

Διεθνής
Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση

Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής

Τεύχος 13

Οκτώβριος 2016
Έκδοση: Ελεύθερο Πανεπιστήμιο Πολιτών
ISSN: 2407-9669
Πάτρα



International eJournal

**Theory and Research
in the
Sciences of Education**

Issue 13

October 2016
Publisher: Citizens' Free University
ISSN: 2407-9669
Patras, Greece

Διεθνής
Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση
με κριτές

**Θεωρία και έρευνα
στις
Επιστήμες της Αγωγής**

Τεύχος 13

Πάτρα, Οκτώβριος 2016

Όλα τα αντίγραφα υπογράφονται από τον κάτοχο του copyright.



Copyright ©: Παντελής Γεωργογιάννης

Ταχυδρομική διεύθυνση: Αντ. Οικονόμου 8, 26504 - Αγ. Βασίλειος, Πάτρα Αχαΐας
Τηλ/Fax: 2613019948
website: <http://www.elppo.gr>
email: elppo@inpatra.gr

Τίτλος : Θεωρία και έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής

Επιμέλεια μορφοποίησης κειμένων:

Σπανού Αικατερίνη, Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια στο Ε.Α.Π. στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, Πτυχιούχος ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών

Μελιτζάνη Ειρήνη, Πτυχιούχος Τουριστικών Επιχειρήσεων ΤΕΙ Πάτρας, ΜΔΕ στις Επιστήμες της Αγωγής, Υπ. Διδάκτωρ ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών, Συνεργάτης Ελεύθερου Πανεπιστημίου Πολιτών

Κοτοφόλη Κωνσταντίνα, Επί πτυχίω φοιτήτρια Κλασικής Φιλολογίας, Τμήμα Φιλολογίας Πανεπιστημίου Πατρών

Γραμματεία:

Σπανού Αικατερίνη, Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια στο Ε.Α.Π. στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, Πτυχιούχος ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών

Μελιτζάνη Ειρήνη, Πτυχιούχος Τουριστικών Επιχειρήσεων ΤΕΙ Πάτρας, ΜΔΕ στις Επιστήμες της Αγωγής, Υπ. Διδάκτωρ ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών, Συνεργάτης Ελεύθερου Πανεπιστημίου Πολιτών

Κοτοφόλη Κωνσταντίνα, Επί πτυχίω φοιτήτρια Κλασικής Φιλολογίας, Τμήμα Φιλολογίας Πανεπιστημίου Πατρών

Ηλεκτρονική στοιχειοθεσία - σελιδοποίηση:

Μελιτζάνη Ειρήνη, Πτυχιούχος Τουριστικών Επιχειρήσεων ΤΕΙ Πάτρας, ΜΔΕ στις Επιστήμες της Αγωγής, Υπ. Διδάκτωρ ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών, Συνεργάτης Ελεύθερου Πανεπιστημίου Πολιτών

Σπανού Αικατερίνη, Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια στο Ε.Α.Π. στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, Πτυχιούχος ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών

Κοτοφόλη Κωνσταντίνα, Επί πτυχίω φοιτήτρια Κλασικής Φιλολογίας, Τμήμα Φιλολογίας Πανεπιστημίου Πατρών

ISSN: 2407-9669

σ.σ. 150, σχήμα 17,5 X 25 εκ.

Απαγορεύεται η μερική ή ολική αναδημοσίευση του έργου αυτού, καθώς και η αναπαραγωγή του με οποιοδήποτε άλλο μέσο, χωρίς σχετική άδεια του κατόχου του Copyright.

Θεωρία και έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής

Περιοδική έκδοση

Για την επιλογή της ύλης εφαρμόζεται το σύστημα των κριτών

Διευθυντής σύνταξης

Γεωργογιάννης Παντελής, Καθηγητής ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών

Αναπληρωτές διευθυντές σύνταξης

Φυριπής Εμμανουήλ, Καθηγητής ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Αθηνών

Villar Lecumberri Alicia, Profesora honoraria, Departamento de Filología Clásica, Universidad Autónoma de Madrid

Baros Wassilios, Professur für Pädagogik mit Schwerpunkt Vergleichende Bildungsforschung, Universität Augsburg

Επιστημονική Επιτροπή

Ακριτίδου Δήμητρα, Δρ. του τμήματος κοινωνιολογίας του Παντείου Πανεπιστημίου Αθηνών

Αναστασιάδου Σοφία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας

Αρμάος Ρέμος, Σύμβουλος Καθηγητής ΕΑΠ, Εκπαίδευση Ενηλίκων

Ασημάκη-Δημακοπούλου Άννη, Λέκτορας Πανεπιστημίου Πατρών

Βαμβακούση Ξανθή (Ξένια), Επίκ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Βαρσαμίδου Αθηνά, Δρ. Πανεπιστημίου Κρήτης

Βεργίδης Δημήτριος, Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών

Γαλανάκη Ευαγγελία, Καθηγήτρια Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

Δαμανάκης Μιχάλης, Καθηγητής Πανεπιστημίου Κρήτης

Δημάκος Ιωάννης, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών

Ηλιοπούλου Κωνσταντίνα, Δρ. Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας ΑΠΘ

Θάνος Θεόδωρος, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Καλεράντε Ευαγγελία, Επίκουρη Καθηγήτρια Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Καμαριανός Ιωάννης, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών

Κασωτάκη-Γατοπούλου Αργυρώ, Δρ., Επίκουρη Καθηγήτρια, Hankuk University of Foreign Studies της Ν. Κορέας

Κατσιμάρδος Βασίλης, Δρ. Παιδαγωγικής, Σχολικός Σύμβουλος Δημοτικής Εκπαίδευσης 46ης Περιφέρειας Αθήνας

Καψάλης Γεώργιος, Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
Kolioussi Lambrini, Profesora, Universidad Nacional Autónoma de México
Μάγος Κωνσταντίνος, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
Μαλαφάντης Κωνσταντίνος, Καθηγητής Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, Πρόεδρος Παιδαγωγικής Εταιρίας Ελλάδας
Μανιάτης Παναγιώτης, Δρ. Πανεπιστημίου Αθηνών Εξωτ. Συνεργάτης, Π.Δ. 407
Μάνου Αγγελική, ΠΕ 60, Δ' Διεύθυνση ΠΕ Αθήνας. MSc., Δρ. Πανεπιστημίου Αιγαίου (2010, 2013). (Διαπολιτισμική συμβουλευτική)
Μαυρίλας Δημοσθένης, Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών
Μήτσης Ναπολέων, Καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
Μπάκας Θωμάς, Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
Μπρίνια Βασιλική, Δρ στις Επιστήμες της Αγωγής και της Εκπαίδευσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών
Μυλωνάκου-Κεκέ Ηρώ, Αναπλ. Καθηγήτρια Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών
Νιφτανίδου Θεοχαρούλα, Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πατρών
Ντίνας Κωνσταντίνος, Καθηγητής Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας
Παζιώνη-Καλλή Κατερίνα, Καθηγήτρια, Σύμβουλος ΣΕΠ ΕΑΠ
Πλακίτση Κατερίνα, Αναπλ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
Πιλόγκου Βασιλική, Δρ. στις Επιστήμες της Αγωγής-Ειδική Επιστήμονας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Ροφούζου Αιμιλία, Λέκτορας Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας, Σχολή Ναυτικών Δοκίμων
Ρεράκης Ηρακλής, Καθηγητής Παιδαγωγικής – Χριστιανικής Παιδαγωγικής, Α.Π.Θ.
Σαββάκης Μάνος, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αιγαίου
Σάλμοντ Ελευθερία, Λέκτορας Δημοκρίτειο Πανεπιστημίου Θράκης
Σαραφίδου Γιασεμή-Όλγα, Αναπλ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
Σαχανά Ιφιγένεια, Δρ. Κλασικής Αρχαιολογίας Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης
Σκούρτου Ελένη, Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Αιγαίου
Σπινθουράκη Ιουλία-Αθηνά, Αναπλ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πατρών
Σταυρόπουλος Αναστάσιος, Δρ. Τμήματος Μέσων Επικοινωνίας και Πολιτισμού της Σχολής Διεθνών Σπουδών Επικοινωνίας και Πολιτισμού Παντείου Πανεπιστημίου Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών
Στεργίου Λήδα, Επίκ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
Τουρτούρας Χρήστος, Λέκτορας Παιδαγωγικής ΑΠΘ
Τσεσμελή Στυλιανή, Λέκτορας Πανεπιστημίου Πατρών
Τσαβού Ευαγγελία, Διδάκτωρ Πανεπιστήμιο Potsdam Γερμανίας
Τσιμπουκλή Άννα, ΣΕΠ ΕΑΠ, Υπεύθυνη Τομέα Εκπαίδευσης ΚΕΘΕΑ
Φραγκούλης Ιωσήφ, Επίκουρος Καθηγητής ΑΣΠΑΙΤΕ
Φτερνιάτη Άννα, Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πατρών
Φωτεινός Δημήτριος, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών
Χαμπηλομάτη Παρασκευή, Δρ. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Φιλολόγος, Διευθύντρια 2ου Λυκείου Άρτας
Χατζηπαναγιωτίδη Άννα, Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Frederick Κύπρου
Χατζηπαναγιώτου Παρασκευή, Επίκουρη Καθηγήτρια European University Cyprus

Η Συντακτική Επιτροπή δεν φέρει ευθύνη για το περιεχόμενο και τη γλωσσική μορφή των άρθρων που δημοσιεύονται. Η ευθύνη αυτή ανήκει αποκλειστικά στους συγγραφείς των άρθρων.

Περιεχόμενα

Η παιδαγωγική αξιοποίηση του 8ου άθλου του Ηρακλή στην προσέγγιση των εννοιών της αλαζονείας και της επιθετικότητας 7

Χαμζαδάκη Γεωργία

Κατασκευή ψηφιακών παιχνιδιών για την ανάπτυξη προγραμματιστικών δεξιοτήτων σε παιδιά. Αποτελέσματα από πιλοτικό πρόγραμμα σε μαθητές της Στ΄ τάξης 27

Χατζηγηγορίου Μαριάννα - Φωκίδης Εμμανουήλ

Επαυξημένη πραγματικότητα, ταμπλέτες και εκπαίδευση. Αποτελέσματα από πιλοτικό πρόγραμμα για τη διδασκαλία στοιχείων των φυτών σε μαθητές του δημοτικού σχολείου 45

Ατσικπάση Πηνελόπη - Φωκίδης Εμμανουήλ

Οι Έλληνες και οι Τούρκοι στα ελληνικά σχολικά βιβλία Ιστορίας της περιόδου 1967-2007: έρευνα υπό το πρίσμα της Παιδαγωγικής της Ειρήνης 61

Κοντοβά Μαρία

Το μάθημα της φιλοσοφίας σήμερα: Αναπτύσσοντας φιλοσοφική στάση μέσα από το λόγο και την εικαστική δημιουργία 93

Γαϊτάνη Κ. Μαριάνθη

**Αποτύπωση απόψεων εκπαιδευτικών για την επιμόρφωσή τους
στον Σχολικό Επαγγελματικό Προσανατολισμό** 117

Κεδράκα Κατερίνα - Πετράκης Αλέξανδρος

**Περιπτωσιολογική μελέτη νηπίου με διαταραχή αυτιστικού
φάσματος σε τμήμα ένταξης** 137

Μάνου Αγγελική - Κανιά Αγγελική

Χαμζαδάκη Γεωργία

**Η παιδαγωγική αξιοποίηση
του 8ου άθλου του Ηρακλή
στην προσέγγιση των εννοιών της αλαζονείας
και της επιθετικότητας**

Περίληψη

Οι σταθερές αξίες του σεβασμού της ζωής, της τιθάσευσης των άγριων ενστίκτων και της επιθετικότητας του ανθρώπου, καθώς και της συμμόρφωσής του στους κοινωνικούς νόμους παραμένει σταθερή επιδίωξη της εκπαίδευσης. Ο όγδοος άθλος του Ηρακλή στη Θράκη και η επιτυχής έκβαση της προσπάθειάς του να πιάσει και να εξημερώσει τα άγρια, ανθρωποφάγα άλογα του βασιλιά Διομήδη, προσφέρει ένα πεδίο αναφοράς, όπου τα παιδιά μπορούν να κατανοήσουν τον αγώνα του ήρωα για την τιθάσευση των κατώτερων καταστροφικών ενστίκτων του ανθρώπου. Η παιδαγωγική αξία του μύθου έγκειται στη συμβολική κατανόησή του. Η διδασκαλία στοχεύει στην κατανόηση των εννοιών της αλαζονείας και της επιθετικότητας μέσα από τα σύμβολα του μύθου και στην εσωτερίκευση των ηθικών αξιών και των κοινωνικών μηνυμάτων, τα οποία διαισθητικά και με φθίνουσα καθοδήγηση ανακαλύπτει και βιώνει ο μαθητής.

Λέξεις κλειδιά: μύθος, εκπαίδευση, επιθετικότητα.

The pedagogical use of the 8th labor of Hercules in order to approach the concepts of arrogance and aggression

Abstract

The stable values of respect for life, harnessing wild instincts and human aggression and its compliance with the social laws remains a constant pursuit of education. The eighth labor of Hercules in Thrace and the success of its effort to catch and tame the wild, cannibal horses of king Diomedes, offers a scope where the children can understand the hero's struggle to harness the lower destructive human instincts. The pedagogical value of the myth remains on its symbolic understanding. The teaching of the myth aims at the understanding of the concepts of arrogance and aggression through the symbols of the myth and the internalization of ethical values and societal messages that the students discover and experience intuitively under a descending.

Key words: myth, education, aggression.

1. Εισαγωγή

«Κάθε μυθολογία αφορά τη σοφία της ζωής, όπως αυτή σχετίζεται με ένα συγκεκριμένο πολιτισμό, σε μια συγκεκριμένη εποχή» μας λέει ο μεγάλος ερευνητής των μύθων, Τζόσεφ Κάμπελ¹. Αποτελεί μια ενοποιητική δύναμη που φέρνει σε επαφή το άτομο με την κοινωνία του και την κοινωνία με το πεδίο της φύσης.

Η μυθολογία της Θράκης καλύπτει μεγάλη γκάμα φανταστικής θεματολογίας. Στη χώρα του Ορφέα ζουν θεοί και δαίμονες, όπως ο Διόνυσος και η Κοτυτώ, τέρατα και ξωτικά, όπως οι Άρπιες και η Αρπαλύκη, χθόνιες θεότητες και άγριοι πολεμιστές, όπως η Εκάτη και οι Κίκονες, θηρία και ήρωες, όπως τα ανθρωποφάγα άλογα του Διομήδη και ο Ηρακλής.

Σε γενικές γραμμές όλοι γνωρίζουμε την επική περιγραφή των άθλων του Ηρακλή, αλλά πόσο ασχοληθήκαμε με το βαθύτερο νόημά τους, πόσοι έχουμε αποκρυπτογραφήσει τους κρυμμένους κώδικες πίσω από τη λογοτεχνική τους δομή; Κατά πόσο ως εκπαιδευτικοί έχουμε μεριμνήσει να σταθούμε πέρα από την αφηγηματική κατανόηση στην εσωτερική διεργασία που συντελείται όταν πλησιάσουμε το μήνυμα του μύθου και βλέπουμε πέρα από την αντιπαράθεση του καλού και του κακού τις βαθύτερες αλήθειες του μύθου;

Στόχος της εργασίας αυτής είναι να αναδείξουμε την παιδαγωγική αξία του μύθου, καθώς και τρόπους για να βοηθήσουμε τους μαθητές μας να ανακαλύψουν

1 Campbell, J.(1998).*Η Δύναμη του Μύθου*. Μτφρ. Ελένη Παπαδοπούλου. Αθήνα: Ιάμβλιχος,σ.110

τη βαθύτερη πνευματική αξία του μύθου για την προσωπική τους εξέλιξη. Οι μαθητές καθίστανται ικανοί να αντιληφθούν την έννοια της αλαζονείας, τις συνέπειές της στο φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον και την αποστροφή που τρέφουν προς αυτή ο θεός και ο ανθρῶπιнос νόμος. Ταυτιζόμενοι με τον ήρωα, καλούνται να πολεμήσουν με καταστάσεις φόβου και επιθετικότητας.

Η εργασία έχει τρία μέρη. Αρχικά θα παρουσιαστεί μια γενικότερη παιδαγωγική προσέγγιση του μύθου με αναφορές στον κοινωνικοποιητικό του ρόλο, στη συμβολική του γλώσσα και στην παιδαγωγική του δύναμη. Κατόπιν, θα γίνει αναφορά στη σημασία της διδασκαλίας των μύθων ως πρόταση αντιμετώπισης της κρίσης στην εκπαίδευση. Τέλος, θα παρουσιαστεί ο ὄγδοος ἄθλος του Ηρακλή που αφορά στη νίκη του Ηρακλή ενάντια στο Διομήδη και τους Βίστονες (ή Βίστωνες), τη σύλληψη κι εξημέρωση των αγρίων ανθρωποφάγων αλόγων του, αφού πρώτα σκιαγραφήσουμε τις προσωπικότητες του ήρωα και του αντι-ήρωα του μύθου. Η εργασία θα ολοκληρωθεί με την παράθεση προτεινόμενων δραστηριοτήτων προκειμένου να προσεγγιστεί παιδαγωγικά ο μύθος και να επιτευχθούν οι στόχοι που έχουν τεθεί.

2. Παιδαγωγική προσέγγιση του μύθου

2.1. Ο κοινωνικοποιητικός ρόλος του Μύθου

Ο Ρολάν Μπάρτ προτείνει το μύθο ως ένα ιδιαίτερο λογοτεχνικό είδος που εμπεριέχει κωδικοποιημένα νοήματα με τη μορφή απλών εικόνων². Ο Hall επίσης, υποστηρίζει πως οι κώδικες αυτοί ενσαρκώνονται σε φυσικά πρόσωπα και γεγονότα τα οποία οδηγούν τον αναγνώστη σε μια βιωμένη εμπειρία μέσα από το μύθο. Ο μύθος αναπαράγεται σε διάφορα ακροατήρια μέσα από την κοινωνική συναναστροφή. Έτσι, ο μύθος γίνεται μία φυσική εμπειρία και κατ'αυτό τον τρόπο γίνεται κατανοητή η διαχρονική διάδοση των μύθων και η αγάπη που τρέφουν γι αυτούς οι λαοί³.

Ο μύθος προετοιμάζει τους ανθρώπους για τις περιπτώσεις κρίσης και απονομής της δικαιοσύνης καλλιεργώντας βασικές στάσεις απέναντι στα ερωτήματα της ζωής. Υπογραμμίζει μάλιστα τα ταμπού κάθε πολιτισμού, όπως την τιμωρία του φονιά, την καταδίωξη του πλάσματος που προκαλεί φόβο, τον εξαγνισμό των μισμένων από την επαφή τους με το μισρό. Επιτρέπει επίσης κάθε μορφή βίας προκειμένου να προστατευθεί ο ήρωας και να απομακρύνει τυραννικές συμπεριφορές που επιβάλλονται σε ανθρώπους ή ζώα⁴.

Ο ήρωας είναι υποχρεωμένος να ταξιδέψει γιατί ενσαρκώνει τη μάχη όλων των ανθρώπων, ανεξαρτήτου χώρας, μια μάχη για δικαιοσύνη και υπεράσπιση

2 Bartes, R. (2007). *Μυθολογίες, Μάθημα*. Μτφρ. Χατζηδήμου Καίτη. Αθήνα: Κέδρος, σ.σ.5-8.

3 Hall, S. (1993). *The cultural studies reader*. London: Routledge.

4 Bandura, A. 1997. *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

της ζωής, της τιμής και των αξιών κάθε πολιτισμού, έτσι ώστε συχνά ακολουθεί το μονοπάτι της εκδίκησης στο όνομα όλων⁵. Πρόκειται για ένα ταξίδι που διδάσκει ένα κοινωνικό μάθημα για το πώς οφείλει να συμπεριφέρεται κανείς και τι θα πρέπει να μας εμπνέει στην περιπέτεια της ζωής μας. Η δύναμη και η εσωτερικήευση των αξιών του πολιτισμού αποτελούν δυο αποτελεσματικά όπλα που κατέχει ένας ήρωας.

Υπάρχουν πολλές ιστορίες, μύθοι και παραμύθια σε πολλούς λαούς όπου ο ήρωας υποχρεώνεται να φέρει σε πέρας άθλους στους οποίους πρέπει να επιστρατεύσει εκτός από την προσωπική του δύναμη, την ευφυΐα του, αλλά και την εύνοια και βοήθεια των θεών, έτσι ώστε να τους φέρει σε πέρας. Η ταύτιση με τον ήρωα ενεργοποιεί τις δικές μας δυνάμεις να παλέψουμε με τους προσωπικούς μας φόβους και να αναζητήσουμε τα ίδια όπλα για τη νίκη μας. Μας βοηθάει δηλαδή να επιστρατεύσουμε την προσωπική μας ψυχική δύναμη, την ικανότητά μας να βρίσκουμε λύσεις στα προβλήματα, αλλά και να αναζητούμε κοινωνική και θεϊκή στήριξη στο δύσκολο καθήκον του ταξιδιού μας στη ζωή.

2.2. Η εκφραστική δύναμη του μύθου μέσα από σύμβολα κι αρχέτυπα

Ο φιλόσοφος Cassirer είναι αυτός που εισήγαγε την αλλαγή του όρου «εικόνα» (image) σε «σύμβολο» (symbol) και οδήγησε τη φιλοσοφική σκέψη και τη σκέψη της διάνοησης στη θέση ότι ο άνθρωπος ως σκεπτόμενο όν που ακολουθεί μια αναπτυξιακή και πνευματική εξέλιξη δεν έχει ανάγκη από εικόνες, αλλά από σύμβολα. Η γνώση του ανθρώπου είναι από τη φύση της, σύμφωνα με το φιλόσοφο, συμβολική γνώση και αυτή ακριβώς η φύση της είναι το εφιαλτήριο και ο δεσμός της. Η συμβολική σκέψη για να αναπτυχθεί έχει ανάγκη να αναγνωρίσει τη διαφορά που υπάρχει ανάμεσα στο πραγματικό και το ιδεατό. Το σύμβολο δεν αποτελεί πραγματική οντότητα στο φυσικό κόσμο. Έχει μόνο νόημα. Στην πρωτόγονη σκέψη επειδή ήταν πολύ δύσκολος ο διαχωρισμός της ύπαρξης και του μεταφυσικού της νοήματος το σύμβολο επενδύθηκε με μαγικές ή υπερφυσικές δυνάμεις. Με την εξέλιξη όμως της ανθρώπινης σκέψης και του πολιτισμού έγινε πιο ξεκάθαρη η σχέση ανάμεσα στο φυσικό κόσμο και στο σύμβολο κάνοντας επίσης σαφή τη διαφορά ανάμεσα στη πραγματικότητα (actuality) και τη δυνατότητα (possibility)⁶.

Πολλές ερμηνείες δόθηκαν για την έννοια του συμβόλου. Σύμφωνα με το Stevens «το σύμβολο αποτελεί μια εικόνα ή ένα αντικείμενο που αποκτά τη συμβολική του αξία μέσα από τη σημασία και τα συναισθήματα που προκαλεί»⁷.

5 Calvert, S. L., & Kotler, J. A. (2003). Lessons from children's television: The impact of the Children's Television Act on children's learning. *Applied Developmental Psychology*, 24, 275-335.

6 Cassirer, E. (1944). *An essay on man. An introduction to a philosophy of human culture*. New Haven & London: Yale University Press.

7 Stevens, A. (1998). *Ariadne's clue: A guide to the symbols of humankind*. NJ: Princeton University Press. p.12.

Ο Jung προσδιόρισε μάλιστα δυο διαφορετικά είδη συμβόλων, τα «φυσικά» και τα «πολιτιστικά». Τα φυσικά προέρχονται από το υποσυνείδητο περιεχόμενο της ψυχής και αντιπροσωπεύουν ατέλειωτες παραλλαγές των ουσιωδών αρχετυπικών εικόνων. Σε πολλές περιπτώσεις μπορούν να αναχθούν στις παλιές τους αρχαϊκές ρίζες που βρίσκονται στα πιο παλιά αρχεία των πρωτόγονων κοινωνιών. Τα «πολιτισμικά» σύμβολα χρησιμοποιήθηκαν για να εκφράσουν αιώνιες αξίες σε πολλές θρησκείες. Υπέστησαν πολλές αλλαγές, πήραν τη μορφή συλλογικών εικόνων που έγιναν αποδεκτές από τις σύγχρονες κοινωνίες και άρχισαν να εκφράζονται μέσα από μύθους και παραμύθια. Ο «αφηγητής μύθων» επιστρέφει στην αρχετυπικότητα για να μας πει «τι ήταν στην αρχή»⁸.

Ο Κάρλ Γιούνγκ μελέτησε συγκριτική θρησκευσιολογία και μυθολογίες των λαών, ανέλυσε 80.000 όνειρα ασθενών του και εντυπωσιάστηκε από τις ομοιότητες που συναντούσε σε όλα αυτά τα πεδία αναπτύσσοντας έτσι την έννοια του «συλλογικού υποσυνείδητου». Εντόπισε μάλιστα σύμβολα που υπάρχουν στο συλλογικό υποσυνείδητο, τόσο αρχαία, χαμένα στη σκόνη της ιστορίας του ανθρώπου στη γη που δεν ήταν πια αναγνωρίσιμα και κατανοητά από το σύγχρονο άνθρωπο. Ωστόσο, σύμφωνα πάντα με το Γιούνγκ, τα σύμβολα αυτά εξακολουθούν να ενοικούν στο υποσυνείδητο του ανθρώπου, καθώς εξακολουθεί να κατέχει την ικανότητα χρήσης των συμβόλων που στους αρχέγονους πολιτισμούς εκφράζονταν μέσα από τελετές και πρωτόγονες αντιλήψεις. Ο Stevens υποστηρίζει πως ο σύγχρονος άνθρωπος δεν μπορεί να συνειδητοποιήσει την εξάρτησή του από τα μηνύματα που μεταφέρουν τα σύμβολα αυτά ούτε και το βαθμό στον οποίο επηρεάζουν τη συμπεριφορά και τις στάσεις του. Το συλλογικό υποσυνείδητο διατηρεί ένα μεγάλο αριθμό από τα αρχέγονα αρχέτυπα που είναι κοινά σε όλους τους ανθρώπους μιας συγκεκριμένης χώρας ή πολιτισμού. Τα αρχέτυπα αυτά είναι αρχέγονα μοντέλα σκέψης που τείνουν να δίνουν οντότητα σε φυσικές διαδικασίες χρησιμοποιώντας μυθολογικές έννοιες⁹.

Ο Gardner, ευρύτερα γνωστός ως ο επινοητής της θεωρίας της πολλαπλής νοημοσύνης, υποστηρίζει τη σημασία των συμβόλων, των συμβολικών προϊόντων και της διαδικασίας της καλλιέργειας της συμβολικής ικανότητας στα παιδιά. Τα σύμβολα μπορούν να λειτουργήσουν από μόνα τους ως ενότητες νοήματος, αλλά μπορούν να αποτελέσουν και συστατικά ανώτερης νοητικής διεργασίας και αποκωδικοποίησης. Έτσι, οι λέξεις αποκαλύπτουν νοήματα στη γραπτή και προφορική γλώσσα, οι αριθμοί αποτελούν τις βασικές μονάδες της μαθηματικής σκέψης, οι κινήσεις στο χορό αποκαλύπτουν κοινά νοήματα στους θεατές κ.ο.κ. Τα σύμβολα και τα συμβολικά συστήματα μπορούν να παράξουν συμβολικά προϊόντα όπως ιστορίες, θεατρικά έργα, ποιήματα, μαθηματικές αποδείξεις.

8 Jung, C. & G-Kerenyi, C.(1998).Η Επιστήμη της Μυθολογίας. Μετφρ.Κώστας Ζάρρας. Αθήνα: Ιάμβλιχος. σ. 15.

9 Stevens, A. (1998). *Ariadne's clue: A guide to the symbols of humankind*. NJ: Princeton University Press.σ. 107.

Όλα αυτά μεταφέρουν νοήματα τα οποία τα άτομα που μοιράζονται τις ίδιες πολιτισμικές αξίες μπορούν να κατανοήσουν, να εκτιμήσουν, να κριτικάρουν και να τροποποιήσουν. Σύμφωνα με το Gardner, η σημερινή εκπαίδευση αποτελεί μια διαδικασία οικειοποίησης των κεντρικών νοηματοδοτήσεων του πολιτισμού μιας συγκεκριμένης κοινωνίας από τα παιδιά. Σ' αυτή τη διαδικασία άλλα άτομα τα καταφέρνουν καλύτερα κι άλλα χειρότερα¹⁰.

Η έννοια της αρχετυπικής συμβολικής εικόνας συνδέει την έννοια του αρχέτυπου (την πρωταρχική μορφή πάνω στο πρότυπο της οποίας διαμορφώνονται παρόμοια νοητικά σχήματα) με την έννοια του συμβόλου (αναπαράσταση ενός αντικειμένου που συνδέεται συνειρμικά, ομοιάζει κι έχει άμεση σχέση με μια αφηρημένη συνήθως έννοια). Η εικόνα αυτή θεωρείται καθολική και απεικονίζεται στα παραμύθια, τους μύθους και τις τέχνες. Είναι πολύ σημαντικό για την εξέλιξη των παιδιών και την αντιμετώπιση της κρίσης της εκπαίδευσης οι εκπαιδευτικοί να βοηθούν τα παιδιά να αποκωδικοποιούν και να κάνουν κατανοητές τις αρχετυπικές συμβολικές εικόνες, έτσι ώστε να βοηθούν τα παιδιά να κατανοήσουν τη φύση και τη σημασία των παραμυθιών, των μύθων και των τεχνών, ακριβώς όπως ο μίτος της Αριάδνης έβγαλε το Θησέα από το Λαβύρινθο. Έτσι, η εκπαίδευση θα στοχεύει στην τόσο παραμελημένη περιοχή της ζωής των παιδιών, που δεν είναι άλλη παρά η ενστικτώδης παραγωγή εικόνων και η ικανότητα της φυσικής παραγωγής νοημάτων.

2.3. Η παιδαγωγική δύναμη του μύθου

Ο Τζόζεφ Κάμπελ υποστηρίζει πως οι μύθοι αποτελούν συνταρακτικές ιστορίες, στοιχεία έμπνευσης για να πραγματώσουμε τις δυνάμεις μας, μια περιπέτεια ψυχής, όπου εξοντώνοντας τέρατα ή δαιμονικά στοιχεία εξοντώνουμε τους δικούς μας φόβους. Μέσα από τη μυθική αφήγηση το παιδί βρίσκει πρότυπα που εισάγουν δυνατότητες. Η κατανόηση του μύθου είναι κι αυτή μια προσωπική και μοναδική προσέγγιση των αξιών μέσα από εικόνες οι οποίες όμως διαμορφώνονται μέσα από τη μοναδική δυνατότητα του καθενός. Έτσι, ο μύθος βιώνεται από τον καθένα με το δικό του μοναδικό τρόπο. Η υπερνίκηση του φόβου μέσα από τα επιτεύγματα του ήρωα προσφέρει θάρρος για προσωπικά επιτεύγματα στη ζωή του παιδιού, προσφέρει «το πέρασμα προς την πληρότητα που συντελείται ανάμεσα στους κινδύνους της επιθυμίας και του φόβου»¹¹. Η πραγματική δύναμη του μύθου βρίσκεται στην αλήθεια του, γιατί ο μύθος αποτελεί για τον Τζόζεφ Κάμπελ την προτελευταία αλήθεια –προτελευταία γιατί η τελευταία δεν μπορεί να ειπωθεί με λόγια.

Η μυθολογία είναι ποίηση και μεταφορά, βρίσκεται πέρα από τα λόγια,

10 Gardner, H. (1993). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books, Inc. σ.σ. 302-311.

11 Campbell, J. (1998). *Η Δύναμη του Μύθου*. Μτφρ. Ελένη Παπαδοπούλου. Αθήνα: Ιάμβλιχος, σ.274.

πέρα από τις εικόνες. Είναι το όχημα που οδηγεί τους μαθητές στην προσωπική βίωση της ζωής μέσα από τις προσωπικές τους διαδρομές, στη βίωση του προσωπικού τους μυστηρίου, ένα μάθημα ζωής, μια πρόσκληση να αποδεχτούν τη δική τους προσωπική περιπέτεια ως ήρωες στη δική τους ζωή¹². Οι μύθοι αποτελούν έναν άλλο τρόπο βίωσης της κοινωνίας και ταυτόχρονα ένα είδος χάρτη για την πνευματική ανάπτυξη του παιδιού, ένα δρόμο αναζήτησης της αυτογνωσίας, μια εμφύχωση του πολεμιστή της ζωής.

Ο King υπογραμμίζει τη σημασία της εκπαίδευσης των παιδιών και της μετάδοσης αξιών και ανθρωπιστικών μηνυμάτων μέσα από μύθους. Οι αρχετυπικές φόρμες των μύθων κινούν τις βαθύτερες εσώτερες περιοχές της ανθρώπινης ύπαρξης και αντανakλούν πρωταρχικές θεμελιώδεις δυνάμεις κατανόησης κάθε μορφής γνώσης. Μέσα από την αναγνώριση των συμβολισμών των αρχετυπικών εικόνων οι μαθητές αποκτούν πρόσβαση σε εσωτερικές ικανότητες, αναπτύσσουν καλύτερη κατανόηση για το δικό τους πολιτισμό, τους άλλους, αλλά και για το σύμπαν στο σύνολό του. Μέσα από τους μύθους διαφόρων λαών οι μαθητές έρχονται σ' επαφή με άλλους πολιτισμούς ανακαλύπτοντας τη δική τους ταυτότητα και τη δυνατότητα να εξελιχθούν ακολουθώντας τα χνάρια των ηρώων στην αναζήτηση της εσώτερης πραγματικότητας τους¹³.

3. Η διδασκαλία των μύθων στο σχολείο ως πρόταση αντιμετώπισης της κρίσης στην εκπαίδευση

Οι συνεχείς απόπειρες μεταρρυθμίσεων και αναθεώρησης των σκοπών της εκπαίδευσης είναι παγκόσμιο μέλημα. Η μελέτη της κρίσης της εκπαίδευσης αποτελεί ένα από τα πιο συνηθισμένα θέματα σε μελέτες, συνέδρια και βιβλία. Σύμφωνα με το Bickman, οι μεταρρυθμιστές της εκπαίδευσης δεν οραματίζονται τη μεγάλη αλλαγή προς την ουτοπία, αλλά αναπαράγουν μεταποιημένα συστήματα που δεν επιτυγχάνουν τίποτε περισσότερο από την αναπαραγωγή της μετριότητας. Παρ' όλο που η πρόθεση είναι σωστή, οι πολιτικές που υιοθετούνται είναι ασαφείς χωρίς συγκεκριμένο προσανατολισμό. Έτσι, προσπαθούμε με τα μικρά βήματα που γίνονται να αλλάξουμε ένα κατεστημένο «με τον ίδιο τρόπο που θα προσπαθούσαμε να σώσουμε τον Τιτανικό με τα εργαλεία ενός κουτιού επισκευής ποδηλάτων»¹⁴. Η πρόταση του Bickman είναι η σταθερή, καθημερινή, επίμονη προσπάθεια πολιτείας και εκπαιδευτικών όχι μόνο να αναδειχτεί, αλλά και να βρει πεδίο εφαρμογής η έμφυτη ευφυΐα των μαθητών, μέσα από τη διδασκαλία όλων των αντικειμένων. Τα αναλυτικά προγράμματα στοχεύουν μόνο

12 Campbell, J. (1998). *Η Δύναμη του Μύθου*. Μτφρ. Ελένη Παπαδοπούλου. Αθήνα: Ιάμβλιχος, σ.292.

13 King, N. (1990). Myths, metaphor, memory: Archeology of the self. *Journal of Humanistic Psychology*. 30 (2). σ.σ.55-72.

14 Bickman, M. (1998). Tinkering toward utopia: Reconstructing the tradition of the active mind. *Phi Delta Kappan*. 80 U V 75 -78. σ.77

στη θεωρητική ενημέρωση των μαθητών και όχι στην ανάπτυξη της ικανότητας εξαγωγής νοήματος για τη ζωή τους, την ικανότητα αναγνώρισης αξιών και της συναίσθησης της λειτουργίας τους στην ουσία της ζωής. Οι εκπαιδευτικοί είναι υποχρεωμένοι να μεταδώσουν τεράστια φορτία γνώσης μέσα από τη χρήση ηλεκτρονικών μέσων (προγράμματα ηλεκτρονικών υπολογιστών, ηλεκτρονικές εγκυκλοπαίδειες και βιβλία, το διαδίκτυο κτλ) που τελικά μένει αναφομοίωτη. Το εκπαιδευτικό σύστημα παράγει μαθητές που μετά βίας βρίσκουν χρόνο να παίξουν σε εξωτερικό χώρο, να περπατήσουν ή να συμμετάσχουν σε μια συζήτηση για τα βαθιά νοήματα της ζωής με τους συμμαθητές, τους δασκάλους ή τους γονείς τους. Οι επιστήμονες προσανατολίζονται μάλιστα στην εμφύτευση ενός computer chip στον ανθρώπινο εγκέφαλο, έτσι ώστε να αυξήσουν «τη χωρητικότητα γνώσης» και να δώσουν τη δυνατότητα να «κατεβάζουμε» πληροφορίες σε οποιοδήποτε μέρος κι αν βρισκόμαστε και σε μεγαλύτερες ποσότητες. Με ποιο τρόπο όμως αυτή η γνώση αποτελεί κέρδος για τον άνθρωπο, όταν τον αποξενώνει από τη γνώση που ήδη κατέχει, τον απομακρύνει από το προσωπικό του ταξίδι στον κόσμο των αξιών, των ηθικών κρίσεων, των συναισθημάτων, των φόβων του;

Ο Wood στην έρευνά του απέδειξε πως πολλοί εκπαιδευτικοί αισθάνονται αυτό το χάσμα ανάμεσα στην γνώση και τις αξίες που δημιουργούν τα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα. Υποστηρίζει μάλιστα πως η μελέτη των μύθων και γενικότερα το μάθημα της ιστορίας αποτελεί μια εξαιρετική ευκαιρία για να μελετήσουν οι μαθητές τον κόσμο των αξιών, την αέναη προσπάθεια του ανθρώπου να υπερβεί τα όρια και οι προοπτικές που του τίθενται σε κάθε εποχή και τις συνέπειες αυτής της προσπάθειας¹⁵.

Ο Vidor συνέδεσε την προσωπική ανάπτυξη των παιδιών με τη δημιουργική γραφή, όπου οι μαθητές καλούνται να δημιουργήσουν τα δικά τους πρωτότυπα έργα (ιστορίες, βιβλία, ανάπτυξη όλων των ειδών γραφής -ποίηση, δοκίμιο, παραμύθι κτλ-ερευνητικές εργασίες, καλλιτεχνικές δημιουργίες), μέσα από τη μελέτη μύθων, ιστοριών και έργων τέχνης¹⁶.

Επεκτείνοντας την παραπάνω σκέψη, η Sterling μελέτησε τις θεραπευτικές επιδράσεις της ανάγνωσης των μύθων και άλλων ιστοριών στα παιδιά. Το αποτέλεσμα αυτής της πρακτικής σε μια από τις έρευνές του απέδειξε πως τα παιδιά απέκτησαν μεγάλη αίσθηση αλληλεγγύης, αποδοχής, φροντίδας και κατανόησης μεταξύ τους, αλλά και στον ευρύτερο κόσμο τους. Οι αρχετυπικές συμβολικές εικόνες των μύθων και των παραμυθιών δημιουργούν, σύμφωνα με τον παραπάνω μελετητή, μια γέφυρα ανάμεσα στα στάδια ανάπτυξης των παιδιών, ειδικά μετά τα 8 χρόνια, που αρχίζει η αναζήτηση των ηρώων της ζωής του. Όταν το παιδί καταλάβει πως η ζωή έχει πολλές δυσκολίες έχει ανάγκη

15 Wood, R. H. (1998). Teaching the classics in the middle grades: Connecting with the roots of Western civilization. *Phi Delta Kappan* 80(September), 72-7474.

16 Vidor, C. (1997). Use book-making, art research, word-processing skills, and language arts skills to create original "Ancient Greek" myths. *School Library Media Activities Monthly*. (1 4).σ.σ.13-22.

από σταθερά πρότυπα που θα υποστηρίξουν την προσωπική του αναζήτηση, θα του δείξουν τον δρόμο της ανθρώπινης αναζήτησης, θα τον καθοδηγήσουν στη μάχη για την εύρεση της αλήθειας και την κατάκτηση της δικαιοσύνης, θα του εμπνεύσουν την ασφάλεια στην αναζήτηση αυτού του δρόμου, την ύπαρξη βοήθειας και ευτυχούς έκβασης στην περιπέτεια της ζωής¹⁷.

Το παιδί στην ηλικία αυτή σύμφωνα με το Schwartz έχει μια φυσική και ενδόμυχη τάση να αναζητά ήρωες στη ζωή του. Το σχολείο σήμερα δεν το βοηθά να αντιμετωπίσει το βαθύ χάσμα που δημιουργείται μέσα του ανάμεσα στους «ήρωες» που του παρουσιάζουν τα σύγχρονα μέσα ενημέρωσης στην πραγματική ζωή, στα κινούμενα σχέδια και τα ηλεκτρονικά παιχνίδια και στον ήρωα που ο ίδιος έχει ανάγκη να αναγνωρίσει στη φιγούρα του βαθιές και αναλλοίωτες ανθρώπινες αξίες. Η σύγχυση αυτή που δημιουργείται μέσα του δημιουργεί μια μορφή άκριτης ειδωλολατρίας προτύπων, που συχνά αποδομούνται στα μάτια του (τραγουδιστές, ποδοσφαιριστές, καλλιτέχνες, ήρωες των ηλεκτρονικών παιχνιδιών κτλ), δεν αποτελούν σταθερή αξία και η αγκίστρωση του παιδιού επάνω τους τα οδηγεί σε φαινόμενα βίας, αλλά και προσωπικής απαξίωσης. Ως αντίδοτο στην παρακμιακή αυτή κατάσταση που οδηγούνται τα παιδιά σήμερα λόγω έλλειψης προτύπων, η ανάγνωση των μύθων στην τρυφερή αυτή ηλικία των παιδιών αποτελεί μια αποτελεσματική πρακτική. Η αξία του μύθου έγκειται στο γεγονός ότι εκεί αντικατοπτρίζονται εσωτερικά προβλήματα στις πιο οριακές καταστάσεις τα οποία οφείλουν να βιωθούν και να κατανοηθούν συμβολικά και τα οποία δεν εξαντλούνται από ένα αναλυτικό νου. Όταν ο μύθος γίνει αντικείμενο μαθήματος πυροδοτούνται αρχέγονα ερωτηματικά και ολοένα και περισσότερες αφετηρίες για να αρχίσει μια συζήτηση με τα παιδιά για την *condicio humana*. Εδώ βέβαια ελλοχεύει ο κίνδυνος η πολυσημαντότητα του μύθου να καταστραφεί αν επιχειρήσουμε μια ξερή αναλυτική προσέγγιση και μια προσπάθεια ξεκάθαρης διατύπωσης των μυθικών μηνυμάτων ως μια οδηγία ζωής ή μια ηθικοπλαστική διδαχή. Ο μύθος αποτελεί μια μορφή μαρτυρίας που μπορεί να αποκωδικοποιηθεί, χωρίς όμως να χάσει την αρχαϊκή του ξενικότητα και τη διάθεση για υπαρξιακή περισυλλογή¹⁸.

Σύμφωνα με τον Κοντάκο υπάρχουν τρία σημαντικά σημεία για τη χρήση του μύθου στην εκπαίδευση: 1. Ότι η εκπαίδευση έχει αναλάβει τη μετάδοση της παράδοσης και των κοινωνικών νορμών στους νέους ανθρώπους και 2. Ότι οι πολλοί σημερινοί ήρωες δεν αποτελούν μορφές συλλογικής αποδοχής, αλλά μεμονωμένων ομάδων και μπορούν ανά πάσα στιγμή να αποδειχθούν ρηχοί, βίαιοι, καταστροφικοί, αλλά και να προδώσουν τα ιδεώδη τα οποία υπηρετούν (π.χ. οι ποδοσφαιριστές, οι τραγουδιστές, οι αστυνομικοί, οι στρατιώτες κτλ) και

17 Sterling, S. (1997). Skaloola the owl: Healing power in Salishan mythology, *Guidance and Counseling*. (12)p.p.331-343.

18 Schwartz, E. (1999). *Millennial child: Transforming education in the 21st century*. NY: Anthroposophic Press. σ.σ.52-59.

3. Ότι οι μύθοι μεταφέρουν συναισθηματικά όλους τους συμμετέχοντες στη σκηνή της δράσης του ήρωα δημιουργώντας μια κοινωνικοποιητική σχέση συνεργασίας και καθιστώντας ταυτόχρονα τη σχέση αυτή ελεγχόμενη όσον αφορά στη βίωση του φόβου και της υπερβολής του συναισθήματος¹⁹.

4. Άλογα στην τάξη - Η Παιδαγωγική προσέγγιση του 8^{ου} άθλου του Ηρακλή

4.1. Σκοπός και μέθοδος διδασκαλίας του μύθου

Στη σκοποθεσία που έχει θέσει το Υπουργείο Παιδείας σχετικά με τη διδασκαλία της Ιστορίας αναφέρει σαφώς πως ο μαθητής «αποκτά την επίγνωση ότι ο σύγχρονος κόσμος αποτελεί συνέχεια του παρελθόντος, αλλά και την αντίληψη ότι ο σύγχρονος ιστορικός ορίζοντας συνδέεται άμεσα με τη ζωή του»²⁰. Οι διδακτικές μέθοδοι που προτείνονται μάλιστα είναι αυτές «που παρέχουν δυνατότητες ουσιαστικής μελέτης και επεξεργασίας και προτείνουν την εναλλακτική χρήση και τον συνδυασμό πολλών εκπαιδευτικών τεχνικών: την αφήγηση από τους εκπαιδευτικούς, την ανάγνωση και μελέτη βιβλίων, τη συλλογή και επεξεργασία ιστορικών πληροφοριών που προέρχονται από διαφορετικές γραπτές, υλικές, εικονικές, οπτικοακουστικές πηγές, και την επεξεργασία επιλεγμένων υποενοτήτων με βιωματικές δραστηριότητες και ομαδικές εργασίες». Ανάμεσα στους στόχους που θέτει το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών είναι και η κατανόηση του συμβολισμού των άθλων του Ηρακλή, η αποτίμηση των θετικών χαρακτηριστικών του ήρωα, ο χαρακτηρισμός του ήρωα σε σχέση με τις πράξεις του, η αντιστοίχιση των χαρακτηριστικών που τον βοήθησαν στα κατορθώματά του, η σύνθεση κειμένων με ερωτήσεις ανοιχτού τύπου σε σχέση με τη σημασία του μύθου²¹ (ό.π.).

Η πρώτη επαφή των μαθητών του Δημοτικού με το μάθημα της Ιστορίας ξεκινά με τη διδασκαλία των μύθων στη Γ΄ Δημοτικού. Η πρώτη αυτή επαφή είναι σημαντικό να γίνεται με τρόπο που να προσελκύει τους μαθητές και ταυτόχρονα να ενεργοποιεί την κριτική τους ικανότητα. Στην αποτελεσματική διδασκαλία του αντικείμενου αυτού σύμφωνα με το Mercer, οι έννοιες προσεγγίζονται με μια φθίνουσα καθοδήγηση (fading scaffolding) των μαθητών από τον εκπαιδευτικό. Στην καθοδήγηση αυτή ο εκπαιδευτικός (α) διδάσκει, (β) παρακινεί και (γ) εμπνυχώνει. Η διδασκαλία δεν αποτελεί μονόλογο του δασκάλου και αναπαραγωγή από τους μαθητές. Ο εκπαιδευτικός δίνει τις απαιτούμενες επεξηγήσεις και ζητείται από τους μαθητές να συσχετίσουν έννοιες μεταξύ τους, να επεξηγήσουν

19 Κοντάκος, Α. (2003). *Μύθοι και Εκπαίδευση: Προτάσεις για μια Παιδαγωγική του Μύθου*. Αθήνα: Ατραπός. σ.σ.210-214.

20 Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, Αρ. Φύλλου 181, 23 Ιανουαρίου 2015.σ.2406.

21 Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, Αρ. Φύλλου 181, 23 Ιανουαρίου 2015.σ.2412.

φαινόμενα, να ερμηνεύσουν καταστάσεις, να αντιμετωπίσουν παρανοήσεις, να διατυπώσουν αξιολογήσεις, επιχειρήματα, κρίσεις, προτάσεις, συλλογισμούς, συμπεράσματα, υποθέσεις, να οπτικοποιήσουν πληροφορίες. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να επιβραβεύει τις προσπάθειες, να ενθαρρύνει, να προτρέπει, να βρίσκει τις σωστές ερωτήσεις για να βοηθήσει τους μαθητές να βγουν από αδιέξοδα σε δύσκολες στιγμές, να καθοδηγεί, αφήνοντας όμως την πρωτοβουλία να ανθεί στα πλαίσια των ομαδικών εργασιών²².

4.2. Ο μύθος: Ο όγδοος άθλος του Ηρακλή- Τα άλογα του Διομήδη

Ο Ηρακλής αποτελεί εξέχουσα μορφή της ελληνικής μυθολογίας και ξεχωρίζει όχι μόνο για την τιτάνια δύναμή του, αλλά και για το ήθος του χαρακτήρα του. Ετυμολογικά το όνομά του σημαίνει «το κλέος της Ήρας», δηλαδή η δόξα της Ήρας, η δοξασμένη ψυχή.

Ο όγδοος άθλος που κλήθηκε να φέρει σε πέρας ο Ηρακλής από τον Ευρυσθέα ήταν να έρθει στη Θράκη και να φέρει ζωντανά στις Μυκήνες τα άγρια και ανθρωποφάγα άλογα του βασιλιά των Βιστώνων, Διομήδη. Ο Διομήδης ήταν γιος του Άρη και της Κυρήνης, αδελφός του Κύκνου και το βασίλειό του βρισκόταν γύρω από μια λίμνη, που πήρε το όνομά της από το λαό των Βιστώνων, κι έτσι ονομάστηκε Βιστωνίδα.

Ο Διομήδης είχε 4 άγρια κι ανθρωποφάγα άλογα που έβγαζαν φλόγες από τα ρουθούνια τους. Τα ονόματά τους ήταν: Πόδαργος, Λάμπων, Ξάνθος και Δεινός. Πρόκειται για τα ίδια άλογα που κατασπάραζαν κατά τη διάρκεια μιας αρματοδρομίας τον πρώτο ιδιοκτήτη τους, το Γλαύκο, γιο του Σίσυφου και πατέρα του ήρωα Βαλλερεφόντη. Υπήρχε η φήμη πως ο φοβερός Διομήδης τάζε τα άγρια άλογά του με τις σάρκες των φιλοξενούμενων του ή ναυαγών που έβγαιναν στις ακτές του βασιλείου του. Επειδή τα άλογα αυτά ήταν πολύ άγρια, ο Διομήδης τα κρατούσε μέσα στο στάβλο, δεμένα με χοντρές σιδερένιες αλυσίδες και γύρω από το στάβλο είχε βάλει φρουρούς για να τα φυλάνε.

Ο Ηρακλής τα γνώριζε όλα αυτά. Ξεκίνησε λοιπόν για τη Θράκη συνοδευόμενος από μερικούς συντρόφους του για βοηθούς, με σκοπό να αντιμετωπίσει το στρατό του Διομήδη και να κλέψει τα φοβερά του άλογα. Ανάμεσα στους βοηθούς του ήταν και ο αγαπημένος του φίλος, Άβδηρος. Φτάνοντας στο ανάκτορο του Διομήδη, επιτέθηκε αιφνιδιαστικά στους στάβλους, σκότωσε όσους στρατιώτες και υπηρέτες του εναντιώθηκαν, άρπαξε τα άλογα και τα οδήγησε στην παραλία όπου είχε αράξει το πλοίο του. Εκεί τα εμπιστεύτηκε στο φίλο του Άβδηρο να τα φυλάει κι έσπευσε να γυρίσει να αντιμετωπίσει το Διομήδη και τον πολεμοχαρή στρατό του που τον ακολουθούσε.

Ο ήρωας, με τους λιγοστούς συντρόφους του κατόρθωσε να αντιμετωπίσει

22 Mercer, N.(2000). *Η συγκρότηση της γνώσης. Γλωσσική αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων*. (Μτφρ. Μαίρη Παπαδοπούλου).Αθήνα: Μεταίχμιο. σ.σ. 110-115.

τον άγριο στρατό του Διομήδη, ενώ σκότωσε το Διομήδη με ένα χτύπημα με το ροπαλό του. Όταν όμως ο Ηρακλής επέστρεψε στο πλοίο τον περίμενε ένα δυσάρεστο θέαμα. Τα άλογα είχαν κατασπαράξει τον άτυχο Άβδηρο. Ο Ηρακλής τον έθαψε και δίπλα στο μνημείο του έχτισε μια πόλη που ονόμασε προς τιμήν του φίλου του, Άβδηρα. Όρισε μάλιστα να γίνονται αγώνες κάθε χρόνο προς τιμήν του.

Ο Ηρακλής εξημέρωσε χωρίς ιδιαίτερη δυσκολία τα άλογα (μια εκδοχή λέει πως τα εξημέρωσε δίνοντάς τους να φάνε τον ίδιο το Διομήδη), τα αλυσόδεσε και πέταξε μαζί τους πάνω από τα βουνά μέχρι τις Μυκίνες, όπου και τα παρέδωσε στον Ευρυσθέα ολοκληρώνοντας έτσι τον όγδοο άθλο του.

Μια παραλλαγή του μύθου λέει ότι ο Ηρακλής πήγε μόνος του στο Διομήδη και για να πάρει ζωντανά τα άλογα έριξε τον ίδιο το Διομήδη στη χάλκινη φάτνη τους, τα οποία όταν τον έφαγαν ημέρεψαν. Τότε ο Ηρακλής τα έπιασε και τα οδήγησε ζωντανά στον Ευρυσθέα.

Σύμφωνα με μια εκδοχή ο Ευρυσθέας τα άφησε ελεύθερα, ώσπου αυτά έφτασαν στον Όλυμπο και κατασπαράχθηκαν από άλλα ζώα. Σύμφωνα με άλλη διήγηση ο Ευρυσθέας αφιέρωσε τα άλογα στην Ήρα και η ράτσα τους διατηρήθηκε μέχρι την εποχή του Μεγάλου Αλεξάνδρου²³.

4.3. Οι προσωπικότητες του ήρωα και του αντι-ήρωα του μύθου

Ο Ηρακλής αποτελεί το πρότυπο του ήρωα που η φύση και οι θεοί τον έχουν προικίσει με τη δύναμη να φέρνει την ισορροπία και τη δικαιοσύνη σε περιστάσεις ανατροπής των νόμων. Αυτή η αποστολή του ολοκληρώνεται σε 12 άθλους. Με γενναιότητα και ευφυΐα, ο ήρωας αποκαθιστά για άλλη μια φορά την τάξη τιμωρώντας τον αυθάδη βασιλιά και το στρατό του, δαμάζοντας τα άγρια ανθρωποφάγα άλογα, που συμβολικά θα μπορούσαν να είναι τα άγρια ένστικτα του ανθρώπου και εκπληρώνοντας ακόμη ένα κύκλο στην περιπέτεια της ζωής του. Ο ήρωάς μας είναι ένας αήττητος πολεμιστής, γόνος θεού, αλλά και άνθρωπος. Η τελευταία φύση του είναι αυτή που τον οδηγεί σε σφάλματα. Η έλλειψη καθοδήγησης στο φίλο του Άβδηρο και η κακή εκτίμηση της κατάστασης οδηγεί το φίλο του σε θάνατο. Ο ήρωας θλίβεται, αλλά δε νικιέται από απόγνωση για το λάθος. Εκπληρώνει όλες τις προβλεπόμενες τιμές για την ταφή του φίλου και αφήνει παρακαταθήκη στη μνήμη του αγώνες και μια πόλη, τα Άβδηρα για να μην ξεχαστεί ποτέ. Ο ήρωας έχει δικαίωμα να σφάλει, αλλά και την υποχρέωση να ανακάμπτει και να προσπαθεί να επανορθώσει.

Από την άλλη μεριά, στο πρόσωπο του αντι-ήρωα, του Διομήδη, αντικρίζουμε ένα βασιλιά που δεν επιτελεί το καθήκον του απέναντι στους θεϊκούς νόμους (δεν τιμά τους ναυαγούς και τους ξένους σύμφωνα με τις προσταγές

23 Φαρούπος, Ν. (2005). *Ο κόσμος των Φανταστικών Όντων των Αρχαίων Ελλήνων. Δαιμονικά, Τέρατα, Πλάσματα της Νύχτας και Χθόνιες Θεότητες*. Αθήνα: Κέδρος, σ.σ.34-35.

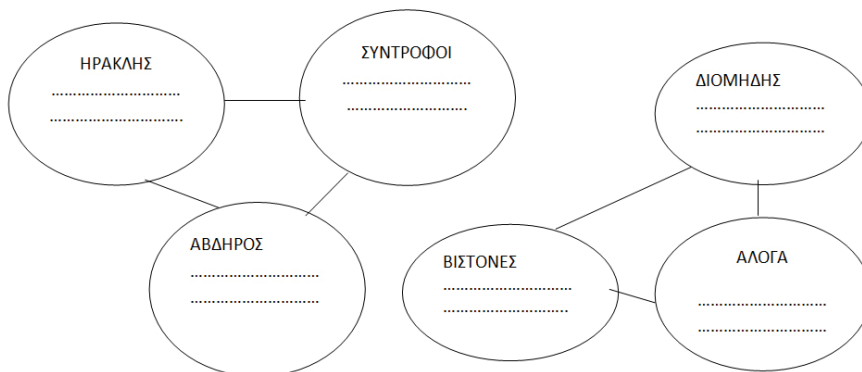
του Δία) ούτε και στους ανθρώπινους (ως βασιλιάς έπρεπε να μεριμνά για την ειρηνική ζωή, την ασφάλεια, την κοινωνική συνοχή και την πνευματική άνοδο των πολιτών). Αντίθετα κυβερνά με σκίητρο το φόβο, το θάνατο, την αλαζονεία και την αλόγιστη βία. Έρμαιο των βίαιων ενστίκτων του, δεν τιμά τη βασιλική του ιδιότητα, καταπατά θεμελιώδεις νόμους της φύσης (τρέφει τα κατεξοχήν ευγενικά πλάσματα, τα άλογα, με σάρκες) και κυβερνά με αυθάδεια απέναντι σε θεούς κι ανθρώπους, χωρίς το φόβο του νόμου τον οποίο θα έπρεπε να υπηρετεί κι όχι να καταπατά. Η τυραννική του διακυβέρνηση, ο φόβος που εμπνέει σε πολίτες και ξένους, η ανασφάλεια που επιβάλλει στο βασίλειό του, η αγριότητα στην οποία εκπαιδεύει το στρατό του και οι ανάρμοστες πράξεις του απέναντι σε ζώα κι ανθρώπους εγείρουν την μήνη των θεών και της φύσης. Ο Ευρυσθέας ορίζει τον άθλο της εξόντωσής του και της αποκατάστασης της ισορροπίας του φυσικού και ηθικού κόσμου στον ήρωα Ηρακλή.

Ο μύθος προσεγγίζεται με τις παρακάτω δραστηριότητες, προκειμένου να γίνει κατανοητός ο μύθος, να αναδειχθούν οι αξίες του ήρωα και τα χαρακτηριστικά του αντι-ήρωα, να προβληματιστούν οι μαθητές για τις έννοιες της αλαζονείας και της βίας και γενικότερα να επιτευχθούν οι στόχοι που θέτει το Πρόγραμμα Σπουδών, αλλά και η αξιακή διάσταση που οφείλει να έχει η εκπαίδευση.

5. Δραστηριότητες προσέγγισης του μύθου και ανάγνωσης των αρχετυπικών συμβολικών του εικόνων

5.1. Συλλογή και καταγραφή αυθόρμητων εντυπώσεων από την ανάγνωση του μύθου (Καταιγισμός ιδεών)

- Οι μαθητές δημιουργούν ένα χάρτη αυθόρμητων σκέψεων σχετικά με τον άθλο.
- Κατασκευάζουμε έναν εννοιολογικό χάρτη με λέξεις, σκέψεις και πληροφορίες που αφορούν τους δύο αξιακούς πόλους του μύθου



5.2. Ανάπτυξη κριτικής σκέψης

Τα παιδιά κολλούν χαρτάκια post it με τις σκέψεις τους στον πίνακα με τα ερωτήματα ανάπτυξης κριτικής σκέψης

Τι γνωρίζω για το μύθο	Τι θα ήθελα να μάθω ακόμη	Ποιες σκέψεις κάνω

5.3. Αναγνώριση των προβλημάτων και της λύσης

Ποια προβλήματα συνάντησε ο ήρωας; Ποιες λύσεις έδωσε;

Προβλήματα	Λύσεις

5.4. Ανάπτυξη ικανότητας αναγνώρισης των χαρακτηριστικών των ηρώων και των αντι-ηρώων του μύθου.

Γράψτε τα χαρακτηριστικά των προσώπων του μύθου

Πρόσωπα του μύθου	Χαρακτηριστικά των προσώπων
Ηρακλής	
Άβδηρος	
Διομήδης	

5.5. Συναισθηματική προσέγγιση του ήρωα

Ερωτήσεις:

- Τι αισθάνθηκε ο Ηρακλής όταν είδε τα άλογα;
- Τι αισθάνθηκε ο Ηρακλής όταν είδε σκοτωμένο τον Άβδηρο;
- Τι αισθάνθηκε ο Ηρακλής όταν ολοκλήρωσε τον άθλο του;

5.5. Κριτική προσέγγιση της προσωπικότητας των προσώπων του μύθου

Πρόσωπα του μύθου	Προτερήματα	Ελαττώματα	Προτάσεις βελτίωσης
Ηρακλής			
Άβδηρος			
Διομήδης			

5.6 Ανάπτυξη ικανότητας συνεργασίας και κριτικών ερωτήσεων για την κατανόηση μιας περίπτωσης κρίσης- Συνεντεύξεις με τους ήρωες

Χωρισμός των μαθητών σε ομάδες. Τα παιδιά γίνονται δημοσιογράφοι και παίρνουν συνέντευξη από τα πρόσωπα του μύθου.

«Είστε δημοσιογράφοι και γράφετε ένα άρθρο στην εφημερίδα σας σχετικά με τα γεγονότα που διαδραματίζονται στην Θράκη. Από ποιους θα παίρνατε συνέντευξη και ποιες ερωτήσεις θα τους κάνατε;»

5.7. Σύνδεση με τη σύγχρονη εποχή και τις παραστάσεις των παιδιών

Με ποιο σύγχρονο ήρωα μοιάζει ο Ηρακλής;

5.8. Προσωπική ενδυνάμωση – ταύτιση με τον ήρωα ως θετικό πρότυπο

Φορέστε τη λεοντή του Ηρακλή και γράψτε ένα δικό σας άθλο απέναντι σε έναν άνθρωπο βίαιο, καταστροφικό και αλαζονικό.

5.9. Κατανόηση αξιών και ανάπτυξη ενσυναίσθησης

Ερωτήσεις του τύπου:

- Θα θέλατε το Διομήδη για φίλο; Ναι ή όχι και γιατί;
- Πώς φαντάζεστε το βασίλειο των Κικόνων μετά τα γεγονότα;
- Πώς νομίζετε πως οι απλοί άνθρωποι ένιωσαν για τον Ηρακλή;

5.10. Αναγνώριση των χαρακτηριστικών του ηγέτη και του θετικού αρχηγικού προτύπου (διάδρομος της σκέψης)

Τα παιδιά δημιουργούν δυο παράλληλες σειρές. Το παιδί που υποδύεται το Διομήδη περνά από το διάδρομο, ενώ οι άλλοι του δίνουν συμβουλές για να γίνει πιο αγαπητός στο λαό.

5.11. Η καρέκλα των φιλοσόφων - Επίλυση κρίσεων με διάλογο και διαπραγμάτευση

Δυο παιδιά υποδύονται τον Ηρακλή και το Διομήδη και κάθονται σε δυο καρέκλες αντικριστά. Συζητούν αναφέροντας τα προβλήματα- τις θέσεις τους σχετικά με τα ζητήματα που τους απασχολούν-τις λύσεις που προτείνουν.

5.12. Γράψτε το βιογραφικό ποίημα του Ηρακλή

Είμαι ο.....
Γιός του..... και της

Είμαι (λίστα με τα χαρακτηριστικά του)

Αγαπώ (3 πράγματα ή πρόσωπα).....

Νιώθω (3 αισθήματα).....

Έχω ανάγκη από

Δε φοβάμαι

Θέλω να δώσω στους ανθρώπους.....

6. Συμπεράσματα

Η εκπαίδευση έχοντας ως στόχο την ταυτόχρονη μετάδοση γνώσεων, αξιών, αλλά και τη διαμόρφωση της προσωπικότητας των παιδιών ως αυριανών υπεύθυνων πολιτών οφείλει να δώσει ιδιαίτερη βαρύτητα στη χρήση των μύθων ως κειμένων με αδήριτη αξία για την πραγματοποίηση των στόχων της. Η ανθρώπινη ύπαρξη και η ίδια η διαδικασία της εξετομίκευσης αποτελεί μια διαφορετική πορεία για τον καθένα μας, αλλά απαιτεί απ' όλους δύναμη, αντοχή και κουράγιο. Η συμβολική δύναμη του μύθου του Ηρακλή και του άθλου της σύλληψης των αγρίων αλόγων του Διομήδη αποτελεί μέρος της διαδρομής ενός αγαπημένου ήρωα των παιδιών, όπου μπορούμε να ανιχνεύσουμε μαζί τους μια γενναία αντιμετώπιση των προκλήσεων της ζωής, τη μοίρα της αλαζονικής πορείας του ανθρώπου, ακόμη κι αν πρόκειται για βασιλιά, την τιθάσευση των αγρίων ενστίκτων μέσα από το σύμβολο του αλόγου. Η χρήση των μύθων και ιδιαίτερα των μύθων της περιοχής όπου ζουν τα παιδιά εμπεριέχουν πολλά στοιχεία της γεωγραφικής, αλλά και ιστορικής τους πραγματικότητας (στη συγκεκριμένη περίπτωση λίμνη Βιστονίδα, Αβδηρα-μουσείο Αβδήρων, Διομήδης-χωριό Διομήδεια). Η συνάφεια με την πραγματικότητα αυτή μετατρέπει το μύθο σε ένα πειστικό, δόκιμο και ασφαλές πεδίο, όπου μπορούμε να ανιχνεύσουμε τις αρετές και τα ελαττώματα, τις πράξεις και τους χαρακτήρες, τους φόβους και τις νίκες των ηρώων που έδρασαν στις ίδιες γεωγραφικές συντεταγμένες. Οι δραματικές αυτές ιστορίες προσελκύουν την προσοχή των μαθητών, κεντρίζουν το ενδιαφέρον τους και εγείρουν ερωτήματα που οδηγούν στη συζήτηση και

τον προβληματισμό σχετικά με τις αξίες, την πορεία του ανθρώπου, την αγωνία στις επιλογές του, την αντιμετώπιση των συνεπειών τους. Παρέχουν επίσης παραδείγματα αξιών που οι μαθητές μπορούν να αναγνωρίζουν και να υιοθετούν στην προσωπική τους ζωή.

Οι εκπαιδευτικοί παροτρύνονται να λειτουργούν ως καθοδηγητές κι εμπνευστές στη διαδικασία προσέγγισης των μύθων χρησιμοποιώντας φθίνουσα καθοδήγηση, έτσι ώστε τα παιδιά να αντιλαμβάνονται την εγγύτητα της περιπέτειας του ήρωα με την προσωπική τους περιπέτεια. Η επαφή με τις αρετές του ήρωα, όπως η άμιλλα, η τιμιότητα, η ευγένεια, το θάρρος, η επιμονή, η πίστη, η αυτοσυγκράτηση, η συμπόνια, η ανοχή, η δικαιοσύνη, ο σεβασμός της αξίας και της αξιοπρέπειας του ατόμου, η ευθύνη για το κοινό καλό ενθαρρύνει τη διαπραγμάτευση με τις διαχρονικές αυτές αξίες και τη σημασία τους για την περιπέτεια της ζωής. Οι προκλήσεις που καλείται να αντιμετωπίσει ο ήρωας αποτελούν στοιχεία της προσωπικότητας του αντι-ήρωα, όπως η αλαζονεία, ο εγωισμός, η βία, η ανηθικότητα. Ο μύθος αποτελεί εργαλείο ενδυνάμωσης των μαθητών κι ένα ουδέτερο τοπίο όπου μπορούν να συζητηθούν οι φόβοι, οι αγωνίες, οι δυσκολίες που συναντούν στην προσπάθειά τους να αντιμετωπίσουν γεγονότα της δικής τους ζωής, αλλά και της τρέχουσας επικαιρότητας.

Ερευνώντας και συζητώντας με τους μαθητές το πνεύμα του ηρωισμού μέσα από τις περιστάσεις δράσης των ηρώων στους μύθους, δεν κάνουμε τίποτε άλλο παρά να τους εμπνέουμε δίνοντάς τους πρότυπα, και τους παροτρύνουμε να υιοθετήσουν το πνεύμα και τη σκέψη του ήρωα. Το παράδειγμα της ζωής των μυθικών ηρώων και αντι-ηρώων και στη συγκεκριμένη περίπτωση του Ηρακλή και του Διομήδη αντίστοιχα δρα ως όραμα για τις δυνατότητες ηρωισμού που ενυπάρχουν στον κάθε άνθρωπο ώστε να πολεμήσει και να νικήσει τα κατώτερα ένστικτά του όπως η αλαζονεία και η φονική επιθετικότητα.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Bartes, R. (2007). *Μυθολογίες, Μάθημα*. Μτφρ. Χατζηδήμου Καίτη. Αθήνα: Κέδρος
- Campbell, J. (1998). *Η Δύναμη του Μύθου*. Μτφρ. Ελένη Παπαδοπούλου. Αθήνα: Ιάμβλιχος
- Campbell, J. (2001). *Ο Ηρωας με τα Χίλια Πρόσωπα. Ο Ρόλος του Ηρωα στην Παγκόσμια Μυθολογία*. Μτφρ. Θεόδωρος Σιαφάρικας. Αθήνα: Ιάμβλιχος.
- Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, 23 Ιανουαρίου 2015, Πρόγραμμα Σπουδών Ιστορίας Γ' Τάξη Δημοτικού, Αρ. Φύλλου 181.
- Jung, C. G-Kerenyi, C.(1998). *Η Επιστήμη της Μυθολογίας*. Μετφρ. Κώστας

- Ζάρρας, Αθήνα: Ιάμβλιχος.
- Κοντάκος, Α. (2003). *Μύθοι και Εκπαίδευση: Προτάσεις για μια Παιδαγωγική του Μύθου*. Αθήνα: Ατραπός.
- Mercer, N.(2000). *Η συγκρότηση της γνώσης. Γλωσσική αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων*. (Μτφρ. Μαίρη Παπαδοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Φαρούπος, Ν. (2005). *Ο κόσμος των Φανταστικών Όντων των Αρχαίων Ελλήνων. Δαιμονικά, Τέρατα, Πλάσματα της Νύχτας και Χθόνιες Θεότητες*. Αθήνα: Κέδρος.

Ξενόγλωσση

- Bandura, A. 1997. *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bickman, M. (1998). Tinkering toward utopia: Reconstructing the tradition of the active mind. *Phi Delta Kappan*. 80 U V 75 -78.
- Calvert, S. L., & Kotler, J. A. (2003). Lessons from children's television: The impact of the Children's Television Act on children's learning. *Applied Developmental Psychology*, 24, 275–335.
- Cassirer, E. (1944). *An essay on man. An introduction to a philosophy of human culture*. New Haven & London: Yale University Press.
- Gardner, H. (1993). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books, Inc.
- Hall, S. (1993). *The cultural studies reader*. London: Routledge.
- Jung, C. G. (1964). *Man and his symbols*. New York: Doubleday.
- King, N. (1990). Myths, metaphor, memory: Archeology of the self. *Journal of Humanistic Psychology*. 30 (2). 55-72.
- Schwartz, E. (1999). *Millennial child: Transforming education in the 21st century*. NY: Anthroposophic Press.
- Sterling, S. (1997). Skaloola the owl: Healing power in Salishan mythology, *Guidance and Counseling*. (12)331-343.
- Stevens, A. (1998). *Ariadne's clue: A guide to the symbols of humankind*. NJ: Princeton University Press.
- Vidor, C. (1997). Use book-making, art research, word-processing skills, and language arts skills to create original "Ancient Greek" myths. *School Library Media Activities Monthly*. (14).13-22.
- Wood, R. H. (1998). Teaching the classics in the middle grades: Connecting with the roots of Western civilization. *Phi Delta Kappan* 80(September), 72-7474.

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Η κ. **Χαμζαδάκη Γεωργία** γεννήθηκε στην Κομοτηνή. Είναι πτυχιούχος της Παιδαγωγικής Ακαδημίας Θεσσαλονίκης, του τμήματος Ιστορίας και Εθνολογίας του ΔΠΘ, του Διδασκαλείου Αλεξανδρούπολης και κάτοχος διαπανεπιστημιακού μεταπτυχιακού διπλώματος του Πανεπιστημίου Αθηνών και Institute of Education Λονδίνου. Υπηρέτησε στην ιδιωτική και δημόσια εκπαίδευση από το 1991. Από το 2014 υπηρετεί ως Σχολική Σύμβουλος της 3^{ης} Περιφέρειας Ροδόπης. Στοιχεία Επικοινωνίας: youham@hotmail.com

Χατζηγηγορίου Μαριάννα Φωκίδης Εμμανουήλ

Κατασκευή ψηφιακών παιχνιδιών για την ανάπτυξη προγραμματιστικών δεξιοτήτων σε παιδιά. Αποτελέσματα από πιλοτικό πρόγραμμα σε μαθητές της Στ' τάξης

Περίληψη

Η εργασία παρουσιάζει τα αποτελέσματα από τη χρήση του παιγνιώδους τρισδιάστατου προγραμματιστικού περιβάλλοντος Kodu για τη διδασκαλία στοιχείων προγραμματισμού σε μαθητές της Στ' τάξης του δημοτικού. Διερευνήθηκε σε τι βαθμό η παρέμβαση του δασκάλου στη διαδικασία επηρεάζει τα αποτελέσματα. Για να εξεταστεί αυτό, 60 μαθητές δημοτικού σχολείου στην Αθήνα χωρίστηκαν σε 3 ομάδες. Η πρώτη ομάδα είχε καθοδήγηση από τον εκπαιδευτικό, στη δεύτερη ομάδα δόθηκαν μόνο σημειώσεις και η τρίτη ομάδα δεν είχε καμία καθοδήγηση. Οι μαθητές κλήθηκαν να συνεργαστούν μεταξύ τους και να κατασκευάσουν παιχνίδια διαβαθμισμένης δυσκολίας και περιπλοκότητας, ακολουθώντας πολύ βασικές κατευθυντήριες γραμμές. Η παρέμβαση είχε διάρκεια επτά εβδομάδων. Ερευνητικά δεδομένα συλλέχθηκαν με ερωτηματολόγια και από την αξιολόγηση των παιχνιδιών. Η ανάλυση έδειξε ότι οι μαθητές που δεν είχαν καμία υποστήριξη είχαν εξίσου καλά αποτελέσματα με τους μαθητές που είχαν την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού. Τα αποτελέσματα οδηγούν στην ανάγκη περαιτέρω διερεύνησης του θέματος.

Λέξεις-κλειδιά: δημιουργικότητα, τρισδιάστατα παιχνίδια, προγραμματισμός στην εκπαίδευση, κονστρουκτιβισμός

Development of 3D games for teaching programming skills to sixth-grade students. Results from a pilot study

Abstract

The study examines whether the game-like programming environment of Kodu can help sixth-grade primary school students to understand basic programming concepts, but also if the results are affected depending on the degree of the teacher's involvement in the process. For this reason, a pilot program was designed and implemented in a primary school in Athens, Greece, which lasted for seven weeks. A total of 60 students participated in the study, divided into three groups. The first group had the teacher's full support and guidance, the second had only notes at their disposal, while the third had none of the above. Students were asked to collaborate and to develop their own games, of increased difficulty and complexity, following a few guidelines. Data were collected using questionnaires and by evaluating students' games. Students in the first and third group had equally good results. The results that were obtained point to the need for further investigation of the matter.

Keywords: creativity, 3D games, programming in education, constructivism

1. Εισαγωγή

Οι στόχοι της εκπαίδευσης και οι αντίστοιχες διδακτικές μέθοδοι αλλάζουν, σε μια προσπάθεια να προσαρμοστούν στα δεδομένα της σύγχρονης εποχής. Η εστίαση μετατοπίζεται από την απόκτηση γνώσεων, στην απόκτηση ενός συνόλου δεξιοτήτων -που αναφέρονται ως δεξιότητες του 21ου αιώνα- οι οποίες καθιστούν τον μαθητή δημιουργικό και ικανό να ανταποκρίνεται στις ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας¹. Στην απόκτηση μέρους ή του συνόλου των παραπάνω δεξιοτήτων, σημαντικό ρόλο παίζουν οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ). Όμως, το μοντέλο που εφαρμοζόταν ως τώρα, αυτό της υποβοήθησης της μάθησης μέσω των ΤΠΕ, δείχνει να αναθεωρείται. Πλέον τονίζεται η ανάγκη οι μαθητές να σχεδιάζουν και να δημιουργούν εφαρμογές και να μην είναι απλά χρήστες τους². Αρκετοί θεωρούν ότι για να επιτευχθεί αυτό, είναι απαραίτητο

1 Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st Century Skills: Learning for Life in Our Times*. John Wiley & Sons, pp. 124-126.

2 Organisation for Economic Co-operation and Development-OECD (2015). *Students, Computers and Learning: Making the Connection*. Paris: PISA, OECD Publishing, p. 407.

οι μαθητές να αποκτήσουν γνώσεις και ευχέρεια στον προγραμματισμό³. Κάτι τέτοιο φαίνεται να επιδρά θετικά στην αλγοριθμική σκέψη και στην κριτική ικανότητα⁴, στη δημιουργικότητα και στην επινοητικότητά τους⁵.

Αλλά και οι εκπαιδευτικές στρατηγικές αλλάζουν. Τα ψηφιακά παιχνίδια σταδιακά καθιερώνονται ως εργαλείο διδασκαλίας ποικίλων αντικειμένων⁶. Φαίνεται μάλιστα ότι, εκτός από τα καλά μαθησιακά αποτελέσματα, ενισχύουν μία σειρά από δεξιότητες των μαθητών, αλλά και τη δημιουργικότητά τους⁷.

Έχοντας λοιπόν ως δεδομένα ότι προγραμματισμός και ψηφιακά παιχνίδια έχουν θετικές επιδράσεις στους μαθητές, γεννήθηκε ο προβληματισμός για το τι αποτελέσματα θα είχε η κατασκευή παιχνιδιών από μαθητές του δημοτικού, αξιοποιώντας ένα εργαλείο προγραμματισμού, σε επίπεδο γνώσεων αλλά και δεξιοτήτων. Παρότι κάτι τέτοιο έχει διερευνηθεί σε κάποιο βαθμό από άλλες έρευνες⁸, αυτό το οποίο εξετάζεται στην παρούσα εργασία είναι τι ρόλο διαδραματίζει η διδακτική προσέγγιση. Συνεπώς, τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας εργασίας είναι:

- Σε ποιο βαθμό τα παιδιά του δημοτικού μπορούν να κατανοήσουν σύνθετες προγραμματιστικές έννοιες και χρησιμοποιώντας τες να δημιουργήσουν περίπλοκα παιχνίδια;
- Τι ρόλο παίζει ο βαθμός παρέμβασης του εκπαιδευτικού στην όλη διαδικασία ή αντίστροφα, πώς επηρεάζονται τα αποτελέσματα από το βαθμό ελευθερίας των μαθητών;

Για το σκοπό αυτό, σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε ένα πρόγραμμα, του οποίου τα αποτελέσματα από την πιλοτική του εφαρμογή αναλύονται στις ενότητες που ακολουθούν.

2. Ο προγραμματισμός και το περιβάλλον του προγράμματος Kodu

Οι μαθητές αποκομίζουν πολύπλευρα οφέλη από την ενασχόλησή τους με τον προγραμματισμό. Κινητοποιούνται, έχουν την ευκαιρία για διερευνητική μάθηση, αποκτούν δεξιότητες που σχετίζονται με την κατανόηση ενός προγραμματιστικού

3 Resnick, M., Maloney, J., Monroy-Hernandez, A., Rusk, N., Eastmond, E., Brennan, K., & Kafai, Y. (2009). Scratch: programming for all. *Communications of the ACM*, 52(11), p. 61.

4 Serafini, G. (2011, October). Teaching programming at primary schools: visions, experiences, and long-term research prospects. In I. Kalaš, & R. T. Mittermeir (Eds.), *Proceedings of the International Conference on Informatics in Schools: Situation, Evolution, and Perspectives*. Berlin-Heidelberg: Springer, pp. 143-144.

5 Preston, J., & Morrison, B. (2009). Entertaining education-using games-based and service-oriented learning to improve STEM education. In *Transactions on Edutainment III*. Berlin-Heidelberg: Springer, pp. 72-73.

6 Nie, H., Xiao, H. M., & Shang, J. J. (2014, August). A Critical Analysis of the Studies on Fostering Creativity through Game-Based Learning. *Proceedings of the International Conference on Hybrid Learning and Continuing Education*. Springer International Publishing, pp. 280.

7 Hsiao, H. S., Chang, C. S., Lin, C. Y., & Hu, P. M. (2014). Development of children's creativity and manual skills within digital game-based learning environment. *Journal of Computer Assisted Learning*, 30(4), pp. 391-392.

8 Mitchell, A., & Savill-Smith, C. (2005). *The Use of Computer and Video Games for Learning: A Review of the Literature*. London: LSDA, pp. 243-244.

προβλήματος, τη δημιουργία και το σχεδιασμό αλγορίθμων, τον έλεγχο και την αξιολόγηση ενός προγράμματος⁹. Οι επιδράσεις όμως δεν περιορίζονται σε γνώσεις και δεξιότητες που αφορούν αποκλειστικά τον προγραμματισμό. Αυτό γιατί ο προγραμματισμός αποτελεί εργαλείο που βελτιώνει την υπολογιστική και την αλγοριθμική σκέψη (computational thinking)¹⁰, τις ανώτερες πνευματικές ικανότητες (higher order thinking skills), και τις ικανότητες επίλυσης προβλημάτων¹¹.

Παρά τη σπουδαιότητά του, η διδασκαλία του προγραμματισμού δεν φαίνεται να είναι εύκολη υπόθεση. Οι μαθητές συναντούν προβλήματα τόσο στη συγγραφή προγραμμάτων όσο και στην κατανόηση του τρόπου εκτέλεσής τους¹². Αυτό γιατί δεν μπορούν να αντιληφθούν τη σπουδαιότητα της αναλυτικής περιγραφής των βημάτων που είναι αναγκαία για την εκτέλεση ενός προγράμματος¹³. Παράλληλα, δυσκολίες υπάρχουν στην κατανόηση συγκεκριμένων προγραμματιστικών εννοιών, όπως οι συνθήκες και οι σύνθετες λογικές εκφράσεις (AND, OR και NOT)¹⁴.

Σε μία προσπάθεια να ξεπεραστούν τα παραπάνω προβλήματα, έχουν αναπτυχθεί διάφορα προγραμματιστικά περιβάλλοντα με παιγνιώδη χαρακτήρα, που απευθύνονται σε παιδιά και εφήβους, με πιο γνωστό το Scratch. Υπάρχει εκτενέστατη βιβλιογραφία σχετικά με την αποτελεσματικότητά του¹⁵. Βελτιώνει την κατανόηση σύνθετων προγραμματιστικών εννοιών, το σχεδιασμό αλγορίθμων και την κατανόηση των προγραμματιστικών αρχών. Επίσης, αυξάνει το ενδιαφέρον των μαθητών για το αντικείμενο του προγραμματισμού και τονώνει την αυτοπεποίθησή τους¹⁶.

Παρόμοια αποτελέσματα με τα παραπάνω έχουν και εργαλεία για την προγραμματιστική κατασκευή παιχνιδιών. Και σε αυτή την περίπτωση, φαίνεται

9 Harms, K. J., Kerr, J. H., Ichinco, M., Santolucito, M., Chuck, A., Kosciak, T., & Kelleher, C. L. (2012, June). Designing a community to support long-term interest in programming for middle school children. *Proceedings of the 11th International Conference on Interaction Design and Children*. ACM, p. 304.

10 Grover, S., & Pea, R. (2013). Computational thinking in K-12, a review of the state of the field. *Educational Researcher*, 42(1), pp. 38-39.

11 Kafai, Y. B., Burke, Q., & Resnick, M. (2014). *Connected Code: Why Children Need to Learn Programming*. MIT Press.

12 Γρηγοριάδου, Μ., Γόγουλου, Α. & Γούλη, Ε. (2002). Εναλλακτικές διδακτικές προσεγγίσεις σε εισαγωγικά μαθήματα προγραμματισμού: Προτάσεις διδασκαλίας. Στο Α. Δημητρακοπούλου (Επιμ.), *Πρακτικά 3ου Συνεδρίου ΕΤΠΕ, Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση*, σ.σ. 241-242.

13 Ξυνόγαλος, Σ. (2002). *Εκπαιδευτική Τεχνολογία: Ένας Διδακτικός Μικρόκοσμος για την Εισαγωγή στον Αντικειμενοστραφή Προγραμματισμό*. Διδακτορική Διατριβή. Τμήμα Εφαρμοσμένης Πληροφορικής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, σ.σ. 84-85.

14 Εφόπουλος, Β., Ευαγγελίδης, Γ., Δαγιδέλης, Β., & Κλεφτοδήμος, Α. (2005). Οι δυσκολίες των αρχάριων προγραμματιστών. Στο Α. Τζιμογιάννης (Επιμ.), *Πρακτικά Εργασιών 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου Διδακτική της Πληροφορικής*. Κόρινθος, σ.σ. 152-154.

15 Wilson, A., Hainey, T., & Connolly, T. (2012, October). Evaluation of computer games developed by primary school children to gauge understanding of programming concepts. *Proceedings of the European Conference on Games Based Learning* (p. 549). Academic Conferences International Limited, pp. 421-423.

16 Armoni, M., Meerbaum-Salant, O., & Ben-Ari, M. (2015). From scratch to “real” programming. *ACM Transactions on Computing Education (TOCE)*, 14(4), p. 25.

ότι οι μαθητές γίνονται πιο δημιουργικοί, αποκτούν κίνητρα για μάθηση¹⁷ και βελτιώνουν την αλγοριθμική τους σκέψη¹⁸. Έτσι, στην παρούσα εργασία αποφασίστηκε να χρησιμοποιηθεί ένα εργαλείο, το οποίο επιτρέπει την ανάπτυξη -μέσω προγραμματισμού- τρισδιάστατων παιχνιδιών, το Kodu Game Lab (<http://www.kodugamelab.com/>).

Το περιβάλλον Kodu αναπτύχθηκε από τη Microsoft και διατίθεται δωρεάν. Ο χρήστης περιηγείται σε τρισδιάστατους κόσμους και δημιουργεί εκεί προγραμματιζόμενους χαρακτήρες και αντικείμενα. Η οπτική γλώσσα προγραμματισμού έχει απλούς κανόνες, και χρησιμοποιούνται λέξεις της καθημερινότητας όπως βλέπω, ακούω, συγκρούομαι, για την υλοποίηση των αλληλεπιδράσεων. Έτσι, ο χρήστης δεν έρχεται σε επαφή με αφηρημένα σύμβολα, όπως συμβαίνει με διάφορες γλώσσες προγραμματισμού, αλλά έχει την αίσθηση ότι “παίζει” και δημιουργεί μέσα σε ένα τρισδιάστατο περιβάλλον. Η απλότητα του προγραμματιστικού περιβάλλοντος κι ο παιγνιώδης χαρακτήρας του, καθιστούν το Kodu εργαλείο κατάλληλο για χρήση από παιδιά και εφήβους χωρίς να χρειάζεται να έχουν πρότερες γνώσεις προγραμματισμού.

Το Kodu μπορεί να βοηθήσει σημαντικά τους εκπαιδευτικούς να διδάξουν βασικές αρχές προγραμματισμού σε μαθητές δημοτικού, ενισχύοντας τη δημιουργικότητα, τη φαντασία και την αναλυτική ικανότητά τους¹⁹, τη συνεργατικότητα, την επίλυση προβλημάτων και την ικανότητα αφήγησης ιστοριών²⁰. Τους μεταδίδει επίσης τη σχέση αιτίας και αποτελέσματος λόγω της εκτεταμένης χρήσης του ζεύγους των εντολών When-Do²¹.

3. Μεθοδολογία υλοποίησης του πιλοτικού προγράμματος

Λαμβάνοντας υπόψη όσα αναφέρθηκαν στις προηγούμενες ενότητες, σχεδιάστηκε ένα πιλοτικό πρόγραμμα με σκοπό να διερευνήσει τα αποτελέσματα από τη χρήση ενός προγραμματιστικού περιβάλλοντος για την κατασκευή παιχνιδιών (Kodu), από μαθητές του δημοτικού σχολείου. Όπως αναφέρθηκε στην εισαγωγή, τα αποτελέσματα επρόκειτο να εξεταστούν με βάση δύο άξονες: (α) σε ποιο βαθμό τα παιδιά μπορούν να κατανοήσουν σύνθετες προγραμματιστικές έννοιες έτσι

17 Hayes, E. R., & Games, I. A. (2008). Making Computer Games and Design Thinking. A Review of Current Software and Strategies. *Games and Culture*,3(3-4), pp. 324-325.

18 Preston, J., & Morrison, B. (2009). Entertaining education-using games-based and service-oriented learning to improve STEM education. In *Transactions on Edutainment III*. Berlin-Heidelberg: Springer, pp. 80-81.

19 Shokouhi, S., Asefi, F., Sheikhi, B., & Tee, E. R. (2013). Children Programming Analysis: Kodu and Story-Telling. In *Proceedings of the 3rd International Conference on Advance Information System, E-Education & Development (ICAISED 2013)*, pp. 321-322.

20 Stolee, K. & Fristoe, T. (2011). Expressing computer science concepts through Kodu game lab. *Proceedings of the 42nd ACM Technical Symposium on Computer Science Education (SIGCSE '11)*. ACM, New York, NY, USA, pp. 102-104.

21 Earp, J., Dagnino, F. M., & Ott, M. (2014, June). Learning through game making: An HCI perspective. *Proceedings of International Conference on Universal Access in Human-Computer Interaction*. Springer International Publishing, pp. 520-521.

ώστε να δημιουργήσουν περίπλοκα παιχνίδια και (β) κατά πόσο τα αποτελέσματα επηρεάζονται από τον τρόπο εργασίας των μαθητών και το βαθμό παρέμβασης του εκπαιδευτικού.

Ξεκινώντας από το τελευταίο, ο κονστρουκτιβισμός παρέχει το πλαίσιο σχεδόν σε όλες τις σύγχρονες διδακτικές μεθόδους. Σύμφωνα με αυτόν, οι νέες γνώσεις οικοδομούνται πάνω στις προηγούμενες και οι μαθητές παίζουν ενεργό ρόλο στην όλη διαδικασία²². Οι μαθητές επιλέγουν τον τρόπο, το ρυθμό και τη σειρά μελέτης της ύλης, δοκιμάζουν τις γνώσεις και τις εμπειρίες τους εκεί που το κρίνουν απαραίτητο²³. Έτσι, έμφαση δίνεται στις συνεργατικές και συμμετοχικές στρατηγικές διδασκαλίας²⁴. Ο κονστρουκτιβισμός αποτελεί επίσης βασικό μοντέλο στο σχεδιασμό του σύγχρονου εκπαιδευτικού λογισμικού, το οποίο οφείλει να παρέχει αυθεντικές δραστηριότητες, ενθαρρύνοντας την έκφραση, την ενεργή εμπλοκή και την αλληλεπίδραση των μαθητών²⁵.

Θεωρώντας λοιπόν ως δεδομένο ότι οι μαθητές επρόκειτο να εργαστούν ομαδικά, σχεδιάστηκαν τρεις διαφορετικές διδακτικές προσεγγίσεις. Στην πρώτη, ο δάσκαλος θα είχε σημαντικό και ενεργό ρόλο, διδάσκοντας συστηματικά στοιχεία προγραμματισμού, δίνοντας παραδείγματα στο Kodu και παρέχοντας υποστήριξη στους μαθητές. Στη δεύτερη, ο εκπαιδευτικός θα είχε υποστηρικτικό ρόλο (μόνο για τεχνικά θέματα) και οι μαθητές θα μελετούσαν τις προγραμματιστικές έννοιες και τα ανάλογα παραδείγματα από αναλυτικές σημειώσεις. Στην τελευταία, ο ρόλος του εκπαιδευτικού θα ήταν και πάλι περιορισμένος και, επιπλέον, οι μαθητές δεν θα είχαν στη διάθεσή τους τις σημειώσεις, θα έπρεπε να πειραματιστούν και να αναζητήσουν μόνοι τους λύσεις. Με τον τρόπο αυτό, ο βαθμός ελευθερίας των μαθητών κυμαινόταν από σχετικά μικρός μέχρι πολύ μεγάλος και, αντίστροφα, ο βαθμός υποστήριξής τους από μεγάλος ως πολύ μικρός.

Βασική επιδίωξη ήταν οι μαθητές να κατασκευάσουν, στο τέλος, ένα σύνθετο παιχνίδι. Έτσι, καθορίστηκαν τρία στάδια εργασίας.

- Στο πρώτο, οι μαθητές θα κατασκεύαζαν ένα απλό παιχνίδι, χωρίς προγραμματιστικά στοιχεία, δίνοντας έμφαση στο περιβάλλον του παιχνιδιού και στη διαχείρισή του (έδαφος, νερό, ουρανός). Επιπλέον, θα εξερενούσαν τα αντικείμενα που περιλαμβάνονται στο Kodu, τον τρόπο τοποθέτησης και χειρισμού τους. Το παιχνίδι που χρησιμοποιήθηκε ως υπόδειγμα φαίνεται στην Εικόνα 1. Η πρώτη ομάδα μετά την επίδειξη του εκπαιδευτικού της πίστας έκαναν ερωτήσεις, καθοδηγήθηκαν από αυτόν και όποια δυσκολία αντιμετώπιζαν κατά την διάρκεια κατασκευής της πίστας τους βοήθησε να την

22 Ertmer, P. A. & Newby, T. J. (2013). Behaviorism, cognitivism, constructivism: Comparing critical features from an instructional design perspective. *Performance Improvement Quarterly*, 26(2), p. 70.

23 Πόρποδας, Κ. (2000). *Γνωστική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

24 Ράπτης, Α., & Ράπτη, Α. (2004). *Μάθηση και Διδασκαλία στην Εποχή της Πληροφορίας: Ολική Προσέγγιση*. Αθήνα: Εκδόσεις Ράπτη, σ.σ. 148-149.

25 Κόμης, Β., & Μικρόπουλος, Α. (2001). *Πληροφορική στην Εκπαίδευση, Β' τόμος*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, σ.σ. 257-258.

ξεπεράσουν. Η ομάδα δύο είχε γραπτές οδηγίες σύμφωνα με όσα τα παιδιά έπρεπε να μάθουν από αυτό το στάδιο και πριν την έναρξη της διδασκαλίας ο εκπαιδευτικός επίδειξε την πρώτη πίστα. Τέλος, η τρίτη ομάδα εκτός από την επίδειξη της πίστας από τον εκπαιδευτικό δεν τους δόθηκε κάτι επιπλέον.

- Στο επόμενο στάδιο, θα κατασκεύαζαν ένα δεύτερο παιχνίδι, προσθέτοντας σε αυτό διάφορα στοιχεία αλληλεπίδρασης με τα αντικείμενα και υλοποιώντας ένα απλό σενάριο. Το παιχνίδι θα απαιτούσε να χρησιμοποιηθεί το σύνολο σχεδόν των εντολών στο Kodu. Έτσι, μεταξύ άλλων, οι μαθητές θα χειριζόταν το χαρακτήρα τους, το σκορ, τις συνθήκες νίκης και ήττας, αλληλεπιδράσεις με βάση την επαφή ή την εγγύτητα με άλλα αντικείμενα, το χρόνο και τους διαλόγους. Εξασκούμενοι στα παραπάνω, οι μαθητές, θα έρχονταν σε επαφή με σημαντικές προγραμματιστικές έννοιες όπως λογικές εκφράσεις (AND, OR), οι συνθήκες (When-Do, While-Do και If-Then), οι υπορουτίνες και ο βρόγχος. Το υπόδειγμα για το δεύτερο παιχνίδι φαίνεται στην Εικόνα 2. Όπως και στο πρώτο στάδιο, ο εκπαιδευτικός επίδειξε την πίστα και στις τρεις ομάδες. Η διαδικασία που ακολουθήθηκε είναι η ίδια με το πρώτο στάδιο με μόνη διαφορά τη χρήση επιπλέον εντολών.
- Στο τελικό στάδιο, θα κατασκεύαζαν ένα ολοκληρωμένο και σύνθετο παιχνίδι, προσθέτοντας όσο το δυνατόν περισσότερα στοιχεία. Δεν θα δίνονταν οδηγίες ή κατευθυντήριες γραμμές. Το μόνο που θα ζητούσαν θα ήταν να κατασκευάσουν ένα παιχνίδι που θα τους άρεσε να το παίξουν τόσο οι ίδιοι όσο και οι φίλοι τους.

Όπως φαίνεται από τα παραπάνω, στα δύο πρώτα στάδια, θα δινόταν στους μαθητές το πλαίσιο εργασίας. Ο εκπαιδευτικός θα έκανε επίδειξη ενός παιχνιδιού, επισημαίνοντας τα σημαντικά στοιχεία και θα τους ζητούσε να υλοποιήσουν κάτι αντίστοιχο. Αντίθετα, στο τελικό στάδιο, δεν υπήρχε πλαίσιο, οι μαθητές θα ήταν ελεύθεροι να υλοποιήσουν ό,τι ήθελαν. Επίσης, τα δύο πρώτα στάδια ήταν χωρισμένα σε δύο φάσεις. Στην πρώτη, οι μαθητές θα δούλευαν ομαδικά, έτσι ώστε να βρουν από κοινού λύσεις στα προβλήματα που έθετε το κάθε στάδιο. Στη δεύτερη φάση όμως, ο κάθε μαθητής θα έφτιαχνε το δικό του παιχνίδι. Στο τρίτο στάδιο (κατασκευή σύνθετου παιχνιδιού) δεν θα υπήρχαν αυτές οι δύο φάσεις, οι μαθητές θα δούλευαν από την αρχή ατομικά. Αυτό το σχήμα εργασίας επιλέχθηκε για να είναι δυνατή η συλλογή δεδομένων, όπως παρουσιάζεται στη συνέχεια.

Όσον αφορά τη διάρκεια του προγράμματος, αυτή αποφασίστηκε με γνώμονα την περιπλοκότητα των εργασιών που είχαν να πραγματοποιήσουν οι μαθητές, σε συνδυασμό με την αναγκαιότητα να έχουν αρκετό χρόνο ώστε να κατανοήσουν τις διάφορες έννοιες και να είναι σε θέση να τις εφαρμόζουν. Έτσι, για το πρώτο στάδιο αποφασίστηκε να διατεθούν 10 διδακτικές ώρες, για το δεύτερο 20 και για το τρίτο 40. Έτσι η συνολική διάρκεια του πιλοτικού προγράμματος ήταν 70 ώρες (35 δίωρες καθημερινές παρεμβάσεις, 7 εβδομάδες). Τελικά, το

πρόγραμμα υλοποιήθηκε σε τρία τμήματα της Στ΄ τάξης δημοτικού σχολείου στην Αθήνα, το διάστημα 5/10 έως 20/11/2015 και συμμετείχαν 60 μαθητές.

Εικόνα 1. Το υπόδειγμα για το πρώτο παιχνίδι



Εικόνα 2. Το υπόδειγμα για το δεύτερο παιχνίδι



Για τη συλλογή δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν ένα πολύ σύντομο ερωτηματολόγιο και τα παιχνίδια που κατασκεύασαν οι μαθητές, τα οποία αξιολογήθηκαν. Το ερωτηματολόγιο, που δόθηκε μετά την ολοκλήρωση του πιλοτικού προγράμματος, περιείχε ερωτήσεις (σε 5βάθμια κλίμακα τύπου Likert) που αποτύπωναν τις εντυπώσεις των μαθητών αναφορικά με τη χρήση του Kodu.

Για την αξιολόγηση των παιχνιδιών χρησιμοποιήθηκε η τεχνική της ανάλυσης περιεχομένου²⁶ και επινοήθηκε ένα σύνθετο σύστημα βαθμολόγησης που περιείχε ποσοτικά αλλά και ποιοτικά κριτήρια. Στα ποσοτικά κατατάσσονταν

26 Krippendorff, K. (2004). *Content Analysis: An introduction to its Methodology*. Sage, pp. 54-55.

ο αριθμός των αντικειμένων και τα είδη των εντολών που χρησιμοποιήθηκαν, αν χρησιμοποιήθηκαν σωστά και αν υπήρχαν λάθη στις εντολές. Ως ποιοτικά κριτήρια χρησιμοποιήθηκαν κριτήρια που προτείνουν οι Consalvo και Dutton²⁷, δηλαδή η αισθητική αρτιότητα του παιχνιδιού, η περιπλοκότητα του χώρου που εκτυλίσσονταν τα παιχνίδια, η περιπλοκότητα των εντολών στα αντικείμενα και τους χαρακτήρες, το gameplay, το σενάριο, κτλ. Συνολικά διαμορφώθηκαν 9 κριτήρια για το πρώτο παιχνίδι και 17 για τα επόμενα δύο. Η βαθμολογία του κάθε κριτηρίου ήταν από 0 ως 10.

Επειδή η βαθμολόγηση των κριτηρίων ήταν, κατά κύριο λόγο, υποκειμενική, αποφασίστηκε το κάθε παιχνίδι να βαθμολογηθεί από δύο άτομα μη εμπλεκόμενα στην έρευνα, αλλά με εμπειρία στα ψηφιακά παιχνίδια. Αφού οι αξιολογητές μελέτησαν από κοινού τα παιχνίδια των μαθητών (χωρίς να γνωρίζουν από ποιο είδος διδακτικής προσέγγισης προερχόταν το κάθε παιχνίδι), κατέληξαν σε ένα κοινό σύστημα κανόνων για τη βαθμολόγηση του κάθε κριτηρίου. Στη συνέχεια μελέτησαν πάλι τα παιχνίδια (ατομικά) και βαθμολόγησαν το κάθε κριτήριο. Έτσι, η βαθμολογία του κάθε κριτηρίου αποτελεί το μέσο όρο της βαθμολογίας τους. Σε περίπτωση που υπήρχε απόκλιση μεγαλύτερη των τριών μονάδων σε κάποιο κριτήριο, το παιχνίδι επανεξεταζόταν από τρίτο άτομο, η βαθμολογία του οποίου περιλαμβανόταν στο μέσο όρο.

4. Ανάλυση των αποτελεσμάτων

Όπως αναφέρθηκε, συνολικά 60 μαθητές συμμετείχαν στη μελέτη, χωρισμένοι σε 3 ομάδες των 20. Η κατανομή αγοριών-κοριτσιών ήταν περίπου η ίδια σε όλες τις ομάδες. Στοιχεία για τη μέση βαθμολογία και για την τυπική απόκλιση, ανά ομάδα συμμετεχόντων παρουσιάζονται στον Πίνακα 1.

Πίνακας 1. Αποτελέσματα της αξιολόγησης των παιχνιδιών

	Ομάδα μαθητών					
	Ομάδα 0 (N = 20)		Ομάδα 1 (N = 20)		Ομάδα 2 (N = 20)	
	M	SD	M	SD	M	SD
Παιχνίδι 1	49.85	18.42	45.95	15.26	46.55	16.18
Παιχνίδι 2	121.54	14.15	97.19	13.16	117.15	12.66
Παιχνίδι 3	114.05	25.34	110.90	24.30	106.55	21.38

27 Consalvo, M., & Dutton, N. (2006). Game analysis: Developing a methodological toolkit for the qualitative study of games. *Game Studies*, 6(1), p. 10.

Αναλύσεις διασποράς μίας κατεύθυνσης (One-way ANOVA) επρόκειτο να διεξαχθούν για να συγκριθούν οι βαθμολογίες των μαθητών στα 3 παιχνίδια που κατασκευάστηκαν. Πριν γίνει η ανάλυση, ελέγχθηκε το κατά πόσο πληρούνται οι προϋποθέσεις για τη διεξαγωγή αυτού του είδους της ανάλυσης. Διαπιστώθηκε ότι:

- Όλες οι ομάδες είχαν τον ίδιο αριθμό συμμετεχόντων ($N = 20$).
- Στη βαθμολογία όλων των παιχνιδιών δεν υπήρχαν ακραίες τιμές (outliers).
- Τα δεδομένα είχαν κανονική κατανομή, όπως αυτό εκτιμήθηκε από Q-Q γραφήματα και το Shapiro-Wilk test ($p > .05$ σε όλες τις περιπτώσεις).
- Η ομοιογένεια της διακύμανσης επίσης δεν παραβιάστηκε, όπως εκτιμήθηκε από το test Levene ($p > .05$ σε όλες τις περιπτώσεις).

Δεδομένου ότι πληρούνταν όλες οι προϋποθέσεις, ήταν δυνατή η διεξαγωγή των αναλύσεων. Οι αναλύσεις είχαν τα εξής αποτελέσματα:

- Στο Παιχνίδι 1, η μέθοδος διδασκαλίας που χρησιμοποιήθηκε δεν είχε επίδραση στις συνολικές βαθμολογίες των 3 ομάδων των μαθητών [$F(2, 57) = 1.45, p = .412$].
- Στο Παιχνίδι 2, η μέθοδος διδασκαλίας που χρησιμοποιήθηκε είχε επίδραση στις συνολικές βαθμολογίες των 3 ομάδων των μαθητών [$F(2, 57) = 21.15, p = .015$].
- Στο Παιχνίδι 3, η μέθοδος διδασκαλίας που χρησιμοποιήθηκε δεν είχε επίδραση στις συνολικές βαθμολογίες των 3 ομάδων των μαθητών [$F(2, 57) = 3.15, p = .089$].

Post hoc συγκρίσεις χρησιμοποιώντας το Tuckey HSD test διεξήχθησαν σε όλα τα πιθανά ζεύγη του Παιχνιδιού 2, ώστε να διαπιστωθούν οι στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων των μαθητών. Για τα Παιχνίδια 1 και 3, δεν πραγματοποιήθηκε post hoc σύγκριση, εφόσον δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ομάδων. Για το Παιχνίδι 2, διαπιστώθηκε ότι η ομάδα 0 ($M = 121.54, SD = 13.15$) και η ομάδα 2 ($M = 117.15, SD = 12.66$) δεν είχαν μεταξύ τους στατιστικά σημαντική διαφορά ($p = .325$). Αντίθετα, και οι δύο αυτές ομάδες, είχαν στατιστικά σημαντική διαφορά ($p < .001$) από την ομάδα 1 ($M = 97.19, SD = 13.16$).

Στο σύνολό τους, αυτά τα αποτελέσματα προτείνουν ότι η διδακτική προσέγγιση, με εξαίρεση το δεύτερο παιχνίδι, δεν είχε στατιστικώς σημαντική επίδραση στην συνολική βαθμολογία των παιχνιδιών. Στο Παιχνίδι 2 οι ομάδες 0 και 2 (καθοδήγηση από τον εκπαιδευτικό και η χωρίς καθοδήγηση, χωρίς σημειώσεις), πέτυχαν εξίσου καλά αποτελέσματα, καλύτερα από αυτά της μεθόδου 1 (γραπτές σημειώσεις).

Αναφορικά με το ερωτηματολόγιο, στοιχεία για τη μέση βαθμολογία και για την τυπική απόκλιση, ανά ομάδα συμμετεχόντων και ανά ερώτηση, παρουσιάζονται στον Πίνακα 2. Κατά την ανάλυση, φάνηκε ότι σε όλες τις περιπτώσεις υπήρξε παραβίαση τόσο της κανονικότητας των δεδομένων όσο και

παραβίαση της ομοσκεδαστικής κατανομής. Έτσι, αποφασίστηκε να διεξαχθεί το Kruskal-Wallis H test, που είναι μη-παραμετρικό τεστ. Παρόλο που το τεστ αυτό δεν προϋποθέτει κανονική κατανομή δεδομένων, εντούτοις προϋποθέτει ότι τα δεδομένα στις ομάδες ακολουθούν παρόμοιου σχήματος κατανομές²⁸, όπως και στην προκειμένη περίπτωση.

Από την ανάλυση φάνηκε ότι δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ομάδων, σε καμία από τις ερωτήσεις. Συγκεκριμένα, σε όλες τις ομάδες:

- Το Kodu άρεσε πολύ ως σύνολο [$H(2) = 1.54, p = .462$].
- Φάνηκε εύκολη η κατασκευή του χώρου του παιχνιδιού [$H(2) = 5.02, p = .081$].
- Ο προγραμματισμός φάνηκε εύκολος [$H(2) = .21, p = .990$].
- Η ικανοποίηση από τη χρήση του Kodu ήταν μεγάλη [$H(2) = 2.14, p = .343$].
- Θα ήθελαν πολύ να προστεθεί μάθημα προγραμματισμού [$H(2) = 1.50, p = .472$].

Πίνακας 2. Ανάλυση αποτελεσμάτων στο ερωτηματολόγιο

	Ομάδα μαθητών					
	Ομάδα 0 (N = 20)		Ομάδα 1 (N = 20)		Ομάδα 2 (N = 20)	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Άρεσε το Kodu (συνολικά)	3.95	1.40	4.10	.79	3.50	1.54
Άρεσαν χαρακτήρες/αντικείμενα	4.15	1.18	4.05	1.25	4.05	1.41
Άρεσαν μουσική/ήχοι	3.80	1.46	3.85	1.39	3.75	1.52
Άρεσαν animation	4.20	1.08	4.15	1.16	4.20	1.12
Δύσκολη η κατασκευή χώρου	2.50	1.67	2.40	1.43	1.50	.76
Προγραμματισμός δύσκολος	1.95	1.43	1.95	1.28	1.95	1.40
Ικανοποίηση	4.70	.47	4.35	.75	4.35	.93
Μάθημα προγραμματισμού	4.25	1.07	4.05	1.15	4.30	1.30

5. Συζήτηση

Το βασικότερο πρόβλημα που ανέκυψε στην παρούσα έρευνα, ήταν η μεθοδολογία αξιολόγησης των παιχνιδιών. Πρέπει να αναφερθεί ότι δεν υπάρχει κάποιος

²⁸ Corder, G.W. & Foreman, D.I. (2009). *Nonparametric Statistics for Non-statisticians: A Step-by-step Approach*. John Wiley & Sons, pp. 389-393.

αντικειμενικός τρόπος αξιολόγησης ο οποίος θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί. Είναι πολύ δύσκολο να ποσοτικοποιηθούν παράμετροι όπως για παράδειγμα, η αισθητική αρτιότητα, η περιπλοκότητα του χώρου του παιχνιδιού και η αρτιότητα ενός προγράμματος. Από τη βιβλιογραφική έρευνα προέκυψε ότι το ίδιο ζήτημα έχει απασχολήσει και άλλους ερευνητές, χωρίς όμως κι αυτοί να έχουν καταλήξει σε κάποιο κοινά αποδεκτό σύστημα κανόνων²⁹. Συνεπώς, χρειάστηκε να επινοηθεί ένα τέτοιο σύστημα, αντλώντας στοιχεία από τη βιβλιογραφία, προσαρμόζοντάς τα και εστιάζοντας στα σημεία ενδιαφέροντος της έρευνας. Αξίζει να σημειωθεί ότι αν και η διαδικασία αξιολόγησης των παιχνιδιών ήταν επίπονη και αρκετά χρονοβόρα, εντούτοις διασφάλισε -σε κάποιο βαθμό- την αντικειμενικότητα των δεδομένων.

Αναφορικά με τα αποτελέσματα της ανάλυσης, αυτά θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ενδιαφέροντα. Αυτό που προέκυψε ήταν ότι ουσιαστικά οι τρεις διδακτικές προσεγγίσεις (με την υποστήριξη του δασκάλου, μόνο με σημειώσεις και χωρίς καμία υποστήριξη), δεν είχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ τους, εκτός από την περίπτωση του Παιχνιδιού 2. Στην περίπτωση της δημιουργίας παιχνιδιού βάσει υποδείγματος για εξάσκηση στις εντολές του Kodu (Παιχνίδι 2), η ομάδα που υστέρησε ήταν αυτή στην οποία οι μαθητές είχαν στη διάθεσή τους μόνο σημειώσεις. Κάποιος θα περίμενε η ομάδα με τη λιγότερη υποστήριξη να έχει και τα χειρότερα αποτελέσματα, κάτι τέτοιο όμως δεν φάνηκε να συμβαίνει.

Για τηνερμηνεία αυτού του αποτελέσματος μόνο εικασίες μπορεί να γίνουν, μιας και βιβλιογραφικά δεν στάθηκε δυνατόν να βρεθούν έρευνες με παρόμοια μεθοδολογική προσέγγιση. Ένα πρώτο στοιχείο που πρέπει να τονιστεί είναι ότι οι τρεις μετρήσεις (αξιολογήσεις των παιχνιδιών) δεν αποτελούν καταγραφή ενός “στιγμιαίου” αποτελέσματος, όπως η βαθμολόγηση ενός διαγωνίσματος. Σε μία τέτοια περίπτωση, κάποιος θα μπορούσε να ισχυριστεί ότι τα αποτελέσματα είναι συγκυριακά ή τυχαία. Αντίθετα, οι μετρήσεις αποτελούν την καταγραφή του αποτελέσματος της πολύωρης εργασίας των μαθητών. Συνεπώς, είναι αρκετά πιθανό οι τρεις ομάδες να είχαν αρχικά διαφορές μεταξύ τους, οι οποίες όμως εξομαλύνθηκαν όσο οι μαθητές διέθεταν ώρες για τη βελτίωση των παιχνιδιών τους. Δυστυχώς, εφόσον δεν καταγράφηκαν τα αρχικά στάδια, παρά μόνο τα τελικά παιχνίδια, αυτή η υπόθεση δεν μπορεί να επιβεβαιωθεί.

Μία δεύτερη υπόθεση μπορεί να γίνει με βάση τον τρόπο εργασίας των μαθητών. Αναφέρθηκε ότι πριν κατασκευάσουν οι μαθητές ατομικά τα παιχνίδια τους, συνεργάστηκαν ώστε να βρουν από κοινού λύσεις, κάτι που ίσχυσε και στις τρεις διδακτικές προσεγγίσεις. Εφαρμόζοντας την κονστрукτιβιστική θεώρηση για τη διαδικασία της μάθησης³⁰, οι μαθητές (α) αφέθηκαν ελεύθεροι να

29 Consalvo, M., & Dutton, N. (2006). Game analysis: Developing a methodological toolkit for the qualitative study of games. *Game Studies*, 6(1), pp. 16-17.

30 Ertmer, P. A. & Newby, T. J. (2013). Behaviorism, cognitivism, constructivism: Comparing critical features

εκφραστούν, να συνεργαστούν, να διαπραγματευτούν σημαντικά σημεία με τους συμμαθητές τους (στην πρώτη φάση της κατασκευής των παιχνιδιών) και (β) να εφαρμόσουν τα συμπεράσματά τους σε πραγματικές καταστάσεις (στην φάση της ατομικής κατασκευής των παιχνιδιών). Ωστόσο, τόσο ο Piaget³¹ όσο και ο Vygotsky³², παρά τις μεταξύ τους διαφορές, δεν αναιρούν σε καμία περίπτωση τον σημαντικό ρόλο του δασκάλου. Όμως στην τρίτη διδακτική προσέγγιση, ο δάσκαλος είχε σχεδόν μηδενικό ρόλο.

Μία εξήγηση μπορεί να προέλθει από τη θεωρία της ανακαλυπτικής μάθησης (inquiry-based learning), σύμφωνα με την οποία ο μαθητής εμβαθύνει σε ένα αντικείμενο και ανακαλύπτει τις βασικές του αρχές, με τις δικές του δυνάμεις³³. Σημαντικά στοιχεία σε αυτή τη θεωρία είναι η λογική και διαισθητική σκέψη, τα λογικά άλματα, η πρωτοτυπία, η σύλληψη ριζοσπαστικών λύσεων σε προβληματικές καταστάσεις³⁴. Παρότι στη θεωρία αυτή ο δάσκαλος έχει το ρόλο του διαμεσολαβητή, αυτού που διευκολύνει ή που εκκινεί την όλη διαδικασία, στην τρίτη διδακτική προσέγγιση, ήταν το ίδιο το πρόβλημα (η κατασκευή ενός παιχνιδιού) που “ανάγκασε” τους μαθητές να κινητοποιηθούν και να στηριχθούν στις δικές τους δυνάμεις. Φαίνεται λοιπόν ότι, στην περίπτωση της παρούσας έρευνας, η εξωτερική “πίεση” ήταν αρκετή για να εκκινήσει η διαδικασία της ανακαλυπτικής μάθησης και μάλιστα με αρκετά καλά αποτελέσματα.

Ερχόμενοι στα ίδια τα αποτελέσματα, αυτά είναι όντως αρκετά καλά. Η βαθμολογία των παιχνιδιών των μαθητών κινήθηκε στην περιοχή των 110 μονάδων (με μέγιστο το 170, εφόσον υπήρχαν 17 κριτήρια). Συνεπώς είναι αρκετά ασφαλές να υποθέσουμε ότι οι μαθητές κατάφεραν να αντιληφθούν και να χρησιμοποιήσουν προγραμματιστικές έννοιες φτιάχνοντας παιχνίδια, κάτι άλλωστε που επισημαίνουν και άλλοι ερευνητές³⁵. Από το τελευταίο ερωτηματολόγιο προκύπτει ότι οι μαθητές δεν θεώρησαν τη διαδικασία δύσκολη, αλλά αντίθετα, τους άρεσε και ένωσαν μεγάλη ικανοποίηση φτιάχνοντας τα παιχνίδια τους. Αντίστοιχα στοιχεία αναφέρουν και οι παραπάνω ερευνητές, αλλά και οι Stolee και Fristoe³⁶, που αποδίδουν τα καλά αποτελέσματα στον παιγνιώδη χαρακτήρα του Kodu.

from an instructional design perspective. *Performance Improvement Quarterly*, 26(2), pp. 70-71.

31 Piaget, J. (1985). *The Equilibration of Cognitive Structures: The Central Problem of Intellectual Development*. University of Chicago Press, pp. 281-282.

32 Vygotsky, L. (1978). Interaction between learning and development. *Readings on the Development of Children*, 23(3), pp. 36-37.

33 Dostal, J. (2015). *Inquiry-based Instruction: Concept, Essence, Importance and Contribution*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, p. 42.

34 Bruner, J. S. (1966). *Toward a Theory of Instruction* (Vol. 59). Harvard University Press, p. 89.

35 Shokouhi, S., Asefi, F., Sheikhi, B., & Tee, E. R. (2013). Children Programming Analysis: Kodu and Story-Telling. In *Proceedings of the 3rd International Conference on Advance Information System, E-Education & Development (ICAISED 2013)*, pp. 302-303.

36 Stolee, K. & Fristoe, T. (2011). Expressing computer science concepts through Kodu game lab. *Proceedings of the 42nd ACM Technical Symposium on Computer Science Education (SIGCSE '11)*. ACM, New York, NY, USA, p. 102.

6. Συμπεράσματα

Λόγω της μεθοδολογικής προσέγγισης, υπάρχουν ερευνητικοί περιορισμοί που πρέπει να αναφερθούν. Παρότι το δείγμα ήταν επαρκές για στατιστική ανάλυση, μεγαλύτερο δείγμα θα εξασφάλιζε μεγαλύτερη αξιοπιστία στα αποτελέσματα. Επίσης, οι συμμετέχοντες προέρχονταν από τρία τμήματα της Στ' δημοτικού σχολείου στην Αθήνα. Συνεπώς, τα αποτελέσματα δύσκολα γενικεύονται για το σύνολο της χώρας. Τέλος, όπως σε κάθε έρευνα, οι συμμετέχοντες, και στη συγκεκριμένη περίπτωση οι μαθητές, μπορεί να μην ήταν απόλυτα ειλικρινείς στις απαντήσεις τους σχετικά με τις εντυπώσεις τους από τη χρήση του Kodu, συγχέοντας τη διεξαγωγή της έρευνας με κάποια μορφή αξιολόγησης.

Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να διευρύνουν το μέγεθος του δείγματος, την κατανομή των σχολείων και τη διάρκεια του προγράμματος. Επίσης, θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν ποιοτικά ερευνητικά εργαλεία, όπως συνεντεύξεις. Έτσι θα υπάρχει μεγαλύτερο εύρος αποτελεσμάτων, τόσο ποιοτικά όσο και ποσοτικά. Τέλος, θα μπορούσε να γίνει μία αντίστοιχη έρευνα με άλλο προγραμματιστικό εργαλείο, όπως το Scratch, ώστε να συγκριθούν τα αποτελέσματα με αυτά του Kodu.

Λαμβάνοντας υπόψη όλους τους περιορισμούς και συμπερασματικά, η ερευνητική ομάδα πιστεύει ότι τα αποτελέσματα από το πιλοτικό πρόγραμμα κρίνονται ενδιαφέροντα και προκαλούν την ανάγκη περαιτέρω διερεύνησης του θέματος. Προς αυτή την κατεύθυνση ήδη σχεδιάζεται ένα εκτενέστερο πρόγραμμα παρεμβάσεων, από το οποίο προσδοκούμε να αποκτήσουμε μία πιο ολοκληρωμένη εικόνα για το πόσο αποτελεσματική είναι η διδασκαλία προγραμματιστικών εννοιών μέσω της κατασκευή ψηφιακών παιχνιδιών.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Γρηγοριάδου, Μ., Γόγουλου, Α. & Γούλη, Ε. (2002). Εναλλακτικές διδακτικές προσεγγίσεις σε εισαγωγικά μαθήματα προγραμματισμού: Προτάσεις διδασκαλίας. Στο Α. Δημητρακοπούλου (Επιμ.), *Πρακτικά 3ου Συνεδρίου ΕΤΠΕ, Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση* (σελ. 239-248).
- Εφόπουλος, Β., Ευαγγελίδης, Γ., Δαγδιδέλης, Β., & Κλεφτοδήμος, Α. (2005). Οι δυσκολίες των αρχάριων προγραμματιστών. Στο Α. Τζιμογιάννης (Επιμ.), *Πρακτικά Εργασιών 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου Διδακτική της Πληροφορικής*. Κόρινθος.
- Κόμης, Β., & Μικρόπουλος, Α. (2001). *Πληροφορική στην Εκπαίδευση, Β' τόμος*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Ξυνόγαλος, Σ. (2002). *Εκπαιδευτική Τεχνολογία: Ένας Διδακτικός Μικρόκοσμος*

για την Εισαγωγή στον Αντικειμενοστραφή Προγραμματισμό. Διδακτορική Διατριβή. Τμήμα Εφαρμοσμένης Πληροφορικής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Πόρποδας, Κ. (2000). *Γνωστική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ράπτης, Α., & Ράπτη, Α. (2004). *Μάθηση και Διδασκαλία στην Εποχή της Πληροφορίας: Ολική Προσέγγιση*. Αθήνα: Εκδόσεις Ράπτη.

Ξενόγλωσση

Armoni, M., Meerbaum-Salant, O., & Ben-Ari, M. (2015). From scratch to “real” programming. *ACM Transactions on Computing Education (TOCE)*, 14(4), 25.

Bruner, J. S. (1966). *Toward a Theory of Instruction* (Vol. 59). Harvard University Press.

Consalvo, M., & Dutton, N. (2006). Game analysis: Developing a methodological toolkit for the qualitative study of games. *Game Studies*, 6(1), 1-17.

Corder, G.W. & Foreman, D.I. (2009). *Nonparametric Statistics for Non-statisticians: A Step-by-step Approach*. John Wiley & Sons.

Dostal, J. (2015). *Inquiry-based Instruction: Concept, Essence, Importance and Contribution*. Olomouc: Univerzita Palackiho v Olomouci.

Earp, J., Dagnino, F. M., & Ott, M. (2014, June). Learning through game making: An HCI perspective. *Proceedings of International Conference on Universal Access in Human-Computer Interaction* (pp. 513-524). Springer International Publishing.

Ertmer, P. A. & Newby, T. J. (2013). Behaviorism, cognitivism, constructivism: Comparing critical features from an instructional design perspective. *Performance Improvement Quarterly*, 26(2), 43-71.

Grover, S., & Pea, R. (2013). Computational thinking in K-12, a review of the state of the field. *Educational Researcher*, 42(1), 38-43.

Harms, K. J., Kerr, J. H., Ichinco, M., Santolucito, M., Chuck, A., Kosciak, T., ..., & Kelleher, C. L. (2012, June). Designing a community to support long-term interest in programming for middle school children. *Proceedings of the 11th International Conference on Interaction Design and Children* (pp. 304-307). ACM.

Hayes, E. R., & Games, I. A. (2008). Making Computer Games and Design Thinking. A Review of Current Software and Strategies. *Games and Culture*, 3(3-4), 309-332.

Hsiao, H. S., Chang, C. S., Lin, C. Y., & Hu, P. M. (2014). Development of children’s creativity and manual skills within digital game-based learning environment. *Journal of Computer Assisted Learning*, 30(4), 377-395.

Kafai, Y. B., Burke, Q., & Resnick, M. (2014). *Connected Code: Why Children*

- Need to Learn Programming*. Mit Press.
- Krippendorff, K. (2004). *Content Analysis: An introduction to its Methodology*. Sage.
- Mitchell, A., & Savill-Smith, C. (2005). *The Use of Computer and Video Games for Learning: A Review of the Literature*. London: LSDA.
- Nie, H., Xiao, H. M., & Shang, J. J. (2014, August). A Critical Analysis of the Studies on Fostering Creativity through Game-Based Learning. *Proceedings of the International Conference on Hybrid Learning and Continuing Education* (pp. 278-287). Springer International Publishing
- Organisation for Economic Co-operation and Development-OECD (2015). *Students, Computers and Learning: Making the Connection*. Paris: PISA, OECD Publishing.
- Piaget, J. (1985). *The Equilibration of Cognitive Structures: The Central Problem of Intellectual Development*. University of Chicago Press.
- Preston, J., & Morrison, B. (2009). Entertaining education-using games-based and service-oriented learning to improve STEM education, In *Transactions on Edutainment III* (pp. 70-81). Berlin-Heidelberg: Springer
- Resnick, M., Maloney, J., Monroy-Hernandez, A., Rusk, N., Eastmond, E., Brennan, K., & Kafai, Y. (2009). Scratch: programming for all. *Communications of the ACM*, 52(11), 60-67.
- Serafini, G. (2011, October). Teaching programming at primary schools: visions, experiences, and long-term research prospects. In I. Kalaš, & R. T. Mittermeir (Eds.), *Proceedings of the International Conference on Informatics in Schools: Situation, Evolution, and Perspectives* (pp. 143-154). Berlin-Heidelberg: Springer.
- Shokouhi, S., Asefi, F., Sheikhi, B., & Tee, E. R. (2013). Children Programming Analysis: Kodu and Story-Telling. In *Proceedings of the 3rd International Conference on Advance Information System, E-Education & Development (ICAISED 2013)*.
- Stolee, K. & Fristoe, T. (2011). Expressing computer science concepts through Kodu game lab. *Proceedings of the 42nd ACM Technical Symposium on Computer Science Education (SIGCSE '11)* (pp. 99-104). New York, NY, USA: ACM.
- Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st Century Skills: Learning for Life in Our Times*. John Wiley & Sons.
- Vygotsky, L. (1978). Interaction between learning and development. *Readings on the Development of Children*, 23(3), 34-41.
- Wilson, A., Hainey, T., & Connolly, T. (2012, October). Evaluation of computer games developed by primary school children to gauge understanding of programming concepts. *Proceedings of the European Conference on Games Based Learning*. Academic Conferences International Limited.

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέων

Η κ. **Χατζηγρηγορίου Μαριάννα** είναι μεταπτυχιακή φοιτήτρια στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, στο Πανεπιστήμιο Κρήτης. Τα ερευνητικά της ενδιαφέροντα εστιάζουν στις εκπαιδευτικές χρήσεις της Εικονικής Πραγματικότητας, στην διδασκαλία του προγραμματισμού στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, στα Σοβαρά Παιχνίδια, στην εκπαιδευτική χρήση των τρισδιάστατων εκτυπωτών και στη διδακτική των Μαθηματικών.

Ο κ. **Φωκίδης Εμμανουήλ** είναι λέκτορας στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αιγαίου. Τα μαθήματά του εστιάζουν στις εκπαιδευτικές χρήσεις της Εικονικής Πραγματικότητας και στα τρισδιάστατα εκπαιδευτικά παιχνίδια. Από το 1994 συμμετέχει σε ερευνητικά έργα που αφορούν την εξ αποστάσεως και δια βίου εκπαίδευση, τις εκπαιδευτικές χρήσεις του Διαδικτύου, της Εικονικής και της Επαυξημένης Πραγματικότητας.

Ατσικπάση Πηνελόπη Φωκίδης Εμμανουήλ

Επαυξημένη πραγματικότητα, ταμπλέτες και εκπαίδευση. Αποτελέσματα από πιλοτικό πρόγραμμα για τη διδασκαλία στοιχείων των φυτών σε μαθητές του δημοτικού σχολείου

Περίληψη

Η εργασία παρουσιάζει τα αποτελέσματα από πιλοτικό πρόγραμμα για τη διδασκαλία στοιχείων της Φυσικής σε μαθητές της Στ' τάξης με τη χρήση ταμπλετών και μίας εφαρμογής Επαυξημένης Πραγματικότητας. Το γνωστικό αντικείμενο που επιλέχθηκε ήταν τα μέρη των φυτών, τα όργανα και οι τρόποι αναπαραγωγής τους. Δημιουργήθηκαν τρεις ομάδες με συνολικά 60 μαθητές. Στην πρώτη ομάδα, οι μαθητές διδάχθηκαν με συμβατικό τρόπο και με τη χρήση έντυπου υλικού. Στη δεύτερη ομάδα, η διδασκαλία έγινε εφαρμόζοντας σύγχρονες διδακτικές μεθόδους, αλλά οι μαθητές δεν χρησιμοποίησαν κάποιο εργαλείο από το χώρο των ΤΠΕ. Η τρίτη ομάδα χρησιμοποίησε μία εφαρμογή Επαυξημένης Πραγματικότητας για ταμπλέτες. Όλες οι ομάδες διδάχθηκαν το ίδιο ακριβώς αντικείμενο και η διάρκεια του προγράμματος ήταν τρεις εβδομάδες. Δεδομένα συλλέχθηκαν με ερωτηματολόγια, φύλλα εργασίας και αξιολόγησης. Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων προκύπτει ότι η ομάδα που χρησιμοποίησε την εφαρμογή είχε καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα σε σχέση με τις άλλες ομάδες. Τα αποτελέσματα οδηγούν στην ανάγκη περαιτέρω διερεύνησης του θέματος.

Λέξεις-κλειδιά: Επαυξημένη Πραγματικότητα, Φυσικές Επιστήμες, ταμπλέτες, συνεργατική μάθηση, φυτά

Augmented reality, tablets, and education. Results from a pilot study for teaching plants to primary school students

Abstract

The study presents the results from a pilot study for teaching physics concepts to sixth-grade students using tablets and an Augmented Reality application. For that matter, units from the science education course were selected. Specifically, plants' parts, reproduction organs, and types. A total of 60 students participated in the study divided into three groups. In the first, students were taught conventionally. In the second one, contemporary teaching methods were used, but teaching was not technologically enhanced. The third group of students used an Augmented Reality application installed on tablets. Data were collected using questionnaires, work and evaluation sheets. Results indicate that students that used the application outperformed students in the other two groups. The findings of the study point to the need for further investigation of the matter. Implications are also discussed.

Keywords: Augmented Reality, Science Education, tablets, collaborative learning, plants.

1. Εισαγωγή

Οι ΤΠΕ είναι μία “ομπρέλα” που περιλαμβάνει ένα μεγάλο εύρος συνεχώς εξελισσόμενων τεχνολογιών. Πολλές από τις εφαρμογές τους βρίσκουν, εδώ και χρόνια, πεδίο χρήσης και στην εκπαίδευση. Παρακλάδι των ΤΠΕ είναι οι Μελλοντικές και Αναδυόμενες Τεχνολογίες (ΜΑΤ), όπως η Επαυξημένη Πραγματικότητα (ΕΠ). Η ΕΠ γνωρίζει ταχύτατη διάδοση, μιας και οι εφαρμογές της είναι προσιτές στο ευρύ κοινό, χάρη στην εκτεταμένη χρήση των φορητών ηλεκτρονικών συσκευών, όπως τα κινητά τηλέφωνα και οι ταμπλέτες (tablets). Συνοπτικά, αυτό που προσφέρει η ΕΠ στον χρήστη είναι ένας “επαυξημένος” (ή ενισχυμένος) τρόπος παρουσίασης του πραγματικού κόσμου και αλληλεπίδρασης με αυτόν, με τη χρήση στοιχείων πολυμέσων και τρισδιάστατων γραφικών¹.

Είναι γνωστό πως αρκετοί εκπαιδευτικοί στο δημοτικό σχολείο παρουσιάζουν δυσκολίες στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών (ΦΕ) με σύγχρονες διδακτικές μεθόδους, θεωρώντας τες απαιτητικές, καταφεύγοντας

¹ Azuma, R. T. (1997). A survey of augmented reality. *Presence: Teleoperators and virtual environments*, 6(4), pp. 360-361.

έτσι στις συμβατικές μεθόδους διδασκαλίας και στα κλασικά πειράματα². Αλλά και οι μαθητές παρουσιάζουν σημαντικές δυσκολίες στην κατανόηση εννοιών της Φυσικής, με αποτέλεσμα να μην έχουν καλές επιδόσεις³.

Λογικό είναι να αναρωτηθεί κάποιος εάν η διδασκαλία γνωστικών αντικειμένων των ΦΕ με τη χρήση εφαρμογών ΕΠ μπορεί να έχει ικανοποιητικά μαθησιακά αποτελέσματα. Στις ενότητες που ακολουθούν, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από πιλοτικό πρόγραμμα που αφορούσε τη διδασκαλία στοιχείων των φυτών σε μαθητές της Στ' τάξης. Ως θεματολογία επιλέχθηκαν τα μέρη των φυτών, τα όργανα και οι τρόποι αναπαραγωγής τους, γιατί είναι αντικείμενα στα οποία υπάρχουν αρκετές δυσκολίες στην κατανόησή τους⁴. Τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν ήταν: (α) εάν τα μαθησιακά αποτελέσματα μίας τέτοιας μεθόδου υπερτερούν ή όχι σε σύγκριση με πιο συμβατικές μεθόδους διδασκαλίας και (β) ποια είναι η στάση των μαθητών απέναντι στην ΕΠ, αν αυξάνεται το ενδιαφέρον τους για τις ΦΕ και τι προβλήματα συναντούν από αυτή την τεχνολογία.

2. Φυσικές Επιστήμες και Επαυξημένη Πραγματικότητα

Η διδασκαλία των ΦΕ φαίνεται να είναι μη αποτελεσματική και με περιορισμένη απήχηση στους μαθητές⁵. Ο εκπαιδευτικός δεν έχει πολλά περιθώρια ευελιξίας στη διδασκαλία, ακολουθώντας, κατά βάση, το σχολικό εγχειρίδιο⁶. Ένα σημαντικό μειονέκτημα του ελληνικού ΑΠΣ είναι ότι δίνεται προτεραιότητα στην εκμάθηση επιστημονικών εννοιών έναντι της φύσης της επιστήμης, γιατί θεωρείται είτε ότι η επιστημολογική επάρκεια αναπτύσσεται αυθόρμητα μέσω της διδασκαλίας είτε ότι μπορεί να αναπτυχθεί αργότερα μετά την κατανόηση του περιεχομένου⁷. Το γενικό αποτέλεσμα είναι οι μαθητές να μην έχουν καλά αποτελέσματα στην αξιολόγησή τους και να κατατάσσονται κάτω από το μέσο όρο των μαθητών από τα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης⁸.

2 Κουστουράκης, Γ., Παναγιωτακόπουλος, Χ., & Κατσιλλής, Γ. (2000). Κοινωνιολογική προσέγγιση του αυτοαξιολογούμενου στρες σε δασκάλους εξαιτίας της εισόδου των "Νέων Τεχνολογιών" στην εκπαιδευτική διαδικασία: Η περίπτωση του "άγχους για τους υπολογιστές". *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, (110), σ.σ. 127-128.

3 Forsthuber, B., Motiejunaite, A., & de Almeida Coutinho, A. S. (2011). *Science Education in Europe: National Policies, Practices and Research*. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, European Commission, pp. 214-216.

4 Barman, C. R., Stein, M., McNair, S., & Barman, N. S. (2006). Students' ideas about plants & plant growth. *The American Biology Teacher*, 68(2), pp. 75-76.

5 Osborne, J., & Dillon, J. (2008). *Science education in Europe: Critical reflections* (Vol. 13). London: The Nuffield Foundation, pp. 146-147.

6 Pearson, L. C. & Moomaw, W. (2005). The relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction, empowerment and professionalism. *Educational Research Quarterly*, 29(1), pp. 46-47.

7 Κουλαϊδής, Β., Αποστόλου, Α., & Καμπούρακης, Κ. (2008). *Η Φύση των Επιστημών-Διδακτικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Child Services, σ.σ. 51-53.

8 Forsthuber, B., Motiejunaite, A., & de Almeida Coutinho, A. S. (2011). *Science Education in Europe: National Policies, Practices and Research*. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, European

Συνεπώς πρέπει να αναζητηθούν άλλοι τρόποι διδασκαλίας και μία καλή λύση ίσως να προέρχεται από το χώρο των ΤΠΕ. Τα ΑΠΣ και τα ΔΕΠΠΣ της Ελλάδας και άλλων χωρών αναδεικνύουν τη χρησιμότητα των ΤΠΕ κι επιδιώκουν την ένταξη και την ενσωμάτωσή τους σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα, πέραν του μαθήματος της Πληροφορικής⁹. Παρά το γεγονός ότι αρκετά εργαλεία των ΤΠΕ υποβοηθούν ήδη τη διδασκαλία των ΦΕ, λόγω της τεχνολογικής εξέλιξης εμφανίζονται συνεχώς νέα και με ενδιαφέροντα χαρακτηριστικά. Ένα από αυτά είναι η ΕΠ, που το τελευταίο διάστημα αξιοποιείται ολοένα και περισσότερο στην εκπαίδευση.

Η ΕΠ είναι μία τεχνολογία που επιτρέπει το συνδυασμό του πραγματικού κόσμου με τρισδιάστατα εικονικά αντικείμενα και την αλληλεπίδραση με αυτά¹⁰. Κατά αυτόν τον τρόπο, ο χρήστης παίρνει πληροφορίες τόσο για τα εικονικά αντικείμενα όσο και για τον πραγματικό κόσμο¹¹. Οι εφαρμογές της έγιναν προσιτές στο ευρύ κοινό, χάρη στην τεράστια διάδοση των φορητών συσκευών, όπως τα κινητά τηλέφωνα και οι ταμπλέτες. Όπως είναι φυσικό, βρήκε πεδίο εφαρμογής στην εκπαίδευση, σε όλα σχεδόν τα γνωστικά αντικείμενα και αποτελεί το επίκεντρο ερευνών για τη βελτίωση της εμπειρίας και της ικανοποίησης των χρηστών σε εμπλουτισμένα περιβάλλοντα μάθησης¹².

Για παράδειγμα, και σε σχέση με τις ΦΕ, έχει βρεθεί ότι, πέρα από τα καλά μαθησιακά αποτελέσματα, οι εφαρμογές ΕΠ αυξάνουν τα κίνητρα για μάθηση και ότι έχουν θετική επίδραση στις μαθησιακές εμπειρίες¹³. Συμβάλλουν επίσης στην καλύτερη κατανόηση εννοιών σχετικά με τον χώρο¹⁴ και στην καλύτερη κατανόηση των φυσικών διαστάσεων των πραγμάτων¹⁵.

3. Το διδακτικό αντικείμενο του προγράμματος και μέθοδος διδασκαλίας

Με βάση όσα αναφέρθηκαν στις προηγούμενες ενότητες, σχεδιάστηκε μία διδακτική παρέμβαση που θα αξιοποιούσε την ΕΠ για τη διδασκαλία στοιχείων από τις ΦΕ. Αρχικά, έπρεπε να καθοριστεί το περιεχόμενο και η ομάδα-στόχος

Commission, pp. 256-258.

9 Υπουργείο Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων-ΥΠΔΒΜΘ (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών*. Ανακτήθηκε από <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>, σ.σ. 30-31.

10 Milgram, P., & Kishino, F. (1994). A taxonomy of mixed reality visual displays. *IEICE TRANSACTIONS on Information and Systems*, 77(12), pp. 1322-1323.

11 Azuma, R. T. (1997). A survey of augmented reality. *Presence: Teleoperators and virtual environments*, 6(4), p. 375.

12 Johnson, L., Adams-Becker, S., Estrada, V., & Freeman, A. (2014). *Horizon report 2014-Higher education edition*. Austin, TX: The New Media Consortium, pp. 250-251.

13 Freitas, R., & Campos, P. (2008, September). SMART: a System of Augmented Reality for Teaching 2nd grade students. *Proceedings of the 22nd British HCI Group Annual Conference on People and Computers: Culture, Creativity, Interaction-Volume 2*. British Computer Society, p. 28.

14 Medicherla, P. S., Chang, G., & Morreale, P. (2010, March). Visualization for increased understanding and learning using augmented reality. *Proceedings of the international conference on Multimedia information retrieval*. ACM, p. 442.

15 Rahn, A., & Kjaergaard, H. W. (2014). Augmented reality as a visualizing facilitator in nursing education. *Proceedings of INTED 2014*, p. 6565.

αυτής της παρέμβασης. Ως περιεχόμενο επιλέχθηκε να είναι τα μέρη των φυτών, τα όργανα και οι τρόποι αναπαραγωγής τους και να απευθύνεται σε μαθητές της Στ' τάξης. Το σκεπτικό πίσω από αυτή την επιλογή ήταν ότι ενότητες για τα φυτά δεν καταλαμβάνουν ένα ικανοποιητικό μέρος του προγράμματος σπουδών στο δημοτικό, όντας λίγες και διάσπαρτες σε όλες τις τάξεις. Ένας άλλος λόγος για τον οποίο επιλέχθηκε το φαινόμενο της αναπαραγωγής των φυτών, είναι γιατί πρόκειται για μία έννοια όχι τόσο ξεκάθαρη για τους μαθητές, οι οποίοι συναντούν αρκετά προβλήματα κατανόησης των σχετικών εννοιών¹⁶.

Έτσι, το περιεχόμενο των ενοτήτων αποφασίστηκε να είναι:

- Ενότητα 1, τα μέρη των φυτών. Συνολική θεώρηση των μερών των φυτών, η λειτουργία και τα είδη των ριζών, η λειτουργία και τα είδη των βλαστών, η λειτουργία και τα είδη των φύλλων (αδρή κατηγοριοποίηση).
- Ενότητα 2, τα όργανα αναπαραγωγής των φυτών. Τα βασικά μέρη του άνθους και του καρπού, η λειτουργία των μερών του άνθους, του καρπού και των σπόρων, είδη σπόρων, τα στάδια βλάστησης του σπόρου.
- Ενότητα 3, οι τρόποι αναπαραγωγής των φυτών. Περιλήφθηκε η μονογονική, η αμφιγονική και η αναπαραγωγή με σποριάγγεια.

4. Επιλογή της εφαρμογής για το πιλοτικό πρόγραμμα

Μετά από εκτεταμένη αναζήτηση στο Διαδίκτυο, διαπιστώθηκε ότι ενώ υπάρχουν πολλές εφαρμογές για ταμπλέτες σχετικές με τα φυτά, ελάχιστες έχουν εκπαιδευτικό προσανατολισμό και σχεδόν καμία δε μπορεί να θεωρηθεί ότι καλύπτει ολοκληρωμένα το θέμα. Μόνη εξαίρεση αποτέλεσε η εφαρμογή *Plants* της εταιρείας *Arloon*, που κάλυπτε πλήρως τα γνωστικά αντικείμενα του προγράμματος. Η γνωριμία με τα φυτά και τις σχετικές διαδικασίες γίνεται μέσω: (α) της ΕΠ, κατά την οποία προβάλλονται τρισδιάστατα εικονικά φυτά στον πραγματικό χώρο, (β) της αλληλεπίδρασης με τρισδιάστατα μοντέλα φυτών (περιστροφής, μεγέθυνσης, εστίασης σε κάποιο χαρακτηριστικό με ταυτόχρονη λήψη πληροφοριών), (γ) τρισδιάστατων animations των διαδικασιών που παρουσιάζονται (για παράδειγμα των σταδίων της γονιμοποίησης του άνθους) και (δ) παράθεσης κειμένων και εικόνων.

Με δεδομένο ότι η εφαρμογή είναι στα Αγγλικά και τα Ισπανικά, η ομάδα ήρθε σε επαφή με την εταιρεία, από την οποία ζητήθηκε άδεια για τη μετάφραση και την προσαρμογή της στα Ελληνικά. Πράγματι, δόθηκε πρόσβαση στον πηγαίο κώδικά της και σε συνεργασία με την ομάδα που την ανέπτυξε, έγιναν οι απαραίτητες εργασίες. Η όλη διαδικασία, από την αρχική συνεννόηση, μέχρι τον τελικό έλεγχο, διήρκησε περίπου 5 μήνες. Αποτέλεσμα αυτής της εργασίας είναι η εφαρμογή να διατίθεται επίσημα πλέον και στα Ελληνικά.

16 Barman, C. R., Stein, M., McNair, S., & Barman, N. S. (2006). Students' ideas about plants & plant growth. *The American Biology Teacher*, 68(2), 73-79.

5. Μεθοδολογία έρευνας

Έχοντας στη διάθεσή μας το διδακτικό υλικό, το επόμενο βήμα ήταν να καθοριστούν τα πλαίσια διεξαγωγής της έρευνας. Γενικά, στις ΦΕ προτείνεται η ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας¹⁷. Έτσι, αποφασίστηκε οι μαθητές που θα συμμετείχαν στη διδακτική παρέμβαση να χωριστούν σε ζευγάρια, έχοντας στη διάθεσή τους μία ταμπλέτα. Κατά τη διάρκεια του μαθήματος, θα είχαν τη δυνατότητα της περιήγησής τους στην εφαρμογή και μελέτης των πληροφοριών της ενότητας που μελετούσαν, ελεύθερα και με όποια σειρά ήθελαν. Πρέπει επίσης να τονιστεί ότι αποφασίστηκε ο εκπαιδευτικός της τάξης, κατά τη διάρκεια του μαθήματος, να μην τους παρέχει καμία καθοδήγηση και να επεμβαίνει μόνο στην περίπτωση κάποιου τεχνικού προβλήματος. Σύμφωνα με ερευνητές¹⁸, δίνοντας αυτή τη δυνατότητα στους μαθητές, υπάρχει μεγάλη πιθανότητα να έχουν καλύτερες μαθησιακές επιδόσεις.

Επίσης, οι μαθητές αποφασίστηκε να εργάζονται κατά το ήμισυ με τις ταμπλέτες (χρησιμοποιώντας την εφαρμογή, μελετώντας το περιεχόμενο και εκτελώντας τις δραστηριότητες που περιλάμβανε) και κατά το ήμισυ με δραστηριότητες στην τάξη, με φύλλα εργασιών, τα οποία συμπλήρωναν πριν και μετά τη χρήση της εφαρμογής. Σκοπός των φύλλων αυτών ήταν να καταγράφει, το κάθε ζευγάρι μαθητών, τις απόψεις και τις ιδέες του πριν και μετά από τη μελέτη του γνωστικού υλικού και να διαπιστώσει αν υπήρξε διαφοροποίηση. Κάθε ενότητα αποφασίστηκε να διδάσκεται σε 2 διδακτικά δώρα, ώστε οι μαθητές να έχουν αρκετό χρόνο στη διάθεσή τους για κάθε δραστηριότητα. Έτσι, η συνολική διάρκεια της παρέμβασης υπολογίστηκε σε 3 εβδομάδες (δύο δώρα την εβδομάδα).

Παράλληλα, έγινε συγγραφή σημειώσεων και κατασκευή παρουσιάσεων με διαφάνειες, για λόγους που θα παρουσιαστούν στη συνέχεια. Το περιεχόμενο των σημειώσεων και των παρουσιάσεων, ήταν το ίδιο ακριβώς, σε κάθε του λεπτομέρεια, με αυτό της εφαρμογής.

Μη γνωρίζοντας αν οι μαθητές έχουν προηγούμενη εμπειρία στη χρήση των ταμπλετών και των εφαρμογών τους, θεωρήθηκε σκόπιμο να διατεθεί ένα δώρο για την ενημέρωσή τους σχετικά με τα τεχνικά ζητήματα, για το γενικότερο πλαίσιο της εργασίας τους και της διεξαγωγής των μαθημάτων, αλλά και για να απαντηθούν τυχόν ερωτήσεις τους.

Για τη συλλογή ερευνητικών δεδομένων σχεδιάστηκαν τα παρακάτω εργαλεία:

17 Souvignier, E., & Kronenberger, J. (2007). Cooperative learning in third graders' jigsaw groups for mathematics and science with and without questioning training. *British Journal of Educational Psychology*, 77(4), p. 761.

18 Hong, N. S., McGee, S., & Howard, B. C. (2000). The Effect of Multimedia Learning Environments on Well-Structured and Ill-Structured Problem-Solving Skills. In *American Educational Research Association Annual Meeting* (Vol. 2000, No. 1), p.32.

- Φύλλα αξιολόγησης, με ερωτήσεις ανοιχτού και κλειστού τύπου, που θα δίνονταν με την ολοκλήρωση κάθε διδακτικής ενότητας.
- Τελικό φύλλο αξιολόγησης (Post-test) που θα δινόταν ένα μήνα μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης, έτσι ώστε να αξιολογηθεί η διατήρηση των γνώσεων που αποκόμισαν οι μαθητές από τις διδασκαλίες.
- Ερωτηματολόγιο αξιολόγησης της εφαρμογής, με σκοπό τη διερεύνηση των εντυπώσεων που θα αποκόμιζαν οι μαθητές από το πρόγραμμα, αλλά και για την καταγραφή των θετικών και των αρνητικών στοιχείων που θα εντόπιζαν κατά τη διάρκεια των μαθημάτων.

Για να υπάρξει η δυνατότητα της ερμηνείας της σημασίας των αποτελεσμάτων της παρέμβασης, αποφασίστηκε η σύγκρισή τους με τα αντίστοιχα αποτελέσματα άλλων, διαφορετικών διδακτικών προσεγγίσεων. Έτσι, συγκροτήθηκαν δύο ακόμη τρόποι διδασκαλίας, που στηρίχθηκαν σε πιο συμβατικές διδακτικές μεθόδους. Η πρώτη, αφορούσε σε καθαρά συμβατική διδασκαλία, με τη χρήση των σημειώσεων που αναφέρθηκαν στην προηγούμενη ενότητα. Ο εκπαιδευτικός της τάξης θα αναλάμβανε τη διδασκαλία. Η δεύτερη διδακτική μέθοδος θα έκανε και πάλι χρήση των σημειώσεων και των παρουσιάσεων από τον εκπαιδευτικό, αλλά οι μαθητές θα δούλευαν ομαδοσυνεργατικά (σε ομάδες των τεσσάρων). Επίσης, και στις δύο αυτές μεθόδους οι μαθητές θα χρησιμοποιούσαν τα ίδια φύλλα εργασιών όπως και στη διδασκαλία με την εφαρμογή. Το περιεχόμενο των παρεμβάσεων συνεπώς θα ήταν κοινό, όπως επίσης και τα ερευνητικά εργαλεία (πλην του ερωτηματολογίου αξιολόγησης της εφαρμογής). Τέλος, οι μαθητές θα ενημερώνονταν για τις διαδικασίες όπως και οι μαθητές που θα χρησιμοποιούσαν την εφαρμογή.

Έτσι, το δείγμα της έρευνας θα αποτελούταν από τρεις ομάδες μαθητών, οι οποίοι θα διδάσκονταν με τρεις διαφορετικούς τρόπους το ίδιο γνωστικό αντικείμενο. Το ερευνητικό πρόγραμμα υλοποιήθηκε τελικά σε τρία τμήματα της Στ' τάξης, σε δημοτικό σχολείο της πόλεως Ρόδου, το διάστημα από 5/10 έως 23/10/2015.

6. Ανάλυση των αποτελεσμάτων

Συνολικά στη μελέτη συμμετείχαν 60 μαθητές, χωρισμένοι σε 3 ομάδες των 20. Η ομάδα 0 διδάχθηκε καθαρά συμβατικά, η ομάδα 1 διδάχθηκε συμβατικά αλλά με ομαδική εργασία και η ομάδα 2 διδάχθηκε με τις ταμπλέτες και την εφαρμογή ΕΠ. Η κατανομή αγοριών-κοριτσιών και στις 3 ομάδες ήταν περίπου ίση. Για την ανάλυση των αποτελεσμάτων στα φύλλα αξιολόγησης και στο Post-test, αυτά βαθμολογήθηκαν με βάση τις σωστές απαντήσεις. Η βαθμολογία του Φύλλου αξιολόγησης 1 ήταν από 0 έως 14, του Φύλλου αξιολόγησης 2 από 0 έως 10, του Φύλλου αξιολόγησης 3 από 0 έως 10 και του Post-test από 0 έως 25. Στοιχεία για τη μέση βαθμολογία και για την τυπική απόκλιση, ανά ομάδα

συμμετεχόντων και ανά φύλλο αξιολόγησης, παρουσιάζονται στον Πίνακα 1.

Πίνακας 1. Αποτελέσματα των φύλλων αξιολόγησης

	Ομάδα μαθητών					
	Ομάδα 0 (N = 20)		Ομάδα 1 (N = 20)		Ομάδα 2 (N = 20)	
	M	SD	M	SD	M	SD
Φύλλο αξιολόγησης 1	5.85	1.73	7.50	1.99	9.65	2.48
Φύλλο αξιολόγησης 2	3.70	1.56	4.50	1.85	5.95	1.79
Φύλλο αξιολόγησης 3	3.25	1.62	4.40	1.35	5.55	1.44
Post-test	11.10	4.61	14.35	4.11	17.80	3.82

6.1. Αναλύσεις διασποράς μίας κατεύθυνσης

Αναλύσεις διασποράς μίας κατεύθυνσης (One-way ANOVA) επρόκειτο να διεξαχθούν για να συγκριθούν οι βαθμολογίες των μαθητών στα φύλλα αξιολόγησης και με βάση τις 3 ομάδες μαθητών. Πριν γίνει η ανάλυση, ελέγχθηκε το κατά πόσο πληρούνται οι προϋποθέσεις για τη διεξαγωγή αυτού του είδους της ανάλυσης. Διαπιστώθηκε ότι:

- Όλες οι ομάδες σε όλα τα φύλλα αξιολόγησης είχαν τον ίδιο αριθμό συμμετεχόντων ($N = 20$).
- Στις βαθμολογίες όλων των φύλλων αξιολόγησης δεν υπήρχαν ακραίες τιμές (outliers).
- Τα δεδομένα σε όλα τα φύλλα αξιολόγησης είχαν κανονική κατανομή, όπως αυτό εκτιμήθηκε από Q-Q γραφήματα και το Shapiro-Wilk test ($p > .05$), όπως φαίνεται στον Πίνακα 2.
- Η ομοιογένεια της διακύμανσης δεν παραβιάστηκε, όπως εκτιμήθηκε από το test Levene ($p > .05$) (Πίνακας 3).

Πίνακας 2. Αποτελέσματα ελέγχου κανονικότητας της κατανομής

	Ομάδα	Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.
Φύλλο αξιολόγησης 1	0	.945	20	.300
	1	.928	20	.143
	2	.932	20	.169
Φύλλο αξιολόγησης 2	0	.951	20	.387
	1	.975	20	.857
	2	.962	20	.582

	0	.930	20	.155
Φύλλο αξιολόγησης 3	1	.949	20	.347
	2	.929	20	.146
	0	.970	20	.744
Post-test	1	.985	20	.979
	2	.977	20	.894

Πίνακας 3. Αποτελέσματα ελέγχου ομοιογένειας διακύμανσης (test Levene)

	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
Φύλλο αξιολόγησης 1	1.870	2	57	.163
Φύλλο αξιολόγησης 2	.348	2	57	.707
Φύλλο αξιολόγησης 3	.112	2	57	.894
Post-test	.328	2	57	.722

Δεδομένου ότι πληρούνταν όλες οι προϋποθέσεις, ήταν δυνατή η διεξαγωγή των αναλύσεων, οι οποίες είχαν τα εξής αποτελέσματα:

- Στο Φύλλο αξιολόγησης 1, η μέθοδος διδασκαλίας που χρησιμοποιήθηκε είχε επίδραση στις συνολικές βαθμολογίες των 3 ομάδων των μαθητών [$F(2, 57) = 16.68, p < .001$].
- Στο Φύλλο αξιολόγησης 2, η μέθοδος διδασκαλίας που χρησιμοποιήθηκε είχε επίδραση στις συνολικές βαθμολογίες των 3 ομάδων των μαθητών [$F(2, 57) = 8.61, p = .001$].
- Στο Φύλλο αξιολόγησης 3, η μέθοδος διδασκαλίας που χρησιμοποιήθηκε είχε επίδραση στις συνολικές βαθμολογίες των 3 ομάδων των μαθητών [$F(2, 57) = 12.41, p < .001$].
- Στο Post-test, η μέθοδος διδασκαλίας που χρησιμοποιήθηκε είχε επίδραση στις συνολικές βαθμολογίες των 3 ομάδων των μαθητών [$F(2, 57) = 12.78, p < .001$].

Post hoc συγκρίσεις χρησιμοποιώντας το Tukey HSD test διεξήχθησαν σε όλα τα πιθανά ζεύγη του κάθε φύλλου αξιολόγησης, έτσι ώστε να διαπιστωθούν οι στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων των μαθητών. Διαπιστώθηκε ότι:

- Φύλλο αξιολόγησης 1. Η ομάδα 2 ($M = 9.65, SD = 2.48$) είχε στατιστικά σημαντική διαφορά τόσο από την ομάδα 1 ($M = 7.50, SD = 1.99, p = .028$) όσο και από την ομάδα 0 ($M = 3.70, SD = 1.62, p < .001$). Επίσης, οι ομάδες 0 και 1 είχαν μεταξύ τους στατιστικά σημαντική διαφορά, αν και όχι ιδιαίτερα ισχυρή ($p = .040$).
- Φύλλο αξιολόγησης 2. Η ομάδα 2 ($M = 5.95, SD = 1.79$) είχε στατιστικά σημαντική διαφορά τόσο από την ομάδα 1 ($M = 4.50, SD = 1.85, p < .001$)

όσο και από την ομάδα 0 ($M = 3.70$, $SD = 1.56$, $p < .001$). Οι ομάδες 0 και 1 δεν είχαν μεταξύ τους στατιστικά σημαντική διαφορά ($p = .320$).

- Φύλλο αξιολόγησης 3. Η ομάδα 2 ($M = 5.55$, $SD = 1.44$) είχε στατιστικά σημαντική διαφορά από την ομάδα 1 ($M = 4.40$, $SD = 1.35$), αλλά όχι ιδιαίτερα ισχυρή ($p = .041$). Είχε επίσης στατιστικά σημαντική διαφορά από την ομάδα 0 ($M = 3.25$, $SD = 1.62$) ($p < .001$). Οι ομάδες 0 και 1 είχαν μεταξύ τους στατιστικά σημαντική διαφορά, αλλά και πάλι όχι ιδιαίτερα ισχυρή ($p = .041$).
- Post-test. Η ομάδα 2 ($M = 17.80$, $SD = 3.82$) είχε στατιστικά σημαντική διαφορά τόσο με την ομάδα 1 ($M = 14.35$, $SD = 4.11$) ($p = .031$) όσο και με την ομάδα 0 ($M = 11.10$, $SD = 4.61$) ($p < .001$). Επίσης, οι ομάδες 0 και 1 είχαν μεταξύ τους στατιστικά σημαντική διαφορά, αλλά για μία ακόμα φορά όχι ιδιαίτερα ισχυρή ($p = .045$).

Συνολικά, από την παραπάνω ανάλυση, προκύπτει ότι οι μαθητές που διδάχθηκαν με τη χρήση της εφαρμογής *Plants*, είχαν στατιστικώς σημαντικά καλύτερα αποτελέσματα σε όλα τα φύλλα αξιολόγησης. Σε μία μόνο περίπτωση (Φύλλο αξιολόγησης 3) η ομάδα αυτή είχε οριακά, αλλά στατιστικά σημαντικά, καλύτερα αποτελέσματα από την ομάδα 1. Επίσης, πολύ σημαντικό στοιχείο είναι ότι στο Post-test οι επιδόσεις των μαθητών που διδάχθηκαν με τη χρήση της εφαρμογής, ξεπέρασαν αυτές των άλλων ομάδων. Η στατιστική ανάλυση, όπως παρουσιάστηκε παραπάνω, επαληθεύει την ερευνητική υπόθεση της παρούσας εργασίας, πως η διδασκαλία με μία εφαρμογή ΕΠ μπορεί να παρέχει καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα συγκριτικά με άλλες συμβατικές μεθόδους.

6.2. Ανάλυση των αποτελεσμάτων στο ερωτηματολόγιο αξιολόγησης της εφαρμογής

Το ερωτηματολόγιο που δόθηκε στους μαθητές της ομάδας των ταμπλετών, μετά τη λήξη των διδασκαλιών, είχε σκοπό να αναδείξει τις προσωπικές τους απόψεις για την εφαρμογή. Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων φάνηκε ότι άρεσαν τα εξής (σε φθίνουσα κατάταξη):

- Το animation ($M = 4.30$, $SD = 0.92$).
- Η παιγνιώδης μορφή της διδασκαλίας ($M = 4.00$, $SD = 1.26$).
- Τα 3D (τριδιάστατα) αντικείμενα ($M = 3.95$, $SD = 1.28$).
- Ο τρόπος παροχής των πληροφοριών ($M = 3.85$, $SD = 1.14$).
- Οι ενότητες ως σύνολο ($M = 3.80$, $SD = 1.28$) και ο χειρισμός με το δάχτυλο ($M = 3.80$, $SD = 1.40$).
- Η συνεργασία με το διπλανό ($M = 3.65$, $SD = 1.42$).
- Η μουσική ($M = 3.25$, $SD = 1.60$).

Ακόμη, οι μαθητές δήλωσαν ότι έμαθαν πολλά σχετικά με τα φυτά ($M = 3.60$, $SD = 0.88$) και με πολύ εύκολο τρόπο ($M = 4.50$, $SD = 0.76$). Τη βρήκαν

πολύ εύκολη στη χρήση της ($M = 4.15, SD = 0.99$) και γενικότερα θα ήθελαν να κάνουν μαθήματα με αυτό το μέσο ($M = 3.90, SD = 1.48$). Η συνολική τους αποτίμηση ήταν ότι η εφαρμογή τους άρεσε πολύ ($M = 4.40, SD = 0.68$) και θα την πρότειναν και σε άλλους ($M = 4.00, SD = 1.38$).

7. Συζήτηση

Η μελέτη είχε ως σκοπό να διερευνήσει τα μαθησιακά αποτελέσματα μίας εκπαιδευτικής παρέμβασης σε μαθητές της Στ' τάξης του δημοτικού, με αντικείμενο στοιχεία από τα φυτά. Χρησιμοποιήθηκαν τρεις διαφορετικές μέθοδοι, ώστε να γίνει σύγκριση μεταξύ τους. Στην ομάδα 0, χρησιμοποιήθηκε συμβατική μέθοδος διδασκαλίας με έντυπο υλικό, στην ομάδα 1 η διδασκαλία έγινε σε συνδυασμό με ομαδική εργασία, ενώ στην ομάδα 2 χρησιμοποιήθηκε μία εφαρμογή ΕΠ και ταμπλέτες. Η στατιστική ανάλυση έδειξε ότι με τη χρήση των ταμπλετών και της εφαρμογής ΕΠ, παράγονται στατιστικώς σημαντικά καλύτερα γνωστικά αποτελέσματα, σε σύγκριση με τις δύο συμβατικές διδασκαλίες με το ίδιο περιεχόμενο. Αυτό θα μπορούσε να αποδοθεί σε μία σειρά από λόγους που σχετίζονται τόσο με την τεχνολογία που χρησιμοποιήθηκε όσο και με τη μέθοδο διδασκαλίας.

Γενικά, η ΕΠ θεωρείται μια τεχνολογία που διευκολύνει την απόκτηση γνώσεων και που βοηθά στην καλύτερη κατανόηση θεμάτων που σχετίζονται με τις ΦΕ, όπως επισημαίνουν οι Kerawalla, Luckin, Seljeflot και Woolard¹⁹. Φαίνεται επίσης ότι βελτιώνουν την αντίληψη των μαθητών πάνω σε θέματα που γενικά είναι δύσκολα στην κατανόησή τους²⁰. Αυτό μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι οι εφαρμογές ΕΠ μπορούν να απεικονίζουν καταστάσεις και έννοιες που στην πραγματική ζωή είναι πολύ δύσκολο να παρατηρηθούν²¹, όπως για παράδειγμα, να παρουσιάζουν σε τρισδιάστατη αναπαράσταση τη γονιμοποίηση του άνθους. Επίσης, τα εικονικά αντικείμενα που αναδύονταν στον πραγματικό κόσμο βοήθησαν στην καλύτερη κατανόηση των εννοιών, εφόσον οι μαθητές αλληλεπιδρούσαν με αυτά και έτσι έκαναν τη μάθηση συνολικά πιο αποτελεσματική, όπως άλλωστε υποστηρίζουν οι Medicherla, Chang και Morreale²².

Όμως, τα καλά αποτελέσματα μπορούν να ερμηνευτούν ως απόρροια

19 Kerawalla, L., Luckin, R., Seljeflot, S. & Woolard, A. (2006). Making it real: exploring the potential of augmented reality for teaching primary school science. *Virtual Reality*, 10(3), p. 170.

20 Chen, Y. C. (2006, June). A study of comparing the use of augmented reality and physical models in chemistry education. *Proceedings of the 2006 ACM international conference on Virtual reality continuum and its applications*. ACM, p. 371.

21 Klopfer, E., & Squire, K. (2008). Environmental detectives: the development of an augmented reality platform for environmental simulations. *Educational Technology Research and Development*, 56(2), p. 223. <http://dx.doi.org/10.1007/s11423-007-9037-6>

22 Medicherla, P. S., Chang, G., & Morreale, P. (2010, March). Visualization for increased understanding and learning using augmented reality. *Proceedings of the international conference on Multimedia information retrieval*. ACM, p. 443.

του τρόπου διδασκαλίας που χρησιμοποιήθηκε. Η μεθοδολογική προσέγγιση στηρίχθηκε, κατά ένα μέρος, στη θεωρία της Κοινωνικής Μάθησης²³. Η θεωρία αυτή υποστηρίζει ότι βασικό ρόλο στη μάθηση παίζει η συνεργασία μεταξύ των μαθητών και η επεξεργασία των εννοιών από τους μαθητές σε πρακτικό αλλά και θεωρητικό επίπεδο. Τα παραπάνω πράγματι υλοποιήθηκαν, αφού οι μαθητές συνεργάστηκαν και δούλεψαν από κοινού, τόσο κάνοντας χρήση της εφαρμογής, όσο και στις δραστηριότητες πριν και μετά από τη χρήση της. Επίσης, μεθοδολογικά, αξιοποιήθηκε και ο εποικοδομητισμός, μιας και μαθητές δούλεψαν ομαδοσυνεργατικά. Έρευνες συνηγορούν στο ότι η μάθηση που βασίζεται στην ΕΠ και στην ομαδική εργασία παράγει καλύτερα γνωστικά αποτελέσματα, το διδακτικό υλικό είναι πιο εύληπτο και υπάρχει βαθύτερη κατανόηση των φαινομένων που μελετώνται²⁴. Τα παραπάνω μπορούν όμως να δικαιολογήσουν και τις σχετικά καλές επιδόσεις της ομάδας 1, που ξεπέρασαν τις επιδόσεις της ομάδας που διδάχθηκε καθαρά συμβατικά. Παρόλο που δεν χρησιμοποιήθηκε κάποια εφαρμογή, ενθαρρύνθηκε η συνεργασία και ο διάλογος των μαθητών, αφού και σε αυτή την περίπτωση δούλεψαν χωρισμένοι σε ομάδες.

Η σημαντικότητα των ευρημάτων γίνεται αντιληπτή αν σκεφτεί κανείς ότι οι μαθητές της ομάδας 2 δεν είχαν την καθοδήγηση κάποιου εκπαιδευτικού όσο χρησιμοποιούσαν την εφαρμογή. Αντίθετα, οι μαθητές αφέθηκαν ελεύθεροι να ελέγξουν τον τρόπο που θα εργάζονταν σε αυτήν, προσαρμόζοντας οι ίδιοι το ρυθμό της εργασίας τους, τη σειρά που θα μελετούσαν την ύλη, αλλά και τη διάρκεια παραμονής τους σε κάθε υποενότητα της εφαρμογής. Φάνηκε ότι αυτή η δυνατότητα οδήγησε σε καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα, όπως υποστηρίζεται και από άλλους ερευνητές²⁵.

Μέσα από τις απαντήσεις των μαθητών στο ερωτηματολόγιο αξιολόγησης της εφαρμογής, αναδείχθηκε η θετική της επίδραση σε αυτούς. Πέρα από τα θετικά σχόλια και ότι οι ίδιοι δήλωσαν ότι θεωρούν πως έμαθαν πολλά για τα φυτά, κυρίως τους άρεσε το animation, καθώς και ότι η όλη διαδικασία τους φάνηκε σαν παιχνίδι. Αυτό το στοιχείο επισημαίνεται και από τους Wojciechowski και Cellary²⁶, που υποστηρίζουν την άποψη ότι η μάθηση βασισμένη στο παιχνίδι έχει καλά μαθησιακά αποτελέσματα. Επιπλέον, οι μαθητές δεν αντιμετώπισαν κανένα πρόβλημα σχετικά με τη χρήση της εφαρμογής, κάτι που πιθανώς οφείλεται στη μεγάλη τους εξοικείωση με τις ηλεκτρονικές συσκευές όπως υποστηρίζουν και άλλοι ερευνητές²⁷.

23 Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, pp.237-239.

24 Rahn, A., & Kjaergaard, H. W. (2014). Augmented reality as a visualizing facilitator in nursing education. *Proceedings of INTED 2014*, p. 6565.

25 Hong, N. S., McGee, S., & Howard, B. C. (2000). The Effect of Multimedia Learning Environments on Well-Structured and Ill-Structured Problem-Solving Skills. In *American Educational Research Association Annual Meeting* (Vol. 2000, No. 1), p. 32.

26 Wojciechowski, R., & Cellary, W. (2013). Evaluation of learners' attitude toward learning in ARIES augmented reality environments. *Computers & Education*, 68, pp. 583-584.

27 Freitas, R., & Campos, P. (2008, September). SMART: a System of Augmented Reality for Teaching 2nd

8. Συμπεράσματα

Όπως φάνηκε από την προηγούμενη ανάλυση, οι μαθητές που χρησιμοποίησαν την εφαρμογή ΕΠ είχαν ικανοποιητικά αποτελέσματα, καλύτερα από τις άλλες μεθόδους διδασκαλίας που χρησιμοποιήθηκαν, επαληθεύοντας μάλιστα τα ευρήματα παρόμοιων ερευνών. Παρόλα αυτά, υπάρχουν περιορισμοί που πρέπει να αναφερθούν. Το δείγμα αποτελούταν από μαθητές της Στ' τάξης ενός δημοτικού σχολείου στη Ρόδο. Συνεπώς, υπάρχουν περιορισμοί σχετικά με το μέγεθος του δείγματος, αλλά και τον τόπο που αυτή διεξήχθη, κάτι που δεν επιτρέπει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων. Ακόμη, να αναφερθεί ότι, όπως σε κάθε έρευνα, οι συμμετέχοντες, και στη συγκεκριμένη περίπτωση οι μαθητές, μπορεί να μην ήταν απόλυτα ειλικρινείς στις απαντήσεις τους σχετικά με τις εντυπώσεις τους από τη χρήση της εφαρμογής, συνδέοντας τη διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας με κάποια μορφή αξιολόγησης.

Περαιτέρω έρευνες θα μπορούσαν να επικεντρώσουν το ενδιαφέρον τους σε διαφορετικό δείγμα, με μαθητές μεγαλύτερης ή μικρότερης ηλικίας σχετικά με τα θέματα που πραγματεύτηκε η παρούσα έρευνα, επιβεβαιώνοντας ή εντοπίζοντας διαφορές με αυτή. Επίσης, μελέτες θα μπορούσαν να έχουν διαφορετικό περιεχόμενο ή και μεθοδολογία. Ακόμη, άλλες έρευνες θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν διαφορετικό τεχνολογικό μέσο, για παράδειγμα κινητά τηλέφωνα.

Λαμβάνοντας υπόψη όλους τους περιορισμούς και συμπερασματικά, η ερευνητική ομάδα είναι πεπεισμένη ότι υπάρχει σημαντικό δυναμικό στις εκπαιδευτικές εφαρμογές της ΕΠ. Ως επόμενη φάση, προγραμματίζεται η χρήση της εφαρμογής σε μεγαλύτερο δείγμα και με μεγαλύτερη διάρκεια. Παράλληλα, σχεδιάζονται παρεμβάσεις σε άλλα γνωστικά αντικείμενα, όπως για παράδειγμα στην εκμάθηση προγραμματισμού σε παιδιά μικρών τάξεων του δημοτικού, χρησιμοποιώντας ταμπλέτες, σε μία προσπάθεια πολύπλευρης διερεύνησης των δυνατοτήτων τόσο της ΕΠ όσο και των ταμπλετών.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Κουλαϊδής, Β., Αποστόλου, Α., & Καμπουράκης, Κ. (2008). *Η Φύση των Επιστημών-Διδακτικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Child Services.
- Κουστουράκης, Γ., Παναγιωτακόπουλος, Χ., & Κατσιλλής, Γ. (2000). Κοινωνιολογική προσέγγιση του αυτοαξιολογούμενου στρες σε δασκάλους εξαιτίας της εισόδου των "Νέων Τεχνολογιών" στην

grade students. *Proceedings of the 22nd British HCI Group Annual Conference on People and Computers: Culture, Creativity, Interaction-Volume 2*. British Computer Society, p. 28.

εκπαιδευτική διαδικασία: Η περίπτωση του “άγχους για τους υπολογιστές”. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, (110), 122-131.

Υπουργείο Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων-ΥΠΔΒΜΘ (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών*. Ανακτήθηκε από <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>

Ξενόγλωσση

- Azuma, R. T. (1997). A survey of augmented reality. *Presence: Teleoperators and virtual environments*, 6(4), 355-385.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Barman, C. R., Stein, M., McNair, S., & Barman, N. S. (2006). Students' ideas about plants & plant growth. *The American Biology Teacher*, 68(2), 73-79.
- Chen, Y. C. (2006, June). A study of comparing the use of augmented reality and physical models in chemistry education. *Proceedings of the 2006 ACM international conference on Virtual reality continuum and its applications* (pp. 369-372). ACM.
- Forsthuber, B., Motiejunaite, A., & de Almeida Coutinho, A. S. (2011). *Science Education in Europe: National Policies, Practices and Research*. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, European Commission.
- Freitas, R., & Campos, P. (2008, September). SMART: a System of Augmented Reality for Teaching 2nd grade students. *Proceedings of the 22nd British HCI Group Annual Conference on People and Computers: Culture, Creativity, Interaction-Volume 2* (pp. 27-30). British Computer Society.
- Hong, N. S., McGee, S., & Howard, B. C. (2000). The Effect of Multimedia Learning Environments on Well-Structured and Ill-Structured Problem-Solving Skills. In *American Educational Research Association Annual Meeting* (Vol. 2000, No. 1).
- Johnson, L., Adams-Becker, S., Estrada, V., & Freeman, A. (2014). *Horizon report 2014 - Higher education edition*. Austin, TX: The New Media Consortium.
- Kerawalla, L., Luckin, R., Seljeflot, S. & Woolard, A. (2006). Making it real: exploring the potential of augmented reality for teaching primary school science. *Virtual Reality*, 10(3), 163-174.
- Klopfer, E., & Squire, K. (2008). Environmental detectives: the development of an augmented reality platform for environmental simulations. *Educational Technology Research and Development*, 56(2), 203-228. <http://dx.doi.org/10.1007/s11423-007-9037-6>

- Medicherla, P. S., Chang, G., & Morreale, P. (2010, March). Visualization for increased understanding and learning using augmented reality. *Proceedings of the international conference on Multimedia information retrieval* (pp. 441-444). ACM.
- Milgram, P., & Kishino, F. (1994). A taxonomy of mixed reality visual displays. *IEICE TRANSACTIONS on Information and Systems*, 77(12), 1321-1329.
- Osborne, J., & Dillon, J. (2008). *Science education in Europe: Critical reflections* (Vol. 13). London: The Nuffield Foundation.
- Pearson, L. C. & Moomaw, W. (2005). The relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction, empowerment and professionalism. *Educational Research Quarterly*, 29(1), 38-54.
- Rahn, A., & Kjaergaard, H. W. (2014). Augmented reality as a visualizing facilitator in nursing education. *Proceedings of INTED 2014* (pp. 6560-6568).
- Souvignier, E., & Kronenberger, J. (2007). Cooperative learning in third graders' jigsaw groups for mathematics and science with and without questioning training. *British Journal of Educational Psychology*, 77(4), 755-771.
- Wojciechowski, R., & Cellary, W. (2013). Evaluation of learners' attitude toward learning in ARIES augmented reality environments. *Computers & Education*, 68, 570-585.

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέων

Η κ. **Ατσικπάση Πηνελόπη** είναι μεταπτυχιακή φοιτήτρια στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αιγαίου. Στα ενδιαφέροντά της περιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικές χρήσεις της Εικονικής και Επαυξημένης Πραγματικότητας, καθώς και η χρήση των ταμπλετών στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Ο κ. **Φωκίδης Εμμανουήλ** είναι λέκτορας στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αιγαίου. Τα μαθήματά του εστιάζουν στις εκπαιδευτικές χρήσεις της Εικονικής Πραγματικότητας και στα τρισδιάστατα εκπαιδευτικά παιχνίδια. Από το 1994 συμμετέχει σε ερευνητικά έργα που αφορούν την εξ αποστάσεως και δια βίου εκπαίδευση, τις εκπαιδευτικές χρήσεις του Διαδικτύου, της Εικονικής και της Επαυξημένης Πραγματικότητας.

Κοντοβά Μαρία

**Οι Έλληνες και οι Τούρκοι
στα ελληνικά σχολικά βιβλία Ιστορίας
της περιόδου 1967-2007:
έρευνα υπό το πρίσμα της Παιδαγωγικής
της Ειρήνης**

Περίληψη

Το παρόν κείμενο εντάσσεται στο πεδίο της Παιδαγωγικής της Ειρήνης και της «Διεθνούς Έρευνας»¹ των σχολικών εγχειριδίων. Στο πλαίσιο αυτό μελέτησα την εικόνα του εθνικού «εαυτού» και του Τούρκου ως εθνικού «άλλου» στα βιβλία Νεότερης και Σύγχρονης Ιστορίας της περιόδου 1967-2007. Η γενική διαπίστωση που προέκυψε κατέδειξε ότι η σχολική ιστορία αντιμετωπίζεται ως εργαλείο διάχυσης εθνικής ιδεολογίας. Τα πολεμοκεντρικά περιεχόμενα των βιβλίων της επταετούς δικτατορίας, στα οποία διακρίνεται η συντηρητική επιχειρηματολογία της μετεμφυλιακής περιόδου, δίνουν τη θέση τους, από τη μεταπολίτευση και εξής, σε εθνοκεντρικά περιεχόμενα τα οποία δε μετατοπίζονται ουσιαστικά από τα παραδοσιακά ιστοριογραφικά πρότυπα με εξαίρεση τις απόπειρες «αρνητικής» αναθεώρησης, δηλαδή βελτίωσης της ιστορικής αφήγησης μέσα από την

¹ Ταυτίζεται με την έρευνα των σχολικών βιβλίων υπό το πρίσμα της Παιδαγωγικής της Ειρήνης και αντικείμενό της αποτελεί οτιδήποτε αφορά σε έναν «πολιτισμό ειρήνης» (Μπονίδης, Κ. (2004), *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας: διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 4).

απάλειψη των αναληθειών και των υπερβολών αναφορικά με τους γείτονες².

The Greeks and the Turks in the Greek school history textbooks of the period 1967-2007: a research from the point of view of Pedagogy of Peace

Abstract

This text is part of the field of “Pedagogy of Peace” and the “International Research” of textbooks. In this context I have studied the image of the national “self” and of the Turks as national “others” in the school textbooks of Modern and Contemporary History of the period 1967-2007. The conclusion reached, demonstrated that the history school textbook is still viewed as an instrument of national ideology diffusion. The war centred contents of the school textbooks of the period of the dictatorship, which are characterised by the conservative arguments of the post-Civil war period, are replaced from the political changeover and onwards, into ethnocentric contents that are not shifted substantially altered from the traditional historiographical standards except for the attempts of “negative” revision, i.e. the improvement of the historical narrative through the elimination of untruths and exaggerations regarding the neighbours.

1. Εισαγωγή

Κοινό τόπο στις διεθνείς έρευνες συνιστά η διαπίστωση ότι η επιλογή των περιεχομένων μάθησης και διδασκαλίας των περισσότερων σχολικών βιβλίων Ιστορίας αποβλέπει στη δημιουργία εθνικής ταυτότητας, η οποία στηρίζεται σε μεγάλο βαθμό στην αντίθεση του εθνικού «εαυτού» με τον «άλλο» και ιδιαίτερα το «γείτονα»³. Αφετηρία της σχολικής Ιστορίας δεν είναι τα στοιχεία που ενοποιούν ούτε η αμφίδρομη, αν και σίγουρα όχι απαλλαγμένη από συγκρούσεις σχέση με τον «άλλο», αλλά η ιστορία του «άλλου» ως εχθρού, που παρουσιάζεται ως αντίποδας της δικής «μας» εθνικής ιστορίας. Μια τέτοια αντίληψη έχει ως συνέπεια να κατανοούν οι μαθητές και οι μαθήτριες το ιστορικό παρελθόν ως «ιστορία συγκρούσεων», καθώς οι περίοδοι ειρήνης τείνουν να εμφανίζονται ως μεταβατικές περίοδοι στρατιωτικής ανασυγκρότησης. Στο πλαίσιο αυτό, οι δικές «μας» μάχες παρουσιάζονται ως αυτές που μπορούν να νομιμοποιηθούν, ενώ η βαρβαρότητα και οι εθνικοί διωγμοί αποδίδονται στους «άλλους»⁴. Επιπλέον, η πολεμική δράση στην αφήγηση της σχολικής Ιστορίας

2 Μπονίδης, Κ. (2004), *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας: διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 3.

3 Bar-Tal, D. (1998). “The rocky road toward Peace: Beliefs on conflict in Israeli Textbooks”, *Journal of peace research*, 35/6, pp: 723-742.

4 Hørken, W. (1996). *Oil on fire? Textbooks, Ethnic Stereotypes, and Violence in South-Eastern Europe*”, Vol. 89, Hannover: Hahnsche Buchhandlung, pp: 35-37.

συχνά εκλογικεύεται βάσει των εθνικών συμφερόντων. Άλλωστε, τουλάχιστον σε ό, τι αφορά στην ελληνική πραγματικότητα, οι πόλεμοι περιγράφονται από την κρατική προοπτική, λόγω, αφενός, του συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος και, αφετέρου, του κρατικού μονοπωλίου στη συγγραφή του ενός για κάθε μάθημα σχολικού εγχειριδίου, γεγονότα που προσέδωσαν στη σχολική Ιστορία αρκετά συχνά χαρακτήρα προπαγανδιστικό και μετέτρεψαν την αφήγηση σε «ιδεολογικό κήρυγμα»⁵.

Η έρευνα των σχολικών βιβλίων αποτελεί ένα επιμέρους πεδίο δράσης της Παιδαγωγικής της Ειρήνης. Υπό το πρίσμα αυτό, στο παρόν κείμενο διερευνώνται τα ελληνικά σχολικά βιβλία Νεότερης και Σύγχρονης Ιστορίας της περιόδου 1967 (επταετής δικτατορία)- 2007 (έτος εισαγωγής στα σχολεία των εν χρήσει βιβλίων) προκειμένου να καταγραφεί στην ιστορική της εξέλιξη η εικόνα του εθνικού «εαυτού» και του Τούρκου ως εθνικού «άλλου».

2. Θεωρητικά ερείσματα της έρευνας

2.1. Παιδαγωγική της Ειρήνης

Η Παιδαγωγική της Ειρήνης χαρακτηρίζεται ως «ο ειδικός επιστημονικός κλάδος της Παιδαγωγικής, ο οποίος βρίσκει τα θεωρητικά-επιστημονικά του ερείσματα ανάμεσα στην Επιστήμη της Αγωγής και στην Έρευνα της Ειρήνης»⁶. Η Παιδαγωγική της Ειρήνης [οφείλει να] συνεργάζεται με την Έρευνα της Ειρήνης, ενώ και τα δύο αυτά συγκοινωνούντα επιστημονικά πεδία μελέτης, βρίσκονται σε συνάφεια με την πολιτική, κοινωνική, ιδεολογική, πολιτισμική, εθνική, παγκόσμια περιρρέουσα ατμόσφαιρα, αλλά και με τις εξελίξεις στην Παιδαγωγική επιστήμη⁷.

Στα εκπαιδευτικά πράγματα, η στόχευση της Παιδαγωγικής της Ειρήνης ενσαρκώνεται μέσω του πολιτικού αιτήματος για συγκρότηση ενός «πολιτισμού ειρήνης»⁸, ο οποίος είναι δυνατό να πραγματοποιηθεί καθιστώντας

5 Κατσουλάκος, Θ., Τσαντίνης, Κ. (1994). *Προβλήματα ιστοριογραφίας στα σχολικά εγχειρίδια των Βαλκανικών κρατών: επανάσταση του '21, Βαλκανικοί πόλεμοι*, Αθήνα: Εκκρεμές, 13, Κουλούρη, Χ. (1996). «Φανατισμός, δογματισμός, συγκρότηση ταυτότητας. Μια προσέγγιση στο λόγο των σχολικών εγχειριδίων», *Μνήμων* 18, σσ. 146-147.

6 Συνιστά μια «πολυεπιστημονική ή διεπιστημονική προσέγγιση του ζητήματος της ειρήνης και της βίας από ερευνητές των κοινωνικών και φυσικών επιστημών με μεθόδους και ερευνητικά εργαλεία που αναπτύσσονται στις συμμετέχουσες επιστήμες» (Μπονίδης, Κ. (2014γ). *Παιδαγωγική της Ειρήνης: Η θεωρία και η πράξη μιας εκπαίδευσης που αποβλέπει στην ειρήνη, την κοινωνική δικαιοσύνη και την οικολογία*, Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 76.

7 Μπονίδης, Κ. (2014γ). *Παιδαγωγική της Ειρήνης: Η θεωρία και η πράξη μιας εκπαίδευσης που αποβλέπει στην ειρήνη, την κοινωνική δικαιοσύνη και την οικολογία*, Αθήνα: Μεταίχμιο, σ.σ. 59, 82.

8 Τα χαρακτηριστικά του «πολιτισμού ειρήνης» συνοψίζονται στα ακόλουθα: α) σεβασμός σε κάθε μορφή ζωής, β) σεβασμός στην αξιοπρέπεια και στα δικαιώματα κάθε ανθρώπου, γ) ελευθερία από όλες τις μορφές οικονομικής και κοινωνικής καταπίεσης, δ) αξιοποίηση του δυναμικού κάθε ανθρώπου, ε) αποδοχή και σεβασμός της διαφορετικότητας, στ) ισότητα των φύλων, ζ) ειρηνική επίλυση και μετασχηματισμός των συγκρούσεων, η) μετάθεση του ενδιαφέροντος από την καθημερινή επιβίωση στη μακρόχρονη διαβίωση,

την Παιδαγωγική της Ειρήνης θεμελιώδη, υπερεθνικό, διεπιστημονικό εκπαιδευτικό προσανατολισμό που διαμορφώνει το μορφωτικό πλαίσιο μάθησης εν γένει. Ισχύουσας της παραπάνω προϋπόθεσης, οι μαθητές και οι μαθήτριες ασκούνται στη διερεύνηση των κοινωνικο-πολιτικών φαινομένων σε τοπικό, εθνικό και παγκόσμιο επίπεδο με στόχο την αποκάλυψη των κρατουσών ιδεολογιών και των συνακόλουθων δομών και σχέσεων κυριαρχίας που αυτές υποβάλλουν ή/και επιβάλλουν. Παράλληλα, δρουν για την εξάλειψη των αιτιών της ανθρώπινης αλλοτρίωσης με μακροπρόθεσμο στόχο η εν λόγω διαδικασία να συντελέσει στην ανάπτυξη αισθήματος υπευθυνότητας για τον «εαυτό» και τον «άλλο» και στην οικοδόμηση σχέσεων εμπιστοσύνης, πολιτικής συνεργασίας και ειρηνικής αλληλεξάρτησης⁹.

2.2. Η σχολική Ιστορία

Η εκπαίδευση είναι ένας από τους βασικούς θεσμούς που συμβάλλουν στη συγκρότηση της υποκειμενικότητας του ανθρώπου. Το σχολείο ειδικότερα, καθώς είναι άρρηκτα συνδεδεμένο με το κοινωνικοπολιτικό σύστημα συνιστά θεμελιώδη ιδεολογικό μηχανισμό του κράτους. Υπό το εν λόγω πρίσμα, η σχολική εκπαίδευση αναλαμβάνει έναν ιδιαίτερο πολιτικό ρόλο, ο οποίος αποτυπώνεται σε μεγάλο βαθμό στο περιεχόμενο των σχολικών βιβλίων, που συνιστούν τους κύριους κρατικούς «διαύλους» μετάδοσης της κοινωνικοπολιτικής πραγματικότητας¹⁰. Στο πλαίσιο αυτής της παραδοχής, τα σχολικά βιβλία προσεγγίζονται ερευνητικά ως πολιτικά «προϊόντα» που λειτουργούν ως δείκτες περιγραφής των ποικίλων και ετερόμορφων κοινωνικών, οικονομικών, πολιτικών και πολιτισμικών διαδικασιών, σχέσεων και μεταβολών. Η πολιτική δε διάστασή τους είναι εμφανής στο περιεχόμενο κυρίως της σχολικής Ιστορίας, η οποία από τη θεσμοθέτηση του εκπαιδευτικού συστήματος στο ελληνικό κράτος πραγματώνει τον εθνοποιητικό ρόλο που της έχει ανατεθεί, γεγονός που συχνά τη θέτει στο επίκεντρο των ιδεολογικοπολιτικών αντιπαραθέσεων¹¹. Οι εν λόγω αντιπαραθέσεις ευνοημένες από τις κατά καιρούς ιδιαίτερες πολιτικές συνθήκες επιτείνουν την ιδεολογική παρέμβαση στο περιεχόμενο των σχολικών βιβλίων Ιστορίας. Δεδομένων των παραπάνω, η σχολική Ιστορία επιδρά στη διαδικασία «κατασκευής» της εθνικής ταυτότητας μέσω της προώθησης μιας ενιαίας και

θ) οικολογική ισορροπία, ι) δικαιοσύνη και δημοκρατική οργάνωση των κοινωνιών (Harris, I., Morrison, M. (2003^b). *Peace education*, Jefferson/ North California and London: McFarland & Company, Inc., Publishers, pp. 31-36, UNESCO (1996). "From a culture of violence to a culture of peace", *Peace and conflict Issues series*, Paris: UNESCO Pb).

9 Harris, I., Morrison, M. (2003^b). *Peace education*, Jefferson/ North California and London: McFarland & Company, Inc., Publishers, p. 35.

10 Apple, M. (1986). *Ιδεολογία και αναλυτικά προγράμματα*, μτφρ. Τ. Δαρβέρη, Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.

11 Αβδελά, Ε. (1997^β). «Χρόνος, ιστορία και εθνική ταυτότητα στο ελληνικό σχολείο», στο: Φραγκουδάκη, Α., Δραγώνα, Θ. (επιμ.), *Τι είν' η πατρίδα μας: Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*, Αθήνα: Αλεξάνδρεια, σ.σ. 49-71.

συνεκτικής «εθνικής αφήγησης» που επικεντρώνεται στην έννοια της συνέχειας και της ομοιογένειας, ενισχύει το ιδεολόγημα της μοναδικότητας του έθνους και καθιστά διακριτά πεδία μελέτης τα «σημαντικά γεγονότα» και τους «εθνικούς εχθρούς και φίλους», συγκροτώντας ένα συλλογικό κοσμοείδωλο¹².

2.3. Το ιστορικό πλαίσιο των διμερών σχέσεων Ελλάδας-Τουρκίας κατά την περίοδο 1967-2007

Στην Ελλάδα στο διάστημα που μεσολαβεί από τον Απρίλιο του 1967 έως και τον Ιούλιο του 1974 το πολιτικό σύστημα διακυβέρνησης αναλαμβάνει μια ομάδα αξιωματικών του στρατού που επιβάλλει χούντα¹³ λατινοαμερικάνικου τύπου. Για να νομιμοποιηθεί το στρατιωτικό πραξικόπημα θεσπίζεται το Σύνταγμα του 1968 και δίνεται έμφαση στην προπαγάνδα για να δεχτεί ο λαός τον ισχυρισμό ότι το καθεστώς ήταν «ο καρπός Εθνικής Επανάστασης»¹⁴. Ο κίνδυνος του πανσλαβισμού και του κομμουνισμού, ο εθνικός εγκλεισμός και η αφοσίωση στα συμφέροντα των ΗΠΑ συνιστούν θεμελιώδεις ιδεολογικές παραδοχές του καθεστώτος¹⁵ που καθόρισαν την ασκούμενη εξωτερική πολιτική της περιόδου¹⁶.

Αυτή η εξαιρετικά μελανή φάση της ελληνικής ιστορίας στιγματίζεται από το πραξικόπημα εναντίον του Μακαρίου στην Κύπρο, στις 15 Ιουλίου 1974 και την τουρκική εισβολή στις βόρειες ακτές του νησιού. Υπό την απειλή της πλήρους εθνικής και πολιτικής κατάρρευσης της χώρας ο στρατηγός Φ. Γκιζίκης, «δοτός» Πρόεδρος της Δημοκρατίας, καλεί τους πολιτικούς αρχηγούς για να τους παραδώσει την εξουσία και να σχηματίσουν κυβέρνηση¹⁷. Το βράδυ της 23ης Ιουλίου 1974 επιστρέφει από το Παρίσι ο Κ. Καραμανλής και σχηματίζει κυβέρνηση Εθνικής Ενότητας¹⁸. Η εν λόγω κυβέρνηση καλείται να αποκαταστήσει τις ελευθερίες του ελληνικού λαού, να απομακρύνει τα μέλη της επταετούς δικτατορίας από τους τομείς της διοίκησης, να αντιμετωπίσει την τουρκική απειλή, να βρει τρόπο ανατροπής των τετελεσμένων γεγονότων στην

12 Μηταφίδης, Τ. (2002). «Η σχολική Ιστορία σε καθεστώς κρατικής επιτήρησης και πολιτικής ομηρίας», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 125, σ.σ. 99-103, Κόκκινος, Γ., Νάκου, Ε. (επιμ.) (2006). *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21ου αιώνα*, Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 343, Cole, E. (2007). *Teaching the violent past: history education and reconciliation*, United Kingdom: Rowman & Littlefield Publishers, Inc, p. 326.

13 Με το Β.Δ. 280 τέθηκε σε ισχύ ο Νόμος ΔΞΘ' της 8ης Οκτωβρίου 1912 «Περί καταστάσεως πολιτορκίας» (ΦΕΚ 58/1967).

14 Κώνστας, Δ. (1976). *Η «Ελληνική υπόθεση» στο Συμβούλιο της Ευρώπης, 1967-1969: Θεωρία και πρακτική πολιτικής πίεσεως από διεθνείς οργανισμούς*, Αθήνα: Παπαζήση, σ. 150.

15 Clogg, R. (1992). *A concise History of Greece*, Great Britain: Cambridge University Press, p. 163.

16 Βαλινάκης, Γ. (1988). *Θέματα Διεθνών σχέσεων*, Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής, σ. 238.

17 Βουρνάς, Τ. (1986). *Ιστορία της Σύγχρονης Ελλάδας: χούντα φάκελος Κύπρου*, Αθήνα: Τολίδης, σ. 286.

18 Ξανθόπουλος-Παλαμάς, Χ. (1978). *Διπλωματικό Τρίπτυχο: Εξωτερική πολιτική, Ελληνική εξωτερική πολιτική, τα πρόσωπα και τα πράγματα, σημειώσεις από τα περασμένα, στοιχεία από τη σύγχρονη ιστορία*, Αθήνα: Εκδόσεις των φίλων, σ. 179, Clogg, R. (1988). *Parties and Elections in Greece: The search for Legitimacy*, North Carolina: Duke University Press, p. 59.

Κύπρο, και παράλληλα να αποκαταστήσει το κύρος της Ελλάδας στους κόλπους της διεθνούς κοινωνίας¹⁹.

Αυτή η «αλυσίδα» γεγονότων επέφερε την επικράτηση ενός νέου πολιτικού σκηνικού στην Ελλάδα, αυτού της μεταπολίτευσης. Ο Κ. Καραμανλής διενήργησε εκλογές, συνέταξε Σύνταγμα και εγκαθίδρυσε Προεδρευόμενη Κοινοβουλευτική δημοκρατία²⁰. Η ασκούμενη εξωτερική πολιτική διακρίνεται για το συγκρατημένο «άνοιγμα» προς τα σοσιαλιστικά κράτη των Βαλκανίων, γεγονός στο οποίο συνέβαλε η έντονη κινητικότητα στις ελληνοτουρκικές σχέσεις, που οφείλεται σε μια σειρά διεκδικήσεων της Τουρκίας στα θαλάσσια και εναέρια καθεστώτα του Αιγαίου πελάγους, στα μειονοτικά προβλήματα, στη στρατιωτική παρουσία στα νησιά του Ανατολικού Αιγαίου και σαφώς στην εισβολή της Τουρκίας στην Κύπρο, γεγονότα που οδήγησαν στη μεταβολή του αμυντικού δόγματος της Ελλάδας²¹. Ο κίνδυνος τώρα εντοπίζεται στην ανατολή, γεγονός που λειτουργεί ως ουσιαστικός παράγοντας στον προσδιορισμό των πολιτικών στόχων της Ελλάδας²².

Σε ό,τι αφορά στην Τουρκία το πρώτο «άνοιγμά» της προς την Ελλάδα πραγματοποιείται το Σεπτέμβριο του 1977 υπό την ηγεσία του Τούρκου πρωθυπουργού S. Demirel, ο οποίος δηλώνει έτοιμος για απευθείας συνομιλίες σχετικά με το «Κυπριακό» και τις διαφορές στο Αιγαίο. Παρόμοια πολιτική ακολουθεί και η κυβέρνηση συνασπισμού με πρωθυπουργό τον B. Ecevit, ο οποίος εκδήλωσε την επιθυμία για ειρηνική επίλυση των ελληνοτουρκικών διαφορών. Η συνάντηση κορυφής Καραμανλή-Ecevit ορίστηκε για τις 10 και 11 Μαρτίου 1978 στο Montre της Ελβετίας. Μολονότι οι συναντήσεις αυτές δεν κατέληξαν σε συγκεκριμένο αποτέλεσμα, εντούτοις συνέβαλαν στην έναρξη του διμερούς διαλόγου²³.

Αναφορικά με το ζήτημα της αποστρατικοποίησης των ανατολικών νησιών του Αιγαίου, όπως το θέτει η Τουρκία, προβλέπεται ότι πρέπει να είναι αποστρατικοποιημένα βάσει δεσμεύσεων που προέρχονται, αφενός, από τη Συνθήκη ειρήνης της Λωζάννης (1923) και, αφετέρου, από τη Συνθήκη ειρήνης των Παρισίων (1947). Ειδικότερα, κατά την Τουρκία, η ελληνική υποχρέωση αποστρατικοποίησης των ανατολικών νησιών του Αιγαίου προέκυψε για πρώτη φορά λόγω της απόφασης των συμμαχικών δυνάμεων, στις 13 Φεβρουαρίου

19 Σβολόπουλος, Κ. (2005^α). *Η Ελληνική εξωτερική πολιτική 1945-1981*, τ. Β', Αθήνα: Βιβλιοπωλείο της Εστίας, σ.σ. 167, 193.

20 Jelavich, B. (1983). *History of the Balkans: Twentieth Century*, United States of America: Cambridge University Press, p. 155, Κουλουμπής, Θ. (1988). *Η Ελλάδα στις διεθνείς εξελίξεις*, Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής, σ. 155.

21 Χαραλάμπους, Δ. (2009). *Μεταπολίτευση και εκπαιδευτική πολιτική (1974-2000)*, (Πανεπιστημιακές παραδόσεις), Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ, σ. 31, Τενεκίδης, Γ. (1978^β). *Κοινωνιολογία των διεθνών σχέσεων: Μεθοδολογικά, Η διεθνής θέση της Ελλάδας, Το κυπριακό πρόβλημα*, Αθήνα: Παπαζήση, σ. 124, www.mfa.gr.

22 Σβολόπουλος, Κ. (2005^α). *Η Ελληνική εξωτερική πολιτική 1945-1981*, τ. Β', Αθήνα: Βιβλιοπωλείο της Εστίας, σ. 239.

23 Clogg, R. (1992). *A concise History of Greece*, Great Britain: Cambridge University Press, p. 179.

1914, να τα παραχωρήσουν στην Ελλάδα, σύμφωνα με τα άρθρα 5 της Συνθήκης του Λονδίνου (1913) και 15 της Συνθήκης της Αθήνας (1913). Υπό το τουρκικό πρίσμα, οι ελληνικές ενέργειες επαναστρατικοποίησης των νησιών, ιδίως από το 1974, αποτελούν σαφείς παραβιάσεις των συμβατικών υποχρεώσεων και θέτουν σε κίνδυνο τη σταθερότητα της περιοχής. Η Ελλάδα, από την πλευρά της θεωρεί ότι εξαναγκάστηκε να εντείνει τη στρατιωτική παρουσία στα νησιά ως συνέπεια της απειλητικής στάσης της Τουρκίας στο «Κυπριακό» τη δεκαετία του 1960, κατάσταση που εντάθηκε μετά την τουρκική εισβολή στην Κύπρο το 1974. Επομένως, όσο διαρκεί η απειλή, διαρκεί και το δικαίωμα άμυνας άρα και η αναστολή της συμβατικής υποχρέωσης αποστρατικοποίησης. Τα παραπάνω κατά την ελληνική άποψη δεν ισχύουν για τα νησιά Λήμνο και Σαμοθράκη, διότι οι σχετικές διατάξεις της Συνθήκης της Λωζάννης έχουν ακυρωθεί από τη Συνθήκη του Montre (1936)²⁴.

Στις 15 Νοεμβρίου 1983 οι ελληνοτουρκικές σχέσεις οξύνθηκαν όταν οι Τουρκοκύπριοι, υπό την ηγεσία του R. Denktas, ανακήρυξαν μονομερώς ανεξάρτητο τουρκοκυπριακό κράτος στη βόρεια Κύπρο. Ωστόσο, το κρατίδιο αυτό αναγνωρίστηκε μόνο από την Τουρκία, ενώ το σύνολο των κυβερνήσεων της Δύσης καταδίκασε την αυθαίρετη ενέργεια και υπερψήφισε τη θέση της Κύπρου²⁵. Για να αντιστρέψει το αρνητικό κλίμα, που δημιουργήθηκε στις σχέσεις Δύσης-Τουρκοκύπριων, ο Denktas τον Ιανουάριο του 1984 υπέβαλε προς τους Ελληνοκύπριους σχέδιο διευθέτησης των διαφορών, που, όμως, δε διέφερε σε τίποτα από τις παρελθούσες όμοιες προσπάθειες με αποτέλεσμα την απόρριψή του από τη Λευκωσία. Ως αντίδραση προς την ελληνοκυπριακή απάντηση ο Denktas στις 25 Ιανουαρίου 1985 ανακοίνωσε τη διενέργεια εκλογών στο τουρκοκυπριακό ψευδοκράτος. Ωστόσο, την αναγγελία αυτή την καταδίκασε στις 29 Ιανουαρίου 1985 το Συμβούλιο των Υπουργών των εξωτερικών της ΕΟΚ²⁶.

Το Μάρτιο του 1987 εκδηλώνεται η πιο σημαντική κρίση, που οφειλόταν στις έρευνες που διεξήγαγε η Τουρκία για τον εντοπισμό κοιτασμάτων πετρελαίου στα νερά του Αιγαίου. Οι δυνάμεις ήρθαν αντιμέτωπες και ο Α. Παπανδρέου διακοίνωσε πως θα λαμβάνονταν όλα τα απαραίτητα μέτρα, προκειμένου να διασφαλιστούν τα δικαιώματα της χώρας. Το ενδεχόμενο ενός πολέμου, αλλά και οι επιπτώσεις στην τουρκική προοπτική για είσοδο στην Ευρωπαϊκή Κοινότητα ανάγκασαν τον Τούρκο πρωθυπουργό T. Ozal να αναστείλει τις έρευνες στις επίμαχες περιοχές²⁷.

Η συμφωνία του Davos (1988) «περί μη πολέμου», όπως χαρακτηρίστηκε, συνοδεύτηκε από μια συνάντηση στην Ελβετία μεταξύ του Α. Παπανδρέου και

24 Αλεξανδρή, Α., Βερέμης, Θ., Καζάκος, Π., Κουφουδάκης, Β., Ροζάκης, Χ., Τσιτσόπουλος, Γ. (1991β). *Οι Ελληνοτουρκικές σχέσεις 1923-1987*, Αθήνα: Γνώση-ΕΛ.Ι.Α.Μ.Ε.Π., σ.σ. 430-437.

25 Κουλουμπής, Θ. (1988). *Η Ελλάδα στις διεθνείς εξελίξεις*, Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής, σ. 18.

26 Clogg, R. (1992). *A concise History of Greece*, Great Britain: Cambridge University Press, p. 190.

27 Clogg, R. (1992). *A concise History of Greece*, Great Britain: Cambridge University Press, p. 191.

του Τούρκου ομόλογού του T. Ozal. Τα κίνητρα των δύο εμπλεκόμενων μερών διαφέρουν. Ο Α. Παπανδρέου επεδίωκε την άρση μιας άμεσης απειλής που θα είχε αντίκτυπο στον αμυντικό προϋπολογισμό της χώρας, αλλά και την έξοδο από την διεθνή απομόνωση. Από την άλλη πλευρά, τα κίνητρα της τουρκικής κυβέρνησης πρέπει να αναζητηθούν στην επιδίωξη για ένταξη της Τουρκίας στους κόλπους της Ευρωπαϊκής Κοινότητας, αλλά και στην ευρύτερη τουρκική προσπάθεια υιοθέτησης ενός δυτικού προσανατολισμού σε όλες τις δημόσιες και ιδιωτικές σφαίρες δράσης. Προκειμένου να ενισχύσουν τις διμερείς σχέσεις, οι ηγέτες των δύο χωρών συμφώνησαν να συναντιούνται ετησίως και μάλιστα προχώρησαν στη σύσταση δύο αρμόδιων προς τούτο επιτροπών, της Πολιτικής Επιτροπής και της Επιτροπής Συνεργασίας. Το βασικότερο, όμως, σημείο της συμφωνίας αυτής ήταν η απόφαση των δύο κυβερνήσεων να επιλύουν στο μέλλον τις διαφορές τους με ειρηνικές διπλωματικές διαδικασίες²⁸. Ωστόσο, η συμφωνία αυτή δεν έτυχε της αντίστοιχης εφαρμογής. Ως αποτέλεσμα η πολιτική αυτή συνάντησε οξύτατη κριτική, οδηγώντας τον Α. Παπανδρέου με τη φράση “*mea culpa*” να παραδεχτεί ότι η προσέγγιση και η διαδικασία του Davos εν γένει, υπήρξε λαθεμένη. Μετά δε την αρνητική απάντηση της Ευρωπαϊκής Οικονομικής Κοινότητας στο τουρκικό αίτημα υποψηφιότητας, το Δεκέμβριο του 1989, η στάση του Ozal διαφοροποιήθηκε, ενώ η κατάρρευση του πρώην υπαρκτού σοσιαλισμού ισχυροποίησε την τουρκική θέση, απομακρύνοντας μια ενδεχόμενη απειλή και περιορίζοντας την αξία της Ελλάδας στο NATO²⁹.

Την τετραετία 1996-1999 σημειώνονται εξελίξεις στις ελληνοτουρκικές σχέσεις. Η πρωθυπουργία Κ. Σημίτη ξεκινά με την κρίση των Ιμίων, η οποία φτάνει στα όρια της ένοπλης σύρραξης λόγω του ότι τρέπεται σε ζήτημα εδαφικής κυριότητας. Η ένταση εκτονώθηκε, ωστόσο, με την παρέμβαση ξένων δυνάμεων και οι δύο χώρες απέσυραν τα στρατεύματά τους το πρωί της 31ης Ιανουαρίου 1996 υπό την επίβλεψη αεροσκαφών του βου αμερικανικού στόλου. Η κρίση αυτή έδωσε αφορμή στο τουρκικό κράτος να θέσει μονομερώς ζήτημα «Γκρίζων ζωνών» αμφισβητώντας την κυριαρχία της Ελλάδας σε αρκετά νησιά συμπεριλαμβανομένων και των Ιμίων. Η ελληνική πλευρά, ωστόσο, δεν αποδέχτηκε την ύπαρξη τέτοιου θέματος επικαλούμενη διεθνείς συνθήκες και απάντησε προβάλλοντας veto στο χρηματοδοτικό πρωτόκολλο που δικαιούνταν η Τουρκία από τη συνθήκη της τελωνειακής ένωσης, ζητώντας να συμφωνήσει η Τουρκία στην παραπομπή του θέματος των Ιμίων στο Διεθνές δικαστήριο της Χάγης³⁰. Η βραχύβια κυβέρνηση Yılmaz πρότεινε την παραπομπή όλων

28 Αλεξανδρή, Α., Βερέμης, Θ., Καζάκος, Π., Κουφουδάκης, Β., Ροζάκης, Χ., Τσιτσόπουλος, Γ. (1991β). *Οι Ελληνοτουρκικές σχέσεις 1923-1987*, Αθήνα: Γνώση-ΕΛ.Ι.Α.Μ.Ε.Π., σ. 17, Clogg, R. (1992). *A concise History of Greece*, Great Britain: Cambridge University Press, p. 191.

29 Βερέμης, Θ., Κουλουμπής, Θ. (1994). *Ελληνική εξωτερική πολιτική: προοπτικές και προβληματισμοί*, Αθήνα: Ι. Σιδέρης, σ.σ. 42-43.

30 Close, D. (2002). *Greece since 1945: Politics, Economy and Society*, Great Britain: Pearson Education Limited, p.p. 270-271.

των θεμάτων του Αιγαίου στη Χάγη. Ωστόσο, η Ελλάδα αποδέχεται μόνο μια σταδιακή δικαστική επίλυση των ζητημάτων, που επιβαρύνουν τις ελληνοτουρκικές σχέσεις³¹. Η εν λόγω διαφωνία οδήγησε την Ελλάδα κατά τη διάρκεια του Συμβουλίου Κορυφής στο Λουξεμβούργο (1997) να θέσει νετο στην τουρκική υποψηφιότητα προκειμένου να αναγκάσει την Τουρκία, αφενός, να δεχτεί τη δικαστική επίλυση του ζητήματος των Ιμίων και, αφετέρου, να πάψουν οι τουρκοί εκβιασμοί σε ό, τι αφορά στις κυπριακές ενταξιακές διαπραγματεύσεις. Τελικά, η Ευρωπαϊκή Ένωση αρνήθηκε να δώσει ενταξιακή προοπτική στην Τουρκία, αν δεν αναθεωρούσε τη στάση της προς την Ελλάδα και δεν αναγνώριζε τα ανθρώπινα δικαιώματα των Ελλήνων, που διαβιούν στην επικράτεια της Τουρκίας³².

Η εικόνα των ελληνοτουρκικών σχέσεων χειροτέρευσε με τη σύλληψη, στις 3 Φεβρουαρίου 1999, του αρχηγού του παράνομου Κουρδικού Εργατικού Κόμματος (PKK), Α. Ocalan στο αεροδρόμιο του Ναϊρόμπι της Κένυα από τούρκους κομάντος, μετά από μια σύντομη παραμονή του στην κατοικία του Έλληνα πρέσβη στην Κένυα. Το επεισόδιο αυτό έφερε στο φως τις δράσεις των ελληνικών μυστικών υπηρεσιών και ενός εθνικιστικού παρακράτους με διασυνδέσεις με την ένοπλη κουρδική οργάνωση PKK. Η ελληνική εμπλοκή στην υπόθεση αυτή αποτέλεσε για τους Τούρκους ένδειξη των «ελληνικών σχεδίων αποσταθεροποίησης της εδαφικής ακεραιότητας της Τουρκίας»³³.

Αυτή η εξαιρετικά άσχημη εικόνα των ελληνοτουρκικών σχέσεων αρχίζει να μεταβάλλεται κατά τη διάρκεια του πολέμου στο Κοσσυφοπέδιο, όταν οι κυβερνήσεις των δύο χωρών συμφώνησαν να μην επιτρέψουν ο υφιστάμενος πόλεμος στη γειτονιά τους να επιφέρει ένοπλη σύγκρουση μεταξύ τους. Ενισχυτικά επέδρασε και η απόφαση της Ελλάδας να συναινέσει στην ανακήρυξη της Τουρκίας σε υποψήφια χώρα για ένταξη στην Ευρωπαϊκή Ένωση, κατά τη διάρκεια του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου στο Ελσίνκι (1999), εφόσον η Τουρκία προχωρήσει στη διαδικασία «εξευρωπαϊσμού» του πολιτικού, οικονομικού και κοινωνικού συστήματός της, γεγονός που συνεπάγεται τόσο τον εσωτερικό εκδημοκρατισμό όσο και την υιοθέτηση μετριοπαθέστερων πρακτικών κατά την άσκηση της εξωτερικής της πολιτικής. Ταυτόχρονα συμφωνείται, αφενός, ότι η επίλυση του «Κυπριακού» δεν αποτελεί προϋπόθεση για την ένταξη της Κύπρου και, αφετέρου, μια διαδικασία για την επίλυση των ελληνοτουρκικών διαφορών στο πλαίσιο της ενταξιακής πορείας της Άγκυρας³⁴. Η εγκατάλειψη εκ μέρους της Ελλάδας της πολιτικής της αρνησικυρίας έναντι της ευρωπαϊκής προοπτικής της

31 Βερέμης, Θ. (1998). *Ιστορία των Ελληνοτουρκικών σχέσεων 1453-1998*, Αθήνα: ΕΛ.Ι.ΑΜ.Ε.Π, σ.σ. 162-163.

32 Βερέμης, Θ. (1998). *Ιστορία των Ελληνοτουρκικών σχέσεων 1453-1998*, Αθήνα: ΕΛ.Ι.ΑΜ.Ε.Π, σ. 176.

33 Τσάκωνας, Π. (επιμ.) (2003). *Σύγχρονη ελληνική εξωτερική πολιτική: μια συνολική προσέγγιση*, τ. Α, Αθήνα: Ι. Σιδέρης, σ.σ. 49-50.

34 Τσάκωνας, Π. (επιμ.) (2003). *Σύγχρονη ελληνική εξωτερική πολιτική: μια συνολική προσέγγιση*, τ. Α, Αθήνα: Ι. Σιδέρης, σ. 52, Μακρής, Σ. (2007). *Πολιτικό σύστημα & Διεθνείς σχέσεις: η ελληνική περίπτωση μέσα από τη συγκριτική προοπτική*, Αθήνα: Παπαζήση, σ.σ. 215, 241.

Τουρκίας σηματοδότησε τη μετατόπιση της ελληνικής εξωτερικής πολιτικής από τα δόγματα του παρελθόντος, δημιουργώντας μια νέα δυναμική στην περιοχή της Ανατολικής Μεσογείου, τερματίζοντας ταυτοχρόνως την έως τότε πολιτική απομόνωση της Τουρκίας από διεθνείς οργανισμούς³⁵.

Κατά τη χρονική περίοδο 2000-2003 συνεχίζεται η βελτίωση των ελληνοτουρκικών σχέσεων, καθώς και η ευρωπαϊκή πορεία της Τουρκίας, την οποία στηρίζει η Ελλάδα. Το 2001 της αναγνωρίστηκε το καθεστώς συνδεδεμένης χώρας με την Ευρωπαϊκή Ένωση, ενώ το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Αθήνας, το 2003, δήλωσε ότι η Τουρκία έχει κάνει σημαντική πρόοδο στην κάλυψη των απαιτούμενων κριτηρίων για την ένταξή της στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Η Τουρκία είχε έκτοτε την ευκαιρία να συμμετέχει σε κοινοτικά προγράμματα, οργανισμούς και σε συνεδριάσεις μεταξύ υποψήφιων κρατών και Ευρωπαϊκής Ένωσης στο πλαίσιο της διαδικασίας προσχώρησης. Το Δεκέμβριο του 2004 το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο δέχτηκε να αρχίσουν οι διαπραγματεύσεις με την Τουρκία για την προσχώρησή της στην Ένωση, αλλά τόνισε ότι η έκβασή τους θα εξαρτηθεί από την πρόοδο που θα σημειώσει η υποψήφια χώρα³⁶. Το 2005 από τα τριάντα πέντε υπό διαπραγμάτευση «κεφάλαια» που αποτελούν το «κοινοτικό κεκτημένο» επίλθε συναίνεση μόνο στους τομείς της έρευνας και της τεχνολογίας, τη στιγμή που οκτώ έχουν μπλοκαριστεί πλήρως από το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο λόγω της μη τήρησης των σχετικών υποχρεώσεων από την Τουρκία σχετικά με το άνοιγμα των τουρκικών λιμένων και αεροδρομίων σε κυπριακά πλοία και αεροπλάνα αντίστοιχα. Για τα υπόλοιπα «κεφάλαια», το Συμβούλιο αποφάσισε την έναρξη των διαπραγματεύσεων, ωστόσο η ολοκλήρωσή τους θα επέλθει μόνο αν και εφόσον η Τουρκία εκπληρώσει τα προσδοκώμενα έναντι της Κύπρου. Σε αυτή τη χρονική φάση ως πιθανότερο προβάλλεται το σενάριο της σύναψης μιας «ειδικής σχέσης» μεταξύ Τουρκίας και Ευρωπαϊκής Ένωσης παρά η πλήρης ένταξή της³⁷.

3. Το υλικό της έρευνας

Υλικό της έρευνας αποτέλεσαν τα ακόλουθα σχολικά βιβλία:

1. Σακκαδάκης, Κ. (1969), *Ελληνική Ιστορία των νεώτερων χρόνων Στ Δημοτικού*, Αθήνα: ΟΕΔΒ.
2. Ματαράση, Α., Παπασταματίου, Σ. (1973), *Ιστορία των νεωτέρων και των νεωτάτων χρόνων Γ Γυμνασίου*, Αθήνα: ΟΕΔΒ.
3. Θεοδωρίδης, Χ., Λαζάρου, Α. (1973), *Ιστορία Ελληνική και Ευρωπαϊκή των νέων χρόνων Στ Γυμνασίου*, Αθήνα: ΟΕΔΒ.

35 Φωκαϊδής, Π. (2003). «Η Σύνοδος του Ελσίνκι: Η αναβάθμιση των ευρωτουρκικών σχέσεων και η ελληνική στρατηγική», στο: *Το σχέδιο Ανάν: πέντε κείμενα κριτικής*, Αθήνα: Ύψιλον/Βιβλία, Λευκωσία: Αιγαίον, σ. 30.

36 Σαράκη, Α. (2008). *Η δημόσια επικοινωνία και η δημόσια διπλωματία της Τουρκίας*, (ανέκδοτη μεταπτυχιακή εργασία), Αθήνα: Εθνική Σχολή Δημόσιας Διοίκησης, Τμήμα Στελεχών Επικοινωνίας, σ. 26.

37 Ντόκος, Θ., *Αλφαριθμητά των Ελληνο-Τουρκικών σχέσεων*. Στο: www.eliamcp.gr (προσπελάστηκε στις 01/02/2016).

4. Καφεντζής, Γ. (1974), *Ιστορία των νεότερων χρόνων Στ Δημοτικού*, Αθήνα: ΟΕΔΒ.
5. Κουλικούρδη, Γ. (1978), *Νεώτερη Ευρωπαϊκή Ιστορία: από τον 15ο αιώνα μ.Χ. ως σήμερα, για την Γ τάξη του Γυμνασίου*, Αθήνα: ΟΕΔΒ.
6. Σκουλάτου, Β., Δημακόπουλου, Ν., Κόνδη, Σ. (1983, 1997, 2006), *Ιστορία νεότερη και σύγχρονη*, τ. Β, Γ Λυκείου, Αθήνα: ΟΕΔΒ.
7. Διαμαντόπουλου, Ν., Κυριαζόπουλου, Α. (1986), *Ελληνική Ιστορία των νεότερων χρόνων Στ Δημοτικού*, Αθήνα: ΟΕΔΒ.
8. Κρεμμυδάς, Β., (1988), *Ιστορία Νεότερη-Σύγχρονη, Ελληνική- Ευρωπαϊκή και Παγκόσμια*, Για τη Γ τάξη των Γυμνασίων, Αθήνα: ΟΕΔΒ.
9. Κολιόπουλος, Ι., Σβολόπουλος, Κ., Χατζηβασιλείου, Ε., Νημάς, Θ., Σχολινάκη-Χελιώτη, Χ. (2007), *Ιστορία του Νεότερου και Σύγχρονου κόσμου (από το 1815 έως σήμερα)*, Γ τάξη Γενικού Λυκείου και Δ' τάξη Εσπερινού Λυκείου Γενικής Παιδείας, Αθήνα: ΟΕΔΒ.
10. Ακτύπης, Δ., Βελαλίδης, Α., Καΐλα, Μ., Κατσουλάκος, Θ., Παπαρηγορίου, Γ., Χωρεάνθης, Κ. (1993, 2007), *Στα νεότερα χρόνια Στ Δημοτικού*, Αθήνα: ΟΕΔΒ.
11. Σφυρόερας, Β. (1995), *Ιστορία νεότερη και σύγχρονη*, Γ Γυμνασίου, Αθήνα: ΟΕΔΒ.
12. Ρεπούση, Μ., Ανδρεάδου, Χ., Πουταχίδης, Α., Τσιβάς, Α. (2007), *Στα νεότερα και σύγχρονα χρόνια Στ Δημοτικού*, Αθήνα: ΟΕΔΒ.
13. Λούβη, Ε., Ξιφαράς, Δ. (2007), *Νεότερη και Σύγχρονη Ιστορία*, Γ Γυμνασίου, Αθήνα: ΟΕΔΒ.

4. Μεθοδολογία της έρευνας

Στην παρούσα έρευνα εφάρμοσα ένα μεικτό «παράδειγμα» ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου ως ακολούθως³⁸:

Α) Αρχικά, αποδελτίωσα το ερευνώμενο υλικό με μονάδα καταγραφής το «θέμα» και το ταξινομήσα σε δελτία, βάσει του ακόλουθου επαγωγικού συστήματος (υπο-) κατηγοριών:

ΙΑΞΟΝΑΣ: ΕΘΝΙΚΟΣ «ΕΑΥΤΟΣ»

10 Χαρακτήρας/νοοτροπία και συμπεριφορά

11 Πολιτισμική υπεροχή

12 Πολεμική δεινότητα και ανδρεία

13 Σύνδεση του εθνικού «εαυτού» με την ορθοδοξία

14 Θυματοποίηση

141 Ο εθνικός «εαυτός» ως αποδέκτης άμεσης βίας

142 Ο εθνικός «εαυτός» ως αποδέκτης δομικής βίας

38 Μπινίδης, Κ. (2004). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας: διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις*, Αθήνα: Μεταίχμιο, σ.σ. 99-139.

- 15 Ο εθνικός «εαυτός» ως επιτιθέμενος/δρών βίαια
- 20 Εξωτερική πολιτική της Ελλάδας προς τους Τούρκους
- 21 Η «Μεγάλη Ιδέα» και ο αλυτρωτισμός ως κίνητρα εξωτερικής πολιτικής
- 22 Το Κυπριακό ζήτημα- η «εξ ανατολών» απειλή

II ΑΞΟΝΑΣ: ΕΘΝΙΚΟΣ «ΑΛΛΟΣ»

30 ΤΟΥΡΚΙΑ- (ΟΘΩΜΑΝΟΙ) ΤΟΥΡΚΟΙ

31 Χαρακτήρας/νοοτροπία και συμπεριφορά

32 Πολιτική της (Οθωμανικής) Τουρκίας προς την Ελλάδα

321 Εσωτερική πολιτική

322 Εξωτερική πολιτική

33 Πολεμικές συρράξεις μεταξύ των (Οθωμανών) Τούρκων και του εθνικού «εαυτού»

34 Διευθέτηση Ελληνοτουρκικών διαφορών

Β) Έπειτα, το περιέγραψα, παραφράζοντάς το, κατά (υπο-) κατηγορία, σύμφωνα με τη «δόμηση περιεχομένου».

Γ) Κατόπιν, με την περιγραφική «πρότυπη δόμηση» τεκμηρίωσα τις παραφράσεις μου, εντοπίζοντας στο υλικό και παραθέτοντας τα «πρότυπα» για κάθε (υπο-) κατηγορία, δηλαδή τις πλέον αξιοσημείωτες αναφορές με κριτήρια την ακραία διατύπωση, τη συχνότητα αναφοράς και το ιδιαίτερο θεωρητικό ενδιαφέρον αναφορικά με την Παιδαγωγική της Ειρήνης και τα ελληνοτουρκικά

Δ) Τέλος, τα ενδεικτικότερα τα ανέλυσα με την κοινωνιογλωσσολογική «τυπική δόμηση»³⁹.

5. Αναλύσεις-Διαπιστώσεις⁴⁰

Ι) Τα ερευνώμενα σχολικά βιβλία Ιστορίας αφηγούνται κυρίως τη δράση του εθνικού «εαυτού» στο παρελθόν, επικαλούμενα επιχειρήματα αναφορικά με τον ιδιαίτερο **χαρακτήρα, τη νοοτροπία και τη συμπεριφορά του**, δομώντας τη συλλογική εθνική ταυτότητα. Με τον τρόπο αυτό, οι συγγραφείς παράγουν και αναπαράγουν, ρητά ή υπόρρητα, την κυρίαρχη ιδεολογία. Ειδικότερα:

Α) Από το 1967 έως και τη δεκαετία του 1980 στην εθνοκεντρική σχολική αφήγηση επικρατεί η παραδοχή πως ο «ανώτερος» **πολιτισμός** των κρατών του δυτικού κόσμου ερείδεται στον αρχαίο ελληνικό πολιτισμό:

-«Οι τελευταίοι Έλληνες ανθρωπισταί {...} φεύγοντες προ της τουρκικής λαίλαπας μετέφερον το αρχαίον ελληνικόν πνεύμα εις την Δύσιν»⁴¹.

39 Για οικονομία χώρου παραθέτω έναν περιορισμένο αριθμό παραδειγμάτων τυπικής δόμησης.

40 Στις παρούσες αναλύσεις κάθε βασική κατηγορία λαμβάνει κεφαλαίους χαρακτήρες και έντονη γραφή.

41 Θεοδωρίδης, Χ., Λαζάρου, Α. (1973), *Ιστορία Ελληνική και Ευρωπαϊκή των νέων χρόνων Στ Γυμνασίου*, Αθήνα: ΟΕΔΒ, σ. 228.

- «Οι μεγάλοι λόγιοι της εποχής των Παλαιολόγων, έφυγαν για πάντα στην Ιταλία και εκεί βοήθησαν στην πρόοδο της ανθρωπιστικής κίνησης»⁴².

Επομένως, οι μαθητές και οι μαθήτριες πληροφορούνται ότι δικαιωματικά είναι κληρονόμοι του και ότι μετέχουν σε πολιτισμικά μοντέλα με καθολικά αναγνωρισμένη αξία. Η εν λόγω θέση υποστηρίζεται με χαρακτηριστικό τρόπο στο πρώιμο εγχειρίδιο της μεταπολιτευτικής περιόδου, στην αφήγηση του οποίου φυσικοποιούνται οι θετικές ιδιότητες του εθνικού «εαυτού», ο οποίος έχει το δυναμικό να παραγάγει πολιτισμό και στο παρόν και στο μέλλον και να τον προσφέρει στην ανθρωπότητα:

- «Ο ελληνικός λαός είναι ένας λαός παλαιός και βασανισμένος, διαθέτει όμως μια απίστευτα νεανική ζωτικότητα και μια μεγάλη φυσική εξυπνάδα. Μπορεί να προσφέρει πολλά και στην επιστήμη και στην προκοπή. Ίσως μάλιστα, αν δεθεί ουσιαστικά και δημιουργικά με την πολιτιστική του παράδοση, θα μπορέσει να χαρίσει ακόμη μια φορά στην ανθρωπότητα την ανανεωμένη πίστη στον Άνθρωπο και στις μεγάλες αξίες της ζωής, που η εποχή μας με τόση αγωνία αναζητά»⁴³.

Στο λόγο του παραπάνω παραθέματος ο ελληνικός λαός προσωποποιείται, καθώς του αποδίδονται χαρακτηριστικά που ταιριάζουν ιδανικά στην περιγραφή ενός ατομικού υποκειμένου, ιδωμένου ως ενιαίου όλου (σώμα-πνεύμα). Ειδικότερα, περιγράφεται με τους επιθετικούς προσδιορισμούς «παλαιός και βασανισμένος» ωστόσο φαίνεται να διακρίνεται κατά οξύμωρο τρόπο από «απίστευτα νεανική ζωτικότητα» και «μεγάλη φυσική εξυπνάδα», στοιχεία, ικανά κατά τη συγγραφέα, να επιφέρουν για «ακόμη μια φορά» (επίρρημα που δηλώνει προσθήκη), επιτεύγματα που θα προάγουν τον υλικό (προκοπή) και πνευματικό (επιστήμη) πολιτισμό σε παγκόσμιο επίπεδο, επιτυγχάνοντας στόχους που αγγίζουν το υπερβατικό («ανανεωμένη πίστη στον Άνθρωπο και στις μεγάλες αξίες της ζωής»). Η παραπάνω αφήγηση, αφενός, επιδιώκει να αναγάγει την «πατρότητα» των ιδεών του Διαφωτισμού, της θεμελιακής ιδεολογικής τομής στην ευρωπαϊκή ιστορία, στην κλασική αρχαιότητα, καθιστώντας με τον τρόπο αυτό τους μαθητές και τις μαθήτριες της εποχής κοινωνούς και κληρονόμους του πνευματικού-ιδεολογικού αυτού κινήματος, και, αφετέρου, επιφορτίζει τον εθνικό «εαυτό» με την «αποστολή- καθήκον» της κινητοποίησης των «έμφυτων» ικανοτήτων του/-ης. Συναφής προς τούτο είναι η διαπίστωση –που συνιστά χαρακτηριστικό γνώρισμα της ρομαντικής-εθνικιστικής ιστοριογραφίας του 19ου αιώνα- πως στη σχετική αναφορά υιοθετείται ένας συνεχής αφηγηματικός χρόνος που γραμμικά οδηγεί στο μέλλον. Η προτροπή με το διστακτικό επίρρημα (ίσως) για υπακοή στο «ένδοξο» παρελθόν με την αναφορά στη δημιουργική σύνδεση με

42 Κουλικούρδη, Γ. (1978), *Νεότερη Ευρωπαϊκή Ιστορία: από τον 15ο αιώνα μ.Χ. ως σήμερα, για την Γ τάξη του Γυμνασίου*, Αθήνα: ΟΕΔΒ, σ.σ. 101-102.

43 Κουλικούρδη, Γ. (1978), *Νεότερη Ευρωπαϊκή Ιστορία: από τον 15ο αιώνα μ.Χ. ως σήμερα, για την Γ τάξη του Γυμνασίου*, Αθήνα: ΟΕΔΒ, σ. 332.

την «πολιτιστική παράδοση»- έννοια που με τον τρόπο που αποδίδεται διακρίνεται από αοριστία- θα οδηγήσει στη βελτίωση του ελλειμματικού παρόντος («που η εποχή μας με τόση αγωνία αναζητά»), το οποίο με τη σειρά του θα λειτουργήσει ως βάση για ένα ένδοξο μέλλον (ο αποστολικός χαρακτήρας του έθνους). Ο παραπάνω ηθικοπλαστικός λόγος που λειτουργεί και ως αφηγηματικός επίλογος του σχολικού βιβλίου, φανερώνει μια τάση εξιδανίκευσης του παρελθόντος, το οποίο ανάγεται σε απόλυτη αξία και λαμβάνει υπόσταση μέσω της παράδοσης, που λειτουργεί ως αστείρευτη πηγή έμπνευσης η οποία στηρίζει την προαιώνια τάξη πραγμάτων. Εν προκειμένω, επισημαίνει την αδιάσπαστη «συνέχεια» του ελληνισμού και διασφαλίζει την επιδιωκόμενη και «κατασκευασμένη» από το εκπαιδευτικό πλαίσιο, διαιώνιση του αισθήματος εθνικής συνοχής και ομοιογένειας τρέποντας με τον τρόπο αυτό τον πολιτισμό σε «ρατσιστικό» επιχείρημα για την αξιολογική ιεράρχηση των λαών.

Παράλληλα, ο εθνικός «εαυτός» διακρίνεται για την εγγενή φιλομάθειά του, η οποία προβάλλεται ως βασικό απελευθερωτικό μέσο από την καταπίεση που υφίσταται από τον «πνευματικά υποδεέστερο», (Οθωμανό) Τούρκο:

- «Οι Έλληνες ως σημαιοφόροι της Ελευθερίας έσωσαν τον πολιτισμόν»⁴⁴.
- «Ένα βαθύ πνευματικό σκοτάδι ξαπλώθηκε με την τουρκική κυριαρχία πάνω στις ελληνικές χώρες»⁴⁵.
- «(πηγή) Μόνοι των οι Έλληνες εφρόντιζαν διά την παιδείαν, {...}. Όλα αυτά εγίνοντο εν τω σκότει και προφυλακτικά από τους Τούρκους»⁴⁶.

Παρότι από τη δεκαετία του 1980 και εξής, η αφήγηση δεν εμμένει στην ευθεία σύγκριση μεταξύ του εθνικού-δυτικού και του τουρκικού πολιτισμού, εντούτοις εντοπίζονται αναφορές που περιορίζονται στα ελληνικά πολιτισμικά επιτεύγματα αποπλαισιωμένα, όμως, πλήρως από τη διεθνή πολιτισμική παραγωγή:

- «Από τα τέλη του 16^{ου} αιώνα πληθαίνουν τα σχολεία κυρίως στα αστικά κέντρα των ελληνικών περιοχών»⁴⁷.

Β) Ακολούθως, τα βιβλία της επταετούς δικτατορίας κινούμενα στο ιδεολογικό πλαίσιο του ελληνοχριστιανισμού, κατηχούν συστηματικά και προπαγανδίζουν με περιγραφικό λόγο που απευθύνεται στο θυμικό, **το πρότυπο της πολεμικής ανδρείας και της υπεροχής του εθνικού «εαυτού»**. Η φιλοπατρία μεταφράζεται σε πολεμική εγρήγορση, ενώ οι εθνικοί αγωνιστές διαθέτουν υπερφυσικές ιδιότητες και καθίστανται πρότυπα συμπεριφοράς και εθνικά σύμβολα:

- «Ο Νικοτσάρας συνηγωνίζετο εις το τρέξιμον το ταχύτερον άλογον. Ηδύνατο

44 Σακκαδάκης, Κ. (1969), *Ελληνική Ιστορία των νεότερων χρόνων Στ Δημοτικού*, Αθήνα: ΟΕΔΒ, σ. 129.

45 Καφεντζής, Γ. (1974), *Ιστορία των νεότερων χρόνων Στ Δημοτικού*, Αθήνα: ΟΕΔΒ, σ. 9.

46 Κουλικούρδη, Γ. (1978), *Νεότερη Ευρωπαϊκή Ιστορία: από τον 15ο αιώνα μ.Χ. ως σήμερα, για την Γ τάξη του Γυμνασίου*, Αθήνα: ΟΕΔΒ, σ. 340.

47 Ρεπούση, Μ., Ανδρεάδου, Χ., Πουταχίδης, Α., Τσιβάς, Α. (2007), *Στα νεότερα και σύγχρονα χρόνια Στ Δημοτικού*, Αθήνα: ΟΕΔΒ, σ.22.

να πηδήση επτά άλογα εις την σειράν. Όταν έτρεχεν ο Ζαχαριάς, αι πτέρναι του ήγγιζον τα ώτα του. Ο Καρατάσος ήμπορούσε να περάση την σφαίραν μέσα από το δαχτυλίδι. {...}. Επρωτίμων να σκοτωθούν παρά να συλληφθούν αιχμάλωτοι. Το εθεώρουν δε μεγάλην προσβολήν να τους πάρουν οι Τούρκοι το κεφάλι και να το γυρίζουν εις τα χωρία και τας πόλεις. Όταν λοιπόν επληρώνοντο και ήτο δύσκολος η μεταφορά των, εζήτουν από τους συντρόφους των 'να τους κόψουν το κεφάλι'»⁴⁸.

Αντίληψη που υιοθετείται και από την ιστορική αφήγηση των κατοπιών ερευνώμενων σχολικών εγχειριδίων:

- «Κατάπληκτος παρακολουθούσε ο κόσμος ολόκληρος τον αγώνα του μικρού ελληνικού έθνους. Και ομολογούσαν ότι: «στο εξής δε θα λέμε ότι οι Έλληνες πολεμούν σαν ήρωες, αλλά ότι οι ήρωες πολεμούν σαν Έλληνες»⁴⁹.
- «Η τεράστια διαφορά είναι αυτονόητη: ένας μικρός υπόδουλος λαός, ταλαιπωρημένος από δουλεία τεσσάρων αιώνων, επρόκειτο να συγκρουστεί με μια από τις μεγαλύτερες αυτοκρατορίες της εποχής»⁵⁰.

Μόνο το σχολικό εγχειρίδιο της συγγραφικής ομάδας των Μ. Ρεπούση κ.ά επισημαίνει ότι αξιοσημείωτο ρόλο στη διεξαγωγή πολεμικών-στρατιωτικών επιχειρήσεων της ελληνικής επανάστασης ανέλαβε και ένα πλήθος ανθρώπων που παρέμεινε στην ιστορική αφάνεια:

- «Υπάρχουν όμως και πολλοί άλλοι, ένοπλοι και άμαχοι, που αγωνίζονται για την ελευθερία και τα ονόματά τους δεν καταγράφονται στην ιστορία»⁵¹.

Γ) Σε ό,τι αφορά στην αφήγηση των εγχειριδίων της δικτατορίας φαίνεται ο **ελληνοκεντρισμός να συνυπάρχει με τις χριστιανικές αξίες και ιδεώδη**. Η Ορθόδοξη θρησκευτική πίστη προβάλλεται ως ένα βασικό στοιχείο προσδιορισμού της ελληνικής εθνικής ταυτότητας και εξισώνεται με την εθνική νομιμοφροσύνη:

- «Εψιθυρίζετο ότι ακτινοβόλος σταυρός επεφάνη επί της Αγίας Σοφίας και ότι μάτην οι Τούρκοι προσεπάθουν να αποδιώξουν το θαυμάσιον σημείον»⁵².
- «Πριν ξεκινήσουν από τα Ψαρά πήγαν στην εκκλησία της Παναγίας, προσευχήθηκαν και κοινώνησαν»⁵³.

Η Ορθοδοξία εξακολουθεί να καταγράφεται ως συστατικό στοιχείο της ταυτότητας του εθνικού «εαυτού» και στα εγχειρίδια Ιστορίας της μεταπολίτευσης, κυρίως της γυμνασιακής βαθμίδας. Η εκκλησία, μέσω των εκπροσώπων της

48 Σακκαδάκης, Κ. (1969), *Ελληνική Ιστορία των νεότερων χρόνων Στ Δημοτικού*, Αθήνα: ΟΕΔΒ, σ. 20.

49 Διαμαντόπουλου, Ν., Κυριαζόπουλου, Α. (1986), *Ελληνική Ιστορία των νεότερων χρόνων Στ Δημοτικού*, Αθήνα: ΟΕΔΒ, σ. 174.

50 Κρεμμυδάς, Β., (1988), *Ιστορία Νεότερη-Σύγχρονη, Ελληνική- Ευρωπαϊκή και Παγκόσμια*, Για τη Γ τάξη των Γυμνασίων, Αθήνα: ΟΕΔΒ, σ. 183.

51 Ρεπούση, Μ., Ανδρεάδου, Χ., Πουταχίδη, Α., Τσιβάς, Α. (2007), *Στα νεότερα και σύγχρονα χρόνια Στ Δημοτικού*, Αθήνα: ΟΕΔΒ, σ. 42.

52 Θεοδωρίδης, Χ., Λαζάρου, Α. (1973), *Ιστορία Ελληνική και Ευρωπαϊκή των νέων χρόνων Στ Γυμνασίου*, Αθήνα: ΟΕΔΒ, σ. 238.

53 Καφεντζής, Γ. (1974), *Ιστορία των νεότερων χρόνων Στ Δημοτικού*, Αθήνα: ΟΕΔΒ, σ. 67.

αναλαμβάνει, αφενός, ενεργό «εθνοσωτήριο» ρόλο σε πολέμους και, αφετέρου, κοινωνικο-εκπαιδευτικό έργο συντελώντας στην «εθνική συσπείρωση» με τη διαφύλαξη της γλώσσας και των πολιτισμικών παραδόσεων του ελληνισμού. Με τον τρόπο αυτό, η ορθόδοξη χριστιανική θρησκεία και η φιλοπατρία προβάλλονται από την αφήγηση ως ενιαίο όλον:

- «Στις δύσκολες στιγμές για τον ελληνισμό η Χριστιανική πίστη και η εκκλησία συνέβαλαν σε σημαντικό βαθμό στην εθνική συσπείρωση»⁵⁴.
- «Η συσπείρωση γύρω από {...} την Εκκλησία, ιδιαίτερα στους δύο πρώτους αιώνες της τουρκοκρατίας διατήρησε άσβεστη την ελπίδα των υπόδουλων για την αποτίναξη του ζυγού»⁵⁵.

Δ) Από την άλλη, στο σύνολο των ερευνώμενων βιβλίων, ο εθνικός «εαυτός» και ο εθνικός «άλλος» λαμβάνουν θέσεις συγκρουόμενων υποκειμένων σε πολλαπλά επίπεδα. Στην πλειονότητα των περιγραφόμενων συγκρούσεων, ο πρώτος είναι το **θύμα** που υφίσταται την άμεση αλλά και δομική βία⁵⁶ που του ασκεί ο δεύτερος. Ειδικότερα:

Στα βιβλία της δικτατορίας οι Τούρκοι κινούμενοι από τα «φύσει» κατώτερα ένστικτά τους αναλαμβάνουν το ρόλο του βίαιου, αλλόθρησκου δράστη, ο οποίος κατά τη συνάντησή του με τον εθνικό «εαυτό» τον υποβάλλει σε φρικτά βασανιστήρια, ατιμώσεις, λεηλασίες, εκφοβισμούς, λεκτικούς υποβιβασμούς, σφαγές και φυλακίσεις:

- «Πολλοί Έλληνες εσφάγησαν»⁵⁷.
- «Ο σουλτάνος Μαχμούτ ο Β απήντησε εις την εξέγερση των Ελλήνων δια της συνήθους τουρκικής μεθόδου, δηλαδή δια της αθρόας σφαγής προς εκφοβισμόν και πρόληψιν περαιτέρω εξαπλώσεως του κινήματος»⁵⁸.

Τα βιβλία της πρώτης μεταπολιτευτικής περιόδου έως και τα μέσα της δεκαετίας του 1980 περιέχουν στην αφήγησή τους ανάλογες περιγραφές, στις οποίες ο Τούρκος εξακολουθεί να προβάλλεται ως βάνανσος και «απολίτιστος» ως προς τα ήθη:

- «Η είδηση ότι επαναστάτησε η Πελοπόννησος έκαμε το σουλτάνο έξω φρενών και άφησε να ξεσπάσει με λύσσα η εκδικητική μανία των Τούρκων. Σε 10.000

54 Κρεμμυδάς, Β., (1988), *Ιστορία Νεότερη-Σύγχρονη, Ελληνική-Ευρωπαϊκή και Παγκόσμια*, Για τη Γ τάξη των Γυμνασίων, Αθήνα: ΟΕΔΒ, σ. 150.

55 Σφυρόρα, Β. (1995), *Ιστορία νεότερη και σύγχρονη*, Γ Γυμνασίου, Αθήνα: ΟΕΔΒ, σ. 99.

56 Άμεση βία: βίαιη συμπεριφορά, που απειλεί, επιχειρεί ή προξενεί φυσική βλάβη με πρόθεση εναντίον κάποιου προσώπου ή ομάδας (Barash, D. (1991), *Introduction to Peace studies*. California: Wadsworth Publishing Company, p. 122, Galtung, J. (1996), *Peace by peaceful means: Peace and conflict development and civilization*. London: Sage Publications, p. 66) και Δομική βία: απόρροια της ελλειμματικής διαφοράς μεταξύ του δυνατού και του πραγματικού επιπέδου αυτοπραγμάτωσης των ανθρώπων, η αιτία της οποίας εντοπίζεται στη δομή κάθε θεσμού (Galtung, J. (1996), *Peace by peaceful means: Peace and conflict development and civilization*. London: Sage Publications, p. 68, Weber, T. (2004), The impact of Gandhi on the development of Johan Galtung's research. *Global change, peace and security*, 16 (1), p.p. 31-43).

57 Σακκαδάκης, Κ. (1969), *Ελληνική Ιστορία των νεότερων χρόνων Στ Δημοτικού*, Αθήνα: ΟΕΔΒ, σ. 9.

58 Θεοδωρίδης, Χ., Λαζάρου, Α. (1973), *Ιστορία Ελληνική και Ευρωπαϊκή των νέων χρόνων Στ Γυμνασίου*, Αθήνα: ΟΕΔΒ, σ.σ. 272-273.

υπολογίζονται τα θύματα στην Κωνσταντινούπολη και απερίγραπτες είναι οι υλικές καταστροφές {...}. Σε όλα τα κέντρα σφάγηκαν χωρίς διάκριση αρχιερείς, πρόκριτοι, σεβάσμιοι γέροντες και έντιμοι πολίτες»⁵⁹.

Όμως, από τα τέλη της δεκαετίας του 1980 και κυρίως από τη δεκαετία του 1990 και εξής, οι αναφορές σε συμβάντα άμεσης βίας κατά του εθνικού «εαυτού» διατηρούνται μόνο στην αφήγηση των βιβλίων του Δημοτικού:

- «Οι Τούρκοι θεωρούσαν τους ραγιάδες κατώτερους. Τους ταπεινώναν και τους εξευτέλιζαν, τους αδικούσαν και πολλές φορές τους περνούσαν από φοβερά βασανιστήρια»⁶⁰.

Ενώ οι αντίστοιχες αναφορές μετατοπίζονται στις γραπτές πηγές των βιβλίων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με την αφήγηση να εμμένει στην περιγραφή συμβάντων δομικής βίας έναντι του εθνικού «εαυτού»:

- «(πηγή: Ανζέλ Κουρτιάν, *Τα τετράδια*) Μερικοί έλεγαν: 'Αυτοί γλίτωσαν το μαχαίρι, ίσως φτάσουν σε κανένα πλοίο να σωθούν' {...}. Η θάλασσα κόχλαζε από χέρια και πόδια {...}. Σε έναν, που είχε κατορθώσει να πιαστεί για να ανέβει, με μια σπαθιά του έκοψαν και τα δυο χέρια, που έμειναν σφιχτά γατζωμένα, ενώ ο ίδιος με μάτια γεμάτα τρόμο, χάθηκε στο νερό»⁶¹.

- «Παράλληλα, οργανώθηκαν τα τάγματα εργασίας στα οποία κατατάσσονταν άνδρες πάνω από 45 ετών που οδηγούνταν για αghαρείες σε λατομεία και δημόσια έργα στο εσωτερικό της χώρας»⁶².

Ε) Περιστατικά άμεσης βίας με δράστη τον εθνικό «εαυτό», περιγράφονται, αν και όχι εκτενώς, στην ιστορική αφήγηση του συνόλου των ερευνώμενων εγχειριδίων της Στ' Δημοτικού. Ωστόσο, η χρήση βίας ρητά ή υπόρρητα δικαιολογείται, όπως στο ακόλουθο παράθεμα:

- «Με δυσκολία κατόρθωσε ο Κολοκοτρώνης να σώσει τους Τούρκους από την οργή των Ελλήνων που ήθελαν να εκδικηθούν τα βάσανα τεσσάρων αιώνων μέσα σε μια ημέρα. Από τους Τούρκους εκείνη την ημέρα σκοτώθηκαν ως 12.000. Στα χέρια των Ελλήνων έπεσαν άφθονα λάφυρα και όπλα. Η άλωση της Τρίπολης ανάδειξε τον Κολοκοτρώνη αρχηγό του επαναστατικού στρατού, ενίσχυσε τον οπλισμό των επαναστατών, στέρωσε το ηθικό τους και τους προετοίμασε για καινούργιους αγώνες»⁶³.

Η παθητική σύνταξη επιδιώκει να επισημάνει εμφατικά την πληροφορία για το πλήθος των νεκρών αντιπάλων (σκοτώθηκαν ως 12.000), τονίζοντας την «ανδραγαθία» του εθνικού «εαυτού», χωρίς ωστόσο να του αποδίδει ευθύνη

59 Διαμαντόπουλου, Ν., Κυριαζόπουλου, Α. (1986), *Ελληνική Ιστορία των νεότερων χρόνων Στ Δημοτικού*, Αθήνα: ΟΕΔΒ, σ.σ. 68-69.

60 Ακτύπης, Δ., Βελαλίδης, Α., Καΐλα, Μ., Κατσουλάκος, Θ., Παπαρηγορίου, Γ., Χωρεάνθης, Κ. (1993), *Στα νεότερα χρόνια Στ Δημοτικού*, Αθήνα: ΟΕΔΒ, σ. 35.

61 Σκουλάτου, Β., Δημακόπουλου, Ν., Κόνδη, Σ. (1997), *Ιστορία νεότερη και σύγχρονη*, τ. Γ, Γ Λυκείου, Αθήνα: ΟΕΔΒ, σ.σ. 109-110.

62 Λούβη, Ε., Ξιφαράς, Δ. (2007), *Νεότερη και Σύγχρονη Ιστορία*, Γ Γυμνασίου, Αθήνα: ΟΕΔΒ, σ. 102.

63 Καφεντζής, Γ. (1974), *Ιστορία των νεότερων χρόνων Στ Δημοτικού*, Αθήνα: ΟΕΔΒ, σ. 54.

για τη θανατηφόρα δράση του, γεγονός που καθίσταται αντιληπτό από την παράλειψη του ποιητικού αιτίου. Με τον τρόπο αυτό, νομιμοποιείται η βία σε περίοδο πολέμου και ο αντίπαλος απανθρωποποιείται. Το μόνο χαρακτηριστικό που του αποδίδεται είναι αυτό της «εχθρικής δύναμης» που επιδιώκει να βλάψει τον εθνικό «εαυτό», ο οποίος φαίνεται να αναμένει την ώρα της εκδίκησης. Επιπλέον, τα βίαια συνακόλουθα της άλωσης της Τρίπολης καταγράφονται από τη σκοπιά του «νικητή» και ο πόλεμος προβάλλεται: α) ως ευκαιρία πλουτισμού του εθνικού «εαυτού» από την ιδιοποίηση της ξένης περιουσίας και αύξησης του πολεμικού εξοπλισμού του (*Στα χέρια των Ελλήνων έπεσαν άφθονα λάφυρα και όπλα, ενίσχυσε τον οπλισμό των επαναστατών*) και β) ως ευκαιρία ανάδειξης των πολεμικών προσωπικοτήτων (*Η άλωση της Τρίπολης ανάδειξε τον Κολοκοτρώνη αρχηγό του επαναστατικού στρατού*) και ηθικής ανύψωσης (*στερέωσε το ηθικό τους*), ενώ η απόκτηση πολεμικής πείρας προσμετράται στα πλεονεκτήματα της πολεμικής εμπλοκής (*τους προετοίμασε για καινούργιους αγώνες*).

Ωστόσο, από τη δεκαετία του 1980 και εξής στα εγχειρίδια της δευτεροβάθμιας και από τη δεκαετία του 1990 και εξής της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, η βίαιη δράση του εθνικού «εαυτού» αποσιωπάται πλήρως από την κυρίως αφήγηση, αλλά παρουσιάζεται στο περιεχόμενο συνήθως άμεσων πηγών που ανθολογούνται στο περιεχόμενο. Έτσι, από την ανάγνωση των πηγών, οι οποίες ενέχουν και το στοιχείο της αμεσότητας και «αντικειμενικότητας», οι μαθητές και οι μαθήτριες αντλούν ένα ακόμη επιχείρημα της εθνικής ταυτότητας: «ο εθνικός “εαυτός” όταν το απαιτούν οι περιστάσεις δεν είναι παθητικός, αλλά ασκεί άμεση βία εναντίον του εθνικού «άλλου»:

- «(Φωτάκου, Απομνημονεύματα) *Αι φωναί του αρχηγού: «βαράτε τους», έκαμαν τους στρατιώτες να κυνηγήσουν τους Τούρκους εις όλην την ρεματιάν και το πλάγι. Δε δυνάμεθα να περιγράψομεν τον θρήνον και τες φωνές των Τούρκων»⁶⁴.*

Στ) Ως θεμελιώδη ιδεολογικά κίνητρα της ελληνικής εξωτερικής πολιτικής φαίνεται να λειτουργήσαν η «**Μεγάλη Ιδέα**» και ο **αλυτρωτισμός**. Η ανάδειξη και η έμφαση στην εθνική ομοιογένεια του πληθυσμού που κατοικούσε στα όρια του ελληνικού κράτους επιδίωκε, κατά πάσα πιθανότητα, να διασκεδάσει το φόβο να «*αυτοαναγνωριστούν οι εθνικές μειονότητες σε εθνικιστικές ιδεολογίες άλλων εθνών-κρατών*»⁶⁵. Δεδομένων των παραπάνω, το σύνολο των ερευνώμενων βιβλίων φαίνεται να υιοθετεί μια αφηγηματική προσέγγιση, η οποία προβάλλει την ασκούμενη ελληνική εξωτερική πολιτική να καταβάλλει διπλωματικές προσπάθειες, προκειμένου να περισώσει τον εθνικό «εαυτό» και ό,τι δικαιωματικά του ανήκει. Ωστόσο, στη σχετική αφήγηση δε γίνεται

64 Ακτύπης, Δ., Βελαλίδης, Α., Καΐλα, Μ., Κατσουλάκος, Θ., Παπαρηγορίου, Γ., Χωρεάνθης, Κ. (2007), *Στα νεότερα χρόνια Στ Δημοτικού*, Αθήνα: ΟΕΔΒ, σ. 115.

65 Φραγκουδάκη, Α. (1997). «Οι πολιτικές συνέπειες της ανιστορικής παρουσίας του ελληνικού έθνους», στο: Φραγκουδάκη, Α., Δραγώνα, Θ. (επιμ.), «*Τι είναι η πατρίδα μας*»; *Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση*, Αθήνα: Αλεξάνδρεια, σ. 149.

διάκριση μεταξύ ιστορικού γεγονότος και ερμηνείας με επακόλουθο τα σχόλια και οι αξιολογικές κρίσεις να ενσωματώνονται στην αφήγηση με τρόπο, ώστε αυτή να παρουσιάζεται ως αυταπόδεικτη πηγή πληροφόρησης:

- «*Το πιο βασικό πρόβλημα για το νέο ελληνικό κράτος ήταν η επέκταση των συνόρων και η απελευθέρωση των υπόδουλων αδελφών. Οι Έλληνες ονειρεύονταν να ελευθερώσουν τον ελληνισμό της Μακεδονίας, της Θράκης και των νησιών του Αιγαίου. Σε μεγαλύτερη έκταση οι πόθοι απλώνονταν προς τη Μ. Ασία και την Κωνσταντινούπολη στα σύνορα της παλιάς βυζαντινής αυτοκρατορίας. Η πολιτική αυτή της ίδρυσης ενός μεγάλου ελληνικού κράτους, που να περιβάλλει όλο τον ελληνισμό με πρωτεύουσα την Κωνσταντινούπολη, ήταν το όνειρο της μεγάλης ιδέας, το ιδανικό που θέρμανε τον ελληνισμό ως τις αρχές του 20ού αιώνα»⁶⁶.*

Ουσιαστική αφηγηματική μετατόπιση σημειώνεται στο εγχειρίδιο του Β. Κρεμμυδά, που επισημαίνει πως η «Μεγάλη Ιδέα» σε καμία φάση της εξέλιξής της δεν είχε σαφή πολιτική βάση και ουδέποτε έγινε η ιδεολογία κάποιου συγκεκριμένου κοινωνικού σχηματισμού. Απεναντίας, λειτούργησε ως εργαλείο πολιτικής αντιπαράθεσης και παραπλάνησης της κοινής γνώμης από μέρους κάποιων ισχυρών και είχε οδυνηρές συνέπειες:

- «*Στην πραγματικότητα επρόκειτο για μια ιδέα χωρίς πραγματικό πολιτικό περιεχόμενο, που χρησιμοποιήθηκε απερίσκεπτα κυρίως από τον Όθωνα, για να διοχετεύσει στα εθνικά ζητήματα τη λαϊκή δυσaréσκεια για τα εσωτερικά προβλήματα»⁶⁷.*
- «*Το ότι όμως ο μεγαλοϊδεατισμός θεωρούσε το μικρασιατικό χώρο ως αλύτρωτο, χωρίς να λαμβάνει υπόψη ότι ο εκεί ελληνισμός ήταν μια μειονότητα, δημιούργησε μια τεράστια και επιζήμια εθνική ψευδαίσθηση»⁶⁸.*

Ζ) Τέλος, το «**Κυπριακό ζήτημα**», η προσφυγοποίηση των Ελληνοκυπρίων και οι τουρκικές διεκδικήσεις στο Αιγαίο, που λειτούργησαν ως «πεδία» άντλησης νέας εθνικής επιχειρηματολογίας περί «**ανατολικής απειλής**», κατέχουν διακριτή θέση στο περιεχόμενο των πρώτων μεταπολιτευτικών εγχειριδίων Ιστορίας της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ οι αντίστοιχες αναφορές εισάγονται για πρώτη φορά στα βιβλία Ιστορίας της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στα τέλη της δεκαετίας του 1980. Η ερμηνεία της διαπίστωσης αυτής μπορεί να αναζητηθεί στην εξωτερική πολιτική που ακολουθούν οι κυβερνήσεις της Νέας Δημοκρατίας και του Πανελληνίου Σοσιαλιστικού Κινήματος κατά το χρονικό αυτό διάστημα, οι οποίες εστιάζουν στο ζήτημα της Κύπρου και των Ελληνοτουρκικών σχέσεων, καθώς επικρατούσε η αντίληψη ότι δεν μπορεί

66 Κουλικούρδη, Γ. (1978), *Νεότερη Ευρωπαϊκή Ιστορία: από τον 15ο αιώνα μ.Χ. ως σήμερα, για την Γ τάξη του Γυμνασίου*, Αθήνα: ΟΕΔΒ, σ. 275.

67 Κρεμμυδάς, Β., (1988), *Ιστορία Νεότερη-Σύγχρονη, Ελληνική-Ευρωπαϊκή και Παγκόσμια*, Για τη Γ τάξη των Γυμνασίων, Αθήνα: ΟΕΔΒ, σ. 259.

68 Κρεμμυδάς, Β., (1988), *Ιστορία Νεότερη-Σύγχρονη, Ελληνική-Ευρωπαϊκή και Παγκόσμια*, Για τη Γ τάξη των Γυμνασίων, Αθήνα: ΟΕΔΒ, σ. σ. 340-341.

να υπάρξει μια ουσιαστική ρύθμιση των Ελληνο-τουρκικών αντιθέσεων, εάν προηγουμένως δεν επιλυθεί το «Κυπριακό ζήτημα»:

- «Το μεγαλύτερο από τα εθνικά μας προβλήματα σήμερα είναι το Κυπριακό»⁶⁹.
- «Τον Ιούλιο του 1974 η στρατιωτική χούντα οργάνωσε πραξικόπημα στην Κύπρο και ανέτρεψε τον αρχιεπίσκοπο Μακάριο. Η Τουρκία βρήκε τότε αφορμή να καταλάβει το βόρειο τμήμα του νησιού, ισχυριζόμενη ότι ήθελε τάχα, ως εγγυήτρια δύναμη, να προστατέψει τους Τουρκοκύπριους. Οι Έλληνες κάτοικοι της περιοχής αυτής αναγκάστηκαν να εγκαταλείψουν τα σπίτια τους και να γίνουν πρόσφυγες στην ίδια τους την πατρίδα»⁷⁰.
- «Ενώ αρχικά η ελληνική πλευρά έδειξε καλή θέληση, στη συνέχεια αντέδρασε αποφασιστικά στην απόπειρα της Τουρκίας να δημιουργήσει «τετελεσμένη» κατάσταση συνεκμετάλλευσης του πετρελαίου του Αιγαίου»⁷¹.
- «Ο Καραμανλής έπρεπε να αντιμετωπίσει την τεράστια κρίση που είχε προκληθεί από την τουρκική εισβολή στην Κύπρο και από τη διατύπωση τουρκικών διεκδικήσεων στο χώρο του Αιγαίου και κυρίως στο ζήτημα της υφαλοκρηπίδας»⁷².

II) Η αναφορά στα **εθνικά χαρακτηριστικά και στη στερεότυπη συμπεριφορά των Τούρκων**, φαίνεται να εξυπηρετεί τον πρωταρχικό ιδεολογικό άξονα των σχολικών βιβλίων Ιστορίας της επταετούς δικτατορίας που είναι ο εθνικισμός, καθώς, όπως έχει διαπιστωθεί ερευνητικά, κάθε λαός βλέπει τον «άλλο» και ιδιαίτερα τον πλησίον σύμφωνα με μια ερμηνεία της ιστορίας, που αποτελεί το πλαίσιο μέσα στο οποίο διακρίνει τη δική του υπόσταση⁷³.

A) Ειδικότερα, τα ερευνώμενα σχολικά βιβλία Ιστορίας της εν λόγω περιόδου προβάλλουν τους Τούρκους ως διαχρονικούς «εχθρούς». Η αφήγηση περιλαμβάνει αξιολογικές κρίσεις και διατυπώσεις συναισθηματικά φορτισμένες, δομώντας την εικόνα του φανατισμένου, πολεμοχαρούς, αλλόθρησκου επιδρομέα με βίαια ένστικτα, απολίτιστου και ηθικά κατώτερου Τούρκου. Ως ένα βαθμό, η αρνητική πρόσληψή του μπορεί να αποδοθεί στην εκτεταμένη ιστορική αναδρομή στην περίοδο της Οθωμανικής κυριαρχίας στο βαλκανικό χώρο γενικότερα και στον ελληνικό ειδικότερα. Ωστόσο, το μεγαλύτερο μερίδιο ευθύνης οφείλει να αναζητηθεί στις πολιτικές και ιδεολογικές επιλογές του δικτατορικού καθεστώτος, που ευνόησαν την καλλιέργεια στερεοτύπων και εικόνων «εχθρού» για τον τουρκικό λαό συλλήβδην:

69 Κουλικούρδη, Γ. (1978), *Νεώτερη Ευρωπαϊκή Ιστορία: από τον 15ο αιώνα μ.Χ. ως σήμερα, για την Γ τάξη του Γυμνασίου*, Αθήνα: ΟΕΔΒ, σ.σ. 331-332.

70 Ακτύπης, Δ., Βελαλίδης, Α., Καϊά, Μ., Κατσουλάκος, Θ., Παπαρηγορίου, Γ., Χωρεάνθης, Κ. (1993), *Στα νεότερα χρόνια Στ Δημοτικού*, Αθήνα: ΟΕΔΒ, σ. 302.

71 Λούβη, Ε., Ξιφάρης, Δ. (2007), *Νεότερη και Σύγχρονη Ιστορία*, Γ Γυμνασίου, Αθήνα: ΟΕΔΒ, σ. 162.

72 Κολιόπουλος, Ι., Σβολόπουλος, Κ., Χατζηβασιλείου, Ε., Νημάς, Θ., Σχολινάκη-Χελιώτη, Χ. (2007), *Ιστορία του Νεότερου και Σύγχρονου κόσμου (από το 1815 έως σήμερα)*, Γ τάξη Γενικού Λυκείου και Δ' τάξη Εσπερινού Λυκείου Γενικής Παιδείας, Αθήνα: ΟΕΔΒ, σ.σ. 159-160.

73 Μήλλας, Η. (2001). *Εικόνες Ελλήνων και Τούρκων: σχολικά βιβλία, ιστοριογραφία, λογοτεχνία και εθνικά στερεότυπα*, Αθήνα: Αλεξάνδρεια, σ. 22.

- «Ποίον ιδανικόν ηδύναντο να έχουν οι Τούρκοι πολεμισταί; Ό, τι στηρίζεται εις το ένστικτον, την βίαν, την σφαγήν, την λεηλασίαν. Τους ωδηγεί το πολεμικόν μένος ενός φανατισμένου όχλου ή πολεμοχαρών ορδών»⁷⁴.
- «Ο Ελληνισμός επολέμησε σκληρά (...) δια να εξέλθη από την αγριότητα που τον είχε καταδικάσει ο βάρβαρος Ασιάτης»⁷⁵.
- «Αλλά ο μουσουλμανικός φανατισμός εστάθη επί μακρόν ισχυρότερος από τας ασθενείς μεταρρυθμιστικάς προσπάθειας»⁷⁶.

Ο θρησκευτικός φονταμενταλισμός των Τούρκων, σύμφωνα με το τελευταίο παράθεμα, φαίνεται να εξασφάλιζε τη συνοχή και την ενότητά τους για εύλογο χρονικό διάστημα, του οποίου ωστόσο τα χρονικά πλαίσια αποφεύγεται να οριστούν επακριβώς, γεγονός το οποίο φανερώνει η χρήση του εμπρόθετου προσδιορισμού του χρόνου, που δηλώνει αόριστη χρονική διάρκεια (*επί μακρόν*). Η θρησκεία λειτουργεί ως υπέρτατος νόμος και επωμίζεται το ρόλο του διαμορφωτή των κοινωνικών αρχών. Οι νόμοι του τουρκικού κράτους βρίσκονται κατά παράδοση σε σύμπνοια με τις θρησκευτικές επιταγές, αλλά ακόμη και στην περίπτωση που τυγχάνει να αποκλίνουν από αυτές λόγω της εισαγωγής νεωτερισμών (*μεταρρυθμιστικάς προσπάθειας*), η ισλαμική θρησκεία φαίνεται να παρεισφύρει σε τέτοιο βαθμό στη συνείδηση των πιστών, με αποτέλεσμα να αναστέλλει την ισχύ των κρατικών νόμων, στοιχείο που επισημαίνεται με τη συγκριτική παράθεση των σχετικών αντωνύμων (*ισχυρότερος/ασθενείς*).

Αντίστοιχα, κυρίαρχη είναι η θέση του Τούρκου ως «άλλου» και στα εγχειρίδια Ιστορίας της μεταπολιτευτικής περιόδου και εξής. Ωστόσο, οι περισσότερο αρνητικά φορτισμένες αναφορές εντοπίζονται στα βιβλία Ιστορίας της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, σε αντίθεση με αυτά της δευτεροβάθμιας, στα οποία οι σχετικές δηλώσεις μετατοπίζονται από το β' μισό της δεκαετίας του 1990 από την αφήγηση στις γραπτές πηγές, προσέγγιση η οποία, ωστόσο, δεν επέφερε τροποποιήσεις στα κύρια επιχειρήματα βάσει των οποίων συγκροτούνται η σχολική ιστορική γνώση και τα ιστοριογραφικά πρότυπα. Οι Τούρκοι παρουσιάζονται να απειλούν την εθνική και πολιτισμική ιδιαιτερότητα των λαών που βρίσκονται υπό τη δικαιοδοσία τους. Το πιο χαρακτηριστικό για αυτούς τους κατεξοχήν εχθρικούς, εθνικούς «άλλους» είναι η υποτίμηση. Παρουσιάζονται να υπερτερούν στα πολεμικά πράγματα, ωστόσο, η πολεμική ισχύς τους συνδυάζεται με την απουσία οποιασδήποτε μνείας στον πολιτισμό, πληροφοριακό κενό που παράγει ένα έμμεσο μήνυμα απουσίας σχετικών επιτευγμάτων, ενώ παράλληλα απουσιάζουν οι ιστορικές αναφορές στον καθημερινό βίο και στην κοινωνική ζωή των Τούρκων:

74 Σακκαδάκης, Κ. (1969), *Ελληνική Ιστορία των νεότερων χρόνων Στ Δημοτικού*, Αθήνα: ΟΕΔΒ, σ. 130.

75 Ματαράση, Α., Παπασταματίου, Σ. (1973), *Ιστορία των νεωτέρων και των νεωτάτων χρόνων Γ Γυμνασίου*, Αθήνα: ΟΕΔΒ, σ. 300.

76 Θεοδωρίδης, Χ., Λαζάρου, Α. (1973), *Ιστορία. Ελληνική και Ευρωπαϊκή των νέων χρόνων Στ Γυμνασίου*, Αθήνα: ΟΕΔΒ, σ. 376.

- «Ενώ στην Ευρώπη άρχισε η βιομηχανική επανάσταση, στο τουρκικό κράτος επικρατούσε η νωθρότητα και η μοιρολατρία»⁷⁷.
- «Οι Τούρκοι, άγριοι και απολίτιστοι καθώς ήταν, έσπερναν την καταστροφή στο πέρασμά τους»⁷⁸.
- «Μη σας φοβίσουν, αδελφοί τα άγρια πρόσωπα των τυράννων, ούτε το πλήθος αυτών, ούτε οι φωνές τους ούτε οι φοβέρες τους. Μη σας φοβίσουν οι πλήγες, οι σπαθιές, οι αλυσίδες, οι φυλακές. Μη σας φοβίσουν οι φούρκες, τα τζεγγέλια, οι πυρκαγιές» (Από το έργο του Νικοδήμου Αγιορείτη, Νέον Μαρτυρολόγιον, έκδοση Γ', σ. 9 και 20)⁷⁹.
- «Οθωμανική αυτοκρατορία, ο γίγαντας με τα πήλινα πόδια»⁸⁰.

Διακριτής αναφοράς χρήζει το τελευταίο παράθεμα που αντλείται από το εγχειρίδιο της Στ' Δημοτικού του Δ. Ακτύπη κ.ά. Στην έκδοση του 1993 εντοπίζεται ένα σύντομο κεφάλαιο, το οποίο τιτλοφορείται «Οθωμανική αυτοκρατορία», ενώ εν είδει επεξηγηματικού -απαξιωτικού- σχολιασμού τοποθετείται η παράθεση «ο γίγαντας με τα πήλινα πόδια». Η εν λόγω τιτλοφόρηση είναι πιθανό να επιδιώκει την επισήμανση της μεγαλειώδους εξάπλωσης της Οθωμανικής αυτοκρατορίας, αλλά ταυτόχρονα θέτει εν αμφιβόλω και υποβαθμίζει τη δυναμική και το κύρος της, τονώνοντας τη θετική αντίληψη του εθνικού «εαυτού». Ο παραπάνω στερεοτυπικός, «εκκλαϊκευμένος», μεταφορικός ιστορικός λόγος μπορεί να συνιστά εμπρόθετη προσπάθεια της συγγραφικής ομάδας να «κατασκευάσει» αχρονικά και να διοχετεύσει την εικόνα μιας ασθενικής, αλλότριας έξω-ομάδας, που θα λειτουργήσει ως στοιχείο συνοχής και ηθικής ενίσχυσης της έσω ομάδας, γεγονός εύλογο αν συνυπολογιστούν οι διασαλευμένες ελληνοτουρκικές σχέσεις του τέλους της δεκαετίας του 1980 με αρχές της δεκαετίας του 1990. Με άλλα λόγια, χρησιμοποιείται το παρελθόν ως έρεισμα νομιμοποίησης της εξωτερικής πολιτικής του παρόντος (ως τέτοιο λαμβάνεται το έτος έκδοσης του εν λόγω σχολικού βιβλίου).

Διακριτής μνείας χρήζει, επίσης, η γραπτή πηγή που παρατίθεται στο εν χρήσει σχολικό βιβλίο της Γ' Γυμνασίου που φέρει τον τίτλο: «Οι Νεότουρκοι και ο ελληνισμός της Οθωμανικής αυτοκρατορίας», στο πλαίσιο της οποίας θίγεται μεν το ζήτημα της δεινής θέσης του χριστιανικού ελληνισμού της Οθωμανικής αυτοκρατορίας από το 1910 και εξής, ωστόσο για πρώτη φορά επισημαίνεται έστω και με λανθάνοντα τρόπο, αφενός, η ελληνοτουρκική συνύπαρξη και αλληλεξάρτηση και, αφετέρου, τίθεται υπό μορφή επικριτικού σχολιασμού η αναφορά περί της εκατέρωθεν υιοθέτησης τακτικών που στρέφονταν ενάντια

77 Κουλικούρδη, Γ. (1978), *Νεότερη Ευρωπαϊκή Ιστορία: από τον 15ο αιώνα μ.Χ. ως σήμερα, για την Γ τάξη του Γυμνασίου*, Αθήνα: ΟΕΔΒ, σ.σ. 178-179.

78 Διαμαντόπουλου, Ν., Κυριαζόπουλου, Α. (1986), *Ελληνική Ιστορία των νεότερων χρόνων Στ Δημοτικού*, Αθήνα: ΟΕΔΒ, σ. 8.

79 Σφυρόρεας, Β. (1995), *Ιστορία νεότερη και σύγχρονη*, Γ Γυμνασίου, Αθήνα: ΟΕΔΒ, σ. 104.

80 Ακτύπης, Δ., Βελαλίδης, Α., Καϊλα, Μ., Κατσουλάκος, Θ., Παπαρηγορίου, Γ., Χωρεάνθης, Κ. (1993), *Στα νεότερα χρόνια Στ Δημοτικού*, Αθήνα: ΟΕΔΒ, σ. 19.

στην εθνική ιδιαιτερότητα του πληθυσμού:

- «Ο Α΄ Παγκόσμιος που φέρνει την οθωμανική εξουσία στο πλευρό του Άξονα οξύνει το κλίμα καχυποψίας κατά των χριστιανών, πολύ περισσότερο που οι τελευταίοι, ύποπτοι για συνεργασία με τις δυνάμεις της Αντάντ, δεν αργούν να θεωρηθούν ως εχθροί του κράτους (...). Η τουρκοποίηση του κράτους, της κοινωνίας και του εδαφικού χώρου αναδεικνύεται σε μοναδική λύση σωτηρίας για το κράτος. Όμως, μέσα από μια διαδικασία αλληλεξάρτησης, όσο η τουρκοποίηση της «οθωμανικής» εξουσίας νομιμοποιεί την πολιτική του ελληνικού κράτους, άλλο τόσο και η ελληνοποίηση των Ρωμιών νομιμοποιεί την πολιτική των Νεοτούρκων» (Σ. Αναγνωστοπούλου, *Μικρά Ασία, 19ος αιώνας-1919, Οι ελληνορθόδοξες κοινότητες*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1997, σ. 523)⁸¹.

Β) Επιπρόσθετα, τα ερευνώμενα βιβλία περιορίζονται στην παράθεση πληροφοριών που αφορούν στην **εσωτερική πολιτική της Οθωμανικής Τουρκίας όταν αυτή έχει ως αποδέκτη τον εθνικό «εαυτό»**, ενώ απουσιάζει οποιαδήποτε αναφορά στις εσωτερικές πολιτικές επιλογές της σύγχρονης Τουρκίας. Δεδομένων των παραπάνω, μεθοδεύσεις όπως η προπαγάνδα και ο προσηλυτισμός, και συνακόλουθα βίαια μέτρα, όπως ο εξισλαμισμός και ο εκτουρκισμός φαίνεται να αποτελούν την καθημερινότητα των Ελλήνων και Ελληνίδων της αυτοκρατορίας. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι τα εγχειρίδια Ιστορίας που διδάσκονται κατά την επταετή δικτατορία προτάσσουν το βίαιο θρησκευτικό προσηλυτισμό και τον εκτουρκισμό ως αμιγώς ανθελληνικές, πολιτικές στρατηγικές της οθωμανικής διοίκησης:

- «Επί δύο αιώνες οι Τούρκοι δεν επέτρεπον εις τους Έλληνας να έχουν σχολεία. Οι Τούρκοι ήλπιζον ότι, κατ' αυτόν τον τρόπον οι Έλληνες θα ελησμόνουν την καταγωγήν των, την εθνικότητα, την ιστορίαν των και τελικώς θα εξισλαμίζοντο και θα αφωμοιούντο με αυτές»⁸².

Τη στιγμή που τα σχολικά εγχειρίδια της μεταπολίτευσης εντοπίζουν τις αιτίες αυτών των φαινομένων στις εκτοπίσεις και στους διωγμούς των Ελλήνων και Ελληνίδων που επέφεραν βαθμιαία την αποκοπή από τους φορείς του Ορθόδοξου χριστιανικού πνεύματος και του ελληνικού πολιτισμού:

- «Από το 1908 οι Νεότουρκοι προσπάθησαν να μειώσουν την επιρροή των χριστιανικών πληθυσμών στο τουρκικό κράτος και ιδιαίτερα των Ελλήνων. Η πολιτική του εκτουρκισμού και των διωγμών εντάθηκε (...) μεγάλο μέρος του ελληνικού πληθυσμού της Ανατολικής Θράκης, της Δυτικής Μικράς Ασίας και του Πόντου εκτοπίζεται προς τη μικρασιατική ενδοχώρα. Εκεί, μακριά από το Πατριαρχείο και χωρίς ελληνικά σχολεία, οι Έλληνες αναγκάζονταν να εκτουρκιστούν»⁸³.

81 Λούβη, Ε., Ξιφάρης, Δ. (2007), *Νεότερη και Σύγχρονη Ιστορία*, Γ Γυμνασίου, Αθήνα: ΟΕΔΒ, σ. 103.

82 Σακκαδάκης, Κ. (1969), *Ελληνική Ιστορία των νεότερων χρόνων Στ Δημοτικού*, Αθήνα: ΟΕΔΒ, σ. 28.

83 Σκουλάτου, Β., Δημακόπουλου, Ν., Κόνδη, Σ. (1997), *Ιστορία νεότερη και σύγχρονη*, τ. Γ, Γ Λυκείου, Αθήνα: ΟΕΔΒ, σ.σ. 88-89.

Εξ αίρεση αποτελεί το εν χρήσει σχολικό εγχειρίδιο της Γ' Λυκείου στο οποίο επισημαίνεται πως ο εκτουρκισμός επεκτεινόταν αδιακρίτως προς όλους τους αλλοεθνείς και αλλόθρησκους της Οθωμανικής αυτοκρατορίας:

- «*Το Νεοτουρκικό κίνημα του 1908 είχε ως στόχο τον εκτουρκισμό της αυτοκρατορίας. Ο στόχος αυτός πήρε τη μορφή της εθνοκάθαρσης της αυτοκρατορίας*»⁸⁴.

Από την άλλη πλευρά, η **τουρκική εξωτερική πολιτική** περιγράφεται διαχρονικά ως επεκτατική και επιθετική:

- «*Οι Τούρκοι εξακολουθούν να διεξάγουν πολέμους κατακτητικούς*»⁸⁵.

Ιδιαίτερης μνείας χρήζει το εγχειρίδιο του Β. Κρεμμυδά λόγω της ρητής αναφοράς περί ιμπεριαλιστικής εξωτερικής πολιτικής της Τουρκίας έναντι της Ελλάδας. Η παραπάνω θεώρηση καθίσταται εύλογη αν συνυπολογιστούν οι οξυμμένες ελληνοτουρκικές σχέσεις της περιόδου. Ο λόγος του εγχειριδίου «κατασκευάζει» τη θέση ότι η Τουρκία αναζητά προσχήματα για να επωφεληθεί κυρίως οικονομικά, αδιαφορώντας για τις διεθνείς συμβάσεις που έχει προηγουμένως αποδεχθεί, τη στιγμή που επιδιώκει την απόκτηση δυτικού προσανατολισμού. Με τον τρόπο αυτό, η δυσάρεστη τροπή που εξέλαβαν τα σχετικά με την Κύπρο γεγονότα, αποδίδονται αποκλειστικά και μόνο στις καιροσκοπικές προθέσεις του βαλκάνιου γείτονα, απαλλάσσοντας τον εθνικό «εαυτό» και τις πολιτικές που αυτός εφάρμοσε από τις ευθύνες που του αναλογούν. Η παραπάνω λογική, δηλαδή το κράτος να συσπειρώνει εντός επικράτειας και να πολώνει εκτός αυτής, αναπαράγοντας το δίπολο «φίλοι-εχθροί», είναι συνήθης ιδιαίτερα σε περιόδους κρίσεις:

- «*Η Τουρκία εφαρμόζει μια εξωτερική πολιτική διεκδίκησης εδαφών στην Κύπρο και στο ελληνικό Αιγαίο, σε αντίθεση με κάθε έννοια σεβασμού προς τις διεθνείς συνθήκες {...}. Σήμερα το 40% του κυπριακού εδάφους κατέχεται από τον τουρκικό στρατό, ύστερα από την ιμπεριαλιστική εισβολή της Τουρκίας το 1974 {...}. Τα προβλήματα αυτά δημιουργήθηκαν κυρίως από τη μεγαλοκρατική εξωτερική πολιτική της Τουρκίας- δεν έχει παρέλθει μακρός χρόνος από τότε που η Τουρκία ήταν Οθωμανική Αυτοκρατορία-»⁸⁶.*

Γ) Το αφηγηματικό πρότυπο προς το οποίο κλίνουν τα σχολικά εγχειρίδια της επταετούς δικτατορίας είναι αυτό της «ιστορίας-μάχης», δηλαδή μιας παραδοσιακής ακαδημαϊκής ιστορικής αφήγησης που εμμένει στα πολεμικά γεγονότα. Η πραγμάτωση των εκπαιδευτικών στόχων της περιόδου που εύγλωττα μπορούν να συνοψιστούν, αφενός, στη συνειδητοποίηση της

84 Κολιόπουλος, Ι., Σβολόπουλος, Κ., Χατζηβασιλείου, Ε., Νημάς, Θ., Σχολινάκη-Χελιώτη, Χ. (2007), *Ιστορία του Νεότερου και Σύγχρονου κόσμου (από το 1815 έως σήμερα)*, Γ τάξη Γενικού Λυκείου και Δ' τάξη Εσπερινού Λυκείου Γενικής Παιδείας, Αθήνα: ΟΕΔΒ, σ. 67.

85 Ματαράση, Α., Παπασταματίου, Σ. (1973), *Ιστορία των νεωτέρων και των νεωτάτων χρόνων Γ Γυμνασίου*, Αθήνα: ΟΕΔΒ, σ. 33.

86 Κρεμμυδάς, Β., (1988), *Ιστορία Νεότερη-Σύγχρονη, Ελληνική-Ευρωπαϊκή και Παγκόσμια*, Για τη Γ τάξη των Γυμνασίων, Αθήνα: ΟΕΔΒ, σ. 329.

«απαρμιλλου αυτοθυσίας και δραστηριότητας που επέδειξε το Ελληνικό Έθνος» και, αφετέρου, στην εμπέδωση του «υψηλού νοήματος των ηρωικών αγώνων»⁸⁷ επιδιώκεται μέσα από την εξιστόρηση των **ελληνοτουρκικών πολεμικών αντιπαραθέσεων**, με απώτερο σκοπό τη διαμόρφωση στάσεων πολιτικής νομιμοφροσύνης με την έμμεση διάκριση σε «δίκαιους» και «άδικους» πολέμους. Οι διμερείς πολεμικές αντιπαραθέσεις παρατίθενται σε μεγάλη έκταση, αποδίδονται με παραστατικό τρόπο και με συναισθηματικά φορτισμένο λεξιλόγιο. Παράλληλα, η σχετική αφήγηση περιορίζεται στη χρονολογική παρουσίαση των πολεμικών συμβάντων, ενώ αποσιωπώνται τα αίτια που υποκινούν τη δράση των ιστορικών προσώπων και παρέχουν το πλαίσιο ερμηνείας των συγκρούσεων:

- «Οι Τούρκοι ολονέν πλησιάζουν και σπείρουν τον θάνατον. Είναι αναρίθμητοι. Και όμως κατά του χειμάρρου ανθίσταται η σταγών. Ο εις μετά τον άλλον πίπτουν οι ήρωες. {...} δεν μένουν παρά 48 μόνον παλληκάρια {...}. Μετ' ολίγον ουδείς εκ των 48 ανδρείων υπήρχεν. Εμπρός και πίσω, δεξιά και αριστερά βόά το πλήθος των αγρίων»⁸⁸.
- «Οι Έλληνες, αποφασισμένοι να αποπλύνουν την ήτταν του 1897, διέβησαν ασυγκράτητοι τα σύνορα της Μελούνας, κατέλαβον την Ελασσόνα και κατόπιν τριήμερου πεισματώδους μάχης εξεβίασαν τα στενά του Σαρανταπόρου (7-9 Οκτωβρίου). Οι Τούρκοι άφησαν πυροβόλα και αιχμαλώτους εις χείρας των νικητών, οι οποίοι δια ραγδαίας προελάσεως εκυρίευσαν τα Σέρβια, τα Γρεβενά και την Κοζάνην. Προ της ορμής των Ελλήνων οι Τούρκοι εγκαταλείπουν την Κατερίνην, Βέρροιαν, Νάουσαν, αλλά προβάλλουν ισχυράν αντίστασιν εις την δεξιάν όχθην του Αξιού. Μετά διήμερον όμως σκληράν μάχην ο στρατός μας τους ανέτρεψε και επροχώρησεν ακάθεκτος προς την πόλιν του Μυροβλήτου (...). Κατόπιν η ελληνική στρατιά εκυρίευσεν την Φλώριναν, της οποίας την κατάληψιν επέτυχεν μια ίλη ιππικού μας (7 Νοεμβρίου). Τέλος την 6^{ην} Δεκεμβρίου κατελήφθη και η πρωτεύουσα της βορείου Ηπείρου Κορυτσά. Εν τω μεταξύ ασθενέστεραι ελληνικαί δυνάμεις με κέντρον την Άρταν είχαν εισβάλει εις την Ήπειρον και κατέλαβον με την βοήθειαν του στόλου την Πρέβεζαν. Έπειτα εξεβίασαν τα στενά των Πέντε Πηγαδίων, την εξόρμησίν των όμως ανεχαίτισαν υπέρτερα εχθρικά στρατεύματα εις το προ των Ιωαννίνων φρούριον του Μπιζανίου, που θεωρείτο απόρθητον (...). Ο τάλαιπωρημένος στρατός μας εξαπέλυσεν αιφνιδιαστικήν επίθεσιν εναντίον του Μπιζανίου, το εκυρίευσεν και την 21^{ην} Φεβρουαρίου 1913 εισήλθεν ελευθερωτής εις τα Ιωάννινα {...}. Κατά την ιδίαν εποχήν ο ελληνικός στόλος κατόρθωσε με αγήματα του να ελευθερώσῃ τας νήσους Σάμον, Χίον, Λέσβον και Λήμνον, έπειτα απέκλεισε τα παράλια της Μακεδονίας και της Θράκης. Τέλος κατεναυμάχησε τον εχθρικόν στόλον την 3^{ην}

87 Α.Ν 129/1967, *Περί οργάνωσης και διοικήσεως της Γενικής Εκπαιδεύσεως και άλλων τινών διατάξεων*, ΦΕΚ 163/τ. Α, 25.09.1967.

88 Σακκαδάκης, Κ. (1969), *Ελληνική Ιστορία των νεότερων χρόνων Στ Δημοτικού*, Αθήνα: ΟΕΔΒ, σ. 74.

Δεκεμβρίου εις την ναυμαχίαν της Έλλης και διά δευτέραν φοράν ανοικτά του Μούδρου, θαλασσοκρατήσας εις το Αιγαίον»⁸⁹.

Παρόμοια είναι η αφήγηση των εγχειριδίων της πρώιμης μεταπολιτευτικής περιόδου. Οι εικόνες πολεμικών συγκρούσεων κυριαρχούν στο περιεχόμενό τους αν και καταλαμβάνουν εμφανώς μικρότερη έκταση, ενώ οι Τούρκοι στις πολεμικές επιχειρήσεις προβάλλονται να ενεργούν με θηριώδη τρόπο, έχοντας ανθελληνικούς στόχους:

- «Στα 1822 επαναστάτησε η Δ. Μακεδονία. Οι Τούρκοι με πολλές χιλιάδες στρατό πολιορκήσαν την πόλη. Παρά τη γενναία άμυνα των κατοίκων την κατέλαβαν (Απρίλιος 1822) και έκαναν σφαγές και καταστροφές (...). Λίγο αργότερα έγινε επανάσταση και στον Όλυμπο. Οι Τούρκοι κατέπνιξαν και εκεί το κίνημα»⁹⁰.

Οι ανακατατάξεις που πραγματώνονται σε διμερές πολιτικό επίπεδο κατά τις επόμενες δεκαετίες και σχετίζονται, αφενός, με τη βαθμιαία μετατόπιση της ελληνικής εξωτερικής πολιτικής από τις στρατηγικές απομόνωσης έναντι της Τουρκίας και, αφετέρου, με το βαθμιαίο εσωτερικό εκδημοκρατισμό της γείτονος και την υιοθέτηση εκ μέρους της μετριοπαθέστερων πρακτικών κατά την άσκηση εξωτερικής πολιτικής φαίνεται πως επιδρούν στην ιστορική αφήγηση των ερευνώμενων βιβλίων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ωστόσο, εξακολουθούν να περιέχονται γραπτές πηγές με εθνοκεντρικές και αρνητικές για τους Τούρκους δηλώσεις, οι οποίες προφανώς αποβλέπουν στην ενίσχυση της «εθνικής αυτοπεποίθησης και υπερηφάνειας»⁹¹:

- «Η πολιορκία της Τριπολιτσάς άρχισε τις πρώτες μέρες του Απριλίου και παρά τις επανειλημμένες απόπειρες των Τούρκων να ενισχύσουν τους πολιορκημένους, η πόλη περιήλθε στους Έλληνες στις 23 Σεπτεμβρίου, ύστερα από εξάμηνο πεισματώδη αγώνα»⁹².

- «Ο δε Χοσρέφ πασάς γνωρίζων ότι στόλος άλλος ελληνικός εις τα πανιά ουδαμού υπήρχε διότι είχε κατασκόπους προς τούτο ανύποπτος και άφοβος, την πρωίαν της 21 Ιουνίου ημέραν Σαββάτου εφάνη έμπροσθεν της νήσου, μεθ' ο προσέβαλε μεν τον λιμένα ισχυρώς εις το δυνατότερον αυτού μέρος, έκαμε δε και τινάς μικράς αποβάσεις εδώ εκεί, αποτυχούσας, δια να προσηλώση και προσελκύση την προσοχήν όλων των μαχητών Ψαριανών εκείσε, αλλ' αφ' ετέρου πυκνώσας την ατμόσφαιραν και δια καπνών προς το μέρος μάλιστα της νήσου {...}, ήτοι προσέπλευσεν προς το ακρωτήριον Μαρκάκη εις τον Κάναλον, όπου ίσχυε να κάμη απόβασιν εις Ερινόν, μέρος ανατολικόν της αγκάλης του ρηθέντος κάβου, απότομον και κρημνώδες, των δε αποβάντων αναβάντων και

89 Ματαράση, Α., Παπασταματίου, Σ. (1973), *Ιστορία των νεωτέρων και των νεωτάτων χρόνων Γ Γυμνασίου*, Αθήνα: ΟΕΔΒ, σ. σ. 197-199.

90 Κουλικούρδη, Γ. (1978), *Νεώτερη Ευρωπαϊκή Ιστορία: από τον 15ο αιώνα μ.Χ. ως σήμερα, για την Γ τάξη του Γυμνασίου*, Αθήνα: ΟΕΔΒ, σ. 218.

91 Μαυροσκούφης, Δ. (1997), «Οι κυρίαρχες ιδεολογικές επιρροές στην ελληνική εκπαίδευση: το παράδειγμα της σχολικής ιστορίας», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τ.χ. 26, σ. 56.

92 Σφυρόρας, Β. (1995), *Ιστορία νεότερη και σύγχρονη*, Γ Γυμνασίου, Αθήνα: ΟΕΔΒ, σ. 163.

επί του κάβου αυτού, οι εκεί φυλάττοντες 18 Ψαριανοί ομού με τινες παροίκους, ολίγοι όντες και ολίγον προς το πλήθος των εχθρών αντιστάντες, ετράπησαν και ούτως οι Τούρκοι επικρατήσαντες εκεί και εκείθεν εφ' όλης της νήσου, ήλθον και εις το κανονοστάσιον το από Ψαριανούς και Σαμίους διοικούμενον... πολλοί με όλον τούτο και των εις τα άνευ πηδαλιών και αφωπλισμένα πλοία καταφυγόντων των Ψαριανών κατώρθωσαν εν τω θορύβω και ταράχω εκείνω να διέλθωσι με τα εις τοιαύτην κατάστασιν πλοία των δια των τουρκικών και σωθώσιν. Εξηκολούθουν δε οι λοιποί επί της νήσου Έλληνες ακόμη να μάχωνται φονεύοντες και φονεύόμενοι, αντείχον δε και οι εις τινά οχρώματα κεκλεισμένοι και αμυνόμενοι. Τέλος, την ε' ημέραν (26 Ιουνίου) περί μεσημβρίαν κατεβιβάσθη και η μόνη έως τότε ισταμένη εκεί ελληνική σημαία {...}» (Μ. Οικονόμου, *Ιστορικά της Ελληνικής Παλιγγενεσίας (1957)*, Β. 33-34)⁹³.

Δ) Τέλος, βάσει του συνόλου των ερευνώμενων βιβλίων, οι Τούρκοι και οι Έλληνες δε φαίνεται να συνυπήρξαν ειρηνικά σε καμία ιστορική στιγμή. Η κατά καιρούς αποκλιμάκωση των διμερών εντάσεων νοηματοδοτείται ως προσωρινή «ανακωχή» που επιβάλλεται, είτε από τις εξελίξεις στο διεθνές πολιτικό σκηνικό είτε από τις εγγενείς αδυναμίες που συνεπάγεται η μακροχρόνια σύγκρουση. Παράλληλα, δεν αναλύονται οι αιτίες που οδήγησαν τους δύο λαούς σε αντιπαράθεση και αποσιωπάται η εξιστόρηση περιστατικών στα οποία η διεξαγωγή διαπραγματεύσεων και η ανταλλαγή απόψεων απέτρεψαν την εκδήλωση μιας σύγκρουσης και οδήγησαν στη συμφιλίωση, ιστορικές περίοδοι οι οποίες, αν παρουσιάζονταν εκτεταμένα, θα βοηθούσαν στην αλληλοκατανόηση και στην καλή γειτονία, στοιχεία προαπαιτούμενα για έναν «πολιτισμό ειρήνης». Η φιλειρηνική διάσταση της αφήγησης εξαντλείται στην παράθεση μεμονωμένων περιστατικών διευθέτησης διμερών διενέξεων, που πραγματώθηκαν με αναγκαστική συνθηκολόγηση, παρέμβαση ισχυρής τρίτης δύναμης και διαπραγμάτευση, με την τελευταία αυτή μεθόδευση επίλυσης διακρατικών κρίσεων να σημειώνει τη μικρότερη συχνότητα εμφάνισης:

- «Οι Τούρκοι ηναγκάσθησαν να συνθηκολογήσουν (10 Απριλίου)»⁹⁴.
- «Τότε, με παρέμβαση των Μεγάλων δυνάμεων, υπογράφηκε ειρήνη»⁹⁵.
- «Μετά από ελληνοτουρκικές διαπραγματεύσεις, η Θεσσαλία και η επαρχία της Άρτας ενσωματώθηκαν στο ελληνικό κράτος το 1881»⁹⁶.

Εν κατακλείδι, προκύπτει ότι η δόμηση εθνικής ταυτότητας με βάση ιστορικά σχήματα του παρελθόντος που εμμένουν αποκλειστικά και μόνο στην ανάδειξη πολιτικο-στρατιωτικών σχέσεων, δυσχεραίνει τη σταθερότητα και την ειρήνη και καταλήγει να τρέπεται σε μια εθνική ρητορεία που στερείται

93 Σκουλάτου, Β., Δημακόπουλου, Ν., Κόνδη, Σ. (1983), *Ιστορία νεότερη και σύγχρονη*, τ. Β, Γ Λυκείου, Αθήνα: ΟΕΔΒ, σ.σ. 126-127.

94 Σακκαδάκης, Κ. (1969), *Ελληνική Ιστορία των νεότερων χρόνων Στ Δημοτικού*, Αθήνα: ΟΕΔΒ, σ. 61.

95 Ακτύπης, Δ., Βελαλίδης, Α., Καϊλα, Μ., Κατσουλάκος, Θ., Παπαρηγορίου, Γ., Χωρεάνθης, Κ. (1993), *Στα νεότερα χρόνια Στ Δημοτικού*, Αθήνα: ΟΕΔΒ, σ. 223.

96 Λούβη, Ε., Ξιφαράς, Δ. (2007), *Νεότερη και Σύγχρονη Ιστορία*, Γ Γυμνασίου, Αθήνα: ΟΕΔΒ, σ. 67.

ανθρωπιστικού περιεχομένου λόγω του ότι εξαντλείται πρωτίστως στην κατάδειξη των εθνικών αντιπάλων. Προκειμένου να αποφευχθεί το παραπάνω απαιτείται –στο πλαίσιο της αποδοχής της θέσης ότι η μνήμη συνιστά ιδεολογική-πολιτική κατασκευή- το περιεχόμενο των σχολικών βιβλίων Ιστορίας να καταστεί πολυπρισματικό, αξιοποιώντας μεγαλύτερο φάσμα πηγών που θα καλλιεργούν την ιστορική κρίση, την ενσυναίσθηση και θα ευνοούν την ανταλλαγή ιδεών.

Βιβλιογραφία

Πρωτογενείς πηγές

- Π.Δ. 280/1967, *Περί κηρύξεως της Χώρας εις κατάστασηιν πολιορκίας και αναστολής άρθρων του Συντάγματος*, ΦΕΚ 58/τ. Α, 21.04.1967.
Α.Ν 129/1967, *Περί οργανώσεως και διοικήσεως της Γενικής Εκπαιδεύσεως και άλλων τινών διατάξεων*, ΦΕΚ 163/τ. Α, 25.09.1967.

Ελληνόγλωσση

- Αβδελά, Ε. (1997^β). «Η συγκρότηση της εθνικής ταυτότητας στο ελληνικό σχολείο: ‘εμείς’ και οι ‘άλλοι’», στο: Φραγκουδάκη, Α., Δραγώνα, Θ. (επιμ.), *Τι είν’ η πατρίδα μας;: Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*, Αθήνα: Αλεξάνδρεια, σσ. 27-45.
- Αλεξανδρή, Α., Βερέμης, Θ., Καζάκος, Π., Κουφουδάκης, Β., Ροζάκης, Χ., Τσιτσόπουλος, Γ. (1991β). *Οι Ελληνοτουρκικές σχέσεις 1923-1987*, Αθήνα: Γνώση-ΕΛ.Ι.ΑΜ.Ε.Π.
- Apple, M. (1986). *Ιδεολογία και αναλυτικά προγράμματα*, μτφρ. Τ. Δαρβέρη, Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Βαληνάκης, Γ. (1988). *Θέματα Διεθνών σχέσεων*, Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Βερέμης, Θ., Κουλουμπής, Θ. (1994). *Ελληνική εξωτερική πολιτική: προοπτικές και προβληματισμοί*, Αθήνα: Ι. Σιδέρης.
- Βουρνάς, Τ. (1986). *Ιστορία της Σύγχρονης Ελλάδας: χούντα φάκελος Κύπρου*, Αθήνα: Τολίδης.
- Κατσουλάκος, Θ., Τσαντίνης, Κ. (1994). *Προβλήματα ιστοριογραφίας στα σχολικά εγχειρίδια των Βαλκανικών κρατών: επανάσταση του ’21, Βαλκανικοί πόλεμοι*, Αθήνα: Εκκρεμές.
- Κόκκινος, Γ., Νάκου, Ε. (επιμ.) (2006). *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21ου αιώνα*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κουλουμπής, Θ. (1988). *Η Ελλάδα στις διεθνείς εξελίξεις*, Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Κουλούρη, Χ. (1996). «Φανατισμός, δογματισμός, συγκρότηση ταυτότητας. Μια προσέγγιση στο λόγο των σχολικών εγχειριδίων», *Μνήμων* 18,

- σ.σ. 146-147.
- Κώνστας, Δ. (1976). *Η «Ελληνική υπόθεση» στο Συμβούλιο της Ευρώπης, 1967-1969: Θεωρία και πρακτική πολιτικής πίεσεως από διεθνείς οργανισμούς*, Αθήνα: Παπαζήση.
- Μακρής, Σ. (2007). *Πολιτικό σύστημα & Διεθνείς σχέσεις: η ελληνική περίπτωση μέσα από τη συγκριτική προοπτική*, Αθήνα: Παπαζήση.
- Μαυροσκούφης, Δ. (1997). «Οι κυρίαρχες ιδεολογικές επιρροές στην ελληνική εκπαίδευση: το παράδειγμα της σχολικής ιστορίας», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τ.χ. 26, σ.σ. 37-59.
- Μαυροσκούφης, Δ. (2003). *Η σχολική Ιστορία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (1975-1995): Η μεταπολιτευτική εκδοχή του σισύφειου μύθου*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη α.ε.
- Μηλιός, Γ. (1993^δ). *Εκπαίδευση και εξουσία*, Αθήνα: Κριτική Επιστημονική Βιβλιοθήκη.
- Μήλλας, Η. (2001). *Εικόνες Ελλήνων και Τούρκων: σχολικά βιβλία, ιστοριογραφία, λογοτεχνία και εθνικά στερεότυπα*, Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Μηταφίδης, Τ. (2002). «Η σχολική Ιστορία σε καθεστώς κρατικής επιτήρησης και πολιτικής ομηρίας», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 125, σσ. 99-103.
- Μπονίδης, Κ. (2004). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας: διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπονίδης, Κ. (2014α). Η ποιοτική Ανάλυση Περιεχομένου ως μια συνθετική προσέγγιση ανάλυσης κειμένων. Στο Μ. Πουρκός (επιμ.). *Δυνατότητες και Όρια της Μείξης των Μεθοδολογιών στην Κοινωνική και Εκπαιδευτική Έρευνα: Διευρύνοντας τις Προοπτικές στον Ερευνητικό Σχεδιασμό*. Αθήνα: Ίων, σσ. 473-497.
- Μπονίδης, Κ. (2014β). Η Έρευνα και η αξιολογική Έρευνα των σχολικών βιβλίων: Το πεδίο, οι διαστάσεις και το μεθοδολογικό ζήτημα. Στο Α. Κουλουμπαρίτση (επιμ.). *Το σχολικό βιβλίο: Σχεδιασμός-Εφαρμογή-Αξιολόγηση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μπονίδης, Κ. (2014γ). *Παιδαγωγική της Ειρήνης: Η θεωρία και η πράξη μιας εκπαίδευσης που αποβλέπει στην ειρήνη, την κοινωνική δικαιοσύνη και την οικολογία*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ξανθόπουλος-Παλαμάς, Χ. (1978). *Διπλωματικό Τρίπτυχο: Εξωτερική πολιτική, Ελληνική εξωτερική πολιτική, τα πρόσωπα και τα πράγματα, σημειώσεις από τα περασμένα, στοιχεία από τη σύγχρονη ιστορία*, Αθήνα: Εκδόσεις των φίλων.
- Σαράκη, Α. (2008). *Η δημόσια επικοινωνία και η δημόσια διπλωματία της Τουρκίας*, (ανέκδοτη μεταπτυχιακή εργασία), Αθήνα: Εθνική Σχολή Δημόσιας Διοίκησης, Τμήμα Στελεχών Επικοινωνίας.
- Σβολόπουλος, Κ. (2005^{στ}). *Η Ελληνική εξωτερική πολιτική 1945-1981*, τ. Β΄,

- Αθήνα: Βιβλιοπωλείο της Εστίας.
- Τενεκίδης, Γ. (1978^β). *Κοινωνιολογία των διεθνών σχέσεων: Μεθοδολογικά, Η διεθνής θέση της Ελλάδας, Το κυπριακό πρόβλημα*, Αθήνα: Παπαζήση.
- Τσάκωνας, Π. (επιμ.) (2003). *Σύγχρονη ελληνική εξωτερική πολιτική: μια συνολική προσέγγιση*, τ. Α, Αθήνα: Ι. Σιδέρης.
- Φραγκουδάκη, Α. (1997^α). «Οι πολιτικές συνέπειες της ανιστορικής παρουσίας του ελληνικού έθνους», στο: Φραγκουδάκη, Α., Δραγώνα, Θ. (επιμ.), «*Τι είναι η πατρίδα μας*»; *Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση*, Αθήνα: Αλεξάνδρεια, σ.σ. 143-198.
- Φωκαϊδής, Π. (2003). «Η Σύνοδος του Ελσίνκι: Η αναβάθμιση των ευρωπαϊκών σχέσεων και η ελληνική στρατηγική», στο: *Το σχέδιο Ανάν: πέντε κείμενα κριτικής*, Αθήνα: Ύψιλον/Βιβλία, Λευκωσία: Αιγαίον, σ.σ. 28-39.
- Χαραλάμπους, Δ. (2009). *Μεταπολίτευση και εκπαιδευτική πολιτική (1974-2000)*, (Πανεπιστημιακές παραδόσεις), Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.

Ξενογλωσση

- Barash, D. (1991). *Introduction to Peace studies*, California: Wadsworth Publishing Company.
- Bar-Tal, D. (1998). “The rocky road toward Peace: Beliefs on conflict in Israeli Textbooks”, *Journal of peace research*, 35/6, pp: 723-742.
- Clogg, R. (1988). *Parties and Elections in Greece: The search for Legitimacy*, North Carolina: Duke University Press.
- Clogg, R. (1992). *A concise History of Greece*, Great Britain: Cambridge University Press.
- Cole, E. (2007). *Teaching the violent past: history education and reconciliation*, United Kingdom: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Galtung, J. (1996). *Peace by peaceful means: Peace and conflict development and civilization*, London: Sage Publications.
- Harris, I., Morrison, M. (2003^β). *Peace education*, Jefferson/ North California and London: McFarland & Company, Inc., Publishers.
- Ηφρκεν, W. (1996). *Oil on fire? Textbooks, Ethnic Stereotypes, and Violence in South-Eastern Europe*”, Vol. 89, Hannover: Hahnsche Buchhandlung.
- Jelavich, B. (1983). *History of the Balkans: Twentieth Century*, United States of America: Cambridge University Press.
- UNESCO (1996). “From a culture of violence to a culture of peace”, *Peace and conflict Issues series*, Paris: UNESCO Pb.
- Weber, T. (2004). “The impact of Gandhi on the development of Johan Galtung’s research”, *Global change, peace and security*, 16/1, pp: 31-43.

Ιστοσελίδες

Ντόκος, Θ., *Αλφαβητάρι των Ελληνο-Τουρκικών σχέσεων*. Στο: www.eliamep.gr
(προσπελάστηκε στις 01/02/2016).

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Η κ. **Κοντοβά Μαρία** είναι διδάκτορας του Τμήματος Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής του Α.Π.Θ. Έχει συμμετάσχει ως εισηγήτρια σε επιστημονικά συνέδρια των οποίων το αντικείμενο αφορά στην έρευνα των σχολικών εγχειριδίων υπό το πρίσμα της Παιδαγωγικής της Ειρήνης, αλλά και στη μελέτη του σχολικού πλαισίου εν γένει. Είναι μέλος του Κέντρου Έρευνας Σχολικών Βιβλίων και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Τα επιστημονικά της ενδιαφέροντα αφορούν στη θεωρητική μελέτη και επιστημονική διερεύνηση των προγραμμάτων σπουδών και των σχολικών βιβλίων με την αξιοποίηση ποιοτικών μεθόδων ανάλυσης. Στοιχεία Επικοινωνίας: Δρ. Παιδαγωγικής Α.Π.Θ, Υπότροφος Ιδρύματος Παιδείας και Ευρωπαϊκού Πολιτισμού. Στοιχεία Επικοινωνίας: makontovas@yahoo.gr.

Γαϊτάνη Κ. Μαριάνθη

**Το μάθημα της φιλοσοφίας σήμερα:
Αναπτύσσοντας φιλοσοφική στάση
μέσα από το λόγο
και την εικαστική δημιουργία**

Περίληψη

Βιώνοντας ο/η μαθητής/τρια σήμερα συνθήκες που τις χαρακτηρίζει η πολυπλοκότητα, η συνθετότητα και η ρευστότητα, αντιμετωπίζει καταστάσεις, γεγονότα και πρόσωπα με στοχαστική και κριτική διάθεση, ώστε να διαμορφώνει άποψη και αργότερα, ως πολίτης, ενεργό στάση σε θέματα που διακυβεύουν το μέλλον του/της ίδιου/ας και των άλλων. Το παρόν άρθρο, αναφερόμενο στη διδασκαλία της φιλοσοφίας σήμερα και στους στόχους που αυτή θέτει, εστιάζει στην περίπτωση προσέγγισης αυτού που καλείται «φιλοσοφική στάση» μέσα από την ανάγνωση και παραγωγή κειμένων γραπτού και προφορικού λόγου, αλλά και προϊόντων εικαστικής δημιουργίας που αποδίδουν τη φιλοσοφική στάση του υποκειμένου, στο πλαίσιο υλοποίησης σχεδίου εργασίας. Οι μαθητές/τριες εμπλεκόμενοι/ες σε διαδικασίες αυθεντικής έρευνας είχαν την ευκαιρία να εκτιμήσουν την αξιοπιστία της ήδη αποκτηθείσας γνώσης συνδέοντάς τη με τη ζωή, ενώ δοκίμασαν τις προσωπικές τους αντοχές μέσα από την υιοθέτηση της δικής τους φιλοσοφικής στάσης απέναντι σε πρόσωπα, γεγονότα και καταστάσεις της σύγχρονης πραγματικότητας.

Λέξεις κλειδιά: φιλοσοφική στάση, λόγος, εικαστική δημιουργία, γραμματισμοί

The lesson of philosophy today: Developing a philosophical attitude through the word and the visual arts.

Abstract

As the student nowadays is experiencing conditions that are characterized by complexity and fluidity, is facing situations, facts and people with thoughtful and critical mood, to form opinion and later, as a citizen, an active stance in matters affecting the future of the same and other. This article is referred to the teaching of philosophy today and the objectives which it lays down, focusing on what is called “philosophical attitude”, through reading and producing texts, but also the visual art products that give the philosophical attitude of the creator, in the context of work plan. Students involved in original research procedures, had the opportunity to evaluate the reliability of already acquired knowledge by connecting knowledge with life, while they are testing out their personal strengths, adopting their own philosophical attitude towards people, facts and situations of contemporary reality.

Keywords: philosophical attitude, word, visual arts, literacy

1. Εισαγωγή

Η σύνδεση της εκπαίδευσης με την ανταγωνιστικότητα, η ταχύτατη μετάδοση της πληροφορίας από τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης και το διαδίκτυο, η αποθέωση του εικονικού λόγου απαιτούν πνευματική ετοιμότητα, ικανότητα του υποκειμένου όχι μόνο να καταναλώνει, αλλά και να παράγει το ίδιο γνώση, ανάπτυξη συνεργατικών δεξιοτήτων, δεξιοτήτων επίλυσης προβλήματος, χειρισμού του εαυτού και των διαπροσωπικών σχέσεων, κοινωνική ευθύνη, δεξιότητες αποκωδικοποίησης λόγου και εικόνας. Το μάθημα της φιλοσοφίας οφείλει να ανταποκριθεί στο αίτημα των καιρών για ανάπτυξη στοχαστικής-κριτικής στάσης και, γενικά, δεξιοτήτων ζωής στους/στις σημερινούς μαθητές/τριες-αυριανούς πολίτες. Η ικανότητα αποκωδικοποίησης προϊόντων λόγου και εικόνας αποτελεί, αναμφίβολα δεξιότητα ζωής στην «Κοινωνία της Γνώσης», απότοκο των φρενήρων ρυθμών της τεχνολογικής ανάπτυξης που επιβάλλουν την όλο και μεγαλύτερη εξειδίκευση, την ίδια στιγμή που η μετάδοση της γνώσης από τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης γίνεται με τρόπο ιδιαίτερα θελκτικό, ιδίως, για τα άτομα νεαρής ηλικίας, αφού επιστρατεύεται η εικόνα με τον ήχο. Το παρόν άρθρο εστιάζει στην περίπτωση προσέγγισης αυτού που καλείται φιλοσοφική στάση μέσα από την αποκωδικοποίηση μηνυμάτων κειμένων γραπτού, προφορικού

λόγου και προϊόντων εικαστικής δημιουργίας που αποδίδουν φιλοσοφική στάση του υποκειμένου στο πλαίσιο υλοποίησης σχεδίου εργασίας. Οι μαθητές/τριες ενεπλάκησαν σε διαδικασία επίλυσης προβλήματος. Στην περίπτωση εξέτασης γραπτών, προφορικών κειμένων και εικαστικών έργων οι μέθοδοι έρευνας και μελέτης που υιοθέτησαν ήταν η σημειωτική και αισθητική ανάλυση συνεπικουρούμενες από την κοινωνιολογική και την ψυχαναλυτική προσέγγιση των επιλεγέντων από κάθε ομάδα καλλιτεχνικών προϊόντων. Εντυπώνοντας σε αυτό που καλείται φιλοσοφική στάση συμπαρήγαγαν άρθρα, ανέπτυξαν οι ίδιοι φιλοσοφική στάση για τα κοινωνικά και πολιτικά δρώμενα αξιοποιώντας το λόγο, προφορικό και γραπτό, αλλά και εκφραζόμενοι εικαστικά.

2. Αποσαφήνιση όρων

2.1. Ο όρος φιλοσοφία

Ο άνθρωπος από τη γέννησή του, σε όλες τις εποχές και τους τόπους, προβληματιζόταν για τα πάντα γύρω του, ακόμη κι όταν η επιστήμη είχε να δώσει πολύ συγκεκριμένες απαντήσεις στα ερωτήματά του. Αφετηρία του φιλοσοφικού στοχασμού ήταν και είναι ο θαυμασμός, η απορία για οτιδήποτε σχετίζεται με τη φύση, τον κόσμο, τον ίδιο τον άνθρωπο και τα επιτεύγματά του, τον τρόπο που οργανώνει τις κοινωνίες του και διαβιώνει σε αυτές, την γνώση που παράγει, τον τρόπο που σκέπτεται. Τα ερωτήματα, που κάθε φορά έθετε και θέτει, τον εξωθούν σε έρευνα, κατά την οποία βιώνει αδιέξοδα σχετιζόμενα με την αδυναμία του να προσδιορίσει το ερευνητικό πεδίο, να επιλέξει μέθοδο, να ελέγξει τα αποτελέσματα, αν καταφέρει να φτάσει ποτέ σε αυτά. Συχνά, το πρώτο αδιέξοδο εξωθεί τους περισσότερους στο να παραιτηθούν από μια προσπάθεια που θα υπέβαλε σε δοκιμασία τις φυσικές, ψυχικές και πνευματικές τους αντοχές με αμφίβολο αποτέλεσμα. Για κάποιους παράτολμους, το ταξίδι προς την αληθινή γνώση συνεχίζεται, έστω κι αν χρειαστεί να υπερβούν εαυτόν επί ματαίω, αφού σημασία έχει η εμπειρία που αποκομίζει κανείς -όπως θα έλεγε ο Καβάφης- ικανή να δώσει το έναυσμα για νέες περιπέτειες του νου. Αλλά κι όταν τελεσφορήσει η φιλοσοφική έρευνα, ο φιλόσοφος δε μένει για πολύ ικανοποιημένος, αφού η αμφιβολία για την επίτευξη της αληθινής γνώσης τον θέτει εκ νέου σε κατάσταση πνευματικού συναγερμού. «Οι βασικές αιτίες που οδήγησαν τον άνθρωπο να φιλοσοφήσει υπήρξαν τρεις: α) ο θαυμασμός, β) η αμφιβολία και η συναίσθηση των περιορισμένων δυνατοτήτων της ανθρώπινης ύπαρξης».¹ Οι Προσωκρατικοί, ο Σωκράτης με τον μαθητή του Πλάτωνα και ο Αριστοτέλης, μαθητής του τελευταίου, σηματοδότησαν όχι μόνο την αρχαία ελληνική αλλά και την παγκόσμια φιλοσοφική σκέψη επιχειρώντας να προσεγγίσουν ζητήματα

¹ Διαμαντόπουλος, Δ. (2002). *Σύγχρονο Λεξικό των βασικών εννοιών του υλικού-τεχνικού, πνευματικού και ηθικού πολιτισμού. Θεμελιώδεις γνώσεις εννοιών γενικής παιδείας*. Αθήνα: Πατάκης, σ. 765.

οντολογίας, γνωσιολογίας, ηθικής και αισθητικής. Ο Πυθαγόρας ήταν ο πρώτος που αυτοχαρακτηρίστηκε φιλόσοφος, δηλαδή ως ένας άνθρωπος «που δεν είναι κάτοχος της σοφίας –την οποία διαθέτουν μόνο οι θεοί», αλλά, κατά την ετυμολογία της λέξης, «αγαπά να τη θεραπεύει».²

2.2. Ο όρος φιλοσοφική στάση

Όταν ο άνθρωπος αρχίζει να απορεί για την προέλευση, τη θέση και τον προορισμό του σε αυτόν τον κόσμο, όταν αρχίζει να στοχάζεται επί του νοήματος που αποκτούν συνήθη πράγματα, γεγονότα και καθημερινές καταστάσεις, λες και τα βιώνει για πρώτη φορά, τότε αναπτύσσει φιλοσοφική στάση. Η απορία που εκφράζεται μέσα από ερωτήματα προάγει το φιλοσοφικό στοχασμό και εμπλέκει το υποκείμενο –μέσα από τη διατύπωση υποθέσεων για οτιδήποτε ξαφνιάζει και καταπλήσσει- σε διαδικασίες έρευνας του εαυτού και του κόσμου γύρω του με κατάληξη την εξαγωγή συμπερασμάτων απαραίτητη προϋπόθεση ανάπτυξης ιδίων φιλοσοφικών θεωριών και άσκησης ελέγχου στις ήδη υπάρχουσες.

3. Το μάθημα της φιλοσοφίας σήμερα: στόχοι και προσδοκίες

Ο σύγχρονος άνθρωπος ζει στην εποχή των ραγδαίων εξελίξεων, σε μια εποχή που η τεχνολογία ευνοεί τη διάχυση και ταχύτατη διάδοση της γνώσης, σε μια εποχή που η επιστήμη καλύπτει κάθε του ερώτημα, ενώ κέντρα οικονομικά, πολιτικά και πολιτισμικά του υποδεικνύουν ποιος θα πρέπει να είναι, πώς να ζει και τι να περιμένει. Βιώνοντας συνθήκες που ευνοούν την επίφαση, τον ανταγωνισμό, την εμπορευματοποίηση, τον κατακερματισμό, τη ρευστότητα, την παροδικότητα και την ασυνέχεια θα πρέπει περισσότερο παρά ποτέ να βρίσκεται σε πνευματική εγρήγορση αφήνοντας τη σκέψη του να δεχθεί την πρόκληση της «απορίας» και του «θαυμασμού», για να δοκιμάσει τις αντοχές και τα όριά της. Ανάπτυξη φιλοσοφικής στάσης σημαίνει προβληματισμό ακόμη και για τα αυτονόητα, ώστε μέσα από την αναζήτηση της ουσίας των πραγμάτων το υποκείμενο να αποκαλύψει ποιο πραγματικά είναι προσδιορίζοντας τη θέση και τον προορισμό του σε αυτόν τον κόσμο. Άλλωστε, «[...] ο φιλοσοφικός στοχασμός είναι καθολικό φαινόμενο στη ζωή των ανθρώπων, ανεξάρτητα από το επίπεδο της παιδείας τους και της επαγγελματικής πορείας τους»³.

Από τους βασικούς, λοιπόν, στόχους του μαθήματος της φιλοσοφίας είναι η ανάπτυξη του φιλοσοφικού στοχασμού στον/στην έφηβο, σε μια προσπάθεια προσδιορισμού του ανθρώπου, γενικότερα, αλλά και του/της ίδιου/ας ως οντότητα και μέρος αυτού του κόσμου. Στο πλαίσιο της φιλοσοφικής δραστηριότητας

2 Πελεgrίνης, Θ. (2004). *Λεξικό της φιλοσοφίας. Οι έννοιες, οι θεωρίες, οι σχολές, τα ρεύματα και τα πρόσωπα: Εξάγλωσση ορολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 619.

3 Βόρος, Φ. (2005). Για τη διδασκαλία της Φιλοσοφίας, γενικά στο Ενιαίο Λύκειο και ειδικά στη β' τάξη του (Θεωρητική Κατεύθυνση). Στο: <http://www.voros.gr/did/ar0821.doc> (προσπελάστηκε στις 12-3-2016), σ. 1.

και σε μια προσπάθεια απάντησης σε ερωτήματα που παραμένουν ανοικτά, ο/η μαθητής/τρια βιώνει τη γοητεία της διαρκούς πνευματικής αναζήτησης μούσμενος/η στις διαδικασίες της φιλοσοφικής έρευνας. Το πιο σημαντικό είναι να συνειδητοποιήσει ότι ο προβληματισμός και η διαρκής πνευματική αναζήτηση θα πρέπει να αποτελούν γι' αυτόν/ήν βασική επιδίωξη και στάση ζωής. Στον κόσμο της επίφασης τα πάντα πρέπει να του/της γεννούν ερωτήματα: γενικές έννοιες, πεποιθήσεις για τον κόσμο, για τον ανθρώπινο βίο και τις αρχές που τον διέπουν, για την αληθινή γνώση και τη δυνατότητα πρόσκτησής της κ.ά.⁴

Η διδασκαλία του μαθήματος της φιλοσοφίας, περιοριζόμενη μόνο σε μια απλή ιστορική θεώρηση -στο πλαίσιο της οποίας προσεγγίζονται θεωρίες φιλοσόφων ανά τους αιώνες μέσα από μονολογικές διδακτικές μεθόδους και τεχνικές, όπως η διάλεξη του εκπαιδευτικού-⁵ καθίσταται στείρα, ανώφελη και παρωχημένη. Σε έναν κόσμο που διαρκώς αλλάζει, οι ιδεολογίες μεταλλάσσονται και συγχέονται, οι κώδικες αξιών αμφισβητούνται, το φαίνεσθαι επισκιάζει το είναι, χρειάζεται εκείνη η ανήσυχη, διερευνητική και διεισδυτική ματιά, η στοχαστική-κριτική διάθεση του υποκειμένου που δεν ικανοποιείται από το επιβεβλημένο, το προφανές, το αυτονόητο. Η ανάγκη αναζήτησης της ουσίας των πραγμάτων, η ανησυχία για την εγκυρότητα της γνώσης, ο διαρκής έλεγχος και η αμφιβολία του στοχαζόμενου υποκειμένου-φιλοσόφου ακόμη και για την αποτελεσματικότητα των μεθόδων τις οποίες ο ίδιος υιοθέτησε, ακόμη και για την εγκυρότητα των συμπερασμάτων στα οποία ο ίδιος κατέληξε, ο προβληματισμός για τη σχέση της γνώσης με την αλήθεια απαιτούν εξαιρετική αυτοπειθαρχία, κριτική διάθεση, ανιδιοτέλεια, φιλομάθεια, ευαισθησία για τα κοινωνικά, πολιτικά, οικονομικά δρώμενα. Η ανάπτυξη όμως προβληματισμού προϋποθέτει ικανότητες αποκωδικοποίησης μηνυμάτων σε μια εποχή που η εικόνα αποτελεί το κύριο μέσο έκφρασης και επικοινωνίας. Η κατανόηση κειμένων, η μέθοδος ανάλυσης εννοιών, η ανάπτυξη επιχειρηματολογίας, η διασάφηση προβλημάτων, η κριτική, συγκριτική και συνθετική ικανότητα⁶ είναι μια σειρά από δυνατότητες και ικανότητες που πρέπει να αναπτύσσονται σε αυθεντικά μαθησιακά περιβάλλοντα. Ο δάσκαλος του μαθήματος της φιλοσοφίας οφείλει -μέσα από σύγχρονες διδακτικές μεθόδους και τεχνικές, όπως ο διάλογος, η συζήτηση στρογγυλής τραπέζης, η ιδεοθύελλα, οι ασκήσεις ελεύθερου συνειρμού, η μέθοδος project, η επίλυση προβλήματος, η δραματοποίηση, ο αγώνας λόγων

4 Βιρβιδάκης, Σ., Καρασμάνης, Β. & Τουρνά, Χ. /Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων/Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής/Π.Ι. (2014). *Αρχές Φιλοσοφίας, Β' Τάξη Γενικού Λυκείου, Θεωρητική Κατεύθυνση*, Ι.Τ.Υ.Ε. «Διόφαντος».

5 Παρδικάρης, Α. Σύγχρονες μέθοδοι και τεχνικές διδασκαλίας. Στο: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:aGNLzycKtgoJ:62.217.127.123/pde/index.php%3Foption%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download%26gid%3D247%26Itemid%3D341+&cd=5&hl=el&ct=clnk&gl=gr (προσπελάστηκε στις 06 - 05 - 2016), σ.σ. 2-7.

6 Βενέτη, Μ. (2000). *Η Διδασκαλία της Φιλοσοφίας*, Διατριβή επί Διδακτορία υποβαλλόμενη στο Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας / Τομέας Φιλοσοφίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, σ. 129.

κ.ά.- να ανοίγει προοπτικές για ατέρμονες πνευματικές αναζητήσεις και να ενθαρρύνει τον/την έφηβο στο να παίρνει θέση και να εκτίθεται αναπτύσσοντας επιχειρηματικό λόγο πάνω σε ζητήματα στενά τοπικού, εθνικού και παγκοσμίου ενδιαφέροντος. Με την αποδοχή της διαφορετικής, πρωτότυπης, πρωτοποριακής, ακόμη και εξεζητημένης άποψης ενισχύει το δυναμικό της ομάδας, δίνει έναυσμα για περαιτέρω έρευνα και δημιουργεί συνθήκες για την παραγωγή νέων ιδεών.

4. Η διδασκαλία του μαθήματος της φιλοσοφίας με την αξιοποίηση της εικαστικής δημιουργίας: Όταν έργα ζωγραφικής, γκράφιτι και γελοιογραφίες αποδίδουν τη φιλοσοφική στάση του δημιουργού.

Ο οπτικός αλφαριθμητισμός αποτελεί βασική δεξιότητα για τα νεαρά άτομα, αφού τα καθιστά ικανά όχι μόνο να κατανοήσουν συστήματα σημείων βάσει των οποίων οργανώνονται τα οπτικά μηνύματα, αλλά και να διακρίνουν την πιθανή σκοπιμότητα δημιουργίας αυτών αποκτώντας σαφή αντίληψη του κόσμου που τα περιβάλλει. Ο Κυριακίδης αναφέρει ότι «ο άνθρωπος που έχει κριτική σκέψη, κάνει ένα βήμα πιο πέρα απ' ό,τι έχει, βλέπει, ακούει, του προτείνουν» και συνεχίζει επισημαίνοντας ότι σήμερα σε μία «εποχή ανταγωνισμού και επιστημονικής οργάνωσης της διαφήμισης των πάντων» είναι αναγκαία η κριτική αντιμετώπιση «όλων των εκφάνσεων της ζωής». ⁷ Η διδασκαλία με την αξιοποίηση έργων τέχνης είναι ένας τρόπος οι μαθητές/τριες να προσεγγίσουν την πραγματικότητα μέσα από τη διεισδυτική ματιά του δημιουργού που επιχειρεί να διερευνήσει τη δυναμική προσώπων, πραγμάτων, καταστάσεων, γεγονότων και να την αποδώσει αισθητικά. Οι καλλιτέχνες «[...] ανατρέποντας την οικειότητά μας προς τα πράγματα και τα γεγονότα [...] επιδιώκουν να μας προσφέρουν άλλες, ανάλογα με την οξύτητα της ευαισθησίας των, δυνατότητες αυτών». ⁸ Ο/Η έφηβος που βρίσκεται στη φάση της αμφισβήτησης των πάντων, της αναζήτησης και του αυτοπροσδιορισμού, κατά την «ανάγνωση» προϊόντων καλλιτεχνικής δημιουργίας με άποψη, μπορεί να λάβει ισχυρά ερεθίσματα για έρευνα και αυτοέκφραση, ακόμα και μέσα από την προσωπική δημόσια έκθεση πάνω σε θέματα εθνικού και παγκοσμίου ενδιαφέροντος ενεργοποιώντας γνωστικές διεργασίες όπως η μνήμη, η αντίληψη, η προσοχή, η σκέψη, η οργάνωση, η γλώσσα. Η αποκωδικοποίηση φιλοσοφικών θέσεων και στάσεων μέσα από την καλλιτεχνική δημιουργία και η διαχρονική αποτίμησή τους με αναφορές στη σύγχρονη πραγματικότητα μπορεί να εγείρει ενστάσεις ωθώντας το νεαρό άτομο στη διατύπωση και διερεύνηση φιλοσοφικών ερωτημάτων, αυτή τη φορά προϊόντων της δικής του αμφιβολίας, που, τελικά, γίνεται στάση ζωής και αφετηρία νέων περιπετειών της σκέψης με

7 Κυριακίδης, Π. (2006). Κριτική Σκέψη. Στο: *Κριτική, Δημιουργική, Διαλεκτική Σκέψη στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη*: 3^ο Πανελλήνιο Συνέδριο του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.Ε.Κ.) (σ.σ. 99-110), Αθήνα 13-14 Μαΐου 2006. Αθήνα: Εκδόσεις ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.Ε.Κ., σ.σ. 100, 108.

8 Πελεγρίνης, Θ. (2010). *Οι πέντε εποχές της φιλοσοφίας*, 17^η Έκδοση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 16.

άγνωστη κατάληξη. «Ένας σκεπτόμενος μαθητής μπορεί ευκολότερα να γίνει και ένας σκεπτόμενος πολίτης μέσα από τη συστηματική πραγμάτευση των έργων τέχνης αποκτώντας αξιομνημόνευτες βιωματικές εμπειρίες που θα σμιλεύσουν την κριτική του σκέψη».⁹

Ο ζωγράφος, ο δημιουργός του δρόμου (γκράφιτι), ο γελοιογράφος, όντας στη δίνη του κοινωνικού και πολιτικοοικονομικού γίνεσθαι, μπορεί να εκφράσει τον προβληματισμό του και να αναπτύξει συγκεκριμένη φιλοσοφική στάση για πρόσωπα, γεγονότα και καταστάσεις. Στην περίπτωση αυτή, το διερευνών υποκείμενο κατά τη σημειωτική ανάλυση πινάκων ζωγραφικής γκράφιτι, σκίτσων εξετάζει το νόημα που αποκτούν, για παράδειγμα, το βλέμμα, η στάση του σώματος, οι χειρονομίες κ.ά. των εικονιζόμενων προσώπων, οι καταστάσεις, οι συνθήκες, που συνδέονται με ένα γεγονός, μια αξία, μια ιδέα κ.ά. μέσα από σημεία.¹⁰ Τα σημεία «είναι μονάδες σημασίας που παίρνουν τη μορφή λέξεων, εικόνων, ήχων, ενεργειών, ή αντικειμένων»,¹¹ «είναι «σύμβολα» που λειτουργούν σε δύο επίπεδα, στο επίπεδο δηλαδή των «σημαινόντων» (μορφή ή αλλιώς «σημειακός φορέας») και των «σημαινομένων» (σημασία ή αλλιώς «νόημα»)».¹² «Το οπτικό σημείο συνιστά το συνδυασμό ενός σημαίνοντος (μορφής), που [...] μπορεί να είναι το χρώμα, η προοπτική, η γραμμή κ.λπ. και ενός σημαινομένου (νοήματος), δηλαδή του τρόπου με τον οποίο δομούνται τα συγκεκριμένα στοιχεία κατά την «κατασκευή» ενός σημείου [...]»¹³ για την απόδοση νοήματος. Κάθε μήνυμα συγκροτείται από συστήματα σημείων. Τα σημεία σε ένα σύστημα αποκτούν ιδιαίτερη σημασία από τη θέση τους στη συνολική δομή και τη μεταξύ τους σχέση.¹⁴ Γενικά, κατά την «ανάγνωση»

9 Μπρίνια, Β. (2015). Η Τέχνη ως εργαλείο στη διδακτική μεθοδολογία των οικονομικών επιστημών στο σχολείο: Μια καινοτόμα εκπαιδευτική προσέγγιση για ένα σχολείο για την κοινωνία, 3^ο συνέδριο επιστήμες της εκπαίδευσης: *Θέλουμε ένα σχολείο για την κοινωνία*, Ιούνιος 2015. Ένωση Ελλήνων Φυσικών. Στο: <http://www.economics.edu.gr/didaktikh-oikonomikwn4.html> (προσπελάστηκε στις 25-3-2016), σ.4.

10 Γαϊτάνη, Μ. (2015b). Το φαινόμενο της εγκατάλειψης ανηλίκου. Από το μύθο και την ιστορική συγκυρία στην κοινωνιολογική ανάλυση και τη νομική αντιμετώπιση. Στο: Φ. Γούσιος (Επιμ.) *«Η εκπαίδευση στην εποχή των Τ.Π.Ε.» Τα Πρακτικά του Συνεδρίου, Αθήνα, 7 και 8 Νοεμβρίου 2015 (e-Book/pdf)* (σ.σ. 2445 – 2454). Αθήνα [GR]: Νέος Παιδαγωγός.

11 Chandler, D. (1994). Σημεία. Στο: *Σημειωτική για Αρχαρίους* (σ.σ. 1-15), Μ. Κωνσταντοπούλου (Μτφρ). Εκδόσεις Ελληνωρ, σ. 1. Ανακτήθηκε από τη βάση δεδομένων ΕΛΛΟΠΟΣ στο: <http://www.ellopos.gr/semiotics/> στις 25-3-2016.

12 Δαλκαβούκης, Β. (2012). *Σημειώσεις για το μάθημα: Εισαγωγή στη σημειωτική (Β' εξάμηνο σπουδών)*. Κομοτηνή: Τμήμα Ιστορίας και Εθνολογίας Δ.Π.Θ., Μάιος 2012, σ. 4. Στο: [https://eclass.duth.gr/modules/document/file.php/KOM03166/simeiwseis%20gia%20eisagwi%20sti%20simieiwiki%20\(Dalkavouki\).pdf](https://eclass.duth.gr/modules/document/file.php/KOM03166/simeiwseis%20gia%20eisagwi%20sti%20simieiwiki%20(Dalkavouki).pdf) (προσπελάστηκε στις 20-5-2016).

13 Παπαδημητρίου, Φ. (2010). Η Κοινωνική Σημειωτική Προσέγγιση της Οπτικής Επικοινωνίας. Στο: *Kress, G. & Leeuwen, Th. V. Η ανάγνωση των εικόνων: Η γραμματική του οπτικού σχεδιασμού* (σ.σ. 7-24), Γ. Κουρμεντάλα (Μτφρ.), Φ. Παπαδημητρίου (Επιμ.). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο, σ. 18.

14 Μπόκλουντ-Λαγοπούλου, Κ. (1983). Τι είναι σημειωτική; *Διαβάζω* (Αφιέρωμα στη Σημειολογία) 71, σ.σ. 15-23. Στο: *Θεωρία σημειωτικής στο πλαίσιο των πολιτισμικών σπουδών και της πολιτικής οικονομίας (κείμενα για το μάθημα)*, Διδάσκοντες: Α. Λαγόπουλος & Κ. Μπόκλουντ-Λαγοπούλου. Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας/Παιδαγωγική Σχολή. Στο: http://semiotics.nured.uowm.gr/pdfs/LAGOPOULOS_THEORY_SEMIOTICS.pdf (προσπελάστηκε στις 25-3-2016).

μιας εικόνας, επιχειρείται α) η αναγνώριση αλληλεπιδρώντων σημειωτικών συστημάτων που συγκροτούν τα οπτικά μηνύματα, β) η αποδόμησή τους σε σημεία, γ) ο εντοπισμός των σημαινόντων, των σημαινομένων και της μεταξύ τους σχέσης με σκοπό το ερευνών υποκείμενο να φτάσει στη διάκριση του φανερού από το λανθάνον νόημα. Στην περίπτωση, τώρα, της γελοιογραφίας, επειδή πρόκειται για κείμενο που συνδυάζει δύο σημειωτικούς κώδικες, εικόνα και γραπτό λόγο, αξιολογείται ο συνδυασμός τους στην απόδοση του μηνύματος, ενώ συνεκτιμάται και ο ιδιαίτερος ρόλος συγκεκριμένων συμβόλων.

Στο πλαίσιο της αισθητικής ανάλυσης έργων ζωγραφικής και σκίτσων που αποδίδουν φιλοσοφική στάση ενός υποκειμένου, οι μαθητές/τριες εστιάζουν α) στα εικαστικά στοιχεία, δηλαδή σε γραμμές και σχήματα, μορφές, χρώματα, υφή κ.ά. και β) στις αρχές του design, που έχουν να κάνουν με τη σύνθεση, την επανάληψη, το θέμα, το ύφος κ.ά. σε κάθε περίπτωση.¹⁵ Η εξέταση τρόπων αισθητικής απόδοσης των εικαστικών μηνυμάτων παραπέμπει τα μέλη της ομάδας στη μελέτη των κυρίαρχων ρευμάτων στη ζωγραφική. Επειδή πίνακες ζωγραφικής, γκράφιτι και γελοιογραφίες αποτελούν προϊόντα καλλιτεχνικής δημιουργίας, συνεκτιμώνται στοιχεία τεχνοτροπίας και καταβάλλεται προσπάθεια να διακριβωθεί ο ρόλος των τελευταίων στην ενίσχυση των προβαλλόμενων μηνυμάτων και, γενικά, στην απόδοση νοήματος.¹⁶ Η αισθητική ανάλυση καθιστά τη σημειωτική προσέγγιση διεξοδικότερη και το αντίστροφο.

Φυσικά, πηγή έμπνευσης για κάθε δημιουργό είναι το περιβάλλον μέσα στο οποίο έζησε και δραστηριοποιήθηκε. Η μελέτη, λοιπόν, έργων τέχνης καθιστά αναγκαία την ένταξή τους στο φυσικό περιβάλλον και στο κοινωνικό, οικονομικό, πολιτικό, πολιτισμικό πλαίσιο της εποχής που τα παρήγαγε. Από τη στιγμή που ο άνθρωπος είναι «ον κοινωνικό» και η Τέχνη αποτελεί προϊόν αυτής της κοινωνικότητάς του, πίσω από τη θεματική και την τεχνοτροπία ανιχνεύονται ιστορικά γεγονότα, ο ιστός της κοινωνίας, δομές και σχέσεις, κοινωνικά στερεότυπα και αξίες, ακόμη και το φυσικό περιβάλλον.¹⁷ Ο αναγνώστης μιας γελοιογραφίας δεν μπορεί να παραβλέψει, για παράδειγμα, το γεγονός ότι ο δημιουργός της βασίζεται σε στερεότυπα για τη μετάδοση του μηνύματος στο κοινό, αλλά και σε κοινωνικούς κανόνες της εποχής αναφορικά με το τι είναι ή δεν είναι αστείο και «δίκαιο παιχνίδι» για τη σάτιρα.¹⁸ Μάλιστα, επειδή τα έργα

15 Σιγούρος, Γ. (2006). *Τα εικαστικά στοιχεία και οι αρχές του design: το "αλφάβητο" της ζωγραφικής*. Κομοτηνή: Σύλλογος Καλλιτεχνών Ν. Ροδόπης «Αθηνίων».

16 Γαϊτάνη, Μ. (2014). Όταν το φαινόμενο της εξωτερικής μετανάστευσης «δραστηριοποιεί» το μολύβι, την πένα και το φακό του καλλιτέχνη: Ένας «διάλογος» μέσω της τέχνης στο πλαίσιο συνεργασίας σχολείων με αφορμή την παγκόσμια ημέρα μετανάστη. Στο: Ν. Τζιμόπουλος, Γ. Αυγέρης & Α. Λούβρης (Επιμ.) *Πρακτικά Εισηγήσεων, Τόμος Α΄, 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο eWinning «Αξιοποίηση των ΤΠΕ στα συνεργατικά σχολικά προγράμματα» για την Π/θμια και Δ/θμια Εκπ/ση* (σ.σ. 17-26), Πάτρα 14, 15 & 16 Νοεμβρίου 2014. Πάτρα [GR]: Εθνική Υπηρεσία Υποστήριξης etwinning, Έτος Έκδοσης: 2014, σ. 18.

17 Μουρέλος, Γ. (1985). *Θέματα Αισθητικής και φιλοσοφίας της τέχνης. Οι κοινωνικές βάσεις των καλών τεχνών*, Τόμος 2^{ος}. Αθήνα: Νεφέλη, σ.σ. 9-10.

18 Γιακουμάτου, Τ. (2001). *Ιστορικές γελοιογραφίες/Ιστορικό*. Στο: <http://www.netschoolbook.gr/piges-cartoon>.

μπορεί να εκφράζουν βιώματα, αντιλήψεις, ανησυχίες, βαθύτερες αναζητήσεις ή ακόμη και να αποτελούν μια μορφή διαμαρτυρίας για πρόσωπα και καταστάσεις, επιβάλλεται η εξέταση βιογραφικών στοιχείων για την αποκάλυψη αθέατων πλευρών του χαρακτήρα, της καθημερινότητας, των σχέσεων, της κοινωνικής θέσης, της ιδεολογικής συγκρότησης κ.ά. του καλλιτέχνη που ενδέχεται να δικαιολογούν τις επιλογές του. Επιπλέον, όταν το υποκείμενο δημιουργεί, ίσως να έχει στο μυαλό του έναν συγκεκριμένο τύπο ανθρώπου στον οποίο απευθύνεται, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι ο τελευταίος θα είναι και επαρκής αναγνώστης του έργου ούτε ότι σε αντίθετη περίπτωση θα γίνει κοινωνός των προθέσεων, αξιών και αναζητήσεων του δημιουργού. «[...] Η δημιουργία και η πρόσληψη των εικαστικών μορφών προϋποθέτουν ένα ευρύ και πολυεπίπεδο γνωστικό υπόβαθρο. Όμως, αυτή η γνώση δεν έχει το νόημα μιας δοτής και προκαθορισμένης δεξιότητας, αλλά τη δημιουργία μιας συνθήκης που διευρύνει τον οπτικό ορίζοντα».¹⁹

5. Μελέτη περίπτωσης στο πλαίσιο υλοποίησης σχεδίου εργασίας

Το σχέδιο εργασίας που φιλοξενεί το παρόν άρθρο δημιουργήθηκε και υλοποιήθηκε κατά το διδακτικό έτος 2015–2016 από την εκπαιδευτικό και συγγραφέα του παρόντος άρθρου στο 3^ο Γενικό Λύκειο Ν. Φιλαδέλφειας, παράλληλα, στα δύο τμήματα της Β΄ Τάξης, Β1 είκοσι έξι (26) μαθητών/τριών και Β2 είκοσι επτά (27) μαθητών/τριών. Οι μαθητές/τριες, που τους χαρακτηρίζει η έντονη διάθεση για συνεργασία και επικοινωνία, έχουν αναπτύξει σε ικανοποιητικό βαθμό δεξιότητες χειρισμού των Τ.Π.Ε. και έχουν σχετική εμπειρία αναφορικά με την σημειωτική και αισθητική ανάλυση, την κοινωνιολογική και την ψυχαναλυτική προσέγγιση εικόνων από την υλοποίηση ανάλογων σχεδίων εργασίας στο πλαίσιο των μαθημάτων της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας στην Α΄ Λυκείου, αλλά και δράσεων για το Κοινωνικό Σχολείο. Σχετικά με το γνωστικό τους προφίλ, πρόκειται για άτομα όλων των μαθησιακών στυλ.

Η εκπαιδευτικός, δημιουργός του σχεδίου εργασίας και συγγραφέας του παρόντος άρθρου, παρατηρούσε με φόρμα αξιολόγησης τον τρόπο εργασίας κάθε μαθητή/τριας, τη συνεισφορά του/της στη μαθησιακή διαδικασία και στην επίτευξη των τιθέμενων στόχων. Τα συμπαρηγμένα πολυτροπικά κείμενα, προϊόντα της ανάλυσης έργων ζωγραφικής, γκράφιτι και γελοιογραφιών, αξιολογήθηκαν με γλωσσολογικά κριτήρια. Κριτήριο, επίσης, αξιολόγησης υπήρξε η εγκυρότητα, η πληρότητα της έρευνας, ο τρόπος οργάνωσης και

[html](#), τελευταία ενημέρωση στις 4-2-2014 (προσετέλασθηκε στις 25-3-2016).

19 Βάος, Α. & Μουρίκη, Α. (2007). Η «γλώσσα» των εικαστικών μορφών: Ένας μεταβαλλόμενος τόπος πολλαπλών σημασιοδοτήσεων. Στο: Α. Βελλοπούλου (Επιμ.) *Η γλώσσα ως μέσο και ως αντικείμενο μάθησης στην προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία : Πρακτικά του Πανελληνίου συνεδρίου Ο.Μ.Ε.Π* (σ.σ. 70-75). Πάτρα, 1-3 Ιουνίου. Αθήνα [GR] : Ελληνική Επιτροπή Παγκόσμιας Οργάνωσης Προσχολικής Αγωγής, σ. 75. Ανακτήθηκε από το <http://nipia-larisa.gr/wp-content/uploads/2012/09/praktika.pdf> στις 25-3-2016.

αξιοποίησης των αποτελεσμάτων της στα συμπαραγόμενα άρθρα. Τα προϊόντα εικαστικής έκφρασης αξιολογήθηκαν σε συνεργασία με τον καθηγητή του μαθήματος της Καλλιτεχνικής Παιδείας ως προς τη σημειωτική και αισθητική απόδοση του νοήματος.

Εμπλεκόμενη γνωστική περιοχή του σχεδίου εργασίας είναι η Φιλοσοφία Β΄ Λυκείου Γενικής Παιδείας με ιδιαίτερη περιοχή γνωστικού αντικείμενου το 1^ο Κεφάλαιο: «Ξεκινώντας από την απορία» και το 8ο Κεφάλαιο: «Θαυμάζοντας το ωραίο» του σχολικού εγχειριδίου *Αρχές Φιλοσοφίας Β΄ Γενικού Λυκείου*.²⁰ Η διδακτική πρόταση, με διαθεματικές προεκτάσεις σε Ν.Ε. Γλώσσα και Λογοτεχνία, Ιστορία, Πολιτική Παιδεία, Καλλιτεχνική Παιδεία, Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, Καλλιτεχνικά, Πολιτισμό και Δραστηριότητες Τέχνης, Πληροφορική, ανταποκρίνεται στους στόχους και σκοπούς του Νέου Προγράμματος Σπουδών για το μάθημα της Φιλοσοφίας στην Β΄ Λυκείου, αφού οι μαθητές/τριες βιώνουν την ιδιαιτερότητα της φιλοσοφίας ως πνευματικής επίδοσης -όντας ταυτόχρονα γνώση, μέθοδος έρευνας, στάση ζωής²¹- και κατανοούν ότι μπορεί να αναπτύξει κανείς φιλοσοφική στάση όχι μόνο μέσα από το λόγο, αλλά και την εικαστική δημιουργία. Στην εν λόγω διδακτική πρόταση, αξιοποιείται ο ελεύθερος συνειρμός, η αγκυροβολημένη διδασκαλία, η μέθοδος project, η επίλυση προβλήματος, η λήψη αποφάσεων, οι ερωταποκρίσεις, η συζήτηση, η ιδεοθύελλα, η εννοιολογική χαρτογράφηση, η ομαδοσυνεργατική μέθοδος. Οι δραστηριότητες διαμορφώνουν ένα ελκυστικό διαδραστικό μαθησιακό περιβάλλον, στο οποίο ικανοποιείται η χαρά της δημιουργίας και της έρευνας με όχημα αποσπάσματα προφορικού ή γραπτού λόγου, πίνακες ζωγραφικής, έργα της τέχνης του δρόμου (γκράφιτι), γελοιογραφίες που αποδίδουν συγκεκριμένη φιλοσοφική στάση ενός υποκειμένου. Οι Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.) χρησιμοποιούνται ως εργαλείο γνώσης, έρευνας, συνεργατικής μάθησης, δημιουργικής γραφής και δημοσίευσης άρθρων και μελετών.

5.1. Παιδαγωγικό και μεθοδολογικό πλαίσιο σχεδίου εργασίας με παράλληλη περιγραφή της διδακτικής πορείας ανά φάση

Η πρακτική που περιγράφεται στο παρόν άρθρο αφορά σε μαθητοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας που φιλοδοξεί να αναπτύξει στους εκπαιδευόμενους δεξιότητες αναζήτησης, ανάγνωσης, επιλογής, ταξινόμησης και επεξεργασίας πληροφοριών, ελέγχου υποθέσεων, διαμόρφωσης εννοιών, διατύπωσης γενικεύσεων απηχώντας τις αρχές της «κριτικής αντιμετώπισης της γνώσης και της δημιουργίας

20 Βιρβιδάκης, Σ., Καρασμάνης, Β. & Τουρνά, Χ. /Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων/Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής/Π.Ι. (2014). *Αρχές Φιλοσοφίας, Β΄ Τάξη Γενικού Λυκείου, Θεωρητική Κατεύθυνση*, Ι.Τ.Υ.Ε. «Διόφαντος».

21 ΥΠ.Π.Ε.Θ.-Ι.Ε.Π./Δ.Ε.Π.Π.Σ.-Α.Π.Σ. *Παράρτημα Α/Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της Φιλοσοφίας στη Β΄ Τάξη Ενιαίου Λυκείου*. Στο: <http://ebooks.edu.gr/new/books-pdf.php?course=DSGL-B102> (προσπελάστηκε στις 25-3-2016).

«κουλτούρας» μάθησης», την αρχή της «σύνδεσης με την πραγματικότητα», τις αρχές της βιωματικότητας και διαθεματικότητας.²² Αναλυτικότερα, διατίθεται ένα μαθησιακό περιβάλλον στο οποίο ο μαθητής/τρια εμπλέκεται σε διαδικασίες αυθεντικής έρευνας που αφορά στον προσδιορισμό αυτού που καλείται «φιλοσοφική στάση» και κατ' ουσία αποτελεί αφετηρία κάθε πνευματικής αναζήτησης για θέματα που αφορούν στον άνθρωπο -όχι μόνο ως αυθύπαρκτη οντότητα αλλά και ως μέρος του κόσμου- στην κοινωνία, στη φύση. Αξιοποιείται η μέθοδος Project που είναι βιωματική. Οι μαθητές/τριες, όντας πρωταγωνιστές/τριες της μαθησιακής διαδικασίας, αποφασίζουν για το αντικείμενο της έρευνάς τους με βάση ενδιαφέροντα, ανησυχίες και προβληματισμούς τους, αποφασίζουν για τις μεθόδους συλλογής του προς μελέτη υλικού, για τη δράση των ομάδων, για τον τρόπο υπέρβασης των ανακυπτουσών δυσκολιών, για το ρόλο του κάθε μέλους στην ομάδα αποκομίζοντας πολύτιμη εμπειρία όχι μόνο για την επίτευξη των στόχων τους στο πλαίσιο του συγκεκριμένου εγχειρήματος, αλλά και για την αντιμετώπιση ανάλογων περιστάσεων στο μέλλον. Η μέθοδος Project «στηρίζεται στις ανάγκες και τα βιώματα των παιδιών, των οποίων η συμμετοχή στη διαδικασία του σχεδιασμού και της οργάνωσης είναι καθοριστική».²³ Η δραστηριοποίηση στο πλαίσιο της ομάδας συμβάλλει στην ανάπτυξη γνωστικών δεξιοτήτων λόγω της διάχυσης γνώσεων, ιδεών κ.ά. που μπορεί να λειτουργήσουν ως έναυσμα νέων αναζητήσεων και ως αφετηρία μοναδικών συλλήψεων. Εκτός αυτού ο/η μαθητής/τρια καλλιεργεί συνεργατικές και επικοινωνιακές δεξιότητες επιδιώκοντας τη διασφάλιση των κατάλληλων συνθηκών προς επίτευξη του καλύτερου δυνατού αποτελέσματος για την ομάδα. «[...] Αναζητά ευκαιρίες για να συνεργαστεί με τους άλλους, συμμετέχει στην εκτέλεση έργων για το κοινό όφελος, εκδηλώνει την προτίμησή του να κάνει διάφορα πράγματα μαζί με τους άλλους, αρνείται το δικό του άμεσο κέρδος για δραστηριότητες που ωφελούν ολόκληρη την ομάδα».²⁴

Στην Α΄ Φάση έλαβε χώρα άσκηση ελεύθερου συνειρμού, η οποία λειτούργησε ως αφόρμηση. Στο άκουσμα της φράσης «φιλοσοφική στάση» κάθε μαθητής/τρια, χωριστά, κατέγραψε σε μια σελίδα A_4 λέξεις ή φράσεις που έρχονται στο μυαλό του/της και επιχείρησε να εξηγήσει πώς συνδέεται κάθε μία από τις λέξεις ή φράσεις που κατέγραψε με αυτό που καλείται «φιλοσοφική στάση» αξιοποιώντας γνώσεις, εμπειρίες και βιώματά του/της μέχρι εκείνη τη στιγμή εντός και εκτός σχολικού περιβάλλοντος. Η εκπαιδευτικός κατέγραψε λέξεις και φράσεις των μαθητών/τριών στον πίνακα ζητώντας, παράλληλα, από

22 Κασσωτάκης, Μ., & Φλουρής, Γ. (2013). *Μάθηση & Διδασκαλία: Σύγχρονες απόψεις για τις διαδικασίες της μάθησης και της μεθοδολογίας της διδασκαλίας* (Αναθεωρημένη Έκδοση). Αθήνα: Γρηγόρης, σ.σ. 343 – 357, 460.

23 Χρυσοφίδης, Κ. (1998). *Βιωματική – Επικοινωνιακή Διδασκαλία: Η εισαγωγή της Μεθόδου Project στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg - Παιδαγωγική Σειρά, σ. 43.

24 Κολιάδης, Ε. (2006). *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη: σύγχρονες ψυχολογικές θεωρίες μάθησης*, Τόμος Β΄ Κοινωνικογνωστικές Θεωρίες, Αθήνα: αυτοέκδοση, σ. 194.

κάθε μαθητή/τρια να εξηγήσει πώς συνδέεται κάθε μία με αυτό που καλείται «φιλοσοφική στάση».

Στη Β΄ Φάση, προβλήθηκε, αρχικά, το βίντεο: «Νίκου Καζαντζάκη, Αλέξης Ζορμπάς (Μέρος Πρώτο)»²⁵ και, στη συνέχεια, το βίντεο «Νίκου Καζαντζάκη, Αλέξης Ζορμπάς (Μέρος Δεύτερο)»²⁶ που αφορούν σε απόσπασμα από το ομώνυμο έργο του διεθνούς εμβέλειας λογοτέχνη και φιλόσοφου. Είναι το σημείο που ο ένας τους ουρανό προκαλεί την έκπληξη και το θαυμασμό του Ζορμπά ώστε να απευθύνει σχετικά ερωτήματα στον φιλόσοφο Καζαντζάκη. Οι μαθητές/τριες στο πλαίσιο ομάδων τεσσάρων ατόμων εξέτασαν τα χαρακτηριστικά ενός φιλοσοφικού ερωτήματος και πού μπορεί αυτό να οδηγήσει, λαμβάνοντας υπόψη τους και σχετικές πληροφορίες από την 1^η και 2^η ενότητα (1^ο Κεφάλαιο του σχολικού εγχειριδίου *Αρχές Φιλοσοφίας Β΄ Γενικού Λυκείου: «Ξεκινώντας από την απορία»*), ενώ εντόπισαν στους πρωταγωνιστές-ήρωες τα χαρακτηριστικά ανθρώπων που γι' αυτούς ο φιλοσοφικός προβληματισμός είναι πηγαία ανάγκη και στάση ζωής. Τα μέλη των ομάδων συνεξέτασαν γραπτό λόγο, εικόνα, -εστιάζοντας στις κιναισθητικές πράξεις π.χ. χειρονομίες, κινήσεις, πόζες των δύο ηρώων²⁷ και στον ήχο. Ο Trager, μάλιστα, υποδιαιρεί τους ήχους χωρίς γλωσσική δομή σε «σύνολα φωνής», που σχετίζονται με το φύλο, την ηλικία, την κατάσταση της υγείας του υποκειμένου κ.ά. και «παραγλώσσα», που αφορά στην οξύτητα του ήχου, την άρθρωση, το γέλιο, το κλάμα, τον ψίθυρο, τους ήχους που συνοδεύουν ένα επιφώνημα, τις ανάσες κ.ά.²⁸ Με αφορμή το συγκεκριμένο απόσπασμα από τον Α. Ζορμπά του Ν. Καζαντζάκη σε βίντεο, οι μαθητές/τριες διαμοιράστηκαν στο πλαίσιο της μικρής και, στη συνέχεια, της μεγάλης ομάδας, περιστατικά με πρωταγωνιστές άτομα του εγγύς και ευρύτερου περιβάλλοντός τους, τα οποία διαφαίνεται ότι αναπτύσσουν φιλοσοφική στάση, δικαιολογώντας τις επιλογές τους. Τα δύο βίντεο λειτούργησαν ως άγκυρα, αφού σημείο αναφοράς στη μικρή έρευνα των μαθητών ήταν οι δύο ήρωες.

Στη Γ΄ Φάση και στο πλαίσιο τετράδων οι εκπαιδευόμενοι ενεπλάκησαν σε διαδικασία επίλυσης προβλήματος με τεθέν ερευνητικό ερώτημα-πρόβλημα: «Τι είναι φιλοσοφική στάση;». Αρχικά, προσπάθησαν να προσδιορίσουν το συγκεκριμένο ερώτημα-πρόβλημα. Ακολούθως, επιχείρησαν να το αποκωδικοποιήσουν αναλύοντάς το σε επιμέρους ερωτήματα-πρόβλήματα. Στη συνέχεια, ήλεγξαν και επανεκτίμησαν τα δεδομένα του προβλήματος αναλύοντάς τα και προβαίνοντας, μάλιστα, σε νέους συνδυασμούς αυτών, με τη βοήθεια πληροφοριών, τις οποίες αναζήτησαν στο διαδίκτυο, αλλά

25 Καζαντζάκη Νίκου, *Αλέξης Ζορμπάς (Μέρος Πρώτο)*. Στο: <https://www.youtube.com/watch?v=qJpXPdyJb4> (προσπελάστηκε στις 25-3-2016).

26 Καζαντζάκη Νίκου, *Αλέξης Ζορμπάς (Μέρος Δεύτερο)*. Στο: <https://www.youtube.com/watch?v=gs5gI99JJ6U> (προσπελάστηκε στις 25-3-2016).

27 Χοντολίδου, Ε. *Εισαγωγή στην έννοια της πολυτροπικότητας*. Στο: <http://www.netschoolbook.gr/polytrophy.html> (προσπελάστηκε στις 25-3-2016).

28 Eco, U. (1994). *Θεωρία Σημειωτικής* (3η έκδ.), Έφ. Καλλιφατιδή (Μτφρ.). Αθήνα: Γνώση.

και σε συγκεκριμένη δοθείσα βιβλιογραφία ανακαλώντας και αξιοποιώντας προϋπάρχουσα γνώση και εμπειρία, για να καταλήξουν σε συμπεράσματα και στον έλεγχο αυτών.²⁹ Εδώ αξιοποιήθηκαν και τα προϊόντα εργασίας από τις δραστηριότητες της Β΄ Φάσης. Η αξιοποίηση της μεθόδου Project, στην προκειμένη περίπτωση, εμπλέκει τους μαθητές/τριες σε διαδικασίες αυθεντικής έρευνας κατά την οποία ασκούνται στην επίλυση προβλήματος που αφορά στο τι είναι φιλοσοφική στάση. Κατά τη διαδικασία επίλυσης προβλήματος ακολουθούνται συγκεκριμένα βήματα που κατά τους Newby, Stepich, Lehman, & Russel, αφορούν: α) στον ορισμό του προβλήματος και όλων των σημαντικών συνιστωσών του, β) στη διατύπωση υποθέσεων, γ) στη συγκέντρωση και ανάλυση δεδομένων, δ) στη διατύπωση συμπερασμάτων ή και λύσεων, ε) στην επαλήθευση των συμπερασμάτων ή και των λύσεων.³⁰ Αφού οι ομάδες στην ολομέλεια κατέληξαν στο «τι είναι φιλοσοφική στάση», οι καταγεγραμμένες λέξεις και φράσεις στον πίνακα, προϊόντα της άσκησης ελεύθερου συνειρμού (Α΄ Φάση), εμπλουτίστηκαν και ταξινομήθηκαν σε τέσσερις κατηγορίες επάνω σε χαρτόνι.³¹ Οι κατηγορίες αφορούσαν σε «προϋποθέσεις», «εμπόδια» στην ανάπτυξη φιλοσοφικής στάσης, «θετικά» και «αρνητικά αποτελέσματα» από την υιοθέτηση φιλοσοφικής στάσης. Μετά από σχετική συζήτηση η ολομέλεια κατέληξε στην εννοιολογική χαρτογράφηση της, επίσης, σε χαρτόνι.

Στην Δ΄ Φάση, η εκπαιδευτικός, δημιουργός του σχεδίου εργασίας και συγγραφέας του παρόντος άρθρου, ζήτησε από τους μαθητές/τριες στην ολομέλεια να ανακαλέσουν από τα γνωστικά αντικείμενα που διδάχθηκαν στο σχολείο περιπτώσεις ανθρώπων του πνεύματος (ιστορικών, πολιτικών, παιδαγωγών, λογοτεχνών κ.ά.), ηρώων κειμένων Αρχαίας και Νεοελληνικής Γραμματείας που ανέπτυξαν φιλοσοφική στάση. Ακολούθως, απηύθυνε ερωτήσεις του τύπου «Μόνο με το λόγο, προφορικό και γραπτό, μπορεί να αναπτύξει κανείς φιλοσοφική στάση;», «Μέσα από ποιες μορφές τέχνης μπορεί ο δημιουργός να εκφραστεί φιλοσοφικά;», «Μπορείτε να αναφέρετε προϊόντα καλλιτεχνικής δημιουργίας -από τα σχολικά σας εγχειρίδια, κάποιο περιοδικό που διαβάσατε, ένα μουσείο ή πινακοθήκη που επισκεφτήκατε κ.ά.- που εκφράζουν τη φιλοσοφική στάση ενός υποκειμένου; Να δικαιολογήσετε τις επιλογές σας». Μετά από συζήτηση οι περισσότεροι/ες μαθητές/τριες δήλωσαν ότι θα τους ενδιέφερε, ιδιαίτερα, να μελετήσουν προϊόντα εικαστικής δημιουργίας μέσα από τα οποία ο δημιουργός τους εκφράζεται φιλοσοφικά. Έτσι, δημιουργήθηκαν οι ομάδες των

29 Γαϊτάνη, Μ. (2015α), Ευρώπη. Από το μύθο στη σύγχρονη οικονομική – πολιτική πραγματικότητα. Όταν οι μαθητές της Α΄ Λυκείου εμπλέκονται σε διαδικασία επίλυσης προβλήματος στο μάθημα Ελληνικός και Ευρωπαϊκός Πολιτισμός. Στο: Ν. Τζιμόπουλος (Επιμ.) 8^ο Πανελλήνιο Συνέδριο των Εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ: *Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη Διδακτική Πράξη*, Σύρος 26, 27, 28 Ιουνίου 2015, Πρακτικά Εισηγήσεων (σ.σ. 343 – 353). Σύρος [GR]: Ε-Δίκτυο ΤΠΕΕ, Έτος Έκδοσης: 2015.

30 Newby, T., Stepich D., Lehman J. & Russel J. (2009). *Εκπαιδευτική Τεχνολογία για Διδασκαλία και Μάθηση* (Τρίτη έκδοση), Ε. Ντρενογιάννη (Επιμ - Θεωρ.), Επίκεντρο.

31 Προϊόντα από την άσκηση ελεύθερου συνειρμού για τη φιλοσοφική στάση ταξινομημένα. Στο: <http://blogs.sch.gr/mgaitani/> (προσπελάστηκε στις 25-3-2016).

γελιογράφων, των ζωγράφων, της τέχνης του δρόμου (γκράφιτι) με αποστολή την αναζήτηση και συγκέντρωση χαρακτηριστικών, αντιπροσωπευτικών εικαστικών έργων -γελιογραφιών, έργων ζωγραφικής και γκράφιτι αντίστοιχα- μέσα από τα οποία θεωρούν ότι ο δημιουργός τους αναπτύσσει φιλοσοφική στάση. Μία ομάδα μαθητών/τριών από κάθε τμήμα, οι ιστορικοί της φιλοσοφίας, ανέλαβε τη συγκέντρωση αποσπασμάτων κειμένων πεζού και ποιητικού λόγου που αποδίδουν τη φιλοσοφική στάση του στοχαζόμενου υποκειμένου.

Τα έργα και τα αποσπάσματα πεζού και ποιητικού λόγου ταξινομήθηκαν ανάλογα α) με την περίοδο στην οποία έζησε ο δημιουργός/στοχαστής και β) το θέμα τους. Οι ομάδες, σε μια προσπάθεια να στοιχειοθετήσουν τη στάση των υποκειμένων στα οποία παραπέμπουν τα συγκεντρωθέντα εικαστικά έργα και αποσπάσματα πεζού & ποιητικού λόγου ως φιλοσοφική, έλαβαν ως κριτήρια α) τα χαρακτηριστικά της φιλοσοφικής σκέψης στα οποία οφείλει την ιδιαιτερότητά της (σ.σ. 8–12) και β) τους βασικούς στόχους της φιλοσοφικής δραστηριότητας (σ.σ. 13–18) από το βιβλίο του μαθητή: *Αρχές Φιλοσοφίας, Β΄ Τάξη Γενικού Λυκείου, Θεωρητική Κατεύθυνση*.³² Επίσης, αξιοποιήθηκαν τα προϊόντα ελεύθερου στοχασμού και ο εννοιολογικός πίνακας (δραστηριότητες της Γ΄ Φάσης). Ακολούθως, εξετάστηκε μέσα από πρωτογενείς, δευτερογενείς, τριτογενείς πηγές πληροφόρησης³³ το πλαίσιο ανάπτυξης των συγκεκριμένων στάσεων με αναφορές στον προσωπικό βίο και σε συνθήκες κοινωνικές, πολιτικές, οικονομικές, πολιτισμικές, ιστορικές, φυσικές της εποχής στην οποία έζησε κάθε δημιουργός/στοχαστής προς αναζήτηση ερεισμάτων προβληματισμού που οδήγησαν στην υιοθέτηση των συγκεκριμένων στάσεων από τον ίδιο και τους ήρωές του. Συγκεκριμένα, υπήρξε εστίαση σε προσωπικά στοιχεία που αφορούν στην καθημερινότητα, τις σχέσεις, την ιδεολογική συγκρότηση κάθε δημιουργού/στοχαστή, ελήφθη υπόψη το αξιακό σύστημα της εποχής, όπου αυτός έζησε, διερευνήθηκαν κοινωνικές δομές, κοινωνικοί και πολιτικοί θεσμοί, ανάγκες, προκαταλήψεις, αλλά και εκτιμήθηκαν τυχόν αντιδράσεις επί των συγκεκριμένων φιλοσοφικών θέσεων και στάσεων σε επίπεδο π.χ. συνεπειών για τον ίδιο το δημιουργό/στοχαστή. Κατά τη σημειωτική προσέγγιση των εικαστικών έργων και των αποσπασμάτων εξετάστηκε το νόημα που αποκτούν στάσεις, συμπεριφορές, συναισθήματα, σκέψεις, καταστάσεις, συνθήκες, πράγματα που συνδέονται με την απόδοση μιας στάσης φιλοσοφικής μέσα από σημεία.³⁴ Επιπλέον, εξετάστηκαν συνδυασμοί σημειωτικών τρόπων -για παράδειγμα της

32 Βριβιδάκης, Σ., Καρασιάνης, Β. & Τουρνά, Χ. /Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων/Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής/Π.Ι. (2014). *Αρχές Φιλοσοφίας, Β΄ Τάξη Γενικού Λυκείου, Θεωρητική Κατεύθυνση*, Ι.Τ.Υ.Ε. «Διόφαντος».

33 Μπόκος, Γ. (2001). *Εισαγωγή στην Επιστήμη της Πληροφόρησης*. Αθήνα: Παπασωτηρίου.

34 Γαϊτάνη, Μ. (2015b). Το φαινόμενο της εγκατάλειψης ανηλικού. Από το μύθο και την ιστορική συγκυρία στην κοινωνιολογική ανάλυση και τη νομική αντιμετώπιση. Στο: Φ. Γούσιος (Επιμ.) «*Η εκπαίδευση στην εποχή των Τ.Π.Ε.*». Τα Πρακτικά του Συνεδρίου, Αθήνα, 7 και 8 Νοεμβρίου 2015 (e-Book/pdf) (σ.σ. 2445 – 2454). Αθήνα: Νέος Παιδαγωγός

εικόνας και του λόγου σε κάποιες γελοιογραφίες- αλλά και μορφικά στοιχεία των έργων λαμβάνοντας υπόψη το ρεύμα/-τα που ακολουθείται/-ούνται σε κάθε περίπτωση κ.ά. Στο πλαίσιο του «οπτικού αλφαριθμητισμού» οι μαθητές/τριες επιχείρησαν τη δημιουργία νοήματος από τα οπτικά ερεθίσματα εικαστικών έργων.³⁵ Στην περίπτωση ανάλυσης αποσπασμάτων πεζού και ποιητικού λόγου που αποδίδουν τη φιλοσοφική στάση του υποκειμένου/στοχαστή «ο γλωσσικός γραμματισμός γίνεται κριτικός (κριτικός γραμματισμός), με την έννοια ότι δίνεται η δυνατότητα στους εκπαιδευόμενους να κατανοούν τα υπόρρητα νοήματα που υπάρχουν στα κείμενα, καθώς και την ιδεολογία, την κοσμοθεωρία και τη στάση αυτών που παράγουν τα κείμενα».³⁶ Σε κείμενα ποιητικού λόγου συνεξετάστηκαν σημειωτικοί τρόποι (λέξεις, μέτρο, ρυθμός), αλλά και εκφραστικά μέσα, «ενώ παράλληλα διερευνήθηκαν οι νοηματικές δομές (κοσμοθεωρίες) της κοινωνικής ομάδας που παρήγαγε το έργο».³⁷ Τέλος, όλες οι ομάδες προέβησαν σε μια συγκριτική έρευνα ανά τους αιώνες αναφορικά με έννοιες που προκαλούσαν και προκαλούν την έκπληξη και το θαυμασμό των ανθρώπων εξωθώντας τους στη διατύπωση φιλοσοφικών ερωτημάτων.

Οι μαθητές/τριες, για να εμπλουτίσουν το υλικό τους, κατέφυγαν στη στοχοθετημένη αναζήτηση στο διαδίκτυο κάνοντας χρήση του σχετικού εργαλείου της Google³⁸ και αξιοποίησαν σχετική δοθείσα βιβλιογραφία. Συγκεκριμένα, αναζήτησαν εικαστικό υλικό, αποσπάσματα πεζού και ποιητικού λόγου, πληροφορίες που αφορούσαν σε θέματα σημειωτικής και αισθητικής ανάλυσης, ρεύματα στη ζωγραφική, ιστορικά, βιογραφικά στοιχεία. Τέλος, κάθε ομάδα συνέταξε σχετικό άρθρο με δικό της τίτλο προς δημοσίευση στην εφημερίδα του σχολείου. Ενώ οι άλλες ομάδες συμπαρήγαγαν άρθρα, οι ιστορικοί της φιλοσοφίας παρουσίασαν στην ολομέλεια τα προϊόντα της εργασίας τους με Power Point. Η συνεργατική γραφή με εργαλείο τον επεξεργαστή κειμένου ή το λογισμικό παρουσιάσεων συμβάλλει στην καλλιέργεια του ψηφιακού (νέου) γραμματισμού, παράλληλα με τον κλασικό, που αφορά στη μονοτροπική γραπτή έκφραση, αφού παράγονται κείμενα, άρθρα και παρουσιάσεις, στα οποία είναι δυνατή η μίξη πολλών σημειωτικών συστημάτων, ενώ η διαδικασία της συγγραφής βιώνεται ως δυναμική διαδικασία.

Συνθετικές εργασίες: Οι μαθητές/τριες: α) Δραματοποίησαν το διάλογο Ζορμπά-Καζαντζάκη, β) κλήθηκαν να υιοθετήσουν οι ίδιοι φιλοσοφική στάση για πρόσωπα, γεγονότα και καταστάσεις της σύγχρονης πολιτικής, οικονομικής

35 Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α. (2001). *Μάθηση και Διδασκαλία στην εποχή της Πληροφορικής: Ολιστική Προσέγγιση*, Τόμος Α. Αθήνα: Αριστοτέλης Ράπτης, σ.σ. 139-140.

36 Τζάμος, Στ. & Χατζησαββίδης, Σ. (2014). Πρόγραμμα Σπουδών του γλωσσικού γραμματισμού (ελληνική γλώσσα). Στο: Γλωσσικός γραμματισμός (ελληνική γλώσσα): Πρόγραμμα Σπουδών-εκπαιδευτικό υλικό (σ.σ. 6-29), Στ. Τζάμος & Σ. Χατζησαββίδης (Επιστ. Ευθύνη. & Επιμ.). Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων/Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης/ Ίδρυμα Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης, σ. 8.

37 Τσακρής, Π. (1999). *Στοιχεία θεωριών της λογοτεχνίας και εφαρμογή τους στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Καστανιώτης, σ. 43.

38 Αναζήτηση Google. Στο: www.google.gr (προσπελάστηκε στις 25-3-2016).

και κοινωνικής πραγματικότητας, κατά προτίμηση, μέσα από τον προφορικό ή γραπτό λόγο και την εικαστική δημιουργία (ζωγραφική, σκίτσο, κολάζ κ.ά.), γ) εκπόνησαν παρουσίαση με αποφθέγματα φιλοσόφων, πολιτικών, παιδαγωγών, ιστορικών κ.ά. από την αρχαιότητα έως σήμερα τα οποία εκτίμησαν ότι προάγουν το φιλοσοφικό στοχασμό καταλήγοντας σε συμπεράσματα για τα θέματα που μονοπωλούσαν σε κάθε εποχή το ενδιαφέρον και προκαλούσαν το «θαυμασμό» και την «απορία» των Ελλήνων, δ) πήραν θέση για το αν ο λόγος ή η εικόνα αποτελούν περισσότερο αποτελεσματικό μέσο στο να εκφραστεί φιλοσοφικά το στοχασζόμενο υποκείμενο τεκμηριώνοντας την άποψή τους.

6. Συμπεράσματα

- Η εξέταση σκηνών που αφορούν στο διάλογο Ζορμπά–Καζαντζάκη για το αστρικό σύμπαν και την προέλευσή του από το βίντεο του «Νίκου Καζαντζάκη, Αλέξης Ζορμπάς (Μέρος Πρώτο)»³⁹ και το βίντεο «Νίκου Καζαντζάκη Αλέξης Ζορμπάς (Μέρος Δεύτερο)»⁴⁰ ενεργοποίησε τη λειτουργία της μνήμης, αφού οι διδασκόμενοι ανακάλεσαν περιπτώσεις στοχαστών, δασκάλων, ιστορικών, πολιτικών από το σχολικό, πολιτικό, κοινωνικό βίο, αλλά και καθημερινών ανθρώπων από το στενό και ευρύτερο περίγυρο οι οποίοι σε διάφορες φάσεις του βίου τους υιοθέτησαν φιλοσοφική στάση αναγνωρίζοντας στα λόγια και τη συμπεριφορά τους όλα εκείνα τα στοιχεία που συνεκτιμώντας τα κανείς και προβαίνοντας σε σχετικές συγκρίσεις θα μπορούσε να αποφανθεί ότι η στάση των εν λόγω υποκειμένων είναι φιλοσοφική.
- Οι μαθητές/τριες κατανόησαν, γενικά, ότι αξίες, συμπεριφορές, καταστάσεις, συνθήκες κ.ά. μπορεί να αποδοθούν με σημειωτικούς τρόπους πέρα του λόγου, προφορικού και γραπτού. Τα οπτικά και ακουστικά μηνύματα των βίντεο του Ν. Καζαντζάκη, στα οποία αξιοποιείται ο γραπτός και προφορικός λόγος, η κίνηση, ο ήχος, η μουσική, συνέβαλαν στο να σχηματίσουν οι διδασκόμενοι -σε συνδυασμό, βέβαια, και με όσα μέχρι εκείνη τη στιγμή γνώριζαν ή υποψιάζονταν ότι γνώριζαν- σαφέστερη άποψη για το τι είναι φιλοσοφική στάση. Η τεχνική των ερωταποκρίσεων, η διαμοίραση εμπειριών στο πλαίσιο της ομάδας και η συζήτηση στην ολομέλεια συνέβαλε, επίσης, στη διασαφήνιση της φιλοσοφικής στάσης ως έννοιας και στάσης ζωής. Η πρόσληψη και κατανόηση μιας πληροφορίας που αφορά σε γενικές, αφηρημένες έννοιες, νοήματα, αλλά και στάσεις ή συμπεριφορές γίνεται ευκολότερη, ιδίως, όταν η πληροφορία αυτή προσφέρεται σε διάφορες μορφές, λόγο, εικόνα, ήχο ή αξιοποιεί ποικίλους σημειωτικούς τρόπους, π.χ. γραπτό κείμενο ενισχυόμενο

39 Νίκου Καζαντζάκη, *Αλέξης Ζορμπάς (Μέρος Πρώτο)*. Στο: <https://www.youtube.com/watch?v=qJpXPdyJb4> (προσπελάστηκε στις 25-3-2016).

40 Νίκου Καζαντζάκη, *Αλέξης Ζορμπάς (Μέρος Δεύτερο)*. Στο: <https://www.youtube.com/watch?v=gs5gI99JJ6U> (προσπελάστηκε στις 25-3-2016).

με εξεικονιστικές αναπαραστάσεις, ήχο και κίνηση.

- Οι ομάδες των γελοιογράφων, των ζωγράφων, της τέχνης του δρόμου (γκράφιτι) έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τη μελέτη έργων με θεματολογία που άπτεται προβλημάτων από το σύγχρονο κοινωνικό, οικονομικό και πολιτικό βίο. Οι ομάδες της τέχνης του δρόμου, για παράδειγμα, επέλεξαν έργα των οποίων τα θέματα αφορούσαν στο πολιτικοοικονομικό μέλλον της Ελλάδας εν όψει οικονομικής κρίσης και στις ροές προσφύγων από την Ασία προς την Ευρώπη διαμέσου του βαλκανικού διαδρόμου με χαρακτηριστική την περίπτωση του μικρού Σύριου πρόσφυγα, η σορός του οποίου ξεβράστηκε σε ακτή Γείτονος χώρας. Τα μέλη της ομάδας κατέληξαν στο άρθρο τους ότι ο δημιουργός του δρόμου, μέσα από τα χρώματα, τις γραμμές, τη χαρακτηριστική στάση και θέση του σώματος του παιδιού, που επέτεινε την τραγικότητα της σκηνής, εκφράζει την απορία του για την αξία της ανθρώπινης ζωής σε μια παγκόσμια κοινωνία που υπερασπίζεται σθεναρά δίκαια και αξίες. Η επιλογή εικαστικών έργων με θέματα σύγχρονου προβληματισμού εκφράζει την ανησυχία των εφήβων για τον κόσμο που τους κληροδοτούν οι μεγάλοι και την εναγώνια προσπάθειά τους να προσδιορίσουν την θέση τους σε αυτόν.
- Οι διδασκόμενοι ασκούμενοι στην ανάγνωση εικαστικών έργων και συνειδητοποιώντας ότι ο δημιουργός τους είναι φιλόσοφος μπορεί να εξωθηθούν μέσα από νοητικούς και αισθητηριακούς συνειρμούς στην προσωπική καλλιτεχνική έκφραση. Εμπλεκόμενοι στο εικαστικό παιχνίδι «βελτιώνουν μέσα από την παρατήρηση τις δεξιότητες, καθώς και τις ικανότητες καταγραφής, επιλογής και ανάλυσης ερεθισμάτων πράγμα που θα βοηθήσει στην οργάνωση και την παραγωγή του έργου τους»,⁴¹ ενεργοποιούν τη φαντασία, επιστρατεύουν λογική και συναίσθημα, χρησιμοποιούν σύμβολα, για να δώσουν μορφή στις νοητικές τους συλλήψεις, αφαιρούν, προσθέτουν, κατηγοριοποιούν, συνδυάζουν, συνθέτουν.
- Οι μαθητές/τριες, ως εικαστικοί, αναπτύσσουν φιλοσοφική στάση για πρόσωπα, καταστάσεις και γεγονότα του σύγχρονου βίου αξιοποιώντας την οπτική γλώσσα. Χρησιμοποιούν σκόπιμα και συστηματικά το λεξιλόγιο των εικόνων, χρώμα, γραμμή, τόνο, μοτίβο, σχήμα κ.ά., για μοναδικές συνθέσεις προκειμένου να παράγουν ένα έργο «που έχει αναγνωρίσιμη μορφή και επικοινωνεί συγκεκριμένο νόημα».⁴²
- «[...] Οι εικαστικές τέχνες μπορούν να αποτελέσουν σημεία αναφοράς που αντικατοπτρίζουν σημαντικές ιδέες και έννοιες του πραγματικού κόσμου, ανοίγοντας το δρόμο για τη μεταφορά από ένα γνωστικό πεδίο σε ένα άλλο

41 ΥΠ.Π.Ε.Θ.-Ι.Ε.Π/Δ.Ε.Π.Π.Σ.-Α.Π.Σ. *Εικαστικά*. Στο: <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/> (προσπελάστηκε στις 25-3-2016), σ. 112.

42 Θεοδωροπούλου, Ι. (2012). *Τα εικαστικά στο δημοτικό σχολείο: Η σχολική πραγματικότητα, τα σχολικά εγχειρίδια και ο ρόλος του δασκάλου. Έρευνα δράσης στην Ε' Τάξη του Δημοτικού, προτάσεις και προοπτικές*, μεταπτυχιακή εργασία. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών/Σχολή Κοινωνικών και Ανθρωπιστικών Επιστημών, σ. 39.

- και οδηγώντας στην ουσιαστική κατανόηση».⁴³
- Η αποκωδικοποίηση οπτικών και ακουστικών μηνυμάτων των βίντεο προσέφερε πρώτη ύλη για τον προσδιορισμό συμπεριφορών που αφορούν στη φιλοσοφική στάση και αποτέλεσε αφορμή για εμπλοκή των μαθητών/τριών σε έρευνα στο πλαίσιο της οποίας αναζητήθηκαν πληροφορίες από σχετική βιβλιογραφία και το διαδίκτυο σε ό,τι αφορά τη φιλοσοφική στάση, προϋποθέσεις, εμπόδια, διαδικασία κ.ά. Η οργάνωση και επεξεργασία των δεδομένων συνέβαλε στην ανάπτυξη της στοχαστικής, κριτικής σκέψης. Γενικά, τα βίντεο λειτούργησαν ως σημείο αναφοράς για το τι είναι *φιλοσοφική στάση* σε κάθε φάση υλοποίησης του σχεδίου εργασίας.
 - Η ένταξη των επιλεγέντων λόγων και έργων που εκφράζουν φιλοσοφική στάση στο κοινωνικό, οικονομικό, πολιτικό και πολιτισμικό πλαίσιο της εποχής που τα ενέπνευσε βοήθησε τους μαθητές/τριες να ερμηνεύσουν κίνητρα, προθέσεις, επιθυμίες, ανησυχίες, τη διάθεση του στοχαζόμενου υποκειμένου σε κάθε περίπτωση, ενώ οι συχνές αναφορές στη σύγχρονη πραγματικότητα έθεσαν σε δοκιμασία την αντοχή των συγκεκριμένων θέσεων στο χρόνο. Επιπλέον, συνειδητοποίησαν ότι πηγές έμπνευσης για την καλλιτεχνική δημιουργία μπορεί να αποτελέσουν εμπειρίες, ιδέες, ανησυχίες, ο γύρω χώρος κ.ά.⁴⁴ Η σημειωτική και αισθητική ανάλυση ενισχύονται από την κοινωνιολογική και ψυχαναλυτική προσέγγιση των έργων συμβάλλοντας στο να δοθεί στους εμπλεκόμενους/ες η δυνατότητα «να ερμηνεύσουν στάσεις και συμπεριφορές ηρώων, δημιουργών και, κατ' επέκταση, ολόκληρων κοινωνιών μέσα από κοινωνικές, οικονομικές, πολιτικές και άλλες συσχετίσεις αναπτύσσοντας την παρατηρητικότητα, τη φαντασία, την κριτική σκέψη».⁴⁵
 - Η σύνδεση της πληροφορίας που προσφέρει το σχολικό εγχειρίδιο με την καθημερινή εμπειρία στο πλαίσιο της ομάδας διευκολύνει το μαθητή/τρια στην πρόσκτηση της γνώσης συμβάλλοντας στην ανάπτυξη δεξιοτήτων σκέψης, συνεργασίας, επικοινωνίας. Η ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του διδασκόμενου επιτυγχάνεται αν συνδεθεί η μαθησιακή διαδικασία με τη βιωματική μάθηση και την ομαδική εργασία.⁴⁶

43 Λογοθέτη, Α. (2014). *Η γλωσσικά εδραιωμένη νοηματοδότηση έργων τέχνης από τα παιδιά στο πρώτο σχολείο*. Διπλωματική εργασία, Πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών στις επιστήμες της εκπαίδευσης και της αγωγής. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών/Σχολή Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία (Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η.), σ. 30.

44 ΥΠ.Π.Ε.Θ.-Ι.Ε.Π/Δ.Ε.Π.Π.Σ.-Α.Π.Σ. *Εικαστικά*. Στο: <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/> (προσπελάστηκε στις 25-3-2016).

45 Γαϊτάνη, Μ. (2015b). Το φαινόμενο της εγκατάλειψης ανηλίκου. Από το μύθο και την ιστορική συγκυρία στην κοινωνιολογική ανάλυση και τη νομική αντιμετώπιση. Στο: Φ. Γούσιας (Επιμ.) «*Η εκπαίδευση στην εποχή των Τ.Π.Ε.*». Τα Πρακτικά του Συνεδρίου, Αθήνα, 7 και 8 Νοεμβρίου 2015 (e-Book/pdf) (σ.σ. 2445 – 2454). Αθήνα: Νέος Παιδαγωγός, σ. 2447.

46 Γαϊτάνη, Μ., Καλλιοντζή, Μ., Κοντζίνου Ι. & Λειψιάκη, Μ. (2015). Μαθαίνο να διαχειρίζομαι τα συναισθήματά μου. Στο: Δ. Κολοκοτρώνης, Δ. Λιόβας, Β. Στεφανίδης, Κ. Σταθόπουλος, Η. Λιάκος, Α. Κοντογεωργίου & Σ. Δέγγληρη (Επιμ.) *1ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας, Λάρισα 23/24/25*

- Σε όλες τις φάσεις επίλυσης του προβλήματος, που ανέλαβε κάθε ομάδα, τα μέλη ελέγχουν, εκτιμούν, επισημαίνουν, συσχετίζουν, διευκρινίζουν, προτείνουν, απορρίπτουν, επανεξετάζουν, αναθεωρούν, πειραματίζονται αισθητοποιώντας τις διαδικασίες της στοχαστικής, κριτικής και δημιουργικής σκέψης, ενώ, παράλληλα, αναπτύσσουν κοινωνικές δεξιότητες και δεξιότητες επικοινωνίας. «Στα πλαίσια της συνεργατικής μάθησης οι μαθητές/τριες εκφράζουν δημόσια τις σκέψεις τους, γεγονός που τους οδηγεί στη συνειδητοποίηση των αρχικών αυθόρμητων ιδεών και στη μετέπειτα επεξεργασία τους».⁴⁷
- Στο τέλος της εκπαιδευτικής διαδικασίας, στη φάση κατά την οποία κάθε ομάδα παρουσιάζει τα προϊόντα της εργασίας της στην ολομέλεια και δέχεται ερωτήσεις, παρατηρήσεις κ.ά. επί αυτών, τα μέλη αναστοχάζονται την πορεία τους προς την επίτευξη του τελικού στόχου επισημαίνοντας αποτελεσματικές ή μη στρατηγικές και μεθόδους, το βαθμό χρησιμότητας και αξιοποίησης των διαθέσιμων πόρων κ.ά., αλλά και ανακαλύπτοντας χαρίσματα, κλίσεις, ενδιαφέροντα, αδυναμίες, ελλείψεις. Ο/Η μαθητής/τρια έχει ήδη ενισχύσει τη φάρετρα του με εμπειρίες από την αλληλεπίδρασή του με τα πρόσωπα και το παρεχόμενο υλικό του μαθησιακού περιβάλλοντος εντός του οποίου αυτενέργησε και πειραματίστηκε για την αντιμετώπιση ανάλογων περιστάσεων στο μέλλον.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Βενέτη, Μ. (2000). *Η Διδασκαλία της Φιλοσοφίας*, Διατριβή επί Διδακτορία υποβαλλόμενη στο Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας / Τομέας Φιλοσοφίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Βιρβιδάκης, Σ., Καρασμάνης, Β. & Τουρνά, Χ. /Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων/Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής/Π.Ι. (2014). *Αρχές Φιλοσοφίας, Β' Τάξη Γενικού Λυκείου, Θεωρητική Κατεύθυνση*, Ι.Τ.Υ.Ε. «Διόφαντος».
- Γαϊτάνη, Μ. (2014). Όταν το φαινόμενο της εξωτερικής μετανάστευσης «δραστηριοποιεί» το μολύβι, την πένα και το φακό του καλλιτέχνη: Ένας «διάλογος» μέσω της τέχνης στο πλαίσιο συνεργασίας σχολείων με αφορμή την παγκόσμια ημέρα μετανάστη. Στο: Ν. Τζιμόπουλος, Γ. Αυγέρης & Α. Λούβρης (Επιμ.) Πρακτικά Εισηγήσεων, Τόμος

Οκτωβρίου 2015: Πρακτικά Συνεδρίου, Τόμος Α – Εισηγήσεις Βιντεοεισηγήσεις (Μέρος Ι) (σ.σ. 301 – 311). Λάρισα: Ε.Ε.Π.Ε.Κ.

47 Κόμης, Β. (2004). *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών*. Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών ε, σ. 95.

- Α', 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο eTwinning «Αξιοποίηση των ΤΠΕ στα συνεργατικά σχολικά προγράμματα» για την Π/θμια και Δ/θμια Εκπ/ση (σ.σ. 17-26), Πάτρα 14, 15 & 16 Νοεμβρίου 2014. Πάτρα [GR]: Εθνική Υπηρεσία Υποστήριξης etwinning, Έτος Έκδοσης: 2014, σ. 18.
- Γαϊτάνη, Μ. (2015a), Ευρώπη. Από το μύθο στη σύγχρονη οικονομική – πολιτική πραγματικότητα. Όταν οι μαθητές της Α' Λυκείου εμπλέκονται σε διαδικασία επίλυσης προβλήματος στο μάθημα Ελληνικός και Ευρωπαϊκός Πολιτισμός. Στο: Ν. Τζιμόπουλος (Επιμ.) *8ο Πανελλήνιο Συνέδριο των Εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ: Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη Διδακτική Πράξη, Σύρος 26, 27, 28 Ιουνίου 2015, Πρακτικά Εισηγήσεων* (σ.σ. 343 – 353). Σύρος [GR]: Ε-Δίκτυο ΤΠΕΕ, Έτος Έκδοσης: 2015.
- Γαϊτάνη, Μ. (2015b). Το φαινόμενο της εγκατάλειψης ανηλίκου. Από το μύθο και την ιστορική συγκυρία στην κοινωνιολογική ανάλυση και τη νομική αντιμετώπιση. Στο: Φ. Γούσιας (Επιμ.) «*Η εκπαίδευση στην εποχή των Τ.Π.Ε.*». Τα Πρακτικά του Συνεδρίου, Αθήνα, 7 και 8 Νοεμβρίου 2015 (e-Book/pdf) (σ.σ. 2445 – 2454). Αθήνα: Νέος Παιδαγωγός.
- Γαϊτάνη, Μ., Καλλιοντζή, Μ., Κοντζίνου Ι. & Λειψάκη, Μ. (2015). Μαθαίνω να διαχειρίζομαι τα συναισθήματά μου. Στο: Δ. Κολοκοτρώνης, Δ. Λιόβας, Β. Στεφανίδης, Κ. Σταθόπουλος, Η. Λιάκος, Α. Κοντογεωργίου & Σ. Δέγγλερη (Επιμ.) *1ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας, Λάρισα 23/24/25 Οκτωβρίου 2015: Πρακτικά Συνεδρίου, Τόμος Α – Εισηγήσεις Βιντεοεισηγήσεις (Μέρος Ι)* (σ.σ. 301 – 311). Λάρισα: Ε.Ε.Π.Ε.Κ.
- Διαμαντόπουλος, Δ. (2002). *Σύγχρονο Λεξικό των βασικών εννοιών του υλικού-τεχνικού, πνευματικού και ηθικού πολιτισμού. Θεμελιώδεις γνώσεις εννοιών γενικής παιδείας*. Αθήνα: Πατάκης.
- Eco, U. (1994). *Θεωρία Σημειωτικής* (3η έκδ.), Έφ. Καλλιφατίδη (Μτφρ.). Αθήνα: Γνώση.
- Θεοδοροπούλου, Ι. (2012). *Τα εικαστικά στο δημοτικό σχολείο: Η σχολική πραγματικότητα, τα σχολικά εγχειρίδια και ο ρόλος του δασκάλου. Έρευνα δράσης στην Ε' Τάξη του Δημοτικού, προτάσεις και προοπτικές, μεταπτυχιακή εργασία*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών/Σχολή Κοινωνικών και Ανθρωπιστικών Επιστημών.
- Κασσωτάκης, Μ., & Φλουρής, Γ. (2013). *Μάθηση & Διδασκαλία: Σύγχρονες απόψεις για τις διαδικασίες της μάθησης και της μεθοδολογίας της διδασκαλίας* (Αναθεωρημένη Έκδοση). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κολιάδης, Ε. (2006). *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη: σύγχρονες ψυχολογικές θεωρίες μάθησης, Τόμος Β' Κοινωνικογνωστικές Θεωρίες*. Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Κόμης, Β. (2004). *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των Τεχνολογιών*

- της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών. Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών σ.
- Κυριακίδης, Π. (2006). Κριτική Σκέψη. Στο: *Κριτική, Δημιουργική, Διαλεκτική Σκέψη στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη*: 3^ο Πανελλήνιο Συνέδριο του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι. Ε. Π. ΕΚ.) (σελ. 99-110), Αθήνα 13-14 Μαΐου 2006. Αθήνα: Εκδόσεις ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ..
- Λογοθέτη. Α. (2014). *Η γλωσσικά εδραιωμένη νοηματοδότηση έργων τέχνης από τα παιδιά στο πρώτο σχολείο*. Διπλωματική εργασία, Πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών στις επιστήμες της εκπαίδευσης και της αγωγής. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών/Σχολή Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία (Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η.).
- Μουρέλος, Γ. (1985). *Θέματα Αισθητικής και φιλοσοφίας της τέχνης. Οι κοινωνικές βάσεις των καλών τεχνών*, Τόμος 2^{ος}. Αθήνα: Νεφέλη.
- Μπάκος, Γ. (2001). *Εισαγωγή στην Επιστήμη της Πληροφόρησης*. Αθήνα: Παπασωτηρίου.
- Newby, T., Stepich D., Lehman J. & Russel J. (2009). *Εκπαιδευτική Τεχνολογία για Διδασκαλία και Μάθηση* (Τρίτη έκδοση), Ε. Ντρενογιάννη (Επιμ. - Θεωρ.), Επίκεντρο.
- Παπαδημητρίου, Φ. (2010). Η Κοινωνική Σημειωτική Προσέγγιση της Οπτικής Επικοινωνίας. Στο: Kress, G. & Leeuwen, Th. V. *Η ανάγνωση των εικόνων: Η γραμματική του οπτικού σχεδιασμού* (σ.σ. 7-24), Γ. Κουρμεντάλα (Μτφρ.), Φ. Παπαδημητρίου (Επιμ.). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Πελεgrίνης, Θ. (2004). *Λεξικό της φιλοσοφίας. Οι έννοιες, οι θεωρίες, οι σχολές, τα ρεύματα και τα πρόσωπα: Εξάγλωση ορολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πελεgrίνης, Θ. (2010). *Οι πέντε εποχές της φιλοσοφίας*, 17^η Έκδοση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ράπτης, Α. & Ράπη, Α. (2001). *Μάθηση και Διδασκαλία στην εποχή της Πληροφορικής: Ολιστική Προσέγγιση*, Τόμος Α. Αθήνα: Αριστοτέλης Ράπτης.
- Σιγούρος, Γ. (2006). *Τα εικαστικά στοιχεία και οι αρχές του design: το "αλφάβητο" της ζωγραφικής*, Κομοτηνή: Σύλλογος Καλλιτεχνών Ν. Ροδόπης «Αθηνίων».
- Τζάμος, Στ. & Χατζησαββίδης, Σ. (2014). Πρόγραμμα Σπουδών του γλωσσικού γραμματισμού (ελληνική γλώσσα). Στο: Γλωσσικός γραμματισμός (ελληνική γλώσσα): Πρόγραμμα Σπουδών-εκπαιδευτικό υλικό (σ.σ. 6-29), Στ. Τζάμος & Σ. Χατζησαββίδης (Επιστ. Ευθύνη. & Επιμ.). Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων/Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης/ Ίδρυμα Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης.

- Τσακρής, Π. (1999). *Στοιχεία θεωριών της λογοτεχνίας και εφαρμογή τους στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Χρυσάφιδης, Κ. (1998). *Βιοματική – Επικοινωνιακή Διδασκαλία: Η εισαγωγή της Μεθόδου Project στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg - Παιδαγωγική Σειρά.

Ιστοσελίδες

- Αναζήτηση Google. Στο: www.google.gr (προσπελάστηκε στις 25-3-2016).
- Βάος, Α. & Μουρίκη, Α. (2007). Η «γλώσσα» των εικαστικών μορφών: Ένας μεταβαλλόμενος τύπος πολλαπλών σημασιοδοτήσεων. Στο: Α. Βελλοπούλου (Επιμ.) *Η γλώσσα ως μέσο και ως αντικείμενο μάθησης στην προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία : Πρακτικά του Πανελληνίου συνεδρίου Ο.Μ.Ε.Ρ* (σ.σ. 70-75). Πάτρα, 1-3 Ιουνίου. Αθήνα [GR]: Ελληνική Επιτροπή Παγκόσμιας Οργάνωσης Προσχολικής Αγωγής, σ. 75. Ανακτήθηκε από το <http://nipia-larisa.gr/wp-content/uploads/2012/09/praktika.pdf> στις 25-3-2016.
- Βώρος, Φ. (2005). Για τη διδασκαλία της Φιλοσοφίας, γενικά στο Ενιαίο Λύκειο και ειδικά στη β' τάξη του (Θεωρητική Κατεύθυνση). Στο: <http://www.voros.gr/did/ar0821.doc> (προσπελάστηκε στις 25-3-2016).
- Chandler, D. (1994). Σημεία. Στο: *Σημειωτική για Αρχαρίους* (σ.σ. 1-15), Μ. Κωνσταντοπούλου (Μτφρ). Εκδόσεις Ελληνωρ. Ανακτήθηκε από τη βάση δεδομένων ΕΛΛΟΠΟΣ στο: <http://www.ellopos.gr/semiotics/> στις 25-3-2016.
- Γιακουμάτου, Τ. (2001). *Ιστορικές γελοιογραφίες/Ιστορικό*. Στο: <http://www.netschoolbook.gr/piges-cartoon.html>, τελευταία ενημέρωση στις 4-2-2014 (προσπελάστηκε στις 25-3-2016).
- Δαλκαβούκης, Β. (2012). *Σημειώσεις για το μάθημα: Εισαγωγή στη σημειωτική (Β' εξάμηνο σπουδών)*. Κομοτηνή: Τμήμα Ιστορίας και Εθνολογίας Δ.Π.Θ., Μάιος 2012. Στο: [https://eclass.duth.gr/modules/document/file.php/KOM03166/simeiwseis%20gia%20eisagwgi%20sti%20simieiwiki%20\(Dalkavouki\).pdf](https://eclass.duth.gr/modules/document/file.php/KOM03166/simeiwseis%20gia%20eisagwgi%20sti%20simieiwiki%20(Dalkavouki).pdf) (προσπελάστηκε στις 20-5-2016), σ.4.
- Καζαντζάκη Νίκου, *Αλέξης Ζορμπάς (Μέρος Πρώτο)*. Στο: <https://www.youtube.com/watch?v=qIpxPdyIJB4> (προσπελάστηκε στις 25-3-2016).
- Καζαντζάκη Νίκου, *Αλέξης Ζορμπάς (Μέρος Δεύτερο)*. Στο: <https://www.youtube.com/watch?v=gs5gI99JJ6U> (προσπελάστηκε στις 25-3-2016).
- Μπόκλουντ-Λαγοπούλου, Κ. (1983). Τι είναι σημειωτική; *Διαβάζω* (Αφιέρωμα στη Σημειολογία) 71, σ.σ. 15-23. Στο: *Θεωρία σημειωτικής στο πλαίσιο των πολιτισμικών σπουδών και της πολιτικής οικονομίας (κείμενα για το μάθημα)*, Διδάσκοντες: Α. Λαγόπουλος & Κ. Μπόκλουντ-Λαγοπούλου. Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας/Παιδαγωγική Σχολή.

- Στο: http://semiotics.nured.uowm.gr/pdfs/LAGOPOULOS_THEORY_SEMIOTICS.pdf (προσπελάστηκε στις 25-3-2016).
- Μπρίνια, Β. (2015). Η Τέχνη ως εργαλείο στη διδακτική μεθοδολογία των οικονομικών επιστημών στο σχολείο: Μια καινοτόμα εκπαιδευτική προσέγγιση για ένα σχολείο για την κοινωνία, 3^ο συνέδριο επιστήμες της εκπαίδευσης: *Θέλουμε ένα σχολείο για την κοινωνία*, Ιούνιος 2015. Ένωση Ελλήνων Φυσικών. Στο: <http://www.economics.edu.gr/didaktikh-oikonomikwn4.html> (προσπελάστηκε στις 25-3-2016).
- Περδικάρης, Α. Σύγχρονες μέθοδοι και τεχνικές διδασκαλίας. Στο: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:aGNLzy-cktgJ:62.217.127.123/pde/index.php%3Foption%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download%26gid%3D247%26Itemid%3D341+&cd=5&hl=el&ct=clnk&gl=gr (προσπελάστηκε στις 06 – 05 – 2016).
- Προϊόντα από την άσκηση ελεύθερου συνειρμού για τη φιλοσοφική στάση ταξινομημένα. Στο: <http://blogs.sch.gr/mgaitani/> (προσπελάστηκε στις 25-3-2016).
- Χοντολίδου, Ε. *Εισαγωγή στην έννοια της πολυτροπικότητας*. Στο: <http://www.netschoolbook.gr/polytropy.html> (προσπελάστηκε στις 25-3-2016).
- ΥΠ.Π.Ε.Θ.-Ι.Ε.Π./Δ.Ε.Π.Π.Σ.-Α.Π.Σ. *Εικαστικά*. Στο: <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/> (προσπελάστηκε στις 25-3-2016).
- ΥΠ.Π.Ε.Θ.-Ι.Ε.Π./Δ.Ε.Π.Π.Σ.-Α.Π.Σ. *Παράρτημα Α/Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της Φιλοσοφίας στη Β΄ Τάξη Ενιαίου Λυκείου*. Στο: <http://ebooks.edu.gr/new/classcoursespdf.php?classcode=DSGL-B> (προσπελάστηκε στις 25-3-2016).

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Η κ. **Γαϊτάνη Μαριάνθη** είναι απόφοιτος της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Διορίστηκε στη δημόσια εκπαίδευση το 2005 και από τότε εργάζεται ως καθηγήτρια σε δημόσια σχολεία. Γνωρίζει την αγγλική γλώσσα, έχει πιστοποίηση Α΄ & Β΄ Επιπέδου στις Τ.Π.Ε. και συγγραφικό έργο (δημοσιεύσεις σε πανελλήνια και διεθνή επιστημονικά συνέδρια και περιοδικά). Παρακολουθεί επιμορφωτικά σεμινάρια (ΜΠΕ κ.ά.), ημερίδες και συνέδρια. Δημιουργεί και υλοποιεί α) σχέδια εργασίας στο πλαίσιο διδασκαλίας φιλολογικών μαθημάτων και β) Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων. Στοιχεία επικοινωνίας: mgatni@gmail.com.

Κεδράκα Κατερίνα
Πετράκης Αλέξανδρος

**Αποτύπωση απόψεων εκπαιδευτικών
για την επιμόρφωσή τους στον Σχολικό
Επαγγελματικό Προσανατολισμό**

Περίληψη

Στην παρούσα εμπειρική μελέτη καταγράφονται απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το επιμορφωτικό πρόγραμμα εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: «Συμβουλευτικοί Ορίζοντες για τον Σχολικό Προσανατολισμό – ΣΟΣ Προσανατολισμός» στο οποίο συμμετείχαν. Η επιμόρφωση αυτή, με φορέα υλοποίησης το Πάντειο Πανεπιστήμιο, πραγματοποιήθηκε το 2008 για στελέχη που επάνδρωναν τις δομές του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού και απετέλεσε την προτελευταία πολυπληθή επιμόρφωση που πραγματοποίησε το Υπουργείο Παιδείας για τα στελέχη Σ.Ε.Π. Η έρευνα ανέδειξε την ικανοποίηση ατομικών ενδιαφερόντων των συμμετεχόντων, αλλά και την ανάγκη να απαντηθούν οι «ενήλικες» εκπαιδευτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών-στελεχών Σ.Ε.Π., μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία στην οποία συμμετείχαν.

Λέξεις-κλειδιά: Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός (Σ.Ε.Π.), Επιμόρφωση εκπαιδευτικών, Εκπαιδευτικές Ανάγκες.

Educational needs on School Vocational Guidance: An educational effort sending an S.O.S. message

Abstract

This article presents an empirical study which records whether the educational project for secondary school teachers: “Counseling Horizons for School Guidance - SOS Orientation” was appropriate for adult learners according to the views of the participants. This training took place under the Ministry of Education in 2008 for secondary school teachers who served as Counselors in the Greek educational system. The research revealed that the program fulfilled some of the needs and interests of the participants and they underline it was a helpful but not an ‘adult’ training, since basic learning principles of Adult Education were not used.

Keywords: School Vocational Guidance, Teacher training, educational needs.

1. Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια με την κατάργηση μεγάλου μέρους των δομών του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Σ.Ε.Π.), δηλαδή των ΓΡΑ.Σ.Ε.Π. και ΓΡΑ.ΣΥ., τη μείωση προσωπικού στα ΚΕ.Σ.Υ.Π.¹, διαφαίνεται μια τάση συρρίκνωσης και δημιουργούνται ερωτηματικά για τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί και θα συνεχίσει (;) να λειτουργεί ο Σ.Ε.Π. Ο προβληματισμός για την κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών των στελεχών και εκπαιδευτικών που καλούνται να στηρίξουν τον θεσμό του Σ.Ε.Π. από την μία μεριά, αλλά και τα ερωτηματικά σχετικά με το μέλλον του θεσμού στην Εκπαίδευση από την άλλη, υπήρξαν η αφετηρία προβληματισμού για το συγκεκριμένο άρθρο, στην αρχή του οποίου κρίνεται σκόπιμο να υπάρξει μια σύντομη ανασκόπηση στην εφαρμογή αλλά και στον ρόλο του στην Ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, καθώς και στην γενικότερη προσπάθεια για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που υπηρετούν τον θεσμό.

2. Σ.Ε.Π.: Η διαχρονική εξέλιξη του θεσμού

Ο Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός έκανε την εμφάνισή του στην Ελλάδα στις αρχές της δεκαετίας του '50 και πιο συγκεκριμένα για τον εκπαιδευτικό τομέα, εμφανίστηκε το 1953 (βλ. Β.Δ. 13.3.53) στις Σχολές Μετεκπαίδευσης των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ΣΕΛΔΕ και ΣΕΛΜΕ αντίστοιχα), ενώ άρχισαν να γίνονται αναφορές και στα Αναλυτικά

¹ ΓΡΑ.Σ.Ε.Π.: Γραφεία Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού, ΓΡΑ.ΣΥ.: Γραφεία Συμβουλευτικής και Σύνδεσης με την αγορά εργασίας, και ΚΕ.ΣΥ.Π.: Κέντρα Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού

Προγράμματα του Γυμνασίου από το 1966-69. Επίσημα, όμως, καθιερώθηκε στα σχολεία μόλις το 1976 (Ν. 309/76, άρθρο 28), με σκοπό να συμβάλλει καταρχήν στην επιτυχία των στόχων της γυμνασιακής εκπαίδευσης, και εστίαζε, κυρίως, στην συνειδητοποίηση από μέρους των μαθητών των κλίσεων και των ικανοτήτων τους². Ουσιαστική, όμως, νομοθετική παρέμβαση ήρθε με τον νόμο-πλαίσιο του 1985 (Ν. 1566/85, κεφ. ΙΑ, άρθρα 37, 38, 39) με τον οποίο ο Σ.Ε.Π. θεσμοθετήθηκε σε όλο το εύρος της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και ρυθμίστηκαν αναλυτικά οι στόχοι, ο τρόπος εφαρμογής και τα προσόντα του εκπαιδευτικού προσωπικού. Η μεγάλη τομή στην εφαρμογή του θεσμού³ ήρθε με την εφαρμογή του στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Γ' Γυμνασίου και Α' Λυκείου) και την παράλληλη ίδρυση των Κέντρων Συμβουλευτικής & Προσανατολισμού (ΚΕ.ΣΥ.Π.) αρχικά σε 70 Διευθύνσεις Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (αργότερα σε 81) και τα Γραφεία Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΓΡΑ.Σ.Ε.Π.) σε 200 αρχικά επιλεγμένα σχολεία όλης της επικράτειας (αργότερα σε 570) με νόμο του 1997 (Ν. 2525/97, άρθρο 10). Η προσφορά των δομών αυτών περιελάμβανε την συμβουλευτική στήριξη και πληροφόρηση στους μαθητές σχετικά με τις σπουδές, τα επαγγέλματα και την αγορά εργασίας την στήριξη των καθηγητών που εφαρμόζουν τον Σ.Ε.Π. αλλά και την δημιουργία πληροφοριακού και εκπαιδευτικού υλικού καθώς και την ενημέρωση των γονέων και γενικότερα, της τοπικής και εκπαιδευτικής κοινότητας.

Την ίδια σχεδόν εποχή ιδρύθηκαν σε όλη την Ελλάδα, 105 Γραφεία Σύνδεσης με την Αγορά Εργασίας και Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΓΡΑ.ΣΥ) στα πλαίσια της Πράξης 2.3.2.δ: «Δημιουργία Γραφείων Σύνδεσης με την αγορά εργασίας και Επαγγελματικού Προσανατολισμού της ΤΕΕ» της Ενέργειας 2.3.2.(ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ). Τα ΓΡΑ.ΣΥ. που στόχευαν στην παροχή ατομικής και ομαδικής Συμβουλευτικής, στην πληροφόρηση και τον επαγγελματικό προσανατολισμό σε μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικούς, στο χώρο της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και στη σύνδεσή της με την αγορά εργασίας. Αποτέλεσαν αυτοτελείς δομές, στελεχωμένες κατάλληλα και εξοπλισμένες με νέες τεχνολογίες, την επιστημονική εποπτεία και υποστήριξη των οποίων είχαν τα ΚΕ.ΣΥ.Π.⁴. Από τις τρεις δομές για τον Σ.Ε.Π. που αναφέρθησαν, μόνο τα ΚΕ.ΣΥ.Π. παραμένουν ενεργά, με μειωμένο, όμως, προσωπικό υποστήριξης και πόρους⁵, ενώ για τις άλλες δύο δομές έγινε αναστολή λειτουργίας τους⁶.

Την τελευταία δεκαετία οι επιμορφώσεις εκπαιδευτικών με αντικείμενο τον Σ.Ε.Π., με συγχρηματοδότηση από ευρωπαϊκούς πόρους (ΕΠΕΑΕΚ Ι, ΙΙ), υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας και του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

2 Βρετάκου, Β. (1990). *Ο Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός στην Ελλάδα*. Αθήνα: Παπαζήση.

3 Με τη στήριξη από την Ενέργεια 1.1.4 «Επαγγελματικός Προσανατολισμός» του Α ΕΠΕΑΕΚ – Β' ΚΠΣ.

4 σύμφωνα με την υπ' αριθ. Πρωτ.56454/Γ7/8-6-2005 Υ.Α

5 σύμφωνα με την υπ' αριθ 99024/Γ7/ 02-09-2011 Υ.Α.

6 με την υπ. αριθμ. 105298/Γ2/27-08-2010 Υ.Α για τα ΓΡΑ.ΣΥ. και την υπ. αριθμ. 101984/Γ7/08-09-11 Υ.Α για τα ΓΡΑ.Σ.Ε.Π.).

(Π.Ι.) και με φορείς υλοποίησης πανεπιστημιακά ιδρύματα, είναι οι εξής:

- **2000:** Κατάρτιση 115 Υπευθύνων Σ.Ε.Π. στα αντικείμενα της Συμβουλευτικής και του Επαγγελματικού Προσανατολισμού, σε ετήσιο, μεταπτυχιακού επιπέδου πρόγραμμα σπουδών που υλοποίησαν το Ε.Κ.Π.Α. και το Α.Π.Θ.
- **2000:** Κατάρτιση 79 εκπαιδευτικών ως Ειδικών της Πληροφόρησης στην Τεκμηρίωση Πληροφοριακού Υλικού διάρκειας 900 ωρών, από το Ο.Π.Α.
- **2000:** Επιμόρφωση 394 εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στη Συμβουλευτική και τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό. Η επιμόρφωση ολοκληρώθηκε σε 520 ώρες από 10 Πανεπιστημιακά ιδρύματα της χώρας.
- **2005:** Οργάνωση σεμιναρίων ενημέρωσης/επιμόρφωσης με εργαστηριακή μορφή σε συνδυασμό με δύο ενημερωτικές/επιμορφωτικές ημερίδες και βασικό σκοπό την ευαισθητοποίηση και ενημέρωση 100 στελεχών ΚΕ.ΣΥ.Π. στην Αθήνα και στη Θεσσαλονίκη.
- **2006:** Έναρξη του προγράμματος: «Προωθώντας την Ισότητα των Φύλων κατά τη Μετάβαση από την Εκπαίδευση στην Αγορά Εργασίας: Δράσης Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού με την Οπτική του Φύλου» από το Α.Π.Θ. (Κατηγορία Πράξης 4.1.1.α) – ΕΠΕΑΕΚ II.
- **2006:** Κατάρτιση 100 ωρών για 615 άτομα από ΚΕ.ΣΥ.Π.- ΓΡΑ.Σ.Ε.Π. – ΓΡΑ.ΣΥ. στο πλαίσιο του προγράμματος: «Ευαισθητοποίηση Εκπαιδευτικών και Παρεμβατικά Προγράμματα για την προώθηση της ισότητας των φύλων»
- **2007:** Υλοποίηση δύο ενημερωτικών/επιμορφωτικών διημερίδων 100 στελεχών ΚΕ.ΣΥ.Π. στην Αθήνα και στη Θεσσαλονίκη για την εξοικείωση των στελεχών ΣΕΠ.
- **2007:** Πραγματοποίηση για τα στελέχη Σ.Ε.Π. δύο ενημερωτικών/επιμορφωτικών διημερίδων στη Θεσσαλονίκη και μια στην Αθήνα.
- **2008:** Κατάρτιση διάρκειας 520 ωρών, 740 στελεχών Σ.Ε.Π. και εκπαιδευτικών σε Πρόγραμμα με τίτλο: «Συμβουλευτικοί Ορίζοντες για τον Σχολικό Προσανατολισμό - ΣΟΣ Προσανατολισμός», (Κατηγορία Πράξης 2.4.1.γ) – ΕΠΕΑΕΚ II, με ανάδοχο το Πάντειο Πανεπιστήμιο.
- **2008:** Επιμόρφωση 248 στελεχών των ΓΡΑ.ΣΥ. στο πλαίσιο της Πράξης: «Δημιουργία Γραφείων Επαγγελματικού Προσανατολισμού και Σύνδεσης με την αγορά Εργασίας και Επαγγελματικού Προσανατολισμού», 428 ωρών σε 8 πόλεις στην Ελλάδα υπό την αιγίδα του Ε.Κ.Π.Α., στο πλαίσιο του ΕΠΕΑΕΚ II.

Καθώς η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε θέματα που σχετίζονται με τον Σχολικό Επαγγελματικό Προσανατολισμό εντάσσεται στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, και επειδή η παρούσα μελέτη αποσκοπεί να αναδείξει πτυχές της επιμόρφωσης των στελεχών κι εκπαιδευτικών σε θέματα Σ.Ε.Π., κρίνεται σκόπιμο να οριοθετηθεί συνοπτικά η έννοια και ο ρόλος της επιμόρφωσης στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων για τους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

3. Η έννοια και ο ρόλος της επιμόρφωσης στην εκπαίδευση ενηλίκων

Η εκπαίδευση εκπαιδευτικών αποτελείται από δύο συνιστώσες, την βασική (αρχική) εκπαίδευση από την μια μεριά και την επιμόρφωση από την άλλη. Στα κράτη -μέλη του Οργανισμού για την Οικονομική Συνεργασία κι Ανάπτυξη (Ο.Ο.Σ.Α.) η σημασία της επιμόρφωσης είναι μεν αναγνωρισμένη, αλλά υπάρχει μικρή συμφωνία μεταξύ των κρατών για τον ορισμό, την φύση και την σκοποθεσία της⁷. Ακριβώς για τον λόγο αυτό η εύρεση ενός γενικά αποδεκτού όρου για την επιμόρφωση εκπαιδευτικών δεν είναι εφικτή. Ο Μαυρογιώργος⁸ αναφέρει ότι αποτελεί «το σύνολο των μέτρων και των δραστηριοτήτων που υιοθετούνται και εφαρμόζονται, με πρωταρχικό ή αποκλειστικό σκοπό τη βελτίωση και παραπέρα ανάπτυξη των ακαδημαϊκών ή πρακτικών και προσωπικών ή επαγγελματικών γνώσεων, δεξιοτήτων, ικανοτήτων και ενδιαφερόντων των εκπαιδευτικών στη διάρκεια της θητείας τους», καθορίζοντας έτσι, και τα πλαίσια της οργανωμένης προσπάθειας για την θεσμική καθιέρωση της επιμόρφωσης, ως αρωγού κάθε ανανεωτικής παρέμβασης στο πεδίο της εκπαίδευσης εκπαιδευτικών στην Ελλάδα. Η επιμόρφωση ορίζεται ως περαιτέρω κατάρτιση εννοιολογικά προσδιορισμένη στο χώρο της εξειδικευμένης μαθησιακής δραστηριότητας, επικεντρωμένη στην προετοιμασία της ανάληψης ρόλου ή έργου, οριοθετημένου σε συγκεκριμένο επαγγελματικό πλαίσιο⁹, μια προσέγγιση στο πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων που ουσιαστικά προβάλλει όλα εκείνα τα χαρακτηριστικά μιας στοχευόμενης εκπαιδευτικής διεργασίας για ενηλίκους, σχεδιασμένη και συγκροτημένη από τον υπεύθυνο φορέα που την υλοποιεί.

Η επιμόρφωση, λοιπόν, των εκπαιδευτικών εντάσσεται στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, η οποία ενσωματώνει κάθε εκπαιδευτική δραστηριότητα, όπου η μάθηση δεν αποτελεί μία στιγμιαία ή απλώς ευκαιριακή προσπάθεια, αλλά μία οργανωμένη, ‘ενήλικη’ διαδικασία, που οδηγεί στην ανανέωση και εξειδίκευση των γενικών και των ειδικών γνώσεων, των δεξιοτήτων αλλά ιδιαίτερα των στάσεων, δηλαδή, των ευρύτερων τρόπων προσέγγισης της ζωής¹⁰. Ωστόσο, η πορεία των ενηλίκων προς τη μάθηση συναντά αρκετά εμπόδια, που είτε οφείλονται σε εξωγενείς παράγοντες (πχ, κακή οργάνωση των προγραμμάτων, ακατάλληλο περιεχόμενο, έλλειψη κατάρτισης των εκπαιδευτών στις αρχές της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, κτλ), είτε σε εσωγενή εμπόδια που προέρχονται από τις αντιδράσεις των εκπαιδευόμενων (πχ, άγχος, παράγοντες της προσωπικότητας, προϋπάρχουσες

7 1986, όπ. αναφ. στο: Χατζηπαναγιώτου, Π., (2001). *Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών: ζητήματα Οργάνωσης, Σχεδιασμού και Αξιολόγησης*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

8 Μαυρογιώργος, Γ. (1996). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Οι μορφές της και το κοινωνικοπολιτικό τους πλαίσιο, στο Θ. ΓΚΟΤΟΒΟΣ κ.ά., *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*, σ. 86. Ιωάννινα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.

9 Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο

10 Κεδράκα, Κ. (2009). *Εκπαιδευτές ενηλίκων στην Ελλάδα εξέλιξη, αναζητήσεις, προβληματισμοί*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

γνώσεις, εμπειρίες και καταστάσεις στις οποίες μένουν προσκολλημένοι, κ.α.), κι έτσι, συχνά αναπτύσσουν μηχανισμούς άμυνας και άρνησης απέναντι στη νέα γνώση αλλά και στην ίδια τη διαδικασία της μάθησης¹¹.

Μελετώντας το ζήτημα της επιμόρφωσης των στελεχών και εκπαιδευτικών σε θέματα Σ.Ε.Π., χρειάζεται, επίσης, να κάνουμε μια σύντομη αναφορά και στις εκπαιδευτικές ανάγκες τους. Η εκπαιδευτική ανάγκη μπορεί να θεωρηθεί ως μία απάντηση της εκπαίδευσης που συμβάλλει στην προσαρμογή των ανθρώπων στη νέα κατάσταση που δημιουργείται από ενδοψυχικές και διαπροσωπικές αλλαγές που συμβαίνουν στη ζωή τους ή στο περιβάλλον τους, και διακρίνονται σε συνειδητές ανάγκες (ρητές και μη ρητές) και λανθάνουσες¹². Η σημασία της διερεύνησης των εκπαιδευτικών αναγκών είναι πολύ σημαντική, γιατί το κάθε επιμορφωτικό πρόγραμμα γίνεται αποτελεσματικότερο αν επιτευχθούν οι στόχοι που σχετίζονται άμεσα με τις πραγματικές ανάγκες των συμμετεχόντων, ρητές ή και λανθάνουσες¹³. Στο πλαίσιο της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, οι εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να χωριστούν σε¹⁴:

- Ανάγκες των εκπαιδευτικών που προκύπτουν αποκλειστικά από το διδακτικό τους έργο (διδακτική πράξη).
- Ανάγκες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην τάξη (αναβάθμιση, βελτίωση ικανοτήτων).
- Ανάγκες για την ανάληψη νέων επαγγελματικών ρόλων (νέα επιπρόσθετα προσόντα που θα αξιοποιηθούν από την σχολική μονάδα).
- Ανάγκες που αφορούν την ικανοποίηση ατομικών ενδιαφερόντων (προσωπική ανάπτυξη ή εξέλιξη).

Σε έρευνες που διεξήχθησαν στην Ελλάδα γύρω από την επιμόρφωση εκπαιδευτικών φαίνεται ότι συνήθως οι επιμορφούμενοι ζητούν μεγαλύτερη συνάφεια των παρεχομένων γνώσεων με τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες, καθώς θεωρούν ότι έχουν και άλλες ανάγκες που πρέπει να καλυφθούν. Ενδεικτικά αναφέρουμε την έρευνα Κασσωτάκη και Αθανασοπούλου¹⁵, που στη μελέτη τους με θέμα τη συνεχιζόμενη κατάρτιση των Ελλήνων εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης από το 1995 μέχρι το 2010, διαπίστωσαν ότι σε βάθος 15/ετίας ο βασικός κορμός της συνεχιζόμενης κατάρτισης των εκπαιδευτικών, δεν κατάφερε να παρακολουθήσει, άρα και να καλύψει, τις ανάγκες των εκπαιδευτικών τόσο σε βασικά ψυχοπαιδαγωγικά ζητήματα, όσο και σε νέα αντικείμενα όπως για παράδειγμα τις νέες τεχνολογίες. Σε αντίστοιχα

11 Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

12 Βεργίδης, Δ. (2000). *Δια βίου εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική*. Αθήνα: Ατραπός.

13 Καραλής, Θ. (2005). *Σχεδιασμός, Διοίκηση, Αξιολόγηση προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων*, Τόμος Β, Πάτρα: Ε.Α.Π.

14 Χατζηριανανιώτου, Π., (2001). *Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών: Ζητήματα Οργάνωσης, Σχεδιασμού και Αξιολόγησης*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

15 Κασσωτάκης, Μ., & Αθανασοπούλου, Γ. (2010). *Η συνεχιζόμενη κατάρτιση των Ελλήνων εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

συμπεράσματα καταλήγει και η έρευνα των Φραγκούλη και Βαλκάνου¹⁶, που επιβεβαιώνει την αναποτελεσματικότητα των προγραμμάτων εισαγωγικής επιμόρφωσης μέσα από την καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την ικανοποίηση των επιμορφωτικών τους αναγκών. Ειδικότερα, για το αν υπήρξε προσπάθεια για την διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευομένων πριν την έναρξη είτε κατά την διάρκεια του προγράμματος, «καθόλου» ή «ελάχιστα» απάντησε το 58,4% και 65% αντίστοιχα, ενώ για το αν χρησιμοποιήθηκαν τεχνικές για την διερεύνηση αυτή «καθόλου» απάντησε το 80%, «ερωτηματολόγιο» απάντησε το 13,3% και «συζήτηση» απάντησε το 6,6%. Αξίζει να αναφερθεί το αντίστοιχο εύρημα -σχετικά με την ικανοποίηση των επιμορφωτικών αναγκών- στην έρευνα της Καραγιάννη¹⁷ στην Ευρυτανία σημειώνεται ότι το 97% στην Αττική και το 96,2% των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην επιμόρφωση, απάντησαν πως δεν ρωτήθηκαν για το ποιες ήταν οι εκπαιδευτικές τους ανάγκες τους κι ότι η επιμόρφωση που συμμετείχαν, ήταν περιορισμένης χρησιμότητας, καθώς δεν συνδέεται επαρκώς το περιεχόμενο με τις πραγματικές επιμορφωτικές τους ανάγκες.

Σε άλλη μελέτη, ο Δημητρακάκης¹⁸ παρουσίασε αποτελέσματα από ποσοτικά και ποιοτικά στοιχεία που συνέλεξε μετά την διεξαγωγή της επιμόρφωσης νεοδιόριστων εκπαιδευτικών στο ΠΕΚ Λαμίας, στα πλαίσια της Α΄ Φάσης του Προγράμματος Εισαγωγικής Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης σχολικού Έτους 2010-11. Χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο που συμπλήρωσαν οι 416 από τους 911 εκπαιδευτικούς και των δύο βαθμίδων εκπαίδευσης που συμμετείχαν στην επιμόρφωση (220 από την Α/θμια Εκπαίδευση και 196 από τη Β/θμια Εκπαίδευση). Παρότι σε ποσοστό 60% δηλώνεται ότι ακολουθήθηκε συνεργατική διερεύνηση των υπό μελέτη θεμάτων, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι κατά τη διάρκεια του προγράμματος υπήρξε επανάληψη και παρουσίαση θεωρητικών γνώσεων, χωρίς άμεση σύνδεση με τη σχολική πράξη και τις καθημερινές διδακτικές πρακτικές, σε ένα μικρότερο ποσοστό που δεν αναφέρεται. Ανάλογη παρατήρηση αναφέρεται και στα συμπεράσματα, καθώς αναδείχτηκε συχνά, η αδυναμία συνάφειας των παρεχόμενων γνώσεων με τη σχολική πραγματικότητα και τις πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών.

Οι Αναγνωστάκης και Νάσαινας¹⁹ πραγματοποίησαν έρευνα που

16 Φραγκούλης, Ι., & Βαλκάνος, Ε. (2008). *Διερεύνηση απόψεων των εκπαιδευτικών για τον τρόπο επιμόρφωσής τους στο ΠΕΚ Πάτρας*. Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Αθήνα: Μεταίχμιο.

17 Καραγιάννη, Ε. (2011). *Στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την επιμόρφωση στους νομούς Αττικής και Ευρυτανίας. Συγκριτική αποτίμηση*. Διπλωματική Εργασία. Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.

18 Δημητρακάκης, Κ. (2011). *Δεδομένα και αποτελέσματα αξιολόγησης της εισαγωγικής επιμόρφωσης. Η περίπτωση του ΠΕΚ Λαμίας*. Πρακτικά Δημερίδας ΟΕΠΕΚ, «Εισαγωγική επιμόρφωση». ΥΠΔΒΜΘ.

19 Αναγνωστάκης, Σ., & Νάσαινας, Γ. (2000). *Οι απόψεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την επιμόρφωση στη μεθοδολογία της συστηματικής προσέγγισης του περιβάλλοντος*. Πρακτικά Συνεδρίου: «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στο Πλαίσιο του 21ου αιώνα, Προοπτικές και Δυνατότητες», Λάρισα.

διερευνούσε τις απόψεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη μεθοδολογία της συστημικής προσέγγισης του περιβάλλοντος και υποστηρίχτηκε στην ποσοτική της ανάλυση από ένα δείγμα 101 εκπαιδευτικών (από 650 που έχουν υλοποιήσει προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Π.Ε.) από πέντε νομούς της χώρας και στην ποιοτική ανάλυση από ημιδομημένη συνέντευξη σε οκτώ εκπαιδευτικούς που υποστηρίζουν την εφαρμογή της Π.Ε. από δύο νομούς. Στην μελέτη αυτή επισημαίνεται η αναγκαιότητα για επιμόρφωση σε θέματα βιωματικής κι ενεργού μάθησης, καθώς σε ποσοστό 68,3% οι συμμετέχοντες ζητούν να επιμορφωθούν προκειμένου να καλύψουν τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες στις διδακτικές αυτές προσεγγίσεις.

4. Η ταυτότητα της έρευνας

Με βάση τα παραπάνω, κρίθηκε ενδιαφέρον να διερευνήσουμε τις απόψεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που συμμετείχαν στο επιμορφωτικό πρόγραμμα «Συμβουλευτικοί Ορίζοντες για τον Σχολικό Προσανατολισμό – Σ.Ο.Σ Προσανατολισμός», σχετικά με το η συμμετοχή τους στο εν λόγω πρόγραμμα κάλυψε τις επιμορφωτικές τους ανάγκες. Η σχετική προκήρυξη^{20,21} αναφερόταν σε 740 εκπαιδευτικούς και στελέχη δομών Σ.Ε.Π. που προσκαλούνταν να πάρουν μέρος. Το πρόγραμμα περιελάμβανε 520 ώρες επιμόρφωσης, κατανεμημένων σε δύο μέρη. Το πρώτο μέρος, το Θεωρητικό, το οποίο πραγματοποιήθηκε από 25/02/08 έως 17/05/08, είχε διάρκεια 50 ωρών δια ζώσης και 150 ώρες εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και απαιτούσε την συγγραφή ατομικών συνθετικών εργασιών. Το πρόγραμμα περιλάμβανε και Βιωματική Εκπαίδευση με αντικείμενα την Συμβουλευτική (Ομάδα, Ομαδική Συμβουλευτική, Συμβουλευτική στο πλαίσιο της βιωματικής εκπαίδευσης, διαχείριση άγχους, δεξιότητες Συμβουλευτικής, ρόλος Συμβούλου, αυτοεξερεύνηση) και τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό (Αναπτυξιακό μοντέλο, μετάβαση, αυτογνωσία, πληροφόρηση, λήψη απόφασης, δικτύωση, δημιουργία portfolio). Οι επιμορφούμενοι, έχοντας ολοκληρώσει το Θεωρητικό Πλαίσιο του προγράμματος (200 ώρες) καθώς και τον κύκλο των Βιωματικών Εφαρμογών (182 ώρες βιωματικής εκπαίδευσης και 18 ώρες εποπτείας γραπτών εργασιών), στα πλαίσια του μέρους της Πρακτικής Άσκησης, προχώρησαν στην εκπόνηση του δικού τους υλικού και στον τελικό σχεδιασμό και πραγματοποίηση του ερευνητικού τους προγράμματος σε σχολικό περιβάλλον (120 ώρες).

Το ερευνητικό ερώτημα που μας απασχόλησε στη συγκεκριμένη μελέτη είναι:

20 ΥΑ 8645 /Γ7/23-1-2007: Έναρξη υλοποίησης της Κατηγορίας Πράξης 2.4.1.γ «Ανάπτυξη ειδικού επιμορφωτικού υλικού για την επιμόρφωση των Συμβούλων Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού».

21 ΥΑ 9190 /Γ7/24-1-2007: Πρόσκληση εκδήλωσης ενδιαφέροντος προς τους εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τη συμμετοχή στο έργο: «ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΟΙ ΟΡΙΖΟΝΤΕΣ ΓΙΑ ΤΟΝ ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟ – ΣΟΣ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ» της Κατηγορίας Πράξης 2.4.1.γ».

- Ικανοποιήθηκαν οι εκπαιδευτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην επιμόρφωση;

Η μεθοδολογία της έρευνας ακολουθεί την ποιοτική προσέγγιση που θεωρήθηκε ως η πλέον κατάλληλη, γιατί μέσω αυτής καταγράφονται εις βάθος οι σκέψεις και εμπειρίες των συμμετεχόντων, καθώς μέσα από τις ερωτήσεις των συνεντεύξεων αναζητούνται υποκειμενικές απόψεις και βιώματα²². Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η τεχνική της ημιδομημένης Συνέντευξης, η οποία περιγράφεται ως η συνάντηση και συνομιλία δύο ή περισσότερων ανθρώπων για την επίτευξη ενός προκαθορισμένου στόχου²³, επιτρέποντας τη μεγαλύτερη δυνατή διείσδυση στην προσωπική φιλοσοφία κάθε ατόμου, διότι οι ερωτώμενοι επιλέγουν να πουν όσα –και τόσα- οι ίδιοι θεωρούν σημαντικά, τις «αλήθειες» που θέλουν να αναφέρουν²⁴.

Οι συμμετέχοντες στην συγκεκριμένη έρευνα ήταν οκτώ εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, που πιστοποιήθηκαν επιτυχώς στο επιμορφωτικό πρόγραμμα «Συμβουλευτικοί Ορίζοντες για τον Σχολικό Προσανατολισμό – ΣΟΣ Προσανατολισμός» και στη συνέχεια, επάνδρωσαν τις υπάρχουσες δομές του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΚΕ.ΣΥ.Π., ΓΡΑ. Σ.Ε.Π., ΓΡΑ.ΣΥ.) και σε κάποιες περιπτώσεις δίδαξαν το μάθημα σε σχολικές μονάδες. Οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί επιλέχθηκαν με βάση δύο κριτήρια: α) τη διαθεσιμότητά τους να πάρουν μέρος στην παρούσα διερεύνηση και β) την κατάταξή τους στις δυο βασικές ομάδες των εκπαιδευτικών που επιμορφώθηκαν στο εν λόγω πρόγραμμα: σε αυτούς που δεν ήταν στελέχη Σ.Ε.Π. αλλά είχαν προηγούμενη εμπειρία στην εφαρμογή του Σ.Ε.Π. στην τάξη και σε όσους ήταν ήδη στελέχη σε δομές Σ.Ε.Π. Ο μικρός αριθμός των συμμετεχόντων στην παρούσα έρευνα αποτελεί τη συνήθη μεθοδολογική πρακτική σε ποιοτικές έρευνες²⁵, διότι όπως σημειώνουν και οι Morse & Field²⁶ η ποιοτική δειγματοληψία βασίζεται σε δύο βασικούς κανόνες: της καταλληλότητας και της επάρκειας. Δηλαδή, για την ποιοτική έρευνα το δείγμα θα πρέπει να είναι το κατάλληλο για την ερμηνεία του φαινομένου και θα πρέπει να είναι επαρκές όχι σε ποσότητα αλλά σε παροχή ποιοτικών πληροφοριών που θα επιτρέψουν να επιτευχθεί η έννοια του κορεσμού, αναφορικά με τις πληροφορίες για το υπό έρευνα φαινόμενο^{27, 28}, άρα το δείγμα

22 Κυριαζή, Ν. (1998). *Η κοινωνιολογική έρευνα – Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικές Επιστημονικές Εκδόσεις.

23 Βάμβουκας, Μ. (2006). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

24 Κεδράκα, Κ. (2009). *Εκπαιδευτές ενηλίκων στην Ελλάδα. εξέλιξη, αναζητήσεις, προβληματισμοί*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

25 Bird, M., Hammersly, M., Gomm, R., & Woods, P. (1999). *Εκπαιδευτική Έρευνα στην Πράξη. Εγχειρίδιο Μελέτης* (Ε. Φράγκου μτφ). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

26 Morse, M.J., & Field, A.P. (1996). *Nursing research: The application of qualitative approach*. London: Chapman & Hall.

27 Morse, M.J. (1994). *Critical issues in qualitative research methods*. Thousand Oaks, Sage Publ.

28 Patton, M.Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. 2nd ed. California, Newbury Park, Sage.

δεν χρειάζεται να είναι ποσοτικά μεγάλο για τη διεξαγωγή έγκυρης έρευνας και συνήθως αφορά σε διψήφιο ή ακόμη και σε μονοψήφιο αριθμό²⁹. Έτσι, το δείγμα που επιλέχτηκε στην παρούσα έρευνα θεωρήθηκε κατάλληλο, είχε δηλαδή τα στοιχεία εκείνα που οι ερευνητές ήθελαν να ερευνήσουν, καθώς και τη γνώση και τη θέληση να συμμετάσχει στην έρευνα. Αυτό το δείγμα χαρακτηρίζεται ως δείγμα σκοπιμότητας, που σκοπίμως (και όχι τυχαία) επιλέγεται, γιατί έχει τη γνώση, τα χαρακτηριστικά και τη θέληση να δώσει πιο ολοκληρωμένες και σε βάθος απαντήσεις. Επομένως, στη συγκεκριμένη μελέτη το δείγμα επιλέχτηκε όχι με αντικειμενικές και τυχαίες τεχνικές, αλλά με βάση την υποκειμενική γνώση των ερευνητών για τα χαρακτηριστικά του^{30, 31}.

Μέσα από προσωπική προσέγγιση κι επικοινωνία έγινε κατανοητό από όλους ο σκοπός της έρευνας, καθώς και το πλαίσιο στο οποίο θα διεξαχθεί. Όλες οι συναντήσεις έγιναν σε ιδιαίτερα θερμή ατμόσφαιρα και ουσιαστικό ενδιαφέρον από τους συμμετέχοντες, μετά από τηλεφωνική επικοινωνία και σε χώρο της δικής τους επιλογής. Δόθηκαν οι απαραίτητες πληροφορίες και διαβεβαιώσεις σχετικά με την ανωνυμία των απαντήσεων και την τήρηση όλων των κανόνων δεοντολογίας, όπως την περιγράφει η Κυριαζή³², ώστε να εξασφαλιστεί η αξιοπιστία και η εγκυρότητά της.

Τα δεδομένα της έρευνας συλλέχτηκαν τον Φεβρουάριο και Μάρτιο του 2014. Η πιλοτική συνέντευξη πραγματοποιήθηκε με τον πρώτο εκπαιδευτικό την 20/02/14, ενώ στη συνέχεια πραγματοποιήθηκαν οι άλλες επτά συνεντεύξεις. Η διαδικασία επεξεργασίας του υλικού των συνεντεύξεων η οποία ακολουθήθηκε, περιλάμβανε την απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων και τη μετατροπή τους σε γραπτό λόγο-κείμενο, το οποίο στη συνέχεια, επεξεργάστηκε με τη μέθοδο της Ανάλυσης Περιεχομένου, που θεωρείται η πλέον κατάλληλη «για την αναζήτηση και αξιολόγηση μηνυμάτων στον έντυπο λόγο, ιδίως όταν πρόκειται για ζητήματα που αφορούν απόψεις»³³. Τέλος, έγινε η ποιοτική ερμηνεία κι αξιολόγησή τους..

4.1 Περιορισμοί της έρευνας

Σημειώνεται ότι καθώς πρόκειται για μικρής κλίμακας μελέτη και η ποιοτική ανάλυση στηρίζεται στην περιγραφή και εμβάθυνση των απόψεων των συγκεκριμένων ερωτηθέντων και μάλιστα, ενός πολύ μικρού δείγματος από τον συνολικό πληθυσμό που επιμορφώθηκε, δεν υπονοείται η γενίκευση των

29 Μαντζούκας, Σ. (2007). Ποιοτική έρευνα σε έξι εύκολα βήματα. Η επιστημολογία, οι μέθοδοι και η παρουσίαση. *ΝΟΣΗΛΕΥΤΙΚΗ*, 46(1):88-98.

30 Thompson C. Qualitative research into nursing decision making: Factors for consideration in theoretical sampling. *Qual Health Res*, 9, 815-828.

31 Morse, M.J. (2003). Biasphobia. *Qual Health Res*, 13, 891-892.

32 Κυριαζή, Ν. (1998). *Η κοινωνιολογική έρευνα – Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικές Επιστημονικές Εκδόσεις.

33 Verma, G. & Mallick, K. (2004). *Εκπαιδευτική έρευνα* (μτφ. Ε. Γρίβα), σελ 224. Αθήνα: ΤΥΠΩΘΗΤΩ.

ευρημάτων της Συνάγεται, λοιπόν, ότι σε καμία περίπτωση δεν υποστηρίζεται ο καθολικός χαρακτήρας των ευρημάτων, αλλά η ανάδειξη κάποιων πτυχών που παρουσιάζουν ενδιαφέρον σχετικά με την εκπαιδευτική διαδικασία και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου που έλαβε χώρα στο πλαίσιο του προγράμματος επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στον Σ.Ε.Π., καθώς το ερευνητικό ενδιαφέρον της μελέτης εστιάστηκε στην εις βάθος συγκέντρωση στοιχείων και πληροφοριών για την παρεχόμενη εκπαίδευση στο εν λόγω πρόγραμμα³⁴.

5. Αποτελέσματα της έρευνας

Τα αποτελέσματα της έρευνας οπωσδήποτε εμφανίζουν μια πληθώρα ευρημάτων. Ένα βασικό μέρος τους σχετίζεται με το ερευνητικό ερώτημα διαφωτίζοντας τις πτυχές του, ενώ ένα άλλο εξίσου σημαντικό μέρος έρχεται να συμπληρώσει το «άρωμα» που άφησε πίσω της η επιμορφωτική προσπάθεια, δίνοντας μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα αλλά και αφορμή για ουσιαστικότερη συζήτηση.

Όσον αφορά το αν καλύφθηκαν οι επιμορφωτικές ανάγκες των συμμετεχόντων, σημειώνονται διάφορες **ανάγκες** και **προσδοκίες** των ερωτηθέντων, που όμως μάλλον **δεν καλύφθηκαν**:

«Σε εμένα κάλυψε πολύ λίγες ανάγκες... Δεν ήταν το τυπικό μάθημα... αλλά νομίζω ότι δεν έμαθα κάτι καινούργιο».

«...χωρίς ουσιαστικά να έχουμε ενταχθεί ομαλά στο πλαίσιο του σεμιναρίου, δηλαδή να αρχίσουμε φυσιολογικά, να παρακολουθούμε συγκεκριμένα πράγματα, να ερωτηθούμε από πριν τι ζητούσαμε, τι περιμένουμε...»

«...δεν μου έχει μείνει χαραγμένο στην μνήμη μου»

«...σίγουρα έχουν μείνει αναπάντητα ερωτήματα, γιατί πάρα πολλά πράγματα έτσι και αλλιώς δεν θα τα κάλυπτε, γιατί ήταν ανομοιογενές όλο το πλαίσιο».

« ... Δεν μου κάλυψε τις ανησυχίες που είχα, σε σχέση με την κοινωνική ανάπτυξη και τις κοινωνικές συνθήκες ...»

«... ήθελα σκαλοπάτια να πατήσω για να μπορέσω να αναπτυχθώ στο κομμάτι αυτό που με ενδιέφερε, να μπορέσω να δω προς τα πού θα κινηθώ, τι θα διαβάσω, με τι θα ασχοληθώ περισσότερο, ώστε να καλύψει την δική μου ανάγκη».

Είναι ενδιαφέρον ότι γίνεται ιδιαίτερη μνεία στο **αίσθημα ασφάλειας** για το πώς να **«σταθούν»** οι εκπαιδευτικοί στην τάξη:

34 Κυριαζή, Ν. (1998). *Η κοινωνιολογική έρευνα – Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικές Επιστημονικές Εκδόσεις.

«δεν ήταν αρκετή επιμόρφωση για να σου δώσει την σιγουριά να χειρίζεσαι μια τάξη..... Μπορεί, αν δεν είχες καθόλου ερεθίσματα, να έπαιρνες κάποια ερεθίσματα, αλλά...».

«...Απόλυτα ασφαλής δεν αισθάνθηκα καθόλου....»

«... αισθάνθηκα ακόμα πιο ανασφαλής ...».

«...είδα πως είναι πιο μεγάλο το χάος από όσο το υπολόγιζα, και αισθάνθηκα ακόμα πιο ανεπαρκής»

«δεν ήταν αρκετή επιμόρφωση για να σου δώσει την σιγουριά να χειρίζεσαι μια τάξη»

Στον **αντίποδα**, ωστόσο, σημειώνεται:

« ..αν ένα κομμάτι δεν το είχα τόσο έντονα ερευνήσει και αξιολογήσει, εμένα μου το ζαναθύμισε και αυτό είναι θετικό...».

« αισθανθήκαμε επιτέλους μια κάποια ασφάλεια στο χώρο».

«αισθανθήκαμε ότι δεν είμαστε τόσο στον αέρα, ότι έχουμε τέλος πάντων ένα οkey από τον φορέα, από το κράτος, ότι δεν είμαστε εντελώς αδαείς σε σχέση με την υπόλοιπη εκπαιδευτική κοινότητα».

«Θα σου πω ότι περίμενα περισσότερα πράγματα από το σεμινάριο αυτό, όμως, πήρα και αυτά που μου έδωσε».

Κάποιες ανάγκες, όμως, που αφορούν την ικανοποίηση προσωπικών ενδιαφερόντων κι ανησυχιών, φαίνεται ότι καλύφθηκαν:

«Περισσότερο ήταν μια ευκαιρία για ενδοσκόπηση παρά κάτι άλλο...»

«Παρόλα αυτά άξιζε, γιατί αν εξαιρέσουμε τον προβληματικό του χαρακτήρα του, συμπλήρωσε το μεταπτυχιακό μου».

«...καλύφθηκαν κάποια ενδιαφέροντα, κάποιες προσεγγίσεις, κάποιες τεχνικές κάποια ερεθίσματα για δράσεις και δραστηριότητες, δόθηκαν ερεθίσματα και δόθηκαν κυρίως μέσα από τα παραδείγματα...»

«Με ανάγκασε να κοιτάζω μια πλευρά του επαγγελματικού προσανατολισμού που σε εμένα ήταν κάπως ατεκμηρίωτη, το κομμάτι της κοινωνιολογικής προσέγγισης από πολιτική άποψη».

Μια σημαντική ανάγκη που φάνηκε πως καλύφθηκε ήταν αυτή της απόκτησης προσόντων (μορίων) για **υπηρεσιακή εξέλιξη** μέσω τοποθέτησης σε δομές Σ.Ε.Π.:

«Ναι, γιατί μετά θεωρήθηκε ότι ήταν το βασικό σεμινάριο, μια ισχυρή επιμόρφωση».

«Νομίζω ότι όταν κριθήκαμε, μέτρησε, μοριοδοτήθηκε σαν βασικό στοιχείο».

«η ανάγκη που μου κάλυψε ήταν ότι κάνοντας αυτή την επιμόρφωση αποκτούσα μόρια και αν αύριο ξαναγίνουν κάποιες δομές, να έχω την δυνατότητα πρόσβασης σε αυτές».

«...αργότερα, η επιμόρφωση αυτή όταν καταργήθηκε η δομή του ΣΕΠ που υπηρετούσα, μου έδωσε την δυνατότητα να πάω σε μία άλλη δομή ΣΕΠ, γεγονός που ήταν σημαντικό για μένα»

«θα βάλω ένα ερωτηματικό, γιατί είναι μεν θετικό ότι τελείωσα την επιμόρφωση και έχω την μοριοδότηση, αλλά μου έχει μείνει μια κούραση»

Πολλοί αναφέρονται στα **οργανωτικά στοιχεία** του προγράμματος, που δεν φάνηκαν να ανταποκρίνονται στις προσδοκίες και τις ανάγκες τους ως ενηλίκων και άφησαν μια «πικρή» γεύση:

«Πάντως, η όλη διοργάνωση έπασχε από το κακό φαγητό μέχρι και στο ότι δεν παίρναμε απαντήσεις για βασικά ερωτήματα που αφορούσαν την δομή της όλης εκπαιδευτικής διαδικασίας».

«Ταλαιπωρηθήκαμε λίγο, γιατί υπήρχαν κάποια θέματα οργάνωσης»

«Δεν είχαμε μια καταρχήν ενημέρωση, δεν ξέραμε πώς θα κυλίσει, να μας πουν κάτι. Ως πρόβατα επί σφαγής. Κάπως έτσι έγινε, γι' αυτό ήταν και θυμωμένος ο κόσμος. Ήταν δε και πολύ αντιζοες οι συνθήκες, ήταν πολύ πυκνό, δεν μπορούσε να αφομοιωθεί».

«...οι θεωρητικές εισηγήσεις ...ήταν από την πρώτη εβδομάδα ένας αγώνας δρόμου, για να έχεις αντοχή να παρακολουθήσεις όλη την ημέρα τις μακροσκελείς εισηγήσεις, χωρίς πλήρη ενημέρωση, με κακοκαιρία, με χιόνια, με διακεκομμένη συγκοινωνία...».

«Σίγουρα κούραση, σίγουρα το βρισκόμαστε δίπλα στη θάλασσα, σε ένα πολυτελές ξενοδοχείο, κάνοντας διάλειμμα με ανθρώπους που έκαναν διακοπές δεν ήταν ελκυστικό. Μου έχει μείνει αυτό, μια κούραση...».

«Για τους Αθηναίους ήταν πιο εύκολο. Για αυτούς που ήρθαν από όλοι την Ελλάδα, θεωρώ ότι ήταν τραυματικό. Άφησαν τις οικογένειές τους, είχαν κόστος, άλλοι με παιδάκια,

και μεταφέρθηκαν, κλείστηκαν στο ξενοδοχείο του Μαραθώνα για όλη την περίοδο και η παρακολούθηση ήταν από το πρωί μέχρι το απόγευμα, καθημερινά. Θεωρώ ότι αυτές δεν είναι συνθήκες εκπαίδευσης οι οποίες επιβάλλονται κατά κάποιο τρόπο, σε ανθρώπους κάποιας ηλικίας, με υποχρεώσεις»

Ωστόσο, παρά τα παράπονα και τη δυσαρέσκεια, και κοιτώντας από μια απόσταση, οι εκπαιδευτικοί παραδέχονται ότι ορισμένες ανησυχίες, **απορίες και κενά σε θέματα Σ.Ε.Π. απαντήθηκαν ικανοποιητικά:**

«...όπως το βλέπω τώρα, στο τέλος της επιμόρφωσης πήρα αρκετά πράγματα, με βοήθησε σε αρκετά πράγματα, βρήκα αυτά που έψαχνα, όχι 100%, αλλά κατάφερα να καταλάβω αρκετά πράγματα»

«Μου δημιούργησε κάποιες νέες δυνατότητες να ψάχνω κάποια πράγματα, μου άφησε κάποιες απορίες που μου έδωσε την δυνατότητα μετά να ανακαλύψω τις απαντήσεις, και αυτό μου έκανε καλό...»

«είδα με νέα οπτική κάποια πράγματα. Μπορώ να πω ότι μπήκα στη λογική να το αντιμετωπίζω λιγότερο ως μάθημα.

«...τελικά με βοήθησε για να βγω έξω από «τα καθήκοντα» που μου έδινε η ανάθεση του μαθήματος και να το δω με άλλο μάτι...».

«Όταν ξεκίνησα να μπω στην τάξη, έφερνα πάρα πολύ τακτικά πράγματα που είχα ακούσει, είχα διαβάσει, είχα βιώσει μέσα από την επιμόρφωση αυτή και με βοήθησε να διαχειριστώ καλύτερα την τάξη. Σε εκείνο το κομμάτι με βοήθησε πολύ»

«Πάντως, κάποια πράγματα πήρα από το σεμινάριο, όχι τυπικά προσόντα αλλά ουσιαστικά ...νομίζω ότι πήρα».

5.1. Η ερμηνεία των αποτελεσμάτων

Σε γενικές γραμμές, σχετικά με το ερευνητικό ερώτημα που αφορά το αν ικανοποιήθηκαν οι εκπαιδευτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, η πλειοψηφία έδωσε μάλλον αρνητική εικόνα, εξαιρώντας όμως τα «πρακτικά οφέλη» που σχετίζονται με τα ατομικά ενδιαφέροντα και την δυνατότητα μοριοδότησής τους σε σχετικές προκηρύξεις. Ένα πρώτο σχόλιο που καταγράφηκε αφορούσε στο βραχύβιο σε διάρκεια θεωρητικό μέρος, με πολυπληθές ακροατήριο, όπου η εισήγηση κυριάρχησε ως βασική εκπαιδευτική τεχνική, πιθανόν και ως λύση ανάγκης, καθώς ο χρόνος, το πλήθος των συμμετεχόντων και οι συνθήκες της εκπαιδευτικής διαδικασίας δεν άφηναν

περιθώρια για κάτι άλλο. Αντίστοιχες αναφορές για χρήση της εισήγησης ως κυρίαρχης τεχνικής διδασκαλίας συναντούμε και στην έρευνα των Φραγκούλη και Βαλκάνου³⁵, στην οποία οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί αναφέρουν πως οι εκπαιδευτικές πρακτικές που κυρίως εφαρμόζονται στις επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών είναι η εισήγηση και η εμπλουτισμένη εισήγηση, ενώ η συμμετοχή τους θα μπορούσε να ήταν μια ευκαιρία για εκμάθηση βιωματικών τεχνικών, καθώς θεωρούσαν ότι υστερούν σε θέματα ανάλογων δεξιοτήτων, γεγονός που αποτελεί και τον βασικό λόγο για να παρακολουθήσουν ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης. Παρόμοια ευρήματα αναφέρονται και στην έρευνα των Αναγνωστάκη και Νάσαινα³⁶, όπου οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να επιζητούν να επιμορφωθούν, προκειμένου να καλύψουν τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες κυρίως γύρω από τις βιωματικές διδακτικές προσεγγίσεις. Στην πράξη, αυτό που φάνηκε ότι ίσχυσε και στο πρόγραμμα ΣΟΣ ήταν ό,τι συμβαίνει και στις περισσότερες επιμορφωτικές δράσεις για εκπαιδευτικούς: οι εισηγητές είτε εξακολουθούν να εφαρμόζουν τις συνθήκες, μετωπικές διδακτικές προσεγγίσεις, δηλ. την εισήγηση, είτε δεν υπάρχουν οι αναγκαίες προϋποθέσεις (πχ επαρκής χρόνος, κατάρτιση εκπαιδευτών κτλ) για την εφαρμογή των συμμετοχικών επιμορφωτικών μεθόδων που αξιοποιούνται στην εκπαίδευση ενηλίκων.

Τα ευρήματα σχετικά με τα οργανωτικά προβλήματα της συγκεκριμένης επιμόρφωσης που ξεκινούν από τη διατροφή, τη δυσκολία διαχείρισης του μεγάλου αριθμού των εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών που δημιουργούσε αγχωτικές καταστάσεις, την πίεση του χρόνου να βγει το πρόγραμμα κτλ συναντώνται ως αρνητικά σχόλια και στο Αξιολογικό Δελτίο της Ενέργειας 2.4.1 του ΕΠΕΑΕΚ II: «Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός για μαθητές του Λυκείου, της αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης και της επαγγελματικής εκπαίδευσης», στο οποίο αναφέρονται παρόμοια αποτελέσματα σχετικά με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: «Συμβουλευτικοί Ορίζοντες για τον Σχολικό Προσανατολισμό – ΣΟΣ Προσανατολισμός»³⁷. Είναι ωστόσο, ενδιαφέρον ότι οι προτάσεις στις οποίες καταλήγει το αξιολογικό αυτό δελτίο, περιλαμβάνουν και θέματα που διερευνά η παρούσα έρευνα. Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι προτείνεται η επιμόρφωση των στελεχών Σ.Ε.Π. να διεξάγεται βάσει των αρχών μάθησης ενηλίκων και να περιλαμβάνει θεματικές ενότητες εκπαίδευσης που να καλύπτουν τις ανάγκες τους κατά την εφαρμογή του θεσμού (πχ, διαχείριση κρίσης, υλοποίηση βιωματικών ασκήσεων).

35 Φραγκούλης, Ι., & Βαλκάνος, Ε. (2008). *Διερεύνηση απόψεων των εκπαιδευτικών για τον τρόπο επιμόρφωσής τους στο ΠΕΚ Πάτρας. Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

36 Αναγνωστάκης, Σ., & Νάσαινας, Γ. (2000). *Οι απόψεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την επιμόρφωση στη μεθοδολογία της συστημικής προσέγγισης του περιβάλλοντος*. Πρακτικά Συνεδρίου, «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στο Πλαίσιο του 21ου αιώνα, Προοπτικές και Δυνατότητες», Λάρισα.

37 Σημειώνεται ότι το Δελτίο Αξιολόγησης αποτελεί προϊόν της εκπόνησης μελέτης από την εταιρεία ΕΕΟ GROUP ΑΕ το 2009 στα πλαίσια του έργου «Μελέτη αξιολόγησης- αποτίμησης των σημαντικότερων παρεμβάσεων του Άξονα Προτεραιότητας 2 του ΕΠΕΑΕΚ 2000-06 που θα συνεχίσουν και κατά την προγραμματική περίοδο 2007-2013» κατόπιν συμβάσεως που υπέγραψε με το ΥΠΕΠΘ.

Είναι ενδιαφέρον, πάντως, ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στο επιμορφωτικό πρόγραμμα ΣΟΣ έχουν ανάγκες που σχετίζονται με το αίσθημα της ασφάλειας να ανταποκριθούν στο ρόλο τους και να «σταθούν» με κάποια σχετική άνεση στην τάξη ή και στις γενικότερες υποχρεώσεις τους. Στην βιβλιογραφική ανασκόπηση συναντώνται ανάλογες αναφορές, όπως στη μελέτη των Κασσωτάκη και Αθανασοπούλου³⁸, στην οποία καταδεικνύεται ότι οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι οι επιμορφώσεις που έχουν παρακολουθήσει δεν τους έχουν βοηθήσει να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις κι αλλαγές του Αναλυτικού Προγράμματος και δεν ανταποκρίθηκαν στις προσδοκίες τους σχετικά με την αξιοποίησή τους στο καθημερινό διδακτικό τους έργο. Στην παρούσα έρευνα, σχετικά με τις ανάγκες που έχουν οι εκπαιδευτικοί για την ανάληψη του ρόλου τους ως στελεχών Σ.Ε.Π., μάλλον δεν κατάφεραν να αξιοποιήσουν επαρκώς την παρεχόμενη γνώση, είτε γιατί δεν είχαν το θεωρητικό και εμπειρικό υπόβαθρο, είτε διότι η επιμόρφωση δεν έδωσε νέες, βαθύτερες και ουσιαστικότερες κατευθύνσεις για το αντικείμενο του Σ.Ε.Π. και δεν τους εφοδίασε με γνώσεις και κυρίως, με δεξιότητες για την άσκηση του ρόλου τους. Το θέμα αυτό συγκαταλέγεται ανάμεσα στα ζητούμενα από την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών όλων των ειδικοτήτων, όπως αναφέρεται σε κάποιες μελέτες, που σημειώνουν ότι το θεματικό εύρος μια επιμόρφωσης για εκπαιδευτικούς δεν πρέπει να περιορίζεται στο γνωστικό αντικείμενο, αλλά να ενισχύει και την απόκτηση «οριζόντιων» δεξιοτήτων, για την ανάληψη ρόλων, όπως η απόκτηση δεξιοτήτων συντονιστή ομάδας, διαχείρισης της ομάδας, υιοθέτηση ενεργητικών μορφών μάθησης, χειρισμού ευαίσθητων θεμάτων, πχ, οικογενειακά προβλήματα, οι σχέσεις των φίλων, χρήση ουσιών, κτλ.³⁹

Ωστόσο, φαίνεται το ότι η συγκεκριμένη επιμόρφωση φαίνεται πως ικανοποίησε ανάγκες των συμμετεχόντων που σχετίζονται με την υπηρεσιακή τους εξέλιξη και ειδικότερα, την μοριοδότησή τους για τη διεκδίκηση κάποιας θέσης στις δομές του Σ.Ε.Π. Ακόμα, καταγράφεται η θετική άποψη των εκπαιδευτικών ως προς την πιστοποίηση των προσόντων της θέσης -που ήδη κατείχαν- μέσω της συγκεκριμένης επιμόρφωσης, καθώς θεωρήθηκε ότι τους προσέφερε ένα τυπικό προσόν που δικαιολογούσε στην εκπαιδευτική κοινότητα την έως τώρα πορεία τους σε θέσεις ευθύνης του θεσμού του Σ.Ε.Π.

Τέλος, αυτό που πρέπει να επισημανθεί (και ίσως πρόκειται για ένα από τα θετικά στοιχεία αυτής επιμόρφωσης) είναι ότι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί σκεπτόμενοι εκ των υστέρων την όλη διαδικασία, θεωρούν ότι πήραν κάποια πράγματα, που στην πορεία τους βοήθησαν να προβληματιστούν και να δουν με νέα οπτική το μάθημα του Σ.Ε.Π., καθώς και τον σημαντικό ρόλο που μπορούν οι ίδιοι να διαδραματίσουν στην εφαρμογή του.

38 Κασσωτάκης, Μ., & Αθανασοπούλου, Γ. (2010). *Η συνεχιζόμενη κατάρτιση των Ελλήνων εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

39 Σταματούρου, Α. (2011). Απόψεις εκπαιδευτικών και εκπαιδευτών σχετικά με την διεξαγωγή και την υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων στην αγωγή υγείας. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 52, 154-168.

6. Συμπεράσματα - προτάσεις

Μέσα από τη διερεύνηση που επιχειρήθηκε, προσεγγίστηκαν οι απόψεις των συμμετεχόντων στελεχών κι εκπαιδευτικών Σ.Ε.Π. στο επιμορφωτικό πρόγραμμα «Συμβουλευτικοί Ορίζοντες για τον Σχολικό Προσανατολισμό - ΣΟΣ Προσανατολισμός» σχετικά με το αν ικανοποιήθηκαν οι εκπαιδευτικές τους ανάγκες. Οι αναφορές των συμμετεχόντων στις αγχωτικές και καταγιστικές από άποψη χρόνου και ύλης συνθήκες διδασκαλίας είναι χαρακτηριστικές, και οπωσδήποτε αποτελούν ένα παράδειγμα προς αποφυγή για τυχόν μελλοντικές επιμορφώσεις εκπαιδευτικών. Προφανώς, το πρόγραμμα απευθυνόταν σε ένα αρκετά μεγάλο πλήθος εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, διαφορετικών ειδικοτήτων κι ανομοιογενές ως προς το προηγούμενο γνωστικό τους υπόβαθρο αλλά και την εμπειρία τους στην εφαρμογή του θεσμού του Σ.Ε.Π. Μέσα από τις απόψεις τους γίνεται φανερό ότι θα ήταν προτιμότερο να έχει ληφθεί σοβαρά υπόψη το προφίλ και οι ανάγκες της συγκεκριμένης ομάδας, ώστε η επιμορφωτική αυτή προσπάθεια να ανταποκριθεί με επιτυχία στις προσδοκίες τους και τις συνθήκες εκπαίδευσης που ταιριάζουν σε ενήλικους εκπαιδευόμενους. Ειδικότερα για τις επιμορφώσεις γύρω από τον Σ.Ε.Π., η παρούσα έρευνα θα μπορούσε να αποτελέσει ένα ερέθισμα, ώστε οι επόμενες επιμορφώσεις να διαμορφώσουν περισσότερο ανοικτούς και πληρέστερους συμβουλευτικούς ορίζοντες. Άλλωστε, και οι εκπαιδευτικοί που εφαρμόζουν τον Σ.Ε.Π. στα σχολεία, καθώς και οι Σύμβουλοι Σ.Ε.Π. στα ΚΕ.ΣΥ.Π., όπως αποτυπώνεται σε έρευνα του Ο.Ε.Π.Ε.Κ.⁴⁰ προτείνουν η επιμόρφωσή τους να είναι διαρκής, αλλά να γίνεται κυρίως εξ αποστάσεως αφού η φυσική παρουσία, για πολλούς λόγους, είναι δύσκολη.

Ξέχωρα, πάντως, από τυχόν παράπονα, δυσκολίες κι οργανωτικές αστοχίες, οι συνεντευξιαζόμενοι αναδεικνύουν ενδιαφέρουσες κι ελπιδοφόρες οπτικές και εκφράζουν τη σημαντική και θετική άποψη ότι μέσα από την εν λόγω εκπαίδευση πήραν αρκετά ερεθίσματα για τη δουλειά τους, πολλά από τα οποία τους οδήγησαν, με την βοήθεια του εκπαιδευτικού υλικού που τους δόθηκε στο τέλος της επιμόρφωσης, να αναστοχαστούν για τον ρόλο τους, πετυχαίνοντας με τον τρόπο αυτό να αυτό-ανατροφοδοτηθούν και να ανταποκριθούν πληρέστερα στα καθήκοντά τους. Ίσως τελικά αυτό, να αποτελεί και το πιο αισιόδοξο μήνυμα για κάθε μελλοντική επιμόρφωση εκπαιδευτικών, ανεξάρτητα από το αν τελικά θα καταφέρει να εκπληρώσει όλους τους στόχους της.

40 Ο.Ε.Π.Ε.Κ., (2007). Σχολικός επαγγελματικός προσανατολισμός. Στο: www.oepek.gr/pdfs/meletes/oepek_meleth_09.pdf. Προσπελάστηκε στις 6/4/15.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αναγνωστάκης, Σ., & Νάσαινας, Γ. (2000). *Οι απόψεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την επιμόρφωση στη μεθοδολογία της συστημικής προσέγγισης του περιβάλλοντος*. Στα Πρακτικά Συνεδρίου, «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στο Πλαίσιο του 21ου αιώνα, Προοπτικές και Δυνατότητες», Λάρισα.
- Βάμβουκας, Μ. (2006). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Βεργίδης, Δ. (2000). *Δια βίου εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική*. Αθήνα: Ατραπός.
- Bird, M., Hammersly, M., Gomm, R., & Woods, P. (1999). *Εκπαιδευτική Έρευνα στην Πράξη. Εγχειρίδιο Μελέτης* (Ε. Φράγκου μτφ). Πάτρα: Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο.
- Βρετάκου, Β. (1990). *Ο Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός στην Ελλάδα*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Δημητρακάκης, Κ. (2011). *Δεδομένα και αποτελέσματα αξιολόγησης της εισαγωγικής επιμόρφωσης. Η περίπτωση του ΠΕΚ Λαμίας*. Στα Πρακτικά Δημερίδας ΟΕΠΕΚ, «Εισαγωγική επιμόρφωση». ΥΠΔΒΜΘ.
- Faulkner D., Swann J., Baker S., Bird M., & Carty J. (1999). *Εξέλιξη του Παιδιού στο Κοινωνικό Περιβάλλον, Εγχειρίδιο μεθοδολογίας*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Καραγιάννη, Ε. (2011). *Στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την επιμόρφωση στους νομούς Αττικής και Ευρυτανίας. Συγκριτική αποτίμηση*. Διπλωματική Εργασία. Χαροκόπειο.
- Καραλής, Θ. (2005). *Σχεδιασμός, Διοίκηση, Αξιολόγηση προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Τόμος Β*, Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Κασσωτάκης, Μ., & Αθανασοπούλου, Γ. (2010). *Η συνεχιζόμενη κατάρτιση των Ελλήνων εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Κεδράκα, Κ. (2009). *Εκπαιδευτές ενηλίκων στην Ελλάδα εξέλιξη, αναζητήσεις, προβληματισμοί*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Κυριαζή, Ν. (1998). *Η κοινωνιολογική έρευνα – Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικές Επιστημονικές Εκδόσεις.
- Μαντζούκας, Σ. (2007). Ποιοτική έρευνα σε έξι εύκολα βήματα. **Η επιστημολογία,**

οι μέθοδοι και η παρουσίαση. ΝΟΣΗΛΕΥΤΙΚΗ, 46(1), 88–98.

- Μαυρογιώργος, Γ. (1996). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Οι μορφές της και το κοινωνικοπολιτικό τους πλαίσιο, στο Θ. ΓΚΟΤΟΒΟΣ κ.ά., *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*, Ιωάννινα: Σύγχρονη εκπαίδευση.
- Rogers, A. (1999). Η Εκπαίδευση Ενηλίκων. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σταματούρου, Α. (2011). Απόψεις εκπαιδευτικών και εκπαιδευτών σχετικά με την διεξαγωγή και την υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων στην αγωγή υγείας. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*. τ. 52. Αθήνα: Διάδραση.
- ΥΑ 8645 /Γ7/23-1-2007: Έναρξη υλοποίησης της Κατηγορίας Πράξης 2.4.1.γ «Ανάπτυξη ειδικού επιμορφωτικού υλικού για την επιμόρφωση των Συμβούλων Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού».
- ΥΑ 9190 /Γ7/24-1-2007: «Πρόσκληση εκδήλωσης ενδιαφέροντος προς τους εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τη συμμετοχή στο έργο «ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΟΙ ΟΡΙΖΟΝΤΕΣ ΓΙΑ ΤΟΝ ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟ–ΣΟΣΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ» της Κατηγορίας Πράξης 2.4.1.γ».
- Φραγκούλης, Ι., & Βαλκάνος, Ε. (2008). *Διερεύνηση απόψεων των εκπαιδευτικών για τον τρόπο επιμόρφωσής τους στο ΠΕΚ Πάτρας. Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Χατζηπαναγιώτου, Π., (2001). *Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών: ζητήματα Οργάνωσης, Σχεδιασμού και Αξιολόγησης*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Verma, G. & Mallick, K. (2004). *Εκπαιδευτική έρευνα* (μτφ. Ε. Γρίβα). Αθήνα: Τυπωθήτω.

Ξενόγλωσση

- Morse, M.J., & Field, A.P. (1996). *Nursing research: The application of qualitative approach*. London: Chapman & Hall.
- Patton, M.Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. 2nd ed. California, Newbury Park, Sage.
- Thompson C. Qualitative research into nursing decision making: Factors for consideration in theoretical sampling. *Qual Health Res*, 9, 815–828.

Ιστοσελίδες

- ΕΠΕΑΕΚ II, μέτρο 2.3, Ενέργεια 2.3.2. (2008): Εκπαιδευτικό υλικό για στελέχη Γραφείων Επαγγελματικού Προσανατολισμού και Σύνδεσης με την Αγορά Εργασίας της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης. Αξιολόγηση Προγραμμάτων και Δομών. Στο: <http://repository.edulll.gr/edulll/re>

[trieve/4829/1387.pdf](#). (προσπελάστηκε στις 22/11/2009).

Ο.Ε.Π.ΕΚ., (2007). Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός. Στο: www.oepek.gr/pdfs/meletes/oepek_meleth_09.pdf. (προσπελάστηκε στις 10/9/2011).

ΥΠΕΠΘ - ΠΙ (2000). Εγκύκλιος Γ2/4857/28-8-1992. Στο: <http://www.pi-schools.gr>. (προσπελάστηκε στις 7/2/2009).

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέων

Η κ. **Κεδράκα Κατερίνα** είναι Επίκουρος Καθηγήτρια στο Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης. Στοιχεία Επικοινωνίας: ΤΘ 1403-Μάκρη, Αλεξανδρούπολη, 68100. Τηλ + φαξ: 25510 30617, κιν: 6972090997, e-mail: kateked@otenet.gr, kkedraka@mbg.duth.gr.

Ο κ. **Πετράκης Αλέξανδρος** είναι Εκπαιδευτικός της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Πειραιά, με MSc στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. Στοιχεία Επικοινωνίας: κιν: 6932985030, e-mail: apetrakis@sch.gr apetrakis@gmail.com

Μάνου Αγγελική Κανιά Αγγελική

Περιπτωσιολογική μελέτη νηπίου με διαταραχή αυτιστικού φάσματος σε τμήμα ένταξης

Περίληψη

Στόχος της παρούσας μελέτης είναι να προσεγγίσει ζητήματα που αφορούν την εκπαιδευτική διαδικασία σε περίπτωση ένταξης μαθητή με διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή. Παρά το γεγονός ότι κάποιοι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να συμμετάσχουν στο ήδη υπάρχον σχολικό πλαίσιο, χωρίς σημαντικές προσαρμογές, για τους περισσότερους χρειάζεται μια μικρή επανεξέταση του τρόπου διδασκαλίας του προγράμματος, του περιβάλλοντος και του προσωπικού. Συγκεκριμένα, πέρα από τα γενικά στοιχεία που αφορούν στη διαταραχή παρουσιάζεται το εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα παρέμβασης που υλοποιήθηκε κατά τη διάρκεια φοίτησης του μαθητή σε τμήμα ένταξης δημόσιου νηπιαγωγείου.

Λέξεις-κλειδιά: Ειδική αγωγή, τμήμα ένταξης, διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή, νηπιαγωγείο, εξατομικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα.

Case study of infant with autistic spectrum disorder in section inclusion

Abstract

The objective of this study is to address issues relating to the educational process in the case of student integration with pervasive developmental disorder. Despite the fact that some pupils with special educational needs can participate in already existing school context, without major adjustments for most needs a little review of the teaching mode of the program, the environment and personnel. Specifically, beyond the general data relating to the disorder occurs the personalized educational intervention program that was implemented during the student's attendance in inclusion Department public kindergarten.

Keywords: Special education, department of integration, pervasive developmental disorder, nursery, personalized training programs.

1. Εισαγωγή

Η εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες δε συνιστά μια στατική διαδικασία αλλά παραπέμπει σε μια δυναμικά εξελισσόμενη παιδαγωγική πράξη. Σε ένα γνωσιοκεντρικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπως είναι το ελληνικό, που κατασκευάζει νέες μορφές εκπαιδευτικών αναγκών, η εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και η διαδικασία ένταξής τους στη γενική εκπαίδευση, επιχειρείται μέσα από τα τμήματα ένταξης. Η ένταξη αφορά στη συμμετοχή και την κατά το δυνατόν προσαρμογή των μαθητών με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές στο εκπαιδευτικό πλαίσιο και στο κοινωνικό σύνολο και όχι απλώς την εγγραφή και συμμετοχή τους στο γενικό σχολείο¹.

Οι μαθητές αυτιστικού φάσματος δεν μπορούν να αποκτήσουν γνώσεις και εμπειρίες μέσω της κοινωνικής μάθησης, πάρα μόνο με προγραμματισμένη διδασκαλία όπου οι διδακτικοί στόχοι είναι ξεκάθαροι, γι' αυτό και απαιτείται εκπόνηση εξατομικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων που σχεδιάζονται βάσει των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών του κάθε μαθητή. Ενισχυτικά λειτουργούν οι ειδικές υποστηρικτικές υπηρεσίες, στελεχωμένες με διεπιστημονικές ομάδες διάγνωσης, αξιολόγησης κι εκπαίδευσης των μαθητών καθώς και οι αυτόνομοι σχολικοί χώροι με ειδικό εξοπλισμό και κατάλληλη διαρρύθμιση.

2. Εννοιολογική αποσαφήνιση

Ο όρος «αυτισμός» προέρχεται ετυμολογικά από την ελληνική λέξη «εαυτός» και

1 Μαράτου, Ο. (2009), Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις, Στο: Ζώνιου – Σιδέρη, Α. (επιμ.), *Παιδιά με διάχυτες διαταραχές της ανάπτυξης και «ένταξη»*. Τόμος Β. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ.77.

υποδηλώνει την απομόνωση ενός ατόμου στον εαυτό του². Χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από τον ψυχίατρο Eugen Bleuler (1911) προκειμένου να περιγράψει το δραστικό περιορισμό των σχέσεων με τους ανθρώπους και τον κοινωνικό περίγυρο, που μπορούσε να παρατηρηθεί στη σχιζοφρένεια.

Μετά τις περιγραφές των Kanner³ και Asperger⁴, ο αυτισμός, ως σύνδρομο προκάλεσε το ενδιαφέρον διάφορων επιστημονικών κλάδων, με την ανάπτυξη πολλών θέσεων ως προς τη φύση και τα κλινικά του σημεία. Σύμφωνα με την Διεθνή Οργάνωση Αυτισμού⁵ πρόκειται για νευροψυχιατρική αναπηρία με ενδεχόμενες αρνητικές επιδράσεις σε όλες τις αισθήσεις (όραση, ακοή, όσφρηση, αφή). Επικρατέστερη θέση είναι αυτή που δίδεται από το Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο⁶ (DSM V, 2015) σύμφωνα με το οποίο όλες οι διαταραχές συμπεριλαμβάνονται σε μια διαγνωστική κατηγορία με τον τίτλο Διαταραχές του Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ). Πρόκειται για αναπτυξιακή διαταραχή που συνοδεύει, κατά τον Χρηστάκη⁷, το άτομο σε όλη του τη ζωή και εκδηλώνεται με εμφανή εσωστρέφεια όπως δηλώνει και ο ίδιος ο όρος.

Ο αυτισμός επηρεάζει σημαντικά: κοινωνική αλληλεπίδραση, λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία. Εμφανίζεται συνήθως πριν από τα τρία έτη με αρνητική επίδραση, απόσυρση, προβλήματα λόγου με ενδεχόμενο αφωνίας που επηρεάζει την εκπαιδευτική απόδοση. Συνήθη χαρακτηριστικά είναι η παλινδρομική κίνηση του κορμού, η περιστροφή των αντικειμένων, το πλατάγισμα των χεριών, έλλειψη κατάλληλου λόγου ή συμπεριφοράς, στερεότυπη και αυτοπαρακινούμενη συμπεριφορά χωρίς να αποκλείονται όμως φυσιολογικές ή και αξιόλογες ικανότητες σε κάποιους τομείς κι εμφανίζεται συχνότερα στα αγόρια από ότι στα κορίτσια⁸.

Παρόλο που οι μαθητές αυτιστικού φάσματος εκδηλώνουν αρκετά ή ακόμη και όλα τα χαρακτηριστικά συμπτώματα της διαταραχής, όπως αυτά έχουν περιγραφεί από τους ειδικούς, εντούτοις όμως κανένας μαθητής δεν έχει πανομοιότυπη κλινική εικόνα με κάποιον άλλο. Τα αίτια εκδήλωσης του αυτισμού δεν είναι διατυπωμένα με σαφήνεια, αν δηλαδή οφείλονται σε γενετικούς ή περιβαλλοντικούς παράγοντες.

2 Βικιπαίδεια. Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο: <https://el.wikipedia.org/wiki/Αυτισμός> (προσπελάστηκε στις 25/07/16).

3 Kanner, L. (1943), Autistic disturbances of affective contact. *Nervous child*, 2 (3), σ.σ. 217-250.

4 Asperger, H. (1944), Die "Autistischen Psychopathen" im Kindesalter. *European Archives of Psychiatry and Clinical Neuroscience*, 117 (1), σ.σ. 76-136.

5 Διεθνής Οργάνωση Αυτισμού – Europe, (2001), *Περιγραφή του αυτισμού*. (μτφρ) Καραντάνου. Αθήνα: Ελληνική Εταιρεία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.

6 American Psychiatric Association. (2015), *Διαγνωστικά Κριτήρια από DSM-5*. (μτφρ) Γκοτσαμάνης. Αθήνα: Ιατρικές Εκδόσεις Λίτσας

7 Χρηστάκης, Κ. (2011), *Η εκπαίδευση των παιδιών με δυσκολίες. Εισαγωγή στην Ειδική Αγωγή*. Τόμος Β'. Αθήνα: Διάδραση, σ. 190.

8 Friend, M., & Bursuck, W. D. (1999), *Including students with special needs: A practical guide for classroom teachers* (2nd ed). Boston: Allyn & Bacon.

3. Περιβάλλον μάθησης και Αυτισμός

Σύμφωνα με πορίσματα μελετών ο διαχωρισμός οδηγεί σε απομόνωση, η μάθηση παρεμποδίζεται και οι δυσκολίες συντηρούνται. Η μάθηση πρέπει να είναι ανάλογη με τη φύση των ιδιαιτεροτήτων του κάθε μαθητή και να εστιάζει στη βαθμιαία καλλιέργεια και ανάπτυξη αισθητηριακών, κινητικών, ψυχοκινητικών και γνωστικών δεξιοτήτων.

Το μη δομημένο περιβάλλον μάθησης αποτελεί κύρια πηγή δυσκολίας προς εργασία για κάθε μαθητή με αυτισμό, καθώς αισθάνεται ανασφάλεια, εκδηλώνει ανησυχία και διάσπαση προσοχής, τα οποία συντελούν σε αποδιοργάνωση. Στην προσπάθεια εκπαίδευσης του μαθητή, είναι αναγκαία η ύπαρξη καλού σχεδιασμού της διδασκαλίας από πλευράς εκπαιδευτικού καθώς και της υλικοτεχνικής υποδομής που χρησιμοποιείται. Η σχολική τάξη, σύμφωνα με τη Μαράτου⁹ λειτουργεί ως σταθερό πλαίσιο όπου αφενός αναπτύσσονται ισχυροί συναισθηματικοί δεσμοί με τους εκπαιδευτικούς και τους συμμαθητές κι αφετέρου ενδυναμώνονται οι σχέσεις των μαθητών με τον περίγυρο και τα αντικείμενα.

Ο γενικότερος σκοπός εκπαίδευσης των μαθητών με αυτισμό ταυτίζεται με το γενικότερο σκοπό εκπαίδευσης κάθε μαθητή. Ειδικότερα, όμως, επιδιώκεται σε προσχολικό επίπεδο στο οποίο επικεντρώνεται η παρούσα εισήγηση, η ανάπτυξη βασικών κοινωνικών δεξιοτήτων όπως επικοινωνία με άλλους με λειτουργικό τρόπο και κοινωνική αλληλεπίδραση. Τα ανωτέρω με συνδυασμό με τους μαθησιακούς στόχους, που τίθενται από τους εκπαιδευτικούς, συντελούν στην κατάκτηση της σχολικής ετοιμότητας και βοηθούν τη μελλοντική μάθηση.

4. Εξατομικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα

Οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς και οι ειδικοί, συνεργάζονται για να συγκροτήσουν ένα πρόγραμμα και στη συνέχεια να καθιερώσουν ένα σύστημα συνεχούς επικοινωνίας, το οποίο τους δίνει τη δυνατότητα να αντιμετωπίζουν τις προκλήσεις που ανακύπτουν¹⁰. Η εκπαίδευση των μαθητών αυτιστικού φάσματος προϋποθέτει το σχεδιασμό και την υλοποίηση εξατομικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Σύμφωνα με τον Χρηστάκη¹¹, τόσο ο σχεδιασμός όσο και η διεκπεραίωση των προγραμμάτων προϋποθέτουν: α) ύπαρξη διεπιστημονικής ομάδας που συνεργάζεται και παρακολουθεί την πορεία εξέλιξης του μαθητή και β) στήριξη του εκπαιδευτικού που εκπονεί και εφαρμόζει το πρόγραμμα. Σημαντική συνθήκη είναι να μην τίθενται σύνθετοι και μακρόπνοοι διδακτικοί στόχοι αλλά σαφείς και προβλέψιμοι καθώς και η έγκαιρη εκπαιδευτική παρέμβαση.

9 Μαράτου, Ο. (2009), Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις, Στο: Ζώνιου – Σιδέρη, Α. (επιμ.), *Παιδιά με διάχυτες διαταραχές της ανάπτυξης και «ένταξη»*. Τόμος Β. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 80.

10 Patti Gould & Joyce Sullivan, (2008), *Μια τάξη νηπιαγωγείου για όλα τα παιδιά*. Αθήνα: Πατάκη, σ.σ. 9-11.

11 Χρηστάκης, Κ. (2011), *Η εκπαίδευση των παιδιών με δυσκολίες. Εισαγωγή στην Ειδική Αγωγή*. Τόμος Β'. Αθήνα: Διάδραση, σ.σ. 217-218.

Τα εξατομικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα αξιολογούνται συνεχώς και σε πολλαπλά επίπεδα ώστε να βελτιώνονται, να περιορίζονται κατά το δυνατό τα αρνητικά, να αναδεικνύονται τα θετικά δημιουργώντας ένα ιστορικό αποτελεσματικής παρακολούθησης κι εκπαίδευσης του μαθητή. Κατά τη Ζώνιου-Σιδέρη¹², η αξιολόγηση μπορεί να γίνεται σε επίπεδο μαθητή, τάξης ή σχολείου, διεπιστημονικής ομάδας, συλλόγου διδασκόντων, γονέων ακόμη και ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος. Στη συνέχεια, τίθενται οι διδακτικοί στόχοι, οι οποίοι μπορεί να είναι εβδομαδιαίοι, ημερήσιοι ή μηνιαίοι και τέλος οργανώνεται το εξατομικευμένο πρόγραμμα βασισμένο στις ανάγκες του μαθητή. Η αξιολόγηση, επαναλαμβάνεται κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους και σημειώνεται η πρόοδος του κάθε μαθητή, που αφορά τους παρακάτω τομείς:

- Κοινωνική Αλληλεπίδραση
- Επικοινωνία
- Λεπτή Κινητικότητα
- Οπτικο – κινητικό Συντονισμό
- Δεξιότητες Αυτοεξυπηρέτησης
- Μαθησιακούς στόχους

5. Το προφίλ του μαθητή

5.1. Οικογενειακό - Κοινωνικό - Σχολικό ιστορικό

Ο μαθητής είναι μοναχοπαιδί και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων του είναι δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η μητέρα κατάγεται από το εξωτερικό και μιλάει με ξενική προφορά. Οι γονείς αντιλαμβάνονται ότι το παιδί παρεκκλίνει από τους συνομηλικούς του στην ηλικία των 2,5 ετών με την έναρξη φοίτησης σε παιδικό σταθμό. Ακολουθεί πρόγραμμα λογοθεραπείας και εργοθεραπείας από τριών ετών και στην ηλικία των πέντε, λόγω μη ικανοποιητικής προόδου, κατά την κρίση των γονιών, παρακολουθείται από νέα επιστημονική ομάδα. Στη γειτονιά δεν έχει φίλους, παίζει συνήθως με ένα οικογενειακό φίλο στο σπίτι.

Η διάγνωση των ΚΕΔΔΥ αναφέρει «Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή (ΔΑΔ)». Ο μαθητής για δύο συνεχόμενα σχολικά έτη παρακολούθησε εξατομικευμένο πρόγραμμα που συνέβαλε σε μεγάλο βαθμό στην οργάνωση της συμπεριφοράς και στη γνωστική του ανάπτυξη. Κατά τη χρονιά της επαναφοίτησης, παρακολουθεί πρόγραμμα 12,5 ωρών την εβδομάδα στο Τμήμα Ένταξης του νηπιαγωγείου.

12 Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2009), (επιμ.), *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις*. Τόμος Β'. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 26.

5.2. Σχολική ετοιμότητα, συναισθηματική οργάνωση, συμπεριφορά στην τάξη

Είναι προσεγγμένο νήπιο με λειτουργικότητα κι ευελιξία κι έχει κατακτήσει τη βλεμματική επαφή. Αρχικά διατηρείται καρτέλα επικοινωνίας με οπτικά ερεθίσματα, η οποία εγκαταλείπεται σταδιακά.

Κατανοεί μερικώς συναισθήματα των άλλων και γίνεται εκπαίδευση των μαθητών να μιλούν για τα συναισθήματά τους «με ενοχλείς» ή «δεν μου αρέσει αυτό που κάνεις». Διαθέτει χιούμορ, το οποίο εκμεταλλεύεται. Όταν οι εκπαιδευτικοί τον επαναφέρουν για μη αποδεκτή συμπεριφορά, πάντα απαντάει: «σ' αγαπώ» ή χρησιμοποιεί απτική επικοινωνία. Στην τάξη γενικής αγωγής, παρουσιάζει έντονη ηχολαλία και δεν συμμετέχει σε ομαδικές δραστηριότητες. Προτιμά να ζωγραφίζει και να γράφει λέξεις χωρίς να ανταποκρίνονται σε θεματικό πλαίσιο. Κατά την παραμονή του στο τμήμα ένταξης έχει μειωμένη ηχολαλία - σχεδόν μηδενική- ενώ κατά τη διάρκεια των ψυχοπαιδαγωγικών δραστηριοτήτων είναι ήρεμος και ανταποκρίνεται τόσο σε απλές όσο και σε σύνθετες οδηγίες.

Παρουσιάζει μικρή έλλειψη κινήτρου για κοινωνική αλληλεπίδραση και δημιουργία σχέσεων με τους συνομηλίκους. Έχει αδυναμία στην κατανόηση και εφαρμογή κοινωνικών κανόνων και στο μοίρασμα ενδιαφερόντων των άλλων με ιδιαίτερη δυσκολία στο ομαδικό και συνεργατικό παιχνίδι, τόσο μέσα στην τάξη, όσο και στο διάλειμμα. Σε συζητήσεις στην ολομέλεια δεν παίρνει τον λόγο, όταν όμως του απευθύνεται συγκεκριμένη ερώτηση απαντάει αμέσως χωρίς να συμμετέχει σε διάλογο. Θέλει πάντα να προηγείται και δυσκολεύεται να μπει σε οποιαδήποτε άλλη θέση. Κατά την ώρα του διαλείμματος, τρέχει με ορμή στο προαύλιο, εκτονώνοντας όποια ένταση έχει. Αυτοεξυπηρετείται και τρώει χωρίς ιδιαίτερα προβλήματα, προσεκτικά, χωρίς να σηκώνεται από την θέση του. Οι σχολικές εκδηλώσεις δημιουργούν έντονο άγχος και ένταση στο μαθητή καθώς αδυνατεί να παραμείνει στη θέση του, εκδηλώνοντας έντονη ηχολαλία και επαναλαμβανόμενες στερεοτυπικές κινήσεις.

5.3. Γνωστικό-μαθησιακό προφίλ

Το επίπεδο της φωνολογικής του ενημερότητας είναι πολύ καλό, μπορεί να γράψει οποιαδήποτε λέξη αντιστοιχίζοντας το γράμμα με το φώνημα κι έχει κατακτήσει την τριποδική λαβή με σωστή στάση σώματος. Έχει περιορισμένο λεξιλόγιο, κάνει μικρά λάθη στη χρήση λέξεων, πολλές δε τις εκφέρει με σπαστή προφορά. Δεν έχει ιδιαίτερη δυσκολία στην εκμάθηση καινούριων λέξεων αφού εκπαιδεύεται με καρτέλες λεξιλογίου. Παρόλο που έχει καλή μνήμη σχηματίζει απλές συντακτικά προτάσεις. Στην κατανόηση λεκτικών οδηγιών ανταποκρίνεται χωρίς δυσκολία. Παρουσιάζει σχετική δυσκολία στην κατανόηση κειμένου γι' αυτό και υποστηρίζεται με εκπαίδευση σε κάρτες «αιτίου – αποτελέσματος».

Σχετικά με την ακουστική και οπτική διάκριση, υπερτερεί του μέσου όρου της τάξης έχοντας πολύ καλή απόδοση τόσο στην ποιότητα όσο και στο χρόνο απάντησης.

Έχει κατακτήσει τις προμαθηματικές έννοιες που αφορούν μεγέθη, χρώματα, σχήματα, σειρά. γράφει αριθμούς, έχει κατακτήσει την έννοια των αριθμών. Υπολείπεται σε λογικομαθηματικές πράξεις και σε χρονικές έννοιες μόνο όταν αφηγείται γεγονότα.

Σε δοκιμασίες με άλματα, εμπόδια και ισοροπία, ο μαθητής αρνείται να πάρει μέρος και δυσκολεύεται σε άλματα με δύο πόδια. Η λεπτή του κινητικότητα είναι πολύ καλά αναπτυγμένη, περνάει χάντρες διάφορων μεγεθών σε σκοινί, «χτίζει» με τουβλάκια πλαστικά και ξύλινα, κόβει με ψαλίδι. Του αρέσει να ζωγραφίζει αυτοκίνητα - σχεδόν εμμονικά - σε διάφορα χρώματα και φτιάχνει ιστορίες που μετά τις διηγείται. Έχει σχετικά καλό οπτικοκινητικό συντονισμό, ζωγραφίζει χωρίς να βγαίνει από τις γραμμές.

Η μουσική δημιουργεί στο μαθητή ένταση και άγχος κι όσες φορές επιχειρείται η συμμετοχή του σε ανάλογη δραστηριότητα αντιδρά έντονα με ξεσπάσματα θυμού.

Οι κύριες αδυναμίες του μαθητή επικεντρώνονται στον κοινωνικο-συναισθηματικό τομέα όπου και θα δοθεί έμφαση, χωρίς όμως να παραγκωνίζονται οι γνωστικοί στόχοι.

6. Διδακτικές τεχνικές

Οι εκπαιδευτικοί διαμορφώνουν υποστηρικτικό περιβάλλον μάθησης, σύμφωνα με τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες του μαθητή, ώστε να κατακτηθούν τα προσδοκώμενα αποτελέσματα. Ενδεικτικά αναφέρεται μέρος των τεχνικών που χρησιμοποιήθηκαν:

6.1. Κοινωνική αλληλεπίδραση

- Προσπαθούν σταδιακά να τραβήξουν την προσοχή του μαθητή επιλέγοντας παιχνίδια με κουμπιά με ήχους, φωτάκια, με σαπουνόφουσκες, μπαλόνια και γενικά παιχνίδια που κινούν το ενδιαφέρον του παιδιού.
- Επιλέγουν δραστηριότητες που περιλαμβάνουν απλή σωματική επαφή. Πολλά παιδιά με αυτισμό δεν είναι δεκτικά στη σωματική επαφή, οπότε η έκθεση γίνεται σταδιακά.
- Εμπλουτίζουν σταδιακά τις δραστηριότητες που αρέσουν στο μαθητή και κατά διαστήματα προσθέτουν καινούριες.
- Παίζουν παιχνίδια που περιλαμβάνουν εναλλαγή σειράς. Τα παιδιά με αυτισμό δυσκολεύονται να περιμένουν. Χρησιμοποιούν με κάθε ευκαιρία τη λέξη «περίμενε» συνοδεύοντας με χειρονομία για να γίνει πιο εύκολα κατανοητή.

- Ενισχύουν την αμοιβαία αλληλεπίδραση και τη βλεμματική επαφή. Πολλά παιδιά αποφεύγουν τη βλεμματική επαφή χωρίς όμως απαραίτητα αυτό να σημαίνει ότι δεν ακούν ή δεν ενδιαφέρονται.
- Χρησιμοποιούν παιχνίδια και δραστηριότητες που έχουν κοινή εστία προσοχής (π.χ. βιβλία με εικόνες, σβούρες κ.λπ.).
- Ενισχύουν το μαθητή ν' ανταποκρίνεται στο όνομά του, χρησιμοποιώντας το στην αρχή κάθε πρότασης κι επιβραβεύοντας όταν ανταποκρίνεται.
- Εκπαιδεύουν το μαθητή να μοιράζεται παιχνίδια με άλλα άτομα.
- Παίζουν απλά επιτραπέζια παιχνίδια, ανάλογα με το επίπεδο του παιδιού εξηγώντας με απλά λόγια τους κανόνες του παιχνιδιού και σταδιακά εισάγουν βαθμούς δυσκολίας.
- Ρωτούν το μαθητή πώς πέρασε την προηγούμενη μέρα στο σπίτι διευκολύνοντας με απλές ερωτήσεις, δείχνοντας ενδιαφέρον και ενθουσιασμό για όσα λέει.

6.2. Συναισθήματα

- Ονομάζουν κάθε συναίσθημα που εκφράζει ο μαθητής κι εκμεταλλεύονται κάθε ευκαιρία που παρουσιάζεται στην καθημερινότητα «Το αυτοκινητάκι σου έσπασε. Είσαι λυπημένος/η».
- Ονομάζουν κάθε δικό τους συναίσθημα που συνδέεται άμεσα με ένα γεγονός «Με χτύπησες. Είμαι θυμωμένος/η μαζί σου».
- Ονομάζουν σε κάθε ευκαιρία το συναίσθημα που νιώθει κάποιος τρίτος «Ο Φίλιππος έπεσε και χτύπησε το πόδι του. Πονάει».
- Χρησιμοποιούν θεατρικές εκφράσεις προσώπου για να εκφράσουν ένα συναίσθημα συνδέοντάς το με μια συμπεριφορά «γέλω- είμαι χαρούμενος, κλαίω- είμαι λυπημένος».
- Συγκεντρώνουν εικόνες ανθρώπων που δείχνουν διάφορα συναισθήματα φτιάχνοντας κολάζ ή άλλες δραστηριότητες.

6.3. Επικοινωνία

- Αρχικά δίνουν στο μαθητή επιλογές και αφορμές για να επικοινωνήσει. Ενθαρρύνουν και ανταποκρίνονται σε κάθε επικοινωνιακή προσπάθεια του μαθητή.
- Εφόσον ο μαθητής έχει αρχίσει πια να κάνει επικοινωνιακές προσπάθειες πιο συστηματικά, οι εκπαιδευτικοί εισάγουν στη διδασκαλία αντικείμενα, κάρτες ή φωτογραφίες με τις οποίες το παιδί μπορεί να ζητά αυτό που θέλει. Για παράδειγμα, να ζητά νερό με το ποτήρι του νερού ή ένα παιχνίδι με αντίστοιχη εικόνα. Η διαδικασία αυτή σταδιακά γενικεύεται.
- Εξίσου σημαντικό με το να ζητά, είναι να εκπαιδευτεί ο μαθητής να αρνείται. Κατά τη διάρκεια μιας δραστηριότητας κι ενώ περιμένει να του δοθεί κάτι

συγκεκριμένο που θέλει, του δίνεται κάτι ανεπιθύμητο. Για παράδειγμα, την ώρα της ζωγραφικής, ενώ περιμένει χαρτί και μαρκαδόρους, οι εκπαιδευτικοί του δίνουν πλαστελίνη. Περιμένουν από το μαθητή να αντιδράσει και να αρνηθεί είτε λεκτικά, είτε με χειρονομία, ερμηνεύοντας την αντίδρασή του λέγοντας «δεν θέλεις πλαστελίνη».

- Ενισχύουν το μαθητή να ζητά βοήθεια δίνοντας παιχνίδια που του αρέσουν αλλά αποτελούνται από δυο ή τρία μέρη τα οποία δε μπορεί να συναρμολογήσει περιμένοντας να ζητήσει βοήθεια με οποιοδήποτε τρόπο.
- Οι εκπαιδευτικοί γενικότερα με την αλληλεπίδραση και την επικοινωνία δημιουργούν καταστάσεις για εκπαίδευση αλλά εκμεταλλεύονται και οποιαδήποτε κατάσταση προκύπτει κατά τη διάρκεια του σχολικού προγράμματος.

6.4. Συμπεριφορά

- Παρατηρούν το πλαίσιο και τη χρονική στιγμή όπου εκδηλώνεται η συμπεριφορά. Είναι πιθανό το παιδί να εκδηλώνει συχνότερα στερεοτυπίες όταν ο χρόνος ή ο χώρος δεν είναι δομημένος.
- Απασχολούν το μαθητή με ευχάριστες δραστηριότητες περιορίζοντας το άγχος του άρα και την εκδήλωση στερεοτυπιών.
- Οριοθετούν χρονικά και χωρικά τη συμπεριφορά. Για παράδειγμα, αν η στερεοτυπία του παιδιού είναι να τραβάει κλωστές από υφάσματα, εξηγούν λεκτικά ή οπτικοποιημένα ότι μπορεί να ξηλώνει κλωστές μια συγκεκριμένη ώρα μέσα στην ημέρα ή από ένα συγκεκριμένο ύφασμα.
- Αντικαθιστούν μια στερεοτυπική συμπεριφορά με μια πιο «κοινωνικά αποδεκτή». Μετατρέπουν μια στερεοτυπική συμπεριφορά/εμμονή σε επιβράβευση. Αν του αρέσει να παίζει με ένα συγκεκριμένο αυτοκινητάκι το χρησιμοποιούν ως επιβράβευση λέγοντας «Πρώτα παζλ, μετά αυτοκινητάκι».
- Τα άτομα με αυτισμό λειτουργούν φτιάχνοντας ρουτίνες. Πολλές από αυτές είναι πολύ λειτουργικές και χρήσιμες. Για παράδειγμα, μπορεί ένας μαθητής που δεν έχει λόγο να φτιάξει μια ρουτίνα στην οποία θα χρησιμοποιεί ένα βιβλίο επικοινωνίας για να ζητήσει αυτό που θέλει, αντί να φωνάζει και να κλαίει. Υπάρχουν όμως ρουτίνες που μπορεί να είναι εκτός από μη λειτουργικές, επικίνδυνες ή ενοχλητικές. Σε αυτή την περίπτωση οι εκπαιδευτικοί επεμβαίνουν στη ρουτίνα τροποποιώντας τη. Είναι πιθανό ο μαθητής να αντιδράσει αρχικά και να αναστατωθεί αλλά με την πάροδο του χρόνου θα προσαρμοστεί.
- Κάποιες συμπεριφορές μπορεί να πάρουν τη μορφή ρουτίνας λόγω μιας συγκεκριμένης αντίδρασης του ενήλικα. Πολλά παιδιά επαναλαμβάνουν κάποιες ανεπιθύμητες συμπεριφορές γιατί τους αρέσει η αντίδραση που

αυτές προκαλούν - φωνές, αγκαλιά, έκφραση προσώπου. Για το λόγο αυτό, καλό θα ήταν κάποιες φορές η αντίδραση του εκπαιδευτικού να είναι περιορισμένη ή ακόμα και να απουσιάζει τελείως, ιδιαίτερα σε περιπτώσεις όπου αντιλαμβάνονται ότι μια ανεπιθύμητη συμπεριφορά του μαθητή έχει ως σκοπό να προκαλέσει μια συγκεκριμένη αντίδραση.

7. Εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα - Στόχοι Α' τετραμήνου

Μέσα από την παρακολούθηση του εξατομικευμένου προγράμματος και μέχρι τα τέλη του πρώτου τετραμήνου, κατά τους εκπαιδευτικούς, ο μαθητής αναμένεται:

- Να κατανοεί και να εκφράζει τα συναισθήματα, να αναγνωρίζει τα τέσσερα βασικά συναισθήματα σε εκφράσεις προσώπου και να αντιλαμβάνεται τη σύνδεσή τους με κοινωνικές καταστάσεις.
- Να συμμετέχει σε οικείες και νέες δραστηριότητες, με έκταση του χρονικού διαστήματος, να χρησιμοποιεί τη βλεμματική επαφή για να διατηρήσει κοινωνική αλληλεπίδραση, να επαναλαμβάνει συγκεκριμένες ενέργειες για διατήρηση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, να μοιράζεται αντικείμενα, δραστηριότητες, παιχνίδια αναπτύσσοντας σταδιακά διαφορετικούς τρόπους αλληλεπίδρασης.
- Να αναπτύξει συντροφικό - συνεργατικό παιχνίδι, να αναπτύξει δεξιότητες κοινωνικού συγχρονισμού – εναλλαγής σειράς, να περιμένει τη σειρά του στο πλαίσιο ομαδικών δραστηριοτήτων και να ακολουθεί οδηγίες, λεκτικές και μη σε επίπεδο μία προς μία (1-1) και οδηγίες σε ομάδα.
- Να συμμετέχει με κατάλληλο τρόπο στο σχολικό πρόγραμμα, να αποκτήσει βασικές προαναγνωστικές δεξιότητες εμπλουτίζοντας το λεξιλόγιό του, να βελτιώσει τις γνώσεις του σε ανάγνωση και γραφή.
- Να κατανοεί μία διήγηση, ένα κανόνα παιχνιδιού ή κείμενα που κάποιος διαβάζει φωναχτά, να απομνημονεύει πολύ μικρά κείμενα, να παρατηρεί και να περιγράφει, να εκφράζει προσωπικές απόψεις διατυπώνοντας απλές και σύνθετες προτάσεις.
- Να επεκτείνει τις γνώσεις του σχετικά με τους αριθμούς και τις προμαθηματικές έννοιες, να κατακτήσει βασικές χωροχρονικές έννοιες και δεξιότητες προσανατολισμού, να «εκτελεί» απλές μαθηματικές πράξεις χρησιμοποιώντας συμβατικές μονάδες μέτρησης.
- Να βελτιώσει την αδρή και λεπτή κινητικότητά του και τον οπτικοκινητικό συντονισμό.

7.1. Αξιολόγηση Α' τετραμήνου

Με το πέρας του πρώτου τετραμήνου αξιολογείται μέσω των καταγραφών της

εκπαιδευτικού και της ανταλλαγής απόψεων με το σύλλογο διδασκόντων, της οικογένειας καθώς και της διεπιστημονικής ομάδας, η πορεία του μαθητή ως ακολούθως:

Στην τάξη Γενικής Αγωγής ο μαθητής συνεχίζει να παρουσιάζει έντονη ηχολαλία, σχεδόν δεν συμμετέχει σε καμία ομαδική δραστηριότητα μην κατανοώντας το ρόλο του. Εξακολουθεί να ζωγραφίζει και να γράφει λέξεις χωρίς να ανταποκρίνονται σε θεματικό πλαίσιο. Ανταποκρίνεται ικανοποιητικά στη λεκτική επικοινωνία. Έχει δυσκολία στην κατανόηση και εφαρμογή κοινωνικών κανόνων με ιδιαίτερη αναφορά στο ομαδικό και κυρίως συνεργατικό παιχνίδι. Δεν έχει δημιουργήσει φιλίες με κανένα από τους συμμαθητές του.

Εξακολουθεί να διεκδικεί με θέρμη την πρώτη θέση κι όταν τη χάνει δημιουργείται ένταση για το υπόλοιπο σχολικό πρόγραμμα. Σχετικά με τη συμπεριφορά στο διάλειμμα, δυστυχώς δεν υπάρχει η προσδοκώμενη επίτευξη των στόχων.

Κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους πραγματοποιήθηκαν δύο βιωματικά εργαστήρια εικαστικών με συμμετοχή γονέων των μαθητών, στα οποία ο μαθητής εκδήλωσε έντονα σημάδια άγχους και φόβου με αποτέλεσμα να έχει έντονες εξάρσεις θυμού, επιδεικνύοντας επικίνδυνη για τη σωματική του ακεραιότητα συμπεριφορά.

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω, οι δυσκολίες του μαθητή εξακολουθούν να εστιάζονται στον κοινωνικο-συναισθηματικό τομέα ενώ στο γνωστικό βρίσκεται πιο πάνω από το μέσο όρο των συμμαθητών του, επομένως στο επόμενο τετράμηνο δίνεται βαρύτητα σε αυτή την κατεύθυνση.

8. Αποτελέσματα

Η αξιολόγηση βρίσκεται στην καρδιά του σχεδιασμού οποιουδήποτε προγράμματος εφαρμόζεται στην τάξη ή, καλύτερα, αποτελεί τη βάση για το επόμενο εκπαιδευτικό βήμα καθώς αυτό έρχεται ως απάντηση στις ανάγκες των μαθητών¹³.

Μέσα από την εφαρμογή του εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος, ο μαθητής ανταποκρίνεται ικανοποιητικά στη λεκτική επικοινωνία και υπερτερεί του μέσου όρου της τάξης στην ακουστική και οπτική διάκριση έχοντας πολύ καλή απόδοση τόσο στην ποιότητα όσο και στο χρόνο απάντησης. Κατανοεί την αφήγηση παραμυθιού ή κειμένου, έχει εμπλουτίσει το λεξιλόγιό του, αλλά συντάσσει απλές προτάσεις. Αναγνωρίζει γράμματα, συλλαβές και λέξεις. Τα γράμματά του βελτιώνονται σταδιακά και περιορίζεται βαθμιαία η ανεξέλεγκτη γραφή. Στον οπτικοκινητικό συντονισμό παρουσιάζει εμφανή πρόοδο.

Εξακολουθεί, όμως, να παρουσιάζει έντονη ηχολαλία, να δυσκολεύεται να παραμείνει στη θέση του και να συμμετέχει σε ομαδικές δραστηριότητες.

13 Hall, E. F. (1992), *Assessment for Differentiation British Journal of Special Education*, Volume 19, No.1 March 1992.

Αδυναμίες παρατηρούνται στην κατανόηση και εφαρμογή κοινωνικών κανόνων, στο μοίρασμα ενδιαφερόντων των άλλων. Δεν έχει δημιουργήσει φίλιες με κανέναν από τους συμμαθητές του αν και είναι δημοφιλής.

Στις αρχές περίπου του δεύτερου τετραμήνου, παρατηρούνται αλλαγές στη συμπεριφορά, κατά τους εκπαιδευτικούς, χωρίς να υπάρχει κάποιος προφανής λόγος, με τα ακόλουθα χαρακτηριστικά: Ο μαθητής δεν ανταποκρίνεται σε λεκτικές εντολές, έχει έντονα ξεσπάσματα θυμού, αντιδρά με βίαιο τρόπο εναντίον των εκπαιδευτικών και των συμμαθητών του. Ενώ είχε καταφέρει να φτάσει στο σημείο να αυτοελέγχεται, τώρα αυτό είναι πολύ δύσκολο έως ακατόρθωτο. Ακόμα και όταν αποσύρεται από την ομάδα και ακολουθείται διαδικασία χαλάρωσης, δεν ανταποκρίνεται. Η αλλαγή συμπεριφοράς συνεχίζεται με αδυναμία καθορισμού της αιτίας - αφορμής εμφάνισης καθώς τόσο στο σχολικό, όσο και στο οικογενειακό περιβάλλον -σύμφωνα με μαρτυρίες των γονιών- δεν έχει συμβεί κάποια αλλαγή που να δικαιολογεί την παλινδρόμηση.

Οι σχολικές εκδηλώσεις με κοινό αποδεικνύονται στρεσογόνες για το μαθητή με εμφάνιση συμπτωμάτων έντονης ηχολαλίας και υπερδιέγερσης. Τα παιδιά του αυτιστικού φάσματος, γενικότερα, είναι ευαίσθητα στους θορύβους του περιβάλλοντος και τις αλλαγές¹⁴.

Είναι προφανές ότι ο μαθητής χρειάζεται περισσότερη εκπαίδευση στον κοινωνικο-συναισθηματικό τομέα ώστε να βελτιώσει την κοινωνική αλληλεπίδραση, να κατανοεί τη σύνδεση των συναισθημάτων με κοινωνικές καταστάσεις, να ακολουθεί οδηγίες σε πλαίσιο ομάδας ακολουθώντας λεκτικές εντολές.

Η συνεργασία σχολείου - οικογένειας αποτιμάται ικανοποιητικά, τακτικότερη επικοινωνία υπάρχει με την μητέρα, η οποία προσέρχεται στις συγκεντρώσεις/ενημερώσεις όπου υπάρχει περιθώριο συζήτησης, αλληλεπίδρασης κι ανταλλαγής απόψεων, γεγονός που συνέβαλε στη συναισθηματική ωρίμανση του μαθητή. Ουσιαστικότερη και με μεγαλύτερο ενδιαφέρον από πλευράς οικογένειας είναι η συνεργασία κατά τη διάρκεια του δεύτερου τετραμήνου, όταν και προέκυψε η παλινδρόμηση του μαθητή. Μέσα από διερευνητικές συζητήσεις με την οικογένεια διαπιστώθηκε ότι η διακοπή τεχνικής χαλάρωσης, με θεραπευτικό υλικό στο σπίτι, οδήγησε στην αποδιοργάνωση του μαθητή.

Καθώς οι γνωστικοί στόχοι είχαν κατακτηθεί από το μέσο περίπου της σχολικής χρονιάς, το τμήμα ένταξης εκτιμάται ότι δεν βοήθησε πάρα πολύ τον μαθητή, αφού θα υποστηριζόταν καλύτερα με το θεσμό της παράλληλης στήριξης μέσα στην τάξη γενικής αγωγής όπου θα είχε περισσότερες δυνατότητες ενδυνάμωσης των κοινωνικών δεξιοτήτων του. Ο μαθητής δεν έχει ανάγκη από εξατομικευμένη παρέμβαση ή φοίτηση σε τμήμα ένταξης καθώς υπολείπεται σημαντικά μόνο στο κοινωνικο-συναισθηματικό κομμάτι, το οποίο χρήζει εκπαίδευσης σε τάξη γενικής αγωγής.

14 Χρηστάκης, Κ. (2011), *Η εκπαίδευση των παιδιών με δυσκολίες. Εισαγωγή στην Ειδική Αγωγή*. Τόμος Β'. Αθήνα: Διάδραση.

Συμπερασματικά

Από την υλοποίηση του προγράμματος προκύπτουν οι ακόλουθες διαπιστώσεις:

- Η εκπαιδευτική παρέμβαση των παιδιών αυτιστικού φάσματος ξεκινά νωρίς το πρωί στο σπίτι, συνεχίζεται στο σχολείο και σταματά αργά το βράδυ στο σπίτι. Το πρόγραμμα είναι δομημένο με στόχο να διασφαλίζεται η συνοχή της μάθησης τόσο στο σχολικό περιβάλλον όσο και στο οικογενειακό.
- Η διεπιστημονική ομάδα εργασίας που παρακολουθεί μαθητή αυτιστικού φάσματος είναι υπεύθυνη για την υποστήριξη της οικογένειας αλλά και τη στήριξη των εκπαιδευτικών που εκπονούν πρόγραμμα παρέμβασης όταν προκύπτει ανάγκη. Τα μέλη της ομάδας και οι εκπαιδευτικοί δεν πρέπει να περιορίζονται στον ατομικό τους ρόλο ή την ειδικότητα αλλά να συνεργάζονται πολύπλευρα ώστε η παρέμβαση να είναι ουσιαστική.
- Προκειμένου να ελαττωθούν τα αυτιστικά σύνδρομα, να εξελιχθούν δεξιότητες επικοινωνίας - κοινωνικοποίησης και επιδόσεις σε γνωστικό επίπεδο απαιτείται χρόνος, υπομονή κι επιμονή στους στόχους του προγράμματος, συνεργασία με την οικογένεια, συνεχής παρατήρηση κι αξιολόγηση και δημιουργία κλίματος ανοχής από τους εκπαιδευτικούς. Η οικογένεια με τη αποδοχή του προγράμματος, τη στάση της και την επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς, διαδραματίζει ουσιαστικό ρόλο στην έκβαση του προγράμματος.
- Η εκπαίδευση, επιμόρφωση και η υιοθέτηση κατάλληλων διδακτικών τεχνικών από τους εκπαιδευτικούς παραμένει σημείο κλειδί ως προς την αποτελεσματικότητα κάθε παρέμβασης αφού καλούνται πέρα από την εκμάθηση δεξιοτήτων και απόκτηση εφοδίων, να χρησιμοποιούν ενεργητικά τις γνώσεις τους και να προσαρμόζουν το αναλυτικό πρόγραμμα σύμφωνα με τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες του μαθητικού δυναμικού.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

American Psychiatric Association. (2015), *Διαγνωστικά Κριτήρια από DSM-5*. (μτφρ.) Γκοτζαμάνης. Αθήνα: Ιατρικές Εκδόσεις Λίτσας.

Διεθνής Οργάνωση Αυτισμού – Europe, (2001), *Περιγραφή του αυτισμού*. (μτφρ.) Καραντάνου. Αθήνα: Ελληνική Εταιρεία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2009), (επιμ.), *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις*. Τόμος β'. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μαράτου, Ο. (2009), *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις*, Στο: Ζώνιου – Σιδέρη, Α. (επιμ.), *Παιδιά με διάχυτες διαταραχές της ανάπτυξης και «ένταξη»*. Τόμος Β. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Patti Gould & Joyce Sullivan, (2008), *Μια τάξη νηπιαγωγείου για όλα τα παιδιά*. Αθήνα: Πατάκη.
- Χρηστάκης, Κ. (2011), *Η εκπαίδευση των παιδιών με δυσκολίες. Εισαγωγή στην Ειδική Αγωγή*. Τόμος Β'. Αθήνα: Διάδραση.

Ξενόγλωσση

- Asperger, H. (1944), Die "Autistischen Psychopathen" im Kindesalter. *European Archives of Psychiatry and Clinical Neuroscience*, 117(1).
- Friend, M., & Bursuck, W.D. (1999), *Including students with special needs: A practical guide for classroom teachers* (2nd ed). Boston: Allyn & Bacon.
- Hall, E. F. (1992), *Assessment for Differentiation* *British Journal of Special Education*, Volume 19, No.1 March 1992.
- Kanner, L. (1943), Autistic disturbances of affective contact. *Nervous child*, 2(3).

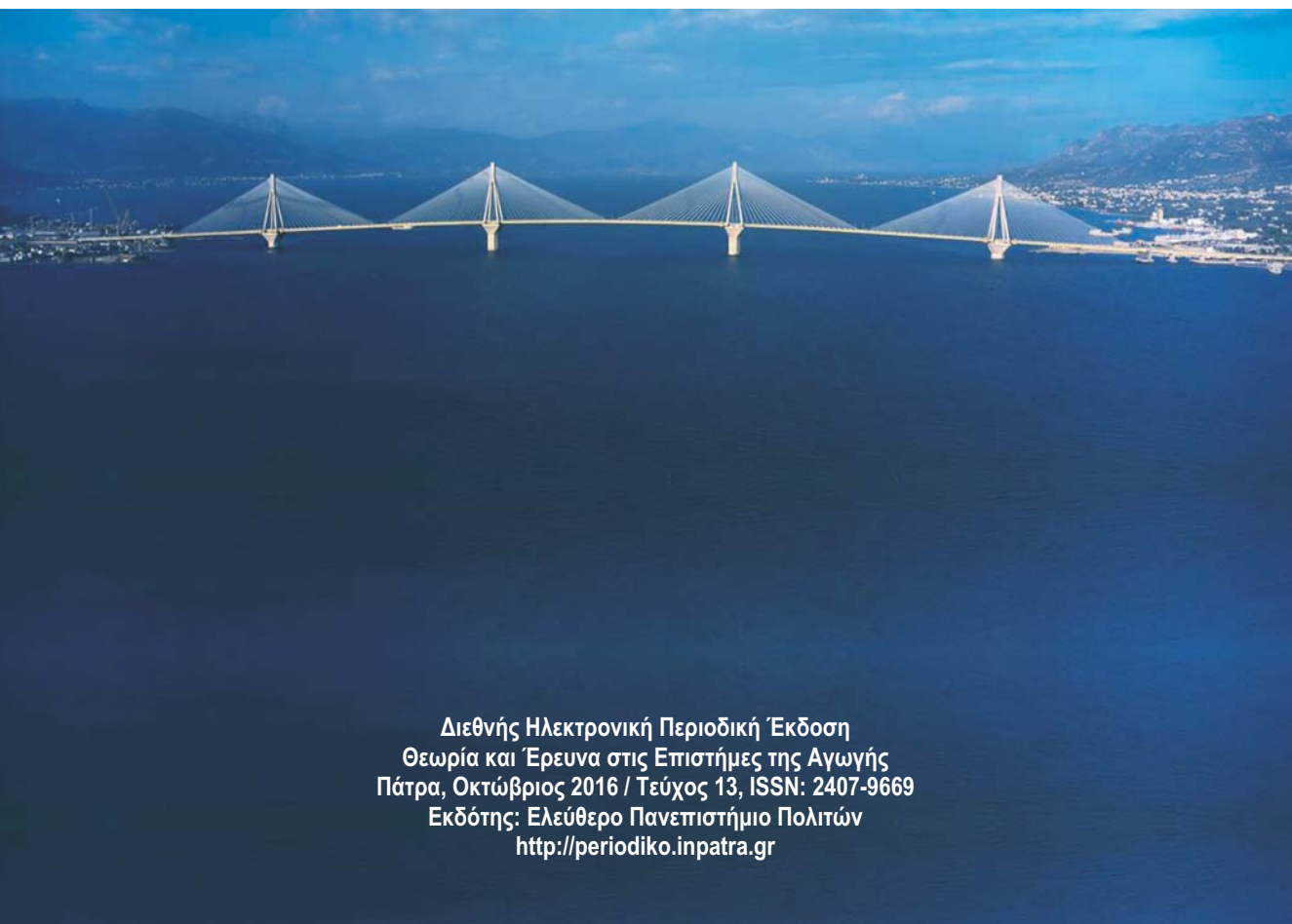
Ιστοσελίδες

- Βικιπαίδεια. Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο: <https://el.wikipedia.org/wiki/Αυτισμός> (προσπελάστηκε στις 25/07/16).

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέων

Η κ. **Μάνου Αγγελική** είναι Διδάκτωρ του Τμήματος Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, διπλωματούχος Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών «Μοντέλα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Εκπαιδευτικών Μονάδων» με κατεύθυνση στη Διαχείριση και Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Μονάδων και πτυχιούχος Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών. Το ερευνητικό-συγγραφικό της έργο και οι ανακοινώσεις της σε εκπαιδευτικά συνέδρια εστιάζονται σε θέματα προσχολικής αγωγής και διοίκησης της εκπαίδευσης. Γνωρίζει άριστα την Αγγλική γλώσσα και τη χρήση Τ.Π.Ε. Υπηρετεί ως Νηπιαγωγός και Προϊσταμένη στη Δημόσια Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση Δ' Αθήνας. Στοιχεία επικοινωνίας: angmanou@gmail.com.

Η κ. **Κανιά Αγγελική** είναι πτυχιούχος του Τμήματος Εκπαίδευσης & Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία του Πανεπιστημίου Αθηνών. Έχει κάνει ειδίκευση στην Ειδική Αγωγή. Οι γνώσεις της στην Ελληνική Νοηματική Γλώσσα, την Αγγλική γλώσσα και στη χρήση Τ.Π.Ε. είναι σε βαθμό Α' επιπέδου. Τα ερευνητικά της ενδιαφέροντα επικεντρώνονται κυρίως σε ζητήματα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Εργάζεται στη Δημόσια Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, ως αναπληρώτρια, σε δομές Γενικής και Ειδικής Αγωγής (Τμήματα Ένταξης & Παράλληλη Στήριξη). Στοιχεία επικοινωνίας: angelkania@hotmail.com.



Διεθνής Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση
Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής
Πάτρα, Οκτώβριος 2016 / Τεύχος 13, ISSN: 2407-9669
Εκδότης: Ελεύθερο Πανεπιστήμιο Πολιτών
<http://periodiko.inpatra.gr>