εγχειριδίων ιστορίας, στο Ανδρέου, Α. (επιμ.) *Η διδακτική της Ιστορίας στην Ελλάδα και η έρευνα στα σχολικά εγχειρίδια*, Αθήνα, Μεταίχμιο, σ. 321- 363.

Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων (2013) *Πρόταση για το Αναλυτικό Πρόγραμμα Ιστορίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Διαθέσιμο στο [www.p-e-f.gr/docs/29.pdf](http://www.p-e-f.gr/docs/29.pdf) (Πρόσβαση 10 Φεβρουαρίου 2019).

Pingel, F. (2000) *The European Home: Representations of 20<sup>th</sup> century Europe in History Textbooks*, The Georg Eckert Institute for International Textbook Research-Council of Europe, Strasbourg, Council of Europe Publishing.

Pingel, F. (2010) *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision*, Paris/Braunschweig, Georg Eckert Institute for International Textbook Research-United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

Ρεπούση, Μ. (2004) *Μαθήματα Ιστορίας. Από την Ιστορία στην ιστορική εκπαίδευση*, Αθήνα, Καστανιώτη.

Ρεπούση, Μ. (2005) *Ιστορικές πηγές στο σχολείο, από τα ίχνη στις μαρτυρίες*, Αθήνα, Καστανιώτη.

Recommendation 1283 (1996) *History and the learning of history in Europe*, Parliamentary Assembly, Strasbourg, Council of Europe Publishing.

Recommendation 15 (2001) *Η διδασκαλία της Ιστορίας στην Ευρώπη του εικοστού πρώτου αιώνα*, εγκρίθηκε από την Επιτροπή Υπουργών στις 31 Οκτωβρίου 2001 κατά την 771<sup>η</sup> συνεδρίαση των αναπληρωτών υπουργών Παιδείας, Council of Europe Publishing.

Recommendation 1880 (2009) *History teaching in conflict and post-conflict areas*, Parliamentary Assembly, Strasbourg, Council of Europe Publishing.

Seixas, P. (2000) Schweigen! die Kinder! or, Does Postmodern History Have a Place in the Schools?, στο Stearns, P., Seixas, P. & Wineburg S. (επιμ.) *Knowing, Teaching and Learning History. National and International Perspectives*, New York and London, New York University Press, σ. 19 - 37.

Seixas, P. & Morton, T. (2013) *The Big Historical Thinking Concepts*, Καναδάς, Nelson.

Stability Pact for South Eastern Europe (June 2002) *Working Group on History/History Teaching. Activities Report*. Διαθέσιμο στο <http://www.stabilitypact.org/education/history-report2002.asp> (Πρόσβαση 30 Ιανουαρίου 2019).

Stearns, P. (1998) Why Study History, *American Historical Association*. Διαθέσιμο στο [http://www.historians.org/about-aha-and-membership/aha-history-and-archives/archives/why-study-history-\(1998\)](http://www.historians.org/about-aha-and-membership/aha-history-and-archives/archives/why-study-history-(1998)) (Πρόσβαση 28 Ιανουαρίου 2019).

Steiner-Khamsi, G. (1994) *History, democratic values and tolerance in Europe: the experience of countries in democratic transition*, Sofia, Council of Europe Symposium.

Stradling, R. (2002) *Teaching 20th-Century European History*, Strasbourg, Council of Europe Publishing.

Stradling, R. (2003) *Πολυπρισματική θεώρηση στη διδασκαλία της Ιστορίας: Οδηγός για καθηγητές*, Council of Europe Publishing. Διαθέσιμο στο [http://www.mitost.org/fileadmin/user\\_upload/Referate/BBuP/Robert\\_Stradling\\_Paper.pdf](http://www.mitost.org/fileadmin/user_upload/Referate/BBuP/Robert_Stradling_Paper.pdf) (Πρόσβαση 28 Ιανουαρίου 2019).

Υπουργική Απόφαση 35844/Δ2, *Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Ιστορίας των Α', Β' και Γ' τάξεων του Γυμνασίου*, ΦΕΚ 959/21 Μαρτίου 2019, τεύχος Β', σ. 11005 - 11088.

Υπουργική Απόφαση 80347/Δ2, *Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Ιστορίας Α' και Β' τάξης Λυκείου*, ΦΕΚ 2020/3 Ιουνίου 2019, τεύχος Β', σ. 22917 - 23044.

UNESCO (2006) *Fostering peaceful co-existence through analysis and revision of history curricula and textbooks in Southeast Europe*, Preliminary Stocktaking Report, Paris, Educational, Scientific and Cultural Organization.

UNESCO (12-14 February 2013) *Rethinking Education in a Changing World*, Meeting of the Senior Experts' Group, Report prepared by the Unesco Secretariat, Paris, Educational, Scientific and Cultural Organization.

United Nations (9 August 2013) *Cultural rights. Note by the Secretary-General*, General Assembly, Sixty-eighth session, σ. 1-27

# Οι ιστοριογραφικές εξελίξεις στη νεοελληνική εκπαίδευση: διδακτικό μοντέλο στην τριτοβάθμια εκπαίδευση

**Ελένη Καραμανώλη**  
*Δρ Διδακτικής Μεθοδολογίας*  
*Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης*  
*ekaramanoli@edlit.auth.gr*

**Δημήτριος Μαυροσκούφης**  
*Καθηγητής, Κοσμήτορας Φιλοσοφικής Σχολής*  
*Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης*  
*dmavrosk@edlit.auth.gr*

## Περίληψη

Η παρούσα έρευνα στοχεύει να εξετάσει επιστημολογικά θέματα ιστοριογραφίας της ελληνικής εκπαίδευσης που εντάσσονται στο ευρύτερο πλαίσιο της ιστορίας της εκπαίδευσης και της εκπαιδευτικής πολιτικής. Η ιστοριογραφία της ελληνικής εκπαίδευσης, εξαρτώμενη πάντοτε από το σύστημα μέσα στο οποίο παράγεται, γνώρισε σημαντικές αλλαγές σε σχέση τόσο με τα επιστημολογικά παραδείγματα της ιστορίας και των άλλων κοινωνικών επιστημών με τις οποίες συνδέεται, όσο και με την εξέλιξη των εκπαιδευτικών πραγμάτων. Δίνεται έμφαση στην ανατομία συγκεκριμένων εκπαιδευτικών προβλημάτων και παιδαγωγικών θεμάτων, με έμφαση στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1964-65, η οποία προσεγγίζεται ερευνητικά με βάση πρωτογενείς και δευτερογενείς πηγές και πολυπρισματικά, δηλαδή με ποικιλία πηγών και ερμηνευτικών οπτικών (νομοθετικά κείμενα, βιβλιογραφία, εφημερίδες, ανακοινώσεις επιστημονικών φορέων της εποχής, αντιδράσεις σωματείων και ενώσεων, κινηματογραφικές ταινίες κ.λπ.).

**Λέξεις-κλειδιά:** εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, ιστορία της εκπαίδευσης, πηγές

## Abstract

This paper aims to examine scientific historiographic issues of Greek education in History of Education and Education Policy. Historiography of Greek education, is contextual and has changed in relation to scientific historical examples and the development of educational issues. Emphasis is given to the context of specific educational problems as well as pedagogical issues, focusing on the educational change of 1964-65, that is approached through search on primary

and secondary sources, in other words using different sources and interpretations (law texts, references, newspapers, scientific announcements, reactions of the unions and associations, films etc.).

**Key words:** educational change, History of Education, sources

## Εισαγωγή

Η ιστοριογραφία της ελληνικής εκπαίδευσης ακολούθησε σε γενικές γραμμές αντίστοιχη πορεία με εκείνη σε χώρες του εξωτερικού, με αρκετές όμως ιδιοτυπίες και αποκλίσεις. Όπως είναι γνωστό, η ιστοριογραφία της ελληνικής εκπαίδευσης, εξαρτώμενη πάντοτε από το σύστημα μέσα στο οποίο παράγεται, γνώρισε σημαντικές αλλαγές σε σχέση τόσο με τα επιστημολογικά παραδείγματα της ιστορίας και των άλλων κοινωνικών επιστημών με τις οποίες συνδέεται, όσο και με την εξέλιξη των εκπαιδευτικών πραγμάτων (Μπουζάκης, 2002γ· Δημαράς, 1988, 2002· Ανδρέου, 1993). Άλλωστε, η κατάσταση διαρκούς διαλόγου της εκπαιδευτικής ιστοριογραφίας με τις κοινωνικές επιστήμες αλλά και τον θεσμό της εκπαίδευσης επισημαίνεται ως ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά της και σε παγκόσμιο επίπεδο (Viñao, 2002· Aldrich, 2000).

## Οι ιστοριογραφικές εξελίξεις της εκπαίδευσης

Οι απαρχές της ελληνικής εκπαιδευτικής ιστοριογραφίας συνδέονται άμεσα με τις επιρροές του γερμανικού θετικισμού – ιστορικισμού (Δαφερμάκης, 2004· Ανδρέου, 1993), ο οποίος υπήρξε και το κυρίαρχο πρότυπο στον ευρωπαϊκό χώρο πριν από τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο. Στη Γερμανία π.χ. η Ιστορία της Εκπαίδευσης, τόσο σε επίπεδο ερευνητικής και συγγραφικής παραγωγής όσο και ακαδημαϊκής διδασκαλίας, αποτέλεσε τμήμα της Παιδαγωγικής και των συναφών σπουδών των εκπαιδευτικών υπό την επίδραση κυρίως του Herbart και του νεοκλασικισμού. Ουσιαστικά επρόκειτο για ιστορία της αγωγής και της διδακτικής, κάτι που φαίνεται και από την ίδρυση σχετικών εταιρειών στα τέλη του 19ου αι., όπως η *Gesellschaft für deutsche Erziehung und Schulgeschichte*, ή από την έκδοση εγχειριδίων και ειδικών περιοδικών, όπως το *Zeitschrift für Geschichte der Erziehung und des Unterrichts* (Viñao, 2002· Compère, 1995).

Η αποκλειστική σύνδεση της ιστορίας της εκπαίδευσης με την παιδαγωγική και το υπόδειγμα του νεοανθρωπισμού (κίνηση που θέτει ως βάση του ανθρωπισμού τη δημιουργική αφομοίωση και ανάπτυξη του πνεύματος της κλασικής αρχαιότητας), καθώς και η χρονολογική αφηγηματική ιστοριογραφία, άρχισαν να υποχωρούν μετά τον Β΄ Παγκόσμιο πόλεμο. Στις νέες κατευθύνσεις της εκπαιδευτικής ιστοριογραφίας αποφασιστικό ρόλο διαδραμάτισαν οι εξελίξεις στον τομέα της γενικής ιστορίας, η ανάπτυξη της εκπαιδευτικής κοινωνιολογίας, η μεταπολεμική αισιοδοξία για τον ρόλο της εκπαίδευσης στη δημογραφική εξέλιξη, την κοινωνική κινητικότητα, την οικονομική πρόοδο, τον εκδημοκρατισμό και τον εκσυγχρονισμό, καθώς και οι συναφείς θεωρίες του εκσυγχρονισμού και του ανθρώπινου κεφαλαίου (Viñao, 2002· Barnard, 1989· Musgrave, 1970:). Έτσι, από τα μέσα περίπου της δεκαετίας του 1940 αναπτύχθηκε στις ΗΠΑ η κίνηση που είναι γνωστή ως *Social Bases of Education* και κατά τη δεκαετία του 1960 η *New History of Education*, που προκάλεσαν τη δημοσίευση βιβλίων με τις νέες οπτικές, την ίδρυση νέων εταιρειών και την έκδοση νέων περιοδικών<sup>54</sup>.

Διαμορφώθηκε έτσι μια νέα «Κοινωνική Ιστορία της Εκπαίδευσης», η οποία σταδιακά ενσωμάτωσε τις οπτικές και τα μεθοδολογικά εργαλεία της πολιτικής επιστήμης, της κοινωνιολογίας, της γεωγραφίας, της οικονομίας, της ψυχολογίας και της κοινωνικής ανθρωπολογίας. Ιδιαίτερα από τη δεκαετία του 1980 και μετά φαίνεται ότι η συνέχιση μιας εκπαιδευτικής ιστοριογραφίας ομοιόμορφης και ίδιας με την παλιότερη, μολονότι η ιστοριογραφική παράδοση δεν έχει εκλείψει, είναι σχεδόν αδύνατη. Ο κριτικός αναθεωρητισμός των Foucault και De Certeau, η γλωσσική στροφή στην ιστορία, ο μεταμοντερνισμός, οι θεωρίες της πρόσληψης και η νέα πολιτισμική ιστορία με ανθρωπολογική εστίαση έχουν αλλάξει δραστικά το τοπίο (Μαυροσκούφης, 2005β· Popkewitz κ.ά, 2001· Iggers, 1999· Κόκκινος, 1998). Νέα θέματα εισβάλλουν δυναμικά τόσο στο πεδίο της έρευνας όσο και στα ακαδημαϊκά προγράμματα, όπως οι διαπολιτισμικές σχέσεις, η ιδιότητα του πολίτη, οι εμπειρίες και τα βιώματα των συμμετεχόντων στην εκπαίδευση – οι λεγόμενες «ιστορίες ζωής» – η ιστορία της σχολικής κουλτούρας κ.λπ. (Δαφερμάκης, 2004· Viñao, 2002· Cohen & Depaepe, 1996).

---

<sup>54</sup> Παραδείγματα τέτοιων περιοδικών αποτελούν τα αμερικανικά *History of Education Journal* (1948), *History of Education Quarterly* (1961) και *Paedagogica Historica* (1961) ή τα αγγλικά *British Journal of Educational Studies* (1962), *History of Education Society Bulletin* (1968) και *History of Education* (1972).



Στην Ελλάδα, μέχρι τουλάχιστον και την περίοδο του Μεσοπολέμου, ακολουθήθηκε το γερμανικό μοντέλο στην εκπαιδευτική ιστοριογραφία τόσο ως προς την εκδοτική παραγωγή, τη θεματολογία και το επιστημολογικό υπόβαθρο, όσο και ως προς τα προγράμματα σπουδών στα Διδασκαλεία, τις Παιδαγωγικές Ακαδημίες και τη Φιλοσοφική Σχολή της Αθήνας<sup>55</sup>. Η σχετική διερεύνηση από τον Αλέξη Δημαρά και τον Αποστόλη Ανδρέου το δείχνει σε ικανοποιητικό βαθμό (Ανδρέου, 1993, 1995· Δημαράς, 1988). Θα πρέπει ωστόσο να υπογραμμιστούν ορισμένες ελληνικές ιδιαιτερότητες:

- α) Πρώτη ιδιομορφία αποτελεί το γνωστό ιδεολογικό και ερμηνευτικό σχήμα με το οποίο προσεγγίζεται η ανάπτυξη του σχολικού δικτύου, το οποίο χρησιμοποιώντας τις έννοιες του γένους ή του έθνους στοχεύει στην απόδειξη της συνέχειας του ελληνισμού<sup>56</sup>.
- β) Η δεύτερη ιδιομορφία σχετίζεται με τους παραγωγούς της εκπαιδευτικής ιστοριογραφίας αυτής της περιόδου, μια και οι περισσότεροι είχαν σχέση με την εκπαίδευση ή τη μετεκπαίδευση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ή είχαν υπηρετήσει σε στελεχιακές θέσεις του κρατικού μηχανισμού.
- γ) Η τρίτη ιδιομορφία έχει ως βάση αναφοράς τα ιδρύματα όπου διδασκόταν η ιστορία της εκπαίδευσης. Ενώ σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες ή στις ΗΠΑ το σχετικό γνωστικό αντικείμενο αφορούσε κυρίως τις σπουδές των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Viñao, 2002), στην Ελλάδα προσφερόταν στους δασκάλους και αφορούσε κυρίως τη δημοτική εκπαίδευση (Ανδρέου, 1993)<sup>57</sup>.

Έτσι, τα βασικά χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής ιστοριογραφίας του παρελθόντος εξακολουθούν να ισχύουν μέχρι και τις αρχές της δεκαετίας του 1970, επιβάλλοντας παρωχημένες οπτικές, στρεβλώσεις, σιωπές και σοβαρές

---

<sup>55</sup> Η Φιλοσοφική Σχολή της Θεσσαλονίκης έχει πολύ μικρότερη διάρκεια ζωής κατά την εξεταζόμενη περίοδο, ενώ η έδρα της Παιδαγωγικής κατά την ίδια περίοδο δεν έδωσε σημαντικά δείγματα στον τομέα αυτό λόγω των γνωστών περιπετειών της, βλ. Τερζής, Ν. Π. (1988) Ο Α. Π. Δελμούζος στη Φιλοσοφική Σχολή του Α.Π.Θ. (1928-45), στο Τερζής, Ν. Π. (1988) *Εκπαιδευτική Πολιτική και Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση: Πρόγραμμα και πραγματικότητα – Πράγματα και πρόσωπα*, Θεσσαλονίκη, Αδελφοί Κυριακίδη, σ. 170-200.

<sup>56</sup> Επιβιώματα αυτού του ιδεολογικού και ερμηνευτικού σχήματος απαντώνται και στη σύγχρονη εποχή, ιδιαίτερα στην εκδοχή της τοπικής εκπαιδευτικής ιστοριογραφίας (Ανδρέου, 1995).

<sup>57</sup> Μερική εξαίρεση του κανόνα αποτελούν τα εξής δύο έργα: α) Δημητριάδης, Σ. Χ. (1899) *Συλλογή των περί Μέσης Εκπαιδύσεως ιδία ισχυόντων Νόμων... από του 1833 – 1898 έτους*, Αθήναι και β) Παρίσης, Μ. (1883-1894) *Ανωτέρα και Μέση Εκπαίδευσις ήτοι Συλλογή... Νόμων... από του 1833*, τ. 3, Αθήναι.

παραλείψεις(Ανδρέου, 1993)<sup>58</sup>. Στο λυκόφως, όμως, της δικτατορίας η δημοσίευση του έργου του Αλέξη Δημαρά *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε* αποτελεί μια σημαντική καινοτομία στην εκπαιδευτική ιστοριογραφία.

Το ανανεωμένο ενδιαφέρον για την ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης φαίνεται και από την ανάληψη ερευνητικών προγραμμάτων, π.χ. του *Ιστορικού Αρχείου της Ελληνικής Νεολαίας*<sup>59</sup>, ή αργότερα του *Ιστορικού Αρχείου της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης* (Τομέας Παιδαγωγικής ΑΠΘ) με εστίαση στην ελληνική εκπαίδευση της Βαλκανικής κατά την οθωμανική κυρίως περίοδο κ.λπ. Παράλληλα, δημοσιεύονται γραπτές πηγές για την ελληνική εκπαίδευση, π.χ. από τον ερευνητή Δαυίδ Αντωνίου, ευρετηριάσεις και καταλογογραφήσεις αρχείων, περιοδικών και ειδικών εκδόσεων, βιογραφίες και κείμενα Ελλήνων παιδαγωγών ή γίνονται ανατυπώσεις παλιότερων σχετικών εκδόσεων, π.χ. των Γληνού, Δελμούζου, Τριανταφυλλίδη, Κουντουρά, Παπανούτσου κ.ά. (Μπουζάκης, 2002γ· Ανδρέου, 1993).

Έτσι, σταδιακά αναδεικνύονται τα βασικά ζητήματα της ελληνικής ιστοριογραφίας με την αναγνώριση της προτεραιότητας του κοινωνικού παράγοντα και την ένταξη της νεοελληνικής εκπαίδευσης στο διεθνές περιβάλλον. Τίθενται νέα ερωτήματα ή επαναδιατυπώνονται παλιότερα, διευρύνεται η θεματολογία και διαμορφώνονται νέα ερμηνευτικά σχήματα. Την τελευταία, μάλιστα, εικοσαετία η εκπαιδευτική ιστοριογραφική παραγωγή, ακολουθώντας και τα ξένα παραδείγματα, δείχνει σαφείς τάσεις για διεύρυνση των ερευνητικών οριζόντων της με τη μελέτη μεταρρυθμιστικών κινήσεων, επιμέρους τομών στην ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης, ειδικών εκπαιδευτικών θεμάτων, εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, παιδαγωγικών απόψεων και προσωπικοτήτων ή ευρύτερων εκπαιδευτικών συνόλων, καθώς και την ιστορικοκοινωνιολογική ανάλυση επιμέρους δομών και πτυχών της εκπαίδευσης, ενταγμένων στη μακρά διάρκεια (Δαφερμάκης, 2004· Μπουζάκης, 2002γ· Ανδρέου, 1993)<sup>60</sup>.

---

<sup>58</sup> Ο Ανδρέου διακρίνει δύο ουσιαστικές περιόδους στην εκπαιδευτική ιστοριογραφική παραγωγή (αρχές 19ου αι. – μέσα της δεκαετίας του 1970), ενώ ο Δημαράς τρεις, χαρακτηρίζοντας την πρώτη (αρχές 19ου αι. – πρώτες δεκαετίες του 20ού) ως «*προϊστορική*» και τη δεύτερη (μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του 1970) ως «*πρωτοϊστορική*».

<sup>59</sup> Για το πραγματικά αξιόλογο ερευνητικό και εκδοτικό έργο του ΙΑΕΝ της Γενικής Γραμματείας Νέας Γενιάς βλ. [www.eie.gr/institutes/ine-publications/ine-publications06.html](http://www.eie.gr/institutes/ine-publications/ine-publications06.html).

<sup>60</sup> Ενδεικτικοί των τάσεων ανανέωσης είναι οι τίτλοι βιβλίων των τελευταίων ετών από τις εκδόσεις Gutenberg, Γρηγόρη, Ελληνικά Γράμματα, Σαββάλα, Μεταίχμιο, Κυριακίδη, Οδυσσέας, Θεμέλιο, Κέδρος, Βιβλιόραμα κ.λπ. Ορισμένοι εκδοτικοί οίκοι, μάλιστα, έχουν εγκαινιάσει και ειδικές σειρές με μελέτες και τεκμήρια για την Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης.

Ωστόσο, οι σύγχρονες πολυπαραγοντικές και πολυπρισματικές προσεγγίσεις οδηγούν συχνά σε νέου τύπου προβλήματα. Για παράδειγμα, η απόρριψη των μεγάλων ιδεολογικών αφηγήσεων μπορεί να είναι θετικό στοιχείο, αλλά υπό την επίδραση του μεταμοντερνισμού το εκπαιδευτικό φαινόμενο κατακερματίζεται σε πολλά και διαφορετικά μέρη χωρίς συσχέτιση μεταξύ τους και προσεγγίζεται με τρόπο μονοδιάστατο (Δαφερμάκης, 2004· Viñao, 2002· Escolano, 1996). Το πρόβλημα απασχολεί και τους ξένους, όπως φαίνεται π.χ. από διεθνή συνέδρια, στα οποία συζητούνται οι επιρροές και οι συνέπειες του μεταμοντερνισμού στην έρευνα<sup>61</sup>, ή από ειδικά αφιερώματα ξένων περιοδικών, όπως των γνωστών *History of Education* και *Paedagogica Historica*<sup>62</sup>. Στην Ελλάδα, όμως, οι σχετικές αναφορές –εκτός από λίγες εξαιρέσεις<sup>63</sup>– είναι μάλλον περιθωριακές και αβαθείς, πιθανόν γιατί η ραγδαία μεταβολή των επιστημολογικών παραδειγμάτων δεν έχει αφομοιωθεί ικανοποιητικά σε όλες τις διαστάσεις της και δεν έχει συνειδητοποιηθεί πλήρως ότι ζητούμενο είναι η μετάβαση από τις περιφερειακές ιστορίες σε μια συνολική Κοινωνική Ιστορία της Εκπαίδευσης (Δαφερμάκης, 2004).

### Ερμηνευτικά σχήματα της ιστορίας της νεοελληνικής εκπαίδευσης

Τα συγχυτικά φαινόμενα επιτείνονται από τη δημοσίευση εργασιών «παλαιάς κοπής»<sup>64</sup>, κυρίως στο πλαίσιο της τοπικής εκπαιδευτικής ιστοριογραφίας, αλλά και βιβλίων με μεγάλες και συνθετικές αφηγήσεις, χωρίς να έχει προηγηθεί η εξαντλητική μελέτη των αντίστοιχων περιόδων ή επιμέρους θεμάτων (Δημαράς, 1988, 2004· Ανδρέου, 1993)<sup>65</sup>. Γι' αυτό είναι εντελώς απαραίτητο να συγκροτηθεί ένα «πλαίσιο

---

<sup>61</sup> American Educational Research Association (AERA) Annual Meeting (Montreal, 1999, April 19-23) με τον τίτλο *On the Threshold of the Twenty-First Century: Challenges and Opportunities*, στο <http://35.8.171.42/aera/divisions/f/fnews/march99.html> και AERA Annual Meeting (Chicago, 2003, April 21-25) με τον τίτλο *Theory, Method, and the History of Education*, στο [www.h-net.msu.edu/reviews/showrev.cgi?path=453](http://www.h-net.msu.edu/reviews/showrev.cgi?path=453).

<sup>62</sup> McCulloch, G. and Watts, R. (2003) *Theory, Method, and the History of Education*, *History of Education*, 32(2) και Herbst, J. (1999) *The History of Education: State of the Art at the Turn of the Century in Europe and South America*, *Paedagogica Historica*, 35(3). Βλ. επίσης Cohen, S. and Depaere, M. (επιμ.) (1996) *History of Education in the Postmodern Era, Special Issue of Paedagogica Historica*, Gent, Βέλγιο, Universiteit Gent.

<sup>63</sup> Πρόκειται κυρίως για παρεμβάσεις των Αλέξη Δημαρά, Χαράλαμπος Χαρίτου, Αποστόλη Ανδρέου, Μανόλη Δαφερμάκη, Σήφη Μπουζάκη, Χριστίνας Κουλούρη κ.λπ.

<sup>64</sup> Το φαινόμενο αυτό διαπιστώνεται περισσότερο στα συνέδρια και τα συμπόσια που αφορούν ή απλώς συμπεριλαμβάνουν και την Ιστορία της Εκπαίδευσης, όπου συνυπάρχουν ποικίλες και αντικρουόμενες οπτικές, ώστε συχνά έχει κανείς την αίσθηση ότι «πλίνθοι και κέραμοι ατάκτως ερριμμένοι εισίν».

<sup>65</sup> Αν και δε μπορεί να αμφισβητηθεί η πρακτική χρησιμότητα τέτοιων βιβλίων ως βάσεων αναφοράς, ελλοχεύει πάντοτε ο κίνδυνος ερμηνευτικών αυθαιρεσιών, άκριτης αποδοχής ιδεολογικών παραδοχών και επανάληψης ιστορικών λαθών ή στρεβλώσεων, όπως συμβαίνει π.χ. για τις σχέσεις της περιόδου του Αγώνα της Ανεξαρτησίας με τις επόμενες, την απόδοση του αρχαιογνωστικού προσανατολισμού της

δεοντολογίας» για την έρευνα και τη διδασκαλία της ιστορίας της νεοελληνικής εκπαίδευσης, που θα δίνει ιδιαίτερη έμφαση στα εξής στοιχεία:

- 1) την ένταξη του μερικού στο γενικό και στο πλαίσιο της κοινωνικής και ιστορικής συνάφειάς του (Δαφερμάκης, 2004· Δημαράς, 2004· Μαυροσκούφης, 1996),
- 2) την εξαντλητική έρευνα και χρήση των πρωτογενών και των δευτερογενών πηγών, όχι μόνον των γραπτών ή των επίσημων αρχειακών (Μαυροσκούφης, 1996, 2005α· Δημαράς, 2004· Ανδρέου, 1993),
- 3) τη συστηματική ανάλυση και ερμηνεία των πηγών, με προσπάθεια αποφυγής των ιδεολογικών προκαταλήψεων, της μονομέρειας, των αποσιωπήσεων και του παροντισμού (Μαυροσκούφης, 2005α· Cunningham, 2004· Δημαράς, 2004),
- 4) τη χωροχρονική και μεθοδολογική συγκριτική εξέταση των θεμάτων<sup>24</sup>,
- 5) την κριτική εξέταση των ερμηνευτικών εργαλείων και σχημάτων, ιδιαίτερα των σχημάτων «αντίδραση», «εξάρτηση», «εκδημοκρατισμός και εκσυγχρονισμός», «μεταρρύθμιση και αντιμεταρρύθμιση» (Ρηγοπούλου, 1998· Μαυροσκούφης, 1996· Ανδρέου, 1993· Δημαράς, 1980· Βεργίδης, 1979),
- 6) την παράλληλη εξέταση προσώπων, πραγμάτων, ενεργειών, ιδεών, συστημάτων, θεσμών κ.λπ., έτσι ώστε να δημιουργείται ένα πλαίσιο που θα προδιαγράψει μια πορεία μετάβασης από τη γραμμική παράθεση πληροφοριών σε πολυπρισματικές και συνθετικές προσεγγίσεις (Δημαράς, 2004· Νόνοα, 2001· Popkewitz κ.ά., 2001· Tyack & Cuban, 1995),
- 7) την επαναξιολόγηση των σχέσεων ανάμεσα στην ιστορία της εκπαίδευσης και την παιδαγωγική (Viñao, 2002· Aldrich, 1993).

Από τα παραπάνω ερμηνευτικά σχήματα το πιο διαδεδομένο ίσως είναι εκείνο που επιχειρεί να εξετάσει τις εξελίξεις στον χώρο της εκπαίδευσης υπό το πρίσμα των συγκρούσεων μεταξύ του συγχρονιστικού ιδεολογικού ρεύματος αφενός και του

---

ελληνικής εκπαίδευσης αποκλειστικά στους Βαυαρούς, το ερμηνευτικό σχήμα «μεταρρύθμιση – αντιμεταρρύθμιση» κ.λπ. Για τέτοιες γενικές εργασίες βλ. Δερβίσης, Σ. (1985) *Ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης και σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα*, Θεσσαλονίκη· Ευαγγελόπουλος, Σ. (1984) *Ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης. Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*, τ. Α' - Β', Αθήνα· Κάτσικας, Χ. και Θεριανός, Κ. (2004) *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης. Από την ίδρυση του ελληνικού κράτους μέχρι το 2004*, Αθήνα, Σαββάλας· Μπουζάκης, Σ. (1986) *Νεοελληνική Εκπαίδευση (1821-1985)*, α' έκδοση, Αθήνα, Gutenberg· Χατζηστεφανίδης, Θ. (1982) *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης (1821-1986)*, Αθήνα, Παπαδήμας.

παραδοσιακού αφετέρου. Μάλιστα, όσο κι αν η σύνδεση της εκπαίδευσης με τα κοινωνικά και πολιτικά ρεύματα θεωρείται περίπλοκη (Δημαράς 1995), συχνά το παραδοσιακό ιδεολογικό ρεύμα ταυτίζεται σχεδόν αποκλειστικά με τις συντηρητικές πολιτικές δυνάμεις και την Εκκλησία ή τις χριστιανικές οργανώσεις, από τις οποίες προέρχονται κατά κανόνα οι αντιδράσεις (Χαραλάμπους 1990· Δημαράς 1980, 1986).

Το σχήμα αυτό είναι καταρχήν λειτουργικό, γιατί μπορεί να ερμηνεύσει ικανοποιητικά την πορεία των εκπαιδευτικών πραγμάτων κατά το 19<sup>ο</sup> αιώνα και το μεγαλύτερο μέρος του 20<sup>ου</sup>, και μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 1980 παρέμενε κυρίαρχο. Επιπλέον, η εισαγωγή της διάκρισης μεταξύ «εσωτερικής» και «εξωτερικής» μεταρρύθμισης περιόριζε τις ατέλειες του σχήματος και το καθιστούσε ακόμη πιο λειτουργικό (Τερζής, 2008· Ξωχέλλης & Φράγκος, 1982).

Βέβαια, η ερμηνευτική ευστάθεια του σχήματος είχε κλονιστεί ήδη από τα τέλη της δεκαετίας του 1970 εξαιτίας της μεταρρύθμισης που πραγματοποιήθηκε το 1976-77 σύμφωνα με το πνεύμα της μεταρρύθμισης του 1964 (Μαρωνίτης 1981· Βεργίδης, 1979). Υπό το πρίσμα αυτό θεωρήθηκε ότι το παραπάνω ερμηνευτικό σχήμα οδηγεί στη μυθοποίηση της σύγκρουσης μεταξύ φιλελεύθερων και συντηρητικών. Η παραδοχή αυτή είχε ως επόμενη λογική συνέπεια να επαναξιολογηθεί η αποτελεσματικότητα της φιλελεύθερης εκπαιδευτικής πολιτικής και του ιδεολογικού βάθους που είχε η αντίδραση των συντηρητικών πολιτικών δυνάμεων (Ανδρέου, 1993· Konstantellou, 1990· Φραγκουδάκη, 1990· Καζαμίας, 1986). Συνειδητοποιήθηκε έτσι ότι τα ερμηνευτικά σχήματα δεν μπορεί να έχουν κανονιστικό χαρακτήρα, πράγμα που σημαίνει ότι δεν μπορεί να λειτουργούν ανιστορικά, αλλά πρέπει να βρίσκονται σε διαλεκτική σχέση με τις ιστορικές πηγές και να επαληθεύονται στο πλαίσιο τόσο της συγκυρίας όσο και της μακράς διάρκειας (Μαυροσκούφης, 2006).

Υπό το πρίσμα αυτό ιδιαίτερη σημασία αποδίδεται στο ιστορικό του εκπαιδευτικού συντηρητισμού στην Ελλάδα και στη συνακόλουθη ισχύ του παραδοσιακού αξιακού προτύπου, που στηρίζονται στην έννοια της εθνικής κουλτούρας και τα χαρακτηριστικά της κυρίαρχης τάξης (Ifanti, 2000). Έτσι, ο εκπαιδευτικός εκσυγχρονισμός, ο οποίος για μερικούς, με προεξάρχοντα τον Πουλαντζά, διακρίνεται από τον εκδημοκρατισμό, συχνά συνυπάρχει με τις παραδοσιακές αξίες (Ρηγοπούλου, 1998, 2002· Zambeta, 2000· Πουλαντζάς, 1979). Όπως είναι ευνόητο, η συνύπαρξη αντικρουόμενων αξιακών συστημάτων μπορεί να οδηγεί σε ιδεολογικές συγκρούσεις, οι οποίες αποτελούν αναγκαία συνθήκη για τη νομιμοποίηση μιας εκπαιδευτικής αλλαγής (Salter & Tapper, 1981). Σε περίπτωση,

όμως, κατά την οποία ο θεωρητικός λόγος των υπερασπιστών της αλλαγής αντιφάσκει προς την κομματική πρακτική τους ή περιορίζεται στην πολιτική ρητορεία, οι υπερασπιστές των αξιών της παράδοσης βρίσκονται σε πλεονεκτική θέση, βάζοντας όρια στον αντιτιθέμενο λόγο, κάνοντας προσωπικές επιθέσεις στους πρωταγωνιστές της αλλαγής, παρουσιάζοντας στοιχεία της κυρίαρχης ιδεολογίας ως αιώνια και κατορθώνοντας, εντέλει, να αποσπάσουν τη συναίνεση των πολλών προς όφελος των δικών τους απόψεων (Klein, 1985· Giroux, 1981· Zeigler & Peak, 1971). Οι αντικρουόμενες ιδεολογίες, βέβαια, δεν οδηγούν μόνο σε συγκρούσεις και πολιτική πόλωση, αλλά είναι πολύ πιθανό να προκαλέσουν και ιδεολογική ώσμωση, η οποία ενδέχεται να εξασφαλίσει ευρύτερες συναινέσεις (Τερζής, 1995, 2008) ή, αντίθετα, να οδηγήσει στην ενίσχυση της κυρίαρχης εκπαιδευτικής κουλτούρας και την ενδυνάμωση των τάσεων επιστροφής σε προηγούμενες θέσεις (Μαυροσκούφης, 2002· Κασσωτάκης, 1986).

Επομένως, οι ερμηνευτικές αναλύσεις πρέπει να εντάσσονται στο πλαίσιο της «διττής χρονικότητας», δηλαδή στο επίπεδο αφενός της δομής και της μακράς διάρκειας και αφετέρου του γεγονότος και της συγκυρίας (Koselleck, 1985). Προς την κατεύθυνση αυτή σημαντική είναι και η διάκριση ανάμεσα στην αιτιώδη εξήγηση, σύμφωνα με την οποία η διαμόρφωση των θεσμών θεωρείται ως αποτέλεσμα κοινωνικών, πολιτικών και ιδεολογικών συγκρούσεων σε μακροεπίπεδο, και στην κοινωνική λειτουργία τους, που κρίνεται ως αποτέλεσμα διαρκούς διαπραγμάτευσης μεταξύ διαφορετικών ομάδων συμφερόντων (Archer, 1979).

Μια τέτοια ανάλυση μπορεί να δείξει ότι τόσο η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1964-65 όσο και οι μεταπολιτευτικές μεταρρυθμίσεις δεν έθιξαν τον πυρήνα και την αποτελεσματικότητα της «ελληνοχριστιανικής» ιδεολογίας, η οποία, έχοντας τις ρίζες της στα μέσα του 19ου αιώνα, αναδείχθηκε σε κυρίαρχη ιδεολογία κατά την περίοδο του εμφυλίου πολέμου (Μαυροσκούφης, 2002· Χαραλάμπους, 1990). Τα κύρια χαρακτηριστικά της ιδεολογίας αυτής είναι η δυναμική αντίδραση σε κάθε δομική μεταρρυθμιστική προσπάθεια, η πολιτικοποίηση της θρησκείας και η έμφαση στη γλωσσική καθαρότητα και ενότητα, που πιστοποιούν τη μοναδικότητα του γένους ή του έθνους και την αδιάλειπτη ιστορική συνέχειά του (Λέκκας, 1989· Δημαράς, 1986). Διακρινόμενη για την ευελιξία και την αοριστία της από την εποχή ακόμη της συγκρότησής της (Κονδύλης, 1990· Χαραλάμπους, 1990), λειτούργησε αντικειμενικά με βάση το επικοινωνιακό πρότυπο των «ηθικών πανικών», που συγκεντρώνει τα

χαρακτηριστικά της «εκστρατείας», της σταυροφορίας» και της «διαμάχης»<sup>66</sup>. Παρά τα προβλήματα, με βασικότερο ίσως εκείνο που προκαλείται από τις δυσκολίες πρόσβασης στις πηγές, η ιστοριογραφική παραγωγή δε μπορεί να θεωρηθεί απογοητευτική. Τα πράγματα όμως περιπλέκονται κατά τη μετάβαση από το πεδίο της έρευνας στο πεδίο της ακαδημαϊκής διδασκαλίας, μεταξύ των οποίων συνήθως, ακόμη και στο εξωτερικό, παρατηρείται μια διχοτομία. Γιατί, αν γίνει παραδεκτό ότι η ιστορία της εκπαίδευσης πρέπει να έχει χαρακτήρα ανοιχτό και διεπιστημονικό, αυτή ως ακαδημαϊκό διδακτικό αντικείμενο αντιμετωπίζει το δυσεπίλυτο πρόβλημα του τι θα επιλέξει και θα συμπεριλάβει από την έρευνα, τι και πώς θα το αφομοιώσει, πού θα εστιάσει (Viñao, 2002· Aldrich, 1993). Επιπλέον, το γεγονός ότι απευθύνεται σε ακροατήρια πολύ διαφορετικά μεταξύ τους <sup>67</sup>,δυσκολεύει τα πράγματα ακόμη περισσότερο, έτσι που να εκφράζονται σοβαρές ανησυχίες για το μέλλον της ως διδακτικού αντικειμένου (Viñao, 2002· Cohen, 1999· Robinson, 2000· Silver, 1992). Ειδικά για τους/τις φοιτητές/-ήτριες, οι οποίοι/-ες επίσης παρουσιάζουν σημαντικές διαφορές ως προς την προέλευση, το υπόβαθρο και τον προσανατολισμό τους, υπογραμμίζεται η ανάγκη συγγραφής εγχειριδίων για τη μεθοδολογία της εκπαιδευτικής ιστορικής έρευνας <sup>68</sup>. Στην ελληνική περίπτωση, μάλιστα, συχνά τα σχετικά μαθήματα προσφέρονται σε φοιτητές/-ήτριες που δε γνωρίζουν ικανοποιητικά τη νεότερη και σύγχρονη ελληνική και ευρωπαϊκή ιστορία, καθώς και τη φύση ή τις λειτουργίες της ιστοριογραφίας. Έτσι, αδυνατούν να εντάξουν τα θέματα, τα γεγονότα και τα πρόσωπα από την ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης στο ευρύτερο ιστορικό και πολιτισμικό πλαίσιο τους και να τα επεξεργαστούν κριτικά. Είναι χαρακτηριστικό π.χ. ότι από τα περιεχόμενα αρκετών προγραμμάτων σπουδών απουσιάζουν αναφορές στη φύση, τα χαρακτηριστικά και τη μεθοδολογία της ιστοριογραφίας, ενώ κι εκεί όπου υπάρχουν τέτοια στοιχεία φαίνεται πως είναι απλώς εισαγωγικά χωρίς ιδιαίτερο βάθος

---

<sup>66</sup> Ο όρος «ηθικοί πανικοί» (moral panics) αποδίδεται στον εγκληματολόγο Jock Young, καθιερώνεται όμως από τον κοινωνιολόγο Stanley Cohen, βλ. Cohen, S. (1980) *Folk Devils and Moral Panics: The Creation of the Mods and Rockers*, 2<sup>η</sup> έκδοση, Oxford, Martin Robertson (α' έκδοση 1972). Βλ. επίσης Thompson, K. (1998) *Moral Panics*, London, Routledge.

<sup>67</sup> Ως πραγματικά και δυνητικά ακροατήρια θεωρούνται εδώ οι κυβερνήσεις, η δημόσια εκπαιδευτική γραφειοκρατία, οι διεθνείς οργανισμοί, οι ακαδημαϊκοί, οι ερευνητές, οι εκπαιδευτικοί, οι φοιτητές και η ευρύτερη κοινωνία. Βλ. και Richardson, W. (2000) *History, Education and Audience*, στο Crook, D. and Aldrich, R. (επιμ.) *History of Education for the Twenty-First Century*, London, Institute of Education, University of London, σ. 17-35.

<sup>68</sup> Υπόδειγμα θα μπορούσε να αποτελέσει το εξής: McCulloch, G. & Richardson, W. (2000) *Historical Research in Educational Settings*, Buckingham, Open University Press.

και επομένως, λόγω και του γενικότερου μαθησιακού περιβάλλοντος, δε θα πρέπει να θεωρηθεί ότι βαραίνουν σημαντικά (Μαυροσκούφης, 2005β)<sup>69</sup>.

Κατά τη μετάβαση από την ιστοριογραφική παραγωγή στη διδασκαλία θα πρέπει να συνεκτιμηθούν και οι ιδιομορφίες των διαφορετικού τύπου ιδρυμάτων, καθώς και η μεγάλη διαφοροποίηση στην προέλευση και τα ενδιαφέροντα των διδασκόντων<sup>70</sup>, κάποιιοι από τους οποίους δεν ασχολούνται αποκλειστικά ή συστηματικά με αυτόν τον επιστημονικό τομέα (Δημαράς 2002· Μυλωνάς 2002). Φυσικά, θα πρέπει να θεωρηθεί δεδομένο ότι αποκλίσεις υπάρχουν και στη διδακτική μεθοδολογία, καθώς και στην εξεταστική πρακτική. Όσο για τη χρήση των νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία, αυτή θα πρέπει να θεωρηθεί μάλλον περιθωριακή και ευκαιριακή, αν και στο εξωτερικό η χρήση τους είναι πλέον αρκετά διαδεδομένη (McCulloch, 2003· Crook, 2000)<sup>71</sup>.

---

<sup>69</sup> Μερική εξαίρεση αποτελούν οι περιπτώσεις κατά τις οποίες η δομή του προγράμματος σπουδών επιτρέπει τις εξειδικεύσεις με μαθήματα κατεύθυνσης, βλ. π.χ. «Προσεγγίσεις στην Ιστορία της γυναικείας εκπαίδευσης στην Ελλάδα», *Οδηγός Σπουδών Τμήματος Φιλοσοφίας – Παιδαγωγικής ΑΠΘ για το έτος 2007-2008*, σ. 62. Μια συστηματική συγκριτική εξέταση των ελληνικών προγραμμάτων σπουδών με αντίστοιχα προγράμματα ξένων πανεπιστημίων θα καταδείκνυε τις σχετικές ποιοτικές διαφορές. Προς την κατεύθυνση αυτή ενδεικτικά είναι τα ακόλουθα προγράμματα: 1) Department of Administrative and Policy Studies (APS), School of Education, University of Pittsburg, *History of Education of Education* (ADM5 3013), στο <http://www.education.pitt.edu/aps/coursedescriptions.asp?id=281>· 2) PSC – NCATE, College of Education, The University of Georgia, *History of Education in the United States: Historiography and Research Methods* (EFND 8100), στο <http://ncate.coe.yga.edu/programs/socialfoundations/syllabi/ncatefile.1081.html>· 3) UCLA Graduate School of Education Information Studies, Division of Social Science and Comparative Education (SSCE), στο <http://www.gseis.ucla.edu/division/ssce/handbook.html>· 4) Course Proposal: *History and Philosophy of Higher Education*, Eastern Illinois University (CSD/EDF5730), στο <http://www.eiu.edu/~eiuaa/elibrary/CSD5730r.pdf>· 5) Department of Education Policy and Social Foundations, University of Maryland, *History of Education in the United States* (EDPA 611), στο <http://www.education.umd.edu/EDPA/faculty/finkelstein.html>· 6) History of Philosophy of Education Program – Theory and Policy Studies in Education, *Graduate Studies in Education, Bulletin, 2004-2005* (Canada), στο <http://ro.oise.utoronto.ca/BulPage161.htm>· και 7) Murgescu, M.-L. (2001) *New Directions in the History of Education – Methodological and Historiographical Overview*, University of Bucharest, Curriculum Resource Center, Central European University, Budapest, στο <http://www.hc.ceu.hu/crc/Syllabi/alumni/history/Murgescu.html>.

<sup>70</sup> Η Ιστορία της Εκπαίδευσης διδάσκεται στα Τμήματα Φιλοσοφίας – Παιδαγωγικής (και Ψυχολογίας) των Φιλοσοφικών Σχολών, στα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης, στα Τμήματα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (πρώην Νηπιαγωγών), σε Ιστορικά Τμήματα, σε Τμήματα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, σε Τμήματα Πολιτικών Επιστημών κ.λπ. Όσο για το διδακτικό προσωπικό είναι γνωστό ότι αποτελεί μία Βαβέλ τόσο ως προς τις βασικές και τις μεταπτυχιακές σπουδές του, εφόσον μεταξύ των διδασκόντων υπάρχουν πρώην δάσκαλοι, φιλόλογοι, ιστορικοί, κοινωνιολόγοι, πολιτικοί επιστήμονες, παιδαγωγοί, κοινωνικοί ανθρωπολόγοι, φιλόσοφοι, θεολόγοι κλπ., όσο και ως προς τα ενδιαφέροντα και τους προσανατολισμούς του.

<sup>71</sup> Για ένα από τα ελάχιστα σχετικά παραδείγματα βλ. Γελαδάκη, Σ. κ.ά., (2002) Εκπαιδευτικό Λογισμικό για τη Διδασκαλία της Ιστορίας της Εκπαίδευσης, στο *Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση, Πρακτικά 3ου Συνεδρίου ΕΤΠΕ (Πανεπιστήμιο Αιγαίου – Ρόδος, 26-29/9/2002)*, τ. Β', Αθήνα, Καστανιώτης. Αξιόλογη είναι και η προσπάθεια που γίνεται τα τελευταία χρόνια από το Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής του ΑΠΘ για την ένταξη των νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία του μαθήματος κορμού «Σταθμοί στην Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης», βλ. Τερζής, Ν. Π. και Μαυροσκούφης, Δ. Κ. (2008) Σταθμοί στην Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης, στο *Αναμόρφωση Προπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών*



## **Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση 1964-1965: παράδειγμα μεθόδευσης της διδασκαλίας**

*Η ταυτότητα του μαθήματος και η επιλογή του κύριου θεματικού άξονά του*

Το παράδειγμα που θα αναπτυχθεί διεξοδικά εδώ προέρχεται από το Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής της Φιλοσοφικής Σχολής του ΑΠΘ, όπου το μάθημα «Τομές στην Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης» προσφέρεται ως υποχρεωτικό κατ' επιλογή στην κατεύθυνση της Παιδαγωγικής και αφορά φοιτητές/-ήτριες 5ου/6ου και 7ου/8ου εξαμήνου. Ο αριθμός των φοιτητών/-τριών που μπορούν να το επιλέξουν δεν υπερβαίνει σε καμιά περίπτωση τους σαράντα πέντε (45), γιατί το μάθημα έχει κατά βάση σεμιναριακή οργάνωση.

Η επιλογή του θεματικού άξονα του μαθήματος έγινε με κριτήριο τη σημασία της μεταρρυθμιστικής προσπάθειας του 1964-65, η οποία αποτελεί την κορύφωση μιας σειράς ανάλογων εγχειρημάτων πριν από τη δικτατορία του 1967. Τα εγχειρήματα αυτά αναλήφθηκαν από την πλευρά των κοινωνικοπολιτικών δυνάμεων που σχηματικά θα μπορούσε να χαρακτηριστούν φιλελεύθερες – προοδευτικές και που ακολουθούσαν το ρεύμα του «εκπαιδευτικού δημοτικισμού». Σκοπός του μαθήματος είναι να εξεταστούν επιστημολογικά θέματα ιστοριογραφίας της ελληνικής εκπαίδευσης, που εντάσσονται στο ευρύτερο πλαίσιο της Ιστορίας της Εκπαίδευσης και της Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Η ιστοριογραφία της ελληνικής εκπαίδευσης, εξαρτώμενη πάντοτε από το σύστημα μέσα στο οποίο παράγεται, γνώρισε σημαντικές αλλαγές σε σχέση τόσο με τα επιστημολογικά παραδείγματα της ιστορίας και των άλλων κοινωνικών επιστημών με τις οποίες συνδέεται όσο και με την εξέλιξη των εκπαιδευτικών πραγμάτων. Δίνεται έμφαση στην ανατομία συγκεκριμένων εκπαιδευτικών προβλημάτων και παιδαγωγικών θεμάτων, με έμφαση στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1964-65, η οποία προσεγγίζεται ερευνητικά με βάση πρωτογενείς και δευτερογενείς πηγές και πολυπρισματικά, δηλαδή με ποικιλία πηγών και ερμηνευτικών οπτικών (νομοθετικά κείμενα, βιβλιογραφία, εφημερίδες, ανακοινώσεις επιστημονικών φορέων της εποχής, αντιδράσεις σωματείων και ενώσεων, κινηματογραφικές ταινίες κ.λπ.).

### Ο σχεδιασμός, το περιεχόμενο και οι σκοποί του μαθήματος

Κρίσιμης σημασίας παράμετρο για τον επιτυχή σχεδιασμό του μαθήματος αποτελεί η «αναγνώριση» του ακροατηρίου, δηλαδή η προκαταρκτική εξέταση των προηγούμενων γνώσεων, εμπειριών και δεξιοτήτων των φοιτητών/-τριών. Για τον σκοπό αυτό δίνεται κατά την πρώτη συνάντηση στους/στις φοιτητές/-ήτριες ένα σχετικό φύλλο διαγνωστικής αξιολόγησης. Τα στοιχεία που προκύπτουν από αυτό αξιοποιούνται τόσο για την πιθανή αναδιαμόρφωση των εισηγήσεων του διδάσκοντος όσο και για την κατανομή των φοιτητών/-τριών στις ομάδες εργασίας (Biggs & Tange, 2007· McDonald, 2007· Barr & Tagg, 1995).

Τα περιεχόμενα του μαθήματος συνδυάζουν την κάλυψη γενικών θεωρητικών και μεθοδολογικών θεμάτων με τη μεθοδική επεξεργασία επιμέρους ζητημάτων και συγκεκριμένων πτυχών σχετικών με τη μεταρρύθμιση του 1964-65 (βλ. παρακάτω παράρτημα 1)<sup>72</sup>. Οι φοιτητές/-ήτριες έχουν στη διάθεσή τους, εκτός από ένα γενικού περιεχομένου βιβλίο, και ένα ειδικό corpus σημειώσεων, στο οποίο περιέχονται:

- 1) εκτενή διαγράμματα για όλη τη σειρά των εισηγήσεων του διδάσκοντος,
- 2) κείμενα του διδάσκοντος και άλλων επιστημόνων από περιοδικά, συνέδρια ή συλλογικούς τόμους, τα οποία αναφέρονται είτε στη μεταρρύθμιση του 1964-65 είτε σε θεωρητικά και μεθοδολογικά θέματα ιστοριογραφίας της ελληνικής εκπαίδευσης και εκπαιδευτικής πολιτικής,
- 3) στοιχεία για το πολιτικοκοινωνικό πλαίσιο της εποχής (πολιτικές, κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες, κόμματα, εκλογικές αναμετρήσεις, πρόσωπα κ.λπ.) και τη μεταρρύθμιση του 1964-65,
- 4) δύο χρονολόγια, ένα με τους κυριότερους σταθμούς στην ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης και ένα με τα πολιτικά γεγονότα της μεταπολεμικής περιόδου,
- 5) βιβλιογραφία για το ιστορικό πλαίσιο και την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1964-65 (βλ. παράρτημα 5)<sup>73</sup>.

Βασικοί σκοποί του μαθήματος είναι:

---

<sup>72</sup> Τα θέματα του παραρτήματος 1 μπορεί να τροποποιούνται ανάλογα με τον αριθμό των φοιτητών/-τριών που επιλέγουν το μάθημα ή λόγω επικαιροποίησης της ύλης. Έτσι λ.χ. κατά το ακαδημαϊκό έτος 2019-2020 προστέθηκε και μία επιπλέον ενότητα με το γενικό τίτλο «Τα Βασιλικά Ιδρύματα: το μορφωτικό έργο τους σε σχέση με τη μεταρρύθμιση του 1964-65».

<sup>73</sup> Μέρος του παραπάνω υλικού, καθώς και άλλο πρόσθετο υλικό, όπως σχετικές ηλεκτρονικές διευθύνσεις, είναι διαθέσιμο και στην ιστοσελίδα του Τμήματος: <https://elearning.auth.gr/course/view.php?id=6970>

- α) αφενός η πολυπρισματική προσέγγιση και ερμηνεία της εκπαιδευτικής πολιτικής της υπό εξέταση περιόδου (Stradling, 2003), ώστε να καταστεί δυνατή η πληρέστερη κατανόηση των πραγμάτων στην ιστορική συνάφειά τους και να αποφευχθούν τα μειονεκτήματα μιας μερικής ή μονολιθικής προσέγγισης, η οποία, αν και ενδέχεται να αποκαλύπτει ενδιαφέροντα χαρακτηριστικά, δεν παύει να είναι από πολλές πλευρές λανθασμένη (Evetts, 1973) και
- β) η εξοικείωση των φοιτητών/-τριών με τις ερευνητικές πρακτικές και τα συναφή μεθοδολογικά θέματα, καθώς και η κατάκτηση επικοινωνιακών και ακαδημαϊκών δεξιοτήτων (συνεργασία, τρόποι, μέσα και τεχνικές παρουσίασης, διαδικασίες διαλόγου, κριτικός σχολιασμός, τεκμηρίωση και επιχειρηματολογία, διαχείριση του ωφέλιμου χρόνου, συγγραφή επιστημονικής εργασίας κ.λπ.).

Φυσικά, πριν από τις όποιες προσπάθειες για την ερμηνεία των γεγονότων και των φαινομένων, είναι απαραίτητο να προηγηθούν η αναλυτική έκθεση των σχετικών περιστατικών και η σχολιασμένη παρουσίαση των στρατηγικών της πολυπρισματικής θεώρησης με έμφαση στη δυναμική των ιστορικών γεγονότων και διεργασιών. Ακριβώς για τον λόγο αυτό τα τρία πρώτα μαθήματα έχουν τη μορφή εισηγήσεων από την πλευρά του διδάσκοντος πάνω στα συγκεκριμένα θέματα (Slattery & Carlson, 2007). Στη συνέχεια παρουσιάζονται από τους/τις φοιτητές/-ήτριες οι εργασίες, οι οποίες κατανέμονται κατά την πρώτη οργανωτική συνάντηση, όπως αυτές παρουσιάζονται παρακάτω.

Στους/στις φοιτητές/-ήτριες δίνονται, επίσης, αναλυτικές οδηγίες, γραπτές και προφορικές, τόσο για τη διαδικασία της απαιτούμενης έρευνας (τι, πού, πώς, πότε, γιατί), τη μεθοδολογία και τον τρόπο παρουσίασης των εργασιών όσο και για τα τεχνικά χαρακτηριστικά της συγγραφής των εργασιών (Fry κ.ά., 2009). Παράλληλα, τους δίνεται και η απαραίτητη βιβλιογραφία για την υπό εξέταση περίοδο, όπως διαφαίνεται ακολούθως.

*Οδηγίες για την εκπόνηση των εργασιών*

*Ομάδα Α'*

Το Νομοθετικό Πλαίσιο–Συγκρίσεις

- α) Νόμοι–Νομοσχέδια 1964-65: βασικά σημεία ΝΔ 4379/1964 για γενική εκπαίδευση (δομή–οργάνωση–περιεχόμενα), βασικά σημεία νομοσχεδίου για τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση, σκέψεις για ίδρυση νέων πανεπιστημίων, εισηγητικές εκθέσεις–κριτική παρουσίαση.
- β) Σύγκριση με 1929-31 (4373/1929, 4397/1929, 5143/1931): βασικά σημεία νομοθετικών ρυθμίσεων–κριτική παρουσίαση σε συσχέτιση με το μεταρρυθμιστικό πρόγραμμα του 1964-65.
- γ) Σύγκριση με 1976-77 (309/1976, 575/1977): βασικά σημεία νομοθετικών ρυθμίσεων–κριτική παρουσίαση σε συσχέτιση με το μεταρρυθμιστικό πρόγραμμα του 1964-65.

Πηγές–βιβλιογραφία:

*Εφημερίς της Κυβερνήσεως* (ΦΕΚ), Μπουζάκης (2002 α & β, στοιχεία και από τα δύο βιβλία), Παπανούτσος (1965 & 1982).

*Ομάδα Β΄*

Κριτική Παρουσίαση Βιβλιογραφίας

Δομή παρουσίασης και γραπτής εργασίας:

- α) Θέμα, σκοπός, δομή–διάρθρωση, περιεχόμενα, μεθοδολογία, κριτική, συμπεράσματα.
- β) Ταυτότητα κειμένου:
- είδος κειμένου (π.χ. βιβλίο, άρθρο, ανακοίνωση σε συνέδριο ή ημερίδα), πλήρη εκδοτικά στοιχεία (εκδοτικός οίκος, τόπος και χρονολογία έκδοσης, επιμέλεια έκδοσης κ.λπ.), στοιχεία συγγραφέα ή συγγραφέων
  - τίτλος κειμένου (και τυχόν υπότιτλος), περιεχόμενα (βασικό θέμα–δευτερεύοντα θέματα), σχέση τίτλου με περιεχόμενα
  - θέσεις και επιχειρήματα συγγραφέα ή συγγραφέων
  - μεθοδολογία προσέγγισης του θέματος
  - συμπεράσματα συγγραφέα
  - κριτικός σχολιασμός–αξιολόγηση (αξιοπιστία, εγκυρότητα, πληρότητα κ.λπ.).

Μεθοδολογία: για την κριτική παρουσίαση βλ. το διδακτικό εγχειρίδιο της Β΄ Λυκείου για τη Νεοελληνική Γλώσσα (κεφ. *Παρουσίαση και Κριτική*).

Μέντορας

Ομάδα Γ'

Θετική Υποδοχή: Κόμματα (ΕΚ–ΕΔΑ) και Τύπος

α) Οι θέσεις της ΕΚ: εφημερίδες *Το Βήμα* και *Ελευθερία* (Ιανουάριος 1964–Ιούλιος 1965).

β) Οι θέσεις της ΕΔΑ: εφημερίδα *Η Αυγή* (Ιανουάριος 1964–Ιούλιος 1965).

Αποδελτίωση–καταγραφή υλικού:

α) Πρωτοσέλιδα:

τίτλος–θέμα–προβολή–γλώσσα και ύφος.

β) Ειδήσεις, σχόλια, άρθρα:

- στοιχεία δημοσιογράφου ή αρθρογράφου, τίτλος–θέμα,
- βασικά περιεχόμενα,
- επιχειρηματολογία,
- συχνότητα εμφάνισης θεμάτων,
- λέξεις–κλειδιά,
- γλώσσα–ύφος.

γ) Γελοιογραφίες.

Δομή παρουσίασης και γραπτής εργασίας: βλ. το κείμενό μου για τον Τύπο και την Εκπαιδευτική Πολιτική στο *Corpus*.

Μεθοδολογία: βλ. το ίδιο κείμενό μου στο *Corpus*, καθώς και το βιβλίο μου *Αναζητώντας τα ίχνη της Ιστορίας* (2005), Θεσσαλονίκη, Αδελφοί Κυριακίδη.

Πηγές–βιβλιογραφία: για τα κείμενα που πρέπει να παρουσιαστούν κριτικά βλ. την ενδεικτική βιβλιογραφία για τη μεταρρύθμιση του 1964-65.

Ομάδα Δ'

Αρνητική Υποδοχή–Αντιδράσεις (1):

ΕΡΕ–Τύπος, Επιστημονικά Ιδρύματα–Ενώσεις

α) Οι θέσεις της ΕΡΕ: εφημερίδες *Η Καθημερινή* και *Ελληνικός Βορράς*.

Μεθοδολογία: Μαυροσκούφης, Δ. (2005) *Αναζητώντας τα ίχνη της Ιστορίας*, Θεσσαλονίκη, Αδελφοί Κυριακίδη.

β) Επιστημονικά Ιδρύματα και Ενώσεις:

Εταιρεία Ελλήνων Φιλολόγων, ΟΛΜΕ, Φιλοσοφική και Θεολογική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών, Ακαδημία Αθηνών.

Πηγές: περιοδικό *Πλάτων* και Δ. Χαραλάμπους (1990).

Αποδελτίωση–καταγραφή υλικού (και για τις δύο υποομάδες):

α) Πρωτοσέλιδα (από εφημερίδες): τίτλος–θέμα–προβολή–γλώσσα και ύφος.

β) Ειδήσεις, σχόλια, άρθρα:

- στοιχεία δημοσιογράφου ή αρθρογράφου, τίτλος–θέμα,
- βασικά περιεχόμενα,
- επιχειρηματολογία,
- συχνότητα εμφάνισης θεμάτων,
- λέξεις–κλειδιά,
- γλώσσα–ύφος.

γ) Γελοιογραφίες (από τις εφημερίδες).

*Ομάδα Ε'*

Αρνητική Υποδοχή–Αντιδράσεις (2):

Εκκλησία–Χριστιανικές Οργανώσεις

α) Χριστιανικές οργανώσεις–γενική επισκόπηση: στοιχεία από τη βιβλιογραφία για τον ρόλο και τη δράση των οργανώσεων, βλ. το σχετικό κείμενό μου στο corpus και στοιχεία από τα βιβλία των Χ. Γιανναρά, Ε. Παπανούτσου (Απομνημονεύματα, 1982) και Δ. Χαραλάμπους, καθώς και από την εφημερίδα *Ελευθεροτυπία*, 26-6-1981 κ.ε. και 26-3-2005.

β) Θέσεις Εκκλησίας και Χριστιανικών Οργανώσεων: περιοδικά *Εκκλησία: Επίσημον Δελτίον της Εκκλησίας της Ελλάδος*, *Σωτήρ* της ομώνυμης οργάνωσης και *Ακτίνες* της οργάνωσης *Ζωή*.

Αποδελτίωση–καταγραφή υλικού (για τη β' υποομάδα): σχόλια και άρθρα:

- στοιχεία δημοσιογράφου ή αρθρογράφου, τίτλος–θέμα,
- βασικά περιεχόμενα,
- επιχειρηματολογία,
- συχνότητα εμφάνισης θεμάτων,
- λέξεις–κλειδιά,
- γλώσσα–ύφος.

*Ομάδα ΣΤ'*

Κινήματα Νεολαίας

Α'–Γενική επισκόπηση:

α) Διερεύνηση ιστορικού πλαισίου, χαρακτηριστικών και δράσης των κινήματων της νεολαίας κατά το πρώτο μισό της δεκαετίας του 1960.

β) Νεολαίες:

- ΕΚΟΦ (=Εθνική Κοινωνική Οργάνωσις Φοιτητών), ΕΡΕΝ (Δεξιά)
- ΠΕΝ (=Προοδευτική Ένωσις Νέων-κόμμα Σπ. Μαρκεζίνη)
- ΟΝΕΚ (=Οργάνωσις Νέων Ενώσεως Κέντρου), ΕΔΗΝ (=Ελληνική Δημοκρατική Νεολαία)
- Νεολαία ΕΔΑ (ΝΕΔΑ), Δημοκρατική Νεολαία Λαμπράκη (Αριστερά)

γ) Φοιτητικές και Μαθητικές Οργανώσεις:

- Πανσπουδαστική (διεξοδική αναφορά από την ομάδα ΣΤ' β)
- ΔΕΣΠΑ (=Διοικούσα Επιτροπή Συλλόγων Πανεπιστημίου Αθηνών)
- ΕΦΕΕ (=Εθνική Φοιτητική Ένωση Ελλάδος)
- ΦΕΑΠΘ (=Φοιτητική Ένωση ΑΠΘ)
- Σύλλογοι Εργαζομένων Φοιτητών-Σπουδαστών
- Συντονιστική Επιτροπή Εργαζομένων Μαθητών Μέσης Εκπαιδευσεως

Βιβλιογραφία:

Βρυχέα, Α. και Γαβρόγλου, Κ. (1982) *Μεταρρυθμίσεις της Ανώτατης Εκπαίδευσης 1911-1981*, Θεσσαλονίκη, Σύγχρονα Θέματα.

Δαφέρμος, Ο. (1992) *Το αντιδικτατορικό φοιτητικό κίνημα 1972-1973*, Αθήνα, Θεμέλιο.

Ζήλιας, Σ., Ιερεμιάς, Α. και Καρατζάς, Χ. (1975) *Ιστορία του φοιτητικού της κινήματος*, Αθήνα, Νέο Φοιτητικό Κίνημα.

Ίδρυμα Ανδρέα Λεντάκη (2007) *Πρακτικά Α' Συνεδρίου. Δρόμοι της Νεολαίας στη δεκαετία του '60: Πολιτικές δράσεις και παρεμβάσεις*, Αθήνα, Ίδρυμα Ανδρέα Λεντάκη.

Ίδρυμα Σάκη Καραγιώργα (1994) *Πρακτικά Δ' Συνεδρίου. Η Ελληνική Κοινωνία κατά την Πρώτη Μεταπολεμική Περίοδο (1945 - 1967)*, Αθήνα, Ίδρυμα Σάκη Καραγιώργα.

Κιούσης, Γ. και Δινοσπούλου, Β. (2005) Για να πάρουν το όνειρα εκδίκηση..., *Ελευθεροτυπία*, 12-2-2005.

Κουκουλές, Γ. (1983) *Για μια ιστορία του ελληνικού συνδικαλιστικού κινήματος*, Αθήνα, Οδυσσέας.

Λάζος, Χ. (1987) *Ελληνικό φοιτητικό κίνημα 1821-1973: κοινωνικοί και πολιτικοί αγώνες*, Αθήνα, Γνώση.

Λυγερός, Σ. (1977-1978) *Φοιτητικό κίνημα και πολιτική πάλη στην Ελλάδα: Από τις προσφυγές στα πρωτοδικεία έως την εξέγερση του Πολυτεχνείου*, τ. Α'-Β', Αθήνα, Εκδοτική Ομάδα Εργασία.

Παπάζογλου, Μ. (1975) *Φοιτητικό κίνημα και δικτατορία*, Αθήνα, Επικαιρότητα.

Παπαθανασίου, Ι. και Σακελλαρόπουλος, Τ. (2005) *Δημοκρατική Νεολαία Λαμπράκη*. Αφιέρωμα, *Κυριακάτικη Αυγή*, 20-1-2005.

Χαλβατζής, Σ. (1986) *Η πορεία της Νεολαίας*, Αθήνα, Σύγχρονη Εποχή.

Β' = Αναλυτική παρουσίαση της φυσιογνωμίας και της δράσης της φοιτητικής εφημερίδας *Πανσπουδαστική*.

Πηγή: DVD της Εταιρίας Μελέτης Ιστορίας Αριστερής Νεολαίας (EMIAN)–Φύλλα της φοιτητικής εφημερίδας *Πανσπουδαστική*.

Αποδελτίωση–καταγραφή υλικού:

α) Πρωτοσέλιδα: τίτλος–θέμα–προβολή–γλώσσα και ύφος.

β) Ειδήσεις, σχόλια, άρθρα:

- στοιχεία δημοσιογράφου ή αρθρογράφου, τίτλος–θέμα,
- βασικά περιεχόμενα,
- επιχειρηματολογία,
- συχνότητα εμφάνισης θεμάτων,
- λέξεις–κλειδιά,
- γλώσσα – ύφος.

γ) Γελοιογραφίες.

Δομή παρουσίασης και γραπτής εργασίας: βλ. το κείμενό μου για τον Τύπο και την Εκπαιδευτική Πολιτική στο *Corpus*.

Μεθοδολογία: Μαυροσκούφης, Δ. (2005) *Αναζητώντας τα ίχνη της Ιστορίας*, Θεσσαλονίκη, Αδελφοί Κυριακίδη.

### Ομάδα Ζ'

Κινήματα Νεολαίας: ειδήσεις–σχόλια στον Τύπο (*Η Αυγή, Μακεδονία, Ελληνικός Βορράς, Το Βήμα, Τα Νέα, Η Καθημερινή*).

Πηγές: οι προαναφερόμενες εφημερίδες, από τις οποίες θα καταγραφούν σχετικές ειδήσεις, σχόλια κ.λπ.

Αποδελτίωση–καταγραφή υλικού:



α) Πρωτοσέλιδα (από εφημερίδες): τίτλος–θέμα–προβολή–γλώσσα και ύφος

β) Ειδήσεις, σχόλια, άρθρα:

- στοιχεία δημοσιογράφου ή αρθρογράφου, τίτλος–θέμα,
- βασικά περιεχόμενα,
- επιχειρηματολογία,
- συχνότητα εμφάνισης θεμάτων,
- λέξεις–κλειδιά,
- γλώσσα – ύφος.

γ) Γελοιογραφίες (από εφημερίδες).

Μεθοδολογία: Μαυροσκούφης, Δ. (2005) *Αναζητώντας τα ίχνη της Ιστορίας*, Θεσσαλονίκη, Αδελφοί Κυριακίδη.

#### Ομάδα Η'

Κινηματογράφος και Εκπαίδευση: κριτική ανάλυση ταινιών

Δομή παρουσίασης και γραπτής εργασίας:

- α) Εισαγωγή: αναφορά σε θεωρητικά–μεθοδολογικά ζητήματα.
- β) Προβολή επιλεγμένων χαρακτηριστικών αποσπασμάτων.
- γ) Ανάλυση, κριτική παρουσίαση και σχολιασμός κινηματογραφικών ταινιών.
- δ) Γενικά συμπεράσματα.

Μεθοδολογία: Μαυροσκούφης, Δ. (2005) *Αναζητώντας τα ίχνη της Ιστορίας*, Θεσσαλονίκη, Αδελφοί Κυριακίδη.

Υπόδειγμα για την ανάλυση ταινιών:

- Ανάλυση συνθηκών παραγωγής
- Τυπικά χαρακτηριστικά ταινίας
  - Τίτλοι αρχής
  - Πλάνα – σκηνές
  - Εικόνα – φωτογραφία
  - Ήχος – μουσική επένδυση
- Θέμα – περιεχόμενα
- Ανάλυση
  - Πομπός (= ταινία)
  - Κοινωνικό πλαίσιο
  - Αποδέκτες

- Ερευνητικά ερωτήματα
  - Διδασκόμενα μαθήματα
  - Διδακτική πράξη–στυλ διδασκαλίας
  - Κλίμα σχολείου–τάξης
  - Διεύθυνση σχολείου
  - Εκπαιδευτικό προσωπικό
  - Μαθητές–μαθήτριες
  - Κοινωνικά–παιδαγωγικά–εκπαιδευτικά πρότυπα
  - Στοιχεία για την αναγκαιότητα εκπαιδευτικής αλλαγής.

#### *Μέθοδος, μορφή και οργάνωση της διδασκαλίας–μάθησης*

Κατά το πρώτο μέρος της διδασκαλίας (τρεις εισηγήσεις του διδάσκοντος) ακολουθείται κυρίως η παραγωγική και δευτερευόντως η αναλυτικοσυνθετική μέθοδος, ενώ ως μορφές διδασκαλίας επιλέγονται η διάλεξη και ο κατευθυνόμενος διάλογος (Biggs & Tange, 2007· Davies, 2007). Στη φάση αυτή η οργάνωση της διδασκαλίας είναι κατ' ανάγκη μετωπική.

Στο δεύτερο και κυριότερο μέρος των μαθημάτων η οργάνωση της εργασίας είναι ομαδική, με την έννοια ότι οι φοιτητές/-ήτριες που εντάσσονται σε μία από τις συνολικά οκτώ ή εννέα ομάδες πρέπει να καταναίμουν μεταξύ τους τα υποθέματα με τα οποία θα ασχοληθεί ο καθένας τους και να συνεργαστούν τόσο για την ορθολογική διαχείριση του χρόνου όσο και για την ομαλή ένταξη του κάθε υποθέματος στη θεματική ενότητα και τη συνοχή της γραπτής εργασίας (βλ. παράρτημα 2). Οι μέθοδοι εργασίας στο στάδιο αυτό είναι η ερευνητική, η ευρετική, η ερμηνευτική και η αναλυτικοσυνθετική, ενώ η μορφή εργασίας συνδυάζει στοιχεία από τη σχολιασμένη αφήγηση και τον κατευθυνόμενο ή ελεύθερο διάλογο (Leblanc, 2007). Σε κάθε περίπτωση πάντως, προκειμένου να δοθεί έμφαση στη μάθηση, η εστίαση της όλης εργασίας βρίσκεται στη μεθοδολογία επίλυσης προβλημάτων, στις διαδικασίες βαθύτερης κατανόησης, στον αναστοχασμό και στην ενεργητική συμμετοχή στα τεκταινόμενα (Cameron, 2007· Taylor, 2007). Για να εξασφαλιστεί μάλιστα η ενεργητικότερη συμμετοχή των φοιτητών/-τριών στη διαδικασία των εισηγήσεων – παρουσιάσεων, είναι υποχρεωμένοι να τηρούν όλοι/-ες για κάθε παρουσίαση ένα πρωτόκολλο κριτικού σχολιασμού (βλ. παράρτημα 3), το οποίο στη συνέχεια παραδίδεται καθαρογραμμένο στον διδάσκοντα και στην ομάδα των φοιτητών/-τριών

που κάνει την παρουσίαση, ώστε αυτοί/-ές να λαμβάνουν υπόψη τους τις σχετικές παρατηρήσεις στη σύνταξη της γραπτής εργασίας τους. Ανάλογο πρωτόκολλο τηρεί και ο διδάσκων, το οποίο διανέμεται στη συνέχεια σε όλους τους/τις φοιτητές/-ήτριες, αποτελώντας μέρος της εξεταστέας ύλης (Maznevski, 2007· Davis, 1993) (βλ. παράρτημα 3).

#### *Η αξιολόγηση της διδασκαλίας και των φοιτητών/-τριών*

Με την ολοκλήρωση του κύκλου των μαθημάτων δίνεται στους/στις φοιτητές/-ήτριες ειδικό ερωτηματολόγιο για την αξιολόγηση της διδασκαλίας-μάθησης, το οποίο συμπληρώνουν ανώνυμα (βλ. παράρτημα 4). Τα αποτελέσματα από την επεξεργασία των ερωτηματολογίων γνωστοποιούνται στους/στις φοιτητές/-ήτριες με ανακοίνωση και αναρτώνται στο forum του Τμήματος. Παράλληλα, στο τέλος κάθε θεματικής ενότητας οι φοιτητές/-ήτριες αποστέλλουν ηλεκτρονικά στον διδάσκοντα ένα επώνυμο φύλλο αξιολόγησης του μαθήματος (βλ. παράρτημα 5). Έτσι, διασφαλίζονται σε όλες τις φάσεις της διδασκαλίας τόσο η έκφραση της ακαδημαϊκής γνώμης των φοιτητών/-τριών, στοιχείο απαραίτητο για την καλλιέργεια ακαδημαϊκού ήθους και έθους, όσο και η αναγκαία ανατροφοδότηση για τον διδάσκοντα (Μαυροσκούφης, 2009· Benbow, 2007· Lawall, 2007).

Για τη συνολική αξιολόγηση των φοιτητών/-τριών χρησιμοποιούνται σύνθετα κριτήρια, τα οποία τους ανακοινώνονται από την πρώτη συνάντηση και έχουν ως εξής (Lewis, 2007· Mues & Sorcinelli, 2007· Slater, 2007):

- 1) Παρουσίαση εργασίας=1 μονάδα (πληρότητα, επάρκεια, χρήση γλώσσας, γνώση-κατανόηση πραγματολογικών αναφορών και ορολογίας, γνώση σύντομων βιογραφικών στοιχείων για τα κύρια πρόσωπα, επικοινωνιακές δεξιότητες, χρήση εποπτικών μέσων, ορθολογική διαχείριση χρόνου).
- 2) Ενεργητική συμμετοχή στο μάθημα=1 μονάδα (επιμελημένη μορφή πρωτοκόλλων κριτικού σχολιασμού, διάθεση συμμετοχής με υποβολή ερωτήσεων, έκφραση σχολίων κ.λπ.)<sup>74</sup>.
- 3) Εκπόνηση γραπτής εργασίας=3 μονάδες<sup>75</sup>.

---

<sup>74</sup> Ο διδάσκων τηρεί σχετικό ημερολόγιο για τα «*συμβάντα των μαθημάτων*», στο οποίο εγγράφει σχετικά σχόλια και παρατηρήσεις με βάση τις μεθοδικά οργανωμένες σημειώσεις του

<sup>75</sup> Η έγκαιρη παράδοση της γραπτής εργασίας είναι απαραίτητη προϋπόθεση για συμμετοχή στις γραπτές εξετάσεις.

- 4) Γραπτή εξέταση=5 μονάδες (πραγμάτευση δύο θεμάτων με βάση το βιβλίο, το corpus, τα διαγράμματα των εισηγήσεων–παρουσιάσεων και τα πρωτόκολλα κριτικού σχολιασμού των παρουσιάσεων)<sup>76</sup>.

Έτσι, όπως φαίνεται από τα παραπάνω, η αξιολόγηση των φοιτητών/-τριών είναι και δικαιότερη και συστηματικότερη, εφόσον το μεικτό μοντέλο που ακολουθείται περιέχει στοιχεία τόσο από τις παραδοσιακές τυπολογίες όσο και από τις λεγόμενες «εναλλακτικές» (π.χ. μέθοδος portfolio με βάση τα πρωτόκολλα κριτικού σχολιασμού και τις εγγραφές στο ημερολόγιο του διδάσκοντος).

### **Επίλογος-Συμπεράσματα**

Η επιλογή του θεματικού άξονα της έρευνας έγινε με κριτήριο τη σημασία της μεταρρυθμιστικής προσπάθειας του 1964 – 1965, η οποία αποτελεί την κορύφωση μιας σειράς ανάλογων εγχειρημάτων πριν από τη δικτατορία του 1967. Τα εγχειρήματα αυτά αναλήφθηκαν από την πλευρά των κοινωνικοπολιτικών δυνάμεων που σχηματικά θα μπορούσε να χαρακτηριστούν φιλελεύθερες – προοδευτικές και που ακολουθούσαν το ρεύμα του «εκπαιδευτικού δημοτικισμού» (Τερζής, 2008). Η σημασία και η εμβέλεια του συγκεκριμένου εγχειρήματος καταδεικνύεται όχι μόνον από το ειδικό βάρος του στις εκλογικές αναμετρήσεις του 1963 και του 1964, αλλά και από το γεγονός ότι οι βασικές γραμμές του ακολουθήθηκαν αργότερα, μετά τη δικτατορία, και από τη συντηρητική παράταξη με τη λεγόμενη «μεταρρύθμιση Ράλλη» (1976 – 1977). Έτσι, η μεταρρύθμιση του 1964 – 1965 μπορεί να αποτελέσει τη βάση για μια παραδειγματική σε βάθος και πλάτος προσέγγιση, δηλαδή για μια συστηματική και παραδειγματική «τομή» στην Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης.

Η πρόταση που περιγράφεται στην παρούσα μελέτη μπορεί να θεωρηθεί ότι αποτελεί ένα ολοκληρωμένο διδακτικό μοντέλο, εφόσον συγκεντρώνει στοιχεία τόσο από τις θεωρίες μάθησης όσο και από τη διδακτική μεθοδολογία, ειδικότερα τη λεγόμενη «Πανεπιστημιακή Διδακτική». Επιπλέον, το μοντέλο αυτό έχει το πλεονέκτημα ότι έχει εφαρμοστεί στην πράξη για μια τριετία με πολύ ενθαρρυντικά αποτελέσματα, δεδομένο που μπορεί να αποτελέσει θεμέλιο λίθο για την περαιτέρω

---

<sup>76</sup> Η γραπτή εξέταση διεξάγεται με «ανοιχτά χαρτιά», ενώ τα θέματα αποβλέπουν στο να διαπιστωθεί κατά πόσο οι φοιτητές/-ήτριες κατανόησαν το γενικό και τα ειδικά θέματα, σε ποιο βαθμό έχουν αναπτύξει τις ικανότητες για κριτική και δημιουργική σκέψη, κατά πόσο μπορούν να εφαρμόσουν θεωρητικά και μεθοδολογικά δεδομένα στην επίλυση προβλημάτων κ.λπ. Η εξέταση, δηλαδή, αποτελεί συνέχεια και προέκταση της διδακτικής – μαθησιακής διαδικασίας, εφόσον για την επιτυχία σ' αυτήν απαιτείται η έμπρακτη εφαρμογή των αρχών της μετασχηματιστικής μάθησης.

εφαρμογή του. Πιο συγκεκριμένα, παρέχεται στους/στις φοιτητές/-ήτριες η δυνατότητα αναζήτησης ποικίλου υλικού ανάλογα με τα ενδιαφέροντα του καθενός και καθεμιάς. Μέσα από αυτή τη διαδικασία εκπαιδεύονται όχι μόνο στην αναζήτηση, εύρεση, αξιολόγηση και σύνθεση του υλικού αλλά και στην εξοικείωση με διαφορετικά είδη πηγών. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι αυτή η εξοικείωση των φοιτητών/-τριών συμβάλλει στο να παρουσιάζουν μία πληρέστερη εργασία. Κυρίαρχος στόχος ήταν οι φοιτητές/-ήτριες να εκπαιδευτούν με απώτερο στόχο να είναι σε θέση να προσεγγίζουν πολυπρισματικά και να ερμηνεύουν την εκπαιδευτική πολιτική της υπό εξέταση περιόδου, ώστε να καταστεί δυνατή η πληρέστερη κατανόηση των πραγμάτων στην ιστορική συνάφειά τους και να αποφευχθούν τα μειονεκτήματα μίας μερικής ή μονολιθικής προσέγγισης, η οποία, αν και ενδέχεται να αποκαλύπτει ενδιαφέροντα χαρακτηριστικά, δεν παύει να είναι από πολλές πλευρές λανθασμένη. Ταυτόχρονα, επιδιώκονταν να εκπαιδευτούν να εφαρμόζουν ερευνητικές πρακτικές και να εξοικειωθούν με τα συναφή μεθοδολογικά θέματα, καθώς και η κατάκτηση επικοινωνιακών και ακαδημαϊκών δεξιοτήτων (συνεργασία, τρόποι, μέσα και τεχνικές παρουσίασης, διαδικασίες διαλόγου, κριτικός σχολιασμός, τεκμηρίωση και επιχειρηματολογία, διαχείριση του ωφέλιμου χρόνου, συγγραφή επιστημονικής εργασίας κ.λπ.). Αξιολογώντας τα αποτελέσματα διαπιστώνεται ότι οι παραπάνω στόχοι επιτεύχθηκαν και οι φοιτητές/-ήτριες κατάφεραν να αποκομίσουν τα μέγιστα από την παρακολούθηση του μαθήματος.

Παράλληλα, η συνεργασία και η αλληλεπίδραση των φοιτητών/-τριών για την συγκρότηση της εργασίας αποτελούν έναν επιπρόσθετο ενθαρρυντικό παράγοντα όχι μόνο σε προσωπικό αλλά και σε κοινωνικό επίπεδο. Είναι χαρακτηριστικό ότι ενώ στην αρχή μπορεί όλα όσα τους ζητούνται να φαντάζουν σε αυτούς/-ές δύσκολα λαμβάνοντας υπόψη ότι δεν έχουν ξανά ασχοληθεί τέτοιου είδους διαδικασίες, με το πέρας της διαδικασίας έχουν έρθει σε επαφή με αρχαιακό υλικό και υλικό άλλου τύπου που τους εξοπλίζει με τη δεξιότητα να ασχολούνται όχι μόνο με δευτερογενείς αλλά και με πρωτογενείς πηγές εντάσσοντάς τες στο αντίστοιχο πλαίσιο.

Σε ένα μάθημα που φαίνεται να είναι περισσότερο θεωρητικό έως και μονότονο, η ενασχόληση με τις πηγές προσδίδει μια νέα διάσταση και το καθιστά ενδιαφέρον και άκρως ελκυστικό. Ως αποτέλεσμα, οι φοιτητές/-ήτριες που επιλέγουν το συγκεκριμένο μάθημα έχουν την ευκαιρία όχι μόνο να διευρύνουν τις θεωρητικές γνώσεις τους, εντρυφώντας στο κοινωνικοπολιτικό και ιδεολογικό πλαίσιο της εποχής, αλλά και να εμπλακούν ενεργά στη διαδικασία μάθησης, αναπτύσσοντας μια ολόκληρη

σειρά ακαδημαϊκών, επικοινωνιακών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων. Παράλληλα, αντλούν και σχετική ικανοποίηση από τα μαθήματα, ενώ παρουσιάζουν και πολύ μικρό ποσοστό αποτυχίας, συνήθως μικρότερο από το 10%. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι οι φοιτητές/-ήτριες σε όλη τη διάρκεια του εξαμήνου ενασχολούνται μεθοδικά με διαφορετικά είδη πηγών, οπότε στην εξέταση ασχολούνται με κάτι το οποίο έχουν εξοικειωθεί.

Η γνωστική επεξεργασία των πληροφοριών και η ανάπτυξη των γνωστικών δομών, ο κεντρικός ρόλος των εκπαιδευόμενων στη μαθησιακή διαδικασία, η επίδραση του περιβάλλοντος και ο απελευθερωτικός χαρακτήρας αυτής της μορφής εκπαίδευσης αποτελούν παράγοντες που ενισχύουν την καλύτερη επίδοση των φοιτητών/-τριών. Επίσης, η κριτική προσέγγιση της γνώσης και η επαναξιολόγηση των προηγούμενων υποθέσεων παρέχουν μια βαθιά γνώση που βασίζεται στην επαναξιολόγηση των αντιλήψεων. Ταυτόχρονα, όλη αυτή η διαδικασία έχει ως αποτέλεσμα την επανεξέταση των μικροθεωριών και των λανθασμένων νοητικών συσχετισμών που διαμορφώθηκαν από την προγενέστερη γνώση ή ακόμα και ασυνείδητα. Κατά συνέπεια, μέσα από τον κριτικό αναστοχασμό επαναδομούνται οι πεποιθήσεις και νοηματοδοτούνται οι νέες εμπειρίες και αυτός ακριβώς είναι ο κινητήριος μοχλός της όλης εκπαιδευτικής διαδικασίας. Μέσα, λοιπόν, από την επικοινωνιακή μάθηση είναι σε θέση όχι μόνο να εξηγήσουν καλύτερα αυτό που εννοούν αλλά και να κατανοήσουν τι εννοούν οι άλλοι, με την αλληλεπίδραση που αναπτύσσεται μέσω του προφορικού και του γραπτού λόγου, κάποιας ταινίας κ.ά. Με αυτόν τον τρόπο εξελίσσεται η μάθηση μέσα από τη διαντίδραση και ανταλλαγή απόψεων και ιδεών που οδηγούν στον σχηματισμό ερμηνειών. Η όλη προσπάθεια έχει ως κύριο άξονά της την εφαρμογή των αρχών της μετασχηματιστικής μάθησης και τη δημιουργία μιας ad hoc «κοινότητας μάθησης και πρακτικής», (Μαυροσκούφης, 2009· Pardales & Girod, 2006), από την οποία μπορούν να ωφεληθούν πολλαπλά τόσο οι ίδιοι/-ες οι φοιτητές/-ήτριες όσο και η πανεπιστημιακή διδασκαλία και έρευνα στον τομέα της ιστορίας της νεοελληνικής εκπαίδευσης.

## Βιβλιογραφία

Ανδρέου, Α. (1993) Ιστοριογραφία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης. Μία περιοδολόγηση, *Θέσεις*, 45. Διαθέσιμο στο [www.theseis.com](http://www.theseis.com).

Ανδρέου, Α. (1995), «Τοπική εκπαιδευτική ιστορία. Η ελληνική περίπτωση (Εισαγωγικές Σημειώσεις)», *Θέσεις*, 50, στο: [www.theseis.com](http://www.theseis.com).

Ανθογαλίδου, Θ. (1998) Οι εκπαιδευτικές πρακτικές στη μακρά διάρκεια, *Virtual School*, 1/2. Διαθέσιμο στο [www.auth.gr/virtualschool](http://www.auth.gr/virtualschool).

Aldrich, R. (2000) A Contested and Changing Terrain: History of Education in the Twenty-First Century, στο Crook, D. and Aldrich, R. (επιμ.) *History of Education for the Twenty-First Century*, London, Institute of Education, University of London, σ. 63-79.

Aldrich, R. (1993) Discipline, Practice and Policy: A Personal View of History of Education, στο Salimova, K. and Johanningmeier, E. (επιμ.) *Why Should We Teach History of Education*, Moscow, The Library of International Academy of Self-improvement, σ. 141-154.

Archer, M. S. (1979) *Social Origins of Educational Systems*, London, SAGE Publications.

Βεργίδης, Δ. (1979) Ο μύθος της αντιμεταρρύθμισης, *Αντί*, 136, σ. 27-29.

Barnard, H. C. (1989) The Historiography of Education, στο Gordon, P. and Szreter, R. (επιμ.) *History of Education. The Making of Discipline*, London, The Woburn Press, σ. 105-130.

Barr, R. and Tagg, J. (1995) From Teaching to Learning: A New Paradigm for Undergraduate Education, *Change Magazine*, 27 (6), σ. 12-25.

Benbow, M. (2007) Using the Student Evaluation of Educational Quality (SEEQ), στο Friesen, E. and Kristjanson, C. (επιμ.) *A Handbook. Teaching at the University of Manitoba*, 5.17, Manitoba, CA, University Teaching Services, The University of Manitoba.

Biggs, J. & Tange, C. (2007) *Teaching for Quality Learning at University*, 3<sup>η</sup> έκδοση, Berkshire, Ηνωμένο Βασίλειο, The Society for Research into Higher Education & Open University Press.

Cameron, B. (2007) Teaching Effective Thinking Skills, στο Friesen, E. and Kristjanson, C. (επιμ.) *A Handbook. Teaching at the University of Manitoba*, 3.87, Manitoba, CA, University Teaching Services, The University of Manitoba.

Cohen, S. (1999) *Challenging Orthodoxies. Toward a New Cultural History of Education*, New York, Peter Lang.

Cohen, S. and Depaepe, M. (1996) History of Education in the Postmodern Era, *Special Issue of Paedagogica Historica*, Gent, Βέλγιο, Universiteit Gent.

Compère, M. M. (1995) *L'histoire de l'éducation en Europe. Essai comparative sur la façon dont elle s'écrit*, Paris–Berna, INRP & Peter Lang.

Crook, D. (2000) Net gains? The Internet as a Research Tool for History of Education, στο Crook, D. and Aldrich, R. (επιμ.) *History of Education for the Twenty-First Century*, London, Institute of Education, University of London, σ. 36-49.

Cunningham, P. (2004) Sources as Interpretation: Sources in the Study of Education History, *History of Education*, 33 (1), σ. 105-123.

Δαφερμάκης, Μ. (2004) Ιστορία της Παιδείας και Λογική της Ιστορίας, στο Μπουζάκης, Σ. (επιμ.) *Ιστορικές Προσεγγίσεις της Εκπαίδευσης. Πρακτικά 2<sup>ου</sup> Επιστημονικού Συνεδρίου Ιστορίας της Εκπαίδευσης*. Πάτρα, 4-6 Οκτωβρίου 2002. Αθήνα, Gutenberg, σ. 77-101.

Δημαράς, Α. (1980) Μηχανισμοί της αντιμεταρρυθμίσεως, *Προβλήματα της Ελληνικής Εκπαίδευσης. Α' Συνέδριο Παιδείας της ΟΙΕΛΕ*. Αθήνα, Τεκμήριο, σ. 51-54.

Δημαράς, Α. (1986) Η αποτελεσματικότητα της αντίδρασης και το τέλος ενός πάθους, *Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα (Προσπάθειες, αδιέξοδα, προοπτικές)*. Πανελλήνιο Παιδαγωγικό Συνέδριο. Ρέθυμνο, 11-13 Ιουλίου 1982. Αθήνα, Γρηγόρης, σ. 79-88.

Δημαράς, Α. (1988) Ιστοριογραφία της Εκπαίδευσης, *Σύγχρονα Θέματα*, 35-37, σ. 191-197.

Δημαράς, Α. (1995) Τα όρια της μεταρρυθμίσεως, στο Καζαμιάς, Α. Μ. και Κασσωτάκης, Μ. (επιμ.) *Ελληνική Εκπαίδευση. Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού*, Αθήνα, Σείριος, σ. 73-83.

Δημαράς, Α. (2002) Μεθοδολογικά ζητήματα στην ιστοριογραφία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης, στο Μπουζάκης, Σ. (επιμ.) *Επίκαιρα Θέματα Ιστορίας Εκπαίδευσης. Πρακτικά 1<sup>ου</sup> Επιστημονικού Συνεδρίου Ιστορίας Εκπαίδευσης*. Πάτρα, 28-30 Σεπτεμβρίου 2000. Αθήνα, Gutenberg, σ. 17-24.

Δημαράς, Α. (2004) Η συγκριτική προσέγγιση στην Ιστορία της Εκπαίδευσης, στο Μπουζάκης, Σ. (επιμ.) *Ιστορικές Προσεγγίσεις της Εκπαίδευσης. Πρακτικά 2<sup>ου</sup> Επιστημονικού Συνεδρίου Ιστορίας της Εκπαίδευσης*. Πάτρα, 4-6 Οκτωβρίου 2002. Αθήνα, Gutenberg, σ. 103-110.

Davis, B. G. (1993) *Tools for Teaching*, San Francisco, CA, Jossey-Bass.

Davies, H. (2007) Discussion as a Teaching Technique, στο Friesen, E. and Kristjanson, C. (επιμ.) *A Handbook. Teaching at the University of Manitoba*, 3.38, Manitoba, CA, University Teaching Services, The University of Manitoba.



Escolano, A. (1996) Postmodernity or High Modernity? Emerging Approaches in the New History of Education, *Paedagogica Historica*, 32 (2), σ. 325-341.

Evetts, J. (1973) *The Sociology of Educational Ideas*, London–Boston, Routledge & Kegan Paul.

Fry, H., Ketteridge, S. and Marshall, S. (2009) *A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education. Enhancing Academic Practice*, 3<sup>η</sup> έκδοση, New York, Routledge.

Zambeta, E. (2000) *Modernization and the would be Entrepreneurial Culture in Greek Education*. Διαθέσιμο στο <http://www.ioe.ac.uk/ccs/conference2000/papers/pc/papers/zambeta.html>.

Zeigler, L. H., & Peak, G. W. (1971) *The Political Functions of the Educational System*, Eugene, Oregon, Center for the Advanced Study of Educational Administration.

Giroux, H. A. (1981) *Ideology, Culture and the Process of Schooling*, Philadelphia, PA, Temple University Press.

Ifanti, A. (2000) Decision making process in Greece: The case of the school curriculum, *International Congress. Education for Social Democracies. Changing Forms and Sites*. Πάτρα, 3-5 Ιουλίου 2000. Διαθέσιμο στο <http://www.ioe.ac.uk/ccs/conference2000/papers/pc/papers/Ifanti.html>.

Iggers, G. (1999) *Η ιστοριογραφία στον 20<sup>ο</sup> αιώνα. Από την επιστημονική αντικειμενικότητα στην πρόκληση του μεταμοντερνισμού* (μτφρ. Π. Ματάλας), Αθήνα, Νεφέλη.

Καζαμιάς, Α. (1986) Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα 1957-1977. Μύθοι και πραγματικότητες, *Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα. (Προσπάθειες, αδιέξοδα, προοπτικές)*. Πανελλήνιο Παιδαγωγικό Συνέδριο. Ρέθυμνο, 11-13 Ιουλίου 1982. Αθήνα, Γρηγόρης, σ. 20-44.

Καζαμιάς, Α. Μ. (1995) Η κατάρα του Σισύφου: η βασανιστική πορεία της ελληνικής εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, στο Καζαμιάς, Α. Μ. και Κασσωτάκης, Μ. (επιμ.) *Ελληνική Εκπαίδευση. Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού*, Αθήνα, Σείριος, σ. 40-72.

Κασσωτάκης, Μ. (1986) Η προσπάθεια ανάπτυξης της Μέσης Τεχνικής–Επαγγελματικής Εκπαίδευσης κατά την περίοδο 1950-1980 και η αποτυχία της, *Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα. (Προσπάθειες, αδιέξοδα, προοπτικές)*. Πανελλήνιο Παιδαγωγικό Συνέδριο. Ρέθυμνο, 11-13 Ιουλίου 1982. Αθήνα, Γρηγόρης, σ. 45-54.

Κόκκινος, Γ. (1998) *Από την Ιστορία στις ιστορίες*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Κονδύλης, Π. (1990) Η καχεξία του αστικού στοιχείου στη νεοελληνική κοινωνία και ιδεολογία, *Τα Ιστορικά*, 12/13, σ. 3-28.

Klein, D. (1985) Some Notes on the Dynamics of Resistance to Change: The Defender Role, στο Bennis, W. G., Benne, K. D., Chin, R. and Corey, K. (επιμ.) *The Planning of Change*, 4<sup>η</sup> έκδοση, New York, Holt, Rinehart & Winston, σ. 117-124.

Konstantellou, E. (1990) Education as a mean of empowerment for minority cultures: Strategies for the Greek American community, *Journal of modern Hellenism*, 7, 125-139.

Koselleck, R. (1985) *Future's Past: On the Semantics of Historical Times*, Cambridge, MA, The MIT Press.

Λέκκας, Π. (1989) Εθνικιστική ιδεολογία και εθνική ταυτότητα, *Ta Iστορικά*, 11, σ. 313-337.

Lawall, M. (2007) Using Student Feedback: Mid-term Student Evaluation of Teaching, στο Friesen, E. and Kristjanson, C. (επιμ.) *A Handbook. Teaching at the University of Manitoba*, 5.15, Manitoba, CA, University Teaching Services, The University of Manitoba.

Leblanc, R. (2007) Good Teaching: The Top Ten Requirements, στο Friesen, E. and Kristjanson, C. (επιμ.) *A Handbook. Teaching at the University of Manitoba*, 3.2, Manitoba, CA, University Teaching Services, The University of Manitoba.

Lewis, K.G. (2004) *Preparing A Teaching Portfolio. A Guidebook*, Austin, TX, The Center for Teaching Effectiveness, The University of Texas at Austin.

Μαρωνίτης, Δ. (1981) Η εκπαιδευτική πολιτική και τα προβλήματά της, *Η Αυγή*, 18-10-1981.

Μαυροσκούφης, Δ. Κ. (1996) *Εκπαίδευση και Εκπαιδευτική Πολιτική στην Ελλάδα 1821-1832*, Θεσσαλονίκη, Κώδικας.

Μαυροσκούφης, Δ. Κ. (2002) Χριστιανικά σωματεία και εκπαιδευτική πολιτική (1964-1999): η εξέγερση του «καλού νοικοκύρη» ως στοιχείο κανονικότητας, στο Μπουζάκης, Σ. (επιμ.) *Επίκαιρα Θέματα Ιστορίας Εκπαίδευσης. Πρακτικά 1ου Διεθνούς Συνεδρίου για την Ιστορία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα, Gutenberg, σ. 121-141.

Μαυροσκούφης, Δ. Κ. (2005α) *Αναζητώντας τα ίχνη της Ιστορίας: ιστοριογραφία, διδακτική μεθοδολογία και ιστορικές πηγές*, Θεσσαλονίκη, Αδελφοί Κυριακίδη.

Μαυροσκούφης, Δ. Κ. (2005β) Ιστοριογραφία της ελληνικής εκπαίδευσης και ακαδημαϊκή διδασκαλία: δυνατότητες και αδυναμίες, *Η ελληνική παιδεία από τον 18<sup>ο</sup> ως τον 20<sup>ο</sup> αιώνα. Ερευνητικές συνιστώσες. Πρακτικά Επιστημονικού Συμποσίου*. Φλώρινα, Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, σ. 455-472.

Μαυροσκούφης, Δ. Κ. (2006) Εκπαιδευτική πολιτική και εκπαιδευτική ιδεολογία: ερμηνευτική προσέγγιση του «επεισοδίου Τρίτση», στο Χαραλάμπους, Δ. Φ. (επιμ.) *Διαχρονικές και Συγχρονικές Προσεγγίσεις της Εκπαίδευσης. Αντιχάρισμα στον καθηγητή Νίκο Π. Τερζή*, Θεσσαλονίκη, Αδελφοί Κυριακίδη, σ. 153-196.

Μαυροσκούφης, Δ. Κ. (2009) Διδακτική Μεθοδολογία και Μετασχηματιστική Μάθηση στο Πανεπιστήμιο: από τη θεωρία στην πράξη, *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικής Σχολής Φλώρινας*.

Μπουζάκης, Σ. (2002α) *Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα*, τ. Β΄, Αθήνα, Gutenberg.

Μπουζάκης, Σ. (2002β) *Νεοελληνική Εκπαίδευση (1821 – 1998). Εξαρτημένη Ανάπτυξη*, Αθήνα, Gutenberg.

Μπουζάκης, Σ. (2002γ) Όψεις της ιστοριογραφίας της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης, στο Μπουζάκης, Σ. (επιμ.) *Επίκαιρα Θέματα Ιστορίας Εκπαίδευσης. Πρακτικά 1<sup>ου</sup> Επιστημονικού Συνεδρίου Ιστορίας Εκπαίδευσης*. Πάτρα, 28-30 Σεπτεμβρίου 2000. Αθήνα, Gutenberg, σ. 71-81.

Μυλωνάς, Θ. (2002) Ιστορία και Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης–Επιστημολογικές διαπλοκές, στο Μπουζάκης, Σ. (επιμ.) *Επίκαιρα Θέματα Ιστορίας Εκπαίδευσης. Πρακτικά 1<sup>ου</sup> Επιστημονικού Συνεδρίου Ιστορίας Εκπαίδευσης*. Πάτρα, 28-30 Σεπτεμβρίου 2000. Αθήνα, Gutenberg, σ. 83-92.

Maznevski, M. L. (2007) Grading Class Participation, στο Friesen, E. and Kristjanson, C. (επιμ.) *A Handbook. Teaching at the University of Manitoba*, 4.11, Manitoba, CA, University Teaching Services, The University of Manitoba.

McDonald, L. (2007) Course Construction and Organization, στο Friesen, E. and Kristjanson, C. (επιμ.) *A Handbook. Teaching at the University of Manitoba*, 3.4, Manitoba, CA, University Teaching Services, The University of Manitoba.

McCulloch, G. (2003) Virtual History and the History of Education, *History of Education*, 32 (2), σ. 145-156.

Mues, F. and Sorcinelli, M. D. (2000) *Preparing a Teaching Portfolio*, University of Massachusetts, The Center for Teaching.

Musgrave, P. W. (1970) A Model for the Analysis of the Development of the English Educational System from 1860, στο Musgrave, P. W. (επιμ.) *Sociology, History and Education. A Reader*, London, Methuen, σ. 15-29.

Νόνοα, Α. (2001), “Texts, Images and Memories. Writing ‘New’ Histories of Education”, in: Popkewitz, T. S., Pereyña, M. A. and Franklin, M. [Eds], *Cultural History and Education. Critical Essays on Knowledge and Schooling*, pp.45-66, New York – London: Routledge Falmer.

Ξωχέλλης, Π. & Φράγκος, Χ. (1982), Διαδικασίες Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης: Απόψεις, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 6, σ. 14-35.

Παπανούτσος, Ε. Π. (1965) *Αγώνες και αγωνία για την παιδεία*, Αθήνα, Δωδώνη.

Παπανούτσος, Ε. Π. (1982) 'Η τελευταία εκπαιδευτική μεταρρύθμιση - τὰ προβλήματά της, *Δελτίο τῆς ἑταιρείας σπουδῶν νεοελληνικοῦ πολιτισμοῦ καὶ γενικῆς παιδείας*, 5, σσ. 36-45.

Πουλαντζάς, Ν. (1979) Ο εκσυγχρονισμός της εκπαίδευσης, *Αγώνας για την Κομμουνιστική Ανανέωση*, 8, σ. 32-36.

Pardales, M. & Girod, M. (2006) Community of inquiry: Its past and present future, *Educational Philosophy and Theory*, 38 (3), σ. 299-309.

Popkewitz, T. S., Pereyra, A. and Franklin, B. M. (2001) History, the Problem of Knowledge, and the New Cultural History of Schooling, στο Popkewitz, Th. S., Pereyra, M. A. and Franklin, M. (επιμ.) *Cultural History and Education. Critical Essays on Knowledge and Schooling*, New York–London, Routledge-Falmer, σ. 3-42.

Ρηγοπούλου, Δ. (1998) Η πολιτική των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, *Virtual School*, 1(1). Διαθέσιμο στο [www.auth.gr/virtualschool](http://www.auth.gr/virtualschool).

Robinson, W. (2000), "Finding Our Professional Niche: Reinventing Ourselves as Twenty-First Century Historians of Education", in: Crook, D. and Aldrich, R. [Eds], *History of Education for the Twenty-First Century*, pp. 50-64, London: University of London, Institute of Education.

Silver, H. (1992) Knowing and Not Knowing in the History of Education, *History of Education*, 21(1), σ. 97-108.

Slater, T. F. (2007) Portfolios, στο Friesen, E. and Kristjanson, C. (επιμ.) *A Handbook. Teaching at the University of Manitoba*, 4.28, Manitoba, CA, University Teaching Services, The University of Manitoba.

Slattery, J. & Carlson, J. F. (2007) Preparing an Effective Syllabus: Current Best Practices, στο Friesen, E. and Kristjanson, C. (επιμ.) *A Handbook. Teaching at the University of Manitoba*, 3.14, Manitoba, CA, University Teaching Services, The University of Manitoba.

Stradling, R. (2003) *Multiperspectivity in History Teaching. A Guide for Teachers*, Strasbourg, Council of Europe.

Salter, B. & Tapper, T. (1981) *Education, Politics and the State. The Theory and Practice of Educational Change*, London, Grant McIntyre.

Τερζής, Ν. Π. (1995) Εκπαίδευση και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στην Ελλάδα: διαχρονική επισκόπηση και σημερινή συγκυρία, *Επιστημονική Επετηρίδα Φιλοσοφικής Σχολής Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, Τμήμα Φ.–Π.*, Περίοδος Γ', τ. Α', 1989-1995, σ. 321-332.

Τερζής, Ν. Π. (2008) *Εκπαιδευτική πολιτική και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση: Ιστορικοκοινωνιολογικό πλαίσιο και 'μελέτες περίπτωσης'*, 2<sup>η</sup> έκδοση, Θεσσαλονίκη, Αδελφοί Κυριακίδη.

Taylor, L. (2007) Using Cooperative Education Techniques to Help Students Develop Effective Group Process, στο Friesen, E. and Kristjanson, C. (επιμ.) *A Handbook. Teaching at the University of Manitoba*, 3.35, Manitoba, CA, University Teaching Services, The University of Manitoba.

Tyack, D. & Cuban, L. (1995) *Thinking toward Utopia. A Century of Public School Reform*, Cambridge, MA, Harvard University Press.

Φραγκουδάκη, Α. & Κονδύλη, Μ. (1982) Η Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση ως πολιτική ιδεολογία: η θέση των πολιτικών κομμάτων για την εκπαίδευση, *Επιθεώρηση Πολιτικής Επιστήμης*, 5, σ. 104-117.

Φραγκουδάκη, Α. (1990) *Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και φιλελεύθεροι διανοούμενοι*, 6<sup>η</sup> έκδοση, Αθήνα, Κέδρος.

Viñao, A. (2002) The History of Education in the Twentieth Century. A View from Spain (μτφρ. T. Brown), *Mexican Journal of Educational Research*, 7(15), σ. 223-256.

Χαραλάμπους, Δ. (1990) *Εκπαιδευτική πολιτική και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στη μεταπολεμική Ελλάδα (1950-1975)*, διδακτορική διατριβή, Θεσσαλονίκη, Φιλοσοφική Σχολή ΑΠΘ, Τομέας Παιδαγωγικής.

## Παραρτήματα

### Παράρτημα 1: Διάγραμμα εισηγήσεων διδάσκοντος

|   |
|---|
| 1η εισήγηση:  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ιστοριογραφία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης: βασικές μεθοδολογικές αρχές, συγγενείς επιστημονικοί κλάδοι, διεπιστημονικές προσεγγίσεις</li> <li>• Θεμελίωση και εξέλιξη εκπαιδευτικών συστημάτων</li> <li>• Περίγραμμα της Ιστορίας της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης</li> </ul> |
| 2η εισήγηση:  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ιστορία της Εκπαίδευσης και Εκπαιδευτική Πολιτική: θεωρητικά και μεθοδολογικά ζητήματα</li> <li>• Ερμηνευτικά σχήματα και βασικές έννοιες</li> <li>• Πηγές της Ιστορίας της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης</li> </ul>  |
| 3η εισήγηση:  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Βασικά γνωρίσματα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος</li> <li>• Νεοελληνική Εκπαίδευση και διεθνές περιβάλλον</li> <li>• Η Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση του 1964–1965: το πολιτικοκοινωνικό και ιδεολογικό πλαίσιο.</li> </ul>  |

### Παράρτημα 2: Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1964–1965: θέματα εργασιών και οργανόγραμμα παρουσιάσεων

|  |       |                               |
|--|-------|-------------------------------|
| Ομάδα Α΄: Το Νομοθετικό Πλαίσιο  |       | 6 άτομα                       |
| Ημερομηνία παρουσίασης   | Άτομα | Διάρκεια                      |
| 1. Νόμοι – νομοσχέδια 1964-65  | 2     | 30΄                           |
| 2. Σύγκριση με μεταρρύθμιση 1929-30  | 2     | 30΄                           |
| 3. Σύγκριση με μεταρρύθμιση 1976-77  | 2     | 30΄                           |
| Ομάδα Β΄: Κριτική Παρουσίαση Βιβλιογραφίας   |       | 6 άτομα                       |
| Ημερομηνία παρουσίασης   | Άτομα | Διάρκεια                      |
| 1. Σ. Μπουζάκης (2002 α & β, στοιχεία από 2 βιβλία)  | 1     | Περίπου 20΄ η κάθε παρουσίαση |
| 2. Ι. Πυργιωτάκης (2001)   |       |                               |
| 3. Α. Καζαμίας – Μ. Κασσωτάκης (1986): κείμενα των Κασσωτάκη και Παπαδερού   |       |                               |
| 4. Α. Καζαμίας – Μ. Κασσωτάκης (1995): κείμενα των Καζαμίας και Πυργιωτάκη   |       |                               |
| 5. Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση 1964: «30 χρόνια μετά» (Πρακτικά 1994):   |       |                               |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ανθόπουλος, Κωνσταντόπουλος</li> <li>• Πετρουλάκης, Χάρης</li> <li>• Κόλλιας, Γέρου</li> </ul>              | 2     |                               |
| 6. Ν. Τερζής:  | 1     |                               |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (1988α)</li> <li>• Συνέπειες της 9χρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης (1988β)</li> </ul> |       |                               |
| Ομάδα Γ΄: Θετική Υποδοχή: Κόμματα και Τύπος  |       | 6 άτομα                       |
| Ημερομηνία παρουσίασης   | Άτομα | Διάρκεια                      |
| 1. Οι θέσεις της ΕΔΑ – εφημερίδα <i>Η Αυγή</i>   | 3     | 60΄                           |
| 2. Οι θέσεις της «Ενώσεως Κέντρου» – εφημερίδες <i>Το Βήμα</i> και <i>Ελευθερία</i>  | 3     | 60΄                           |
| Ομάδα Δ΄: Αρνητική Υποδοχή – Αντιδράσεις (1)   |       | 4 άτομα                       |

| Ημερομηνία παρουσίασης  | Άτομα            | Διάρκεια                 |
|---|------------------|--------------------------|
| 1. Οι θέσεις της ΕΡΕ – εφημερίδες<br><i>Η Καθημερινή και Ελληνικός Βορράς</i>   | 2<br>2           | 40'<br>40'               |
| 2. Επιστημονικά ιδρύματα και Ενώσεις: <i>Ακαδημία Αθηνών, Φιλοσοφική Σχολή Αθηνών, Θεολογική Σχολή Αθηνών, Εταιρεία Ελλήνων Φιλολόγων, ΟΛΜΕ, ΔΟΕ</i>  |                  |                          |
| Ομάδα Ε': Αρνητική Υποδοχή – Αντιδράσεις (2)  |                  | 4 άτομα                  |
| Ημερομηνία παρουσίασης  | Άτομα            | Διάρκεια                 |
| 3. Χριστιανικά σωματεία:  | 2                | 40'                      |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Χ. Γιανναράς, Ε. Παπανούτσος (1982), Δ. Χαραλάμπους, Δ. Μαυροσκούφης (<i>χριστιανικά σωματεία</i>)</li> <li>Περιοδικά <i>Εκκλησία, Σωτήρ, Ακτίνες</i></li> </ul> | 2                | 40'                      |
| Ομάδα ΣΤ': Κινήματα Νεολαίας (1)  |                  | 6 άτομα                  |
| Ημερομηνία παρουσίασης  | Άτομα            | Διάρκεια                 |
| 1. Γενική επισκόπηση:<br>νεολαιίστικα κινήματα – χαρακτηριστικά και δράση   | 3<br>3           | 60'<br>60'               |
| 2. <i>Η Πανσπουδαστική</i>  |                  |                          |
| Ομάδα Ζ': Κινήματα Νεολαίας (2)   |                  | 6 άτομα                  |
| Ημερομηνία παρουσίασης  | Άτομα            | Διάρκεια                 |
| 3. Ειδήσεις – σχόλια από τον ημερήσιο Τύπο:<br><i>Μακεδονία, Ελληνικός Βορράς, Η Αυγή, Το Βήμα, Τα Νέα, Η Καθημερινή</i>  | 6                | 120'                     |
| Ομάδα Η': Κινηματογράφος και Εκπαίδευση   |                  | 5 άτομα                  |
| Ημερομηνία παρουσίασης  | Άτομα            | Διάρκεια                 |
| 1. Εισαγωγή (Σ. Γελαδάκη, Κ. Κωνσταντινίδης και Θ. Ασημακοπούλου, Δ. Μαυροσκούφης)  | 1                | 15'                      |
| 2. Ταινίες:   | 1                | 20'                      |
| <ul style="list-style-type: none"> <li><i>Το ξύλο βγήκε από τον Παράδεισο</i></li> <li><i>Χτυποκάρδια στο θρανίο</i></li> <li><i>Νόμος 4.000</i></li> <li><i>Ο Ψύλλος</i></li> </ul>                    | 1<br>1<br>1<br>1 | 20'<br>20'<br>20'<br>20' |
| Γενική επισκόπηση – Κριτική αποτίμηση – Αξιολόγηση μαθήματος  |                  |                          |

### Παράρτημα 3: Κριτήρια κριτικού σχολιασμού παρουσιάσεων

|   |
|---|
| 1. Εισαγωγή. <ul style="list-style-type: none"> <li>Τίτλος εισήγησης</li> <li>Εισηγητής</li> </ul>  |
| 2. Περιεχόμενα. <ul style="list-style-type: none"> <li>Βασικές έννοιες–ορισμοί (σαφήνεια, ακρίβεια)</li> <li>Βασικά σημεία (ικανοποιητική απόδοση περιεχομένου χωρίς λογικά κενά)</li> <li>Περιγραφή θέσεων–επιχειρημάτων (ικανοποιητική περιγραφή χωρίς ασάφειες, επαρκής και τεκμηριωμένη κριτική)</li> </ul> |
| 3. Οργάνωση και δομή. <ul style="list-style-type: none"> <li>Οργάνωση και δομή παρουσίασης</li> <li>Αρμονική διάρθρωση των επιμέρους ενοτήτων ή στοιχείων</li> <li>Έκταση (πληρότητα, επάρκεια, αποφυγή επαναλήψεων και πλατειασμών)</li> </ul>   |
| 4. Κριτική ανάλυση. <ul style="list-style-type: none"> <li>Τεκμηρίωση προσωπικών θέσεων</li> <li>Διάλογος με κείμενο–υλικό</li> <li>Εξαγωγή συμπερασμάτων–γενικεύσεις</li> </ul>  |

- Χρησιμότητα (π.χ. πιθανή εφαρμογή θέσεων)
5. Μορφή παρουσίασης.
- Επικοινωνιακές δεξιότητες (ορθοφωνία, επιτονισμός, επικοινωνία με το ακροατήριο)
  - Χρήση γλώσσας
  - Ενημερωτικό υλικό–διανομή διαγράμματος (περιεκτικότητα, επάρκεια)
  - Αξιοποίηση εποπτικών μέσων
  - Διαχείριση χρόνου

#### Παράρτημα 4: Ανώνυμο ερωτηματολόγιο

1. Πόσο ικανοποιημένοι είστε:
  - α) από το σχεδιασμό και την οργάνωση του μαθήματος;  
 1 2 3 4 5
  - β) από τα περιεχόμενά του;  
 1 2 3 4 5
  - γ) από το μαθησιακό αποτέλεσμα;  
 1 2 3 4 5
2. Ποιες ήταν οι προσδοκίες σας πριν από την έναρξη των μαθημάτων;
3. Ποια θεματική ενότητα σας φάνηκε περισσότερο ενδιαφέρουσα και γιατί;
4. Παρατηρήσεις και σχόλια (αρνητικά ή θετικά) για τη μεθόδευση ή για άλλες παραμέτρους του μαθήματος.
5. Τώρα, με την εκ των υστέρων γνώση που έχετε, θα επιλέγατε και πάλι το μάθημα ή όχι και γιατί;
6. Προτάσεις για βελτίωση.

#### Παράρτημα 5: Φύλλο αξιολόγησης μαθήματος

|   |             |               |             |                |
|---|-------------|---------------|-------------|----------------|
| ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ:  |             |               |             |                |
| ΕΞΑΜΗΝΟ:  |             |               |             |                |
| ΕΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ – ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ:   |             |               |             |                |
| 1. Ικανοποίηση: ήταν ευχάριστο το μάθημα;   | Πολύ<br>... | Αρκετά<br>... | Λίγο<br>... | Καθόλου<br>... |
| 2. Νέα γνώση και ιδέες: έμαθες κάτι καινούριο; Πήρες νέες ιδέες;  | Πολύ<br>... | Αρκετά<br>... | Λίγο<br>... | Καθόλου<br>... |
| 3. Εφαρμογή: θα εφαρμόσεις κάπου τις νέες γνώσεις και τις ιδέες;  | Πολύ<br>... | Αρκετά<br>... | Λίγο<br>... | Καθόλου<br>... |
| 4. Επίδραση στην αποτελεσματικότητα: αυτά που έμαθες θα επηρεάσουν την αποτελεσματικότητά σου στο μέλλον; | Πολύ<br>... | Αρκετά<br>... | Λίγο<br>... | Καθόλου ...    |
| 5. Σε ποιο σημείο του μαθήματος συμμετείχες περισσότερο ενεργά στη μάθηση;                                |             |               |             |                |
| 6. Σε ποιο σημείο του μαθήματος συμμετείχες λιγότερο ενεργά;  |             |               |             |                |
| 7. Ποια δραστηριότητα σε ωφέλησε;   |             |               |             |                |
| 8. Τι σου προκάλεσε σύγχυση ή αμηχανία;   |             |               |             |                |
| 9. Ποια ερωτήματα έμειναν αναπάντητα;   |             |               |             |                |



# Οι εργασίες στο σχολικό εγχειρίδιο της Νεότερης και Σύγχρονης Ιστορίας της Γ' Γυμνασίου: Διερεύνηση του βαθμού της διδακτικής και παιδαγωγικής αξιοποίησής τους στην τάξη

**Βαΐα Αγγέλη**

*Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου Φιλολόγων (ΠΕ02)*

*3<sup>ο</sup> ΠΕΚΕΣ Κεντρικής Μακεδονίας*

[vana.angeli@gmail.com](mailto:vana.angeli@gmail.com)

## Περίληψη

Η παρούσα έρευνα έρχεται να επεκτείνει προγενέστερη έρευνα της συγγραφέως με θέμα την αξιολόγηση των προτεινόμενων εργασιών στα σχολικά εγχειρίδια της Ιστορίας Β' και Γ' Γυμνασίου, σε σχέση με το βαθμό επίτευξης των διδακτικών στόχων στο συγκεκριμένο μάθημα. Τα ερευνητικά συμπεράσματα έδειξαν ότι και τα δύο εγχειρίδια της Ιστορίας, με κριτήριο τις μαθητοκεντρικά προσανατολισμένες, διερευνητικές και διαθεματικές εργασίες που περιέχουν, είναι σε υψηλό βαθμό «συνεπή» στους προσανατολισμούς και τη σκοποθεσία του Προγράμματος Σπουδών και είναι προσανατολισμένα στη μαθητοκεντρική προσέγγιση της διδασκαλίας της Ιστορίας. Τα θετικά αποτελέσματα της αξιολόγησης των εργασιών του σχολικού εγχειριδίου της Νεότερης και Σύγχρονης Ιστορίας της Γ' Γυμνασίου αποκτούν ιδιαίτερη αξία, όταν συνδεθούν με την διδακτική και παιδαγωγική αξιοποίησή τους στην τάξη. Σκοπός, λοιπόν, αυτής της εργασίας είναι η διερεύνηση του βαθμού διδακτικής αξιοποίησης των εργασιών που περιέχονται στο εγχειρίδιο της Γ' Γυμνασίου, από τους/τις διδάσκοντες/-ουσες.

**Λέξεις-κλειδιά:** εργασίες, σχολικό εγχειρίδιο Ιστορίας, διδακτική αξιοποίηση, διδάσκοντες/-ουσες, διαθεματικότητα

## Abstract

The present study extends on previous research (Angeli, V. 2012) conducted in the context of evaluating the proposed students' activities in the history textbooks of 2<sup>nd</sup> and 3<sup>rd</sup> Grade of lower secondary school in relation to the degree of achievement of the teaching objectives in this particular lesson. The research findings have shown that both history textbooks and the proposed activities are consistent to the orientation and scope of the Curriculum and are student-centered. However, the positive evaluation results of the activities in the 3<sup>rd</sup> Grade history school textbook engender added value when linked to their teaching and pedagogical use in the

classroom. Therefore, the main purpose of the present educational research is to investigate the extent to which the activities in the 3rd Grade history school textbook are used in teachers' everyday practice.

**Keywords:** activities, history textbooks, teaching and pedagogical use, teachers, crosscurriculum

## **Εισαγωγή**

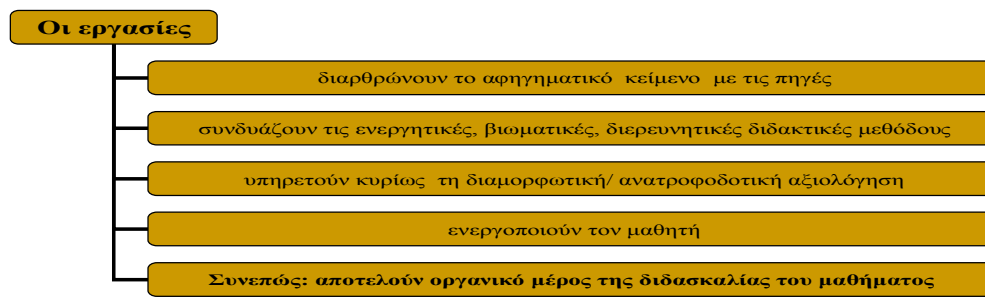
Τη σχολική χρονιά 2006/7 εκδόθηκαν νέα σχολικά εγχειρίδια στα περισσότερα μαθήματα της ελληνικής υποχρεωτικής εκπαίδευσης, σύμφωνα με τα νέα Προγράμματα Σπουδών και τις Προδιαγραφές που είχε εκπονήσει το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (ΕΠΠΣ, 1998/9 και ΔΕΠΠΣ, ΑΠΣ, 2003), για τα επιστημονικά, τα παιδαγωγικά και τα τεχνικά χαρακτηριστικά των νέων βιβλίων. Μεταξύ των νέων εγχειριδίων ήταν και αυτό της Νεότερης και Σύγχρονης Ιστορίας της Γ΄ Γυμνασίου, του οποίου οι σχολικές εργασίες και η αξιοποίησή τους στην τάξη από τον/την εκπαιδευτικό αποτελούν αντικείμενο της παρούσας διερεύνησης, σε συνέχεια προγενέστερης έρευνας που εκπονήθηκε στο πλαίσιο διδακτορικής διατριβής, με θέμα την αξιολόγηση των εργασιών στα σχολικά εγχειρίδια της Ιστορίας Β΄ και Γ΄ Γυμνασίου σε σχέση με το βαθμό επίτευξης των διδακτικών στόχων στο συγκεκριμένο μάθημα (Αγγέλη, 2012).

Οι εργασίες στα σχολικά εγχειρίδια της Ιστορίας Β΄ και Γ΄ Γυμνασίου, τα οποία πρωτοδιδάχθηκαν κατά τη σχολική χρονιά 2006-07 και τα οποία διδάσκονται και την τρέχουσα σχολική χρονιά, αποτελούν καινοτόμο και δομικό συστατικό τους. Καινοτόμο, επειδή το προηγούμενο σχολικό εγχειρίδιο της Νεότερης και Σύγχρονης Ιστορίας του Β. Σφυρόερα, το οποίο διδάχτηκε στους μαθητές και στις μαθήτριες της Γ΄ Γυμνασίου από το 1991 έως το 2006, δεν περιείχε εργασίες, ασκήσεις ή ερωτήσεις. Δομικό, επειδή οι εργασίες συναρθρώνουν την ιστορική αφήγηση, που αποτελεί το ήμισυ της ενότητας, με το συμπληρωματικό υποστηρικτικό υλικό (τις ιστορικές πηγές και το εικαστικό υλικό) που αποτελεί το υπόλοιπο τμήμα της (βλ. Σχήμα 1). Οι εργασίες λειτουργούν ως τεχνική αξιολόγησης των αποτελεσμάτων της διδασκαλίας, διαπίστωσης της επίτευξης των διδακτικών στόχων και ανατροφοδότησης της διδασκαλίας και γι' αυτό, κατά τη συγγραφική ομάδα, *«θα πρέπει να αντιμετωπίζονται σαν αναπόσπαστο μέρος της διδακτικής προσέγγισης και να μην αφήνεται κανένα*

περιθώριο να εννοηθεί, από τους μαθητές, ότι αποτελούν μορφή ελεύθερου χρόνου» (Λούβη & Ξιφαράς, ΒτΕ, 2007).

### Σχήμα 1: Χαρακτηριστικά των εργασιών στο σχολικό εγχειρίδιο της Ιστορίας

#### Οι εργασίες (ερωτήσεις, ασκήσεις, δραστηριότητες) στα εγχειρίδια της Ιστορίας του Γυμνασίου



Από τις αναλύσεις των ερευνητικών δεδομένων (Αγγέλη, 2012, 2013, 2014· Αγγέλη & Κωσταντίνου, 2015) προκύπτει πως από τις διακόσιες σαράντα μία (241) ασκήσεις – δραστηριότητες του σχολικού εγχειριδίου της Νεότερης και Σύγχρονης Ιστορίας της Γ΄ Γυμνασίου, ποσοστό 62,9% σχετίζεται, ως προς τις επιδιωκόμενες απαντήσεις, με το υποστηρικτικό υλικό του περικειμένου. Σημαντικός αριθμός εργασιών (ποσοστό 20%) στρέφει τον/τη μαθητή/-ήτρια να αναζητήσει τις απαντήσεις εκτός του σχολικού εγχειριδίου, σε Εγκυκλοπαίδειες, Λεξικά, σχολικά εγχειρίδια άλλων μαθημάτων και άλλων τάξεων ή στο Διαδίκτυο. Λίγες εργασίες (ποσοστό 11,8%) έχουν την απάντηση στο κείμενο της ιστορικής αφήγησης.

Οι εργασίες, σε ποσοστό 90,4%, υπηρετούν τους γνωστικούς στόχους (σύμφωνα με την ταξινόμια του Bloom). Από αυτές, το 39,5 % των εργασιών στοχεύουν στα τρία πρώτα επίπεδα των γνωστικών στόχων (Γνώση, Κατανόηση, Εφαρμογή) και το 51% αποσκοπούν στην καλλιέργεια «ανώτερων» ικανοτήτων (Ανάλυσης, Σύνθεσης, Αξιολόγησης).

Οι περισσότερες εργασίες (το 61%) πραγματοποιούνται στην τάξη χωρίς προετοιμασία, επιτελώντας το ρόλο τους τόσο ως διδακτικό εργαλείο όσο και ως τεχνική διαμορφωτικής αξιολόγησης.

Οι διαθεματικές προεκτάσεις με άλλα μαθήματα παρουσιάζονται στο 47,3% των εργασιών της Γ΄ Γυμνασίου και οι διαθεματικές εργασίες αντιστοιχούν στο 15,3% των εργασιών.

Ως προς το βαθμό επίτευξης των κοινών για τις τρεις τάξεις του Γυμνασίου Ειδικών Σκοπών της Ιστορίας, όπως αυτοί διατυπώνονται στο ΑΠΣ, προκύπτει ότι οι εργασίες του σχολικού εγχειριδίου της Ιστορίας της Γ΄ Γυμνασίου, σε ποσοστό 12,4%, αποσκοπούν στην επίτευξη του πέμπτου Ειδικού Σκοπού (B5), της διαθεματικής δεξιότητας/ικανότητας της κριτικής επεξεργασίας πληροφοριών, αξιών και παραδοχών (ΔΕΠΠΣ, Γενικό Μέρος, 2003). Σε ποσοστό 11,3% προωθούν τον δεύτερο Ειδικό Σκοπό, ο οποίος συνδέεται με την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων μέσα από την καλλιέργεια των απαραίτητων δεξιοτήτων και στρατηγικών σχεδιασμού, ελέγχου, ανατροφοδότησης. Σε ποσοστό 15%, επιδιώκουν την επίτευξη του όγδοου Ειδικού Σκοπού, τη διαμόρφωση πνεύματος μετριοπάθειας, ανοχής και σεβασμού στο διαφορετικό, για την εξάλειψη των προκαταλήψεων και των στερεοτύπων και την αποδοχή της ετερότητας.

Από τα παραπάνω συνάγεται (Αγγέλη, 2012, 2013, 2014· Αγγέλη & Κωσταντίνου, 2015) πως με τις εργασίες του σχολικού εγχειριδίου της Ιστορίας της Γ΄ Γυμνασίου προωθείται η σταδιακή καθοδήγηση προς την αυτόνομη μάθηση και, ευρύτερα, η ενεργοποίηση των κινήτρων μάθησης, ενθαρρύνεται η συμμετοχική και ανακαλυπτική μάθηση και η μεθοδική και επαγωγική συγκρότηση του μαθητή και της μαθήτριας. Με την προώθηση της διαθεματικότητας, προωθούνται οι διδακτικές αρχές της αλληλουχίας, της ολότητας, της εποπτείας και της ατομικότητας, αλλά και η επιτέλεση βασικών διδακτικών λειτουργιών, όπως η επεξεργασία, η εμβάθυνση, η επανάληψη, η άσκηση, ο έλεγχος, η αξιολόγηση και πραγματοποιείται η αναπλαισίωση της επιστημονικής γνώσης και ο μετασχηματισμός της σε σχολική, ώστε να είναι προσβάσιμη στους/στις μαθητές/-ήτριες. Ως προς τη διάρθρωση /δομή, οι εργασίες διαρθρώνουν το κείμενο της ιστορικής αφήγησης με το υποστηρικτικό υλικό του περικειμένου και εξασφαλίζεται η συνέχεια και η συνοχή, προωθείται η διαθεματικότητα και ενθαρρύνεται η αυτενέργεια του/της εκπαιδευτικού και του/της μαθητή/-ήτριας. Οι σχολικές εργασίες εμπλέκονται και στη μορφή του εγχειριδίου, καθώς αξιοποιούν το εικαστικό/οπτικό υλικό και τα παραθέματα.

Ενώ το εγχειρίδιο της Ιστορίας της Γ΄ Γυμνασίου ακολουθεί το ιστοριογραφικό παράδειγμα της Νέας (Ολικής) Ιστορίας, όπως αναλυτικά εκτέθηκε, στη διατύπωση των εργασιών περιέχονται και στοιχεία θετικιστικά, προτάσσοντας ως σημαντικά πολεμικά γεγονότα (κυριαρχία της διαθεματικής έννοιας της Σύγκρουσης, του Χώρου και του Χρόνου) και εστιάζοντας κυρίως στην εθνική ιστορία. Μικρή, εμφανέστατα, κρίνεται η συμβολή των εργασιών στην υλοποίηση στόχων του συναισθηματικού ή

ψυχοκινητικού τομέα. Η γνωσιοκεντρική εμμονή ως προς τη στοχοθεσία των εγχειριδίων της Ιστορίας και η έλλειψη εργασιών που αποσκοπούν σε στόχους του συναισθηματικού και ψυχοκινητικού τομέα, είναι σημαντική παιδαγωγική έλλειψη και αντιβαίνει στη Διαθεματική προσέγγιση της γνώσης και στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του /της μαθητή /-ήτριας. Κρίνεται, συνεπώς, αναγκαία η αύξηση του ποσοστού των εργασιών που προωθούν τους συναισθηματικούς και ψυχοκινητικούς στόχους, όπως είναι η δραματοποίηση ιστορικών γεγονότων, η μίμηση πράξης, το παίξιμο ρόλων, η θεατρική παράσταση, η παρακολούθηση ταινίας, η δημιουργία χαρτών, μοντέλων, κατασκευών, η οργάνωση έκθεσης, κ.λπ. Με τον εμπλουτισμό του εγχειριδίου της Ιστορίας με ανάλογες εργασίες που επιφέρουν τη διάδραση, την κίνηση, την συνεργασία και τη «διαφυγή» από το κείμενο, επιτυγχάνεται και ένας επιπλέον στόχος: Το μάθημα της Ιστορίας γίνεται ευχάριστο τόσο για τους/τις μαθητές/-ήτριες όσο και για τον /την εκπαιδευτικό (Αγγέλη, 2012, 2013, 2014).

Από την άλλη πλευρά, κάθε περίπτωση εκπαιδευτικής αξιολόγησης αναμένεται να έχει πρακτική αξιοποίηση και να επιδράσει καθοριστικά στο σχεδιασμό και την εξέλιξη της εκπαίδευσης, εφόσον τα αποτελέσματά της διαλέγονται με την εκπαιδευτική πραγματικότητα, με στόχο τη βελτίωσή της (Κωνσταντίνου, 2004, σ. 14-15· Κασσωτάκης, 2003, σ. 22· Δημητρόπουλος, 2002, σ. 30· Σολομών, 1999, σ.15 Hopkins, 1989, σ. 14 και 1997, σ. 158-201· Bloom, 1971, σ. 7-8). Στην περίπτωση μας, τα θετικά αποτελέσματα της αξιολόγησης των εργασιών του σχολικού εγχειριδίου της Γ΄ Γυμνασίου, οι οποίες υπερτερούν έναντι εκείνων του αντίστοιχου εγχειριδίου της Β΄ Γυμνασίου, αποκτούν ιδιαίτερη «προστιθέμενη αξία», όταν συνδεθούν με την διδακτική και παιδαγωγική αξιοποίησή τους στην τάξη και τα προσδοκώμενα πολυσχιδή αποτελέσματά της.

### **Παρουσίαση της έρευνας**

Κύριος σκοπός, λοιπόν, της παρούσας εκπαιδευτικής έρευνας είναι η διερεύνηση του βαθμού αξιοποίησης των περιεχόμενων εργασιών στο σχολικό εγχειρίδιο της Γ΄ Γυμνασίου, στη διδακτική πράξη, από τους/τις διδάσκοντες/-ουσες.

Διατυπώνεται, συνεπώς, το κύριο ερευνητικό ερώτημα ως εξής:

*Αν οι εργασίες που περιέχονται στο σχολικό εγχειρίδιο της Ιστορίας της Γ΄ Γυμνασίου είναι σε υψηλό βαθμό επιτυχείς ως προς την επίτευξη των ρητών διδακτικών στόχων και των δεξιοτήτων που προωθεί το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων*

Σπουδών(2003) και την επίτευξη της Διαθεματικότητας και προωθούν ως έκφραση/διατύπωση, περιεχόμενο και διδακτική μεθοδολογία τη μαθητοκεντρική, διερευνητική/ανακαλυπτική και βιωματική μάθηση, σε ποιο βαθμό αξιοποιούνται από τον/την εκπαιδευτικό στην τάξη;

Έπονται δε και δευτερεύοντα ερωτήματα, όπως:

- *Αναθέτουν οι εκπαιδευτικοί εργασίες στους/στις μαθητές/-ήτριες; Αν ναι, πόσες εργασίες αναθέτουν στους/στις μαθητές/-ήτριες; Αν όχι, γιατί;*
- *Ποια η προτίμησή τους ;*
- *Ποια η εκτίμησή τους για τις εργασίες;*
- *Ποιοι διδάσκουν την Ιστορία Γ' Γυμνασίου;*
- *Ποια επιμόρφωση έχουν λάβει;*

Κατά τον σχεδιασμό της έρευνας επιλέχτηκε ως ερευνητική τεχνική η ερευνητική ημιδομημένη συνέντευξη, με σαρανταεφτά (47) κλειστές ερωτήσεις, με τετράβαθμη κλίμακα κατά Likert, και πέντε (5) ανοιχτές ερωτήσεις, η διατύπωση των οποίων προέκυψε κατά την πιλοτική συνέντευξη με τους/τις πρώτους/πρώτες τρεις εκπαιδευτικούς. Στην έρευνα συμμετείχαν δεκαπέντε (15) εκπαιδευτικοί που δίδαξαν, κατά το σχολικό έτος 2016-17, την Ιστορία στη Γ' τάξη, στα Γυμνάσια των περιφερειακών ενοτήτων Γρεβενών και Κοζάνης, όπου η ερευνήτρια υπηρετούσε ως Σχολική Σύμβουλος Φιλολόγων, οπότε η συνέντευξη είναι και εστιασμένη. Η συνέντευξη πραγματοποιήθηκε κατά το χρονικό διάστημα Μαΐου- Ιουνίου 2017, στο σχολείο, εκτός ωρών διδασκαλίας, και διαρκούσε κατά μέσον όρο μία ώρα. Ο χρόνος πραγματοποίησης της έρευνας, προς αποφυγή του κινδύνου προκατάληψης (Bell,1997), τέσσερα χρόνια μετά τον ορισμό της ερευνήτριας ως Σχολικής Συμβούλου, εξασφάλισε το απαραίτητο εδραιωμένο κλίμα εμπιστοσύνης μεταξύ της συνεντεύτριας και των συνεντευξιζόμενων (Φίλιας, 1998· Cohen&Manion, 1994), λόγω της μακράς, σταθερής και πολύτροπης συναδελφικής συνεργασίας στην Κοινότητα Μάθησης που διαμορφώθηκε.

Αντικείμενο της έρευνας αποτέλεσε ο βαθμός αξιοποίησης στην τάξη από τους/τις εκπαιδευτικούς των ασκήσεων-δραστηριοτήτων του σχολικού εγχειριδίου της *Νεότερης και Σύγχρονης Ιστορίας* της Γ' Γυμνασίου (Λούβη & Ξιφαράς, 2006). Η τεχνική ανάλυσης των απαντήσεων ήταν αμιγώς ποσοτική στις κλειστού τύπου ερωτήσεις, αλλά περιέλαβε και δεδομένα Ποιοτικής Ανάλυσης Περιεχομένου στις ανοιχτού τύπου ερωτήσεις, προκειμένου να αναδειχθούν δομικά στοιχεία της εκφοράς

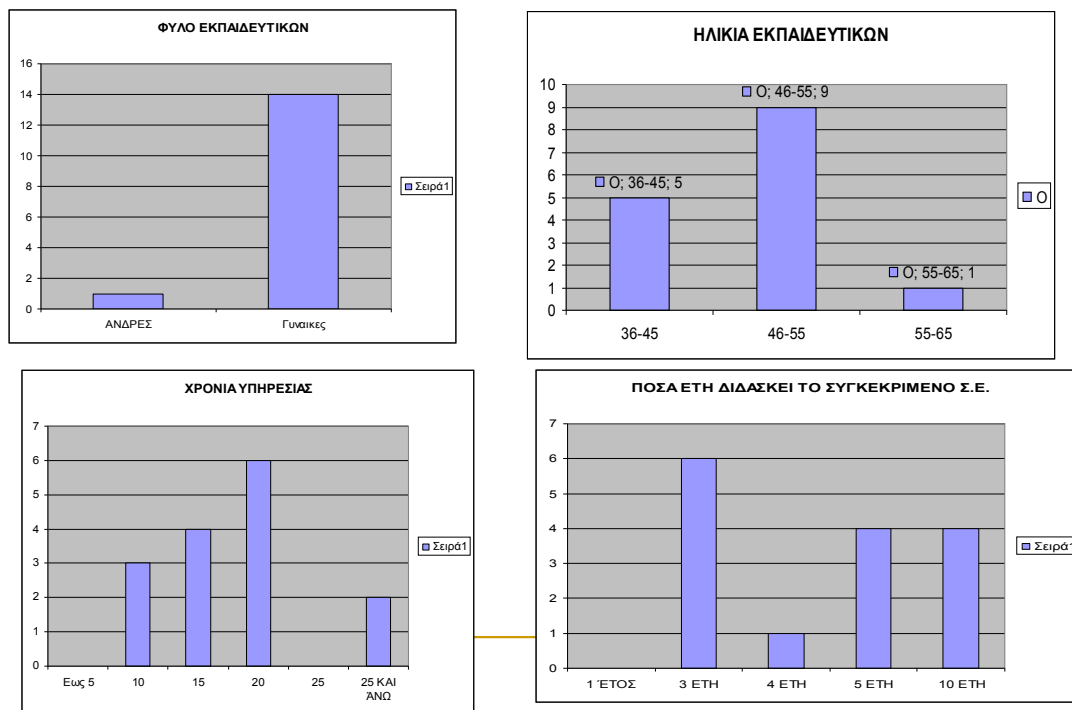
του λόγου των εκπαιδευτικών, καθώς τα ποσοτικά και ποιοτικά χαρακτηριστικά βρίσκονται σε μια «διαρκή οσμωτική σχέση» (Berelson, 1984, σ.128). Η στάση των εκπαιδευτικών ως προς τις εργασίες του σχολικού εγχειριδίου της *Νεότερης και Σύγχρονης Ιστορίας* της Γ΄ Γυμνασίου διερευνήθηκε σε τρία επίπεδα:

- Α. ως προς τον τύπο των εργασιών,
- Β. ως προς τον βαθμό αξιοποίησής τους στην τάξη,
- Γ. ως προς το βαθμό που οι εργασίες υλοποιούν τη Διαθεματικότητα.

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα (βλ. Διάγραμμα 1) ήταν δεκατέσσερις (14) γυναίκες και ένας (1) άντρας. Ως προς την ηλικία των εκπαιδευτικών, πέντε (5) είναι μεταξύ 36-45 ετών, εννέα (9) μεταξύ 46-55 και ένας (1) στο διάστημα 55-65. Δώδεκα (12) από τους/τις διδάσκοντες/-ουσες δίδαξαν την Ιστορία με α΄ ανάθεση (εκπαιδευτικοί κλάδου φιλολόγων, ΠΕ02) και τρεις (3) με β΄ ανάθεση (μία κλάδου αγγλικής φιλολογίας, ΠΕ06, και δύο κλάδου νομικών, ΠΕ13). Δύο (2) από τους/τις εκπαιδευτικούς έχουν πραγματοποιήσει μεταπτυχιακές σπουδές, και τρεις (3) έχουν δεύτερο πτυχίο. Ως προς την επιμόρφωση που έλαβαν, δύο (2) παρακολούθησαν ΣΕΛΜΕ (Σχολή Επιμόρφωσης Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης), δύο (2) το ΜΕΙΖΟΝ Πρόγραμμα Επιμόρφωσης για ΠΕ02 και έντεκα (11) την εισαγωγική επιμόρφωση στα ΠΕΚ (Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα). Ως προς τις ψηφιακές γνώσεις, δύο (2) εκπαιδευτικοί δεν παρακολούθησαν κανένα πρόγραμμα επιμόρφωσης στις ΤΠΕ (Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας), δέκα (10) συμμετείχαν στην επιμόρφωση ΤΠΕ επιπέδου Α και τρεις (3) επιμόρφωση ΤΠΕ επιπέδου Β. Οι δώδεκα (12) έχουν πλέον των δέκα (10) ετών εκπαιδευτική υπηρεσία ενώ και οι δεκαπέντε (15) διδάσκουν το εγχειρίδιο της *Νεότερης και Σύγχρονης Ιστορίας* της Γ΄ Γυμνασίου (Λούβη & Ξιφαράς, 2006) για περισσότερες από τρεις σχολικές χρονιές.

### Διάγραμμα 1: Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στη έρευνα

#### Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα



#### Ερευνητικά αποτελέσματα

Εξαιτίας της περιορισμένης έκτασης της εργασίας θα παρουσιάσουμε ένα μικρό αλλά, ωστόσο, αντιπροσωπευτικό τμήμα των ερευνητικών αποτελεσμάτων. Ειδικότερα:

Α. Ως προς τον τύπο των εργασιών, οι διδάσκοντες/-ουσες εκπαιδευτικοί κρίνουν με διαβάθμιση από 1 (πάρα πολύ), 2 (αρκετά), 3 (ελάχιστα) και 4 (καθόλου) ως εξής (βλ. Πίνακα 1):

- Αρκετά ικανοποιητικός ο αριθμός εργασιών σε μία διδακτική ενότητα στο Βιβλίο του Μαθητή, με σκοπό την εμπέδωση της διδακτέας ύλης (ποσοστό 80% των εκπαιδευτικών).
- Επαρκεί ελάχιστα ή και καθόλου ο διαθέσιμος διδακτικός χρόνος για την εκπόνηση των εργασιών στην τάξη (ποσοστό 93,3% των εκπαιδευτικών).
- Η διατύπωση των εργασιών είναι αρκετά σαφής και κατανοητή στους (ποσοστό 100% των εκπαιδευτικών).
- Η στοχοθεσία υπηρετεί κυρίως γνωστικούς στόχους (ποσοστό 80% των εκπαιδευτικών) και ελάχιστα ή και καθόλου συναισθηματικούς (ποσοστό



86,6% των εκπαιδευτικών) και ψυχοκινητικούς (ποσοστό 80% των εκπαιδευτικών).

**Πίνακας 1:** Ως προς τον τύπο των εργασιών

|  | πάρα πολύ | αρκετά | ελάχιστα | καθόλου |
|--|-----------|--------|----------|---------|
| Ικανοποιητικός ο αριθμός εργασιών                        | 1         | 11     | 2        | 1       |
| Δεν επαρκεί ο διαθέσιμος διδακτικός χρόνος               | 0         | 1      | 5        | 9       |
| Η διατύπωση των εργασιών είναι σαφής και κατανοητή στους | 1         | 14     | 0        | 0       |
| Η στοχοθεσία υπηρετεί γνωστικούς στόχους                 | 6         | 6      | 3        |         |
| Η στοχοθεσία υπηρετεί συναισθηματικούς στόχους           |           | 1      | 7        | 6       |
| Η στοχοθεσία υπηρετεί στόχους ψυχοκινητικούς             |           | 3      | 6        | 6       |

*B. Ως προς τον βαθμό αξιοποίησής τους στην τάξη οι διδάσκοντες/-ουσες εκπαιδευτικοί υλοποιούν (βλ. Πίνακα 2):*

- Στην τάξη, κατά τη διδασκαλία μίας διδακτικής ενότητας, μία έως δύο εργασίες συνήθως / κατά μέσο όρο (ποσοστό 100% των εκπαιδευτικών).
- Προφορικά μία έως δύο εργασίες (ποσοστό 100% των εκπαιδευτικών).
- Γραπτές μία έως δύο εργασίες (ποσοστό 93,3% των εκπαιδευτικών) κυρίως, ατομικά οι περισσότερες (ποσοστό 100% των εκπαιδευτικών), ομαδικά μία εργασία ανά ενότητα (ποσοστό 73,3% των εκπαιδευτικών) και κατ' οίκον, μία εργασία (ποσοστό 80% των εκπαιδευτικών).

**Πίνακας 2:** Ως προς τον βαθμό αξιοποίησής τους στην τάξη

|  | όλες | δύο | μία | καμιά |
|--|------|-----|-----|-------|
| Πόσες εργασίες συνήθως / κατά μέσο όρο υλοποιείτε; |      | 6   | 9   |       |
| Οι μαθητές υλοποιούν τις εργασίες προφορικά;       |      | 9   | 6   |       |
| Οι μαθητές υλοποιούν τις εργασίες γραπτά;          |      | 8   | 6   | 1     |
| Οι μαθητές υλοποιούν τις εργασίες ατομικά;         | 5    | 10  |     |       |
| Οι μαθητές υλοποιούν τις εργασίες ομαδικά;         |      |     | 11  | 4     |
| Πόσες κατ' οίκον εργασίες αναθέτετε ;              | 1    | 1   | 12  | 1     |

Κατά την πιλοτική συνέντευξη διαφάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί αναθέτουν ελάχιστες γραπτές εργασίες στην Ιστορία ως κατ' οίκον εργασία. Στην ανοιχτή ερώτηση που προέκυψε, «Δεν αναθέτετε εργασίες στους μαθητές κατ' οίκον, γιατί...», λέχθηκαν από τους/τις εκπαιδευτικούς τα εξής:

- «Δεν γράφουν οι μαθητές»
- «Οι μαθητές προτιμούν ν' ασχολούνται με τεχνολογία»
- «Δεν δέχονται οι μαθητές να γράψουν εργασίες στην ιστορία»
- «Οι μαθητές είναι πολύ φορτωμένοι με τα άλλα μαθήματά τους».

Γ. Ως προς το βαθμό που οι εργασίες υλοποιούν τη Διαθεματικότητα οι διδάσκοντες/-ουσες εκπαιδευτικοί κρίνουν, με διαβάθμιση από 1 (πάρα πολύ), 2 (αρκετά), 3 (ελάχιστα) και 4 (καθόλου) ως εξής (βλ. Πίνακα 3):

- Οι εργασίες επιτυγχάνουν σε υψηλό βαθμό διαθεματική προέκταση με άλλα μαθήματα (ποσοστό 86,6% των εκπαιδευτικών)
- Οι εργασίες αξιοποιούν σε υψηλό βαθμό τις διαθεματικές έννοιες (ποσοστό 86,6% των εκπαιδευτικών)
- Οι εργασίες δεν προωθούν σε υψηλό βαθμό την ενεργητική συμμετοχή στην τάξη χωρίς να απαιτείται ειδική προετοιμασία του μαθητή (ποσοστό 73,3% των εκπαιδευτικών)
- Οι εργασίες προωθούν αρκετά έως ελάχιστα την ομαδοσυνεργατική εργασία (ποσοστό 86,6% των εκπαιδευτικών)
- Οι εργασίες υπηρετούν επαρκώς τη διερευνητική και ανακαλυπτική μάθηση (διαθεματικές/συνθετικές/ερευνητικές εργασίες (ποσοστό 73,3% των εκπαιδευτικών).

**Πίνακας 3:** Ως προς τον βαθμό που υλοποιούν τη Διαθεματικότητα

|   | πάρα πολύ | αρκετά | ελάχιστα | καθόλου |
|---|-----------|--------|----------|---------|
| Σε ποιο βαθμό οι εργασίες επιτυγχάνουν διαθεματική προέκταση σε άλλα μαθήματα;  | 5         | 8      | 2        |         |
| Σε ποιο βαθμό οι εργασίες αξιοποιούν τις διαθεματικές έννοιες;  | 5         | 8      | 2        |         |
| Σε ποιο βαθμό οι εργασίες προωθούν την ενεργητική συμμετοχή;  | 3         | 5      | 6        | 1       |
| Σε ποιο βαθμό οι εργασίες προωθούν την ομαδοσυνεργατική εργασία;  | 1         | 5      | 8        | 1       |
| Σε ποιο βαθμό οι εργασίες υπηρετούν τη διερευνητική και ανακαλυπτική μάθηση (διαθεματικές /συνθετι-κές/ερευνητικές εργασίες); | 4         | 6      | 5        |         |

Καθώς η διδακτική της Ιστορίας τον 21<sup>ο</sup> αιώνα αξιοποιεί ευρέως και πολύτροπα τις ΤΠΕ, οι εκπαιδευτικοί, με ανοιχτή ερώτηση, ερωτήθηκαν, *αν αξιοποιούν τις ΤΠΕ στη διδασκαλία της Ιστορίας, αν ναι, πώς και αν όχι, γιατί.*

Οι δέκα εκπαιδευτικοί (ποσοστό 66,6 % των εκπαιδευτικών) που απάντησαν πως αξιοποιούν τις ΤΠΕ στη διδασκαλία της Ιστορίας ανέφεραν ως τρόπους αξιοποίησης:

- τον Διαδραστικό πίνακα
- τις Ψηφίδες του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας
- το διαδίκτυο
- τις πολυσχιδείς πηγές
- ταινίες
- Bloggs
- σχεδιαγράμματα
- βίντεο
- χρονογραμμή
- χάρτες
- προβολή διαφανειών (λογισμικό παρουσίασης)
- διαθεματικές εργασίες
- λογοτεχνία
- Μηχανή του Χρόνου

- National Geographic.

Οι πέντε (ποσοστό 33,3% των εκπαιδευτικών) που δεν αξιοποιούν τις ΤΠΕ απάντησαν πως «υπάρχει έλλειψη υποδομής στο σχολείο, καθώς το μοναδικό Εργαστήριο Πληροφορικής είναι συνήθως κατειλημμένο» και δήλωσαν την αβεβαιότητά τους και την ελλιπή εξοικείωσή τους με τις «Τεχνολογίες».

### **Η εκπαιδευτική πραγματικότητα ως προς τη διδασκαλία της Ιστορίας**

Ο αδαής αναγνώστης των απαντήσεων της συνέντευξης, ενδεχομένως, θα απογοητευόταν από τη διδασκαλία της Ιστορίας στα Γυμνάσια και άκριτα θα καταλόγιζε ευθύνες στον/στην εκπαιδευτικό. Μία εκπαιδευτική έρευνα, όμως, δεν αποσκοπεί μόνο να διερευνήσει τα «εκπαιδευτικά πράγματα» αλλά και να αναζητήσει ερμηνείες, οι οποίες θα αναδείξουν θεραπείες σε προβληματικές καταστάσεις. Και στην περίπτωση μας η αξιοποίηση του σχολικού εγχειριδίου στην τάξη συναρτάται και εξαρτάται από την εκπαιδευτική πολιτική, η οποία διαμορφώνει πολύτροπα την εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Είναι γεγονός ότι η αξιολόγηση του εγχειριδίου της Νεότερης και Σύγχρονης Ιστορίας της Γ' Γυμνασίου και των περιεχόμενων εργασιών ήταν θετική (Αγγέλη, Β. 2012, 2013, 2014) και έδειξε πως οι κάθε είδους εργασίες, δηλαδή οι ερωτήσεις, οι ασκήσεις, οι δραστηριότητες, τα σχέδια εργασίας, οι συνθετικές εργασίες, οι διαθεματικές δραστηριότητες, που περιέχονται στα σχολικά εγχειρίδια της Ιστορίας του Γυμνασίου, τόσο στα διδακτικά βιβλία του μαθητή (ΒτΜ) όσο και στα βιβλία του εκπαιδευτικού (ΒτΕ), αποτελούν:

- ένα είδος «γέφυρας» που αξιοποιεί την ιστορική αφήγηση και το συμπληρωματικό υποστηρικτικό υλικό, προκειμένου να επιτευχθούν οι επιδιωκόμενοι και καθορισμένοι από το Πρόγραμμα Σπουδών διδακτικοί στόχοι,
- μαθητοκεντρική, ενεργητική, βιωματική και διερευνητική μέθοδο διδασκαλίας, η οποία ανταποκρίνεται στους βασικούς σκοπούς της διδασκαλίας της Ιστορίας, που είναι η ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και η διαμόρφωση της ιστορικής συνείδησης, με τρόπο κριτικό και συμμετοχικό,
- τεχνική αξιολόγησης των αποτελεσμάτων της διδασκαλίας και της διαπίστωσης της επίτευξης των διδακτικών στόχων και, συνεπώς, ανατροφοδότησης της διδασκαλίας, αφού πληροφορεί για την επιτυχία ή την αποτυχία των

ακολουθούμενων μεθόδων και την αποτελεσματικότητα των υιοθετούμενων στρατηγικών μάθησης και διδασκαλίας (Αγγέλη, Β. 2012, 2013, 2014).

Για ποιο λόγο, όμως, η διδακτική αξιοποίησή τους στην τάξη, σύμφωνα με το δείγμα των ερωτωμένων εκπαιδευτικών αυτής της έρευνας, δεν φαίνεται αντίστοιχη; Θα επιχειρήσουμε να απαντήσουμε μέσα από τα κείμενα της Πολιτείας, δηλαδή Υπουργικές αποφάσεις που αφορούν τους διορισμούς εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, το Εβδομαδιαίο Ωρολόγιο Πρόγραμμα, τις αναθέσεις διδασκαλίας της Ιστορίας, τις Οδηγίες διδασκαλίας της Ιστορίας του Υπουργείου Παιδείας, κείμενα τα οποία εκφράζουν την εκπαιδευτική πολιτική εν συνόλω και για τη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας της Γ΄ Γυμνασίου, ειδικότερα.

- Από το 2009 δεν έγιναν μόνιμοι διορισμοί εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η έλλειψη εκπαιδευτικών κλάδου ΠΕ02 (φιλολόγων) αντιμετωπίστηκε εν μέρει με την διεύρυνση των αναθέσεων για τη διδασκαλία της Ιστορίας.
- Σύμφωνα με το ισχύον Πρόγραμμα Σπουδών της Ιστορίας του Γυμνασίου (ΔΕΠΠΣ, ΑΠΣ, 2003), *«το κύριο διδακτικό υλικό της Ιστορίας είναι το περιεχόμενο των εγχειριδίων. Το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων συγκροτείται αφενός από το κυρίως κείμενο-αφήγηση και αφετέρου από το συμπληρωματικό υποστηρικτικό υλικό»* (ΔΕΠΠΣ, 2003, σ. 279). Το Εβδομαδιαίο Ωρολόγιο Πρόγραμμα της Γ΄ Γυμνασίου όριζε επί δεκαετίες τρίωρη τη διδασκαλία της Ιστορίας της Γ΄ Γυμνασίου λόγω της σπουδαιότητας, της πολυπλοκότητας/συνθετότητας, της ευρύτητας και της εγγύτητας των ιστορούμενων. Σύμφωνα μ' αυτό το Ωρολόγιο Πρόγραμμα σχεδιάστηκε και εκπονήθηκε το σχολικό εγχειρίδιο της Ιστορίας της Γ΄ Γυμνασίου, ως αφηγηματικό κείμενο και ως υποστηρικτικό υλικό. Το 2013, όμως, με την υπ' αριθμ. 115475/Γ2/21-08-2013 Υπουργική Απόφαση που όριζε τα νέα Ωρολόγια Προγράμματα του Γυμνασίου, η διδασκαλία της Ιστορίας της Γ΄ Γυμνασίου ορίζεται δίωρη. Η ισχύς της απόφασης αρχίζει από το σχολικό έτος 2015-2016 για την Γ΄ τάξη Γυμνασίου.
- Το 2015, με τις υπ' αριθμ.144963/Δ2/ 16-09-2015 Οδηγίες του Υπουργείου Παιδείας, για τη διδασκαλία των θεωρητικών μαθημάτων Ημερήσιου και Εσπερινού Γυμνασίου για το σχολικό έτος 2015-2016, επιχειρείται ο πρώτος, ανεπαρκής, όπως αποδείχτηκε στη διδακτική πράξη, εξορθολογισμός της

διδασκείας ύλης της Ιστορίας. Οι δύο ώρες διδασκαλίας της Ιστορίας στη Γ΄ Γυμνασίου δεν είναι αρκετές για να διδαχθεί η προτεινόμενη διδακτέα ύλη, με τα σημαντικότερα και απαιτητικότερα στην προσέγγισή τους στην τάξη, ιστορικά γεγονότα της Νεότερης και Σύγχρονης Ιστορίας.

- Το 2016, με τις υπ' αριθμ. 148079/Δ2/13-09-2016 Οδηγίες για τη διδασκαλία της Ιστορίας στο Γυμνάσιο, για το σχολικό έτος 2016–2017, επιχειρείται περαιτέρω «εξορθολογισμός» της διδακτέας ύλης. Παραμένει, όμως, η αγωνία των εκπαιδευτικών για την «εξάντληση» της διδακτέας ύλης, η εντατικοποίηση των ρυθμών διδασκαλίας και το εργασιακό άγχος του/της εκπαιδευτικού, περιορίζοντας δραστικά τις διδακτικές, μεθοδολογικές και παιδαγωγικές δυνατότητες του συγκεκριμένου εγχειριδίου, το οποίο κατ' έτος συρρικνώνεται. Όσο για τις εργασίες, στην περίπτωση της Γ΄ Γυμνασίου, αναφέρεται ότι «ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να βρει πολύ ενδιαφέρουσες διαθεματικές δραστηριότητες στο σχολικό εγχειρίδιο και να εμπλέξει το τμήμα του με κάποιες από αυτές» (υπ' αριθμ. 148079/Δ2/13-09-2016 Οδηγίες για τη διδασκαλία της Ιστορίας στο Γυμνάσιο για το σχολικό έτος 2016–2017, σ. 2). Οι εργασίες, οι οποίες κατά τη συγγραφική ομάδα, «θα πρέπει να αντιμετωπίζονται σαν αναπόσπαστο μέρος της διδακτικής προσέγγισης» (Λούβη & Ξιφαράς, ΒτΕ, 2007), διαμέσου των Οδηγιών του Υπουργείου εκπίπτουν σε μία προαιρετική (;) δραστηριότητα («...με κάποιες από αυτές»). Είναι προφανές ότι το θετικό πρόσημο του εγχειριδίου ως προς την ενεργητική, μαθητοκεντρική και διερευνητική μάθηση απαλείφεται «εξορθολογιστικά».
- Επιπρόσθετα, η Πολιτεία ενώ φείδεται των διαθεσίμων ωρών για τη διδασκαλία της Ιστορίας (παραμένουν δύο εβδομαδιαίως), μάλλον προσβλέποντας στο «ανοιχτό βιβλίο», προτείνει στις οδηγίες του εξορθολογισμού και την αξιοποίηση νέων προτεινόμενων ψηφιακών πόρων. Ο εμπλουτισμός της διδασκαλίας με την αξιοποίηση των ΤΠΕ αποτελεί, ασφαλώς, διδακτική πρακτική του 21<sup>ου</sup> αιώνα, αλλά στο ελληνικό σχολείο παραμένει η ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή, απουσιάζει η συστηματική και μακρόπνοη επιμόρφωση (έτι περαιτέρω μετεκπαίδευση) των εκπαιδευτικών στα πεδία της Παιδαγωγικής, της Διδακτικής και των ΤΠΕ και ο «ανορθολογισμός» στις αναθέσεις του μαθήματος της Ιστορίας.

- Ας προστεθεί και το σύγχρονο κοινωνικο-οικονομικο-τεχνολογικό συγκείμενο και ο διδακτικός προβληματισμός των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία της «δύσκολης» Ιστορίας και την πρόσληψή της από τους «αρνητές της θεωρίας».

*Και η στάση του/της εκπαιδευτικού που διδάσκει την Ιστορία από το συγκεκριμένο εγχειρίδιο, μετά τα όσα «εξορθολογιστικά»;*

Ο/Η εκπαιδευτικός, ασθμαίων/-ουσα απολογητής/-ήτρια τετελεσμένων που διαμορφώθηκαν ερήμην του/της, και οι μαθητές/-ήτριες που προορίζονταν να είναι στο κέντρο της διδακτικής διαδικασίας ως συμμετοχοί, καλούνται κάθε χρόνο, αντίστοιχα, να διδάσκουν και να διδάσκονται την Ιστορία, αξιοποιώντας ένα σχολικό εγχειρίδιο αποσπασματικά και επιλεκτικά, με διδακτικές ενότητες που διδάσκονται είτε με «διδασκαλία με έμφαση στα ακόλουθα σημεία» είτε με «συνοπτική παρουσίαση» ή «απλή αναφορά» (υπ' αριθμ. 148079/Δ2/13-09-2016 Οδηγίες για τη διδασκαλία της Ιστορίας στο Γυμνάσιο για το σχολικό έτος 2016–2017, σ.2) και «εμπλέκοντας τους μαθητές με κάποιες από τις πολύ ενδιαφέρουσες διαθεματικές δραστηριότητες του εγχειριδίου».

Από τα παραπάνω ευρήματα διαπιστώνουμε ότι είναι δυνατόν ένα εκπαιδευτικό μέσο, όπως το συγκεκριμένο σχολικό εγχειρίδιο της Ιστορίας της Γ' τάξης του Γυμνασίου, να έχει αξιολογηθεί θετικά, επιστημονικά, παιδαγωγικά και διδακτικά, αλλά η ίδια η εκπαιδευτική πολιτική, η οποία το δημιούργησε, στην πορεία να το αποδυναμώνει, για οικονομικούς λόγους, ως προς τη διδακτέα ύλη, ως προς τις ώρες διδασκαλίας, ως προς τους/τις διδάσκοντες/ουσες, ως προς τη μέθοδο διδασκαλίας και εν συνόλω ως προς τις επιστημονικές, παιδαγωγικές και διδακτικές του αρετές. Είναι δε προφανές ότι το βιβλίο της Ιστορίας της Γ' Γυμνασίου, ελέω εκπαιδευτικής πολιτικής, συρρικνώθηκε και μεταλλάχθηκε σ' έναν «ενάρετο (;) κακό» (Μαυρογιώργος, 1980), απομακρυσμένο από τις αρχικές προδιαγραφές που προοριζόταν να υπηρετήσει.

### **Αναστοχασμός**

Τα συμπεράσματα ως προς τον βαθμό αξιοποίησης των εργασιών του σχολικού εγχειριδίου της Ιστορίας της Γ' Γυμνασίου προήλθαν από τη μελέτη των ερευνητικών δεδομένων (συνεντεύξεων) από εκπαιδευτικούς με τουλάχιστον τριετή εμπειρία στη διδασκαλία του συγκεκριμένου εγχειριδίου, με μακρά εκπαιδευτική υπηρεσία, που διδάσκουν σε Γυμνάσια αστικών, ημιαστικών και ορεινών περιοχών δύο Περιφερειακών Ενοτήτων της Δυτικής Μακεδονίας. Η αξιοποίηση της συνέντευξης ως

ερευνητικού εργαλείου μετέτρεψε την ερευνητική εργασία σε «in vivo» έρευνα, κατά την οποία οι συνεντευξιαζόμενοι/-ες, εστιασμένα μεν αλλά φυσικώ τω τρόπω, μπορούσαν να ρωτήσουν, να διευκρινίσουν, να διαφοροποιηθούν και να αποδώσουν τη στάση τους.

Ομολογουμένως, μία εκπαιδευτική έρευνα περιορισμένου πεδίου δεν φιλοδοξεί να γενικεύσει και να διατυπώσει θέσφατα. Ωστόσο, τόσο ως ερευνητική οπτική όσο και ως εκπαιδευτική (ως οπτική στελέχους εκπαίδευσης) τίθεται στο κέντρο της σκοποθεσίας της έρευνας η διδασκαλία της Ιστορίας στους/στις μαθητές/-ήτριες των δεκαπέντε (15) ετών, που πολλοί/-ές από αυτούς/-ές θα ολοκληρώσουν όχι μόνο την υποχρεωτική αλλά τη συνολική εκπαίδευσή τους με το πέρας της φοίτησής τους στη Γ' τάξη του Γυμνασίου. Το διακύβευμα της ελλιπούς ιστοριογνωσίας και της μη αξιοποίησης των δυνατοτήτων να διαμορφωθούν πολίτες συνειδητοποιημένοι, κριτικοί, ενεργητικοί, δημοκρατικοί από θέση και γνώση, βαραίνει συνολικά την κοινωνία και υπαγορεύει αμετάκλητα και άμεσα την επανιεράρχηση των προτεραιοτήτων της Πολιτείας. Αν, βέβαια, εξακολουθούμε να πιστεύουμε ότι οι επενδύσεις στην Παιδεία είναι οι ασφαλέστερες και αποδοτικότερες για μία κοινωνία...



## Βιβλιογραφία

Αγγέλη, Β. (2012) *Αξιολόγηση των εργασιών στα σχολικά εγχειρίδια της Ιστορίας Β' και Γ' Γυμνασίου: διερεύνηση του βαθμού επίτευξης των διδακτικών στόχων*, διδακτορική διατριβή, Ι, ΙΙ, Βιβλιοθήκη Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Διαθέσιμο στο <http://www.ekt.gr>.

Αγγέλη, Β. (2013) *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση: από τη θεωρία στην τάξη-Αξιολόγηση των εργασιών στα σχολικά εγχειρίδια της Ιστορίας Β' και Γ' Γυμνασίου*, Ιωάννινα, Εκδόσεις Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Αγγέλη, Β. (2013) Ο διδακτικός και παιδαγωγικός ρόλος των εργασιών του σχολικού εγχειριδίου της Ιστορίας: η περίπτωση του σχολικού εγχειριδίου της Ιστορίας της Γ' Γυμνασίου, *Τα Εκπαιδευτικά*, 105-106, σ. 5-28. Διαθέσιμο στο <http://www.taekpaideutika.gr/> (Πρόσβαση 10 Δεκεμβρίου 2019).

Αγγέλη, Β. (2013) Το σχολικό εγχειρίδιο της Ιστορίας της Β' Γυμνασίου ως παιδαγωγικό μέσο: αξιολόγηση των εργασιών ως προς το βαθμό επίτευξης των διδακτικών στόχων, *Φιλολογική*, 123, σ. 38-47.

Αγγέλη, Β. (2014) Αν η Ιστορία είναι δασκάλα ζωής, σε ποιο βαθμό τα σχολικά εγχειρίδια της Ιστορίας του Γυμνασίου διδάσκουν και καλλιεργούν στους μαθητές πνεύμα μετριοπάθειας, ανοχής και σεβασμού στο διαφορετικό, *9<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος*. ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Δ. Μακεδονίας, Φλώρινα, 28-30 Νοεμβρίου 2014, σ. 731-744. Διαθέσιμο στο <http://www.pee.gr/wp-content/uploads/%CE%A3%CE%B5%CE%BB%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%82-1-1020.pdf> (Πρόσβαση 10 Δεκεμβρίου 2019).

Αγγέλη, Β.- Κωνσταντίνου, Χ. (2015) Διερεύνηση του βαθμού επίτευξης των διδακτικών στόχων στις εργασίες του σχολικού εγχειριδίου της Ιστορίας της Β' Γυμνασίου, *3<sup>ο</sup> Διεθνές Συνέδριο Προσχολικής Αγωγής*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα, 11-13 Μαΐου 2012, σ. 268-277. Διαθέσιμο στο <http://olympias.lib.uoi.gr/jspui/handle/123456789/28203> (Πρόσβαση 10 Δεκεμβρίου 2019).

Bell, J. (1997) *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και επιστημονικής έρευνας* (μτφρ. Α. Β. Ρήγα), Αθήνα, Gutenberg.

Berelson, B. (1952) *Content Analysis in Communication research*, New York, Hafner Press.

Bloom, B. S., Hastings, J. T. & Madaus, G. (1971) *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*, New York, McGraw-Hill.

Cohen, L., Manion, L. (1994) *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας* (μτφρ. Χ. Μητσοπούλου, Μ. Φίλοπούλου), Αθήνα, Μεταίχμιο.

Δημητρόπουλος, Ε. (2002) *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση-Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου*, Αθήνα, Γρηγόρη.

Hopkins, D. (1989) *Evaluation for School Development*, Philadelphia, Open University Press.

Καρατζιά, Ε., Λαμπρόπουλος, Χ. (2006) *Αξιολόγηση, αποτελεσματικότητα και ποιότητα στην Εκπαίδευση*, Αθήνα, Gutenberg.

Κασσωτάκης, Μ. (2003) *Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών, μέσα, μέθοδοι, προβλήματα, προοπτικές*, Αθήνα, Γρηγόρη.

Κωνσταντίνου, Χ. (2004) *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική*, Αθήνα, Gutenberg.

Λούβη, Ε. & Ξιφαράς, Δ. (2007) *Νεότερη και Σύγχρονη Ιστορία*, Βιβλίο Εκπαιδευτικού, Αθήνα, ΟΕΔΒ.

Μαυρογιώργος, Γ. (1980) Το σχολικό εγχειρίδιο: ένας ενάρετος κακός, ανάπτυπο από το περιοδικό *ΦΙΛΟΛΟΓΙΚΑ*, 3, Γιάννινα.

Μπονίδης, Κ. (2004) *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας*, Αθήνα, Μεταίχμιο.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο - Γραφείο Προτυποποίησης (1999) *Προδιαγραφές Εκπαιδευτικών Μέσων*, 1,13-15.

Σολομών, Ι. (1999) *Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα*, Αθήνα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Tyler, W. R. (1949) *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, Chicago, University of Chicago Press.

Υπουργείο Παιδείας, ΔΒΜΘ, Γραφείο Τύπου (2011) *Στατιστικά στοιχεία βαθμολογιών Πανελλαδικών Εξετάσεων Λυκείου 2011*. Διαθέσιμο στο [www.edu.klimaka.gr](http://www.edu.klimaka.gr) (Πρόσβαση 20 Ιουνίου 2011).

Φίλιας, Β. (1998) *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία και τις Τεχνικές των Κοινωνικών Ερευνών*, Αθήνα, Gutenberg.

## Παραρτήματα

### Παράρτημα 1: Ατομικά στοιχεία

1. Φύλο:  
Ανδρας  
Γυναίκα
2. Ηλικία:  
25-35  
36-45  
46-55  
55-65
3. Βασικές Σπουδές (Πανεπιστήμιο –Τμήμα):
4. Μεταπτυχιακές Σπουδές: (Πανεπιστήμιο – Ειδίκευση)  
Α. Μεταπτυχιακό δίπλωμα (Master’s):  
Β. Διδακτορικό:
5. Άλλο πτυχίο:
6. Επιμόρφωση:  
ΣΕΛΜΕ:  
ΠΕΚ:  
Άλλη:
7. Επίπεδο γνώσεων ΤΠΕ  
0  
1  
2
8. Διδάσκετε σε 1 σχολείο ή συμπληρώνετε ωράριο, σε δεύτερο, τρίτο;
9. Χρόνια Υπηρεσίας:  
1-5  
6-10  
11-15  
16-20  
20-25  
25 και άνω
10. Διδάσκετε Ιστορία και σε άλλη τάξη και σε ποια;
11. Πόσα σχολικά έτη διδάσκετε το συγκεκριμένο σχολικό εγχειρίδιο της Ιστορίας;

### Παράρτημα 2: Αριθμός και τύπος εργασιών

1. Υπάρχει ικανοποιητικός αριθμός εργασιών σε μία διδακτική ενότητα στο Βιβλίο του Μαθητή με σκοπό την εμπέδωση της διδακτέας ύλης;  
1: πάρα πολύ  
2: αρκετά  
3: ελάχιστα  
4: καθόλου
2. Ο χρόνος που απαιτείται για την εκπόνηση στην τάξη των εργασιών μίας διδακτικής ενότητας επαρκεί;  
1: πάρα πολύ  
2: αρκετά  
3: ελάχιστα  
4: καθόλου
3. Προβλέπεται κλιμάκωση του βαθμού της δυσκολίας των εργασιών;  
1: πάρα πολύ  
2: αρκετά  
3: ελάχιστα

- 4: καθόλου
4. Η διατύπωση των εργασιών είναι σαφής και κατανοητή στους/στις μαθητές/μαθήτριες;
  - 1: πάρα πολύ
  - 2: αρκετά
  - 3: ελάχιστα
  - 4: καθόλου
5. Οι εργασίες υπηρετούν γνωστικούς στόχους (κατά την ταξινόμια Bloom);
  - 1: πάρα πολύ
  - 2: αρκετά
  - 3: ελάχιστα
  - 4: καθόλου
6. Οι εργασίες υπηρετούν συναισθηματικούς στόχους (κατά την ταξινόμια Bloom);
  - 1: πάρα πολύ
  - 2: αρκετά
  - 3: ελάχιστα
  - 4: καθόλου
7. Οι εργασίες υπηρετούν ψυχοκινητικούς στόχους (κατά την ταξινόμια Bloom)
  - 1: πάρα πολύ
  - 2: αρκετά
  - 3: ελάχιστα
  - 4: καθόλου
8. Πόσο συχνά «βγαίνετε» από το εγχειρίδιο και την τάξη σας και πώς;
9. Αξιοποιείτε τις ΤΠΕ στη διδασκαλία της Ιστορίας;  
Αν όχι, γιατί;  
Αν ναι, με ποιο τρόπο;

### **Παράρτημα 3: Η στάση του/της εκπαιδευτικού**

1. Πόσες εργασίες συνήθως κατά μέσο όρο υλοποιείτε σε μία διδακτική ενότητα;
  - 1: όλες
  - 2: τις περισσότερες
  - 3: μια
  - 4: καμιά
2. Πόσες εργασίες συνήθως/κατά μέσο όρο υλοποιείτε στην τάξη σας κατά τη διδασκαλία μίας διδακτικής ενότητας;
  - 1: όλες
  - 2: τις περισσότερες
  - 3: μια
  - 4: καμιά
3. Οι μαθητές/-ήτριες υλοποιούν τις εργασίες προφορικά;
  - 1: όλες
  - 2: τις περισσότερες
  - 3: μια
  - 4: καμιά
4. Οι μαθητές/-ήτριες υλοποιούν τις εργασίες γραπτά;
  - 1: όλες
  - 2: τις περισσότερες
  - 3: μια
  - 4: καμιά
5. Οι μαθητές/-ήτριες υλοποιούν τις εργασίες ατομικά;
  - 1: όλες
  - 2: τις περισσότερες
  - 3: μια
  - 4: καμιά
6. Οι μαθητές/-ήτριες υλοποιούν τις εργασίες ομαδικά;

## Μέντορας

- 1: όλες
  - 2: τις περισσότερες
  - 3: μία
  - 4: καμιά
7. Πόσες αναθέτετε ως κατ'οίκον εργασία;
- 1: όλες
  - 2: τις περισσότερες
  - 3: μια
  - 4: καμιά
8. Αναθέτετε εργασίες που αναφέρονται στο αφηγηματικό κείμενο;
- 1: όλες
  - 2: τις περισσότερες
  - 3: μια
  - 4: καμιά
9. Αναθέτετε εργασίες που αναφέρονται στο συνοδευτικό υποστηρικτικό υλικό;
- 1: όλες
  - 2: τις περισσότερες
  - 3: μια
  - 4: καμιά
10. Αναθέτετε εργασίες που αναφέρονται στον συνδυασμό αφηγηματικού κειμένου και υποστηρικτικού υλικού;
- 1: όλες
  - 2: τις περισσότερες
  - 3: μια
  - 4: καμιά
11. Αναθέτετε εργασίες που αναφέρονται εκτός σχολικού εγχειριδίου;
- 1: όλες
  - 2: τις περισσότερες
  - 3: μια
  - 4: καμιά
12. Αναθέτετε εργασίες που οδηγούν σε απαντήσεις αντικειμενικού τύπου;
- 1: όλες
  - 2: τις περισσότερες
  - 3: μια
  - 4: καμιά
13. Αναθέτετε εργασίες που οδηγούν σε απαντήσεις ελεύθερης ανάπτυξης;
- 1: όλες
  - 2: τις περισσότερες
  - 3: μια
  - 4: καμιά
14. Αναθέτετε εργασίες που υπηρετούν γνωστικούς στόχους (κατά την ταξινόμια Bloom);
- 1: όλες
  - 2: τις περισσότερες
  - 3: μια
  - 4: καμιά
15. Αναθέτετε εργασίες που υπηρετούν συναισθηματικούς στόχους (κατά την ταξινόμια Bloom);
- 1: όλες
  - 2: τις περισσότερες
  - 3: μια
  - 4: καμιά
16. Αναθέτετε εργασίες που υπηρετούν ψυχοκινητικούς στόχους (κατά την ταξινόμια Bloom);
- 1: όλες
  - 2: τις περισσότερες
  - 3: μια

4: καμιά

17. Δεν αναθέτετε εργασίες στους/στις μαθητές/-ήτριες στην τάξη, γιατί.....

18. Δεν αναθέτετε εργασίες στους/στις μαθητές/-ήτριες κατ'οίκον, γιατί.....

19. Κατά τη γνώμη σας, υπάρχουν ενότητες που προσφέρονται για εκπόνηση εργασιών και άλλες όχι; Γιατί;

#### **Παράρτημα 4: Βαθμός επίτευξης της διαθεματικότητας**

1. Σε ποιο βαθμό οι εργασίες επιτυγχάνουν διαθεματική προέκταση σε άλλα μαθήματα;

1: πάρα πολύ

2: αρκετά

3: ελάχιστα

4: καθόλου

2. Σε ποιο βαθμό οι εργασίες αξιοποιούν τις διαθεματικές έννοιες;

1: πάρα πολύ

2: αρκετά

3: ελάχιστα

4: καθόλου

3. Σε ποιο βαθμό οι εργασίες προωθούν την ενεργητική συμμετοχή στην τάξη χωρίς να απαιτείται ειδική προετοιμασία του/της μαθητή/-ήτριας (εργασίες ΧΕΠ);

1: πάρα πολύ

2: αρκετά

3: ελάχιστα

4: καθόλου

4. Σε ποιο βαθμό οι εργασίες προωθούν την ομαδοσυνεργατική εργασία (ύπαρξη ομαδικών εργασιών);

1: πάρα πολύ

2: αρκετά

3: ελάχιστα

4: καθόλου

5. Σε ποιο βαθμό οι εργασίες υπηρετούν τη διερευνητική και ανακαλυπτική μάθηση (διαθεματικές/συνθετικές/ερευνητικές εργασίες);

1: πάρα πολύ

2: αρκετά

3: ελάχιστα

4: καθόλου

6. Σε ποιο βαθμό οι εργασίες προσφέρονται για αρχική/διαγνωστική αξιολόγηση;

1: πάρα πολύ

2: αρκετά

3: ελάχιστα

4: καθόλου

7. Σε ποιο βαθμό οι εργασίες προσφέρονται για διαμορφωτική αξιολόγηση;

1: πάρα πολύ

2: αρκετά

3: ελάχιστα

4: καθόλου

8. Σε ποιο βαθμό οι εργασίες προσφέρονται για αθροιστική αξιολόγηση;

1: πάρα πολύ

2: αρκετά

3: ελάχιστα

4: καθόλου

9. Σε ποιο βαθμό οι εργασίες προσφέρονται για αυτοαξιολόγηση;

1: πάρα πολύ

2: αρκετά

3: ελάχιστα

## Μέντορας

4: καθόλου

10. Αναθέτετε εργασίες που προσφέρονται για αρχική/διαγνωστική αξιολόγηση;

1: πάρα πολύ

2: αρκετά

3: ελάχιστα

4: καθόλου

11. Αναθέτετε εργασίες που προσφέρονται για διαμορφωτική αξιολόγηση;

1: πάρα πολύ

2: αρκετά

3: ελάχιστα

4: καθόλου

12. Αναθέτετε εργασίες που προσφέρονται για αθροιστική αξιολόγηση;

1: πάρα πολύ

2: αρκετά

3: ελάχιστα

4: καθόλου

13. Αναθέτετε εργασίες που προσφέρονται για αυτοαξιολόγηση;

1: πάρα πολύ

2: αρκετά

3: ελάχιστα

4: καθόλου

### **Παράρτημα 5:** Επίτευξη των διδακτικών στόχων/συμφωνίας με ΑΠΣ/ΔΕΠΠΣ

1. Σύμφωνα με το ισχύον Πρόγραμμα Σπουδών (ΔΕΠΠΣ, 2003, σ.184) **γενικός σκοπός διδασκαλίας της Ιστορίας είναι η ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και της ιστορικής συνείδησης**. Σε ποιο βαθμό οι εργασίες τον επιτυγχάνουν;

1: πάρα πολύ

2: αρκετά

3: ελάχιστα

4: καθόλου

# Απόψεις εν ενεργεία εκπαιδευτικών για τις εκφάνσεις ενεργού συμμετοχής που επιδεικνύουν οι μαθητές προσχολικής και πρωτοσχολικής εκπαίδευσης

**Μαρία Σακελλαρίου**  
*Καθηγήτρια, ΠΤΝ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*

**Ευθυμία Τσιάρα**  
*Νηπιαγωγός, MEd, Υπομήφια Διδάκτωρ ΠΤΝ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*  
[efitsiara@yahoo.com](mailto:efitsiara@yahoo.com)

## Περίληψη

Παρά την αποδεδειγμένη χρησιμότητά της στη μαθησιακή διαδικασία, η έννοια της ενεργού συμμετοχής παραμένει ασαφής. Πολλοί ερευνητές επισημαίνουν ότι συναντούν δυσκολίες στην καταγραφή των καθοριστικών της χαρακτηριστικών, καθώς πρόκειται για έννοια πολυδιάστατη. Το συγκεκριμένο ερευνητικό κενό έρχεται να καλύψει τρέχουσα έρευνα, μέσα από την οποία επιχειρείται να καταγραφούν οι απόψεις εν ενεργεία εκπαιδευτικών σχετικά με την ενεργό συμμετοχή των μαθητών/-τριών προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας. Ως ερευνητική μέθοδος χρησιμοποιείται η ημιδομημένη συνέντευξη που στηρίζεται στο μοντέλο σχεδιασμού και λήψης συνεντεύξεων της Creswell. Ο οδηγός συνέντευξης αποτελείται από 198 ερωτήσεις ανοικτού και κλειστού τύπου. Στο παρόν άρθρο καταγράφονται ερευνητικά δεδομένα από την ποσοτική και ποιοτική ανάλυση των ατομικών συνεντεύξεων σε 80 εν ενεργεία εκπαιδευτικούς των νομών Ιωαννίνων και Λάρισας. Τα ευρήματα της έρευνας στο σύνολό τους αντανακλούν την παιδαγωγική πραγματικότητα που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί της πράξης. Ωστόσο, στο παρόν άρθρο παρουσιάζεται ένα μικρό μέρος των ευρημάτων που δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν συμπεριφοριστικές, συναισθηματικές και γνωστικές εκφάνσεις στους/στις μαθητές/-ήτριές τους που συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία μάθησης.

**Λέξεις-Κλειδιά:** μοντέλα εννοιολόγησης, συμπεριφοριστική, γνωστική και συναισθηματική ενεργός συμμετοχή

## Abstract:

This paper explores student engagement, which is considered to be one of the biggest challenges facing both the research community and the contemporary teacher. Research on student engagement describes the strengths and limitations of various conceptual approaches that constitute the multidimensional construct of student engagement. In our research through semi-



structured interviews, we investigate 80 Greek in-service teachers' perspectives with regards to the conceptualization of student engagement in learning activities in primary and preschool environments. The interviews are based on Creswell's interview model, with a combination of 198 open-ended and close-ended questions that offer a well-rounded view of the subject. Based on qualitative and quantitative data analysis of teachers' perspectives, it seems that teachers attribute behavioral, cognitive and emotional components to student engagement.

**Keywords:** conceptualisation models, behavioral, cognitive and emotional engagement

## **Εισαγωγή**

Η έννοια της ενεργού συμμετοχής αποτελεί αντικείμενο διερεύνησης των τελευταίων επτά δεκαετιών. Πολλοί ερευνητές τονίζουν ότι η ευρύτητα της έννοιας δημιουργεί δυσκολίες στην καταγραφή των καθοριστικών της χαρακτηριστικών και στον εννοιολογικό της προσδιορισμό (Ali & Hassan, 2018· Alrashidi, Phan & Ngu, 2016· Findlay, 2013· Irby & Lunedbury, 2011· Hart, Steward & Jimerson, 2011· Appleton κ.ά., 2008· Fredricks, Blumenfeld & Paris, 2004). Στη διεθνή βιβλιογραφία καταγράφεται πληθώρα εννοιολογικών προσεγγίσεων και όρων («school engagement» Fredricks κ.ά., 2004, «study engagement» Schaufeli κ.ά., 2002 κ.ά.). Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια έχουν γίνει πιο συστηματικές προσπάθειες εννοιολογικής οριοθέτησης μέσα από τη σύνθεση μοντέλων εννοιολόγησης (Alrashidi κ.ά., 2016).

Οι πρώτες προσπάθειες εννοιολόγησης της ενεργού συμμετοχής (Finn, 1993· Skinner & Belmont, 1993· Newmann, Wehlage & Lamborn, 1992· Sandholtz κ.ά., 1991· Skinner, Wellborn & Connell, 1990) επικεντρώνονταν κυρίως στη συμμετοχή των μαθητών/-τριών στις διδακτικές δραστηριότητες (Alrashidi κ.ά., 2016).

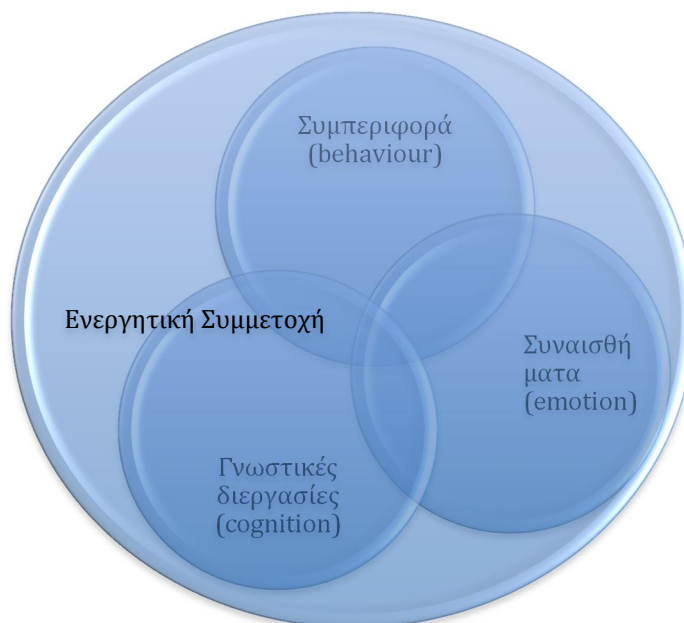
Οι εννοιολογικές προσεγγίσεις που ακολούθησαν άρχισαν να προσδιορίζουν τα χαρακτηριστικά της έννοιας της ενεργού συμμετοχής περιλαμβάνοντας τα στοιχεία που επιδεικνύουν οι μαθητές/-ήτριες που εμπλέκονται με ενεργητικό τρόπο στη διαδικασία μάθησης (Jablon & Wilkinson, 2006· Pellett, 2005· Anderson κ.ά., 2004· Chapman, 2003· Willms, 2003· Marks, 2000). Αυτά, ωστόσο, τα χαρακτηριστικά ενεργού συμμετοχής στις διάφορες προσεγγίσεις εννοιολόγησης ήταν ασύνδετα μεταξύ τους. Για παράδειγμα, ερευνητές προσδιόριζαν την ενεργό συμμετοχή ως την προθυμία, ως την προσπάθεια που κάποιος/-α μαθητής/-ήτρια επιδεικνύει, καθώς και τον χρόνο (time on task) που αφιερώνει σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες διατηρώντας συνεχή

βλεμματική επαφή με τον/την εκπαιδευτικό κ.ά. (Jablon & Wilkinson, 2006· Pellett, 2005· Chapman, 2003· Sandholtz κ.ά., 1991).

Οι μεμονωμένες ερμηνευτικές προσπάθειες με το πέρασμα του χρόνου αποτέλεσαν τη βάση για συστηματικότερες εννοιολογικές προσεγγίσεις που πλέον στη βιβλιογραφία (Alrashidi κ.ά., 2016) καταγράφονται ως *μοντέλα εννοιολόγησης της ενεργού συμμετοχής (Conceptualisation Model of Engagement)*. Το μοντέλο των Schaufeli, Salanova, Gonzalez-Rom & Bakker (2002) αποδίδει στην ενεργό συμμετοχή τρεις διαστάσεις (σθένος, συγκέντρωση και αφοσίωση), ενώ το μοντέλο εννοιολόγησης των Fredricks, Blumenfeld & Paris (2004), που έχει τύχει ευρείας αποδοχής από την ερευνητική κοινότητα, (όπως η Williford κ.ά., 2013· Skinner, Kinndermann & Furrer, 2009) προσδίδει στην έννοια συμπεριφοριστικές, γνωστικές και συναισθηματικές εκφάνσεις. Χαρακτηριστικά και των δύο μοντέλων πάντως είναι ότι οι διαστάσεις της ενεργού συμμετοχής λειτουργούν αλληλένδετα.

Πολλοί ερευνητές, όπως η Williford με τους συνεργάτες της (2013) και οι Skinner, Kinndermann & Furrer (2009), που επιχειρούν να προσδιορίσουν εννοιολογικά την ενεργό συμμετοχή, υιοθετούν την ερμηνευτική προσέγγιση των Fredricks, Blumenfeld & Paris (2004). Οι συγκεκριμένοι ερευνητές εκλαμβάνουν την ενεργό συμμετοχή ως πολυδιάστατη έννοια, που προσδιορίζεται από τις ικανότητες των μαθητών/-τριών να αλληλεπιδρούν -θετικά, είτε αρνητικά- με τον/την εκπαιδευτικό, τους/τις συμμαθητές/-ήτριες και τις δραστηριότητες μάθησης. Αυτή η αλληλεπίδραση των μαθητών/-τριών έχει συμπεριφοριστικά, γνωστικά και συναισθηματικά χαρακτηριστικά (βλ. Σχήμα 1 – Ali & Hassan, 2018· Williford κ.ά., 2013· Fredricks, Blumenfeld & Paris, 2004).

**Σχήμα 1:** Μοντέλο εννοιολόγησης ενεργού συμμετοχής από τους Fredericks, Blumenfeld & Paris, (2004)

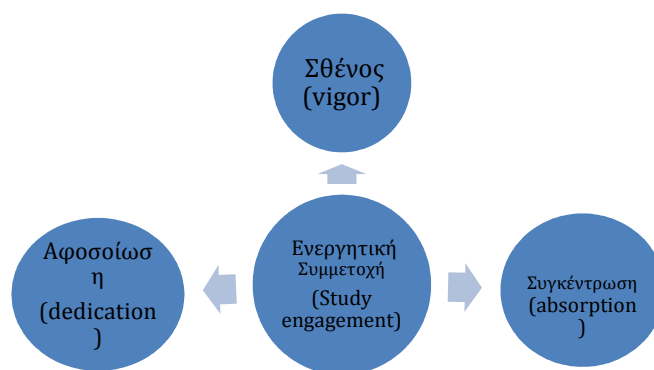


Μελετώντας τη διεθνή βιβλιογραφία παρατηρούμε ότι και άλλοι ερευνητές προσδίδουν στην έννοια συμπεριφοριστικά, γνωστικά και ψυχολογικά χαρακτηριστικά (Phan, 2014, 2012· Upadyaya & Salmela-Aro, 2013· Carter κ.ά.· Appleton κ.ά., 2008· Jablon & Wilkinson, 2006· Anderson κ.ά., 2004· Brewster & Fager, 2000). Ο/Η μαθητής/-ήτρια που επιδεικνύει ενεργό συμμετοχή καταλαμβάνεται εσωτερικά από περιέργεια, ενδιαφέρον, χαρά, αλλά και χρησιμοποιεί με προσοχή το μυαλό και το σώμα του, για να κατακτήσει ένα πνευματικό στόχο ή να ολοκληρώσει μια εργασία (Martin, Ginns & Papworth, 2017· Jablon & Wilkinson, 2006). Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνει η Williford με τους συνεργάτες της (2013, σ. 3): «*Η ενεργός συμμετοχή προσεγγίζεται ως μια έννοια-δομή που απαρτίζεται από τις διασυνδέσεις ανάμεσα στη συμπεριφορά, τη νόηση και τα συναισθήματα*».

Πρόσφατες βιβλιογραφικές αναφορές, όπως η βιβλιογραφική ανασκόπηση των Alrashidi, Phan & Ngu (2016), πέρα από το μοντέλο εννοιολόγησης των Fredricks, Blumenfeld & Paris (2004) περιλαμβάνουν και τη θεωρητική προσέγγιση των Schaufeli, Salanova, Gonzalez-Rom & Bakker (2002). Πρόκειται για το μοντέλο εννοιολόγησης που χρησιμοποιεί τον όρο «study engagement». Ο Schaufeli και οι συνεργάτες του (π.χ. Ouweneel, Schaufeli & Le Blanc, 2013· Ouweneel, Le Blanc, & Schaufeli, 2011) υποστηρίζουν ότι από ψυχολογικής άποψης τα καθήκοντα και οι

δραστηριότητες μάθησης στις οποίες εμπλέκεται ένας/μια μαθητής/-ήτρια μπορούν να θεωρηθούν ως «εργασία». Όπως ένας/μια εργαζόμενος/-η ασχολείται με τα καθήκοντά του/της, έτσι και ο/η μαθητής/-ήτρια καλείται να ολοκληρώσει τις εργασίες που αναλαμβάνει και να είναι συνεπής. Έτσι, κατά αντιστοιχία με την εμπλοκή του/της εργαζομένου/-ης στην εργασία του/της, η ενεργός συμμετοχή χαρακτηρίζεται από το *σθένος* (vigor), την *αφοσίωση* (dedication) και τη *συγκέντρωση* (absorption) που οι μαθητές/-ήτριες επιδεικνύουν στις εμπειρίες μάθησης (Ouweneel, Le Blanc & Schaufeli, 2014· Ouweneel κ.ά., 2013· Ouweneel κ.ά., 2011· Schaufeli κ.ά., 2002).

**Σχήμα 2:** Μοντέλο εννοιολόγησης ενεργού συμμετοχής από τους Schaufeli κ.ά. (2002)



Η πρώτη όψη, το σθένος, αναφέρεται στα υψηλά επίπεδα ενέργειας και ψυχικής ανθεκτικότητας (resilience) που βιώνουν οι μαθητές/-ήτριες κατά τη διαδικασία μάθησης, καθώς και στην προθυμία, την προσπάθεια που επιδεικνύουν στις δραστηριότητες, την επιμονή τους στις δυσκολίες που προκύπτουν και τη θετική τους στάση προς τη μάθηση. Η δεύτερη όψη, η αφοσίωση, χαρακτηρίζεται από τα θετικά αισθήματα που εκδηλώνουν οι μαθητές/-ήτριες (ενθουσιασμό, υπερηφάνεια κ.ά.) αποδίδοντας μεγάλη σπουδαιότητα στην κάθε εμπειρία μάθησης και βιώνοντάς την ως πρόκληση. Τέλος, η συγκέντρωση αναφέρεται στην προσήλωση των μαθητών/-τριών που είναι βαθιά απορροφημένοι/-ες αδιαφορώντας για τον χρόνο που περνάει (Ouweneel κ.ά., 2014· Salmela-Aro & Upadyaya, 2014· Ouweneel κ.ά., 2013· Upadyaya & Salmela-Aro, 2013 όπως παρατίθεται από τον Alrashidi με τους συνεργάτες του, 2016, σ. 44). Οι τρεις παραπάνω όψεις ενεργού συμμετοχής αποτελούν

ξεχωριστές δομές, που όμως συσχετίζονται σε μεγάλο βαθμό (Tuominen-Soini & Salmela-Aro, 2014· Upadaya & Salmela-Aro, 2013· Schaufeli κ.ά., 2002).

Οι εννοιολογικές προσεγγίσεις της «ενεργού συμμετοχής» που παρατέθηκαν προηγουμένως στηρίζονται στη σύγχρονη ξενόγλωσση βιβλιογραφία. Ωστόσο, αντίστοιχες προσπάθειες εννοιολόγησης δεν καταγράφονται στην ελληνική βιβλιογραφία (Σακελλαρίου & Τσιάρα, 2017). Βάσει των παραπάνω θα είχε ερευνητικό ενδιαφέρον να καταγραφούν οι απόψεις εν ενεργεία Ελλήνων/-ίδων εκπαιδευτικών σχετικά με την έννοια της «ενεργού συμμετοχής» και τις εκφάνσεις που μπορεί να λάβει. Απώτερος σκοπός είναι να γίνει μια εμπειριστατωμένη αποτύπωση των χαρακτηριστικών που οι Έλληνες/-ίδες εκπαιδευτικοί αποδίδουν στον/στην μαθητή/-ήτρια προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας, όταν συμμετέχει ενεργά στη διαδικασία μάθησης. Αυτή η αποτύπωση του προφίλ των μαθητών/-τριών που επιδεικνύουν χαρακτηριστικά ενεργού συμμετοχής αποτελεί προϋπόθεση για να διερευνηθούν ακολούθως τόσο η καταλληλότητα στρατηγικών διδασκαλίας που εφαρμόζονται και σχετίζονται με την ενεργό συμμετοχή των μαθητών/-τριών, όσο και οι παράγοντες που ευθύνονται για την απεμπλοκή τους από τη διαδικασία μάθησης.

### **Επισκόπηση της έρευνας**

Το ερευνητικό κενό που παρουσιάστηκε προηγουμένως επιχειρεί να καλύψει ευρύτερη έρευνα που βρίσκεται σε εξέλιξη την τρέχουσα περίοδο και διερευνά τις απόψεις εκπαιδευτικών προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας για την ενεργό συμμετοχή των μαθητών/-τριών, καθώς και τις στρατηγικές διδασκαλίας που την ενισχύουν. Ωστόσο, στο παρόν άρθρο παρουσιάζεται ένα μικρό τμήμα της έρευνας, αντικείμενο διερεύνησης του οποίου αποτελούν οι εκφάνσεις που οι εκπαιδευτικοί του δείγματος αποδίδουν στους/στις ενεργά συμμετέχοντες/-ουσες μαθητές/-ήτριες. Συγκεκριμένα, διερευνώνται οι απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με:

1. τις εκφάνσεις ενεργού συμμετοχής των μαθητών/-τριών κατά τη διαδικασία μάθησης,
2. τη σημαντικότητα των συμπεριφοριστικών, γνωστικών και συναισθηματικών εκφάνσεων ενεργού συμμετοχής στον εννοιολογικό της προσδιορισμό.

Κατά τον σχεδιασμό της έρευνας, τόσο η ερευνητική μέθοδος όσο και ο τύπος της προσδιορίστηκε από την ανάγκη διερεύνησης των απόψεων των εκπαιδευτικών. Επιλέγηκε λοιπόν η *ημιδομημένη συνέντευξη* που αποτελεί σπουδαία πηγή

πληροφοριών και ενδείκνυται για την ανίχνευση και την κατανόηση της οπτικής και του τρόπου σκέψης του/της συνεντευξιζόμενου/-ης (Findlay, 2013· Creswell, 2008· Fontana & Frey, 2000· Cohen & Manion, 1994). Σύμφωνα με τη Σακελλαρίου (2008), κατά τη διάρκεια της συνέντευξης οι συμμετέχοντες/-ουσες συζητούν «φυσικά», οπότε αποδίδονται με τον καλύτερο τρόπο οι καταστάσεις ζωής τους. Στην παρούσα έρευνα, ο σχεδιασμός της συνέντευξης στηρίχθηκε στο μοντέλο οργάνωσης και λήψης συνέντευξης της Creswell (2008).

Στις ημιδομημένες συνεντεύξεις χρησιμοποιήθηκε οδηγός συνέντευξης (ερωτηματολόγιο) που στηρίχθηκε στο ερευνητικό μοντέλο των Fredricks, Blumenfeld & Paris (2004), καθώς και σε ερευνητικά δεδομένα των τελευταίων ετών (Ling & Barnett, 2013· Haski & Barnett, 2010). Ο βαθμός τυποποίησης στα διάφορα μέρη του ερωτηματολογίου ήταν διαφορετικός, δηλαδή ανάλογος του περιεχομένου και της σημασίας (Σακελλαρίου, 2008, σ. 152). Το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε τόσο *ερωτήσεις ανοιχτού όσο και κλειστού τύπου*. Οι ανοιχτές ερωτήσεις -λόγω της ευελιξίας που παρείχαν- επέτρεπαν τόσο στον/στην ερωτώμενο/-η να δώσει απαντήσεις χωρίς να νιώθει περιορισμούς στην έκφρασή του/της, όσο και στην ερευνήτρια να αντλήσει επιπρόσθετες πληροφορίες. Παράλληλα με τις ανοιχτές, στο συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο χρησιμοποιήθηκαν και ερωτήσεις κλειστού τύπου με κλίμακες διαβάθμισης τύπου Likert, όπως είναι πεντάβαθμες κλίμακες βαθμολόγησης (καθόλου σημαντικό/1 ... πολύ σημαντικό/5) κ.ά. Το ερωτηματολόγιο με τα 198 ερωτήματα ήταν δηλαδή ημιτυποποιημένο, δίνοντας έτσι τη δυνατότητα στην ερευνήτρια να ελέγξει μέσω αντιπαράθεσης τα στοιχεία που προέκυπταν από τις ανοιχτές ερωτήσεις (Σακελλαρίου, 2008).

Όσον αφορά στο περιεχόμενο των ερωτήσεων για τις ημιδομημένες συνεντεύξεις, το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε: ερωτήματα κοινωνικοπολιτισμικού υποβάθρου, γνώσης, εμπειρίας, άποψης, συναισθηματικής κατάστασης και σφαιρικής εικόνας (Bryman, 2017). Σύμφωνα με τον Patton (1990), όπως παρατίθεται στην Findlay (2013, σ. 32): *«τα έξι αυτά είδη ερωτήσεων συμβάλλουν στη διαμόρφωση δομής παρέχοντας τη δυνατότητα τόσο στο συνεντευκτή, όσο και στον συνεντευξιζόμενο να παραμένουν προσηλωμένοι στον σκοπό και στο αντικείμενο διερεύνησης»*.

Η κατασκευή του οδηγού συνέντευξης ολοκληρώθηκε μετά την πιλοτική του εφαρμογή σε 5 εκπαιδευτικούς. Μετά τη βελτίωση και τον εμπλουτισμό του με κατάλληλες ερωτήσεις κλειστού και ανοιχτού τύπου, πήρε την τελική του μορφή. Ακολούθησε η εφαρμογή της έρευνας.

### Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Στην έρευνά μας χρησιμοποιήσαμε δυο διαφορετικές μεθόδους δειγματοληψίας. Η “βολική” δειγματοληψία (convenience sampling) χρησιμοποιήθηκε στην πιλοτική μελέτη, δοκιμάζοντας τον οδηγό συνέντευξης σε δείγμα εκπαιδευτικών που είχαν ομοιότητες με τον πληθυσμό-στόχο για τη μελέτη μας. Κατά τη διάρκεια της κύριας έρευνας χρησιμοποιήσαμε δειγματοληψία χιονοστιβάδας (snowball sampling) και επωφεληθήκαμε από τις γνωριμίες ενός συμμετέχοντα εκπαιδευτικού για τη λήψη επιπρόσθετων συνεντεύξεων.

Στην έρευνα πήραν μέρος 80 εν ενεργεία εκπαιδευτικοί Προσχολικής και Πρωτοσχολικής Αγωγής που ανήκαν σε διάφορες ηλικιακές ομάδες, υπηρετούσαν κυρίως σε δημόσια σχολεία (αγροτικών, αστικών και ημιαστικών περιοχών) των νομών Ιωαννίνων και Λάρισας και διέθεταν διαφορετικό επίπεδο σπουδών καθώς και διαφορετική διδακτική εμπειρία. Το μεγαλύτερο ποσοστό (57%) των συμμετεχόντων/-ουσών υπηρετούσε στη γενική εκπαίδευση, 22% τελούσε χρέη προϊσταμένου/διευθυντή, ενώ 12% υπηρετούσε στο πλαίσιο του θεσμού της παράλληλης στήριξης ως εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής (Πίνακας 1).

**Πίνακας 1:** Κοινωνιολογικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών του δείγματος

| Επαγγελματική ιδιότητα       | Διδακτική εμπειρία |                  | Σύνολο    | Επίπεδο σπουδών            |                         | Σύνολο    |
|------------------------------|--------------------|------------------|-----------|----------------------------|-------------------------|-----------|
|                              | 1-10 έτη υπηρεσίας | >10έτη υπηρεσίας |           | Χωρίς επιπρόσθετες σπουδές | Με επιπρόσθετες σπουδές |           |
| Εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής | 4                  | 42               | 46        | 25                         | 21                      | 46        |
| Εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής | 6                  | 6                | 12        | 3                          | 9                       | 12        |
| Προϊστάμενοι/διευθυντές      | 3                  | 19               | 22        | 9                          | 13                      | 22        |
| <b>Σύνολο</b>                | <b>13</b>          | <b>67</b>        | <b>80</b> | <b>37</b>                  | <b>43</b>               | <b>80</b> |

Η κάθε συνέντευξη ήταν ατομική και διαρκούσε συχνά περισσότερο από μια ώρα (από 60 έως 80 λεπτά). Οι απαντήσεις του/της κάθε εκπαιδευτικού ηχογραφούνταν, αλλά και καταγράφονταν στο ερωτηματολόγιο με τη μορφή σύντομων σημειώσεων για την αποφυγή απώλειας δεδομένων από τα ηχητικά ντοκουμέντα.

### Ανάλυση δεδομένων των συνεντεύξεων

Στην έρευνά μας, για να επεξεργαστούμε τα δεδομένα που προέκυψαν από τις ημιδομημένες συνεντεύξεις, χρησιμοποιήσαμε ποιοτική και ποσοτική ανάλυση με τη

βοήθεια του στατιστικού πακέτου SPSS-2017. Σύμφωνα με τη Findlay (2013), κατά την ποσοτική ανάλυση γίνεται περιγραφή και επεξήγηση των δεδομένων, ενώ κατά την ποιοτική γίνεται εννοιολόγηση, ερμηνεία και κατανόηση των δεδομένων.

Συγκεκριμένα, κατά την ποσοτική ανάλυση επεξεργαστήκαμε στατιστικά τα δεδομένα από τις ερωτήσεις κλειστού τύπου που δομούνταν σε κλίμακες διαβάθμισης. Κατά την ποιοτική ανάλυση επεξεργαστήκαμε τα δεδομένα που προέκυψαν από τις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου. Παρά το γεγονός ότι δεν υπάρχει μόνο μια διαδικασία για την ποιοτική ανάλυση, ακολουθήσαμε, σύμφωνα με την Creswell (2008), την πιο σημαντική κατευθυντήριο που είναι η επαγωγική ανάλυση δεδομένων. Αναλύσαμε τα δεδομένα αυτά που είχαν τη μορφή κειμένου, επιχειρώντας επαγωγική αιτιολόγηση. Στόχος μας ήταν να υποδιαιρέσουμε τα δεδομένα, με απώτερο σκοπό τη σύνθεση μιας γενικότερης εικόνας (Findlay, 2013· Lodico, Spaulding & Voegtler, 2010· Creswell, 2008).

Πρώτο βήμα για την ανάλυση ήταν η οργάνωση του όγκου των συλλεγμένων στοιχείων. Κάποια αρχική οργάνωση γινόταν επιτόπου κατά τη λήψη της συνέντευξης (insitu analysis), ώστε να περιορίζονται περιττά στοιχεία και να αποφεύγονται λανθασμένες ερμηνείες.

Ακολουθούσε η *μετα-ανάλυση* (post analysis), που λάμβανε χώρα όταν ολοκληρωνόταν η συλλογή των δεδομένων και περιλάμβανε την απομαγνητοφώνηση και την ανάκληση πληροφοριών (memoing). Κατά τη χρονοβόρα αυτή διαδικασία γινόταν ανάγνωση των απομαγνητοφωνήσεων πολλές φορές και καταγραφή αυθόρμητων σχολίων, τα οποία αποτύπωναν τις αρχικές εντυπώσεις. Τα σχόλια αυτά αποτελούσαν την πρώτη μαγιά, τα πρώτα γνωστικά σχήματα πάνω στα οποία στηριζόταν η κωδικοποίηση. Το τελικό βήμα της ανάλυσης ήταν η *διαδικασία της κωδικοποίησης* (coding). Στη φάση αυτή γινόταν αναγνώριση και ταυτοποίηση διαφορετικών τμημάτων των δεδομένων που περιέγραφαν σχετικά φαινόμενα, καθώς και ονοματοδότηση των διαφορετικών τμημάτων υπό ευρύτερες κατηγορίες. Η κωδικοποίηση πραγματοποιούνταν σε τρία επίπεδα και ήταν *ανοιχτή, αξονική και επιλεκτική* (Findlay, 2013· Punch, 2009· Creswell, 2008)

Θεωρήσαμε επίσης σκόπιμο τα στατιστικά αποτελέσματα της έρευνας να τα ερμηνεύσουμε με αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις, τα οποία τεκμηριώνουν την παρουσίαση της προβληματικής της έρευνας και συγχρόνως διασαφηνίζουν το χαρακτήρα της προσφέροντας καλύτερη κατανόηση (Σακελλαρίου, 2008).



## Αποτελέσματα της έρευνας

### 1.1. Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με τις εκφάνσεις της ενεργού συμμετοχής των μαθητών/-τριών κατά τη διαδικασία μάθησης

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στο ερώτημα ανοικτού τύπου 9 (Ποια είναι τα στοιχεία που επιδεικνύουν οι μαθητές, όταν συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία μάθησης;) προκύπτουν μετά την ποιοτική και ποσοτική ανάλυσή τους οι ακόλουθες εκφάνσεις ενεργού συμμετοχής:

**Γράφημα 1.1:** Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με τις εκφάνσεις ενεργού συμμετοχής



- *Δραστηριοποίηση/ενεργητικότητα.* Το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών (18,4%<sup>77</sup>) θεωρεί ότι βασικό χαρακτηριστικό στοιχείο της ενεργού συμμετοχής των μαθητών/-τριών είναι η δραστηριοποίησή τους στη διαδικασία μάθησης μέσα από τη συμμετοχή τους στις δραστηριότητες. Η ενεργητικότητά τους που αποτυπώνεται στη συμπεριφορά τους είναι αυτό το χαρακτηριστικό που γίνεται αντιληπτό από τον/την εκπαιδευτικό, οπότε και αντιλαμβάνεται ότι οι μαθητές/-

<sup>77</sup> Αφορά σε ποσοστό επί των απαντήσεων που συγκεντρώθηκαν.

ήτριες του εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία. Οι συμμετέχοντες/-ουσες ενεργητικά μαθητές/-ήτριες σηκώνουν το χέρι ή κάνουν κινήσεις με το σώμα τους για να κάνουν σαφή στον/στην εκπαιδευτικό την επιθυμία τους να εμπλακούν στη διαδικασία μάθησης (Αναφορά στις συνεντεύξεις: 1, 3, 5, 6, 8, 9, 10, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 26, 27, 28, 29, 31, 33, 34, 36, 37, 40, 41, 42, 44, 46, 47, 48, 49, 50, 52, 53, 54, 56, 57 61, 62, 64, 65, 66, 73, 74, 76<sup>78</sup> [N=46/Σ=250]).

- *Διάθεση χρόνου ενασχόλησης (time on task)*. Ελάχιστοι εκπαιδευτικοί (σε ποσοστό 1,2%) θεωρούν ότι οι μαθητές/-ήτριες τους που επιδεικνύουν χαρακτηριστικά ενεργού συμμετοχής καταπιάνονται με μια δραστηριότητα και διαθέτουν χρόνο σ' αυτή, έως ότου την ολοκληρώσουν (Αναφορά στις συνεντεύξεις: N=3/Σ=250).

*Συν. 12. «Όταν το ενδιαφέρον τους είναι αμείωτο καθ' όλη τη διάρκεια της δραστηριότητας και δεν απομακρύνονται, αν δεν την ολοκληρώσουν.»*

- *Αυτενέργεια/Λήψη πρωτοβουλιών*. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος (σε ποσοστό 12%) αναφέρουν την αυτενέργεια ως βασικό χαρακτηριστικό της ενεργού συμμετοχής. Θεωρούν πως, όταν οι μαθητές/-ήτριες παίρνουν πρωτοβουλίες, αυτοσχεδιάζουν και προχωρούν πέρα από τις κατευθυντήριες γραμμές των εκπαιδευτικών, συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία μάθησης (Αναφορά στις συνεντεύξεις: N=30/Σ=250).

*Συν. 2. «Όταν κάνουν προτάσεις, παίρνουν πρωτοβουλίες, όταν έχουν άποψη για ό,τι γίνεται -είτε αρνητική είτε θετική- όταν εμπλέκονται στη συζήτηση, στον διάλογο και αναπτύσσουν επιχειρήματα.»*

*Συν. 24. «Πρόκειται για τη βιωματική μάθηση. Ο μαθητής αυτενεργεί, επεξεργεί με τα αντικείμενα και λαμβάνει μέρος στη διαδικασία μάθησης.»*

- *Εμπλοκή στον σχεδιασμό*. Οι εκπαιδευτικοί (σε ποσοστό 7,2%) εκλαμβάνουν ως έκφανση της ενεργού συμμετοχής την εμπλοκή των μαθητών/-τριών στον σχεδιασμό των εμπειριών μάθησης. Οι συγκεκριμένοι/-ες εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι, όταν οι μαθητές/-ήτριες προτείνουν, σχεδιάζουν και οργανώνουν τις δραστηριότητες και καθορίζουν την εξελικτική πορεία της μάθησής τους, συμμετέχουν ενεργά (N=18/Σ=250). Χαρακτηριστικά είναι τα ακόλουθα αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις:

---

<sup>78</sup> Στη συνέχεια θα αναφέρεται μόνο το N και όχι σε ποιες συνεντεύξεις γίνεται αναφορά, για να μη γίνεται κουραστική η παράθεση αριθμών.

Συν. 1. «...Ο μαθητής ωθείται από την ίδια τη δραστηριότητα και βάζει το προσωπικό του στοιχείο στη μαθησιακή διαδικασία.»

Συν. 7. «Όταν ο μαθητής έχει το δικαίωμα επιλογής όσον αφορά στο θέμα διαπραγμάτευσης, τον χώρο εργασίας, την ομάδα εργασίας και τη μέθοδο ή το υλικό προσέγγισης.»

Συν. 8. «Όταν οι μαθητές εκφράζουν την άποψή τους, έχουν δικαίωμα στην οργάνωση και τη διευθέτηση των δραστηριοτήτων και δεν είναι παθητικά υποκείμενα στην τάξη.»

Συν. 33. «... (όταν) λαμβάνουν οι ίδιοι αποφάσεις πάνω σε θεματικές που τους αφορούν. Είναι υπεύθυνοι...»

Συν. 40. «Όταν οι μαθητές συμμετέχουν στη διαδικασία έντονα· όταν δημιουργούν το θέμα· όταν η αφόρμιση δίνεται από τα παιδιά.»

- *Συνοικοδόμηση της γνώσης.* Ένα τμήμα των εκπαιδευτικών του δείγματος (σε ποσοστό 9,2%) εκλαμβάνει ως προσδιοριστικό χαρακτηριστικό της ενεργού συμμετοχής τη συνοικοδόμηση της γνώσης που είναι αποτέλεσμα συνεργασίας και αλληλεπίδρασης των μαθητών/-τριών μεταξύ τους, καθώς και με τον/την εκπαιδευτικό (N=23/Σ=250).

Συν. 3. «...οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά, όταν η διαδικασία μάθησης γίνεται ομαδοσυνεργατικά, όταν οι μαθητές οικοδομούν τη γνώση μαζί με τον εκπαιδευτικό ή τους συμμαθητές, αναπτύσσουν διάλογο, πειραματίζονται, διερευνούν και ανακαλύπτουν τη γνώση μέσα από το βίωμα.»

- *Διερεύνηση/Αναζήτηση πληροφοριών.* Υπάρχουν εκπαιδευτικοί στην παρούσα έρευνα (σε ποσοστό 2%) που ανάμεσα στα χαρακτηριστικά της ενεργού συμμετοχής εκλαμβάνουν και την εμπλοκή των μαθητών/-τριών σε διερευνήσεις και αναζητήσεις πληροφοριών σχετικά με το θέμα διαπραγμάτευσης (N=5/Σ=250).

Συν.3. «...οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά, όταν...διερευνούν και ανακαλύπτουν τη γνώση μέσα από το βίωμα.»

Συν. 13. «Όταν διατυπώνουν ερωτήσεις, όταν αναπτύσσουν διάλογο γύρω από ένα θέμα και αναζητούν πληροφορίες ....»

- *Συγκέντρωση προσοχής.* Εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 5,2% θεωρούν ότι, όταν οι μαθητές/-ήτριές τους επιδεικνύουν συγκέντρωση προσοχής και παρακολουθούν τον ομιλούντα (βλεμματική επαφή), συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία μάθησης.

Πρόκειται για ένα ακόμα χαρακτηριστικό της ενεργού συμμετοχής που αποτυπώνεται στη συμπεριφορά (N=13/Σ=250).

- *Ανάπτυξη διαλόγου / κατάθεση εμπειριών & προβληματισμών.* Ένα τμήμα του δείγματος (σε ποσοστό 16%) εκλαμβάνει ως βασικό χαρακτηριστικό της ενεργού συμμετοχής τη λεκτική αλληλεπίδραση ανάμεσα στα μέλη της ομάδας και την ανάπτυξη διαλόγου. Οι συγκεκριμένοι/-ες εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι, όταν οι μαθητές/-ήτριες καταθέτουν τις σχετικές με το αντικείμενο διαπραγμάτευσης εμπειρίες τους και τα βιώματά τους, όταν εκθέτουν τους προβληματισμούς τους, διατυπώνουν ερωτήματα και επιχειρηματολογούν, συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία μάθησης (N=40/Σ=250).

*Συν2. «...όταν εμπλέκονται στη συζήτηση, στον διάλογο και αναπτύσσουν επιχειρήματα.»*

*Συν. 13. «Όταν διατυπώνουν ερωτήσεις, όταν αναπτύσσουν διάλογο γύρω από ένα θέμα και .... χρησιμοποιούν παραδείγματα.»*

*Συν. 30. «Πρόκειται για τα παιδιά που έχουν άποψη, μεταφέρουν τις εμπειρίες τους και τις παραστάσεις τους.»*

- *Ενδιαφέρον/περιέργεια/θέληση.* Εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 10,4% αναφέρουν ότι, όταν ένας/μία μαθητής/-ήτρια επιδεικνύει ενδιαφέρον, περιέργεια και θέληση για μάθηση, εκδηλώνει στοιχεία της ενεργού συμμετοχής. Μάλιστα, υπάρχουν εκπαιδευτικοί που θεωρούν ότι ο/η μαθητής/-ήτρια που συμμετέχει ενεργά, εκδηλώνει αποφασιστικότητα και θέλει να μάθει (N=26/Σ=250).

*Συν. 26. «Συμμετοχή σε όλες τις δραστηριότητες με βιωματικό τρόπο, θέληση και περιέργεια.»*

*Συν. 29. «Πρόκειται για το παιδί που έχει θέληση, είναι ζωντανό, δημιουργικό, όχι νωχελικό, που ρωτάει και συνεργάζεται.»*

- *Χαρά/ευχαρίστηση/ικανοποίηση.* Εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 3,2% καταθέτουν την άποψη ότι οι μαθητές/-ήτριες που εμπλέκονται ενεργητικά στη διαδικασία μάθησης, όχι μόνο αντλούν ευχαρίστηση, αλλά και εκδηλώνουν συναισθήματα χαράς και ικανοποίησης. Πρόκειται για μια έκφανση συναισθηματικής γνωστικής συμμετοχής (N=8/Σ= 250).

*Συν. 1. «Ο μαθητής συμμετέχει αβίαστα, χωρίς παρενέσεις, παρέμβαση ή επιβολή από τον εκπαιδευτικό. Η μάθηση γίνεται με χαρά και ευχαρίστηση.»*

- *Προθυμία/ενθουσιασμός/ανυπομονησία.* Ανάμεσα στις εκφάνσεις συναισθηματικής ενεργού συμμετοχής που οι εκπαιδευτικοί του δείγματος (σε

ποσοστό 6%) αναφέρουν είναι η προθυμία και ο ενθουσιασμός. Οι μαθητές/-ήτριες συμπεριφέρονται με αυθορμητισμό και παρόρμηση δείχνοντας έτσι την ανυπομονησία τους να συμμετάσχουν ενεργά στη διαδικασία μάθησης (N=15/Σ=250). Χαρακτηριστικά είναι τα ακόλουθα αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις:

Συν. 34. «...ο μαθητής που συμμετέχει είναι χαρούμενος, ανυπόμονος. Μιλάει ακατάπαυστα. Θέλει να έχει τη προσοχή της κυρίας και των παιδιών.»

Συν. 42. «... Όταν δείχνει αυθορμητισμό, φωνάζει, λειτουργεί ηγετικά και εμποδίζει τους άλλους να μιλήσουν.»

Συν. 50. «...Σηκώνουν το χέρι, φωνάζουν «κυρία, κυρία», δείχνουν προθυμία, χαμογελούν, διεκδικούν.»

- *Αυτοπεποίθηση.* Ελάχιστοι εκπαιδευτικοί (σε ποσοστό 2,4%) αναφέρουν ότι οι μαθητές/-ήτριες που πιστεύουν στον εαυτό τους και στις ικανότητές τους εκδηλώνουν χαρακτηριστικά ενεργού συμμετοχής (N=6/Σ=250).

Συν. 14. «Όταν εμπλέκονται στη διαδικασία. Τέτοια παιδιά είναι συνήθως όσα έχουν ηγετική φυσιογνωμία, ευφυΐα και αυτοπεποίθηση. Συνήθως αυτά δε συμμετέχουν πιο πολύ;»

Συν. 33. «... (όταν) λαμβάνουν οι ίδιοι αποφάσεις πάνω σε θεματικές που τους αφορούν. Είναι υπεύθυνοι, έχουν αυτοπεποίθηση και καλλιεργούν την αυτοεκτίμησή τους.»

- *Δομημένη συμπεριφορά /προσαρμοστικότητα.* Εκπαιδευτικοί (σε ποσοστό 1,6%) που αναφέρονται στο χαρακτηριστικό αυτό της ενεργού συμμετοχής κάνουν λόγο για μαθητές/-ήτριες που προσαρμόζονται εύκολα στο παιδαγωγικό πλαίσιο του νηπιαγωγείου και είναι εκπαιδευμένοι από το οικογενειακό περιβάλλον να επιδεικνύουν σεβασμό στη μαθησιακή διαδικασία και στα εμπλεκόμενα σε αυτή μέλη (N=4/Σ=250).

Συν. 45. «Έχει δομημένη συμπεριφορά, ήδη από το σπίτι· δείχνει ευκολία να ενταχθεί, έχει πλούσια λεκτική επικοινωνία και θετικές προοπτικές.»

- *Ενσυναίσθηση/Ευφυΐα.* Ένα μικρό τμήμα του δείγματος (σε ποσοστό 1,6%) αναφέρει ότι η νοητική και συναισθηματική ευφυΐα αποτελούν χαρακτηριστικά της ενεργού συμμετοχής (N=4/Σ=250).

Συν. 22. «Πρόκειται για δραστήρια, εύστροφα, με αναπτυγμένη ενσυναίσθηση παιδιά που είναι προσηλωμένα στον στόχο, ακούν προσεχτικά και ανταποκρίνονται στα ερεθίσματα του εκπαιδευτικού-συμμαθητών.»

- *Δημιουργικότητα/φαντασία.* Επίσης, ανάμεσα στους/στις εκπαιδευτικούς υπάρχει ένα μικρό ποσοστό (2%) που αναφέρει ότι ένδειξη της ενεργού συμμετοχής είναι η δημιουργικότητα και η φαντασία (N=5/Σ=250).
- *Εμπλοκή σε κοινωνικές/ενδοσχολικές δράσεις.* Εκπαιδευτικοί (σε ποσοστό 1,6%) που αναφέρονται στο χαρακτηριστικό αυτό της ενεργού συμμετοχής κάνουν λόγο για μαθητές/-ήτριες που λαμβάνουν μέρος σε κοινωνικές ενδοσχολικές δράσεις επιδεικνύοντας στοιχεία της ενεργού πολιτειότητας (N=4/Σ=250).

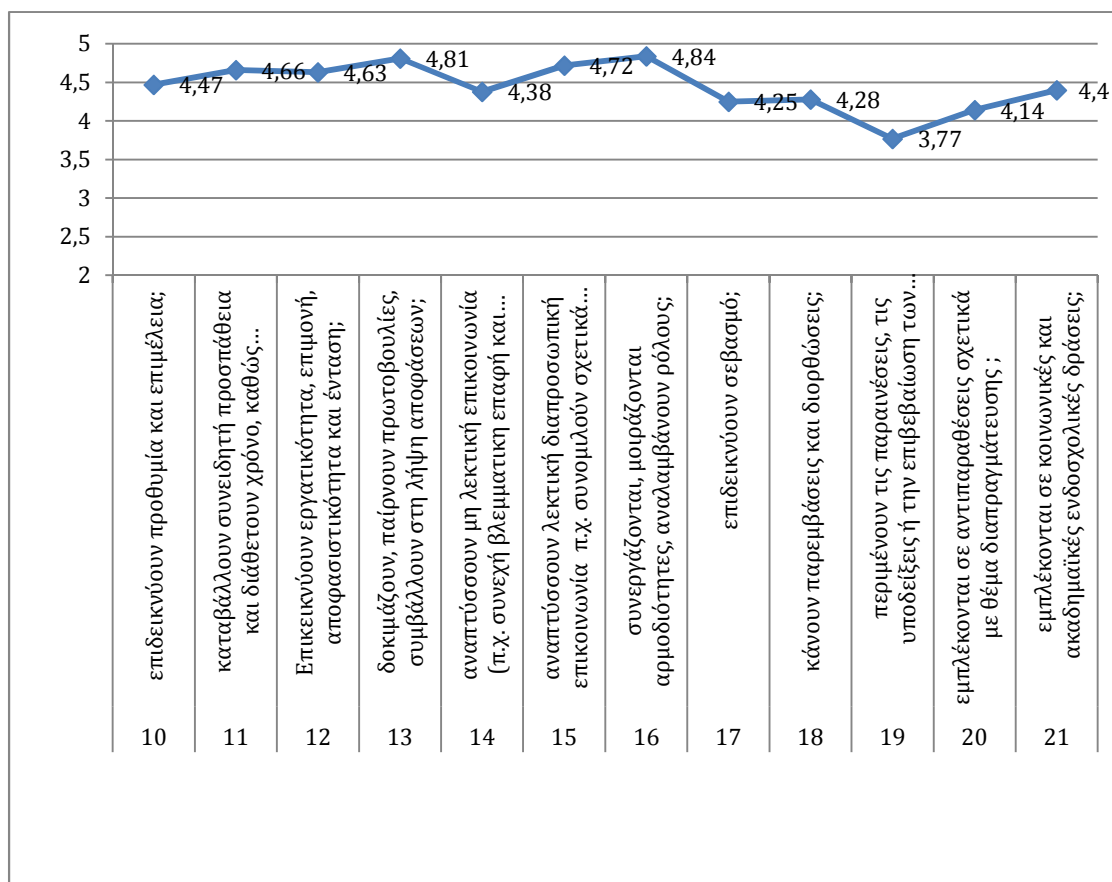
## *1.2. Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με τη σημαντικότητα των συμπεριφοριστικών, γνωστικών και συναισθηματικών εκφάνσεων ενεργού συμμετοχής*

Οι εκπαιδευτικοί μετά το ερώτημα ανοιχτού τύπου 9 κλήθηκαν να καταθέσουν τον βαθμό σημαντικότητας που αποδίδουν σε συγκεκριμένες εκφάνσεις ενεργού συμμετοχής που αναφέρονται στη συμπεριφορά, στις γνωστικές διεργασίες και στα συναισθήματα που βιώνει ο/η μαθητής/-ήτρια. Πρόκειται για εκφάνσεις που, σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, προσδιορίζουν την έννοια της συμπεριφοριστικής, γνωστικής και συναισθηματικής ενεργού συμμετοχής. Στα ερωτήματα κλειστού τύπου 10-31 οι εκπαιδευτικοί του δείγματος κλήθηκαν να προσδιορίσουν στην πεντάβαθμη κλίμακα τύπου Likert πόσο σημαντική θεωρούν κάθε μια έκφανση για τον εννοιολογικό προσδιορισμό της ενεργού συμμετοχής.

### *1.2.1. Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με τη σημαντικότητα των εκφάνσεων συμπεριφοριστικής ενεργού συμμετοχής*

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στα ερωτήματα κλειστού τύπου 10-21 αποτυπώνονται στο συγκεντρωτικό γράφημα με τους μέσους όρους (Γράφημα 1.2.1), προκειμένου να δοθεί μια γενική εικόνα σχετικά με τον βαθμό σημαντικότητας που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί στο σύνολο των εκφάνσεων συμπεριφοριστικής ενεργού συμμετοχής.

**Γράφημα 1.2.1:** Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον βαθμό σημαντικότητας των εκφάνσεων συμπεριφοριστικής ενεργού συμμετοχής (Μέσοι όροι τιμών)



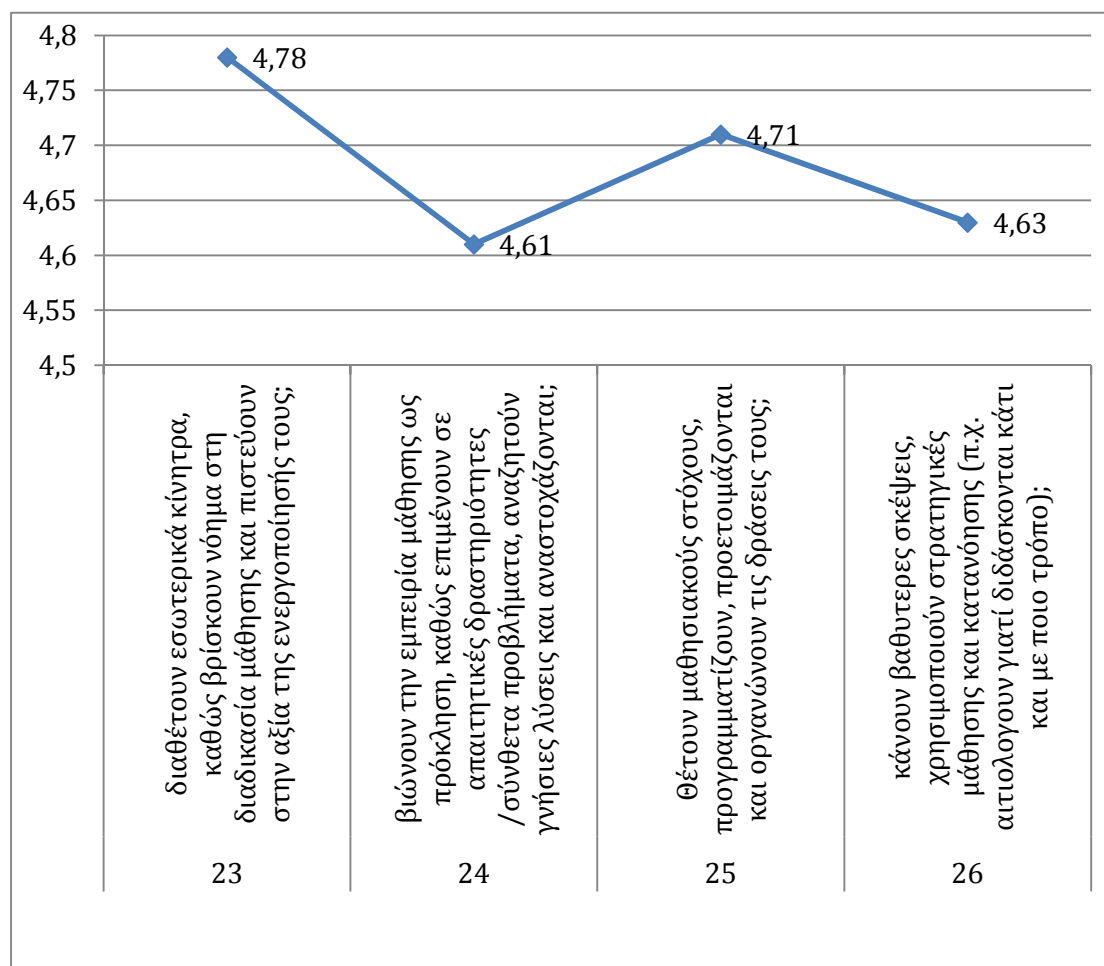
Σύμφωνα με τα δεδομένα που αποτυπώνονται στο παραπάνω συγκεντρωτικό γράφημα, οι περισσότερες απαντήσεις των εκπαιδευτικών τοποθετούνται στην πέμπτη κατηγορία («πολύ σημαντική»). Οι μέσοι όροι των τιμών κυμαίνονται μεταξύ 3,77 (ερώτημα κλειστού τύπου 19) έως 4,84 (ερώτημα κλειστού τύπου 16) που είναι η υψηλότερη τιμή. Οι τιμές αυτές δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν υψηλή σημαντικότητα στις συγκεκριμένες συμπεριφοριστικές εκφάνσεις ως προσδιοριστικές της έννοιας της ενεργού συμμετοχής.

### 1.2.2. Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με τη σημαντικότητα των εκφάνσεων γνωστικής ενεργού συμμετοχής

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος κλήθηκαν να καταθέσουν τον βαθμό σημαντικότητας που αποδίδουν σε συγκεκριμένες, βάσει της διεθνούς βιβλιογραφίας, εκφάνσεις γνωστικής ενεργού συμμετοχής. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στα ερωτήματα κλειστού τύπου 23-26 αποτυπώνονται στο συγκεντρωτικό Γράφημα με

τους μέσους όρους (Γράφημα 1.2.2), προκειμένου να δοθεί μια γενική εικόνα σχετικά με τον βαθμό σημαντικότητας που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί στο σύνολο των εκφάνσεων γνωστικής ενεργού συμμετοχής.

**Γράφημα 1.2.2:** Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με τη σημαντικότητα των εκφάνσεων γνωστικής ενεργού συμμετοχής (Μέσοι όροι τιμών)



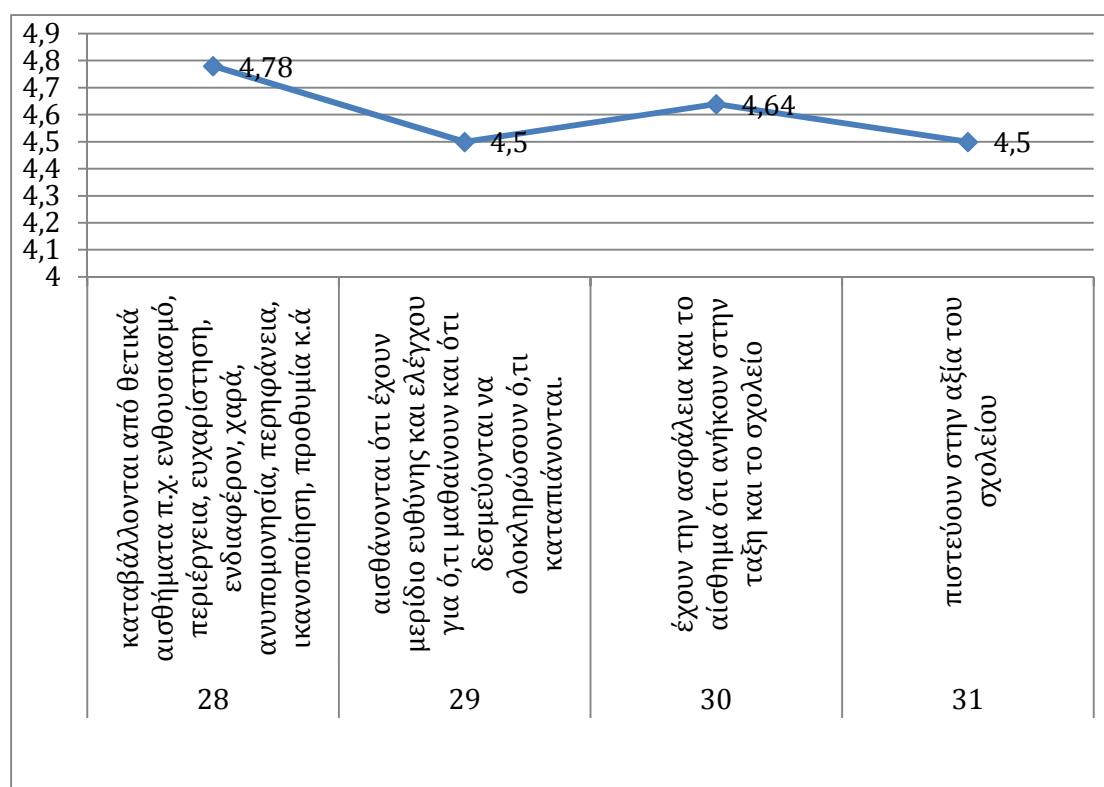
Σύμφωνα με τα δεδομένα που αποτυπώνονται στο παραπάνω συγκεντρωτικό γράφημα, οι περισσότερες απαντήσεις των εκπαιδευτικών τοποθετούνται στην πέμπτη κατηγορία («πολύ σημαντική»). Οι μέσοι όροι των τιμών κυμαίνονται μεταξύ 4,61 (ερώτημα κλειστού τύπου 24) έως 4,78 (ερώτημα κλειστού τύπου 23), που είναι η υψηλότερη τιμή. Οι τιμές αυτές δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν υψηλή σημαντικότητα στις συγκεκριμένες γνωστικές εκφάνσεις ως προσδιοριστικές της έννοιας της ενεργού συμμετοχής .



1.2.3. Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με τη σημαντικότητα των εκφάνσεων συναισθηματικής ενεργού συμμετοχής

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος κλήθηκαν να καταθέσουν τον βαθμό σημαντικότητας που αποδίδουν σε συγκεκριμένες, σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, εκφάνσεις συναισθηματικής ενεργού συμμετοχής. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στα ερωτήματα κλειστού τύπου 28-31 αποτυπώνονται στο συγκεντρωτικό γράφημα με τους μέσους όρους (Γράφημα 1.2.3), προκειμένου να δοθεί μια γενική εικόνα σχετικά με τον βαθμό σημαντικότητας που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί στο σύνολο των εκφάνσεων συναισθηματικής ενεργού συμμετοχής.

**Γράφημα 1.2.3:** Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με τη σημαντικότητα των εκφάνσεων συναισθηματικής ενεργού συμμετοχής (Μέσοι όροι τιμών)



Σύμφωνα με τα δεδομένα που αποτυπώνονται παραπάνω, οι περισσότερες απαντήσεις των εκπαιδευτικών τοποθετούνται στην πέμπτη κατηγορία («πολύ σημαντική»). Οι μέσοι όροι των τιμών κυμαίνονται μεταξύ 4,5 (ερώτημα κλειστού τύπου 31) έως 4,78 (ερώτημα κλειστού τύπου 28), που είναι η υψηλότερη τιμή. Οι τιμές αυτές δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν υψηλή σημαντικότητα στις συγκεκριμένες συναισθηματικές εκφάνσεις όσον αφορά στην εννοιολόγηση της ενεργού συμμετοχής.

## **Ανάλυση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων**

Λαμβάνοντας υπόψη τις παραπάνω εννοιολογικές προσεγγίσεις, καθώς και την παρουσίαση των δεδομένων που προέκυψαν από τα ερωτήματα ανοιχτού και κλειστού τύπου (9-31), διαπιστώνουμε ότι η έννοια της ενεργού συμμετοχής αποτελεί *έννοια πολυδιάστατη*. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας αποδίδουν ποικίλα χαρακτηριστικά στην έννοια της ενεργού συμμετοχής συμφωνώντας με τη διεθνή ερευνητική κοινότητα που μελετά την ενεργό συμμετοχή χαρακτηρίζοντας την έννοια πολυδιάστατη και ασαφώς καθορισμένη (Phan, 2014· Upadyaya & Salmela-Aro, 2013· Sharma & Bhaumik, 2013· Carter κ.ά., 2012· Baron & Corbin, 2012· Appleton κ.ά., 2008· Fredricks κ.ά., 2004· Klem & Connell, 2003· Schaufeli κ.ά., 2002). Οι Έλληνες/-ίδες εκπαιδευτικοί της προσχολικής και πρωτοσχολικής εκπαίδευσης αποδίδουν στην έννοια τόσο συμπεριφοριστικά όσο συναισθηματικά και γνωστικά χαρακτηριστικά, *ευρήματα που απαντούν στο ερώτημα σχετικά με τα χαρακτηριστικά που επιδεικνύει ο/η μαθητής/-ήτρια, όταν συμμετέχει ενεργά στη διαδικασία μάθησης*. Συγκεκριμένα:

Οι εκπαιδευτικοί στην προσπάθειά τους να προσδιορίσουν πώς αντιλαμβάνονται την ενεργό συμμετοχή των μαθητών/-τριών επικεντρώνονται στις εκφάνσεις ενεργού συμμετοχής που αποτυπώνονται στη συμπεριφορά. Οι περισσότεροι/-ες εκπαιδευτικοί αναφέρονται πρώτα στις συμπεριφοριστικές εκφάνσεις ενεργού συμμετοχής και ακολούθως στις συναισθηματικές και γνωστικές εκφάνσεις, γεγονός που είναι αναμενόμενο, διότι οι γνωστικές διεργασίες και τα συναισθήματα γίνονται δυσκολότερα αντιληπτά από τον/την εκπαιδευτικό σε σχέση με τις εμφανείς μορφές συμπεριφοράς.

Τα δεδομένα από το ανοιχτό ερώτημα 9 δείχνουν ότι το κύριο προσδιοριστικό χαρακτηριστικό της έννοιας της ενεργού συμμετοχής *είναι η δραστηριοποίηση/η ενεργητικότητα*. Πρόκειται για χαρακτηριστική συμπεριφοριστική έκφανση ενεργού συμμετοχής που γίνεται εύκολα αντιληπτή από τον/την εκπαιδευτικό της τάξης, καθώς αποτελεί φανερή μορφή συμπεριφοράς. Οι συμμετέχοντες/-ουσες στην παρούσα έρευνα εκπαιδευτικοί, παρατηρώντας τον/την κάθε μαθητή/-ήτρια της τάξης τους αντιλαμβάνονται ότι, όταν είναι δραστήριος/-α δείχνοντας ενέργεια και ζωντάνια (σηκώνει το χέρι ή κάνει κινήσεις με το σώμα του/της) καθιστά στον/στην εκπαιδευτικό σαφή την επιθυμία του/της να συμμετέχει ενεργά στη διαδικασία μάθησης.

Τα δεδομένα από τα κλειστά ερωτήματα 11-21 επιβεβαιώνουν ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται πως τα περισσότερα προσδιοριστικά χαρακτηριστικά

της έννοιας της ενεργού συμμετοχής αποτελούν συμπεριφοριστικές εκφάνσεις, στις οποίες μάλιστα αποδίδουν μεγάλο βαθμό σημαντικότητας (βλ. Γράφημα 1.2.1). Η ανάπτυξη *διαλόγου, η συνεργασία, οι δοκιμές/ η λήψη πρωτοβουλιών και η προσπάθεια/το ενδιαφέρον, η θέληση για μάθηση* αποτελούν για τους/τις εκπαιδευτικούς της πράξης πολύ σημαντικές ενδείξεις ενεργού συμμετοχής. Ταυτόχρονα αποτελούν και στοιχεία που καταδεικνύουν πώς οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί ορίζουν την έννοια της ενεργού συμμετοχής και τι χαρακτηριστικά της αποδίδουν, βάσει της καθημερινής παιδαγωγικής πραγματικότητας που οι ίδιοι βιώνουν, αλλά και διαμορφώνουν.

Επιπλέον, τα δεδομένα από τον συνδυασμό του ανοιχτού και των αντίστοιχων κλειστών ερωτημάτων που δείχνουν ότι η ανάπτυξη διαλόγου και η συνεργασία ανήκουν στα βασικά προσδιοριστικά χαρακτηριστικά της έννοιας της ενεργού συμμετοχής μας βοηθούν να σκεφτούμε ότι οι εκπαιδευτικοί εκλαμβάνουν τη διαδικασία μάθησης ως το αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης και συνοικοδόμησης της γνώσης. Έτσι, εύκολα συνάγεται το συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι, όταν οι μαθητές/-ήτριες αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και συνεργάζονται, συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία έχοντας αυξημένες ευκαιρίες να αποκομίσουν και μαθησιακά οφέλη.

Επιπρόσθετα χαρακτηριστικά που αποτυπώνονται στη συμπεριφορά και τα οποία οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν για να ορίσουν την έννοια της ενεργού συμμετοχής είναι *η προθυμία και η επιμέλεια, η συγκέντρωση της προσοχής, η εργατικότητα, η εμπλοκή σε κοινωνικές ενδοσχολικές δράσεις, η δημιουργικότητα/φαντασία, η προσαρμοστικότητα*. Τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά της ενεργού συμμετοχής καταγράφονται και στη διεθνή βιβλιογραφία ως συμπεριφοριστικές εκφάνσεις ενεργού συμμετοχής (Alrashidi, 2016· Skinner & Pitzer, 2012· Fredricks & Mccolskey, 2012· Hart, Steward & Jimerson, 2011· Trowler, 2010· Anderson κ.ά., 2004· Fredricks, Blumenfeld & Paris, 2004· Klem & Connell, 2003· Skinner & Belmont, 1993).

Όσον αφορά στη γνωστική διάσταση της έννοιας της ενεργού συμμετοχής, τα δεδομένα από τα ερωτήματα ανοιχτού και κλειστού τύπου (Ερ. 9, 23-26) δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν υψηλό βαθμό σημαντικότητας στις γνωστικές διεργασίες αναφορικά με την εννοιολόγηση της ενεργού συμμετοχής. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος καταθέτουν την άποψη ότι, όταν ένας/μία μαθητής/-ήτρια θέτει μαθησιακούς στόχους, οργανώνει με τις προτάσεις του/της τις εμπειρίες μάθησης και εμπλέκεται στην υλοποίησή τους (π.χ. μέσα από διερευνήσεις/ αναζήτηση πληροφοριών), γιατί

πιστεύει στην αξία της προσωπικής του/της ενεργοποίησης, εκδηλώνει χαρακτηριστικά ενεργού συμμετοχής. Με άλλα λόγια, γνωστικές διεργασίες στις οποίες προβαίνει ο/η μαθητής/-ήτρια, όπως είναι η ενδογενής κινητοποίηση, η στοχοθεσία, η χρήση στρατηγικών κατανόησης και μάθησης, η εμπλοκή στον σχεδιασμό των δραστηριοτήτων, αποτελούν για τους/τις εκπαιδευτικούς γνωστικές εκφάνσεις που προσδιορίζουν την έννοια της ενεργού συμμετοχής. Τα ευρήματά μας αυτά συμφωνούν με αντίστοιχες θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις που καταγράφονται στη διεθνή βιβλιογραφία (Cleary & Zimmerman, 2012· Skinner & Pitzer, 2012· Hart, Steward & Jimerson, 2011· Trowler, 2010· National Center for School Engagement, 2006· Fredricks, Blumenfeld & Paris, 2004· Anderson κ.ά., 2004· Klem & Connell, 2003· Skinner & Belmont, 1993) επιβεβαιώνοντας ότι ο/η μαθητής/-ήτρια που συμμετέχει ενεργά εκδηλώνει και γνωστικές εκφάνσεις ενεργού συμμετοχής.

Τέλος, όσον αφορά στη συναισθηματική διάσταση της ενεργού συμμετοχής τα δεδομένα από τα ερωτήματα ανοιχτού και κλειστού τύπου (Ερ. 9, 28-31) δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί στην προσπάθεια εννοιολογικής οριοθέτησης αναφέρονται και στα συναισθήματα που εκδηλώνουν οι μαθητές/-ήτριες που συμμετέχουν ενεργά. Οι εκπαιδευτικοί κάνουν λόγο για θετικά συναισθήματα, όπως χαρά, ευχαρίστηση, ικανοποίηση, ενθουσιασμό, ανυπομονησία, αίσθημα του ανήκειν κ.ά., στα οποία ταυτόχρονα αποδίδουν υψηλό βαθμό σημαντικότητας αναφορικά με την εννοιολόγηση της ενεργού συμμετοχής. Τα ευρήματά μας αυτά συμφωνούν με αντίστοιχες θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις που καταγράφονται στη διεθνή βιβλιογραφία (Skinner, 2016· Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2014· Fredricks & Mccolskey 2012· Hart, Steward & Jimerson, 2011· Trowler, 2010· Appleton κ.ά., 2008· Reschly κ.ά., 2007· Finn κ.ά., 1993) επιβεβαιώνοντας ότι ο/η μαθητής/-ήτρια που συμμετέχει ενεργά εκδηλώνει και συναισθηματικές εκφάνσεις ενεργού συμμετοχής. Ενδιαφέρον ωστόσο, προκαλεί το γεγονός ότι ορισμένοι/-ες εκπαιδευτικοί του δείγματος αναφέρουν ως προσδιοριστικό χαρακτηριστικό της ενεργού συμμετοχής την *αυτοπεποίθηση*. Φαίνεται ότι διακρίνουν στον/στη μαθητή/-ήτρια που συμμετέχει ενεργά και αυτοπεποίθηση, κάτι ωστόσο που δεν καταγράφεται στη διεθνή βιβλιογραφία ως έκφανση ενεργού συμμετοχής, αλλά «ως δείκτης που μπορεί να καθορίσει την ενεργό συμμετοχή ή την απεμπλοκή του μαθητή» (Skinner, Kindermann, Connell & Wellborn, 2009, σ. 234). Η μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να αποσαφηνίσει αν οι μαθητές/-ήτριες που συμμετέχουν ενεργά εκδηλώνουν στοιχεία αυτοπεποίθησης και αν συνάμα η αυτοπεποίθηση αποτελεί προσδιοριστικό χαρακτηριστικό της έννοιας.

Τα δεδομένα που παρατίθενται παραπάνω δείχνουν ότι υιοθετώντας το μοντέλο εννοιολόγησης των Fredricks, Blumenfeld & Paris (2004), που προσδιορίζει τρεις διαστάσεις της ενεργού συμμετοχής (συμπεριφοριστική, γνωστική και συναισθηματική), καθίσταται ευκολότερη η οριοθέτηση της έννοιας και ο προσδιορισμός των καθοριστικών της χαρακτηριστικών. Μέσα από τα ευρήματά μας επίσης αποδεικνύεται ότι οι συμπεριφοριστικές, γνωστικές και συναισθηματικές διαστάσεις είναι αλληλένδετες, γεγονός που αντανακλάται και στις εκφάνσεις ενεργού συμμετοχής που δείχνουν οι μαθητές/-ήτριες στην τάξη.

Μπορεί οι εκπαιδευτικοί στην προσπάθειά τους να εκθέσουν την προσωπική τους εννοιολογική προσέγγιση να μη κατηγοριοποιούσαν τις εκφάνσεις ανάλογα με τη συμπεριφοριστική, γνωστική και συναισθηματική διάσταση της ενεργού συμμετοχής, αλλά παρείχαν πληροφορίες που περιέγραφαν και τις τρεις διαστάσεις. Ωστόσο, όπως είναι αναμενόμενο αλλά και καταγράφεται στη διεθνή βιβλιογραφία, το πλήθος των συμπεριφοριστικών (52,2%) εκφάνσεων που ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί ήταν μεγαλύτερο σε σχέση με τα συναισθήματα (23,6%) και τις γνωστικές διεργασίες (23,2%), διότι γίνονται εύκολα αντιληπτές από τους/τις ίδιους/-ες την ώρα του μαθήματος.

### **Συμπεράσματα- προτάσεις**

Τα ευρήματα της έρευνάς μας που καταγράφουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών αντανακλούν τη σύγχρονη τάξη, που, ως μικρογραφία της σύγχρονης κοινωνίας, αποτελείται και διαμορφώνεται από πλέγματα σχέσεων και πολλαπλών αλληλεπιδράσεων. Αν θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί ένας όρος για να περιγράψει τους/τις μαθητές/-ήτριες της σύγχρονης γενιάς (NetGen) θα ήταν ο όρος «*συνθετότητα*» (Kourkoutas, Stavrou & Plexousakis, 2018.) Οι εκπαιδευτικοί της τάξης αναγνωρίζουν την αυξανόμενη πολυπλοκότητα των κοινωνικών, συναισθηματικών και συμπεριφοριστικών δυσκολιών που οι μαθητές/-ήτριες προβάλλουν, και συνάμα τονίζουν έντονα τις υψηλές ευθύνες που έχουν επιφορτισθεί για να διαχειρισθούν ένα ευρύ φάσμα ζητημάτων σε καθημερινή βάση (Sakellariou & Tsiara, 2019· Kourkoutas, Stavrou & Plexousakis, 2018· Αυγητίδου, 2014).

Αποτέλεσμα των αυξημένων απαιτήσεων της σύγχρονης γενιάς μαθητών/-τριών είναι η αύξηση των φαινομένων απεμπλοκής. Δεν είναι λίγοι οι σύγχρονοι μαθητές/-ήτριες που μπορεί να είναι παρόντες/-ούσες στην τάξη, αλλά να αδιαφορούν

απαξιώνοντας τόσο τις εκπαιδευτικές δράσεις όσο και τα εμπλεκόμενα σε αυτές μέλη ή να στέκονται με εσωστρέφεια χάνοντας τις ευκαιρίες να αποκομίσουν γνωστικά οφέλη. Γι' αυτό και η ενίσχυση των επιπέδων ενεργού συμμετοχής είναι και πιο επίκαιρη από ποτέ. Κάθε συστηματική προσπάθεια παρώθησης κάθε μαθητή/-ήτριας σε παγκόσμιο επίπεδο (όπως το πρόγραμμα *No child left behind*) που έχει στόχο την εξάλειψη διακρίσεων υπέρ των μειονεκτούντων/-ουσών μαθητών/-τριών ξεκινά ευοίωνα, αλλά δεν έχει τα αναμενόμενα αποτελέσματα, καθώς ο αριθμός των μαθητών/-τριών που απεμπλέκονται και κατά συνέπεια βρίσκονται στα όρια σχολικής διαρροής έχει αυξητική τάση. Η διεθνής ερευνητική κοινότητα επαγρυπνά και μελετά την ενεργό συμμετοχή, ώστε να παράσχει αποτελεσματικά ερευνητικά εργαλεία που θα συμβάλουν στην αύξηση των επιπέδων ενεργού συμμετοχής. Έχει μεγάλη σημασία, ωστόσο, αυτά τα εργαλεία να εφαρμοστούν μέσα στην τάξη λειτουργώντας επικουρικά στο σύνθετο διδακτικό και παιδαγωγικό έργο των εκπαιδευτικών. Είναι χρήσιμο και αποτελεσματικό να τεθούν σε εφαρμογή επιμορφωτικές δράσεις που βοηθούν στην οργάνωση του διδακτικού και παιδαγωγικού έργου του/της εκπαιδευτικού, μέσα από στρατηγικές και πρακτικές διδασκαλίας που συνεπικουρούν τόσο στη διδακτική και συναισθηματική υποστήριξη που παρέχει ο/η εκπαιδευτικός στους/στις μαθητές/ήτριες του όσο και στη διαχείριση της τάξης ως συνόλου. Εφόσον στη διεθνή βιβλιογραφία καταγράφεται ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν αυξημένες πιθανότητες να είναι αποτελεσματικοί στην ενίσχυση της ενεργού συμμετοχής των μαθητών/-τριών τους, όταν οι ίδιοι υποστηρίζουν γνωστικά και συναισθηματικά τον/την κάθε μαθητή/-ήτρια και ταυτόχρονα διαχειρίζονται με συνέπεια την τάξη ως σύνολο, θα ήταν αποτελεσματικό και αν οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζονταν μέσα από επιμορφωτικές δράσεις στους αντίστοιχους τομείς της επαγγελματικής τους υπόστασης.

Βάσει όσων αναφέρθηκαν προηγουμένως, η μελλοντική εκπαιδευτική έρευνα θα μπορούσε να καταδείξει τον βαθμό στον οποίο είναι εφικτή η ενεργός συμμετοχή όλων των μαθητών/-τριών, αν σταθμιστούν διάφοροι παράγοντες που την καθορίζουν. Εκπαιδευτικές έρευνες με ερευνητικό εργαλείο την παρατήρηση σε συνδυασμό με τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών αλλά και των μαθητών/-τριών θα μπορούσαν να καταδείξουν αν οι απόψεις των εκπαιδευτικών συμβαδίζουν με την καθημερινή παιδαγωγική πραγματικότητα. Επίσης, είναι σημαντικό για τη διαμόρφωση βελτιωτικών παρεμβάσεων στην εκπαίδευση οι εμπειρικές έρευνες να αποσαφηνίσουν αν ο χρόνος διδασκαλίας κατανέμεται σε εκπαιδευτικές στρατηγικές με επίκεντρο τον/την δάσκαλο/-α ή/και τους/τις μαθητές/-ήτριες.

Πάντως, οι μελλοντικές ερευνητικές προσπάθειες θα πρέπει να επικεντρωθούν στην εξερεύνηση στρατηγικών με επίκεντρο τους/τις μαθητές/-ήτριες της σύγχρονης κοινωνίας, ώστε να διευκολυνθούν οι εκπαιδευτικοί στην παρώθηση και ενεργοποίηση όλων των μαθητών/-τριών, τόσο αυτών με τυπική όσο και με μη τυπική ανάπτυξη. Η ανάπτυξη στρατηγικών που θα συμβάλουν στην ανάδειξη της μοναδικότητας κάθε μαθητή/-ήτριας στη σύγχρονη τάξη και στην παιδαγωγική αξιοποίηση της διαφορετικότητάς του/της θα μπορούσε να διευκολύνει το παιδαγωγικό έργο του/της εκπαιδευτικού της πράξης και να αναδείξει τις τρεις πτυχές του ρόλου του/της (διδασκτική υποστήριξη, συναισθηματική υποστήριξη και διαχείριση της τάξης).

### **Περιορισμοί της έρευνας**

Η συνέντευξη ως μέθοδος παραγωγής ερευνητικών δεδομένων μπορεί να παράσχει μια λεπτομερή περιγραφική καταγραφή για το πώς οι εκπαιδευτικοί εκλαμβάνουν την ενεργό συμμετοχή των μαθητών/-τριών στη διαδικασία μάθησης. Ωστόσο, η συνέντευξη παρουσιάζει σημαντικές αδυναμίες. Οι γνώσεις, οι δεξιότητες και οι προκαταλήψεις του ερευνητή μπορούν να επηρεάσουν την ποιότητα, το βάθος και τον τύπο των απαντήσεων.

Θεωρούμε σημαντικό να αναφέρουμε ότι τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας στο σύνολό της θα πρέπει να ερμηνεύονται με προσοχή δεδομένου του μικρού δείγματος και να θεωρούνται ως ένα πρώτο βήμα σε ερευνητικό επίπεδο που στοχεύει στο να επισημάνει τα σημαντικά ζητήματα που αφορούν στην ενεργό συμμετοχή των μαθητών/-τριών (Σακελλαρίου, 2008).

Ένα ακόμα στοιχείο που δημιουργεί προβληματισμούς είναι το γεγονός ότι η ίδια η ερευνήτρια είναι εν ενεργεία εκπαιδευτικός που απευθυνόταν σε συναδέλφους. Είναι πιθανό οι διαμορφωμένες απόψεις της ερευνήτριας -λόγω της πολυετούς διδακτικής εμπειρίας της- να επηρέασαν τις απόψεις των συμμετεχόντων/-ουσών στην έρευνα εκπαιδευτικών. Είναι εξίσου πιθανό και οι εκπαιδευτικοί με τη σειρά τους να «ωραιοποίησαν» τις απαντήσεις τους, προκειμένου να αποδείξουν τη διδακτική αποτελεσματικότητά τους στην ερευνήτρια. Επίσης, είναι δύσκολο να γνωρίζουμε αν οι απόψεις τους αποτυπώνουν την παιδαγωγική πραγματικότητα όπως τη βιώνουν ή την παρουσιάζουν στην ιδανική της μορφή, όπως θα έπρεπε να είναι, λαμβάνοντας υπόψη τις θεωρητικές τους σπουδές.

Επιπρόσθετο περιορισμό της παρούσας έρευνας αποτελεί το γεγονός ότι η «συλλογή των ποιοτικών δεδομένων καταλήγει σε συσσώρευση μεγάλου όγκου πληροφοριών» (Bryman, 2017, σ. 647). Αυτό συνέβη και στην περίπτωση της παρούσας έρευνας, καθώς τα δεδομένα της κάθε συνέντευξης ήταν πολλά, δυσχεραίνοντας την κωδικοποίηση και τη διαμόρφωση των κατηγοριών και των επαναλαμβανόμενων μοτίβων.

Προβληματισμοί επίσης αναδύονται σχετικά με την αξιοπιστία και την εγκυρότητα των ευρημάτων της συνέντευξης. Είναι βέβαιο ότι τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας διαμορφώθηκαν από όλα τα στοιχεία που προαναφέρονται, δηλαδή από τα χαρακτηριστικά του δείγματος, τις διαδικασίες λήψης των συνεντεύξεων και συλλογής των δεδομένων, αλλά και από τις διαδικασίες ανάλυσης των δεδομένων. Αποτέλεσμα των παραπάνω είναι ο περιορισμός της γενίκευσης των αποτελεσμάτων της έρευνας.



## Βιβλιογραφία

Αυγητίδου, Σ. (2014) *Οι εκπαιδευτικοί ως ερευνητές και ως στοχαζόμενοι επαγγελματίες. Υποστηρίζοντας την επαγγελματική μάθηση για μια συμμετοχική και συνεργατική εκπαίδευση*, Αθήνα, Gutenberg.

Ali, M. M. & Hassan, N. (2018) Defining Concepts of Student Engagement and Factors Contributing to Their Engagement in Schools, *Creative Education*, 9, σ. 2161-2170. Διαθέσιμο στο <https://doi.org/10.4236/ce.2018.914157>.

Alrashidi, O., Phan, H. P. & Ngu, B. H (2016) Academic Engagement: An Overview of Its Definitions, Dimensions, and Major Conceptualizations, *International Education Studies* 9(12) σ. 41-52. DOI: 10.5539/ies.v9n12p41.

Anderson, A., Cristenson, S. & Lehr, C. (2004) *School completion and student engagement: Information and strategies for educators*, National Association of School Psychologists.

Appleton, J. J., Christenson, S. L. & Furlong, M. J. (2008) Student engagement with school: critical conceptual and methodological issues of the construct, *Psychology in the Schools*, 45(5), σ. 369-386. Διαθέσιμο στο <http://dx.doi.org/10.1002/pits.20303>.

Ary, D., Jacobs, L. C. & Sorensen, C. (2010) *Introduction to research in education*, 8η έκδοση, Belmont, Wadsworth.

Bryman, A. (2017) *Μέθοδοι Κοινωνικής Έρευνας*, (επιμ. Αθ. Αϊδίνης, μτφρ. Π. Σακελλαρίου), Αθήνα, Gutenberg.

Cleary, T. J. & Zimmerman, B. J. (2012) A cyclical self-regulatory account of student engagement, στο Christenson, S. L., Reschly, A. L. & Wylie, C. (επιμ.) *Handbook of research on student engagement*, σ. 237–257, New York, Springer.

Cohen, L. & Manion, L. (1994) *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας* (μτφρ. Χ. Μητσοπούλου & Μ. Φιλόπουλου), Αθήνα, Μεταίχμιο.

Creswell, J. W. (2008) *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*, SAGE Publications.

Findlay, L. (2013) A qualitative investigation into student and teacher perceptions of motivation and engagement in the secondary mathematics classroom, *Theses Bachelor Honours*, 15. Διαθέσιμο στο [https://research.avondale.edu.au/theses\\_bachelor\\_honours/15](https://research.avondale.edu.au/theses_bachelor_honours/15).

Finn, J. D. (1993) *School engagement and students at risk*, Washington, DC, National Center for Educational Statistics, U.S. Department of Education.

Finn, J. D. & Zimmer, K. S. (2012) Student engagement: What is it? Why does it matter? στο Christenson, S. L., Reschly, A. L. & Wylie, C. (επιμ.) *Handbook of*

*research on student engagement*, Boston, MA, Springer, σ. 97–131. Διαθέσιμο στο [http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7\\_5](http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_5).

Fontana, A. & Frey, J. H. (2000) The interview: From structured questions to negotiated text, στο Denzin K. & Lincoln, Y.S. (επιμ.) *Handbook of qualitative research*, 2<sup>η</sup> έκδοση, Thousand Oaks, CA, Sage Publications, σ. 645-672.

Fredericks, J. A., Blumenfeld, P. C. & Paris, A. H. (2004) School engagement: Potential of the concept, state of the evidence, *Review of Educational Research*, 74, σ. 59 – 109.

Fredricks, J. & Mccolskey, W. (2012) The Measurement of Student Engagement: A Comparative Analysis of Various Methods and Student Self-report Instruments, στο Christenson, S. L., Reschly, A. L. & Wylie, C. (επιμ.) *Handbook of research on student engagement*, Boston, MA, Springer, σ. 763-782. Διαθέσιμο στο [https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7\\_37](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_37).

Hart, S., Stewart, K. & Jimerson, S. (2011) The Student Engagement in Schools Questionnaire (SESQ) and the Teacher Engagement Report Form-New (TERF-N): Examining the Preliminary Evidence, *University of California Santa Barbara Contemporary School Psychology*, 15, σ. 67-79.

Jablon, J. & Wilkinson, M. (2006) Using Engagement Strategies to Facilitate Children's Learning & Success, *Beyond the Journal. Young Children on the Web*. Διαθέσιμο στο <https://www.naeyc.org/files/yc/file/200603/JablonBTJ.pdf>.

Klem, A. & Connell, J. (2003) Relationship matter: linking teacher to student engagement and achievement, *Journal of School Health*, 74, σ. 262-273.

Kourkoutas, E., Stavrou P. D. & Plexousakis, S. (2018) Teachers' Emotional and Educational Reactions toward Children with Behavioral Problems: Implication for School-Based Counseling Work with Teachers, *Journal of Psychology and Behavioural Science*, 6(2), σ.17-34. Διαθέσιμο στο <https://doi.org/10.15640/jpbs.v6n2a3>.

Ling, S. & Barnett, D. (2013) Increasing Preschool Student Engagement During Group Learning Activities Using a Group Contingency, *Topics in Early Childhood Special Education XX(X)I-II*, Hammil Institute on Disabilities, 33, σ. 186-196.

Lodico, M. G., Spaulding, D. T. & Voegtle, K. H. (2010) *Methods in educational research: From theory to practice*, San Francisco, CA, John Wiley & Sons inc.

Marks, H. (2000) Student Engagement in Instructional Activity: Patterns in the Elementary, Middle, and High School Years, *American Educational Research Journal*, 37(1), σ. 156. Διαθέσιμο στο <http://gtnpd46.ncdpi.wikispaces.net/file/view/Marks.pdf/538414934/Marks.pdf>.

Martin, A., Ginns, P. & Papworth, B. (2017) Motivation and engagement: Same or different? Does it matter?, *Learning and Individual Differences*, 55, σ. 150-162. Διαθέσιμο στο <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.03.013>.

*National Survey of Student Engagement Annual Report (2006)*. Διαθέσιμο στο [http://nsse.iub.edu/NSSE\\_2006\\_Annual\\_Report/docs/NSSE\\_2006\\_Annual\\_Report.pdf](http://nsse.iub.edu/NSSE_2006_Annual_Report/docs/NSSE_2006_Annual_Report.pdf) (Πρόσβαση 18 Ιουλίου 2014).

Ouweneel, E., Le Blanc, P. M. & Schaufeli, W. B. (2014) On being grateful and kind: Results of two randomized controlled trials on study-related emotions and academic engagement, *The Journal of Psychology, Interdisciplinary and Applied*, 148(1), σ. 37-60. Διαθέσιμο στο <http://dx.doi.org/10.1080/00223980.2012.742854>.

Ouweneel, E., Schaufeli, W. B. & Le Blanc, P. M. (2013) Believe, and You Will Achieve: Changes over Time in Self-Efficacy, Engagement, and Performance, *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 5(2), σ. 225-247. Διαθέσιμο στο <http://dx.doi.org/10.1111/aphw.12008>.

Ouweneel, E., Le Blanc, P. M. & Schaufeli, W. B. (2011) Flourishing students: A longitudinal study on positive emotions, personal resources, and study engagement, *The Journal of Positive Psychology*, 6(2), σ.142-153. Διαθέσιμο στο <http://dx.doi.org/10.1080/17439760.2011.558847>.

Pellett, T. L. (2005) *National Survey of Student Engagement, executive summary*, Minnesota State University. Διαθέσιμο στο [www.ctl.mnscu.edu/programs/leaders/annualreports07/msumankatoannualreport07.doc](http://www.ctl.mnscu.edu/programs/leaders/annualreports07/msumankatoannualreport07.doc) (Πρόσβαση Οκτώβριος 2006).

Σακελλαρίου, Μ. (2008) *Συνεργασία οικογένειας και νηπιαγωγείου*, Θεσσαλονίκη, Ιδιωτική Έκδοση.

Σακελλαρίου & Τσιάρα (2017) Ενεργητική συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία μάθησης. Αίτημα των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση πάνω σε μαθητοκεντρικές στρατηγικές διδασκαλίας, *11<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο Ο.Μ.Ε.Π. «Από εδώ και από παντού εκπαιδευτικές αλλαγές και παιδαγωγικές πρακτικές για ένα ανοιχτό σχολείο»*. Αθήνα, 3-5 Νοεμβρίου.

Sakellariou, M. & Tsiara, E. (2019) Teachers' Perspectives on Constructivist Teaching Strategies that Enhance Student Engagement in Preschool Settings, *Proceedings of the 2nd International Academic Conference on Humanities and Social Science*. Rome, 17-19 Φεβρουαρίου. Διαθέσιμο στο <http://www.dpublication.com/abstract-of-2nd-iachss/iachss-22-132/>.

Salmela-Aro, K. & Upadyaya, K. (2014) School burnout and engagement in the context of demands–resources model, *British Journal of Educational Psychology*, 84(1), σ.137-151. Διαθέσιμο στο <http://dx.doi.org/10.1111/bjep.12018>.

Sandholtz, J., Ringstaff, C. & Dwyer, D. (1991) *Student Engagement- Revisited: views from technology rich classroom*, Apple Classroom of Tomorrow. Διαθέσιμο στο <http://images.apple.com/education/k12/leadership/acot/pdf/rpt21.pdf>.

Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-romá, V. & Bakker, A. B. (2002) The Measurement of Engagement and Burnout: A Two Sample Confirmatory Factor Analytic Approach, *Journal of Happiness Studies*, 3(1), σ. 71-92. Διαθέσιμο στο <http://dx.doi.org/10.1023/A:1015630930326>.

Skinner, E.A. & Belmont, M.J. (1993) Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behaviour and student engagement across the school year, *Journal of Educational Psychology*, 85(4), σ. 571-581.

Skinner, E. A., Kindermann, T. A. & Furrer, C. (2009) A motivational perspective on engagement and disaffection: Conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom, *Educational and Psychological Measurement*, 69, σ. 493-525.

Skinner, E. A. & Pitzer, J. (2012) Developmental dynamics of engagement, coping, and everyday resilience, στο Christenson, S., Reschly, A. & Wylie, C. (επιμ.) *The Handbook of Research on Student Engagement*, New York, Springer Science, σ. 21-45.

Trowler, V. (2010) *Student Engagement Literature Review*, The Higher Education Academy, York.

Upadyaya, K. & Salmela-Aro, K. (2013) Development of school engagement in association with academic success and well-being in varying social contexts: A review of empirical research, *European Psychologist*, 18(2), σ. 136-147. Διαθέσιμο στο <http://dx.doi.org/10.1027/1016-9040/a000143>.

Williford, A. P., Maier, M. F., Downer, J. T., Carter, L. & Sanger, C. (2013) Understanding how children's engagement and teachers' interactions combine to predict school readiness, *Journal of Applied Developmental Psychology* 2013, 34(6), σ. 299–309. DOI:10.1016/j.appdev.2013.05.002.

## **Βάζω τέλος στο διωγμό!!! <sup>79</sup>**

**Ελισάβετ Βλάχου**

Εκπαιδευτικός ΠΕ70, MEd, ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών  
[elisavet\\_vlahou@hotmail.gr](mailto:elisavet_vlahou@hotmail.gr)

**Ιωάννα Φλίγκου**

Εκπαιδευτικός ΠΕ70, MEd, ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών  
[fligou@yahoo.gr](mailto:fligou@yahoo.gr)

**Νικόλαος Μάνεσης**

ΕΔΙΠ, ΤΕΠΕΚΕ Πανεπιστημίου Πατρών  
[nmanesis@upatras.gr](mailto:nmanesis@upatras.gr)

### **Περίληψη**

Η ομαλή ανάπτυξη και πρόοδος μιας κοινωνίας βασίζονται στον σεβασμό του Άλλου, ανεξαρτήτως πιστεύω. Καθημερινά, όμως, γινόμαστε θεατές διώξεων εξαιτίας των διαφορετικών απόψεων, αντιλήψεων ή θρησκευτικών πιστεύω. Η κριτική κατανόηση και ο σεβασμός του διαφορετικού επέρχεται μέσω της ενσυναισθητικής γνωριμίας αυτού, αλλά και της συνειδητοποίησης ότι τα πιστεύω κάποιου μπορεί να αποτελέσουν ή έχουν αποτελέσει αντικείμενο διωγμού. Με το παρόν διδακτικό σενάριο, διάρκειας 6 διδακτικών ωρών, βασισμένο στη δεύτερη Θεματική Ενότητα των Θρησκευτικών της ΣΤ΄ Δημοτικού, οι μαθήτριες/μαθητές γνωρίζουν, μέσω ενός ιστορικού συνεχούς τριών σταθμών, τους πρώτους διωγμούς εναντίων των χριστιανών, την καθιέρωση της ανεξιθρησκίας και περιστατικά σύγχρονων διώξεων για τα θρησκευτικά πιστεύω, για ιδέες και αντιλήψεις.

**Λέξεις-κλειδιά:** Διωγμοί, Θρησκευτικά, διδακτικό σενάριο

### **Abstract**

Societal sound development and progress is based on the respect of Other, irrespective of someone's belief. However, nowadays, we witness people's persecutions on the grounds of different opinions, perceptions and religious beliefs. Critical understanding and respect of something different can be achieved in two ways: through empathy in contacting something different and by realizing that someone's beliefs may cause a persecution or may have caused it in the past. The present 6 hours teaching scenario is based on the second thematic unit of

---

<sup>79</sup> Το παρόν αποτελεί εφαρμοσμένο διδακτικό σενάριο Θρησκευτικών ΣΤ΄ Δημοτικού, διάρκειας τεσσάρων (4) ωρών, σύμφωνα με το Αναθεωρημένο Πρόγραμμα Σπουδών (ΦΕΚ 2104/19.06.2017).

religious education as it is taught in the 6<sup>th</sup> grade of primary school. Following a continuum of three milestones, students get to know the early Christians' persecutions, the establishment of freedom of religion and incidents of contemporary persecutions due to religious beliefs, different opinions and perceptions.

**Keywords:** Persecutions, Religious Education, teaching scenario

## **Εισαγωγή**

Οι διεθνείς εξελίξεις, από τις αρχές του 21<sup>ου</sup> αιώνα, επιβεβαιώνουν ότι η θρησκευτική εκπαίδευση αναγνωρίζεται ως απαραίτητος όρος για την πολύπλευρη και ολοκληρωμένη μόρφωση των μαθητριών/μαθητών. Επιδιώκεται η ανάδειξη των θρησκευτικών αξιών ως αφορμή για διάλογο, συνάντηση και ειρηνική συνύπαρξη των ανθρώπων, ανεξαρτήτως των θρησκευτικών και πολιτικών πεποιθήσεων ή διαφορών τους. Το μάθημα των Θρησκευτικών εξετάζοντας κρίσιμα ζητήματα για τη ζωή των ανθρώπων -όπως η δικαιοσύνη, η ειρήνη, η καταλλαγή, η κοινωνική συνοχή, η ανεξιθρησκία, η ευθύνη για τον κόσμο, η αναζήτηση προσωπικού νοήματος, «συνάντησης» και σχέσης με τον Θεό και τον Άλλο, η ηθική συμπεριφορά- θεωρείται ότι προσφέρει ευκαιρίες προβληματισμού γύρω από τον αποκλεισμό και την προκατάληψη της θρησκευτικής διαφορετικότητας (ΙΕΠ, 2016).

## **Θεωρητικό υπόβαθρο**

Η θρησκεία αποτελεί μία από τις βασικές διήκουσες του πολιτισμού ενός λαού, περιλαμβάνει και νοηματοδοτεί ουσιώδη πολιτιστικά γεγονότα της ζωής του, συγκροτεί και χαρακτηρίζει την πολιτιστική ταυτότητά του. Η θρησκευτική εκπαίδευση θα επιτρέψει στις/στους μαθήτριες/μαθητές να «συνομιλήσουν» με τη ζωντανή πραγματικότητα που αντιπροσωπεύει σήμερα και να κατανοήσουν κατά πόσο και με ποιο τρόπο η θρησκεία συνυφαίνεται με τα προβλήματα της καθημερινής ζωής και με τις κοινωνικοπολιτισμικές αντιφάσεις και συγκρούσεις. Το νέο ΠΣ (ΦΕΚ 2104/19.06.2017) διασώζει εύλογες και αναγκαίες ισορροπίες ανάμεσα στο οικείο και στο έτερο, με απώτερο σκοπό την ανίχνευση της σχέσης θρησκείας-πολιτισμού και την εξοικείωση των μαθητριών/μαθητών με τη θρησκευτική ετερότητα. Προωθεί την πολυεπίπεδη διδασκαλία, αξιοποιεί συμβατικές και εναλλακτικές μεθόδους

διδασκαλίας και αξιολόγησης με ποικιλία στρατηγικών, ενθαρρύνει μορφές συλλογικής και προσωπικής έκφρασης.

Υπό το πρίσμα αυτό προάγεται μία παιδαγωγικά ευαίσθητη, διδακτικά ευέλικτη και πολυεπίπεδη πρόταση θρησκευτικής αγωγής, η οποία αποβλέπει στην πραγμάτωση ρεαλιστικών μαθησιακών στόχων και παράλληλα ανταποκρίνεται στις σύγχρονες κοινωνικές ανάγκες. Καθώς το μάθημα των Θρησκευτικών προσανατολίζεται προς τη θεώρηση και την καλλιέργεια της σχέσης ανάμεσα στη θρησκεία και στον κόσμο, προκύπτει ως αναγκαιότητα ο μετασχηματισμός της σχολικής τάξης σε ένα πεδίο γόνιμου διαλόγου για τα ζητήματα που αφορούν τη σχέση της θρησκείας με τα σύγχρονα κοινωνικά, ηθικά, περιβαλλοντικά ζητήματα (ΙΕΠ, 2014, σ. 107).

Σε πολυπολιτισμικές και πολυεθνικές κοινωνίες, η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία αποτελεί το πλαίσιο για να διευκολύνει το σχολείο την κοινωνική ένταξη ατόμων με διαφορετικές δυνατότητες και προέλευση, αμβλύνοντας τυχόν απορριπτικές ή/και ανταγωνιστικές στάσεις και πρακτικές (Ματσαγγούρας, 2000, σ. 15). Οι μαθήτριες/μαθητές δεν είναι γενικά αρνητικοί απέναντι στο διαφορετικό, υφίσταται, όμως, ένας λανθάνων κοινωνικός ρατσισμός, που προκύπτει από στερεότυπα που φέρουν οι ενήλικες οι οποίοι μεγάλωσαν σε ένα ομοιογενές εθνικά περιβάλλον (Καλλιτσούνακη 2006, όπως αναφέρεται στο Παπάζογλου, 2008). Η εκπαίδευση είναι αυτή που μπορεί, μέσα από τη διαπολιτισμική της διάσταση, μέσα από συζητήσεις και δράσεις, να άρει τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις και να διαχειριστεί με σεβασμό την ετερότητα (Παπάζογλου, 2008). Ένα περιβάλλον το οποίο είναι πλούσιο σε δυνατότητες δημιουργεί ευκαιρίες για την καταπολέμηση των προκαταλήψεων μέσα από τις συζητήσεις των μαθητριών/μαθητών και τις δραστηριότητες στις οποίες εμπλέκονται. Μέσω της κριτικής προσέγγισης επιχειρείται η μετακίνηση των μαθητριών/μαθητών από τις προκαταλήψεις και η συνδιαλλαγή τους με τις αφηγήσεις και τις θρησκευτικές παραδόσεις. Οι θεωρήσεις των μαθητριών/μαθητών, μέσα από τη «συνάντησή» τους με άλλους ορίζοντες, σταδιακά διαυγάζονται και εκλεπτύνονται, με αποτέλεσμα να καλλιεργούνται οι ικανότητές τους για συνειδητοποίηση των θρησκευτικών τους πιστεύω και της διάστασής τους από τις απόψεις των άλλων (Wright, 1998).

Στη βάση του συμπληρωματικού παιδαγωγικού κονστρουκτιβισμού, υιοθετώντας ένα εποικοδομιστικό μοντέλο διδακτικής προσέγγισης, επιδιώκεται η διάδραση, ενώ παράλληλα υπερβαίνεται ο τεχνητός διαχωρισμός μεταξύ γνώσης και δράσης μέσω της εμπλοκής των μαθητριών/μαθητών σε συμμετοχικές, διερευνητικές

και ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες, συζητήσεις και διαβουλεύσεις. Οι μαθήτριες/μαθητές δεν εγκαταλείπουν τα ερμηνευτικά τους σχήματα για χάρη της νέας γνώσης, αλλά εμπλέκονται σε μια προσωπική ερμηνευτική διαδικασία, όπου η νέα γνώση συνδιαμορφώνεται είτε με βάση τις δικές τους κατανοήσεις είτε όχι. Δημιουργούνται όροι για εμπειρίες μάθησης, εμπειρίες προσωπικού νοήματος που τις/τους οδηγούν στη βαθύτερη σύνδεση του εαυτού με το θρησκευτικό γνωστικό περιεχόμενο, καθώς και στη συνειδητοποίηση της σχέσης αυτής. Στο πλαίσιο ανάπτυξης ενός αυθεντικού διαλόγου, οι μαθήτριες/μαθητές ωθούνται στην απόκτηση θρησκευτικής γλωσσικής επάρκειας για σαφή περιγραφή και απόδοση των ιδεών τους. Μια τέτοια προσέγγιση εποικοδομητικής κριτικής ευνοεί τον στοχασμό, την επικοινωνία και τη δράση και λειτουργεί στην κατεύθυνση ενός ουσιαστικού θρησκευτικού εγγραμματισμού, αφού οι μαθήτριες/μαθητές διερωτώνται γιατί τα πράγματα είναι έτσι και εάν θα μπορούσαν να είναι αλλιώς, διατυπώνοντας τις δικές τους εικασίες (ΙΕΠ, 2014, σ. 99). Ο ψυχισμός των παιδιών χαρακτηρίζεται από έντονα στοιχεία ελπίδας και θετικού οραματισμού, τα οποία εκφράζουν βαθύ ενδιαφέρον για την ανθρωπότητα και κάθε μορφή ζωής.

Για την υλοποίηση του παρόντος σεναρίου επιλέχθηκε, από τον φάκελο μαθήματος Θρησκευτικών της ΣΤ΄ τάξης, η θεματική ενότητα με τίτλο: «*Διωγμοί και εξάπλωση Χριστιανισμού. Πρόσωπα και μαρτυρίες*», αποβλέποντας στην προβολή της ορθόδοξης πνευματικότητας ως ατομικού και συλλογικού βιώματος, αλλά και στη συνειδητοποίηση ότι η ανοικτότητα απέναντι στους άλλους βρίσκεται στο κέντρο της χριστιανικής μαρτυρίας. Μελετάται η ιστορικότητα του ζητήματος των διωγμών των χριστιανών, ώστε οι μαθήτριες/μαθητές να διερευνήσουν τον ρόλο που διαδραματίζει ο Χριστιανισμός στην ιστορία της Ελλάδας και της Ευρώπης, να διακρίνουν τις διαφορετικές πραγματώσεις σε συγκεκριμένα πρόσωπα-ανθρωπολογικά πρότυπα, να εμβαστούν σε θεμελιώδεις και διαχρονικές αξίες που αναδείχθηκαν στη ζωή της πρώτης χριστιανικής Εκκλησίας (μαρτυρία, αυτοθυσία, ενότητα, ταπείνωση) και να αναγνωρίσουν τη σημασία της ανεξιθρησκίας στη σύγχρονη εποχή. Μέσα από την εμπλοκή τους σε ομαδικές δραστηριότητες και βιωματικές εμπειρίες θα ανακαλύψουν τη σημασία της ποικιλίας, της διαφορετικότητας, της υπεράσπισης των πιστεύω και θα αντιληφθούν τη δύναμη και την ευθύνη της επιλογής, ως όρο και κριτήριο της ηθικής ζωής. Τέλος, επισημαίνεται πως ο σεβασμός της θρησκείας του Άλλου, ως μαθησιακός στόχος και επάρκεια ενσυναίσθησης, ενδιαφέρει και άλλα γνωστικά αντικείμενα, όπως της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής. Αίρεται κάθε ανισότητα και κάθε



*Μέντορας*

μαθήτρια/μαθητής θεωρείται ως δυνάμει ισότιμη/ισότιμος πολίτης με όλες/όλους, ανεξαρτήτως της θρησκείας της/του.

### **Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα**

Στο τέλος της διδασκαλίας οι μαθήτριες/μαθητές θα είναι ικανές/ικανοί να:

- 1) παρουσιάζουν και εξηγούν τους λόγους των διωγμών κατά των χριστιανών,
- 2) εξηγούν με επιχειρήματα τον ρόλο και τη σημασία της μαρτυρίας για την εξάπλωση του Χριστιανισμού,
- 3) αξιολογούν τη σημασία της καθιέρωσης της ανεξιθρησκίας και εκφράζουν τις ιδέες τους για τη σημασία της στην εποχή μας,
- 4) διατυπώνουν απόψεις και συναισθήματα για το ζήτημα του διωγμού των ανθρώπων για τα πιστεύω τους.

*Διδακτικά μέσα:* Φύλλα Εργασίας, αυτοκόλλητα χαρτάκια, ηλεκτρονικός υπολογιστής, βιντεοπροβολέας.

*Προαπαιτούμενες γνώσεις:* Οι μαθήτριες/μαθητές γνωρίζουν πώς να χειρίζονται ηλεκτρονικούς υπολογιστές.

### **Συνοπτική περιγραφή**

Το ζήτημα των διωγμών ανθρώπων για τα πιστεύω τους θα μελετηθεί στην ιστορικότητά του. Οι διωγμοί τοποθετούνται πάνω σε ένα ιστορικό συνεχές με τρεις σταθμούς, ακολουθώντας την *τεχνική της τροχιάς της μάθησης* για την ανάπτυξη ενός θέματος. Μέσα από δραστηριότητες οι μαθήτριες/μαθητές θα ασχοληθούν με τους διωγμούς των χριστιανών στη Ρωμαϊκή αυτοκρατορία, τον πρώτο σταθμό του συνεχούς. Έπειτα, θα ερευνήσουν και θα μελετήσουν τον Μέγα Κωνσταντίνο και το Διάταγμα των Μεδιολάνων (Διάταγμα της Ανεξιθρησκίας). Με την έννοια της ανεξιθρησκίας ως συνδεδετικό κρίκο, θα περάσουν από τον δεύτερο στον τρίτο σταθμό του συνεχούς. Εκεί, θα διερευνήσουν τους σύγχρονους διωγμούς, αλλά και τις διώξεις. Στο τέλος, μέσα από βιωματικές καταστάσεις θα καλλιεργηθεί η ενσυναίσθηση γι' αυτό που ζουν οι διωκόμενοι, θα κατανοήσουν πώς πραγματοποιούνται διώξεις για τα διαφορετικά πιστεύω, ακόμα και σε μικρό βαθμό, μέσω της μη αποδοχής του άλλου κι

εκδίωξης του διαφορετικού από εμάς. Τέλος, θα πουν «στοπ» στις διώξεις και τους διωγμούς για τα πιστεύω, ολοκληρώνοντας το συνεχές.<sup>80</sup>

### **Προετοιμασία**

*Συναισθηματική.* Οι μαθήτριες/μαθητές παρακολουθούν ένα βίντεο (<https://www.youtube.com/watch?v=WkhZyUouK08>) το οποίο αναφέρεται στην ιστορία της Μαλάλα Γιουσαφζάι, μιας κοπέλας από το Πακιστάν που δέχθηκε δολοφονική επίθεση από τους Ταλιμπάν λόγω της διεκδίκησης από μέρους της και δημόσιας υπεράσπισης των δικαιωμάτων των κοριτσιών στην εκπαίδευση. Στο βίντεο αυτό επίσης υπάρχει και μικρό μέρος της ομιλίας της Μαλάλα στο Ευρωκοινοβούλιο, όπου βραβεύθηκε με το βραβείο Ζαχάρωφ. Σε αυτή υποστηρίζει τις θέσεις της για το δικαίωμα στην εκπαίδευση. Οι μαθήτριες/μαθητές απαντούν σε ερωτήσεις της/του εκπαιδευτικού μέσω *Ιδεοθύελλας* (ΙΕΠ, 2014, σ. 112), όπως «τι συνέβη στη Μαλάλα;», «γιατί δέχθηκε επίθεση;», «τι υποστήριζε;», «ποια συναισθήματα σας δημιουργήθηκαν με όσα είδατε;», με σκοπό να αναδειχθεί το γεγονός ότι διώχθηκε για τα πιστεύω της και να εκφραστούν με όρους συναισθήματος για το ζήτημα (*Στόχος 4, Διάρκεια: 10'*).

*Γνωσιολογική.* Οι μαθήτριες/μαθητές απαντούν στο ερώτημα εάν γνωρίζουν άλλες περιπτώσεις διώξεων ανθρώπων για τα πιστεύω τους ή ακόμα εάν θυμούνται από την Ιστορία της Ε΄ Δημοτικού τέτοιες περιπτώσεις, δίνοντας το έναυσμα να εξεταστεί το θέμα των διωγμών τόσο ιστορικά όσο κι επίκαιρα. Η/Ο εκπαιδευτικός, χωρίς να κάνει καμία εκτεταμένη αναφορά, καθώς όλα θα εξεταστούν στη συνέχεια, καταγράφει στον πίνακα αυτά που αναφέρουν οι μαθήτριες/μαθητές (*Στόχος 4, Διάρκεια: 10'*).

### **Επαφή με τα νέα δεδομένα - Επεξεργασία - Συμπεράσματα**

Εφαρμόζοντας τη διδακτική τεχνική *Σκέψου, Γράψε, Συζήτησε, Μοιράσου* (ΙΕΠ, 2014, σ. 116), οι μαθήτριες/μαθητές συμπληρώνουν το Φύλλο Εργασίας 1, που περιλαμβάνει κείμενα που αφορούν στους λόγους για τους οποίους διώχθηκαν οι χριστιανοί, στους σκληρότερους διωγμούς και στους/στις μάρτυρες από ελεύθερη επιλογή. Τα κείμενα συνοδεύονται από ερωτήσεις που οι μαθήτριες/μαθητές καλούνται να απαντήσουν αρχικά η/ο καθεμία/καθένας μόνη/μόνος της/του, έπειτα σε συνεργασία με τη/τον διπλανή/διπλανό της/του και στη συνέχεια με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας

---

<sup>80</sup> Η/Ο εκπαιδευτικός έχει κατασκευάσει με χαρτόνια το συνεχές πάνω στο οποίο αναγράφονται οι σταθμοί, ώστε οι μαθήτριες/μαθητές να βλέπουν κατά τη διάρκεια του μαθήματος την τροχιά της μάθησης και με τι θα ασχοληθούν.

τους. Έπειτα, η/ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιώντας πάλι τη διδακτική τεχνική *Αριθμημένα κεφάλια από κοινού* (Κορδάκη κ.ά., 2017, σ. 81) καλεί έναν αριθμό από την ομάδα να δώσει την απάντηση αυτής στην εκάστοτε ερώτηση. Τα κείμενα προέρχονται, έπειτα από επεξεργασία, από τον Φάκελο Μαθητή (σελ. 27-30 - *Δραστηριότητα 1, Φύλλο Εργασίας 1, Στόχος 1, Διάρκεια: 25'*).

Εφαρμόζοντας την τεχνική «Έντεχνος Συλλογισμός» (Artful Thinking) *Συγκρίνοντας και Συνδέοντας Βάζοντας τίτλους* (ΙΕΠ, 2014, σ. 143) και τη διδακτική τεχνική *Στρογγυλή Τράπεζα* (ΙΕΠ, 2014, σ. 154) καλούνται να σκεφτούν και να καταγράψουν σε αυτοκόλλητα χαρτάκια τι τίτλο θα έβαζαν σε όσα έμαθαν ως αυτή τη στιγμή. Το χαρτί με τους τίτλους πρέπει να είναι προσβάσιμο στις/στους μαθήτριες/μαθητές μέχρι το τέλος του μαθήματος, καθώς η δραστηριότητα αυτή θα συνδεθεί με την τελική (*Δραστηριότητα 2, Στόχοι 1 & 4, Διάρκεια: 15'*).

### **Εφαρμογή της νέας γνώσης**

Η/Ο εκπαιδευτικός μοιράζει στις/στους μαθήτριες/μαθητές το Φύλλο Εργασίας 2. Σε αυτό υπάρχει η ερώτηση «Ποιο ήταν τελικά το αποτέλεσμα των διωγμών για τον Χριστιανισμό και πώς συνετέλεσε σε αυτό η ύπαρξη Μαρτύρων;», στην οποία καλούνται να απαντήσουν με τη βοήθεια ενός σχεδιαγράμματος. Σκοπός είναι να κατανοήσουν οι μαθήτριες/μαθητές πως ο Χριστιανισμός εξαπλώθηκε τελικά με τους σκληρούς διωγμούς και με τη συμβολή μαρτύρων από ελεύθερη επιλογή. Θα συμπληρώσουν οι ίδιες/ίδιοι σκέψεις και συναισθήματα των διωκόμενων Χριστιανών. Έπειτα, διατυπώνουν την απάντηση στο αρχικό ερώτημα. Η/Ο εκπαιδευτικός συντονίζει την εξέλιξη της δράσης κι ελέγχει τις απαντήσεις, έχοντας καταγεγραμμένο το σχεδιάγραμμα στον πίνακα και ζητώντας τις απαντήσεις μέσω *Ιδεοθύελλας* (ΙΕΠ, 2014, σ. 112 - *Δραστηριότητα 3, Φύλλο Εργασίας 2, Στόχος 2, Διάρκεια: 20'*).

Οι μαθήτριες/μαθητές καλούνται να διαβάσουν το πληροφοριακό κείμενο του Φύλλου Εργασίας 3 που αφορά στον Μέγα Κωνσταντίνο, στο όραμα που είχε για τη νίκη του επί του Μαξέντιου και τελικά στο Διάταγμα των Μεδιολάνων. Έπειτα από αυτό, καλούνται να συνεχίσουν κάποιες ημιτελείς ερωτήσεις, ακολουθώντας τη συνεργατική μέθοδο της *Καθοδηγούμενης ανταλλαγής απόψεων* (Κορδάκη κ.ά., 2017, σ. 83), δημιουργώντας έτσι ερωτήσεις που αφορούν στο περιεχόμενο του κειμένου, τις οποίες όμως πρέπει και να μπορούν να απαντήσουν. Με τον τρόπο αυτό, επιτυγχάνεται η βαθύτερη επεξεργασία των κειμένων. Στη συνέχεια, επιλέγουν μια ερώτηση και τη δίνουν προς απάντηση στη/στον διπλανή/διπλανό, συμβάλλοντας στην καλύτερη

επεξεργασία του κειμένου. Θα μπορούσε να γίνει ανταλλαγή τόσο εντός ομάδας όσο και μεταξύ ομάδων<sup>81</sup> (*Δραστηριότητα 4, Φύλλο Εργασίας 3, Στόχος 3, Διάρκεια: 30'*).

Με την ανεξιθρησκία ως έννοια-γέφυρα πραγματοποιείται το «πέραςμα» στον τρίτο σταθμό της τροχιάς μάθησης, όπου θα γίνει συζήτηση για τους διωγμούς στη σημερινή εποχή. Αρχικά, δίνεται στις/στους μαθήτριες/μαθητές το Φύλλο Εργασίας 4, όπου καλούνται να αναζητήσουν πληροφορίες στο διαδίκτυο που είναι σχετικές με την έννοια της ανεξιθρησκίας και να το συμπληρώσουν σε ομάδες των δύο (2).<sup>82</sup> Λόγω της υπερπληθώρας πληροφοριών στο διαδίκτυο, η/ο εκπαιδευτικός κατευθύνει τις/τους μαθήτριες/μαθητές στην ιστοσελίδα [http://www.huffingtonpost.gr/2017/10/06/diethnes-o-pagkosmios-thriskeftikos-xartis\\_n\\_18199296.html](http://www.huffingtonpost.gr/2017/10/06/diethnes-o-pagkosmios-thriskeftikos-xartis_n_18199296.html), όπου με στοιχεία από συγκεκριμένη έρευνα παρατίθεται ο παγκόσμιος θρησκευτικός χάρτης και η στάση των κρατών απέναντι στη θρησκευτική ελευθερία, ενώ ερμηνεύει τις αγγλικές λέξεις που συνοδεύουν τον χάρτη (*Δραστηριότητα 5, Φύλλο Εργασίας 4, Στόχος 3, Διάρκεια: 25'*).

### **Ανακεφαλαίωση – Αναστοχασμός**

Η τροχιά μάθησης βρίσκεται πια στον τρίτο σταθμό, στους σύγχρονους διωγμούς γι' αυτό που είναι κάποιος και γι' αυτό που πιστεύει. Σε αυτό το σημείο σκοπός είναι η αναγνώριση των σύγχρονων διωγμών και η πρόκληση συναισθημάτων. Έτσι, οι μαθήτριες/μαθητές καλούνται να περιεργαστούν τις εικόνες και τις λεζάντες αυτών στις σελίδες 40 και 41 του Φακέλου τους και να απαντήσουν στο τι γενικά φανερώνουν οι εικόνες, μέσω *Ιδεοθύελλας* (ΙΕΠ, 2014, σ. 112). Εκεί απεικονίζονται στιγμιότυπα που αφορούν στο Ολοκαύτωμα των Εβραίων, στους χριστιανούς του Ιράκ που πλέον είναι ελάχιστοι και σε σύγχρονους χριστιανούς Κόπτες μάρτυρες, οπότε σκοπός είναι να αναγνωρίσουν ότι υπάρχουν άνθρωποι που και σήμερα διώκονται για τα θρησκευτικά τους πιστεύω (*Στόχος 4, Διάρκεια: 15'*).

Μια/Ένας μαθήτρια/μαθητής διαβάξει δυνατά το κείμενο «Οι χριστιανοί της Συρίας» στη σελίδα 41. Η/Ο εκπαιδευτικός εστιάζει την προσοχή των μαθητριών/μαθητών στην τρίτη παράγραφο αυτού. Εκεί αναφέρεται το εξής: «*Αυτοί οι άνθρωποι καταφεύγουν σε μέρη της Συρίας πιο ασφαλή, είτε φεύγουν για χώρες τις*

---

<sup>81</sup> Το κείμενο του Φύλλου Εργασίας 3 υπάρχει και στον Φάκελο του Μαθητή (σελ. 32, 33 & 35), δεν επιλέγεται όμως η εκεί ανάγνωση για να μην υπάρξει διάσπαση της/του μαθήτριας/μαθητή σε εικόνες ή άλλες δραστηριότητες.

<sup>82</sup> Αυτές περιλαμβάνουν τον ορισμό της (μπορεί να βρεθεί σε λήμμα της Βικιπαιδείας (<https://el.wikipedia.org/wiki/Ανεξιθρησκία>), την αναφορά της σε Άρθρο του Ελληνικού Συντάγματος (Άρθρο 13, παρ. 2), αλλά και τι συμβαίνει παγκοσμίως.

*Ευρώπης που είναι διατεθειμένες να τους δεχθούν...»*. Οι μαθήτριες/μαθητές καλούνται να απαντήσουν σε ερωτήσεις, με πρόκληση *Ιδεοθύελλας* (ΙΕΠ, 2014, σ. 112), που αφορούν στο πόσο αποδεκτοί είναι οι πρόσφυγες στις χώρες της Ευρώπης, πόσο εμείς τους δεχόμαστε και μήπως τελικά κάποιοι ενεργούν με τέτοιον τρόπο που συνεχίζουν τους διωγμούς των (*Στόχος 4, Διάρκεια: 15'*).

Συνδυάζοντας δύο βιωματικές τεχνικές-δραστηριότητες, τα *Παιχνίδια ρόλων* (ΙΕΠ, 2014, σ. 155) και τον *Συλλογικό Ρόλο* (ΙΕΠ, 2014, σ. 156), και μια τεχνική δράματος για αναστοχασμό, το *Ομαδικό γλυπτό* (ΙΕΠ, 2014, σ. 157), οι μαθήτριες/μαθητές καλούνται να σκεφτούν και να παίξουν τέσσερις ρόλους: του διώκτη, του διωκόμενου, του ανθρώπου που δεν αποδέχεται και ξαναδιώχνει τον διωκόμενο και του ανθρώπου που τον αποδέχεται. Συγκεκριμένα, μέσω των *παιχνιδιών ρόλων*, η/ο εκπαιδευτικός δίνει στις/στους μαθήτριες/μαθητές το Φύλλο Εργασίας 5, στο οποίο περιγράφει τον κάθε ρόλο, ενώ καλούνται να γράψουν μία ατάκα για τον καθένα. Ο διωκόμενος, εδώ ένας πρόσφυγας, παραμένει σιωπηλός (*Διάρκεια: 20'*). Έπειτα, μέσω του *Συλλογικού Ρόλου*, οι μαθήτριες/μαθητές χωρίζονται τυχαία σε τέσσερις ομάδες, όσες δηλαδή κι οι ρόλοι, και στέκονται σε μια νοητή ευθεία. Οι «πρόσφυγες» στην αρχή βρίσκονται στην ομάδα των διωκτών τους. Εκεί, αρχικά με τα σώματά τους παριστάνουν την «αλληλεπίδραση» των δύο ομάδων φτιάχνοντας το «ομαδικό γλυπτό». Έπειτα οι διώκτες, πρώτα ένας-ένας και μετά όλοι μαζί, για να δημιουργηθεί ένταση, λένε τις αντίστοιχες ατάκες που έγραψαν γι' αυτόν τον ρόλο, παίρνοντας όλες/όλοι το αντίστοιχο ύφος και στάση του σώματος, σαν να πρόκειται να κάνουν επίθεση. Μόλις αυτό τελειώσει, οι «πρόσφυγες-διωκόμενοι» προχωράνε πάνω στη νοητή ευθεία και συναντούν αυτούς που δεν τους αποδέχονται και τους ξαναδιώχνουν. Αυτή η ομάδα εμφανίζονται ως ένα τείχος που ανοίγει για να διώξει πάλι τους «πρόσφυγες», ενώ κι εκεί ακολουθείται η ίδια διαδικασία με την προηγούμενη. Τέλος, προχωρούν στη νοητή ευθεία και φτάνουν σε αυτούς που τους αποδέχονται, ακολουθώντας κι εκεί την ίδια διαδικασία. Η ομάδα αυτή είναι αρχικά ανοιχτή κι έπειτα «κυκλώνει» αγκαλιάζοντας την ομάδα των «διωκόμενων». Στη συνέχεια οι συλλογικοί ρόλοι εναλλάσσονται μέχρις ότου όλες/όλοι περάσουν από όλες τις θέσεις (*Διάρκεια 40' - Δραστηριότητα 6, Φύλλο Εργασίας 5, Στόχος 4, Διάρκεια: 60'*).

Η/Ο εκπαιδευτικός δείχνει στις/στους μαθήτριες/μαθητές βίντεο με ένα απόσπασμα της ομιλίας της Μαλάλα, την οποία είχαν γνωρίσει στην αρχική δραστηριότητα, κατά τη βράβευσή της με το Νόμπελ Ειρήνης (<https://www.youtube.com/watch?v=cjkWKMB9FcE>). Εκεί, η Μαλάλα, μεταξύ

άλλων, λέει: «*Η μια επιλογή ήταν να σιωπήσω και να περιμένω να με σκοτώσουν και η δεύτερη ήταν να μιλήσω και μετά να με σκοτώσουν. Διάλεξα τη δεύτερη. Αποφάσισα να μιλήσω*». Η/Ο εκπαιδευτικός θυμίζει στις/στους μαθήτριες/μαθητές όλες εκείνες τις περιπτώσεις των ανθρώπων που με κίνδυνο της ζωής τους εξέφρασαν τα πιστεύω τους, αλλά και που διώχθηκαν γι' αυτά. Καλούνται λοιπόν στο Φύλλο Εργασίας 6 να γράψουν μέσω της *Στρογγυλής Τράπεζας*, (ΙΕΠ, 2014, σ. 154), μία πρόταση η/ο καθεμία/καθένας ενάντια στους διωγμούς, επιλέγοντας κι αυτές/αυτοί να μιλήσουν, ορμώμενες/ορμώμενοι από τη φράση της Μαλάλα, χωρίς μάλιστα να έχουν να φοβούνται τίποτα (*Δραστηριότητα 7, Φύλλο Εργασίας 6, Στόχος 4, Διάρκεια: 30'*).

### **Αξιολόγηση**

Οι μαθήτριες/μαθητές μέσω της τεχνικής *Βάζοντας τίτλους* (ΙΕΠ, 2014, σ. 143) γράφουν τον τίτλο που θα έδιναν σε όλα όσα έμαθαν στην ενότητα. Τα χαρτάκια τα κολλούν στο πίσω μέρος του χαρτονιού με τους τίτλους τους οποίους είχαν καταγράψει κατά τη δεύτερη δραστηριότητα. Έπειτα συγκρίνουν τους δύο τίτλους, παρατηρώντας ομοιότητες και διαφορές (*Δραστηριότητα 8, Στόχοι 1,2,3 & 4, Διάρκεια: 15'*).

### **Αναστοχασμός εκπαιδευτικών**

Το σενάριο υλοποιήθηκε από μαθήτριες/μαθητές της ΣΤ' τάξης δύο δημοτικών σχολείων. Τα οφέλη από την εφαρμογή του, όπως αποτυπώνονται από τις γραπτές απαντήσεις των μαθητριών/μαθητών στα φύλλα εργασίας, αλλά και από τις εκφράσεις, τις κινήσεις, το ενδιαφέρον τους για την ανθρώπινη υπόσταση και το δικαίωμα στην ετερότητα, είναι διακριτά. Αρχικά, το «*νέο βίωμα*», η «*νέα εμπειρία μάθησης*» μέσα από τις εναλλακτικές τεχνικές μάθησης, κέντρισε την προσοχή τους καθώς και την έκφραση των ιδεών και των συναισθημάτων τους. Αιτιολόγησαν τις απόψεις τους υποστηρίζοντας τις θέσεις τους για τον ρόλο της μαρτυρίας στην εξάπλωση του Χριστιανισμού και αναλύοντάς τες κριτικά. Η συνεργασία τους/τις οδήγησε στη σύνθεση γενικών συμπερασμάτων και στη θετική θεώρηση του φαινομένου της ανεξιθρησκίας. Οι μαθήτριες/μαθητές συνειδητοποίησαν τα προσωπικά τους πιστεύω και αποδέχθηκαν τη διαφορετικότητα του «*άλλου*», ανακαλύπτοντας τη σημασία της εμπάθυνσης στον ίδιο τον εαυτό και την «*ανοικτότητα*» του νου, ώστε να μπορούν να λέγονται «*ελεύθεροι*» άνθρωποι. Συναισθάνθηκαν τη Μαλάλα, ανέδειξαν τα βαθύτερα νοήματα των κειμένων, συνόψισαν όσα έμαθαν με έναν τίτλο, εργάστηκαν σε ζευγάρια μελετώντας τις πηγές, αναζήτησαν πληροφορίες στο διαδίκτυο για τον ορισμό της

### *Μέντορας*

ανεξιθρησκίας στο Σύνταγμα της Ελλάδος και σε παγκόσμια κλίμακα, επινόησαν ατάκες για το θεατρικό δρώμενο ενσαρκώνοντας τους ρόλους των διωκτών, των προσφύγων-διωκόμενων και των πολιτών που τους αγκαλιάζουν και, τέλος, τερμάτισαν το συνεχές των διωγμών δημιουργώντας οι ίδιες/ίδιοι τις πινακίδες τους, λέγοντας ένα ηχηρό STOP, διεκδικώντας τα δικαιώματά τους στην ισότητα, στη δικαιοσύνη, στην αδελφοσύνη!

### **Ευχαριστίες**

Ευχαριστούμε τους/τις μαθήτριες/μαθητές της ΣΤ΄ τάξης των δημοτικών σχολείων 8/θ Πειραματικό Πανεπιστημίου Πατρών και 1<sup>ο</sup> Λεχαινών και τις εκπαιδευτικούς κ.κ. Φλίγκου Ιωάννα και Αγγελούλου Αγγελική.

## Βιβλιογραφία

ΙΕΠ (2014) *Οδηγός για τον εκπαιδευτικό. Εργαλεία Διδακτικών Προσεγγίσεων. Θρησκευτικά Γ'- ΣΤ' Δημοτικού, Θρησκευτικά Α' - Γ' Γυμνασίου*, Αθήνα, ΙΕΠ.

ΙΕΠ (2016) *Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Δημοτικού – Γυμνασίου*, Αθήνα, ΙΕΠ.

ΙΕΠ (2017) *Φάκελος Μαθήματος. Έντυπο Προσωρινό Υλικό στα Θρησκευτικά ΣΤ' Δημοτικού*, Αθήνα, ΙΤΥΕ «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ».

Κορδάκη, Μ., Μάνεσης, Ν. & Νταραντούμης, Αθ. (επιμ.) (2017) *Μάθε Ψηφιακά...Παίζοντας Συνεργατικά. Τεχνολογικά Υποστηριζόμενη, Παιγνιώδης και Δομημένη Συνεργατική Μάθηση*, Αθήνα, Γρηγόρη.

Ματσαγγούρας, Η. (2000) *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση*, Αθήνα, Γρηγόρη.

Παπάζογλου, Ι. (2008) Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στο δημοτικό σχολείο, *Επιστημονικό Βήμα*, 9, σ. 81-87.

Wright, A. (1998) Hermeneutics and Religious Understanding, Part Two: Towards a Critical Theory for Religious Education, *Journal of Beliefs and Values*, 19(1), σ. 59-70.

## Ηλεκτρονικές πηγές

*Ανεξιθρησκία*. Διαθέσιμο στο <https://el.wikipedia.org/wiki/Ανεξιθρησκία>.

*Ο παγκόσμιος θρησκευτικός χάρτης. Ποια θρησκεία ασπάζεται η κάθε χώρα;* Διαθέσιμο στο [http://www.huffingtonpost.gr/2017/10/06/diethnes-o-pagkosmios-thriskeftikos-xartis\\_n\\_18199296.html](http://www.huffingtonpost.gr/2017/10/06/diethnes-o-pagkosmios-thriskeftikos-xartis_n_18199296.html).

*MALALA*. Διαθέσιμο στο <https://www.youtube.com/watch?v=WkhZyUouK08>.

*Malala Yousafzai Nobel Prize speech*. Διαθέσιμο στο <https://www.youtube.com/watch?v=cjkWKMB9FcE>.



## Παράρτημα

## ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 1

Διάβασε τα παρακάτω κείμενα, απάντησε αρχικά μόνη/μόνος σου στις τρεις ερωτήσεις που ακολουθούν, έπειτα απάντησε σε συνεργασία με τη/τον διπλανή/διπλανό σου και στο τέλος με την ομάδα σου. Η/ Ο δασκάλα/δάσκαλός σου θα επιλέξει τυχαία κάποια/κάποιον από εσάς για την ανακοίνωση των αποτελεσμάτων στην ολομέλεια.

**Γιατί διώχθηκαν οι Χριστιανοί;**

Ύστερα, οι Ρωμαίοι αυτοκράτορες, με σκληρά διατάγματα, δίωξαν πολλές φορές την Εκκλησία. Αιτία ήταν το κήρυγμα των χριστιανών για αγάπη, δικαιοσύνη και ισότητα μεταξύ των ανθρώπων. Όλα αυτά θεωρήθηκαν επικίνδυνα για τη ρωμαϊκή αυτοκρατορία. Ακόμη, η άρνηση των χριστιανών να λατρεύουν τους αυτοκράτορες σαν θεούς, όπως το επέβαλε τότε ο νόμος.

Μια άλλη αιτία των διωγμών ήταν και οι ψεύτικες κατηγορίες σε βάρος των χριστιανών. Τους κατηγορούσαν δηλαδή ότι τους συγκεντρώνεις τους συνωμοτούσαν εναντίον του κράτους. Με την εξάπλωση του Χριστιανισμού θίγονταν τα συμφέροντα πολλών που είχαν σχέση με τα είδωλα, π.χ. των ιερέων, των αγαλματοποιών και εμπόρων σχετικών ειδών.

Τέλος, οι χριστιανοί έγιναν τα «εύκολα θύματα» για ό,τι κακό συνέβαινε: θεομηνίες, πλημμύρες, σεισμοί, πυρκαγιές κ.ά. που από καμιά εποχή δεν λείπουν, όλα αυτά υποτίθεται ότι τα έστειλαν οι θεοί από οργή από τους χριστιανούς. επειδή δεν τους λάτρευαν.

**Ποιοι ήταν οι σκληρότεροι διωγμοί;**

Ο πρώτος διωγμός έγινε από έναν παρανοϊκό αυτοκράτορα, τον Νέρωνα, που νόμιζε ότι ήταν σπουδαίος ποιητής. Θέλοντας να εμπνευσθεί για να γράψει ένα ηρωικό ποίημα ανώτερο και από την Ιλιάδα του Ομήδου, έβαλε φωτιά στη Ρώμη. Επειδή όμως φοβήθηκε την κατακραυγή του λαού, διέδωσε ότι τη φωτιά την έβαλαν οι χριστιανοί. Ο λαός τον πίστεψε κι έτσι ξεκίνησε ο πρώτος μεγάλος διωγμός.

Ο επόμενος διωγμός οφείλεται σ' ένα σκληρό και φιλοχρήματο αυτοκράτορα, τον Δομιτιανό, που νόμιζε ότι κινδύνευε η βασιλεία του από τους χριστιανούς.

Ο πιο σκληρός και άγριος απ' όλους τους διωγμούς έγινε από τον αυτοκράτορα Δέκιο. Αυτός νόμιζε ότι θα κατάφερνε να ξεριζώσει οριστικά τη χριστιανική πίστη, που πίστευε πως ήταν η αιτία της παρακμής της απέραντης αυτοκρατορίας του.

Τελευταίος ήταν ο διωγμός του αυτοκράτορα Διοκλητιανού. Τον ανησύχησε ιδιαίτερα η αύξηση του αριθμού των χριστιανών μέσα στους κρατικούς και στρατιωτικούς υπαλλήλους και με τον διωγμό αυτόν προσπάθησε να εξαφανίσει κάθε χριστιανικό στοιχείο από τις δημόσιες υπηρεσίες και τον στρατό.

**ΠΙΝΑΚΑΣ ΚΥΡΙΟΤΕΡΩΝ ΔΙΩΓΜΩΝ**

| ΔΙΩΓΜΟΣ                          | ΑΦΟΡΜΗ                  | ΓΝΩΣΤΟΤΕΡΟΙ ΜΑΡΤΥΡΕΣ                    |
|----------------------------------|-------------------------|---|
| Νέρωνας (54-68 μ.Χ.)             | Πυρκαγιά στη Ρώμη       | Πέτρος, Παύλος                          |
| Δομιτιανός (81-96 μ.Χ.)          | Φόρος διδράχμου         | Διονύσιος, Τιμόθεος, Φλάβιος            |
| Τραϊανός (98-117 μ.Χ.)           | Ερώτημα επάρχου         | Ιγνάτιος, Φωκάς, Κλήμης                 |
| Μάρκος Αυρήλιος (161-180 μ.Χ.)   | Ατυχήματα               | Παρασκευή, Πολύκαρπος                   |
| Σεπτίμιος Σεβήρος (193-211 μ.Χ.) | Προσηλυτισμός           | Ευτυχία, Χαράλαμπος                     |
| Δέκιος (249-251 μ.Χ.)            | Θρησκευτικός φανατισμός | Φλαβιανός Ρώμης, Καλλιόπη               |
| Διοκλητιανός (284-305 μ.Χ.)      | Θρησκευτικός φανατισμός | Γεώργιος, Δημήτριος, Κυριακή            |
| Γαλέριος (305-311 μ.Χ.)          | Θρησκευτικός φανατισμός | Μαρκελλίνος Ρώμης, Ερμόλαος, Αικατερίνη |

**«Χριστιανός ειμί!»: Μάρτυρες από ελεύθερη επιλογή**

**Αγ. Ιγνάτιος Αντιοχείας (περ. 50 – 107 μ.Χ.)**

Ο Ιγνάτιος από μικρός γνώρισε τον Χριστό. Όταν μεγάλωσε, γνώρισε τους Αποστόλους και ιδιαίτερα τον Ιωάννη. Το 70 μ.Χ. περίπου έγινε επίσκοπος στην Αντιόχεια. Όλοι έδειχναν σεβασμό και εμπιστοσύνη προς το πρόσωπό του. Όχι μόνον οι χριστιανοί της Αντιόχειας αλλά και οι Μικρασιάτες και οι Ρωμαίοι. Ωστόσο, όταν ο Ρωμαίος αυτοκράτορας Τραϊανός εξαπόλυσε διωγμό εναντίον των χριστιανών ο Ιγνάτιος οδηγήθηκε αλυσοδεμένος στη Ρώμη, αφού τον πέρασαν από αρκετές πόλεις της Μικράς Ασίας και της Μακεδονίας. Ο σκοπός των διωκτών του ήταν να εκφοβίσουν τους χριστιανούς που έβλεπαν τον αγαπημένο τους επίσκοπο να βαδίζει προς το μαρτύριο. Παρ' όλα αυτά η παρουσία του Ιγνατίου δυνάμωνε την πίστη των χριστιανών και προκαλούσε θαυμασμό στους ειδωλολάτρες.

Όταν τελικά έφτασε στη Ρώμη, τον οδήγησαν στο Κολοσσαίο, στα άγρια θηρία. Πριν το τέλος του είπε: «Είμαι ένας σπόρος σιταριού του Κυρίου μου, που τα δόντια των λιονταριών θα αλέσουν για να γίνω καθαρό ψωμί».

**Αγάπη, Ειρήνη, Χιονία**

Οι τρεις αδελφές Αγάπη, Ειρήνη και Χιονία ζούσαν στη Θεσσαλονίκη και έγιναν χριστιανές στα χρόνια του αυτοκράτορα Διοκλητιανού.

Όταν ο Διοκλητιανός εξέδωσε διάταγμα τον Φεβρουάριο του 303, που απαγόρευε τη χρήση και κατοχή χριστιανικών βιβλίων και κειμένων, οι τρεις αδελφές έκρυψαν τα βιβλία που είχαν και κατέφυγαν σε «όρος υψηλό» κοντά στη Θεσσαλονίκη, πιθανώς στον Χορτιάτη. Μετά από ένα περίπου χρόνο, κάποιος απεσταλμένος του αυτοκράτορα ανακάλυψε τα τρία κορίτσια στο ερημικό κρησφύγετό τους. Αφού τις συνέλαβε, τις οδήγησε για ανάκριση μπροστά στον διοικητή της Μακεδονίας (στη Θεσσαλονίκη). Η κατηγορία ήταν ότι «δεν θέλουν να φάνε από τα ειδωλόθυτα». Από τα πρακτικά της δίκης αυτής, που διασώθηκαν, βλέπουμε ότι οι τρεις νέες έδιναν απαντήσεις που προκαλούσαν κατάπληξη για το θάρρος και την αποφασιστικότητά τους.

Ο διοικητής ντροπιασμένος και οργισμένος διέταξε να ριχτούν στην πυρά. Την επόμενη μέρα ανακαλύφθηκαν στο σπίτι της Ειρήνης τα απαγορευμένα βιβλία, χειρόγραφα της Αγίας Γραφής και άλλα... Μια ολόκληρη βιβλιοθήκη χριστιανική.

Νέα ανάκριση. Νέα απολογία θαυμαστή της μικρής Ειρήνης, που κατέληξε κι αυτή στην ίδια καταδίκη με αυτή των αδελφών της.

| <b>Σκέψου μόνος/μόνη σου</b>  |  |
|---|--|
| 1) Γιατί διώχθηκαν οι χριστιανοί;   |  |
| 2) Ποιοι ήταν οι σκληρότεροι διωγμοί;   |  |
| 3) Μπορείς να αναφέρεις κάποιους χριστιανούς που μαρτύρησαν από ελεύθερη επιλογή; |  |

| <b>Σκέψου με το ζευγάρι σου</b>   |  |
|---|--|
| 1) Γιατί διώχθηκαν οι χριστιανοί;   |  |
| 2) Ποιοι ήταν οι σκληρότεροι διωγμοί;   |  |
| 3) Μπορείς να αναφέρεις κάποιους χριστιανούς που μαρτύρησαν από ελεύθερη επιλογή; |  |

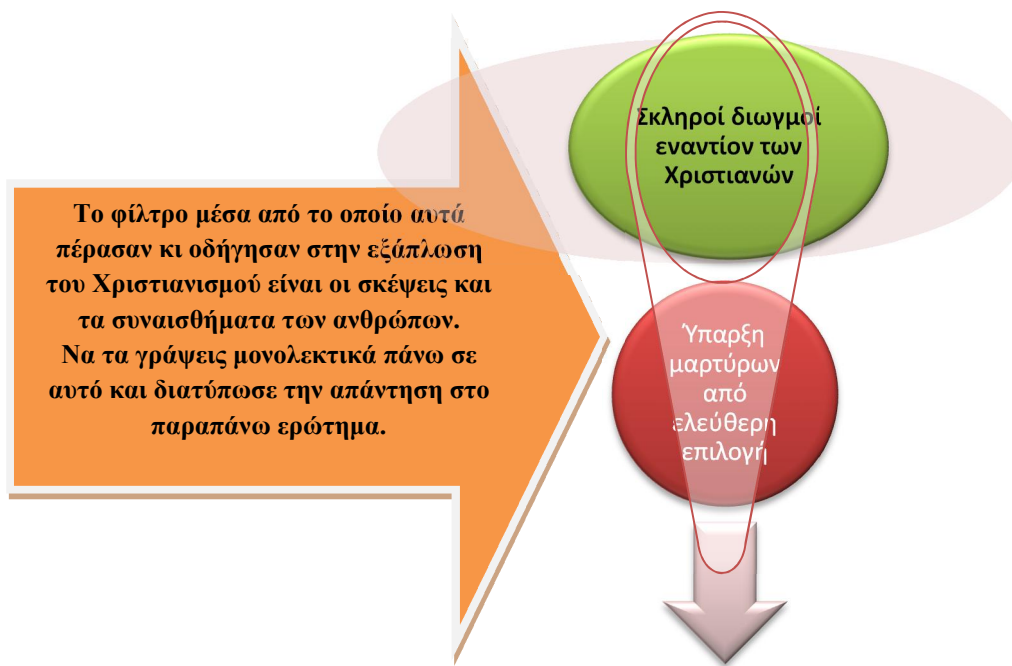
| <b>Σκέψου με την ομάδα σου</b>  |  |
|---|--|
| 1) Γιατί διώχθηκαν οι χριστιανοί;   |  |
| 2) Ποιοι ήταν οι σκληρότεροι διωγμοί;   |  |
| 3) Μπορείς να αναφέρεις κάποιους χριστιανούς που μαρτύρησαν από ελεύθερη επιλογή; |  |

## ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 2

Στο παρακάτω σχεδιάγραμμα θα διαβάσεις στοιχεία για τους διωγμούς και τον Χριστιανισμό που ήδη ξέρεις. Λείπει όμως ο *συνδεδετικός κρίκος* αυτών...

**Πώς γίνεται να υπήρξαν σκληροί διωγμοί, αλλά τελικά ο Χριστιανισμός να εξαπλώθηκε;**

Σκέψου, συμπλήρωσε το σχεδιάγραμμα και διατύπωσε την απάντηση στο ερώτημα «Ποιο ήταν τελικά το αποτέλεσμα των διωγμών για τον Χριστιανισμό και πώς συνετέλεσε σε αυτό η ύπαρξη μαρτύρων»;



**Εξάπλωση Χριστιανισμού**

.....

.....

.....

.....

.....

.....

### ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 3

Διαβάστε το παρακάτω κείμενο και συμπληρώστε τις ημιτελείς ερωτήσεις που ακολουθούν με δικές σας ερωτήσεις, τις οποίες πρέπει και να μπορείτε να απαντήσετε. Έπειτα, επιλέξτε μία ερώτηση και δώστε τη στη/στον διπλανή/διπλανό σας ώστε να την απαντήσει. Εσείς θα πάρετε τη δική της/του επιλεγμένη ερώτηση για να την απαντήσετε. **Θυμηθείτε! Πρέπει κι εσείς να γνωρίζετε την απάντηση!**

#### Το τέλος των διωγμών και η εξάπλωση του Χριστιανισμού

##### 1. Ένας χριστιανός Ρωμαίος αυτοκράτορας: Μέγας Κωνσταντίνος

Πατέρας του Κωνσταντίνου ήταν ο Κωνσταντίνος ο Χλωρός, Καίσαρας της Γαλατίας και μητέρα του η Ελένη. Ο Κωνσταντίνος γεννήθηκε στη Νίσσα της σημερινής Σερβίας το 274 μ.Χ. Ύστερα από τον θάνατο του πατέρα του ο Κωνσταντίνος ανακηρύχθηκε από τον στρατό διάδοχός του. Χρειάστηκε όμως να κάνει πολλούς πολέμους για να εδραιώσει τη θέση του.

##### 2. «Εν τούτω νίκα»

Η κρίσιμη μάχη για την επικράτηση του Κωνσταντίνου θα δινόταν στη Μουλβία γέφυρα του ποταμού Τίβερη. Ο αντίπαλος του Κωνσταντίνου Μαξέντιος είχε τετραπλάσιες δυνάμεις. Αλλά ο Κωνσταντίνος δεν έχασε το θάρρος του. Ο ίδιος διηγήθηκε ότι μια ημέρα του 312 είδε ξαφνικά στον ουρανό ένα φωτεινό σταυρό με την επιγραφή «ΕΝ ΤΟΥΤΩ ΝΙΚΑ». Η έκπληξη που ένιωσε ήταν μεγάλη. Τη νύχτα είδε στον ύπνο του τον Χριστό να τον ενθαρρύνει. Όταν ξύπνησε, με εντολή του ετοιμάστηκε ένα λάβαρο που το κοντάρι του κατέληγε σε σταυρό. Πάνω σ' αυτό έβαλαν και ένα χρυσό στεφάνι με το μονόγραμμα του Χριστού. Κάτω απ' αυτό κρέμασαν πολύτιμο τετράγωνο ύφασμα με τις εικόνες του αυτοκράτορα και των γιων του. Ο ενθουσιασμός των χριστιανών στρατιωτών, όταν είδαν το λάβαρο, ήταν μεγάλος. Στη μάχη νίκησε ο Κωνσταντίνος, ο οποίος από τότε και μετά στράφηκε οριστικά στον Χριστιανισμό.

##### 3. Το Διάταγμα των Μεδιολάνων

Ένα από τα πρώτα έργα του Κωνσταντίνου μόλις ανέλαβε τη διοίκηση του κράτους με τον Λικίνιο ήταν το Διάταγμα των Μεδιολάνων. Μ' αυτό το διάταγμα δινόταν στον καθένα το δικαίωμα να ακολουθεί όποια θρησκεία ήθελε. Έτσι τερματίζονταν πια οι διωγμοί κατά των χριστιανών. Όταν το 323 ο Κωνσταντίνος έγινε αυτοκράτορας σε ολόκληρο το ρωμαϊκό κράτος προστάτεψε με πολλούς τρόπους τον χριστιανισμό: επέστρεψε στους χριστιανούς

**ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 3 (συνέχεια)**

1. Εξήγησε γιατί .....
2. Πώς επηρέασε .....
3. Τι θα συνέβαινε εάν .....
4. Ποια είναι η βασική ιδέα .....

**Η ερώτηση που επιλέγω να απαντήσει η/ο διπλανή/διπλανός μου είναι η**



A large rounded rectangular area with a dashed red border and a light orange background, containing several horizontal dotted lines for writing.

### ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 4

Η ανεξιθρησκία καθιερώθηκε με το Διάταγμα των Μεδιολάνων το 313 μ.Χ. Τι συμβαίνει όμως σήμερα; Αναζητήστε στο διαδίκτυο, σε ομάδες των δύο, τις παρακάτω πληροφορίες, για να γνωρίσετε ακριβώς την έννοια της ανεξιθρησκίας αλλά και την ύπαρξή της σε ελληνικό καθώς και παγκόσμιο επίπεδο.


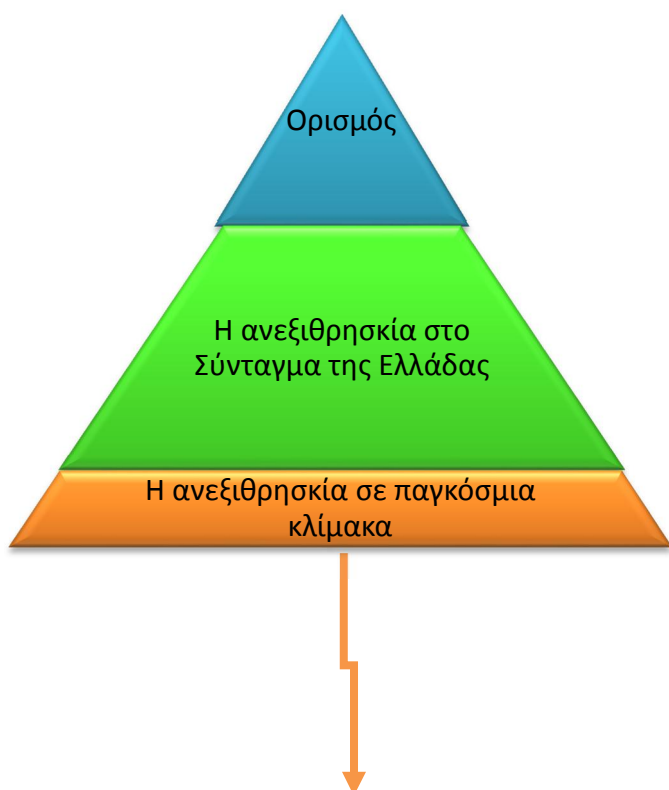

.....

.....

.....

.....

.....



.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

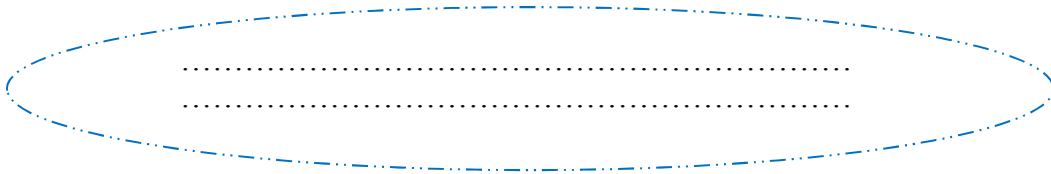
.....

### ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 5

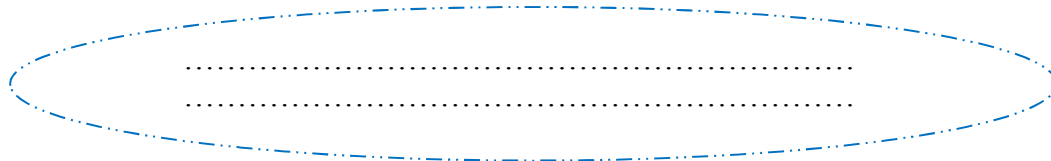
Πολλοί πρόσφυγες έχουν γίνει αποδέκτες πολλών και διαφορετικών συμπεριφορών. Αρχικά, έχουν υποστεί σκληρούς διωγμούς εγκαταλείποντας την πατρίδα τους, στη συνέχεια συνάντησαν ανθρώπους αλλά και χώρες που εξακολούθησαν να τους διώχνουν μακριά τους εξαιτίας της διαφορετικότητάς τους, ενώ βρέθηκαν και κοντά σε ανθρώπους και χώρες που τους αποδέχτηκαν. Οι πρόσφυγες-διωκόμενοι παραμένουν σιωπηλοί...

Φαντάσου ότι είσαι μέλος της κάθε ομάδας και γράψε μια πρόταση για το τι θα μπορούσε να λείπει στους πρόσφυγες αυτό το μέλος. Αυτές θα είναι και οι ατάκες σου στο θεατρικό παιχνίδι που θα παίζετε αργότερα, με τη βοήθεια της/του δασκάλας/δασκάλου σου.

- **Αν ήσουν μέλος της ομάδας των διωκτών, αυτών που εξαναγκάζουν τους άλλους σε φυγή εξαιτίας των πιστεύω τους...**



- **Αν ήσουν μέλος της ομάδας των ανθρώπων που δεν αποδέχονται τους πρόσφυγες-διωκόμενους και τους διώχνουν πάλι...**



- **Αν ήσουν μέλος της ομάδας των ανθρώπων που αποδέχονται και «αγκαλιάζουν» τους πρόσφυγες-διωκόμενους...**





### ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 6

Η Μαλάλα Γιουσαφζάι, αλλά και οι τόσοι μάρτυρες που υπήρξαν, εξέφρασαν ανοιχτά τα πιστεύω τους και γι' αυτό διώχθηκαν. Η Μαλάλα τόνισε κατά τη βράβειυσή της με το βραβείο Νόμπελ: «*Η μια επιλογή ήταν να σιωπήσω και να περιμένω να με σκοτώσουν και η δεύτερη ήταν να μιλήσω και μετά να με σκοτώσουν. Διάλεξα τη δεύτερη. Αποφάσισα να μιλήσω*». Ζώντας σε ένα απόλυτα προστατευμένο περιβάλλον, χωρίς κανέναν φόβο να μας απειλεί, μιλάμε κι εμείς ώστε να πούμε ένα ΣΤΟΠ στους διωγμούς για τα πιστεύω.

Γράφει η/ο πρώτη/πρώτος τη σκέψη του μέσα σε ένα πλαίσιο, δίνει το Φύλλο Εργασίας στην/στον επόμενη/επόμενο για να συνεχίσει κ.ο.κ.

The worksheet consists of six red hexagonal frames arranged in a honeycomb pattern. Each frame contains seven horizontal dotted lines for writing. The frames are arranged in two rows of three, with the middle hexagon of the top row overlapping the top hexagon of the bottom row.

***ISSN 2529-1211***