

Πανελλήνια Παιδαγωγική Εταιρεία  
Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης  
ΠΑ.Π.Ε.Δ.Ε.

# ΕΡΚΥΝΑ

Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών- Επιστημονικών Θεμάτων



ΤΕΥΧΟΣ 29

2025

ISSN: 2241-8393

## Επιτροπή Έκδοσης

[Αλεξιάδου Θεοδούλη \(Λίλυ\)](#), δ.φ., ΕΔΙΠ Τμήματος Θεατρικών Σπουδών ΕΚΠΑ

[Αποστολόπουλος Κων/νος](#), Σύμβουλος Εκπαίδευσης, Δρ Φυσικών Επιστημών

[Διαμαντάκου Αικατερίνη \(Καίτη\)](#), Καθηγήτρια Τμ. Θεατρικών Σπουδών ΕΚΠΑ

[Καλογήρου Γεωργία \(Τζίνα\)](#), Καθηγήτρια Νεοελ. Φιλολογίας & η Διδακτική της, ΕΚΠΑ

[Καρβουνίδης Θεόδωρος](#), Εκπ/κός, Δρ Πληροφορικής

[Λαδιάς Αναστάσιος](#), Δρ Πληροφορικής, τ. Σχολικός Σύμβουλος

[Μπαγάκης Γεώργιος](#), Καθηγητής Τμ. Κοινων. & Εκπ/κής Πολιτικής Παν. Πελ/νήσου

[Μπαραλής Γεώργιος](#), Καθηγητής Μαθηματικών Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ, Αντιπρόεδρος Ι.Ε.Π.

[Μπίκος Γιώργος](#), Σύμβουλος Εκπαίδευσης, Δρ Πολιτικών Επιστημών

[Μπίστα Πολυξένη](#), δ.φ., Σύμβουλος Α΄ του Ι.Ε.Π.

[Πασιάς Γεώργιος](#), Καθηγητής Συγκριτικής Εκπαίδευσης ΕΚΠΑ

[Ρούσσοις Γιάννης](#), Εκπ/κός, Δρ Πληροφορικής

[Σεραλίδου Ελένη](#), Εκπ/κός, Δρ Πληροφορικής

[Σπανός Ι. Γεώργιος](#), Ομότιμος Καθηγητής Παιδαγωγικής ΕΚΠΑ

[Φερεντίνος Σπύρος](#), Δρ Μαθηματικών, Επίτιμος Σχολικός Σύμβουλος

[Δημητρόπουλος Βασίλης](#), Δρ Ε.Μ.Π., Επίτ. Σχολικός Σύμβουλος (Συντονιστής)

Όταν θέλετε να κάνετε αναφορά σε δημοσιευμένο άρθρο του Τεύχους 29, γράψτε σύμφωνα με το παρακάτω υπόδειγμα (αντικαθιστώντας όνομα ή ονόματα συγγραφέα/ων, τίτλο εργασίας και σελίδες δημοσίευσης): π.χ.

Σταθοπούλου, Γ., Ξιζή, Χρ., & Ψυχάρης, Σαρ. (2025). Η Τέχνη ως εργαλείο για καινοτόμες διδακτικές πρακτικές και ανάπτυξη δεξιοτήτων στο σύγχρονο Ελληνικό σχολείο με Μηχανική Μάθηση και STE(A)M προσέγγιση. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών - Επιστημονικών Θεμάτων, Τεύχος 29*, 31-44. Ανακτήθηκε από <https://www.erkyna.gr>

\* Η εικόνα του εξωφύλλου προέρχεται από γλυπτό που φιλοτέχνησε, το 2000, ο [Σπύρος Γουργιώτης](#).

## Τεύχος 29ο (2025)

### Πίνακας Περιεχομένων

Δραματική διερεύνηση του διηγήματος 'Η εκδίκηση των μανιταριών' της Λίτσας Ψαρούτη με βάση το μοντέλο δράσης του A. Greimas <i>Σίμος Παπαδόπουλος, Λίνα Μπασούκου</i>	σ. 4-12
Η διδασκαλία και η αξιολόγηση της Λογοτεχνίας στα Ευρωπαϊκά σχολεία: αναζητήσεις και προκλήσεις <i>Χρυσάνθη Κουμπάρου</i>	σ. 13-18
Η δημιουργική γραφή στην εκπαίδευση και η αξιολόγησή της. Βιβλιογραφική ανασκόπηση <i>Παρασκευή Γεωργαντά</i>	σ. 19-30
Η Τέχνη ως εργαλείο για καινοτόμες διδακτικές πρακτικές και ανάπτυξη δεξιοτήτων στο σύγχρονο Ελληνικό σχολείο με Μηχανική Μάθηση και STE(A)M προσέγγιση <i>Γεωργία Σταθοπούλου, Χρυσούλα Ξιξή, Σαράντος Ψυχάρης</i>	σ. 31-44
Διαδικτυακές προκλήσεις και η αντιμετώπισή τους στο σχολικό περιβάλλον <i>Τιμολέων Θεοφανέλλης</i>	σ. 45-53
Καλές πρακτικές για την εισαγωγή των ρομποτικών κατασκευών στο σχολικό περιβάλλον <i>Ιωάννης Ζάντζος</i>	σ. 54-64
Αξιολόγηση Σχολικής Μονάδας, Σχολική Ηγεσία, Ομάδες Δράσης και Παραγόμενο Εκπαιδευτικό Έργο. Ανασκόπηση <i>Δημήτρης Κόρακας, Αθανάσιος Μαρμαγκάς</i>	σ. 65-81
Διάγνωση παιδιών με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητας <i>Κυριάκος Ζαφειριάδης</i>	σ. 82-100
Το Έργο του Βασίλη Βασιλικού στην Τομή Λογοτεχνίας και Τοπικής Ιστορίας: Καβάλα <i>Ελένη Καραγιάννη</i>	σ. 101-111
Η Λογοτεχνία στην Οικοδόμηση του Εθνικού «Εαυτού» σε συσχετισμό με τον Ξένο <i>Κωνσταντία Τσάπρα</i>	σ. 112-123

## Δραματική διερεύνηση του διηγήματος ‘Η εκδίκηση των μανιταριών’ της Λίτσας Ψαραύτη με βάση το μοντέλο δράσης του A. Greimas

Σίμος Παπαδόπουλος<sup>1</sup>, Λίνα Μπασούκου<sup>2</sup>  
[sypapado@eled.duth.gr](mailto:sypapado@eled.duth.gr), [libasoucou@gmail.com](mailto:libasoucou@gmail.com)

<sup>1</sup>Αναπλ. Καθηγητής Δημοκρίτειο Παν. Θράκης, <sup>2</sup>Υποψήφια διδάκτωρ Παν. Δυτικής Μακεδονίας

**Περίληψη.** Θέμα της παρούσας εργασίας είναι η αξιοποίηση του μοντέλου των δρωσών δυνάμεων του A. Greimas για τη σκηνική διερεύνηση του διηγήματος *Η εκδίκηση των μανιταριών* της Λίτσας Ψαραύτη με άξονα τις θεατρικές τεχνικές της διερευνητικής δραματοποίησης. Η ένταξη του μοντέλου στις θεατρικές τεχνικές, με την υποστασιοποίηση των δρώντων προσώπων και την ανάδειξη της δυαδικής αντίθεσης αλλά και των κοινών σημείων σε καθένα από τα τρία δίπολα που απαρτίζουν το μοντέλο, συμβάλλει στην κατανόηση της ιστορίας και αναδεικνύει τη λειτουργία δομικών στοιχείων του θεάτρου, όπως είναι το εστιακό κέντρο και η δραματική ένταση. Παράλληλα, υπηρετείται ο στόχος εμβάθυνσης στο εννοιολογικό περιεχόμενο του κειμένου και ανάπτυξης στοχασμού γύρω από τη βιωσιμότητα του πλανήτη.

**Λέξεις –κλειδιά:** μοντέλο του Greimas, δραματική διερεύνηση, παιδαγωγική του θεάτρου, θεατρικές τεχνικές, διερευνητική δραματοποίηση, δομικά στοιχεία του θεάτρου

### Εισαγωγή– Θεωρητικό Πλαίσιο

Συγγραφέας με πολύχρονη και σημαντική παρουσία στον χώρο της παιδικής λογοτεχνίας μέσα από τη μυθιστορηματική γραφή της (Καλογήρου, 2003) και με ουσιαστική συμβολή στη θεματική διεύρυνση και στην αισθητική ανανέωση του σύγχρονου παιδικού βιβλίου (Κατσίκη-Γκίβαλου, 1998), στο διήγημα επιστημονικής φαντασίας *‘Η εκδίκηση των μανιταριών’* η Λίτσα Ψαραύτη εστιάζει την προσοχή των εφήβων αναγνωστών στη σύγχρονη πραγματικότητα και στοχεύει στη σμίλευση της οικολογικής τους ευαισθησίας. Συγκεκριμένα, επισημαίνει τις καταστροφές που επιφέρει στον πλανήτη η αλόγιστη δίψα για πλουτισμό. Με τη σκηνική διερεύνηση του κειμένου, στο εργαστήριο της Παιδαγωγικής του Θεάτρου, αναδύεται το κείμενο για την εποχή μας ερώτημα: Τι μπορούμε να κάνουμε, ώστε να σεβόμαστε τις ενεργειακές δυνατότητες του κόσμου γύρω μας;

Μέσω δραματικής διερεύνησης, η σκηνική ανάδειξη των σημειομένων του διηγήματος μπορεί να επιτευχθεί με την αξιοποίηση της λογοτεχνικής σημειωτικής. Ειδικότερα, στο πλαίσιο της αφηγηματικής γραμματικής, προτείνουμε την αξιοποίηση του μοντέλου δράσης του A. Greimas, στο οποίο οι 31 λειτουργίες του V. Propp συμπυκνώνονται σε έξι στοιχειώδεις κατηγορίες, που αποτελούν παρέκταση τη παραδοσιακής συντακτικής δομής *υποκείμενο-ρήμα-αντικείμενο*, καθώς μια πράξη αποτελεί πυλώνα οργάνωσης ενός δικτύου σχέσεων μέσα σε μια ιστορία (Delcroix & Hallyn, 2000). Τα κειμενικά χαρακτηριστικά της ιστορίας κωδικοποιούνται επομένως με βάση ένα πραξιακό διάγραμμα που αποτυπώνει το εσωτερικό της πλοκής. Σύμφωνα με την αρχή της δυαδικής αντίθεσης και τη διάκριση μεταξύ αφηγηματικών δομών επιφάνειας και

αφηγηματικών δομών βάθους, ο Greimas διαμορφώνει ένα Μοντέλο Δράσης σε επίπεδο βάθους, ενώ οι δομές επιφάνειας προκύπτουν από τη δική του δομή (Παπαντωνάκης, 2013). Έξι αφηγηματικοί ρόλοι (δρώντες, όχι μόνο ως έμψυχα, αλλά και ως άψυχα, ιδέες ή αξίες, συλλογικά ή αφηρημένα πρόσωπα) που υποστηρίζουν τη συγκρότηση κάθε αφήγησης σε επίπεδο δομής, τη σχέση ανάμεσα στις μονάδες του συστήματος αποκαλύπτουν την οργάνωση των σχηματισμών που εντοπίζονται στο κειμενικό πλαίσιο, ώστε αυτό να αποδώσει τα νοήματά του (Φρυδάκη, 2003). Το Υποκείμενο (Sujet) ενεργοποιείται προκειμένου να αποκτήσει ή να ανακτήσει το Αντικείμενο (Objet), που μπορεί να είναι όχι μόνο πρόσωπο, αλλά και ιδέα, αξία ή αντικείμενο. Η δράση αυτή υποκινείται από τον Υποκινητή/Πομπό (Destinateur) και ευεργετεί τον Αποδέκτη (Destinataire). Ο Βοηθός (Adjuvant) συμμετέχει θετικά στη δράση, βελτιώνει μια κατάσταση ενισχύοντας τα σχέδια του Υποκειμένου, ενώ ο Αντίμαχος (Opposant) συμμετέχει αρνητικά στη δράση, επιδεινώνει μια κατάσταση και επιδιώκει την αναχαίτιση των σχεδίων του Υποκειμένου (Γραμματάς, 2003; Greimas, 1966; Ubersfeld, 1982).

### **Ο μύθος**

Στο φανταστικό σύμπαν του διηγήματος 'Η εκδίκηση των μανιταριών', τα παλιά καύσιμα, το πετρέλαιο και το κάρβουνο έχουν τελειώσει πια στη Γη και η πυρηνική ενέργεια απαγορεύτηκε, ύστερα από πολλά ατυχήματα, που στοίχισαν τη ζωή σε χιλιάδες ανθρώπους. Οι άνθρωποι έχουν στραφεί στο διάστημα. Έχουν ιδρύσει αποικίες σε πλανήτες του ηλιακού συστήματος, αλλά πηγαίνουν πια πέρα από τα σύνορα του γαλαξία. Εκεί, στον πλανήτη Χίμαιρα ανακαλύπτουν οι γήινοι το καύσιμο που αναζητούσαν, το θεργίλιο. Ενα τόσο δα κομματάκι, όσο ένας κόκκος σιταριού, μπορεί να κινήσει ολόκληρο εργοστάσιο για ένα χρόνο και μια πλάκα, όσο ένα κουτί τσιγάρα, ζεσταίνει το χειμώνα μια μεγάλη πόλη. Τα αστρόπλοια διασχίζουν τον Γαλαξία για να μεταφέρουν το πολύτιμο καύσιμο στη Γη.

Το διαστημόπλοιο *Αϊνστάιν* βρίσκεται στη Χίμαιρα, για να φέρει στη Γη θεργίλιο. Ωστόσο ο αστροπλοηγός, κυβερνήτης του διαστημόπλοιου, καταδιώκεται από κινούμενα μανιτάρια με αποκρουστική οσμή. Το παράξενο αυτό φαινόμενο τον κάνει να αισθάνεται την έντονη παρουσία της απειλής ενός αόριστου και ύπουλου εχθρού.

Έχοντας λείψει χρόνια από το σπίτι του λόγω των διαστημικών του ταξιδιών, μέσα σε ένα κουτί έχει μαζέψει λαμπερές χάντρες, που βρήκε στο βάθος μιας χαράδρας της Χίμαιρας, για να τις δωρίσει στην κόρη του Μαρία, όταν επιστρέψει στη γη.

Με την επιστροφή του, η οικογένεια επανενώνεται. Ο αστροπλοηγός δεν θα κάνει άλλο ταξίδι, θα πάρει σύνταξη, ενώ τα δίδυμα αγόρια του θα ακολουθήσουν τη δική του επιστημονική διαδρομή. Δίνει το δώρο στην κόρη του, όμως τα μανιτάρια που τόσο τον είχαν φοβίσει δεν είναι απλά φυτά: έχουν έμψυχες ιδιότητες. Εκδικούνται τους γήινους, που λεηλάτησαν τον τόπο τους. Ενώ όλοι στο σπίτι κοιμούνται, οι χάντρες σπάζουν, μέσα από αυτές γεννιούνται με τρομακτική ταχύτητα φυτά με μυρωδιά μεθυστική αλλά δηλητηριώδη, ανεβαίνουν στο κρεβάτι του κοριτσιού και με τη μυρωδιά τους σκοτώνουν την αποκοιμισμένη Μαρία.

## Εφαρμογή του μοντέλου του Greimas στο διήγημα

Στην πρώτη ενότητα του διηγήματος (με βάση τον χώρο και τον χρόνο εκτύλιξης της δράσης), ο αστροπλοηγός (Υποκείμενο) δραστηριοποιείται στον πλανήτη Χίμαιρα, καθώς επιθυμεί να αποσπάσει το πολύτιμο θεργήλιο από τη σπηλιά όπου βρίσκεται για να το μεταφέρει στη γη (Αντικείμενο). Υποκινείται από την ανάγκη των ανθρώπων να στραφούν στο διάστημα, εφόσον τα καύσιμα στη γη δεν επαρκούν για να καλύψουν τις ανάγκες τους (Πομπός). Οι άνθρωποι στη γη είναι και εκείνοι οι οποίοι θα ευεργετηθούν από τη δράση του Υποκειμένου (Δέκτης). Ο μηχανικός της αποστολής και το πλήρωμα του σκάφους τον βοηθούν στο έργο του (Συμπαραστάτης), ενώ τα μανιτάρια που κατοικούν στον πλανήτη, με τη δυσάρεστη μυρωδιά τους και την κινητική τους συμπεριφορά κατασκοπεύουν τον αστροπλοηγό και του εκπέμπουν το μήνυμα μιας απροσδιόριστης απειλής (Αντίμαχος).

Στη δεύτερη ενότητα, ο αστροπλοηγός (Υποκείμενο) επιδιώκει την αποκατάσταση της οικογενειακής γαλήνης (Αντικείμενο), υποκινούμενος από την αγάπη του για την οικογένειά του (Πομπός). Από την πραγματοποίηση της επιθυμίας του αυτής θα ωφεληθούν τόσο ο ίδιος όσο και τα μέλη της οικογένειάς του (Αποδέκτης). Η επιθυμία όλων των μελών της οικογένειας για επανένωση λειτουργεί ευνοϊκά στην ευόδωση της επιθυμίας του (Συμπαραστάτης). Ωστόσο τα μανιτάρια παίρνουν εκδίκηση για την αρπακτική διάθεση των ανθρώπων (Αντίμαχος).

### Δραματική Διερεύνηση

Το μοντέλο δρωσών δυνάμεων του Greimas μπορεί να αξιοποιηθεί στο εργαστήριο διερευνητικής δραματοποίησης (inquiry drama) (Παπαδόπουλος, 2010),<sup>1</sup> τόσο στο στάδιο της γνωριμίας με το αρχικό περιβάλλον, όσο και στο στάδιο της δημιουργίας θεατρικού- νέου περιβάλλοντος. Στην πρώτη περίπτωση οι συμμετέχοντες έρχονται σε επαφή με το λογοτεχνικό έργο, όπου τίθενται ερωτήματα για την κατανόηση του περιεχομένου του και διατυπώνονται συναφείς προβληματισμοί.<sup>2</sup> Στη δεύτερη περίπτωση τα μέλη της ομάδας σχεδιάζουν τις δραστηριότητες σκηνικής διερεύνησης, στις οποίες θα εμπλακούν στη συνέχεια.<sup>3</sup> Μέσω της

1. Ως θεατροπαιδαγωγική μέθοδος που καλεί τους συμμετέχοντες να ανιχνεύσουν με δημιουργικό τρόπο τον κοινωνικοπολιτισμικό πυρήνα μιας ιστορίας μέσα από τεχνικές δραματικής έκφρασης, η διερευνητική δραματοποίηση αναπτύσσεται στα ακόλουθα στάδια: δημιουργία ατμόσφαιρας ομάδας, γνωριμία με το αρχικό περιβάλλον, δημιουργία θεατρικού- νέου περιβάλλοντος, σκηνική παρουσίαση νέου δραματικού κειμένου, τελική αξιολόγηση (Παπαδόπουλος, 2021).
2. Για την αποτύπωση των δρωσών δυνάμεων του μοντέλου, μπορούν να χρησιμοποιηθούν διευκολυντικά οι ακόλουθες ερωτήσεις: *Ποιος είναι ο ήρωας; Από πού έρχεται; Τι κάνει; Τι επιδιώκει; Ποιοι τον βοηθούν; Ποιοι αντιμάχονται σε αυτόν; Πώς τελειώνει η αποστολή του στον μακρινό πλανήτη; Πώς διαγράφεται η κατάσταση στο σπίτι του; Ποιοι είναι οι εχθροί του στην προσπάθειά του να ξαναβρεί την οικογενειακή ζωή που διέκοψε προκειμένου να ταξιδέψει στο διάστημα;* Μέσω των ερωτήσεων αυτών επιτυγχάνεται και η δημιουργία της εννοιολογικής χαρτογράφησης της ιστορίας.
3. Για τη μελέτη των αφηγηματικών περιεχομένων του διηγήματος ('ξετύλιγμα' του μύθου -συνδυασμοί πλοκής) μπορεί επίσης να αξιοποιηθεί το δομιστικό λειτουργικό σχήμα του Larivaille (πριν τα γεγονότα-αρχική κατάσταση, τα γεγονότα-διαδικασία μετασχηματισμού, μετά τα γεγονότα-τελική κατάσταση) (Τζούμα, 1991). Οι συμμετέχοντες καλούνται να αξιοποιήσουν κειμενικές πληροφορίες και να συμπληρώσουν με τη φαντασία τους την οικογενειακή ζωή του βασικού ήρωα πριν από την απόσπαση του θεργήλιου από τον πλανήτη των μανιταριών, καθώς οι δικό του ζουν χωρίς αυτόν αναμένοντας τον ερχομό του, όπως και να ανασυνθέσουν τη δική του εσωτερική ζωή, τις προσδοκίες και τα σχέδιά του για το μέλλον, όταν επανενωθεί επιτέλους με την οικογένειά του.

Θεατρικής αναπαράστασης, θα ανταποκριθούν στα ακόλουθα ερωτήματα:

- Πώς διαγράφεται η ατομική δράση και η λειτουργία της στην υπηρεσία των αναγκών και των επιδιώξεων του συνόλου μιας κοινότητας;
- Τι αντίκτυπο έχει στην εσωτερική ισορροπία ενός ανθρώπου η παραμέληση της οικογένειας για την επίτευξη των επαγγελματικών του στόχων;
- Άραγε η επιστημονική πρόοδος μπορεί να οδηγήσει στην αλαζονική επιτυχία;
- Ποιους κινδύνους εγκυμονεί η απληστία;
- Πώς οι άνθρωποι μπορούν να εκμεταλλεύονται τους φυσικούς πόρους σεβόμενοι το οικοσύστημα και θέτοντας βάσεις για την αειφορία του μέλλοντος;

Η αξιοποίηση της αφηγηματικής τυπολογίας στη συζήτηση εκτός ρόλου με τα παιδιά στο δεύτερο και στο τρίτο στάδιο της διερευνητικής δραματοποίησης και η οργανική ενσωμάτωσή της στις θεατρικές τεχνικές (όπου μπορούν να συμπεριληφθούν και τα έξι δρώντα πρόσωπα και οι λειτουργίες τους από κάθε ενότητα του διηγήματος) συμβάλλει στη λειτουργική δόμηση του δραματικού περιβάλλοντος και αναδεικνύει δομικά στοιχεία του θεάτρου όπως το εστιακό κέντρο και τη δραματική ένταση.

## A. Θεατρικές τεχνικές

Υπό το πρίσμα της Παιδαγωγικής του Θεάτρου, οι θεατροπαιδαγωγικές μέθοδοι και θεατρικές τεχνικές συμβάλλουν στη διερεύνηση εννοιών και καταστάσεων από το ανθρωπογενές και φυσικό περιβάλλον και, ειδικότερα, στην κατανόηση και βελτίωση της ανθρώπινης συμπεριφοράς στην κοινότητα και την κοινωνία. Ειδικότερα, οι θεατρικές τεχνικές που ακολουθούν, αξιοποιούνται με στόχο την καλλιέργεια ποικίλων δεξιοτήτων για την ανάπτυξη και τη μάθηση και μπορούν να ενοποιηθούν στο πλαίσιο μιας παραστασιακής προοπτικής (Παπαδόπουλος, 2021).

### **Παγωμένη εικόνα και ανίχνευση της σκέψης και της εσωτερικής κατάστασης**

*Πρώτη εικόνα:* Ο αστροπλογός ξυπνάει. Θυμάται άραγε ακόμη τη μουσική του ονείρου που είδε; Πώς διαπλέκονταν το πιάνο με το βιολί; Πώς τον ξύπνησαν το σαξόφωνο και τα τύμπανα; Πώς ένωσε; Τι άλλο είχε άραγε δει στο όνειρό του; Τι μπορούσε να ανακαλέσει μετά;

*Δεύτερη εικόνα:* Το διαστημόπλοιο είναι έτοιμο να αναχωρήσει από τη Χίμαιρα. Πώς αποκωδικοποιείται το τελευταίο βλέμμα του κυβερνήτη στον πλανήτη αυτόν; Τι σημαίνει η Χίμαιρα για αυτόν; Ήταν το τελευταίο του ταξίδι. Η παραμονή του στη χώρα των μανιταριών, το παρόν που γίνεται ήδη παρελθόν, συναιρείται με την προσδοκία-απεικόνιση του μέλλοντος: Στο εξής θα ζούσε αρμονικά με τον εαυτό του στο σπιτάκι του λόφου, το πρωί θα πήγανε για ψάρεμα, το βράδυ θα άκουγε μουσική, παρατηρώντας τον ήλιο να χάνεται πίσω από τα βουνά.

### **Μαρτυρία**

Με την τεχνική αυτή, που τοποθετείται αντιστικτικά στο περιεχόμενο της προηγούμενης, τα μανιτάρια καταθέτουν τη δική τους οπτική για το γεγονός της επίσκεψης των ανθρώπων στον

τόπο τους. Αφηγούνται (με προφορικό ή και γραπτό λόγο) τη δράση της αποστολής και την κρίνουν, καθώς επίσης εστιάζουν στη σκηνή όπου ο αστροπλοηγός εντυπωσιάζεται από τη λάμψη που εκπέμπουν οι χάντρες στο βάθος της χαράδρας και τις μαζεύει.

### **Μια μέρα στη ζωή**

Σε χρόνο προγενέστερο από τον χρόνο της αφήγησης, η γυναίκα και τα παιδιά του αστροπλοηγού τον περιμένουν να επιστρέψει, ενώ η επιστροφή του αργεί ακόμη. Η γυναίκα του δουλεύει στο εργαστήριο επιστημονικών ερευνών, τα αγόρια είναι σκυμμένα στις μελέτες τους, η Μαρία βλέπει τον ουρανό και σκέφτεται σε ποιο άστρο να βρίσκεται ο πατέρας της. Εντούτοις, η προοπτική της επανένωσης βρίθει από συναισθηματικές και πρακτικές προκλήσεις. Ίσως τα παιδιά του να αντιλήφθηκαν την απουσία του αστροναύτη ως εγκατάλειψη. Βλέπουν τα πράγματα από τη δική τους οπτική. Ένα παιδί δεν μπορεί να δεχθεί ότι η προτεραιότητα του γονέα του είναι η ευεργεσία της κοινωνίας, που αναμένει να απολαύσει τα αγαθά που θα κομίσει η αποστολή. Ακόμη, η γυναίκα του αστροπλοηγού αναρωτιέται πώς θα γίνει ομαλά η επανασύνδεση της οικογένειας, έπειτα από την παρέλευση τόσο μεγάλου χρονικού διαστήματος απουσίας του πατέρα και συζύγου.

### **Αυτοσχεδιασμός**

*Στη γη:* Οι εργαζόμενοι ενός μεγάλου εργοστασίου στη γη αναρωτιούνται πότε θα έρθει το θεργήλιο, γιατί χωρίς αυτό δεν θα έχουν δουλειά οι ίδιοι, αλλά ταυτόχρονα θα προκληθούν έντονες ανατροπές στην καθημερινότητα συνολικά.

*Στη Χίμαιρα:* Τα μανιτάρια επιδιώκουν την αυτοπροστασία τους. Συζητούν για το πώς θα αναλάβουν δράση για να δώσουν ένα καλό μάθημα στους ανθρώπους. Ακούγονται διάφορες γνώμες, κάποια μανιτάρια ξεκινούν να επιτεθούν στα μέλη του σκάφους όσο ακόμη είναι στον πλανήτη τους, κάποια άλλα, ψυχραιμότερα, επιβάλλουν τη δική τους γνώμη: όλα στην ώρα τους.

### **Συνέντευξη**

Δημοσιογράφοι ρωτούν τα μανιτάρια γιατί επιδιώκουν τόσο έντονα την εκδίκηση. Τα μανιτάρια απαντούν: «Κάθε φορά που φεύγει μια χάντρα από τον πλανήτη μας, καθένας από μας γίνεται η χάντρα εκείνη, που υποφέρει από το ξερίζωμα και τη μοναξιά. Άλλωστε κανείς δε μας ρώτησε γιατί πρέπει να έρχονται εδώ οι ξένοι και να εκμεταλλεύονται τον τόπο μας όπως κρίνουν εκείνοι».

### **Περίγραμμα του χαρακτήρα**

Με την τεχνική αυτή, αποδίδεται τόσο ο στοχαστικός εσωτερικός μονόλογος του Υποκειμένου-πρωταγωνιστή της ιστορίας (με τις λειτουργίες των πέντε υπόλοιπων δρώντων προσώπων να αποτυπώνονται στις σκέψεις του, σε καθένα από τα δύο επεισόδια του διηγήματος) όσο και η βιωμένη κατανόηση- ανταπόκριση των μελών της ομάδας του θεατρικού εργαστηρίου στην έκφραση εσωτερικότητας του ήρωα (Παπαδόπουλος & Κουράκη, 2013).



### **Παιχνίδι ρόλου- Συνάντηση**

Τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες: Οι κάτοικοι της γης προσπαθούν να αντιμετωπίσουν τη σοβαρότητα της κατάστασης, έπειτα από την εκδίκηση των μανιταριών και τη διαπίστωση των συμφορών που προκάλεσε η επιμονή για αρπαγή αγαθών που δεν τους ανήκουν. Κάποιοι εισηγούνται τη μείωση των ενεργειακών αναγκών στη γη, κάποιοι ισχυρίζονται πως η επιστήμη μπορεί να δώσει λύσεις στο ενεργειακό πρόβλημα. Ανταλλάσσουν ιδέες, αξιολογούν τις δικές τους απόψεις και εκείνες των άλλων, τις αναθεωρούν με βάση την κρίση τους (Παπαδόπουλος, 2007).

### **Μανδύας του ειδικού**

Σε χρόνο πρότερο της αφήγησης, ως αστροπλοηγοί, χημικοί μηχανικοί, μεταλλειολόγοι, οι συμμετέχοντες του θεατρικού εργαστηρίου σχεδιάζουν το ταξίδι, για την αναζήτηση πόρων έξω από τη γη. υπολογίζουν το κόστος της αποστολής, τον εξοπλισμό που χρειάζεται, το όφελος του εγχειρήματος. Ακόμη, εγείρονται ανησυχίες και προβληματισμοί για την ασφάλεια αλλά και για την αποτελεσματικότητα του ταξιδιού. Σε χρόνο μεταγενέστερο, οι ίδιοι ειδικοί προσπαθούν να αντιληφθούν τι έφταιξε και όλα κατέληξαν σε ζημιά στο γήινο περιβάλλον και σε απώλεια ανθρώπινων ζωών.

### **Δραματοποιημένη αφήγηση**

Ένας συμμετέχων/μία συμμετέχουσα αφηγείται και τα υπόλοιπα παιδιά αναπαριστούν, ανταποκρινόμενοι στο φάσμα γλωσσικών και παραγλωσσικών σημασιοδοτήσεων του λόγου του αφηγητή: «Μια φορά κι έναν καιρό, ήταν η Μαρία στη γη και κάτι μανιτάρια σε έναν άλλο πλανήτη. Την πήραν στη δική τους χώρα, για να καταλάβουν οι γήινοι πως δεν μπορούν πάντα να επιβάλλουν τη θέλησή τους στο σύμπαν. Ο μπαμπάς της ήταν κλέφτης. Το θερμήλιο δεν ήταν δικό του! Από την άλλη, η Μαρία δεν έφταιγε. Τι να γίνει, κάποιες φορές την πληρώνουν και όσοι δεν φταίνε. Τα μανιτάρια κατάφεραν να επικρατήσουν. Μήπως όμως έκαναν λάθος; Μήπως είχαν άδικο; Αναρωτήθηκαν πολλή ώρα και αποφάσισαν πως οι δύο κόσμοι έπρεπε να συμφιλιωθούν. Έτσι, έδωσαν στη Μαρία τη θέση που της άξιζε στον πλανήτη τους».

## **B. Δομικά στοιχεία του θεάτρου<sup>4</sup>**

### **Εστιακό κέντρο**

Για να μπορέσουν οι συμμετέχοντες σε μια θεατρική δράση να αποκτήσουν ουσιαστικό ενδιαφέρον για αυτήν, είναι απαραίτητο να διασαφηνιστεί η συγκεκριμένη πλευρά του θέματος που θα τους απασχολήσει και που θα αποτελέσει ταυτόχρονα εναρκτήριο σημείο για την ανάπτυξη της δράσης. Μέσα από την πραγμάτευση ερωτημάτων γύρω από την κύρια πτυχή της προβληματικής, τη δέσμη γεγονότων με τα οποία αυτή θα φωτιστεί, τις καστάσεις-μοχλούς ερμηνείας της συμπεριφοράς των χαρακτήρων, την εμπλοκή των τελευταίων στο βασικό γεγονός, δημιουργείται ένα δραματικό πλαίσιο στον πυρήνα του οποίου τοποθετείται το εστιακό

4. Με βάση το μοντέλο της θεατρικής μορφής των O' Toole και Haseman (1984), δομικά στοιχεία κάθε θεατρικής εμπειρίας αποτελούν το δραματικό περιβάλλον, ο ρόλος, το εστιακό κέντρο, η δραματική ένταση, ο χώρος, ο χρόνος, τα εκφραστικά μέσα, τα σύμβολα (Παπαδόπουλος, 2007).

κέντρο, η ειδική πλευρά του υπό διερεύνηση θέματος. Ο προσδιορισμός του εστιακού κέντρου επιτρέπει επίσης την εξέταση των χαρακτήρων που έχουν άμεση σχέση με το βασικό γεγονός, των καταστάσεων μέσω των οποίων μπορούν να ερμηνευτούν οι συμπεριφορές των χαρακτήρων, καθώς και των εναλλακτικών οπτικών της ιστορίας (Παπαδόπουλος, 2010). Στην *εκδίκηση των μανιταριών*, το πρόβλημα που μας απασχολεί και θέλουμε να κατανοήσουμε στην ιστορία, είναι το πώς οι άνθρωποι διευρύνουν απερίσκεπτα τα όριά τους, γίνονται ασεβείς απέναντι στο σύμπαν και την αρμονία του. Η προκλητικά ηγεμονική τους διάθεση αποκτά τα χαρακτηριστικά μιας Ύβρεως προς τις δυνάμεις αυτές, που τελικά τους υπερβαίνουν, επομένως η Νέμεση και η Άτη προβάλλουν αναπόφευκτες.

### **Δραματική ένταση**

Η δραματική ένταση σε μια αφήγηση λειτουργεί ως κλιμακωτή σύνδεση των επεισοδίων. Τα προβλήματα που παρουσιάζονται απαιτούν λύσεις, ενώ οι ήρωες καλούνται να ξεπεράσουν δυσκολίες, να προσαρμοστούν σε νέες καταστάσεις, και να αντιμετωπίσουν εσωτερικές και εξωτερικές συγκρούσεις. Η ένταση αυξάνεται σε κάθε επεισόδιο, φτάνοντας τελικά σε κορύφωση πριν τη «λύση» της πλοκής (Papadopoulos & Basoukou, 2023). Από την πλευρά του θεατή, η ένταση εκφράζεται ως ψυχολογική συμμετοχή, αβεβαιότητα και αυξανόμενο ενδιαφέρον, καθώς περιμένει την έκβαση της ιστορίας και ανησυχεί για την μοίρα του ήρωα (Pavis, 2006). Εξαρχής, τα μανιτάρια αποφασίζουν να τιμωρήσουν τους ανθρώπους για την υβριστική στάση τους. Οι χωροχρονικές συνθήκες, αποδιδόμενες τόσο ρεαλιστικά όσο και ποιητικά, βοηθούν τον Αντίμαχο. Στο δείπνο της επανασύνδεσης της οικογένειας, κανείς δεν δίνει σημασία στον δυσοίωνα προδρομικό θρήνο της κουκουβάγιας και στην απροθυμία του σκύλου Άργου (διακειμενική υπόμνηση του ταξιδευτή Οδυσσέα) να συμμετάσχει στο φαγοπότι των ανθρώπων. Η τραγική ειρωνεία, ως ασυμφωνία μεταξύ της εσωτερικής πραγματικότητας του Υποκειμένου (αστροπλοηγού) που επιθυμεί να προσφέρει δώρο στην αγαπημένη του κόρη, και της εξωτερικής πραγματικότητας, που διαμορφώνεται από τον Αντίμαχο (μανιτάρια) (Παρίσης & Παρίσης, 2015), κορυφώνεται στην τελική σκηνή του διηγήματος, όπου ολοκληρώνεται το σχέδιο που έχουν εξυφάνει οι κάτοικοι του διαστήματος. Μέσα στη μοιραία άγνοιά του, ο ήρωας επισπεύδει τον θάνατο του παιδιού του. Οι χάντρες γίνονται φαρμακερά φυτά, το δώρο προς την οικογένεια μεταλλάσσεται σε φονικό όπλο.

### **Επίλογος**

Όπως οι συνδυασμοί της πλοκής και τα συστήματα δράσης ενεργοποιούν τη μετασχηματιστική διαδικασία του κειμένου, έτσι και στη ζωή η απρονοησία και η οίηση των ανθρώπων σπάζουν τους δεσμούς με την ευημερία και τη συνέχεια της ζωής.<sup>5</sup> Η κανονικότητα έχει ανατραπεί

5. Στην αρχαιοελληνική κοσμοαντίληψη, διάχυτη στα τραγικά έργα, ο άνθρωπος έχει ευθύνη στη διαμόρφωση του πεπρωμένου του. Η θεμελιώδης έννοια της ύβρεως αποτελεί δομικό στοιχείο του ηθικού και φιλοσοφικού κόσμου της τραγωδίας. Η επιλογή της ευβουλίας, δηλαδή της σώφρονος και συνετής σκέψης που αποτυπώνεται από τον Σοφοκλή στην Αντιγόνη είναι οδός αποφυγής των συγκρουσιακών καταστάσεων, φωτίζει τον νου, ώστε να ληφθούν οι σωστές αποφάσεις. Οι αρετές του μέτρου και της αιδούς, της λιτότητας σε κάθε πεδίο, η αποφυγή της ιδιοτέλειας, της πλεονεξίας, της αρχομανίας, της υπεροψίας και της σκληρότητας, η αποδέσμευση από το κυνήγι της πολυτέλειας και του περιττού, προφυλάσσουν από την ύβρη. Αντίθετα, η αβουλία και η ύβρις, η

οριστικά, ο μετασχηματισμός που έχει συντελεστεί στην ανθρώπινη κατάσταση θα επιβάλει τις συνέπειές του στις νεότερες γενιές, που θα πληρώσουν για τα καθοριστικά σφάλματα των προηγούμενων. Τα μανιτάρια γίνονται, τελικά, φορείς αυτογνωσίας και νουθεσίας για τους ανθρώπους.

Το μοντέλο του Greimas συνιστά εργαλείο χαρτογράφησης της δόμησης του μύθου, των σχέσεων των ηρώων, του συστήματος εννοιών του κειμένου και βοηθά στην πληρέστερη κατανόηση του αξιακού του κόσμου, συντελώντας, επομένως, τις κριτικές και αναγνωστικές δεξιότητες των συμμετεχόντων στο θεατρικό εργαστήριο. Αξιοποιώντας το κατά τη διάρκεια του εργαστηρίου και κάνοντας χρήση καίριων τεχνικών και ερωτήσεων, ο εμπυχωτής δημιουργεί τις συνθήκες για την παραγωγή κριτικού πολιτικού στοχασμού από τους συμμετέχοντες, για τις αιτίες και τις συνέπειες της ανθρώπινης αλαζονείας απέναντι στη φύση, ενώ επαναπροσδιορίζει το περιεχόμενο και τον στόχο των παραπάνω ερωτημάτων ανάλογα με τη σκηνική ανατροφοδότηση από την ομάδα (Παπαδόπουλος, 2021).

Ωστόσο, θα πρέπει να επισημανθεί πως κατά τη διερεύνηση του λογοτεχνικού κειμένου, η αποκλειστική εστίαση στις δομικές διαρθρώσεις δεν μπορεί να οδηγήσει στην ολόπλευρη διανοητική και αισθητική απόλαυση και δημιουργική αναδόμηση του σημασιολογικού περιεχομένου τού λογοτεχνικού έργου. Οι εφαρμογές των αρχών του δομισμού, που επικεντρώνεται στην ανακάλυψη και τη μελέτη των εσωτερικών σχέσεων των μονάδων ενός συστήματος, χρειάζεται να συνομιλούν λειτουργικά με λογοτεχνικές θεωρίες όπως η αισθητική της πρόσληψης. Είναι η χειραφέτηση του αποδέκτη-αναγνώστη από τον πομπό-συγγραφέα και η δυναμική της αναγνωστικής πράξης που υλοποιούν τη νοηματοδότηση. Ενώ η γένεση του λογοτεχνικού έργου εγγράφεται σε συγκεκριμένο ιστορικά και πολιτισμικά ορίζοντα, αντίστοιχα, ο αναγνώστης το προσλαμβάνει και το ερμηνεύει σύμφωνα με τον δικό του ορίζοντα προσδοκιών, που περιλαμβάνει κριτήρια και αναφορές ιστορικά και πολιτισμικά προσδιορισμένα.<sup>6</sup>

---

αμαρτία που προκύπτει από την υπέρβαση των ορίων και των περιορισμών που ορίζουν τα ανθρώπινα, οδηγούν στην καταστροφή (Σκοτεινιώτη, 2024).

6. Για τη θεωρία της πρόσληψης στη διδακτική πράξη βλ. Σπανός, 1997, 2010.

## Αναφορές

- Delcroix, M., & Hallyn, F. (2000). *Εισαγωγή στις Σπουδές της Λογοτεχνίας. Μέθοδοι του κειμένου*, (μτφρ. Ιω. Βασιλαράκης). Αθήνα: Gutenberg.
- Greimas, A. (1966). *Sémantique structurale*. Paris: Larousse.
- O' Toole, J., & Haseman, B. (1984). *Dramawise: An Introduction to GCSE Drama*. Oxford: Heinemann Educational.
- Papadopoulos, S., & Basoukou, L. (2023). The folk song "The bridge of Arta". Bridging modern Greek literature and drama in an educational context. *Epistēmēs Metron Logos*, (10), 42–47. <https://doi.org/10.12681/eml.36128>.
- Pavis, P. (2006). *Λεξικό του Θεάτρου* (μτφρ. Α. Στρουμπούλη). Αθήνα: Gutenberg.
- Ubersfeld, A. (1982). *Lire le théâtre*. Paris: Éditions sociales.
- Γραμματάς, Θ. (2003). *Θέατρο και Παιδεία*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Καλογήρου, Τ. (2003). *Τέρψεις και ημέρες ανάγνωσης* (τ. Β'). Αθήνα: Εκδόσεις της Σχολής ΙΜΠ.
- Κατσίκη-Γκίβαλου, Α. (1998). Λογοτεχνικές μεταπλάσεις του βιώματος στους Σαμιώτες συγγραφείς παιδικής λογοτεχνίας. Στα πρακτικά συνεδρίου *Η Σάμος στη νεότερη λογοτεχνία*. (σσ. 113-126). Σάμος: ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Αθηνών / Πνευματικό ίδρυμα Σάμου Ν. Δημητρίου.
- Παπαδόπουλος, Σ., & Κουράκη, Χ. (2013). Αξιοποίηση θεατρικών τεχνικών για την αφηγηματολογική ανάλυση του διηγήματος 'τ' αγνάντεμα' του Αλ. Παπαδιαμάντη. Στα Πρακτικά (ψηφιακά) της Διημερίδας του Τμήματος Γλωσσών, Φιλολογίας και Πολιτισμού Παρευξείνιων Χωρών, Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης (19- 20.10.2012): *Ζητήματα διδασκαλίας της Λογοτεχνίας* (σελ. 8). Ηλεκτρονικό Επιστημονικό Περιοδικό Mare Ponticum. Κομοτηνή: ΤΓΦΠΧ.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2007). *Με τη γλώσσα του θεατρου. Η διερευνητική δραματοποίηση στη διδασκαλία της γλώσσας*. Αθήνα: Κέδρος.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του Θεάτρου*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2021). *Θέατρο στην εκπαίδευση και αρχαία ελληνική σκέψη. Μίμησις του καλλίστου βίου*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Παπαντωνάκης, Γ. (2013). *Θεωρίες λογοτεχνίας και ερμηνευτικές προσεγγίσεις κειμένων για παιδιά και νέους*. Αθήνα: Πατάκης.
- Παρίσης, Ι., & Παρίσης, Ν. (2015). *Λεξικό λογοτεχνικών όρων*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος».
- Σκοτεινιώτη, Ε. (2024). *Η θεώρηση του ανθρώπινου βίου στην αρχαία ελληνική τραγωδία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Σπανός, Γ. (1997). Η αισθητική της πρόσληψης στη διδασκαλία της λογοτεχνίας: Θεωρία και Πράξη. Στο Η. Βουλγαράκης, Γ. Ζιάκας (επιμ.), *Χαριστήριος τόμος προς τιμήν του Αρχιεπισκόπου Αλβανίας Αναστασίου (Γιαννουλάτου)* (σσ. 441-451). Αθήνα.
- Σπανός, Γ. (2010). *Διδακτική Μεθοδολογία. Η διδασκαλία του Πεζού Λογοτεχνήματος*. Αθήνα: Ιωάννου.
- Τζούμα, Α. (1991). *Η διπλή ανάγνωση του κειμένου*. Αθήνα: Επικαιρότητα.
- Φρυδάκη, Ε. (2003). *Η θεωρία της λογοτεχνίας στην πράξη της διδασκαλίας*. Αθήνα: Κριτική.

## Πηγές

- Ψαραύτη, Λ. (2009). *Η εκδίκηση των μανιταριών*. Αθήνα: Άγκυρα.

## Η διδασκαλία και η αξιολόγηση της Λογοτεχνίας στα Ευρωπαϊκά σχολεία: αναζητήσεις και προκλήσεις

Χρυσάνθη Κουμπάρου

[chkoumpar@sch.gr](mailto:chkoumpar@sch.gr)

Δρ Φιλολόγος, Σύμβουλος Εκπαίδευσης

**Περίληψη.** Το άρθρο αυτό αποτελεί εισήγηση στη Διημερίδα «*Η διδασκαλία εκτενών αυτοτελών λογοτεχνικών κειμένων: διάλογος για τα νέα Π.Σ. Λογοτεχνίας*» η οποία πραγματοποιήθηκε στις 21 και 22 Οκτωβρίου 2022. Παρουσιάζεται το περιεχόμενο της διδασκαλίας και ο τρόπος αξιολόγησης του μαθήματος της Λογοτεχνίας στα ελληνόφωνα τμήματα των Ευρωπαϊκών σχολείων, στο πλαίσιο του 3<sup>ου</sup> Κύκλου του Ευρωπαϊκού Απολυτηρίου. Επίσης, τίθενται προβληματισμοί για τη διδασκαλία του εκτενούς αυτοτελούς λογοτεχνικού έργου στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και για τον τρόπο αξιολόγησης της Λογοτεχνίας.

**Λέξεις κλειδιά:** Ευρωπαϊκά σχολεία, διδασκαλία και αξιολόγηση Λογοτεχνίας, νέο Πρόγραμμα Σπουδών 2021, εκτενές αυτοτελές λογοτεχνικό έργο

### Εισαγωγή

Η ομάδα που συγκροτήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής για τη σύνταξη του Προγράμματος Σπουδών (Π.Σ.) της Λογοτεχνίας Λυκείου ξεκίνησε τις εργασίες της στα μέσα Σεπτεμβρίου 2020. Ως Επόπτης ορίστηκε ο κ. Τριαντάφυλλος Κωτόπουλος, Καθηγητής «Δημιουργικής Γραφής και Νεοελληνικής Λογοτεχνίας», στο Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Διευθυντής και Επιστημονικός Υπεύθυνος του Διαπανεπιστημιακού Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών «Δημιουργική Γραφή». Με τα άλλα έξι μέλη της ομάδας (Θεοδούλη Αλεξιάδου, Ευαγγελία Καλούδη, Χρυσάνθη Κουμπάρου, Στυλιανή Νάκη, Μαρία Ξέστερνου και Χρυσούλα Σπυρέλη), τα οποία διαθέτουν σημαντική εμπειρία στη διδασκαλία και εξειδικευμένη θεωρητική κατάρτιση, συναφή με την Παιδαγωγική επιστήμη, τη Λογοτεχνία και τα Προγράμματα Σπουδών, αναπτύχθηκε εξαιρετική συνεργασία. Οι πραγματικά δημοκρατικές διαδικασίες που εφάρμοσε ο Επόπτης της ομάδας μας, σε όλες τις φάσεις των εργασιών, διασφάλισαν την έκφραση των ποικίλων και διαφορετικών απόψεων όλων των μελών και οδήγησαν στη σύνθεση ενός Π.Σ., με την ομόφωνη αποδοχή κάθε σημείου του. Στο ταξίδι μας για τη συγγραφή του νέου Π.Σ. είχαμε συνοδοιπόρο, ως σύμβουλο τον κ. Γεώργιο Σπανό, ομότιμο καθηγητή του ΕΚΠΑ.

Το νέο Π.Σ. (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2021) εισηγείται -μεταξύ άλλων καινοτομιών- και τη διδασκαλία εκτενών αυτοτελών λογοτεχνικών έργων. Επομένως, ανοίγονται νέοι ορίζοντες για το μάθημα. Με την ανάγνωση λογοτεχνικών βιβλίων στο σχολείο γίνεται ένα βήμα προς την κατεύθυνση της αλλαγής της σχέσης με το βιβλίο, της σχέσης με την ίδια τη γνώση και την προώθηση της διά βίου εκπαίδευσης.

## Η Λογοτεχνία στα Ευρωπαϊκά σχολεία

Επιδιώκοντας να συμβάλουμε στη συζήτηση για τη διδασκαλία του εκτενούς αυτοτελούς λογοτεχνικού έργου στο Λύκειο, προτείνουμε να ταξιδέψουμε στην Ευρώπη για να δούμε τι συμβαίνει με τη διδασκαλία και την αξιολόγηση της Λογοτεχνίας στα Ευρωπαϊκά σχολεία.

Η ανθρωπιστική παιδεία είναι συνυφασμένη με την ιστορία της ευρωπαϊκής εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο της έχουν ειπωθεί και έχουν γραφτεί πολλά για τη διδασκαλία και την αξιολόγηση της Λογοτεχνίας. Όπως προκύπτει από τη μελέτη της ευρωπαϊκής πραγματικότητας, οι σχετικές προσεγγίσεις διαφέρουν από χώρα σε χώρα, καθώς επηρεάζονται από τις ιδιαίτερες κοινωνικές, οικονομικές, πολιτικές και πολιτισμικές συνθήκες. Μελετώντας αυτές τις διαφορετικές πρακτικές, το ζητούμενο δεν είναι, προφανώς, η υιοθέτηση ή η μηχανιστική μεταφορά κάποιου «ιδανικού» μοντέλου, αλλά η προσέγγιση στοιχείων που μπορεί να συνδράμουν τις σχετικές αναζητήσεις μας. Με αυτή την προοπτική, θα παρουσιάσω τα όσα γνωρίζουμε για το περιεχόμενο της διδασκαλίας και για τον τρόπο αξιολόγησης του μαθήματος της Λογοτεχνίας (γνωστικό αντικείμενο L1, Γλώσσα-Λογοτεχνία) στα ελληνόφωνα τμήματα των Ευρωπαϊκών σχολείων, στο πλαίσιο του 3<sup>ου</sup> Κύκλου του Ευρωπαϊκού Απολυτηρίου. Ο Κύκλος αυτός περιλαμβάνει τις δύο τελευταίες τάξεις της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (πρόκειται για τις τάξεις S6, S7 αντίστοιχες με τη Β' και Γ' τάξη του Ελληνικού Γενικού Λυκείου) οι οποίες συνδέονται με τις εξετάσεις του ευρωπαϊκού απολυτηρίου (Baccalaureate), κατά κάτι αντίστοιχες με τις οικείες μας Πανελλαδικές.

Το Πρόγραμμα Σπουδών είναι ενιαίο για τη Γλώσσα και τη Λογοτεχνία (Schola Europaesa, 2017). Τα δύο αυτά γνωστικά αντικείμενα διδάσκονται συνολικά τέσσερις (4) ώρες εβδομαδιαίως (δύο ώρες Γλώσσα, δύο ώρες Λογοτεχνία) και εδώ και πολλά χρόνια συνεξετάζονται.

Ενδεικτικά, το διδακτικό έτος 2020-21 και το 2021-22, η ύλη που διδάχθηκαν οι Έλληνες μαθητές στα Ευρωπαϊκά σχολεία, στον 3<sup>ο</sup> Κύκλο του ευρωπαϊκού απολυτηρίου είναι η εξής:

S6/B' τάξη Γενικού Λυκείου

Πεζογραφία: 2 πεζά εκτενή αυτοτελή λογοτεχνικά έργα των

- Ν. Καζαντζάκη, *Αναφορά στον Γκρέκο*
- Κ. Θεοτόκη, *Η τιμή και το Χρήμα*

Ποίηση: ποιήματα ή αποσπάσματα από εκτενείς ποιητικές συνθέσεις των:

Α. Κάλβου, Δ. Σολωμού, Κ. Παλαμά, Κ. Καβάφη, Ν. Βρεττάκου, Ν. Γκάτσου, Τ. Σινόπουλου, Κ. Μόντη, Μ. Σαχτούρη και Τ. Λειβαδίτη.

Θέατρο: 2 θεατρικά έργα των

- Ευριπίδη, *Μήδεια*
- Δ. Ψαθά, *Μαντάμ Σουσου*

S7/Γ' τάξη Γενικού Λυκείου

Πεζογραφία: 4 πεζά, εκτενή αυτοτελή λογοτεχνικά έργα των:

- Γ. Βιζυηνού, *Το μόνον της ζωής του ταξείδιον*

- Α. Παπαδιαμάντη, *Φόνισσα*
- Μ. Καραγάτση, *Γιούγκερμαν*
- Π. Μάρκαρη, *Νυχτερινό δελτίο*

Ποίηση: ποιήματα και εκτενείς ποιητικές συνθέσεις τριών ποιητών:

- Γ. Σεφέρη, *Τελευταίος σταθμός, Πάνω σ' έναν ξένο στίχο*
- Ο. Ελύτη, *Άξιον εστί*
- Γ. Ρίτσου, *Η σονάτα του σεληνόφωτος*

Θέατρο: 2 έργα των

- Σοφοκλέους, *Οιδίπους Τύραννος*
- Β. Χατζηγιαννίδη, *Στην οθόνη φως*

Σημειωτέον ότι αυτή η διδακτέα ύλη αλλάζει σε τακτά χρονικά διαστήματα. Έτσι, ανανεώνεται η επιλογή των συγγραφέων και των έργων που θα διδαχθούν. Ενδεικτικά, σε προηγούμενο 3<sup>ο</sup> Κύκλο (2016-2018) διδάσκονταν και οι Αγγ. Σικελιανός, Κ. Χατζόπουλος, Γ. Βιζυηνός, Θ. Βαλτινός, Α. Καρκαβίτσας.

Επίσης, θα πρέπει να επισημανθεί ότι το μάθημα της Γλώσσας και της Λογοτεχνίας προσφέρεται και ως μάθημα επιλογής (*Εμβάθυνσης*) για τους μαθητές του 3<sup>ου</sup> Κύκλου. Στο πλαίσιο αυτό, το διδακτικό έτος 2020-21 και το 2021-22, διδάσκονται τα παρακάτω:

S6/B' τάξη Γενικού Λυκείου *Εμβάθυνση*

Πεζογραφία: 3 πεζά εκτενή αυτοτελή λογοτεχνικά έργα των

- Βενέζη-Καραγάτση-Μυριβήλη-Τερζάκη, *Το μυθιστόρημα των τεσσάρων*
- Σ. Τσίρκα, *Αριάγνη (Ακυβέρνητες Πολιτείες)*
- Γ. Μαρή, *Έγκλημα στα παρασκήνια*

Ποίηση: ποιήματα των

- Ζ. Καρέλλη, *Εγώ η άνθρωπος*
- Τ. Μαστοράκη, *Τα διόδια*
- Χ. Βλαβιανού, *Απλά Μαθηματικά*
- Ν. Βαλαωρίτη, *Μικρός θρήνος*
- Δ. Π. Παπαδίτσα, *Βλαδίμηρε*
- Τ. Πατρίκιου, *Σε βρίσκει η ποίηση (I, II)*

Θέατρο: το θεατρικό έργο του

- Ι. Καμπανέλλη, *Η αυλή των θαυμάτων*

S7/Γ' τάξη Γενικού Λυκείου *Εμβάθυνση*

Πεζογραφία: 2 πεζά, εκτενή αυτοτελή λογοτεχνικά έργα των

- Ι. Καπάνταη, *Σικελικός εσπερινός*
- Ν. Τσιφόρου, *Τα παλιόπαιδα τ' ατίθασα*

Θέατρο: 2 έργα των

- Γ. Ξενόπουλου, *Τυχεροί και άτυχοι*
- Γ. Γαλίτη, *Τα ραδίκια ανάποδα*

Ποίηση: ποιήματα των

- Μ. Χατζηλαζάρου, *Πρωί*
- Κ. Δημουλά, *Ο πληθυντικός αριθμός, Κονιάκ μηδέν αστέρων, Γας ομφαλός, Άωρα και παράωρα*
- Μ. Αναγνωστάκη, *Στον Νίκο Ε... 1949, Ποιητική*
- Ν. Εγγονόπουλου, *Ποίηση 1948, Μπολιβάρ*
- Ντ. Χριστιανόπουλου, *Δημάς*
- Ν.- Α. Ασλάνογλου, *Ερείπια της Παλμύρας, Το βράδυ*
- Ν. Καρούζου, *Αγγίζοντας αυτή τη νεότητα*
- Μ. Λαϊνά, *Δ΄ θριαμβικό*
- Κ. Αγγελάκη – Ρουκ, *Ο τζίτζικας*

Επομένως, το ανοιχτό, μέχρι πρότινος, ζήτημα για τα ελληνικά δεδομένα, ως προς το αν θα διδάσκονται επιλεγμένα λογοτεχνικά αποσπάσματα ή εκτενή αυτοτελή έργα, δεν έχει αντιμετωπιστεί διαζευκτικά στα Ευρωπαϊκά σχολεία, αλλά συμπληρωματικά, αφού και οι δύο εκδοχές έχουν πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα (Μπαλάσκας, 2021).

Η αξιολόγηση στο πλαίσιο των εξετάσεων του ευρωπαϊκού απολυτηρίου είναι εναρμονισμένη για όλα τα τμήματα των Ευρωπαϊκών σχολείων (του Ελληνικού, Γαλλικού, Γερμανικού, Ισπανικού, Αγγλικού κ.λπ) και συνδέεται απόλυτα, όπως είναι φυσικό, με το οικείο Π.Σ. και τον τρόπο διδασκαλίας της Λογοτεχνίας. Στηρίζεται σε ποικιλία μεθόδων που εφαρμόζονται κατά τη διάρκεια όλης της χρονιάς. Αξιολογούνται η γενικότερη συμμετοχή στην τάξη, οι ατομικές και ομαδικές εργασίες και η επίδοση στις γραπτές εξετάσεις.

Η μεγάλη διαφορά με το Ελληνικό σύστημα έγκειται στο πώς προκύπτει ο τελικός βαθμός, με βάση τον οποίο γίνεται η είσοδος στις ανώτατες σχολές της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Ο βαθμός αυτός συνδιαμορφώνεται κατά το 50% από ποικίλες προκαταρκτικές αξιολογήσεις της τελευταίας σχολικής χρονιάς (δηλαδή, 20% από τα προφορικά Α΄ και Β΄ εξαμήνου και 30% από δύο προκαταρκτικές γραπτές ενδιάμεσες εξετάσεις). Το υπόλοιπο 50% προκύπτει κατά το 35% από τον βαθμό στις τελικές γραπτές εξετάσεις για το ευρωπαϊκό απολυτήριο/Baccalaureate, και κατά το 15% από τον βαθμό σε τελικές προφορικές εξετάσεις. Αυτές τις αντιμετωπίζει κάθε μαθητής, εξεταζόμενος για 20΄ από επιτροπή δύο καθηγητών/-τριών: από τον καθηγητή που δίδαξε το μάθημα στη διάρκεια της χρονιάς και από έναν καθηγητή «εξωτερικό», δηλαδή καθηγητή που δεν υπηρετεί στη σχολική μονάδα, άγνωστο για τον μαθητή. Επομένως, ο πλούτος του περιεχομένου του Π.Σ. συνδυάζεται με την ποικιλότητα ανίχνευση της κατάκτησης των αναγκαίων γνώσεων και δεξιοτήτων που διασφαλίζουν τη σύνδεση και τη συνέχεια με τις σπουδές στην επόμενη εκπαιδευτική βαθμίδα.

Κατά την εξέταση της Λογοτεχνίας αξιολογούνται ποικίλες ικανότητες: η ικανότητα κατανόησης γραπτού λόγου (Reading Competence), παραγωγής γραπτού λόγου (Writing



Competence), η ερμηνευτική ικανότητα (Interpretation Competence), η επιστημονική ικανότητα, δηλαδή εξειδικευμένες γνώσεις του θέματος και του επιστημονικού λεξιλογίου (Scientific Competence -Subject and Specialist Competence), η γλωσσική ικανότητα (Linguistic Competence) και η ικανότητα κριτικής σκέψης (Critical Thinking Competence).

Στις απολυτήριες γραπτές εξετάσεις/Baccalaureate, συνεξετάζεται η Γλώσσα και η Λογοτεχνία και πραγματοποιείται πάνω σε μη διδαγμένα κείμενα. Το κάθε γνωστικό αντικείμενο της εξέτασης διατηρεί την αυτοτέλειά του και μοριοδοτείται ισότιμα, χωρίς δηλαδή να αδικείται κάποιο από τα δύο.

Βέβαια, όλα αυτά που αναφέρω είναι δεδομένα που προέρχονται από άλλο εκπαιδευτικό και κοινωνικό πλαίσιο, με άλλον οικονομικό προϋπολογισμό και διαφορετική κουλτούρα. Όμως, όπως κι αν έχει, ισχύουν για τα ελληνόφωνα τμήματα των Ευρωπαϊκών σχολείων, επομένως υπηρετούν την ελληνική γλώσσα και απευθύνονται σε όσους τη μιλούν ως πρώτη γλώσσα.

Επομένως, είναι λογικό, μελετώντας τέτοια εκπαιδευτικά συστήματα, βιώνοντάς τα και αναστοχαζόμενοι τα δικά μας δεδομένα, να γεννιούνται και να επισωρεύονται ποικίλα διλήμματα όπως και πολλές προκλήσεις. Για παράδειγμα:

- Μήπως ο τρόπος αξιολόγησης του μαθήματος της Λογοτεχνίας θα μπορούσε πλέον να συνάδει με την ποικιλία των δραστηριοτήτων που προτείνονται στο νέο Π.Σ. και που θα αξιοποιούνται στη διδασκαλία, ώστε να δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές και στις μαθήτριες να δείξουν με διαφορετικούς τρόπους τι τους έχει προσφέρει η διδασκαλία της Λογοτεχνίας; Ή μήπως μία τέτοια σκέψη δημιουργεί ανασφάλεια για διάφορους λόγους, όπως, για παράδειγμα, για το πώς θα μπορούσε να αξιολογηθούν δραστηριότητες της Δημιουργικής Γραφής, παρότι προτείνονται τα σχετικά κριτήρια στο *Οδηγό του Εκπαιδευτικού*; Ας επισημανθεί ότι στο νέο Π.Σ. της Λογοτεχνίας του Λυκείου ο δημιουργικός λόγος, προφορικός, γραπτός και πολυτροπικός, αποτελεί την άλλη όψη και τον θεμέλιο λίθο της κριτικής και δημιουργικής ανάγνωσης.
- Η εξέταση του μαθήματος της ΝΕΓΛ σε ένα τρίωρο, στο πλαίσιο των Πανελλαδικών εξετάσεων, επιτρέπει την ανίχνευση των ποικίλων δεξιοτήτων που σύμφωνα με το Π.Σ. θα πρέπει να έχει αναπτύξει ο υποψήφιος, ολοκληρώνοντας τη φοίτησή του στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, ώστε να διασφαλιστεί η συνέχεια στις σπουδές στην επόμενη εκπαιδευτική βαθμίδα;
- Ποιο είναι το εμπόδιο που δεν επιτρέπει το κάθε ένα από τα δύο συνεξεταζόμενα γνωστικά αντικείμενα (Γλώσσα-Λογοτεχνία) να εξετάζεται και να αξιολογείται επί ίσοις όροις, δηλαδή, όπως ακριβώς διδάσκεται, αυτοτελώς, και όχι να αδικείται κατάφωρα, όπως συμβαίνει, μέχρι σήμερα, με τη μοριοδότηση της Λογοτεχνίας (15/100). Πώς η φιλολογική μας κοινότητα θα προετοιμαστεί σταδιακά και επαρκώς προς αυτή την κατεύθυνση;
- Οι δύο επιπλέον ώρες που διατίθενται στην Γ' τάξη ΓΕΛ για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας (6 ώρες αντί για 4), μήπως θα απέδιδαν καλύτερα, αν κατανέμονταν στο Ωρολόγιο Πρόγραμμα της Α' και Β' τάξης ΓΕΛ, ώστε να ανασάνει περισσότερο η διδασκαλία του εκτενούς αυτοτελούς κειμένου;
- Ως προς τη διδασκαλία του εκτενούς αυτοτελούς λογοτεχνικού έργου, άλλα εκπαιδευτικά συστήματα, με Ωρολόγιο Πρόγραμμα ίδιο με το δικό μας, έχουν

ενσωματώσει επιτυχώς τη διδασκαλία του, χωρίς οι εκπαιδευτικοί να αισθάνονται ότι η αξιολόγηση του μαθήματος προσκρούει στο ότι οι μαθητές/μαθήτριες δε διδάσκονται αποκλειστικά και μόνο αποσπάσματα λογοτεχνικών έργων. Γιατί άραγε να μας ανησυχεί το ξεκλείδωμα του αδιδάκτου κειμένου που θα κληρωθεί από την Τράπεζα Θεμάτων Διαβαθμισμένης Δυσκολίας, όταν οι μαθητές/μαθήτριές μας έχουν καθοδηγηθεί μεθοδικά και έχουν ανταποκριθεί στη διδασκαλία εκτενούς αυτοτελούς λογοτεχνικού κειμένου; Ειρήσθω εν παρόδω, ας θυμηθούμε όσοι και όσες υπήρξαμε μαθητές και μαθήτριες του *Γαλλικού Ινστιτούτου* πώς μυηθήκαμε στη Γαλλική Λογοτεχνία μέσα από τη διδασκαλία και την αξιολόγηση εκτενών αυτοτελών έργων.

Ανοίγεται, λοιπόν, η πρόκληση να αναστοχαστούμε για πολλά ζητήματα που απασχολούν τη Λογοτεχνία ως γνωστικό αντικείμενο, ώστε με αφετηρία το νέο Πρόγραμμα Σπουδών της να ξεφύγουμε από τους παραδοσιακούς, μονοδιάστατους τρόπους διδασκαλίας και αξιολόγησής της, που εν πολλοίς παραμένουν ανθεκτικοί, όσο και αν άλλα υποδεικνύουν τα σύγχρονα Προγράμματα Σπουδών.

Οι συνεκτικές παρεμβάσεις σε όλα τα σχετικά σημεία του εκπαιδευτικού συστήματος που συνδέονται με το νέο Π.Σ., τη διδασκαλία και την αξιολόγηση της Λογοτεχνίας και η σταδιακή πραγμάτωσή τους, με ιεράρχηση των προτεραιοτήτων και στάθμιση των αναγκών στο πλαίσιο ενός συνολικού σχεδιασμού, θα αναδείξει τη δυναμική του συγκεκριμένου γνωστικού αντικειμένου.

## Αναφορές

- Schola Europaea (2017). *Syllabus for Greek Language I – Secondary cycle (2017)*. Brussels: Office of the Secretary-General Pedagogical Development Unit 2017. Ανακτήθηκε στις 20 Ιουνίου 2024, από <https://www.eursec.eu/Syllabuses/2017-06-D-20-el-3.pdf>
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2022). *Πρόγραμμα Σπουδών Λογοτεχνίας στις Α', Β' και Γ' τάξεις Λυκείου*. Αθήνα: ΙΕΠ 2022<sup>2</sup>. Ανακτήθηκε στις 20 Ιουνίου 2024, από <https://iep.edu.gr/el/nea-ps-provoli>
- Μπαλάσκας, Κ. (2021). Ομιλία που εκφωνήθηκε στη Δημερίδα που οργάνωσε το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής για τη Λογοτεχνία στην εκπαίδευση (21-22 Μαΐου 2021). Ανακτήθηκε στις 20 Ιουνίου 2024, από <https://www.youtube.com/watch?v=Bojk-ViUSk>

## Η δημιουργική γραφή στην εκπαίδευση και η αξιολόγησή της. Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Παρασκευή Γεωργαντά  
[parageorganta@gmail.com](mailto:parageorganta@gmail.com)

Εκπαιδευτικός Φιλολόγος, ΜΑ Δημιουργική Γραφή

**Περίληψη.** Η δημιουργική γραφή εδώ και πολλά χρόνια αποτελεί μάθημα σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του εξωτερικού, ενώ σχετικά πρόσφατα έχει εισέλθει δυναμικά στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Ωστόσο, γίνονται πολλές συζητήσεις σε διεθνές επίπεδο, σχετικά με το αν μπορούν και πρέπει να αξιολογούνται τα δημιουργικά κείμενα των μαθητών/τριών. Προκειμένου να απαντήσουμε σε αυτό το ερώτημα, ανατρέξαμε στην εγχώρια και, κυρίως, στη διεθνή βιβλιογραφία, όπου αποτυπώνονται εκπαιδευτικές εμπειρίες σχετικά με τη δημιουργική γραφή χωρών που την έχουν εντάξει εδώ και πολλά χρόνια στο εκπαιδευτικό τους σύστημα. Η βιβλιογραφική έρευνα έδειξε ότι η αξιολόγηση της δημιουργικής γραφής είναι ένα πολύπλοκο εγχείρημα, ωστόσο οι περισσότεροι ερευνητές συμφωνούν ότι με τη χρήση των κατάλληλων εργαλείων αυτή μπορεί να επιτευχθεί. Η αξιολόγηση των δημιουργικών εργασιών των μαθητών/τριών φαίνεται να είναι απαραίτητο στοιχείο της διδασκαλίας της δημιουργικής γραφής, διότι συμβάλλει στην ανατροφοδότηση, αναθεώρηση και βελτίωση των δημιουργικών μαθητικών κειμένων.

**Λέξεις κλειδιά:** δημιουργική γραφή, αξιολόγηση, βιβλιογραφική ανασκόπηση

### Εισαγωγή

Ο όρος «δημιουργική γραφή» αποτελεί προσπάθεια απόδοσης των ξενόγλωσσων όρων «creative writing» και «écriture creative» και έχει διττή σημασία. Η μία αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να ελέγχει τις δημιουργικές σκέψεις του και να τις μετατρέπει σε γραφή (Σουλιώτης, 1995, όπ. αναφ. Γρόσδος, 2014) και η άλλη στις εκπαιδευτικές διαδικασίες που περιλαμβάνουν δραστηριότητες είτε ατομικές είτε ομαδικές οι οποίες έχουν παιγνιώδη χαρακτήρα και ωθούν τους/τις μαθητές/τριες να παράγουν γραπτό λόγο (Minguez-Lopez, Kalogirou & Millán-Scheidig, 2021).

Οποιαδήποτε συζήτηση για τη δημιουργική γραφή εμπλέκεται αυτόματα στην πολυπλοκότητα του ορισμού της ίδιας της «δημιουργικότητας» και δεν αποτελεί έκπληξη το γεγονός ότι οι εκπρόσωποι της ακαδημαϊκής κοινότητας, οι εκπαιδευτικοί και όσοι εμπλέκονται στον σχεδιασμό προγραμμάτων σπουδών δε μπορούν να συμφωνήσουν σε έναν κοινό ορισμό. Ωστόσο, η πλειονότητα των ερευνητών συμφωνεί ότι η «δημιουργικότητα» αποτελεί μια ελεύθερη, εκφραστική, «ποιητική» και προσωπική διαδικασία που περιλαμβάνει τις έννοιες του ύφους, της φαντασίας, της εικόνας, της δημιουργίας χαρακτήρων, της πλοκής και της πρωτοτυπίας. Πρόκειται επίσης για μια χρονοβόρα διαδικασία η οποία συμβάλλει στην προσωπική ανάπτυξη του ατόμου και στην κατανόηση του κόσμου γύρω του (Elliott & Southern, 2021).

Ο ρόλος της λογοτεχνίας θεωρείται κυρίαρχος στη διαδικασία της δημιουργικής γραφής. Η δημιουργική γραφή και η λογοτεχνία, σύμφωνα με τους Morris & Sharplin (2013), είναι δύο όψεις του ίδιου νομίσματος, με την κατανόηση της λογοτεχνίας από τους/τις μαθητές/τριες να τους/τις βοηθά στην παραγωγή δημιουργικών κειμένων και, αντίστροφα, η εμπειρία τους από τη δημιουργική γραφή να τους/τις βοηθά να αγαπήσουν τη λογοτεχνία.

Η διεθνής βιβλιογραφία έχει αναδείξει τη σημασία της δημιουργικής γραφής για τη συναισθηματική, ψυχολογική, κριτική και γνωστική ανάπτυξη των μαθητών/τριών. Ωστόσο, ένα από τα σημαντικά ζητήματα που ανακύπτουν σχετικά με την αξιοποίηση της δημιουργικής γραφής στην εκπαίδευση είναι η αξιολόγησή της. Μπορεί να αξιολογηθεί η δημιουργική γραφή και κατ' επέκταση η δημιουργικότητα; Σκοπός αυτού του άρθρου, λοιπόν, είναι να παρουσιάσει τη συζήτηση που γίνεται αναφορικά με την αξιολόγηση της δημιουργικής γραφής.

## Η δημιουργική γραφή και η δημιουργικότητα

Ο ορισμός της δημιουργικότητας είναι σημαντικός, διότι, όταν μιλάμε για την αξιολόγηση ενός δημιουργικού έργου, υποτίθεται ότι η «δημιουργικότητα είναι η πτυχή που αξιολογείται» (Diaz Suarez, 2015). Ο ορισμός της δημιουργικότητας μπορεί να εξεταστεί από δύο διαφορετικές οπτικές: τη δυτική και την ανατολική. Η δυτική οπτική κυριαρχείται από τη Βίβλο και την ιστορία της δημιουργίας και ορίζει τη δημιουργικότητα ως αναφερόμενη στο πρωτότυπο προϊόν ενός ατόμου το οποίο έχει κάποια χρησιμότητα. Αντίθετα, η ανατολική προοπτική ορίζει τη δημιουργικότητα ως έκφραση της προσωπικής αλήθειας ή ως αυτοανάπτυξη. Την εποχή του Αριστοτέλη, μια άλλη οπτική είδε τη δημιουργικότητα ως ένα φυσικό γεγονός και συνέδεσε τη δημιουργική δραστηριότητα με τις ικανότητες και την προσωπικότητα του ατόμου (Diaz Suarez, 2015).

Η Ψυχολογία, θέτοντας στο κέντρο των ερευνών αυτήν την οπτική, βάσισε τη δημιουργικότητα σε διανοητικούς παράγοντες και, συγκεκριμένα, τη νοημοσύνη και την προσωπικότητα, ενώ έδωσε βαρύτητα στον παράγοντα της πρωτοτυπίας (Batey & Furnham, 2006). Από την πλευρά της Φιλοσοφίας, η δημιουργικότητα είναι ένα παράδοξο, με την έννοια ότι ο καλλιτέχνης ή ο παραγωγός δε γνωρίζει ποιο θα είναι το αποτέλεσμα της δημιουργικής εργασίας, αλλά ο ίδιος γνωρίζει τι κάνει. Δεν έχει τον έλεγχο στην παραγωγή του έργου που δημιουργείται, αλλά έχει ένα είδος κριτικού ελέγχου ο οποίος έγκειται στο ότι ασυνείδητα γνωρίζει τι κάνει, ώστε να μπορεί να αποφύγει τα λάθη, αλλά συνειδητά δεν έχει κανέναν έλεγχο πάνω στο προϊόν που παράγεται (Diaz Suarez, 2015). Ο Maitland (1976) ορίζει τη δημιουργικότητα ουσιαστικά ως «δημιουργική απόδοση», έναν ιδιαίτερο τρόπο εκτέλεσης οποιασδήποτε τεχνικής, μεθόδου, δράσης ή στόχου τα οποία αποσκοπούν στο να παραγάγουν ένα πρωτότυπο έργο τέχνης, ταυτίζοντας έτσι τη δημιουργικότητα με την πρωτοτυπία.

Τέλος, από μετακοινωνιολογική άποψη, η δημιουργικότητα ως έννοια θεωρείται διφορούμενη. Χρησιμοποιείται για να χαρακτηρίσει ένα άτομο, μια διαδικασία, μια δραστηριότητα, έναν παραγωγό και όλα αυτά μαζί, ωστόσο, η έννοια της δημιουργικότητας αλλάζει όταν εφαρμόζεται σε οποιοδήποτε από αυτά. Το δημιουργικό προϊόν αναγνωρίζεται ως ανώτερο από άλλα προϊόντα που παράγονται σε μια καθιερωμένη πολιτιστική και κοινωνική παράδοση. Τελικά, η έννοια της δημιουργικότητας καθιερώνεται

κοινωνικά και ο ορισμός της πρέπει να λαμβάνει υπόψη του τον θεσμό και τη διαδικασία που αξιολογεί την ανωτερότητα του προϊόντος (Díaz Suarez, 2015).

Η δημιουργικότητα νοείται ως ένας συνδυασμός πολλών διαφορετικών νοητικών λειτουργιών και δεξιοτήτων οι οποίες βοηθούν το άτομο να εξετάζει πράγματα που είναι οικεία με μια μοναδική οπτική. Θεωρείται λειτουργία της νοημοσύνης και σχετική με την επιστήμη, την τεχνολογία και τις ανθρωπιστικές επιστήμες, ενώ είναι ζωτικής σημασίας για την εκπαίδευση (Robinson, 2001). Σχεδόν σε όλους τους ορισμούς της δημιουργικότητας τονίζονται οι έννοιες της πρωτοτυπίας, της φαντασίας, της ανακάλυψης νέων πραγμάτων, της πραγματοποίησης διαφορετικών πραγμάτων, της έκφρασης ανομολόγητων σκέψεων, της προσαρμογής σε μεταβαλλόμενες συνθήκες, της ευχέρειας διάταξης των σκέψεων, της ενσυναίσθησης, της ευελιξίας, της περιέργειας, του αντικονφορμισμού, της σκέψης με διαφορετικό τρόπο από τον συνηθισμένο. Η δημιουργικότητα βοηθά το άτομο να δημιουργεί νέες ιδέες επεξεργαζόμενο/η τις παλιές του/της γνώσεις. Είναι η πηγή της φαντασίας και της παραγωγής νέων ιδεών και κατέχει σημαντική θέση στους τομείς της επιστήμης, της φιλοσοφίας, της τέχνης και της εκπαίδευσης. Όσον αφορά το εκπαιδευτικό σύστημα, η δημιουργικότητα αποτελεί σημαντική αξία για την ανάπτυξη ατόμων με υψηλού επιπέδου δεξιότητες και ικανότητες και, ιδιαίτερα, γλωσσικές, καθώς το άτομο που ακούει, διαβάζει μιλάει και γράφει με δημιουργικό τρόπο, μπορεί να οργανώσει τα συναισθήματα και τις ιδέες του με τρόπο μοναδικό (İşçi, Kirmizi & Akkaya, 2020; Karwowski, 2010; Proctor & Burnett, 2004).

Οι Knobel & Lankshear (2016) συνδέουν τη δημιουργικότητα κυρίως με την παραγωγή κάτι νέου, πρωτότυπου και πρωτοφανούς, το οποίο θεωρείται υψηλής αξίας και ποιότητας από εκείνους που είναι αρκετά ικανοί να κρίνουν την ποιότητα τέτοιων προϊόντων, θέτοντας έτσι τι θέμα της αξιολόγησης των δημιουργικών προϊόντων από «ειδήμονες». Για τους Runco & Jaeger (2012) ο τυπικός ορισμός της δημιουργικότητας είναι διμερής: η δημιουργικότητα απαιτεί τόσο την πρωτοτυπία όσο και την αποτελεσματικότητα. Οι ερευνητές, ωστόσο, αναρωτώνται αν αυτά είναι δύο κριτήρια απαραίτητα. Καταλήγουν στο ότι η πρωτοτυπία είναι αναμφίβολα απαραίτητη, αλλά δεν αρκεί, διότι οι ιδέες και τα προϊόντα που είναι απλώς πρωτότυπα μπορεί κάλλιστα να είναι άχρηστα, γι' αυτό τα πρωτότυπα πράγματα πρέπει να είναι αποτελεσματικά για να είναι δημιουργικά. Σύμφωνα με τους Barbot, Besançon & Lubart (2011), η δημιουργικότητα αποτελεί μια από τις τρεις θεμελιώδεις σύγχρονες εκπαιδευτικές αξίες, μαζί με την πρόοδο της λογικής και την κοινωνική ευθύνη, ενώ οι πιο σημαντικοί δείκτες της είναι η ευχέρεια (περιλαμβάνει τον αριθμό των ιδεών), η ευελιξία (περιλαμβάνει κατηγορίες, τύπους και ομάδες ιδεών) και η πρωτοτυπία (περιλαμβάνει νέες ιδέες και την έννοια της καινοτομίας).

Ο Γρόσδος, επικαλούμενος τον Ροντάρι (2013: 204) επισημαίνει ότι η δημιουργικότητα καθορίζεται ως συνώνυμο της αποκλίνουσας σκέψης, «της σκέψης δηλαδή που είναι ικανή να σπάει συνεχώς τα σχήματα της εμπειρίας, να χειρίζεται με διαφορετικό τρόπο αντικείμενα και έννοιες». Καταλήγει λέγοντας ότι οι έννοιες της δημιουργικής γραφής και της δημιουργικότητας παρουσιάζουν τόσα πολλά κοινά χαρακτηριστικά ώστε, ενίοτε, οι περιγραφές των δύο όρων να συγχέονται. Οι Κωτόπουλος και Βακάλη (2023: 15) δέχονται ότι βασικά στοιχεία της έννοιας της δημιουργικότητας είναι η ευρηματικότητα, η φαντασία, η πρωτότυπη παραγωγή, ο τρόπος σκέψης μακριά από συμβατικές ιδέες, αλλά κυρίως η εφαρμογή και ο συνδυασμός της υπάρχουσας γνώσης με νέα στοιχεία και τελικά η παραγωγή ενός «προϊόντος» (που μπορεί να είναι μια ιδέα ή μια υλική κατασκευή) το οποίο αναγνωρίζεται ως πρωτότυπο, καινούριο και χρήσιμο από ένα σύνολο ανθρώπων.

Επιπλέον, θεωρούν την «πιθανολογική σκέψη» θεμελιώδες χαρακτηριστικό του δημιουργικού ατόμου, δηλαδή την εκτίμηση και την αξιολόγηση της πιθανής έκβασης αβέβαιων καταστάσεων, με βασικά χαρακτηριστικά της την αυτενέργεια, την καινοτομία, την ανάληψη δράσης, την εξέλιξη, την εμβάθυνση, την ευρηματικότητα, τη διάθεση υποβολής ερωτημάτων και τον παιγνιώδη πειραματισμό. Ο Karwowski (2010) και οι Proctor & Burnett (2004) εξετάζοντας τα χαρακτηριστικά του δημιουργικού μαθητή αναφέρονται στη δυναμικότητα (χαρακτηριστικό της προσωπικότητας), τη διάνοια (συνδυασμός ικανοτήτων), τον αντικονφορμισμό, την παρορμητικότητα, την περιέργεια, την ευφυΐα, την ευελιξία, την πρωτοτυπία, την τάση για επεξεργασία των πραγμάτων, τη διαίσθηση, την ικανότητα ενασχόλησης με σύνθετες εργασίες και την απόλαυση της πρόκλησης.

Ο Κιοσσές (2019) αναφέρει ότι ως στοιχεία προσδιοριστικά της δημιουργικότητας έχουν συγκαταλεχθεί κατά καιρούς η έμπνευση, η πρωτοτυπία, η καινοτομία, η έκπληξη (με την έννοια του απρόβλεπτου), η αξία του δημιουργήματος (από την άποψη αυτού/ών που το αξιολογεί/ούν), η μετα-γνωστική σκέψη, ο πνευματικός μόχθος και η φαντασία του δημιουργού, η επίδραση του έργου στους αποδέκτες και, γενικότερα, ο τρόπος με τον οποίο το προσλαμβάνει το κοινό, η πολυσημία, η ανα-καλυπτική ή από-καλυπτική του αξία, η προοπτική της διαχρονικότητας, η εφαρμογή συγκεκριμένων τεχνικών σύνθεσης, η αξιοποίηση ποικίλων συμβάσεων, η συμμόρφωση προς υφιστάμενες αισθητικές νόρμες ή η υπέρβασή τους, η αμφισβήτηση παραδεδομένων σχημάτων, η πρόταση νέων τρόπων θέασης της πραγματικότητας, η εισαγωγή εναλλακτικών αισθητικών κριτηρίων κ.α. Οι Acar, Barnett & Cabra (2017) εξετάζουν στην έρευνά τους τέσσερις σημαντικούς παράγοντες της δημιουργικότητας – την πρωτοτυπία, την αξία, την έκπληξη και την αισθητική – προκειμένου να αποκαλυφθεί ποιοι από αυτούς τους παράγοντες είναι πιο κρίσιμοι για τη δημιουργικότητα. Οι αναλύσεις τους επεκτάθηκαν επίσης στην έννοια της καινοτομίας. Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν έδειξαν ότι η πρωτοτυπία ήταν ο ισχυρότερος συσχετισμός τόσο της δημιουργικότητας όσο και της καινοτομίας.

Προσπαθώντας να ορίσει τη δημιουργικότητα, ο Rhodes (1961/1987, όπ. αναφ. Diaz Suarez, 2015), επινόησε μια ταξινόμηση που ονομάστηκε προσέγγιση των 4Ps και προτείνει τέσσερις κύριους τομείς με τους οποίους σχετίζονται οι ορισμοί της δημιουργικότητας, δίνοντας έτσι τη δυνατότητα στους ερευνητές να μελετήσουν τη δημιουργικότητα από τη σκοπιά μίας από αυτές τις προσεγγίσεις. Η προσέγγιση 4Ps προτείνει ορισμούς που είναι ευρείς, πράγμα που σημαίνει ότι μπορεί να περιλαμβάνουν χαρακτηριστικά περισσότερων από μιας προσεγγίσεων. Οι τομείς με τους οποίους σχετίζεται η δημιουργικότητα σύμφωνα με την προσέγγιση 4Ps είναι οι εξής: 1. το άτομο (η δημιουργικότητα σχετίζεται με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας), 2. το προϊόν (η δημιουργικότητα σχετίζεται με το αποτέλεσμα της δημιουργικής διαδικασίας.), 3. η διαδικασία (η δημιουργικότητα σχετίζεται με τη διαδικασία της δημιουργίας) και 4. η επίδραση του περιβάλλοντος («press-oriented approach»: η δημιουργικότητα σχετίζεται με την πίεση που ασκείται στη διαδικασία ή στο άτομο από περιβαλλοντικές επιδράσεις, όπως ο πολιτισμός, η οικογένεια ή η κοινωνία).

Από όσα προαναφέρθηκαν, φαίνεται πως η δημιουργικότητα δεν έχει έναν ενιαίο ορισμό, κοινά αποδεκτό από τους ερευνητές όλων των πεδίων, αλλά διαφορετικούς ορισμούς οι οποίοι, σε ορισμένες περιπτώσεις έχουν κοινά χαρακτηριστικά, με συχνότερα εμφανιζόμενα την πρωτοτυπία και τη χρησιμότητα, η οποία, όσον αφορά τη σχολική πρακτική, αναφέρεται στο αν το δημιουργικό κείμενο εκπληρώνει το πνεύμα της εργασίας που έχει ανατεθεί στους/στις μαθητές/τριες.

## Η δημιουργική γραφή στην εκπαίδευση

Η Δημιουργική Γραφή διδάσκεται σε σχολικό και ακαδημαϊκό επίπεδο ήδη από τις αρχές του 20ου αιώνα σε κράτη του εξωτερικού (Αγγλία, Αμερική, Αυστραλία κ.α.). Τα τελευταία χρόνια έχει εισαχθεί δυναμικά και στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα με το Πρόγραμμα Σπουδών για την Α΄ Λυκείου (ΦΕΚ 1562/27-6-2011), το οποίο συνδέει τη δημιουργική γραφή με τη διδασκαλία του μαθήματος της Ν.Ε. Γλώσσας και Λογοτεχνίας, και το ΦΕΚ 211/11-11-2016, το οποίο ορίζει την αξιολόγηση της δημιουργικής γραφής ως μέρος της αξιολόγησης στο μάθημα της Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο και, ως εκ τούτου, και ως μέρος της διδασκαλίας του μαθήματος.

Οι έρευνες σε διεθνές επίπεδο έχουν αναδείξει τον κομβικό ρόλο που κατέχει η δημιουργική γραφή στη διδασκαλία της λογοτεχνίας. Στόχος της εισαγωγής της δημιουργικής γραφής στην εκπαίδευση είναι να ενθαρρύνει τους/τις μαθητές/τριες να γράφουν δημιουργικά και πειραματικά, να αναπτύξουν τις δεξιότητες της γραφής τους, να αυτοαναστοχαστούν σχετικά με το ίδιο τους το γραπτό και να αναπτύξουν τις κριτικές και αναγνωστικές τους ικανότητες (Freiman, 2002). Οι δραστηριότητες δημιουργικής γραφής μπορούν να αυξήσουν την εμπλοκή των μαθητών με τη λογοτεχνία που μελετούν και, κατ'επέκταση, να τους προετοιμάσουν για να γίνουν πιο ενεργοί και ικανοί μελετητές της. Εξάλλου, πρέπει να αναγνωρίσουμε ότι η συγγραφή λογοτεχνίας είναι μια κριτική δραστηριότητα που απαιτεί από τους συγγραφείς να αξιολογούν τα έργα των άλλων προκειμένου να αντλήσουν έμπνευση και για τη δική τους λογοτεχνική γραφή (Austen, 2005). Αυτό που επιδιώκεται, βέβαια, δεν είναι να γίνουν οι μαθητές λογοτέχνες αλλά αναγνώστες-συγγραφείς, να παράγουν κείμενα όχι μόνο για τη λογοτεχνία (μετακείμενα) αλλά να παράγουν λογοτεχνία (υπερκείμενα), μέσα από δραστηριότητες στις οποίες καλούνται να μετασχηματίζουν, να τροποποιούν, να επεκτείνουν και να ολοκληρώνουν το αρχικό λογοτεχνικό κείμενο. Το λογοτεχνικό κείμενο είναι παρόν σε όλες τις διαδικασίες οι οποίες σχετίζονται με τη δημιουργική γραφή: την ανάγνωση-απόλαυση και την πρόσληψη, την ανάλυση και τη σύνθεση του λογοτεχνικού κειμένου, την εφαρμογή και τον μετασχηματισμό των ιδεών του συγγραφέα. Αυτή η τελευταία δραστηριότητα αποτελεί το «προϊόν» της δημιουργικής διαδικασίας (Alexiadou, Kokkinos & Bista, 2018).

Η δημιουργική γραφή ενθαρρύνει αποκλίνουσες μορφές σκέψης, όπου η έννοια του «σωστού» δίνει τη θέση της σε ευρύτερα ζητήματα αξίας (Weldon, 2010). Σύμφωνα με τις Οδηγίες διδασκαλίας για το μάθημα της Λογοτεχνίας στο ελληνικό Γυμνάσιο (2024-25, σ. 36), σχετικά με την έννοια και τη φιλοσοφία της δημιουργικής γραφής, υπογραμμίζεται πως «σκοπός της είναι να βοηθήσει στην ανάπτυξη της συγγραφικής απόλαυσης και στην καταπολέμηση της αυτολογοκριτικής λογικής, αφήνοντας πιο ελεύθερα τα περιθώρια στη φαντασία. Σε αυτό το πλαίσιο οι μαθητές/-τριες απαλλάσσονται, κατά κάποιον τρόπο, από τον φόβο του «σωστού και του λάθους».

Η δημιουργική γραφή είναι ένας τρόπος μάθησης. Οι Bekurs & Santoli (2004) θεωρούν ότι η ερώτηση που διατύπωσε κάποτε ο E. M. Forester «Πώς ξέρω τι σκέφτομαι μέχρι να δω αυτό που λέω;» αποτυπώνει την ουσία της φιλοσοφίας του «γράψω για να μάθω» («write-to-learn») στην εκπαίδευση. Η γραφή μπορεί και πρέπει να χρησιμοποιείται για να βοηθήσει τους/τις μαθητές/τριες να ανακαλύψουν τι γνωρίζουν ή τι σκέφτονται για ένα θέμα, δηλαδή, για να γνωρίσουν τις δικές τους σκέψεις. Ως εκ τούτου, η τάξη της σύγχρονης λογοτεχνίας θα πρέπει να βοηθήσει τους/τις μαθητές/τριες να επικεντρωθούν στην

επέκταση της σκέψης τους μέσω της ανάγνωσης και της συζήτησης, να αποσαφηνίσουν τη δική τους σκέψη μέσω της γραφής και να διευρύνουν τους δημιουργικούς ορίζοντές τους.

Ωστόσο, η δημιουργική γραφή είναι ένας όρος που συχνά χρησιμοποιείται με μια αοριστία στην εκπαίδευση και γενικά αναφέρεται στην πράξη του να γράφει κάποιος/α κάτι που δεν ορίζεται από μια συγκεκριμένη μορφή ή μια προσδοκία που εστιάζεται σε στόχους. Π.χ. στα σχολεία της Αυστραλίας το επίθετο «δημιουργική» συχνά αγνοείται (ή και αποφεύγεται) στις δραστηριότητες γραφής που ορίζονται στην εκπαιδευτική πρακτική, ακόμη και στις αφηγηματικές και «δημιουργικές» εργασίες. Φαινομενικά μη μετρήσιμη, η «δημιουργικότητα» δε διδάσκεται. Μόνο οι διάφορες μορφές της γραφής, όπως η αφηγηματική, η γραφή δοκιμίου, η προσωπική γραφή, η πειστική γραφή διδάσκονται ρητά (Carey, Davidow & Williams, 2022).

Η Austen (2005), μιλώντας για την εκπαιδευτική πραγματικότητα του Καναδά, επισημαίνει ότι τα μαθήματα δημιουργικής γραφής επιτρέπουν στους/στις μαθητές/τριες να δημιουργήσουν τα δικά τους λογοτεχνικά έργα, σύμφωνα με τα είδη λογοτεχνίας που μελετούν, απελευθερώνοντάς τους από την πιθανή μονοτονία της παραδοσιακής γραφής δοκιμίου. Η χρήση δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής στα μαθήματα λογοτεχνίας, μπορεί να δημιουργήσει ένα συναρπαστικό μαθησιακό περιβάλλον όπου οι μαθητές/τριες παρακινούνται όχι μόνο από την ευκαιρία να δοκιμάσουν κάτι που διαφέρει από τη συγγραφή δοκιμίου που συνήθως αναμένεται από αυτούς, αλλά και από τη γνώση ότι αξιολογούνται από την ιδιαιτερότητα της δικής τους φωνής.

Η Craft (2005), αναφέρεται σε τρία σκέλη της δημιουργικότητας στην εκπαίδευση: τη «δημιουργική διδασκαλία», τη «διδασκαλία για τη δημιουργικότητα» και τη «δημιουργική μάθηση». Οι Elliott & Southern (2021) αντιλαμβάνονται τη δημιουργική γραφή ως μαθητοκεντρική, ακατάστατη, καθοδηγούμενη από τη διαδικασία, διερευνητική, ριψοκίνδυνη δραστηριότητα, υποστηρικτική για την προσωπική ανάπτυξη και εξέλιξη του/της εκπαιδευτικού και των μαθητών/τριών. Για τους İzci et al. (2020) η έννοια της δημιουργικότητας και, ιδιαίτερα της δημιουργικής γραφής, καταλαμβάνει τη θέση της στην εκπαίδευση της Τουρκίας ως σημαντική αξία για την ανάπτυξη ατόμων με υψηλού επιπέδου δεξιότητες και ικανότητες και συμβάλλει στην ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων. Στην Κύπρο η δημιουργική γραφή εισήχθη στα σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης το 2011 και σύμφωνα με τον Σουλιώτη (2012) σκοπό έχει να ανοίξει δρόμο σε μαθητές και μαθήτριες να συνθέσουν τις εμπειρίες ζωής με τις γνώσεις που αποκτούν στην εκπαίδευση. Στον ευρωπαϊκό χώρο, στους πρωτεργάτες της εισαγωγής της δημιουργικής γραφής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση ανήκουν το Ηνωμένο Βασίλειο (από το 1970) και η Γαλλία, χωρίς να υπολείπονται χώρες όπως η Γερμανία, η Αυστρία, η Νορβηγία, η Ισπανία, η Ιταλία και οι Τσεχία. Ωστόσο, σε καμία από τις χώρες της Ευρώπης η δημιουργική γραφή δεν αποτελεί υποχρεωτικό μάθημα στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ενώ η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε ζητήματα δημιουργικής γραφής δε φαίνεται να αποτελεί υψηλή προτεραιότητα (Γρόσδος, 2014).

Η δημιουργική γραφή με την εισαγωγή της στην εκπαίδευση ήρθε να ανανεώσει και να συμπληρώσει τη σύγχρονη παιδαγωγική, ενισχύοντας την έννοια της αυτενέργειας του μαθητή, ο οποίος μέχρι πρότινος ήταν παθητικός δέκτης των γνώσεων που μετέδιδε ο/η εκπαιδευτικός και εξαναγκασμένος να ψάχνει μανιωδώς το νόημα που ήθελε να δώσει ο συγγραφέας στο κείμενό του. Έτσι, προκλήθηκε μια μετατόπιση της προσοχής από τη θεωρητική διδασκαλία της λογοτεχνίας στην ποιητική του εργαστηρίου (Κωτόπουλος &



Βακάλη, 2023). Το μεγάλο ζήτημα είναι η εύρεση αποτελεσματικών πρακτικών για τη διδασκαλία της δημιουργικής γραφής. Ήδη από το 1970, υπάρχουν δύο αντίθετες απόψεις σχετικά με τη διδακτική της δημιουργικής γραφής. Η πρώτη εστιάζει στο ελεύθερο γράψιμο, καθώς θεωρεί ότι η γραφή αποτελεί προϊόν της έμπνευσης, της αυτοέκφρασης, της ανακάλυψης και της διαμόρφωσης ενός προσωπικού ύφους. Η δεύτερη άποψη επικεντρώνεται στη μέθοδο, την τεχνική, η οποία οδηγεί στην παραγωγή κειμένου σύμφωνα με δεδομένα κειμενικά είδη. Ωστόσο, φαίνεται ότι το δημιουργικό προϊόν είναι αποτέλεσμα τόσο της έμπνευσης, όσο και της τεχνικής. Γι' αυτό μπορεί να διδαχθεί και να κατανοηθεί, μέσω της πρακτικής άσκησης και της κριτικής προσέγγισης διαφόρων μορφών κειμένου, ενώ απευθύνεται σε όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες και όχι μόνο στους/στις «χαρισματικούς/ές», αυτούς/ές που έχουν πηγαίο ταλέντο (Γρόσδος, 2014: 52-53).

Το σίγουρο είναι ότι η ανάπτυξη δεξιοτήτων γραφής είναι ένα ταξίδι με απεριόριστες δημιουργικές δυνατότητες (McVay, 2008) και έχει ανάγκη από σωστές παιδαγωγικές μεθόδους και πειθαρχία (Dawson, 2005).

### **Μπορεί να αξιολογηθεί η δημιουργική γραφή;**

Στους κύκλους των ερευνητών παγκοσμίως γίνεται μεγάλη συζήτηση σχετικά με το αν μπορεί και πρέπει να αξιολογείται η δημιουργική γραφή.

Αντίθετος με την αξιολόγηση της δημιουργικής γραφής εμφανίζεται ο Cowan (2012), ο οποίος υποστηρίζει ότι ο/η διδάσκων/ουσα πρέπει να στέκεται μακριά από κανόνες και οδηγίες και ο ρόλος του να επικεντρώνεται στην εμπλοκή των μαθητών/τριών στην προσέγγιση του κειμένου. Η England (2009) υποστηρίζει ότι η αξιολόγηση είναι ένα από τα πιο δύσκολα μέρη της διδασκαλίας της δημιουργικής γραφής. Την Peckham (2011) απασχολεί το ερώτημα γιατί η επίσημη αξιολόγηση ενός δημιουργικού κειμένου συνεχίζει να ορίζεται από ένα σύστημα βαθμών, παρά την αντιληπτή αποτυχία των βαθμών να αντιπροσωπεύουν την αξία του και παρά τις ιστορικές και συνεχείς προσπάθειες των εκπαιδευτικών για τη μεταρρύθμιση του συστήματος. Η Crahay (2024), αναφέρεται στην άποψη ότι η δημιουργική γραφή συχνά θεωρείται πολύ υποκειμενική για να αξιολογηθεί. Επικεντρώνεται στο γεγονός ότι η δημιουργική γραφή στοχεύει στην ανάπτυξη αντισυμβατικών τρόπων σκέψης και έκφρασης, ενώ η αξιολόγηση συνίσταται στην τυποποίηση και τη συγκρισιμότητα. Υποστηρίζει ωστόσο, ότι αυτοί/ές που αξιολογούν τα δημιουργικά κείμενα των μαθητών/τριών μπορούν να ξεπεράσουν εν μέρει αυτό το πρόβλημα δημιουργώντας τα δικά τους κριτήρια βαθμολόγησης που είναι κατάλληλα για τη μοναδική φύση των αξιολογούμενων κειμένων.

Οι Bekurs & Santoli (2004) θεωρούν ότι, εφόσον η συνολική πρόοδος του/της μαθητή/τριας ως συγγραφέα είναι πάντα το κεντρικό ζήτημα, δεν πρέπει κάθε απόπειρα συγγραφής να αξιολογηθεί από τον/την εκπαιδευτικό, ειδικά όταν η γραφή χρησιμοποιείται ως εργαλείο μάθησης. Η Donelly (2015), αναφέρει ότι η αξιολόγηση προκαλεί ανησυχία για την καταπίεση των προσπαθειών των μαθητών/τριών και περιορισμού του πειραματισμού, ενώ μπορεί να ενσταλάξει στοιχεία φόβου, άγχους και ανταγωνισμού, ήττας, αντίστασης ή/και απάθειας. Ωστόσο, θεωρεί ότι, αν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης είναι μαθητοκεντρικά και η διαδικασία διαφανής και κατανοητή απ' όλους/ες, τότε οι μαθητές/τριες γνωρίζουν την απόδοσή τους, τι κάνουν πραγματικά καλά, πράγμα που τους δίνει ώθηση για τη συνέχεια.

Οι Carey et al. (2022) παραδέχονται ότι, εκ πρώτης όψεως, η αξιολόγηση των κειμένων δημιουργικής γραφής φαίνεται να είναι πιο περίπλοκη από την αξιολόγηση επιχειρηματολογικών ή πληροφοριακών κειμένων, ωστόσο, με τα κατάλληλα εργαλεία η δημιουργική γραφή μπορεί να αξιολογηθεί με υψηλό επίπεδο εγκυρότητας και αξιοπιστίας. Η Austen (2005) αναφέρεται στην πιθανή δυσκολία αξιολόγησης της δημιουργικής γραφής, με αποτέλεσμα πολλές φορές οι διδάσκοντες/ουσες να αποφεύγουν να αναθέτουν σχετικές δραστηριότητες στους/στις μαθητές/τριές τους, επειδή τα δημιουργικά κείμενα πιθανόν να παρουσιάζουν κάτι νέο προς εξέταση κάθε φορά. Επιπλέον, αφού αναφέρεται σε απόψεις περί της μη ανάγκης για αξιολόγηση της δημιουργικής γραφής, όπως ότι η δημιουργική γραφή πρέπει να βαθμολογείται με βάση την πληρότητα και όχι την αξία, ότι πρέπει να δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να παραιτούνται από τη βαθμολόγηση των δημιουργικών κειμένων τους κτλ., θεωρεί ότι αυτές, αν και επιθυμούν να είναι προοδευτικές, απλώς διαιωνίζουν την παραδοσιακή υποτιμητική αντιμετώπιση της δημιουργικής γραφής ως πολύ υποκειμενικής και προσωπικής για να μετρηθεί.

Η Diaz Suarez (2015) δεν παίρνει σαφή θέση σχετικά με το αν η αξιολόγηση της δημιουργικής γραφής είναι υποκειμενική ή αντικειμενική και επισημαίνει ότι ένα επιπλέον πρόβλημα στην αξιολόγηση των έργων της δημιουργικής γραφής προσθέτει η ασάφεια του όρου δημιουργικότητα, εφόσον αυτή γίνεται αντιληπτή με διαφορετικούς τρόπους και δεν είναι προφανές πώς θα μπορούσε να αξιολογηθεί αντικειμενικά. Επίσης, το πρόβλημα που ανακύπτει κατά την αξιολόγηση της δημιουργικής γραφής είναι αν αυτό που αξιολογείται είναι η «δημιουργικότητα» ή η «γραφή». Το ερώτημα αν η δημιουργική γραφή μπορεί να αξιολογηθεί ή όχι απασχολεί ερευνητικά και τη Mozaffari (2013), η οποία αναφέρεται στην, κατά την άποψή της, κοινή λανθασμένη αντίληψη ότι τα υποκειμενικά κριτήρια (οι συμπάθειες και οι αντιπάθειες των καθηγητών) είναι η μόνη πηγή εκτίμησης της δημιουργικότητας σε ένα έργο γραφής. Η ιδέα αυτή έχει τέτοια επιρροή που πολλοί υποστηρίζουν ότι "η αξιολόγηση των έργων τέχνης είναι καθαρά υποκειμενική και συνεπώς δεν μπορεί να κωδικοποιηθεί" (Carey, 2005, όπ. αναφ. Newman, 2007: 52).

Αντίθετα, η May (2007) επικρίνει την υπόθεση αυτή και υποστηρίζει ότι για να αντικειμενικοποιηθεί η αξιολόγηση οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να προσπαθήσουν να θέσουν τυποποιημένα κριτήρια για την αξιολόγηση των δημιουργικών έργων. Ακολούθως, αφού παρουσιάζει όλες τις δυσκολίες σχετικά με την αντικειμενική αξιολόγηση της δημιουργικής γραφής, αποφαίνεται ότι, τελικά, μπορούμε να καταλάβουμε πολύ γρήγορα πόσο πιθανό είναι να βαθμολογήσουμε τη δημιουργική εργασία, γιατί, στο κάτω κάτω, δε χρειάζονται πολλά για να διαχωριστούν τα καλά από τα κακά στοιχεία. Ομοίως, ο Robinson (2011) θεωρεί ότι η αξιολόγηση της δημιουργικής γραφής απαιτεί μελέτη και οργάνωση, και επικεντρώνεται στην ανάγκη καθορισμού σαφών κριτηρίων αξιολόγησης των μαθητικών δημιουργικών κειμένων, καθώς σε αυτά έγκειται η δυσκολία της αξιολόγησης. Και η Boulter (2004) τάσσεται υπέρ της αξιολόγησης της δημιουργικής γραφής και θεωρεί ότι το «μαγικό κλειδί βρίσκεται στα σαφή κριτήρια, ένα συνεκτικό σύνολο προσδοκιών από το δημιουργικό έργο των μαθητών/τριών που θα είναι κατανοητό τόσο από αυτούς/ές όσο και από τους/τις εκπαιδευτικούς. Επειδή κανείς αναγνώστης δε μπορεί να είναι «αντικειμενικός», τα κριτήρια αξιολόγησης υπάρχουν ακριβώς για να ελαχιστοποιήσουν την προσωπική προκατάληψη και να καταστήσουν τις κρίσεις του δημόσια υπόλογες. Ο Freiman (2002), επίσης, υποστηρίζει ότι για να αξιολογήσουν οι εκπαιδευτικοί το δημιουργικό έργο των μαθητών/τριών με διαφάνεια, πρέπει να είναι σαφείς, όσον αφορά τους εαυτούς τους και τους/τις μαθητές/τριες, σχετικά με το τι θέλουν να μάθουν.

Συνοψίζει προκρίνοντας τη διαμορφωτική αξιολόγηση, η οποία αποτελεί μέρος της μάθησης και είναι ενσωματωμένη στα αποτελέσματα.

Η Kroll (1997) έχει αναφερθεί στη διαπίστωση ότι οι βαθμοί επηρεάζουν ψυχολογικά τους/τις μαθητές/τριες και παραθέτει τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της αξιολόγησης. Ορισμένα πλεονεκτήματα είναι ότι οι μαθητές/τριες λαμβάνουν μια λογική εκτίμηση των επιδόσεών τους (σε αντίθεση με την ικανότητά τους) σε ένα συγκεκριμένο περιορισμένο πλαίσιο, μαθαίνουν σε ποιους τομείς μπορούν να λειτουργούν καλά και σε ποιους πρέπει να βελτιωθούν και, επιπλέον, λαμβάνουν ανατροφοδότηση σχετικά με τον τρόπο βελτίωσης. Τα μειονεκτήματα από την άλλη, είναι προφανή. Η χαμηλή αξιολόγηση μπορεί να προκαλέσει χαμηλή αυτοεκτίμηση, οι μαθητές/τριες μπορεί να εγκαταλείψουν την προσπάθεια και να επηρεαστεί αρνητικά η ατμόσφαιρα της τάξης, ενώ οι εκπαιδευτικοί μπορεί να είναι προκατειλημμένοι/ες ή άδικοι/ες και να προσφέρουν μη εποικοδομητική ανατροφοδότηση ή καθόλου. Όλα αυτά τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της αξιολόγησης η ερευνήτρια θεωρεί ότι γίνονται εντονότερα όσον αφορά τη δημιουργική γραφή. Θεωρεί, ωστόσο, ότι η δημιουργική γραφή μπορεί να διδαχθεί ως μάθημα και να αξιολογηθεί και ότι το κλειδί για οποιαδήποτε λειτουργική βαθμολόγησή της βρίσκεται στη σύνδεση της αξιολόγησης με το περιεχόμενο και τη μέθοδο διδασκαλίας. Υποστηρίζει, επομένως, ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αξιολογούν τη δημιουργική γραφή με επιτυχία.

Οι Rini & Cahyanto (2020) αναφέρονται στην αυθεντική αξιολόγηση η οποία απαρτίζεται από τρεις έννοιες, την αξιολόγηση της μάθησης, την αξιολόγηση για τη μάθηση και την αξιολόγηση ως μάθηση. Και οι τρεις αυτές έννοιες καταδεικνύουν τη λειτουργία της αυθεντικής αξιολόγησης να εντοπίζει, να αναλύει, να καθορίζει και να σχεδιάζει τις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών. Θεωρούν ότι η έννοια της αξιολόγησης ως μάθησης είναι η καταλληλότερη προκειμένου οι μαθητές/τριες να εμπλακούν σε δραστηριότητες δημιουργικής γραφής, να αποκτήσουν πιο ουσιαστικές εμπειρίες, ώστε να μαθαίνουν από τα λάθη και να βελτιώνουν τις διαδικασίες της γραφής και τα αποτελέσματα, και να αξιολογηθούν από ομοτίμους ή να αυτοαξιολογηθούν. Οι Kaufmann, Gentile & Baer (2005), αφού αναφέρουν ότι η αξιολόγηση έχει πάντα τη δυνατότητα να επηρεάζει αρνητικά τη δημιουργικότητα, επειδή τείνει να αυξάνει τα εξωγενή κίνητρα και να μειώνει τα ενδογενή, στο ερώτημα αν μπορεί να αξιολογηθεί η δημιουργική γραφή, απαντούν εντέλει θετικά και προτείνουν την τεχνική της συναινετικής αξιολόγησης, κατά την οποία ειδικοί βαθμολογητές χρησιμοποιούν τις δικές τους ιδέες για τη δημιουργικότητα για να παράσχουν ανεξάρτητες βαθμολογίες ενός προϊόντος.

Στις ιδιαίτερες προκλήσεις που παρουσιάζει η αξιολόγηση της δημιουργικής γραφής αναφέρονται και οι Elliott & Southern (2021), οι οποίοι πρεσβεύουν ότι οι εκπαιδευτικοί, παγιδευμένοι στην έλλειψη σαφούς κατανόησης του τι μπορεί να σημαίνει αυτή (ενν. η αξιολόγηση), αγωνίζονται να συμφωνήσουν για τα στοιχεία εκείνα που συνθέτουν ένα δυνατό έργο. Παρά τις προσπάθειες να αναπτυχθούν συμφωνημένα κριτήρια επιτυχίας και ρουμπρίκες αξιολόγησης, υπάρχει συναίνεση στην άποψη ότι αυτό οφείλεται αναπόφευκτα στις αξιακές κρίσεις του αξιολογητή και ότι είναι σχεδόν αδύνατο ένα κομμάτι δημιουργικής γραφής να εξεταστεί αντικειμενικά και δίκαια, χωρίς πολύπλοκες αναλυτικές κλείδες βαθμολόγησης. Η Lee (2017) θεωρεί ότι αυτό που πρέπει να αξιολογείται στη δημιουργική γραφή είναι η διαδικασία και όχι το γραπτό προϊόν. Ο Beard (2021) υποστηρίζει ότι οι τεχνικές της δημιουργικής γραφής μπορούν να διδαχθούν και η γραφή να αξιολογηθεί, ενώ τα μαθησιακά αποτελέσματα μπορούν να αποτυπωθούν σε υπολογιστικά φύλλα και οι

μεταβιβάσιμες δεξιότητες (όπως π.χ. «δεξιότητες ως προς την ομαδική εργασία» και «μια εκτίμηση της διαφορετικότητας») να παρουσιαστούν με τη μορφή λίστας.

Από τα παραπάνω, φαίνεται ότι, ενώ η αξιολόγηση της δημιουργικής γραφής είναι ένα πολύπλοκο εγχείρημα, ωστόσο οι περισσότεροι/ες ερευνητές/τριες συμφωνούν ότι με τα κατάλληλα εργαλεία αυτή μπορεί να επιτευχθεί.

## Συμπεράσματα –Προτάσεις

Η ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας φαίνεται να δείχνει ότι υπάρχει μεν σκεπτικισμός στους ερευνητικούς κύκλους σχετικά με την αξιολόγηση της δημιουργικής γραφής, κυρίως όσον αφορά την αξιολόγηση της δημιουργικότητας, ωστόσο οι περισσότεροι/ρες ερευνητές/τριες πιστεύουν ότι η δημιουργική γραφή μπορεί και να διδαχθεί και να αξιολογηθεί, διότι, πέρα από δημιουργικότητα, είναι και τεχνική. Εξάλλου, στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες η δημιουργική γραφή αποτελεί τμήμα της διδασκαλίας της λογοτεχνίας, η οποία ως μάθημα αξιολογείται.

Επίσης, φαίνεται ότι η αξιολόγηση της δημιουργικής γραφής είναι απαραίτητο στοιχείο της διδασκαλίας της, διότι συμβάλλει στην ανατροφοδότηση, αναθεώρηση και βελτίωση των δημιουργικών μαθητικών κειμένων. Ενώ η αξιολόγησή τους φαίνεται εκ πρώτης όψεως να είναι πιο περίπλοκη απ' ό,τι η αξιολόγηση άλλων ειδών κειμένων, ωστόσο, αυτή μπορεί να επιτευχθεί. Η αντικειμενικότητά της φαίνεται να σχετίζεται με τον ορισμό σαφών κριτηρίων. Ο/Η εκπαιδευτικός θα πρέπει να γνωρίζει ποια μαθησιακά αποτελέσματα επιδιώκει να έχουν οι μαθητές και οι μαθήτριες κάθε φορά που θα εμπλακούν σε δραστηριότητα δημιουργικής γραφής και με βάση αυτά να θέτει τα κριτήρια αξιολόγησης. Ο καθορισμός των κριτηρίων είναι πολύ σημαντικός, προκειμένου να επιτευχθεί μια έγκυρη και αξιόπιστη αξιολόγηση, και σε αυτόν είναι χρήσιμο να επικεντρωθούν οι μελλοντικές έρευνες.

## Αναφορές

- Acar, S., Barnett, C., & Cabra, J. (2017). Ingredients of Creativity: Originality and more. *Creativity Research Journal*, 29 (2), 133-144.
- Alexiadou, Th., Kokkinos, Th., & Bista, P. (2018). *The emerging innovations of Modern Greek: Exploring an interactions between disciplines and educational levels*. Paper presented in: Les Études Grecques Modernes en Grèce et en Europe: Disciplines, institutions, interactions, Paris: INALCO (16 Mars 2018).
- Austen, V. J (2005). The value of creative writing assignments in English Literature courses. *New Writing: The International Journal for the Practice and Theory of Creative Writing*, 2 (2), 138-150.
- Barbot, B., Besançon, M., & Lubart, T. (2011). Assessing creativity in the classroom. *The Open Education Journal*, 4, 124-132.
- Batey, M., & Furnham, A. (2006). Creativity, Intelligence and Personality: A critical review of the Scattered Literature. *Genetic Social and General Psychology Monographs*, 132 (4), 355-429.
- Beard, R. (2021). Εκτός Πανεπιστημίου. Στο: *Οδηγός Δημιουργικής Γραφής του Cambridge*, επιμ. David Morley και Philip Neilsen, Αθήνα: ΕΑΠ, 237-249.
- Bekurs, D., & Santoli, S. (2004). Writing is power: Critical thinking, creative writing and portfolio assessment. *Essays in Education*, 10 (2).
- Boulter, A. (2004). Assessing the criteria: An argument for Creative Writing Theory. *New Writing: The International Journal for the Practice and Theory of Creative Writing*, 1 (2), 134-140.

- Carey, M. D., Davidow, S., & Williams, P. (2022). Re-imagining narrative writing and assessment: A post-NAPLAN craft-based rubric for creative writing. *The Australian Journal of Language and Literacy*, 45, 33-48.
- Cowan, A. (2012). *A live event, a life event: a workshop that works*. Retrieved from: <http://www.textjournal.com.au/april12/cowan.htm> (Προσπέλαση: 20/10/2024)
- Craft, A. (2005). *Creativity in schools: Tensions and dilemmas*. Retrieved from: [https://www.researchgate.net/publication/47365026\\_Creativity\\_in\\_Schools\\_Tensions\\_and\\_Dilemmas](https://www.researchgate.net/publication/47365026_Creativity_in_Schools_Tensions_and_Dilemmas)
- Crahay, G. (2024). The benefits and challenges of creative writing assessment in French: Un geste pour un autre by Jean Tardieu. *Enhancing Teaching and Learning in Higher Education*, 1, 5-20.
- Dawson, P. (2005). *Creative Writing and the New Humanities*. London and New York: Routledge.
- Diaz Suarez, S. (2015). *Evaluating creative writing: The criterion behind short stories' assessment*. Diposit digital de documents de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB). Received from: <https://ddd.uab.cat/record/137423>
- Donnelly, D. (2015). Creative Writing as knowledge: What's assessment got to do with it? *New Writing: The International Journal for the Practice and Theory of Creative Writing*, 12 (2), 222-237.
- Elliott, J., & Southern, A. (2021). The Story-maker Wheel: An investigation into how teachers and pupils can use a counter-culture assessment tool to evaluate creative writing in the classroom. *The Curriculum Journal*, 32 (4), 1-21.
- England, J. (2009). Writing wrongs. *Creative writing: Teaching Theory and Practice* 1, 1-14.
- Freiman, M. (2002). *Learning through dialogue: Teaching and assessing creative writing online*. Received from: [www.textjournal.com.au/oct02/freiman.htm](http://www.textjournal.com.au/oct02/freiman.htm)
- İşçi, C., Kirmizi, F., S., & Akkaya, N. (2020). Evaluation of creative writing products according to content and some variables. *Elementary Education Online*, 19 (2), 718-732.
- Karwowski, M. (2010). Are creative students really welcome in the classrooms? Implicit theories of "good" and "creative" student' personality among polish teachers. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2, 1233-1237.
- Kaufman, J., Gentile, C., & Baer, J. (2005). Do Gifted Student Writers and Creative Writing Experts Rate Creativity the Same Way? *Gifted Child Quarterly*, 49 (3), 260-270.
- Knobel, M., & Lankshear, C. (2016). Language, creativity and remix culture. In the *Routledge Handbook of Language and Creativity*, ed. by Rodney H. Jones, New York: Routledge, 398-414.
- Kroll, J. (1997). *A or C: Can We Assess Creative Work Fairly?* Retrieved from: <https://fac.flinders.edu.au/items/b211b687-8739-42b3-af45-3bb0aa821656/full> (Προσπελάστηκε: 01/11/2024)
- Lee, I. (2017). *Classroom writing assessment and feedback in L2 School Contexts*, Singapore: Springer.
- Maitland, J. (1976). Creativity. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 34 (4), 397-409.
- May, S. (2007). *Doing creative writing*. London & New York: Routledge – Taylor & Francis Group.
- McVey, D. (2008). Why all writing is creative writing. *Innovations in Education and Teaching International*, 45 (3), 289-294.
- Mínguez-López, X., Kalogirou, Tz., & Millan-Scheidig, C. (2021). Good practices in Literary Education (editorial). *Journal of Literary Education*, 5. Retrieved from: <https://ojs.uv.es/index.php/JLE/issue/view/issue/1516/322>
- Morris, G., & Sharplin, E. (2013). The assessment of creative writing in Senior Secondary English: A colloquy concerning criteria. *English in Education*, 47 (1), 49-65.
- Mozaffari, H. (2013). An analytical rubric for assessing creativity in creative writing. *Theory and Practice in Language Studies*, 3 (12), 2214-2219.
- Newman, J. (2014). The evaluation of creative writing at MA Level (UK). In: *The Handbook of Creative Writing*, ed. By Steven Earnshaw, 2nd edition, Edinburgh: University Press, 24-36.
- Peckham, R. (2011). The Elephants Evaluate: Some Notes on the Problem of Grades in Graduate Creative Writing Programs. *Composition Studies*, 39 (2), 79-99.

- Proctor, R., M., J., & Burnett, P., C. (2004). Measuring cognitive and dispositional characteristics of creativity in elementary students. *Creativity Research Journal*, 16 (4), 421-429.
- Rini, T., A., & Cahyanto, B. (2020). Supporting Elementary Students Creative Writing Skill With Assessment as Learning. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 487, 51-57.
- Robinson, K. (2001). Mind the gap: The creative conundrum. *Critical Quarterly*, 43 (1), 41-45.
- Robinson, K. (2011). *Out of our minds. Learning to be creative*. Oxford: Capstone.
- Runco, M., & Jaeger, G. (2012). The standard definition of Creativity. *Creativity Research Journal*, 24 (1), 92-96.
- Weldon, F., C. (2009). On assessing creative writing. *New Writing: The International Journal for the Practice and Theory of Creative Writing*, 6 (3), 168-174.
- Γρόσδος, Στ. (2013). *Λογοτεχνία, εικόνα και κινηματογράφος στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Η συμβολή τους στην ανάπτυξη του πολυτροπικού γραμματισμού* (διδακτορική διατριβή), Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.
- Γρόσδος, Στ. (2014). *Δημιουργικότητα και Δημιουργική Γραφή στην εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Κιοσσές, Σπ. (2019). *Προς μια «παιδαγωγική» της δημιουργικής γραφής*. Ανακτήθηκε από: [https://www.researchgate.net/publication/330514684\\_Pros\\_mia\\_paidagogike\\_tes\\_demiourgikes\\_graphes](https://www.researchgate.net/publication/330514684_Pros_mia_paidagogike_tes_demiourgikes_graphes)
- Κωτόπουλος, Τρ., & Βακάλη, Α. (2023). *Θεωρία και πράξη της δημιουργικής γραφής στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Πατάκης.
- Π.Δ. 126 (ΦΕΚ 211/11-11-2016, τ. Α'). Περί σχολικού και διδακτικού έτους και της αξιολόγησης των μαθητών του Γυμνασίου.
- Σουλιώτης, Μ. (2012α). *Δημιουργική γραφή, Οδηγίες πλεύσεως, Βιβλίο εκπαιδευτικού*. Κύπρος: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Υ.Α. 114247/Δ2/02-10-2024. Οδηγίες διδασκαλίας για τα μαθήματα Νεοελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας Α', Β' και Γ' τάξεων Γυμνασίου για το σχολικό έτος 2023-2024.
- Υ.Α. 70001/Γ2/2011 (ΦΕΚ 1562/27-06-2011, τ. Β'). Πρόγραμμα Σπουδών Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας, Νέας Ελληνικής Γλώσσας, Νέας Ελληνικής Λογοτεχνίας Α' τάξη Λύκειο 2011-2012.

## Η Τέχνη ως εργαλείο καινοτόμων διδακτικών πρακτικών και ανάπτυξης δεξιοτήτων στο σύγχρονο Ελληνικό σχολείο με Μηχανική Μάθηση και STE(A)M προσέγγιση.

Γεωργία Σταθοπούλου<sup>1</sup>, Χρυσούλα Ξιξή<sup>2</sup>, Σαράντος Ψυχάρης<sup>3</sup>  
[gstathop@sch.gr](mailto:gstathop@sch.gr), [chxixi@sch.gr](mailto:chxixi@sch.gr), [spsycharis@gmail.com](mailto:spsycharis@gmail.com)

<sup>1</sup> Πληροφορικός, MSc, Εκπαιδευτικός, ΔΔΕ Γ΄ Αθήνας, <sup>2</sup> Πληροφορικός, MSc, Εκπαιδευτικός, ΔΠΕ Αρκαδίας, <sup>3</sup> Καθηγητής στην Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (ΑΣΠΑΙΤΕ)

**Περίληψη.** Η ενδεδειγμένη μελέτη και εφαρμογή των επιστημονικών, τεχνικών, μαθηματικών αρχών και αρχών μηχανικής που ενσωματώνονται στις STEM δραστηριότητες απαιτεί δεξιότητες που μπορούν να βελτιωθούν σημαντικά με την εκπαίδευση σε τομείς που σχετίζονται με τις τέχνες. Επίσης, η Μηχανική μάθηση, τομέας της Τεχνητής Νοημοσύνης, είναι μία ταχέως εξελισσόμενη επιστήμη στις μέρες μας και η ένταξή της στα προγράμματα σπουδών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μπορεί να ενισχύσει την Υπολογιστική σκέψη των μαθητών. Η διδακτική μας πρόταση «Η Τέχνη ως εργαλείο για καινοτόμες διδακτικές πρακτικές και ανάπτυξη δεξιοτήτων στο σύγχρονο Ελληνικό σχολείο με Μηχανική Μάθηση και STE(A)M προσέγγιση.» συνδέει τη γνωστική περιοχή της πληροφορικής με την Μηχανική Μάθηση μέσω της Μουσικής και έχει ως στόχο οι μαθητές της Α΄ Λυκείου να εκπαιδευθούν ένα μοντέλο εικόνας με θέμα τα μουσικά όργανα κάνοντας χρήση του ιστότοπου Personal Image Classifier και αξιοποιώντας το App Inventor.

**Λέξεις κλειδιά:** Τεχνητή Νοημοσύνη, Μηχανική Μάθηση, STEAM στην εκπαίδευση, App Inventor, Personal Image Classifier

### Εισαγωγή

Ο εγκέφαλός μας έχει αναπτύξει νευρωνικά δίκτυα για την επεξεργασία της γλώσσας και της μουσικής ως μορφή επικοινωνία, ενώ έρευνες (Souza & Pilecki, 2013) δείχνουν μια θετική σχέση μεταξύ της διδασκαλίας της μουσικής και της ακαδημαϊκής προόδου. Οι ίδιοι ερευνητές επισημαίνουν ότι οι τέχνες καλλιεργούν την δημιουργικότητα, την επίλυση προβλήματος, την κριτική σκέψη, την επικοινωνία, την πρωτοβουλία, τη συνεργασία και την αυτο-ρύθμιση. Συνεπώς, η ενσωμάτωση δεξιοτήτων και δραστηριοτήτων που σχετίζονται με τις τέχνες στα μαθήματα με STEM εκπαιδευτικές εφαρμογές, θα μπορούσε να είναι ένας πολύ αποτελεσματικός τρόπος για την ενίσχυση του ενδιαφέροντος των μαθητών και των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Εξάλλου, η επιστήμη και οι τέχνες αλληλοσυμπληρώνονται γιατί «η επιστήμη παρέχει ένα μεθοδολογικό εργαλείο στην τέχνη και η τέχνη παρέχει ένα δημιουργικό μοντέλο στην ανάπτυξη της επιστήμης» (Kim et al., 2012; Oner et al., 2016).

Από την άλλη πλευρά, η Τεχνητή Νοημοσύνη έχει σημειώσει ραγδαία ανάπτυξη στις μέρες μας, ενώ παράλληλα ενυπάρχει μία κριτική στάση στην χρήση της και στους τρόπους αξιοποίησής της στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η ταξινόμηση εικόνων (image classification) είναι η βάση της Μηχανικής Όρασης. Οι εφαρμογές ταξινόμησης εικόνων χρησιμοποιούνται σε πολλούς τομείς, όπως ιατρική απεικόνιση, αναγνώριση αντικειμένων σε δορυφορικές εικόνες, συστήματα ελέγχου κυκλοφορίας, ανίχνευση φώτων φρένων κ.ά. Οι μαθητές

χρησιμοποιούν στις κινητές συσκευές τους εφαρμογές αναγνώρισης εικόνας εμπειρικά (π.χ. LENS) ενώ παράλληλα αγνοούν ότι η ταξινόμηση εικόνων χρησιμοποιεί αλγόριθμους Μηχανικής Μάθησης για να αναλύσει την παρουσία στοιχείων σε μια εικόνα και να κατηγοριοποιήσει την εικόνα. Αυτή η συγκεκριμένη εργασία αποτελεί τη βάση της Μηχανικής Όρασης και της Αναγνώρισης Εικόνας. Οι μηχανές δεν αναλύουν μια εικόνα ως σύνολο. Αναλύουν μια εικόνα μόνο μέσω μοτίβων εικονοστοιχείων ή διανυσμάτων. Παρόλο που υπάρχει μεγάλος αριθμός βιβλιογραφίας στην Υπολογιστική Σκέψη και στην εκπαίδευση της Επιστήμης των Υπολογιστών, σημειώνονται ελλείψεις στην έρευνα για το πώς εκπαιδούμε στη Μηχανική Μάθηση (Evangelista et al., 2018).

Στο παρόν άρθρο εστιάζουμε στην διδασκαλία της εκπαίδευσης μοντέλων μηχανικής μάθησης ταξινόμησης εικόνας και βασικών εννοιών μηχανικής μάθησης σε μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η διδακτική πρόταση χρησιμοποιεί το Personal Image Classifier (PIC), μία διαδικτυακή εφαρμογή που επιτρέπει στους χρήστες να εκπαιδύουν και να δοκιμάζουν προσαρμοσμένα μοντέλα ταξινόμησης εικόνας παίρνοντας δείγματα τα οποία καταγράφονται από την κάμερα του χρήστη ή είναι αρχεία εικόνας που μεταφορτώνονται από τον υπολογιστή. Τέλος, προτείνεται η δημιουργία εφαρμογής στο App Inventor με χρήση της επέκτασης (extension) του PIC.

## Τεχνητή Νοημοσύνη και Μηχανική Μάθηση

Σύμφωνα με την Γεωργούλη (2016), «Τεχνητή Νοημοσύνη είναι η επιστήμη που επιδιώκει να κατασκευάσει μηχανές οι οποίες όχι μόνο θα επιδεικνύουν ανθρώπινη συμπεριφορά, αλλά θα μπορούν, επίσης, να προσαρμόζονται στο περιβάλλον τους με τρόπο παρόμοιο με αυτό των ανθρώπων» (σ. 15). Από την άλλη πλευρά, το 1959, ο Άρθουρ Σάμιουελ επινόησε τον όρο «Μηχανική Μάθηση» για να περιγράψει τη θεωρία του για την ικανότητα των υπολογιστών να μαθαίνουν αυτόνομα. Η Μηχανική Μάθηση αποτελεί τη διαδικασία προγραμματισμού των υπολογιστών για να βελτιστοποιήσουν την απόδοση ενός κριτηρίου χρησιμοποιώντας παραδείγματα δεδομένων ή προηγούμενη εμπειρία. Χρησιμοποιείται, σύμφωνα με τον (Tang, 2019), στην επίλυση εργασιών για τις οποίες δεν έχουμε αλγόριθμους, αλλά δεδομένα από τα οποία μπορούμε να μάθουμε μοτίβα. Για παράδειγμα, έχουμε αλγόριθμους για ταξινόμηση αριθμών από χαμηλό σε υψηλό, αλλά όχι για να προσδιορίσουμε εάν μια εικόνα αναπαριστά μια γάτα ή ένα σκύλο. Ωστόσο, έχουμε πολλές διαφορετικές εικόνες από γάτες και σκύλους και έτσι μπορούμε να μετατρέψουμε τις εικόνες σε εικονοστοιχεία και να τις χρησιμοποιήσουμε για να εκπαιδύσουμε έναν υπολογιστή να μαθαίνει μοτίβα που διακρίνουν το ένα από το άλλο (Tang, 2019). Τα τελευταία χρόνια έχουν αναπτυχθεί πολλές επιτυχημένες εφαρμογές Μηχανικής Μάθησης για προγράμματα που μαθαίνουν να εντοπίζουν ύποπτες συναλλαγές με πιστωτικές κάρτες, που εντοπίζουν τις προτιμήσεις ανάγνωσης των χρηστών μέχρι και αυτόνομα οχήματα που μαθαίνουν να οδηγούν σε δημόσιους αυτοκινητόδρομους. Παράλληλα, υπήρξε σημαντική πρόοδος στη θεωρία των αλγορίθμων Μηχανικής Μάθησης (Mitchell, 1997).

Υπάρχουν τρεις τρόποι μάθησης, κατά αντιστοιχία με τους τρόπους που μαθαίνει ο άνθρωπος: η εποπτευόμενη μάθηση (supervised learning), η μη εποπτευόμενη μάθηση (unsupervised learning) και η ενισχυτική μάθηση (reinforcement Learning). Στην εποπτευόμενη μάθηση ο αλγόριθμος τροφοδοτείται με δεδομένα που αποτελούνται από δείγματα που περιλαμβάνουν τις εισόδους και τις επιθυμητές εξόδους. Η μη εποπτευόμενη μάθηση διακρίνεται από τις εποπτευόμενες προσεγγίσεις μάθησης που μαθαίνουν πώς να



εκτελούν μια εργασία χρησιμοποιώντας ένα σύνολο παραδειγμάτων που έχουν προετοιμαστεί από τον άνθρωπο (Ayodele, 2010). Το σύστημα δεν γνωρίζει τις επιθυμητές εξόδους γιατί δεν επιτελείται προηγούμενη εκπαίδευση των δεδομένων αλλά ομαδοποιεί μη σαφείς πληροφορίες σύμφωνα με τις ομοιότητες, τις διαφορές και τα μοτίβα που πιθανόν υπάρχουν. Στην ενισχυτική μάθηση, ο αλγόριθμος μαθαίνει μέσα από άμεση ανατροφοδότηση από το περιβάλλον αλληλεπιδρώντας με τα δεδομένα και μαθαίνοντας από τα λάθη του (Γεωργούλη, 2016).

## Η Μηχανική Μάθηση στην Εκπαίδευση

Πολλές από τις τεχνολογίες που χρησιμοποιούμε περιλαμβάνουν κάποιο είδος μηχανικής μάθησης, όπως αυτοκινούμενα οχήματα, αναγνώριση προσώπου και ηλεκτρονικές παραγγελίες. Συνεπώς, η Μηχανική Μάθηση έχει γίνει πολύ διαδεδομένη στον κόσμο μας και χρησιμοποιείται για την αντιμετώπιση μεγάλης ποικιλίας προβλημάτων. Ωστόσο, πολλοί από τους ανθρώπους που χρησιμοποιούν αυτά τα εργαλεία σε καθημερινή βάση δεν καταλαβαίνουν πώς λειτουργούν και δεν μπορούν να εφαρμόζουν οι ίδιοι τη Μηχανική Μάθηση για την επίλυση προβλημάτων. Επομένως, είναι σημαντικό να αρχίσουμε να διδάσκουμε αυτές τις έννοιες σε όλους, για να τους δώσουμε τη δυνατότητα όχι μόνο να «καταναλώνουν» αλλά να χρησιμοποιήσουν αυτήν την αναπτυσσόμενη τεχνολογία. Σε αυτήν την κατεύθυνση, είναι σημαντικό να δημιουργήσουμε αποτελεσματικά εργαλεία Μηχανικής Μάθησης και εκπαιδευτικά προγράμματα σπουδών (Tang, 2019).

Σύμφωνα με τους Mariescu-Istodor & Jormanainen (2019), απλές εργασίες Μηχανικής Μάθησης όπως αναγνώριση ομιλίας και εικόνας έχουν κερδίσει την προσοχή στον τομέα της διδασκαλίας της Υπολογιστικής Σκέψης σε ηλικίες K-12. Εργαλεία όπως το Scratch και οι παραλλαγές του που χρησιμοποιούνται σε έργα μηχανικής μάθησης (Σταθοπούλου κ.ά., 2022) και υπηρεσίες σύννεφου όπως οι IBM Watson και Google Machine Learning Kit δίνουν ευκαιρίες μηχανικής μάθησης σε προγραμματιστές διαφόρων επιπέδων ενώ παράλληλα έχουν αναπτυχθεί εργαλεία κατάλληλα για μικρές ηλικίες (π.χ. Machine Learning for Kids). Τα εργαλεία αυτά περιλαμβάνουν στάδια όπως συλλογή δεδομένων, είσοδο, οπτικοποίηση δεδομένων, κατασκευή μοντέλου και δοκιμή-αξιολόγηση.

Εξάλλου, κατά τους Evangelista et al. (2018), η Μηχανική Μάθηση είναι επίκαιρο θέμα και μπορεί να διδάσκεται από τις μικρές ηλικίες. Οι μαθητές θα πρέπει να αντιληφθούν τι σημαίνει ότι ο υπολογιστής μαθαίνει και ποια είναι τα εργαλεία που απαιτούνται για να γίνει αυτό. Δίνοντας τέτοια ερεθίσματα στους μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με κατάλληλα διαμορφωμένα προγράμματα σπουδών και δραστηριότητες STEM και Μηχανικής Μάθησης μπορούμε να προκαλέσουμε την περιέργεια και το ενδιαφέρον των μαθητών, να ενισχύσουμε τα μαθησιακά αποτελέσματα και να στρέψουμε τους μαθητές σε σχετικά επαγγέλματα των οποίων η ζήτηση είναι μεγάλη στις μέρες μας.

Επίσης, σε άλλη μία έρευνα των Sakulkeakulsuk et al. (2018) το εργαστήριο (workshop) που εφάρμοσαν στην τάξη ανέδειξε ότι η Τεχνητή Νοημοσύνη και οι δραστηριότητες Μηχανικής Μάθησης στη μέση εκπαίδευση βοηθούν τους μαθητές να υιοθετήσουν τη φουτουριστική και τη διεπιστημονική σκέψη έχοντας επίγνωση της ενσωμάτωσης νέων τεχνολογικών λύσεων μέσα στο κοινωνικό πλαίσιο. Για τον λόγο αυτόν αναφέρουν ότι ελπίζουν ότι το εργαστήριο που παρουσιάζεται σε αυτό το άρθρο θα εμπνεύσει τους μελετητές, τους

εκπαιδευτικούς και υπεύθυνους εκπαιδευτικών θεμάτων να καταλήξουν σε περισσότερα μοντέλα διεπιστημονικής εκπαίδευσης και να τα εφαρμόσουν.

Τέλος, δε θα πρέπει να παραλείψουμε να σημειώσουμε ότι οι εφαρμογές Τεχνητής Νοημοσύνης έχουν και κοινωνικό αντίκτυπο και μπορούν να επηρεάσουν την κοινωνία θετικά αλλά και αρνητικά. Οι μαθητές θα πρέπει να προσδιορίζουν ότι η κατασκευή συστημάτων Τεχνητής Νοημοσύνης απαιτεί προσοχή στα ζητήματα διαφάνειας και δικαιοσύνης (Marques et al., 2020).

## STEAM στην Εκπαίδευση

Το STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics) έχει γίνει ένας δημοφιλής όρος στην εκπαίδευση παγκοσμίως λόγω του ότι υπάρχει ανάγκη εργατικού δυναμικού με επαρκείς γνώσεις και δεξιότητες STEM για την αντιμετώπιση των προβλημάτων του πραγματικού κόσμου και των μελλοντικών προκλήσεων. Η εκπαίδευση STEM αναφέρεται σε μια διεπιστημονική προσέγγιση στην εκπαίδευση που δίνει έμφαση στις συνδέσεις μεταξύ των κλάδων σύμφωνα με τους Gao et al. (2020). Όπως οι ίδιοι αναφέρουν, σύμφωνα με την ταξινόμηση του Bloom (1956), οι μαθησιακοί στόχοι μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε τρεις τύπους: τον γνωστικό, τον συναισθηματικό και τον ψυχοκινητικό τομέα. Ως προς τον γνωστικό τομέα, ένας βασικός μαθησιακός στόχος της εκπαίδευσης STEM είναι να βοηθήσει τους μαθητές να αναπτύξουν γνώσεις περιεχομένου για έναν ή περισσότερους κλάδους STEM. Ένας (ή περισσότεροι) συγκεκριμένοι κλάδοι τίθενται σε προτεραιότητα και οι άλλοι κλάδοι χρησιμεύουν ως όχημα για την αρωγή αυτού του κλάδου. Ένας άλλος κοινός μαθησιακός στόχος της εκπαίδευσης STEM στο γνωστικό τομέα είναι να βοηθήσει τους μαθητές να αναπτύξουν δεξιότητες που υπερβαίνουν τον ένα μόνο κλάδο.

Η ενσωμάτωση των τεχνών στην εκπαίδευση STEM οδήγησε σε ένα νέο ακρωνύμιο, το STEAM, που προέκυψε από το STEM και Arts (τέχνες). Σύμφωνα με τον Land (2013), η εκπαίδευση STEM δημιουργήθηκε για να εκπαιδεύσει μια πιο συνειδητοποιημένη νεολαία με τις απαραίτητες δεξιότητες υψηλής τεχνολογίας που απαιτούνται στην αγορά εργασίας. Όμως, η πρωτοβουλία STEAM προσφέρει στους μαθητές κάτι περισσότερο από δεξιότητες υψηλής τεχνολογίας. Πολύπλοκα συστήματα και λύσεις σχεδιάζονται κυρίως με αναλυτικές δεξιότητες ενώ παράλληλα υπάρχει η ανάγκη ανάπτυξης δημιουργικών δεξιοτήτων. Η ενοποίηση των τεχνών και των επιστημών παράγει ένα μοναδικό σύνολο δεξιοτήτων που παρέχουν τη δυνατότητα ταυτόχρονης αποσύνθεσης ενός σύνθετου προβλήματος χρησιμοποιώντας συγκλίνουσα σκέψη και στη συνέχεια εφαρμόζουν την αντίστοιχη λύση στον πραγματικό κόσμο χρησιμοποιώντας αποκλίνουσα σκέψη (Sun, et al., 2022). Εξάλλου, όπως αναφέρει ο Henriksen (2014), ο Λεονάρντο Ντα Βίντσι επηρέασε την πορεία της ανθρώπινης γνώσης συνδυάζοντας την τέχνη με την επιστήμη, την αισθητική με τη μηχανική. Μία τέτοια ανάμειξη κλάδων χρειάζεται η επόμενη γενιά δημιουργικών επαγγελματιών STEAM αλλά και αυτή των αυριανών πολιτών που θα διαθέτουν μία ευρεία αντίληψη του κόσμου μας. Τέλος, οι έρευνες δείχνουν ότι τα πλεονεκτήματα της STEAM εκπαίδευσης είναι πολλά: γνωστική ανάπτυξη, βελτίωση της μακροπρόθεσμης μνήμης, ενίσχυση της κοινωνικής ανάπτυξης, μείωση του στρες, αισθητική και προώθηση της δημιουργικότητας (Sousa & Pilecki, 2013).

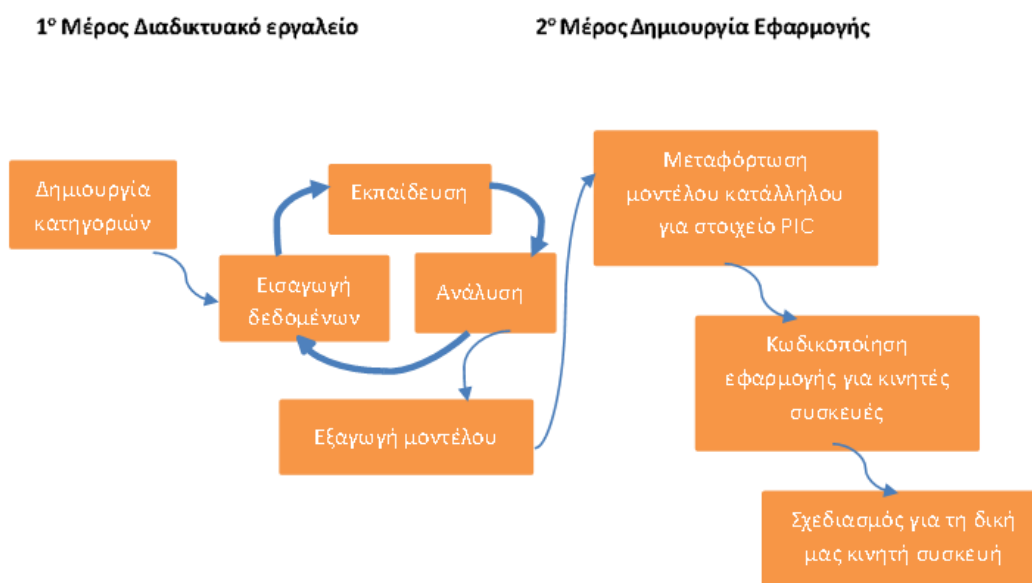
## MIT App Inventor και Personal Image Classifier

### MIT App Inventor

Σύμφωνα με τον Lao (2020), το MIT App Inventor είναι μια δωρεάν και ανοιχτού κώδικα διαδικτυακή πλατφόρμα (<https://ai2.appinventor.mit.edu/>) που επιτρέπει στους χρήστες να δημιουργούν εφαρμογές για κινητές συσκευές μέσω μιας γλώσσας προγραμματισμού υψηλού επιπέδου που βασίζεται σε μπλοκ. Από τότε που ξεκίνησε η ανάπτυξή του, το 2009, επιτρέπει σε άτομα με μικρή ή καθόλου εμπειρία προγραμματισμού να δημιουργούν εξαιρετικά λειτουργικές εφαρμογές. Οι χρήστες του μπορούν να δημιουργήσουν εφαρμογές που διασυνδέονται με αισθητήρες στο έξυπνο τηλέφωνό τους (smartphone) και στο διαδίκτυο, συμπεριλαμβανομένης της κάμερας του κινητού, του επιταχυνσιόμετρου, μηνυμάτων κειμένου, φωνητικών κλήσεων, εξωτερικών συσκευών Bluetooth/IoT κ.ά. Οι χρήστες μπορούν επίσης να ανεβάσουν επεκτάσεις (<https://mit-cml.github.io/extensions/>) στο MIT App Inventor που επιτρέπουν την ανάπτυξη περισσότερων λειτουργιών.

### Personal Image Classifier (PIC)

Μία από τις επεκτάσεις του App Inventor αποτελεί το PIC που παρέχεται στον ιστότοπο <https://classifier.appinventor.mit.edu>, ένα δημόσιο εργαλείο Μηχανικής Μάθησης για μαθητές γυμνασίου και άνω ώστε να εκπαιδεύσουν και να δοκιμάσουν τα δικά τους μοντέλα ταξινόμησης εικόνων. Οι μαθητές μπορούν να εξατομικεύσουν το PIC χρησιμοποιώντας εικόνες που λαμβάνονται από τις κάμερές τους ή έχουν ληφθεί στους υπολογιστές τους ορίζοντας τις κατάλληλες ετικέτες. Η διεπαφή επιτρέπει στους χρήστες να εκπαιδεύσουν το μοντέλο ταξινόμησης σε αυτές τις εικόνες και τις ετικέτες τους, να δοκιμάσουν και να αναλύσουν την απόδοσή του και μετά να μεταφορτώσουν το εκπαιδευμένο μοντέλο στον υπολογιστή. Τέλος, οι χρήστες μπορούν να ανεβάσουν το ληφθέν μοντέλο σε έργο τους στο App Inventor μέσω μιας από τις ιδιότητες της επέκτασης (Σχήμα 1) και στη συνέχεια να υλοποιήσουν την εφαρμογή τους χρησιμοποιώντας τα σχετικά μπλοκ της επέκτασης.



**Σχήμα 1.** Το PIC επιτρέπει στους χρήστες να εκπαιδεύσουν το μοντέλο ταξινόμησης εικόνας και τη συνέχεια να το μεταφέρουν στην επέκταση του MIT App Inventor για τη δημιουργία εφαρμογής κινητής συσκευής (Lao, 2020).

## Θεωρητικό Πλαίσιο

Η έρευνα των Smith et al. (2022) υποστηρίζει ότι η διδακτική προσέγγιση της μάθησης με έργο (Project Based Learning, PjBL) είναι μία πολλά υποσχόμενη προσέγγιση που συμβάλλει στην ενίσχυση της σχολικής εκπαίδευσης STEM. Η διδακτική μας πρόταση έχει σχεδιαστεί με βάση την μέθοδο PjBL. Όπως αναφέρουν οι Kokotsaki et al. (2016), η PjBL είναι ένας τύπος μάθησης βάσει διερεύνησης όπου το πλαίσιο μάθησης παρέχεται μέσω αυθεντικών ερωτήσεων και προβλημάτων που χρησιμοποιούν πρακτικές του πραγματικού μας κόσμου και οδηγεί σε ουσιαστικές μαθησιακές εμπειρίες. Είναι μαθητοκεντρική και ακολουθεί τον κονστρακτιβισμό γιατί οι μαθητές καλούνται να επιτύχουν έναν κοινό στόχο μέσω συνεργασίας, τη σχεδίαση ενός τελικού προϊόντος. Το έργο είναι ο κεντρικός φορέας της διδασκαλίας και οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά στην οικοδόμηση της γνώσης τους με την εμπλοκή τους στην εις βάθος έρευνα και τη χρήση δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων και κριτικής σκέψης (Condliffe, 2017). Οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί «φιλόσοφοι», συμπεριλαμβανομένων των Piaget, Dewey, Vygotsky και Μοντεσσόρι συνέβαλαν στα θεμέλια της PjBL (Boss, 2011). Ο Dewey εισήγαγε συγκεκριμένα την έννοια ότι οι μαθητές είναι ενεργοί, συν-κατασκευαστές της γνώσης και όχι παθητικοί εκπαιδευόμενοι που απλώς λαμβάνουν πληροφορίες από περισσότερους γνώστες δασκάλους.

Η διδασκαλία του προγραμματισμού αποτελεί μια από τις βασικές δεξιότητες, μαζί με τη γραφή και την ανάγνωση (Wings, 2006) ενεργού ψηφιακού πολίτη του 21ου αιώνα. Τα ευρήματα παλαιότερων ερευνητών (Cheah, 2020) έχουν δείξει ότι η διδασκαλία και η εκμάθηση προγραμματισμού αντιμετωπίζουν πολλά προβλήματα και δυσκολίες. Προβλήματα που υφίστανται εδώ και πολύ καιρό, παραμένουν επίκαιρα και επιδιώκουν λύσεις ακόμη και σήμερα. Ο προγραμματισμός είναι ένα εξαιρετικά περίπλοκο θέμα και απαιτεί ουσιαστικές γνώσεις και ικανότητες από πολλαπλά πεδία. Η χρήση της τεχνητής νοημοσύνης και της μηχανικής μάθησης στην εκπαίδευση αποτελούν σημαντική συνεισφορά στο εκπαιδευτικό σύστημα σε παγκόσμιο επίπεδο, συμπεριλαμβανομένης της βελτιωμένης αποτελεσματικότητας, της παγκόσμιας μάθησης, της εξατομικευμένης μάθησης, της βελτιωμένης αποτελεσματικότητας και αποδοτικότητας στην εκπαίδευση. Η τεχνητή νοημοσύνη συνεχίζει να αναπτύσσεται και εμφανίζονται νέοι τρόποι εφαρμογής της στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτές οι καινοτόμες πρακτικές έχουν σημαντικό αντίκτυπο στην εκπαίδευση ικανών μελλοντικών πολιτών, ιδιαίτερα στους τομείς της διδασκαλίας και της μάθησης. Η τεχνολογία που προσαρμόζεται στους χρήστες και στα πλαίσια χρήσης της, μαθαίνοντας από μεγάλες ποσότητες δεδομένων, ανοίγει νέους ορίζοντες ευκαιριών και ανησυχιών.

Η εκμάθηση του προγραμματισμού ήταν και παραμένει παγκοσμίως ένα δύσκολο θέμα και η εξοικείωση με αυτή τη δεξιότητα ακόμη και στα αρχικά στάδια της αποτελεί πρόβλημα που συνεχίζει να επιδεινώνεται. Υπάρχουν πολλά διαθέσιμα εκπαιδευτικά εργαλεία για να συμπληρώσουν τη διδασκαλία και την εκμάθηση του προγραμματισμού, όμως το πρόβλημα παραμένει μέχρι σήμερα. Πολλές έρευνες (Cheah, 2020) παρουσίασαν υψηλά ποσοστά αποτυχίας και υψηλά ποσοστά εγκατάλειψης της προσπάθειας εκμάθησης του προγραμματισμού από τους μαθητές. Η έλλειψη ικανότητας επίλυσης προβλημάτων των μαθητών είναι ένα από τα θέματα που πρέπει να αντιμετωπιστούν. Ωστόσο, το πρόβλημα δεν βρίσκεται μόνο στην αποτελεσματικότητα των μαθητών. Περιλαμβάνει επίσης την αποτελεσματική χρήση του διδακτικού και μαθησιακού υλικού. Η έρευνά μας εστιάζει σε παράγοντες που αφορούν τη μέθοδο μάθησης των μαθητών και την αποτελεσματικότητα

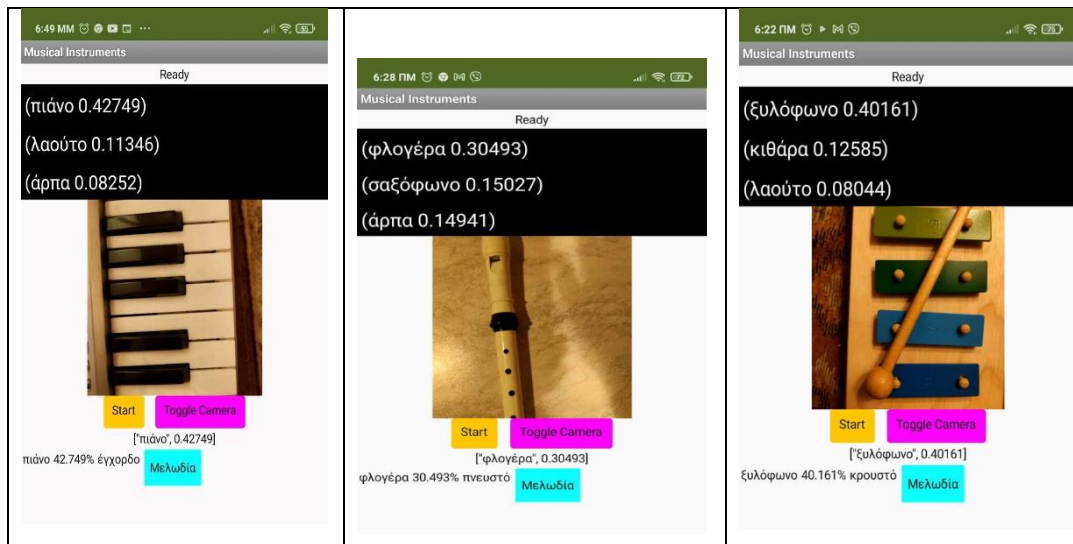
του διδακτικού υλικού, ώστε να ξεπεραστούν οι δυσκολίες εκμάθησης προγραμματισμού υπολογιστών. Στόχος είναι να σχεδιαστούν ολοκληρωμένα, αποτελεσματικά και καθολικά εργαλεία διδασκαλίας και μάθησης για την αντιμετώπιση του σοβαρότατου αυτού προβλήματος.

Συχνά υπάρχει μεγάλη ανάγκη να μπορούμε να προβλέψουμε τη συμπεριφορά των μελλοντικών μαθητών προκειμένου να βελτιωθεί ο σχεδιασμός των προγραμμάτων σπουδών και να προγραμματιστούν παρεμβάσεις – βελτιώσεις για τον εκσυγχρονισμό τους με στόχο να προσφέρονται στους μαθητές νέες καινοτόμες διδακτικές πρακτικές (Rastrollo-Guerrero et al., 2020). Η χρήση εφαρμογών μηχανικής μάθησης χωρίς εξειδικευμένη τεχνική εξειδίκευση, όπως το PIC, επιτρέπει στα συστήματα να μαθαίνουν να αναλύουν δεδομένα χωρίς να προγραμματίζονται ρητά. Δημιουργήθηκε για να βοηθήσει μαθητές και εκπαιδευτικούς να μάθουν για την μηχανική μάθηση δημιουργώντας και χρησιμοποιώντας τα δικά τους μοντέλα ταξινόμησης.

Ενώ η τεχνητή νοημοσύνη και η μηχανική μάθηση γίνονται ένα κοινό χαρακτηριστικό της καθημερινής ζωής των ανθρώπων, μέχρι στιγμής λίγες θεωρητικές ή εμπειρικές μελέτες έχουν επικεντρωθεί στη διερεύνηση τους στην εκπαίδευση K-12 (Martins & Von Wangenheim, 2023; Xixi et al., 2023). Το εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να διδάσκει στα παιδιά πώς λειτουργεί ο κόσμος τους και πώς να χρησιμοποιούν την τεχνολογία για να εξερευνήσουν τον κόσμο: Στις μέρες μας και τα δύο καθοδηγούνται όλο και περισσότερο από εφαρμογές μηχανικής μάθησης. Όσο μια ολόκληρη γενιά παιδιών μεγαλώνει με τεχνητή νοημοσύνη, τόσο πιο έντονη είναι η ανάγκη για εκπαίδευση που προετοιμάζει τα παιδιά για έναν κόσμο άφθονο σε τέτοια τεχνολογία.

## Η Διδακτική Πρόταση και οι Στόχοι της

Η διδακτική μας πρόταση υλοποιήθηκε στο εργαστηριακό μάθημα «Εφαρμογές Υπολογιστών» της Α΄ Λυκείου, στην ενότητα «Προγραμματιστικά Περιβάλλοντα – Δημιουργία Εφαρμογών» όπου εντάσσεται η διδασκαλία του App Inventor. Οι μαθητές έχουν διδαχθεί στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο τις βασικές αρχές του οπτικού προγραμματισμού που οδηγείται από τα γεγονότα (event driven) μέσω του scratch. Γνωρίζουν την έννοια της μεταβλητής, τις βασικές αρχές του δομημένου προγραμματισμού (δομή ακολουθίας, επιλογής και επανάληψης) και πώς να δημιουργούν και να καλούν τις δικές τους εντολές (υποπρογράμματα). Στο μάθημα της μουσικής έχουν μάθει να ομαδοποιούν τα μουσικά όργανα σε κατηγορίες: πνευστά, κρουστά και έγχορδα (Υπ. Απόφαση 33171/Δ2/2023, σ. 169). Οι μαθητές εργάζονται σε ομάδες και ο εκπαιδευτικός διευκολύνει την πορεία της διδασκαλίας και καθοδηγεί μόνο όταν κρίνεται απαραίτητο. Οι μαθητές καλούνται να κατασκευάσουν μία εφαρμογή για το κινητό τηλέφωνο που δίνει την δυνατότητα στον χρήστη να παίρνει φωτογραφία ένα μουσικό όργανο μέσω της κάμερας και αυτή να το αναγνωρίζει καταγράφοντας το όνομά του και την κατηγορία στην οποία ανήκει ενώ παράλληλα θα ακούγεται μία μελωδία παιγμένη από το συγκεκριμένο όργανο. Η καινοτομία της STEAM διδακτικής πρότασης στην εκπαίδευση είναι ότι ενισχύει την καλλιέργεια της Υπολογιστικής Σκέψης μέσω προγραμματισμού, χρήσης περιβάλλοντος Μηχανικής Μάθησης και Μουσικής.



Εικόνα 1. Η οθόνη της εφαρμογής

Οι γνωστικοί στόχοι της διδακτικής παρέμβασης είναι:

- Οι μαθητές να είναι ικανοί να αναγνωρίζουν τα ακούσματα των μουσικών οργάνων.
- Οι μαθητές να είναι ικανοί να εκπαιδεύουν μοντέλα ταξινόμησης εικόνας και να τα αξιολογούν ελέγχοντας το ποσοστό αξιοπιστίας αυτών.
- Οι μαθητές να είναι ικανοί να σχεδιάζουν διεπαφή εφαρμογής στο App Inventor με διάφορα στοιχεία (components) όπως (labels, listViewer, WebViewer, buttons).
- Οι μαθητές να είναι ικανοί να προγραμματίζουν την συμπεριφορά διαφόρων στοιχεία (components) του App Inventor χρησιμοποιώντας διαχειριστές (πχ when button click...do, when personallImageClassifier GotClassification).
- Οι μαθητές να είναι ικανοί να χρησιμοποιούν την δομή επιλογής και τις διαδικασίες με τις παραμέτρους τους.
- Οι μαθητές να εμβαθύνουν στη συγγραφή κώδικα που αξιοποιεί τη Μηχανική Μάθηση μέσω της επέκτασης PIC και να χειρίζονται προγραμματιστικά το webViewer component.
- Οι μαθητές να είναι ικανοί να χρησιμοποιούν δομές όπως οι λίστες και τα λεξικά.

Σχετικά με τις στάσεις - συμπεριφορές οι μαθητές επιλύουν προβλήματα μέσω προγραμματισμού και διερεύνησης-δοκιμής αναπτύσσοντας κριτική σκέψη στα πλαίσια ενός συνεργατικού περιβάλλοντος, της ομάδας τους, ενώ παράλληλα καλλιεργούν την αισθητική τους μέσω μελωδικών ακουσμάτων.

Θα πρέπει να τονιστεί ότι δόθηκε ιδιαίτερη προσοχή στην εκπαίδευση του μοντέλου για να εξασφαλισθεί η αξιοπιστία του. Αυτό προϋποθέτει την λήψη πολλών δειγμάτων εικόνων μουσικών οργάνων.

Τέλος, όσον αφορά την πρότερη γνώση των μαθητών προκειμένου να σχεδιάσουν την εφαρμογή που προτείνεται, έχει προηγηθεί η εξοικείωσή τους με την ενσωμάτωση επέκτασης στο App Inventor: οι μαθητές έχουν προγραμματίσει μία εφαρμογή ταξινόμησης εικόνας με τη χρήση του Look extension που δεν απαιτεί εκπαίδευση μοντέλου. Έχουν μάθει να χειρίζονται λίστες και το WebViewer και να ερμηνεύουν το αποτέλεσμα της ταξινόμησης (result). Στην οθόνη του κινητού αυτής της εφαρμογής υπάρχει ένα label που αναφέρει τι είναι η εικόνα που λαμβάνει η κάμερα αν πατηθεί ένα button και με ποιο ποσοστό αξιοπιστίας (<https://appinventor.mit.edu/explore/resources/ai/image-classification-look->

extension). Κατόπιν, στην παρούσα διδακτική πρόταση θα κληθούν να φτιάξουν το δικό τους μοντέλο εκπαίδευσης για την αναγνώριση των μουσικών οργάνων και θα συγκρίνουν την αξιοπιστία των δύο εφαρμογών.

## Οργάνωση Τάξης - Φάσεις Διδακτικής Πρότασης

Η παρέμβαση διάρκειας 8 ωρών μπορεί να δοθεί ως εργασία τετραμήνου στο μάθημα της Πληροφορικής και σχεδιάστηκε ακολουθώντας την PjBL σύμφωνα με το «Buck Institute for Education» (<http://www.bie.org/>) σε 5 φάσεις (Larmer et al.,2015).

Στην πρώτη φάση (Προσανατολισμός) λαμβάνει χώρα η διατύπωση του προβλήματος. Ο εκπαιδευτικός καλεί τους μαθητές να ψάξουν στο διαδίκτυο εικόνες μουσικών οργάνων και των ακουσμάτων τους σε ιστότοπους με δωρεάν κι ελεύθερο υλικό. Αν υπάρχει η δυνατότητα, όπως στα μουσικά σχολεία, γίνεται η παρουσίαση μερικών και συζήτηση για την διάκρισή τους σε κρουστά, πνευστά, έγχορδα. Διαφορετικά οι μαθητές παρακολουθούν σχετικές βιντεοπροβολές.

Στην δεύτερη φάση (Προγραμματισμός δράσης) ακολουθεί ο καθορισμός των δραστηριοτήτων των μαθητών στην ομάδα που ανήκουν. Ο εκπαιδευτικός καλεί τους μαθητές να χρησιμοποιήσουν στο κινητό ή στο τάμπλετ που διαθέτουν τα σχολεία εφαρμογές αναγνώρισης εικόνας όπως το LENS. Βάσει αυτών γίνεται σαφής ο στόχος της εφαρμογής που πρέπει να υλοποιηθεί. Επίσης, παρέχει φύλλο εργασίας με το έτοιμο εκπαιδευτικό υλικό (tutorial) ([Φύλλο Εργασίας 1](#)) από τον ιστότοπο του App Inventor (<https://appinventor.mit.edu/explore/resources/ai/picaboo>) μέσω του οποίου οι μαθητές γνωρίζουν το περιβάλλον του PIC και πώς αυτό ενσωματώνεται σε ένα έργο του App Inventor.

Στην τρίτη φάση (Διεξαγωγή Δραστηριοτήτων) οι ομάδες με τις φωτογραφίες μουσικών οργάνων και τα ακούσματα εκπαιδεύουν το μοντέλο, ελέγχουν την αξιοπιστία του και αν χρειαστεί διορθώνουν με περισσότερα δείγματα την εκπαίδευσή του ακολουθώντας τις οδηγίες. Κατόπιν σχεδιάζουν την διεπαφή της εφαρμογής και προγραμματίζουν την λειτουργικότητά της ([φύλλο Εργασίας 2](#)).

Στην τέταρτη φάση (Παρουσίαση) γίνεται η διάχυση των αποτελεσμάτων με την επίδειξη των εφαρμογών που υλοποίησαν οι ομάδες.

Στην πέμπτη φάση (Αξιολόγηση) οι ομάδες ετεροαξιολογούνται: η εφαρμογή τους έχει μεγάλο βαθμό εμπιστοσύνης;

Κατόπιν ο καθηγητής αξιολογεί τις ομάδες μέσω ρουμπρικής αξιολόγησης τύπου Linkert τετράβαθμης κλίμακας (πίνακας 1).

Πίνακας 1 : Ρουμπρικά Αξιολόγησης

Κριτήρια	Χαμηλή επίδοση -1-	Μέτρια επίδοση -2-	Καλή επίδοση -3-	Εξαιρετική επίδοση -4-
<b>C1. Εκπαίδευση μοντέλου</b>	Αναξιόπιστο μοντέλο	Χαμηλός βαθμός αξιοπιστίας	Καλή αξιοπιστία	Υψηλή αξιοπιστία
<b>C2. Σχεδίαση designer στο app inventor</b>	Σχεδίασαν την διεπαφή με λανθασμένα components	Σχεδίασαν την διεπαφή με λίγα λάθη στα components ή στις ιδιότητές τους	Σχεδίασαν σωστά την διεπαφή με τα σωστά components αλλά λάθη στις ιδιότητές τους	Σωστή σχεδίαση διεπαφής
<b>C3. Πρόγραμμα (blocks) στο app inventor</b>	Δεν τρέχει	Περιορισμένη λειτουργικότητα	Τρέχει και βγάζει σωστά αποτελέσματα μικρή ύπαρξη bugs. Στερείται δομής.	Άψογος κώδικας, δομημένος (χρήση υποπρογραμμάτων), σωστά αποτελέσματα
<b>C4. Συνεργασία</b>	Δε συνεργάστηκαν καθόλου μεταξύ τους	Συνεργάστηκαν λίγο	Συνεργάστηκαν αρκετά καλά	Άψογη συνεργασία
<b>C5. Παρουσιάσεις project - ερωτήσεις</b>	Ανοργάνωτη παρουσίαση Επιχειρηματολόγησαν σωστά σε πάρα πολύ μικρό ποσοστό ερωτήσεων	Μέτρια παρουσίαση και ερμηνεία των βασικών σημείων του κώδικα Επιχειρηματολόγησαν σωστά σε λίγες ερωτήσεις	Οργανωμένη παρουσίαση, Επαρκής ερμηνεία των βασικών σημείων του κώδικα Επιχειρηματολόγησαν σωστά σε αρκετές ερωτήσεις	Πλήρως οργανωμένη παρουσίαση, σωστή ερμηνεία των βασικών σημείων του κώδικα Επιχειρηματολόγησαν σωστά σε όλες ή σχεδόν όλες τις ερωτήσεις
<b>C6. Συμμετοχή στην ετεροαξιολόγηση</b>	Μηδαμινή	Συμμετοχή χωρίς επιχειρήματα	Ενεργή Συμμετοχή με μέτρια επιχειρήματα	Ενεργή Συμμετοχή με σωστά επιχειρήματα



## Συμπεράσματα –Προτάσεις

Η νέα τεχνολογία που σχετίζεται με τη μετατόπιση των υπολογιστών με γνώμονα τα δεδομένα έχει υιοθετηθεί σε όλους τους τομείς της ζωής σήμερα, συμπεριλαμβανομένης της εργασίας, του ελεύθερου χρόνου, των κοινωνικών σχέσεων και της μάθησης, και αυτή τη στιγμή τα όρια και ο ρυθμός αυτών των αλλαγών δεν έχουν ακόμη καθοριστεί.

Οι παραδοσιακές και συμβατικές μέθοδοι διδασκαλίας που χρησιμοποιούν στατικό υλικό όπως βιβλία και διαφάνειες δεν αποτελούν πλέον σχετικό και αποτελεσματικό τρόπο διδασκαλίας του προγραμματισμού υπολογιστών (Zhang et al., 2019). Οι σύγχρονες γλώσσες προγραμματισμού αποτελούνται από έννοιες δυναμικής φύσης που απαιτούν διδασκαλία και εργαλεία μάθησης που υποστηρίζουν τη χωρική απεικόνιση.

Οι μαθητές προτιμούν και μαθαίνουν πιο αποτελεσματικά όταν τα παραδείγματα που αναφέρονται στον προγραμματισμό επιλύουν προβλήματα του σύγχρονου κόσμου. (Tan et al., 2009). Το πρόγραμμα σπουδών μπορεί να διαμορφωθεί με τρόπο που επικεντρώνεται περισσότερο στα δύσκολα θέματα που αντιμετωπίζονται από την πλειοψηφία των μαθητών, όπως η επίλυση προβλημάτων, οι λειτουργίες, οι διαδικασίες (Piwek & Savage, 2020). Πρέπει λοιπόν, να ξεπεραστούν τα μειονεκτήματα της παραδοσιακής διδασκαλίας και να δημιουργηθούν νέα προγράμματα σπουδών με έμφαση σε διεπιστημονικές δραστηριότητες με STEM προσεγγίσεις και ενότητες όπως η τεχνητή νοημοσύνη και η μηχανική μάθηση.

Η διδακτική παρέμβαση έγινε σε δύο τμήματα των 24 μαθητών οι οποίοι χωρίστηκαν σε ομάδες των 3 ατόμων. Σε όλη τη διάρκεια της διδακτικής παρέμβασης διαπιστώθηκε μεγάλη προθυμία συμμετοχής από τους μαθητές. Υπήρξε ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την τεχνητή νοημοσύνη και τη μηχανική μάθηση και πώς οι ίδιοι θα μπορούσαν να υλοποιήσουν τέτοια έργα. Συγκέντρωσαν το υλικό που τους ζητήθηκε (εικόνες, φωτογραφίες, ήχοι) μουσικών οργάνων και με αμείωτο ενδιαφέρον ξεκίνησαν το σχεδιασμό και τον προγραμματισμό της εφαρμογής στο App Inventor. Οι μαθητές, σύμφωνα με τις απαντήσεις τους στο ερωτηματολόγιο φαίνεται να ήταν ικανοποιημένοι με τη μεταξύ τους συνεργασία και επικοινωνία κατά την αναζήτηση πληροφοριών από το διαδίκτυο, αλλά και όταν δούλευαν ομαδοσυνεργατικά για τον σχεδιασμό και τη δημιουργία της εφαρμογής(κριτήριο C4 Συνεργασία). Η πρόταση του εκπαιδευτικού για ετεροαξιολόγηση (C6) από ομότιμους είχε θετική ανταπόκριση από τους μαθητές. Έκριναν τους συμμαθητές τους αντικειμενικά και τα σχόλιά τους ήταν εποικοδομητικά και η ανατροφοδότηση για την εργασία στοχευμένη. Κατά την υλοποίηση της ίδιας της εφαρμογής, παρόλο που το πρώτο φύλλο εργασίας που αφορούσε την εφαρμογή έτοιμου παραδείγματος μηχανικής μάθησης ολοκληρώθηκε χωρίς ιδιαίτερα προβλήματα, υπήρξαν αρκετές δυσκολίες κατά την υλοποίηση του δεύτερου φύλλου εργασίας που αφορούσε τη δημιουργία εφαρμογής αναγνώρισης μουσικών οργάνων από εικόνες και κατάταξή τους σε κατηγορίες (κριτήρια C2-C3).

Τα αποτελέσματα της ρουμπρίκας αξιολόγησης καταχωρίστηκαν στο στατιστικό πακέτο SPSS v29. Η περιγραφική στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων φαίνεται στον πίνακα 2 όπου προκύπτει μία αδυναμία ορισμένων ομάδων μαθητών σε προγραμματισμό πλήρους λειτουργικής εφαρμογής και εκπαίδευσης αξιόπιστου μοντέλου ταξινόμησης εικόνας. Η ελλιπής εκπαίδευση του μοντέλου(κριτήριο C1 Εκπαίδευση μοντέλου) αποτελεί αναμενόμενο πρόβλημα και το γεγονός ότι η εκπαίδευση είχε τη μεγαλύτερη δυσκολία φανέρωσε τις μη επαρκείς γνώσεις των μαθητών στον τρόπο λειτουργίας του PIC και γενικότερα στις θεωρίες εκπαίδευσης μοντέλων ταξινόμησης, αποτέλεσμα που συμφωνεί με την έρευνα των Xixi et al. (2023). Ο χαμηλός μέσος όρος στο κριτήριο C3 (ανάπτυξη κώδικα

στο App Inventor) δεν αποτέλεσε έκπληξη, αφού η ενότητα του προγραμματισμού σε App Inventor διδάσκεται μόνο για ένα τετράμηνο στην Α λυκείου, με αποτέλεσμα να μην εμβαθύνουν οι μαθητές σε αυτή την ενότητα της ύλης, συμπέρασμα που είναι σύμφωνο με προγενέστερες έρευνες (Cheah, 2020).

**Πίνακας 2: Μέσοι όροι και τυπική απόκλιση**

	Στατιστικό δείγμα N	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέσος όρος	Στατιστικό σφάλμα	Τυπική απόκλιση
<b>Κριτήριο C1</b>	16	1	4	2,56	,258	1,031
<b>Κριτήριο C2</b>	16	1	4	3,13	,256	1,025
<b>Κριτήριο C3</b>	16	1	4	2,81	,262	1,047
<b>Κριτήριο C4</b>	16	2	4	3,50	,183	,730
<b>Κριτήριο C5</b>	16	1	4	3,25	,214	,856
<b>Κριτήριο C6</b>	16	1	4	3,19	,245	,981
<b>Σύνολο</b>	16					

Με το κριτήριο C5 (Παρουσιάσεις project – ερωτήσεις) δόθηκε η ευκαιρία για συζήτηση των λύσεων των ομάδων στην ολομέλεια ώστε οι μαθητές να δουν κι άλλους τρόπους επίλυσης και στον εκπαιδευτικό την ευκαιρία να κάνει παρατηρήσεις σε μη κατανοητά σημεία για κάποιους μαθητές, να παρουσιάσει και άλλα παραδείγματα λύσεων, απλούστερα ή/και πιο σύνθετα για εμπέδωση – εμβάθυνση της ύλης και τέλος να προτείνει επιπλέον υλικό για μελέτη.

Στην εργασία αυτή εφαρμόστηκε ένα σχέδιο μαθήματος στο μάθημα της Πληροφορικής, της Α' λυκείου το οποίο παρουσιάζει τη μηχανική μάθηση και την ταξινόμηση μοντέλων εικόνων μουσικών οργάνων με τη βοήθεια του PIC και του προγραμματιστικού περιβάλλοντος του App Inventor. Καταθέτουμε αυτήν την πρόταση στην εκπαιδευτική κοινότητα και στους υπεύθυνους χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής με την ελπίδα να αποτελέσει βάση επεξεργασίας και ανάπτυξης κι άλλων τέτοιων σεναρίων διδασκαλίας.

## Αναφορές

- Ayodele, T. O. (2010). Machine learning overview. *New Advances in Machine Learning*, 2, 9-18.
- Boss, S. (2011, September 20). *Project-Based Learning: A Short History*. Edutopia.  
<https://edutopia.org/project-based-learning-history>.
- Cheah, C. S. (2020). Factors contributing to the difficulties in teaching and learning of computer programming: A literature review. *Contemporary Educational Technology*, 12(2), ep272.
- Condliffe, B. (2017). *Project-Based Learning: A Literature Review*. Working Paper. MDRC.
- Evangelista, I., Blesio, G., & Benatti, E. (2018, November). Why are we not teaching machine learning at high school? A proposal. In *2018 World Engineering Education Forum-Global Engineering Deans Council (WEEF-GEDC)* (pp. 1-6). IEEE.
- Gao, X., Li, P., Shen, J., & Sun, H. (2020). Reviewing assessment of student learning in interdisciplinary STEM education. *International Journal of STEM Education*, 7(1), 1-14.
- Henriksen, D. (2014). Full STEAM ahead: Creativity in excellent STEM teaching practices. *The STEAM journal*, 1(2), 15.
- Kim, E., Kim, S., Nam, D., & Lee, T. (2012). Development of STEAM program Math centered for Middle School Students. Retrieved from

- <http://www.steamedu.com/wpcontent/uploads/2014/12/Development-of-STEAM-Korea-middle-school-math.pdf>
- Kokotsaki, D., Menzies, V., & Wiggins, A. (2016). Project-based learning: A review of the literature. *Improving schools*, 19(3), 267-277.
- Land, M. H. (2013). Full STEAM ahead: The benefits of integrating the arts into STEM. *Procedia Computer Science*, 20, 547-552.
- Larmer, J., Mergendoller, J. R., & Boss, S. (2015). Gold standard PBL: Essential project design elements. Buck Institute for Education, 1-4.
- Lao, N. (2020). Reorienting machine learning education towards tinkerers and ML-engaged citizens (Doctoral dissertation, Massachusetts Institute of Technology).
- Mariescu-Istodor, R., & Jormanainen, I. (2019). Machine learning for high school students. In *Proceedings of the 19th Koli calling international conference on computing education research* (pp. 1-9).
- Marques, L. S., Gresse von Wangenheim, C., & Hauck, J. C. (2020). Teaching machine learning in school: A systematic mapping of the state of the art. *Informatics in Education*, 19(2), 283-321.
- Martins, R. M., & Von Wangenheim, C. G. (2023). Findings on teaching machine learning in high school: A ten-year systematic literature review. *Informatics in Education*, 22(3), 421.
- Mitchell, T. M. (1997). *Machine learning*.
- Oner, A. T., Nite, S. B., Capraro, R. M., & Capraro, M. M. (2016). From STEM to STEAM: Students' beliefs about the use of their creativity. *The STEAM Journal*, 2(2), 6.
- Piwek, P., & Savage, S. (2020). Challenges with learning to program and problem solve: An analysis of student online discussions. In *Proceedings of the 51st ACM Technical Symposium on Computer Science Education* (pp. 494-499).
- Rastrollo-Guerrero, J. L., Gómez-Pulido, J. A., & Durán-Domínguez, A. (2020). Analyzing and predicting students' performance by means of machine learning: A review. *Applied sciences*, 10(3), 1042.
- Sakulkueakulsuk, B., Witoon, S., Ngarmkajornwivat, P., Pataranutaporn, P., Surareungchai, W., Pataranutaporn, P., & Subsoontorn, P. (2018). Kids making AI: Integrating machine learning, gamification, and social context in STEM education. In *2018 IEEE international conference on teaching, assessment, and learning for engineering (TALE)* (pp. 1005-1010). IEEE.
- Sun, M., Wang, M., Wegerif, R., & Peng, J. (2022). How do students generate ideas together in scientific creativity tasks through computer-based mind mapping?. *Computers & Education*, 176, 104359.
- Smith, K., Maynard, N., Berry, A., Stephenson, T., Spiteri, T., Corrigan, D., ... & Smith, T. (2022). Principles of Problem-Based Learning (PBL) in STEM education: Using expert wisdom and research to frame educational practice. *Education Sciences*, 12(10), 728.
- Sousa, D. A., & Pilecki, T. (2013). *From STEM to STEAM: Using brain-compatible strategies to integrate the arts*. Corwin Press.
- Tang, D. (2019). Empowering novices to understand and use machine learning with personalized image classification models, intuitive analysis tools, and MIT App Inventor (Doctoral dissertation, Massachusetts Institute of Technology).
- Tan, K. S., Chong, S. C., Lin, B., & Eze, U. C. (2009). Internet-based ICT adoption: evidence from Malaysian SMEs. *Industrial Management & Data Systems*, 109(2), 224-244.
- Wing, J. M. (2006). Computational thinking. *Communications of the ACM*, 49(3), 33-35.
- Xixi, C., Vlachodimitropoulou, A., Stathopoulou, G., Panagiotou, A., Papastathakopoulos, P., & Psycharis, S. (2023). Electric signals in Machine Learning using AppInventor and Arduino. *European Journal of Engineering and Technology Research*, 1-7.  
<http://dx.doi.org/10.24018/ejeng.2023.1.CIE.3131>
- Zhang, T., Kishore, V., Wu, F., Weinberger, K. Q., & Artzi, Y. (2019). Bertscore: Evaluating text generation with bert. *arXiv preprint arXiv:1904.09675*.
- Γεωργούλη, Α. (2016). *Τεχνητή νοημοσύνη*. Αθήνα: Κάλλιπος Ανοιχτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις.

- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής ΙΕΠ. (2021). Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της Μουσικής Α, Β, Γ Γυμνασίου.
- Σταθοπούλου, Γ., Ξιζή, Χ., Βλαχοδημητροπούλου, Α., Παπασταθακόπουλος, Π., Παναγιώτου, Α., & Ψυχάρης, Σ. (2022). Εκπαίδευση Μοντέλων Ήχου Μέσω Μηχανικής Μάθησης: Μια STEM Προσέγγιση με Αξιοποίηση του Teachable Machine και του Scratch. Στο 14ο συνέδριο Η Πληροφορική στην Εκπαίδευση, 4 - 6 Νοεμβρίου 2022 (σελ. 228-238). Πανεπιστήμιο Πειραιώς: Εκδόσεις ΕΠΥ. ISBN: 978-960-578-103-3.

## Διαδικτυακές προκλήσεις και η αντιμετώπισή τους στο σχολικό περιβάλλον

Τιμολέων Θεοφανέλλης  
[timtheof@gmail.com](mailto:timtheof@gmail.com)

Διευθυντής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Λέσβου

**Περίληψη.** Οι προκλήσεις μεταξύ εφήβων είναι κάτι που υπήρχε και θα υπάρχει. Άλλοτε δρουν θετικά και ενθαρρύνουν νέες εμπειρίες και άλλοτε αρνητικά. Με την διευρυμένη χρήση του διαδικτύου οι προκλήσεις έγιναν κυρίως διαδικτυακές. Υλοποιούνται όταν κάποιος ολοκληρώνει μια εργασία στην κάμερα, δημοσιεύει το βίντεο στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και προκαλεί άλλους να κάνουν το ίδιο. Μπορεί να είναι αβλαβείς και διασκεδαστικές, ενώ ταυτόχρονα είναι ελκυστικές και συχνά γίνονται ευρέως γνωστές (viral) ενίοτε. Λειτουργούν υπό καθεστώς εξουσίας και απειλής αποκλεισμού ενώ σε ορισμένες περιπτώσεις μπορεί να είναι και επικίνδυνες. Στην εργασία αυτή θα περιγράψουμε τα παραπάνω και προτάσεις για τους τρόπους που τα σχολεία μπορούν να αντιμετωπίσουν το φαινόμενο προς όφελος των μαθητών.

**Λέξεις κλειδιά:** προκλήσεις, διαδίκτυο, έφηβοι, σχολείο

### Εισαγωγή

Οι προκλήσεις μεταξύ εφήβων υπάρχουν από τότε που υπήρχαν έφηβοι. Σύμφωνα με τους Raimundi et al. (2014), μια πρόκληση είναι κάτι που πρέπει να καταφέρουμε, μια δύσκολη και νέα κατάσταση ή εμπειρία που ο εμπλεκόμενος δεν ξέρει αν μπορεί να τα καταφέρει ή όχι. Με αυτόν τον τρόπο οι έφηβοι δοκιμάζουν τις ικανότητές τους και προσπαθούν να πετύχουν ένα συγκεκριμένο στόχο, που συνήθως προτείνεται από συνομηλίκους τους.

Γνωρίζουμε από την επιστημονική έρευνα ότι ο προ-μετωπικός φλοιός του εφηβικού εγκεφάλου δεν έχει αναπτυχθεί πλήρως και έτσι οι νέοι δυσκολεύονται να εκτιμήσουν και να διαχειριστούν τον κίνδυνο ή να εξετάσουν ενδεχόμενες αρνητικές συνέπειες αυτού που πρόκειται να κάνουν. Προσελκούνται από τη συγκίνηση, τον κίνδυνο και τον ενθουσιασμό (και συχνά ενθαρρύνονται από τους συνομηλίκους τους) ή την ευκαιρία για μια στιγμή φήμης. Στα αγόρια, αυτό το κομμάτι του εγκεφάλου αναπτύσσεται πλήρως μέχρι τα εικοσιπέντε έτη και στα κορίτσια μέχρι τα είκοσι έτη, πράγμα που σημαίνει ότι τους γοητεύουν κάποιες από αυτές τις προκλήσεις χωρίς να υπολογίζουν τις συνέπειες (Gregston, 2011).

Οι προκλήσεις φαίνεται να έχουν υπερτροφοδοτηθεί (Raithel, 2011) με τη διευρυμένη χρήση του διαδικτύου που τις κατέστησε στο μεγαλύτερο ποσοστό τους διαδικτυακές. Ως διαδικασία ο προκαλούμενος καλείται να ολοκληρώνει μια εργασία ενώ τον καταγράφει η κάμερα, κατόπιν δημοσιεύει το βίντεο στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και προκαλεί άλλους «φίλους» στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης να κάνουν το ίδιο. Οι προκλήσεις μπορεί να είναι αβλαβείς και διασκεδαστικές, ενώ ταυτόχρονα είναι ελκυστικές και συχνά γίνονται ευρέως γνωστές (viral). Οι προκλήσεις μπορεί να δρουν θετικά και να ενθαρρύνουν αυτούς

που εμπλέκονται στο να κάνουν πράγματα, αλλά μπορεί να έχουν και αρνητικές επιπτώσεις, όπως στην εργασία αυτή θα περιγράψουμε τα παραπάνω και προτάσεις για τους τρόπους που τα σχολεία μπορούν να αντιμετωπίσουν το φαινόμενο προς όφελος των μαθητών.

## Τύποι προκλήσεων

Υπάρχουν πολλά διαφορετικά είδη προκλήσεων από αστείες του τύπου “προσπάθησε να μην γελάσεις» ή «φάε κάτι πολύ πικάντικο» μέχρι επικίνδυνες όπως λήψη αυτοφωτογραφίας (selfie) σε επικίνδυνα μέρη, αλλά και τρομακτικές όπως η γαλάζια φάλαινα (Blue whale) που μπορεί να προκαλέσουν σοβαρά προβλήματα τραυματισμού, σωματικού ή ψυχικού, στους συμμετέχοντες. Σε κάποιες περιπτώσεις μπορεί να είναι διασκεδαστικές ή και να χρησιμοποιούνται ως μέσο ευαισθητοποίησης για κάποιο σκοπό, όπως μπορεί να είναι πολλά παιχνίδια τύπου αλήθεια ή θάρρος.

Οι μαθητές βρίσκονται σε μια ευάλωτη ηλικία και η πίεση από συμμαθητές τους μπορεί να διαδραματίζει καθοριστικό και ενισχυτικό παράγοντα στην έκθεση σε κινδύνους.

Το φαινόμενο των προκλήσεων απασχολεί τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς, όχι ως μεμονωμένο «φαινόμενο», αλλά ως μέρος συνόλου επιβλαβών συμπεριφορών και σύστοιχων κινδύνων, οι οποίες απαιτούν συνεχή ενημέρωση και εκπαίδευση των ίδιων όσο και των νέων.

## Προκλήσεις και διαδίκτυο

Η διείδυση του διαδικτύου έχει μετατρέψει τις προκλήσεις σε μια κοινή πρακτική, που έχει γίνει τάση στα κοινωνικά διαδικτυακά μέσα (Shroff et al., 2020). Οι διαδικτυακές προκλήσεις γίνονται **ευρέως γνωστές (viral)** και η συνηθισμένη πρακτική είναι να προτείνονται στους χρήστες να καταγράψουν τους εαυτούς τους κατά την εκτέλεση της πρόκλησης και να τη διαδώσουν, με τη σειρά τους, σε άλλους χρήστες μέσω μίας ή διαφόρων διαδικτυακών πλατφορμών (TikTok, YouTube, Instagram, κ.λπ.), ώστε να διαδοθεί (Gordo, 2020).

Ένα βίντεο στο TikTok μπορεί να μετατρέψει μια πρόκληση άμεσα επικίνδυνη σε παγκόσμια κλίμακα λόγω της ταχύτητας εξάπλωσης της. Τα παιδιά μπορεί να υποστούν τραυματισμούς πριν καν οι γονείς καταλάβουν ότι υπάρχει τέτοια πρόκληση. Η μεγάλη δυναμική τους οφείλεται στο μέγεθος του διαδικτυακού κοινού που δυνητικά είναι τεράστιο και αυτοί που λαμβάνουν μέρος “κυνηγούν” likes και σχόλια. Ο αριθμός των likes και των σχολίων θεωρείται ένα σημαντικό μέρος της όλης διαδικασίας για τους συμμετέχοντες (Gordo, 2020).

Οι έφηβοι συχνά δοκιμάζουν και πειραματίζονται στην προσπάθειά τους να δεσμευτούν για να επιτύχουν συγκεκριμένους στόχους, οι οποίοι προτείνονται συνήθως από την ομάδα συνομηλίκων τους (Ortega-Barón, 2023). Η δημοσίευση της πρόκλησης μπορεί να προκαλέσει μεγάλο ενδιαφέρον και να υπάρξει μεγάλη διάδοση, ιδιαίτερα στην εφηβεία, αφού οι έφηβοι τείνουν να μιμούνται τη συμπεριφορά των άλλων (Saboiá et al., 2020).

Οι Ferreira-Deslandes et al. (2020) διαπιστώνουν ότι οι προκλήσεις στο διαδίκτυο είναι πολύ διαδεδομένες στους εφήβους, εν μέρει επειδή προσφέρουν τη δυνατότητα

επαναβεβαίωσης και αύξησης του αισθήματος του ανήκειν και της σύνδεσης με τους άλλους. Γι' αυτόν τον λόγο οι έφηβοι είναι συχνά διατεθειμένοι να διακινδυνεύσουν να κάνουν ακραίες δραστηριότητες υλοποιώντας επικίνδυνες προκλήσεις για να μην μένουν έξω από την ομάδα της παρέας τους (Juárez-Escribano, 2019). Υπό αυτή την έννοια, πρέπει να σημειωθεί ότι, αν και η πράξη της εκτέλεσης μιας συγκεκριμένης πρόκλησης συνήθως πηγάζει από μια ατομική πράξη, οι προκλήσεις αποκτούν ορμή και ενδιαφέρον καθώς διαδίδονται από ένα άτομο σε άλλο μέσω του Διαδικτύου, δημιουργώντας έτσι μια συλλογική δράση μέσω της μιμητικής αλληλεπίδρασης της πρόκλησης (Burgess et al., 2018).

Μπορεί μερικές φορές οι διαδικτυακές προκλήσεις να δημιουργούνται για να προκαλέσουν συναγερμό, να προωθήσουν ανθυγιεινή συμπεριφορά ή να ενθαρρύνουν τους ανθρώπους να δημιουργήσουν προβλήματα στην πραγματική ζωή. Πολλές διαδεδομένες διαδικτυακές προκλήσεις διαπιστώθηκε ότι δημιουργήθηκαν απλώς για να προκαλέσουν περιττό πανικό (Saferinternet, n.d.).

Σύμφωνα με την έκθεση Statista (2021), το 32,5% των χρηστών του TikTok, μιας από τις πιο εξέχουσες διαδικτυακές πλατφόρμες σε προκλήσεις, είναι μεταξύ 10 και 19 ετών (Omar & Dequan, 2020). Μέρος της επιτυχίας των διαδικτυακών πλατφορμών που διαδίδουν προκλήσεις δικαιολογείται από τις δυνατότητες που προσφέρουν. Αυτές οι διαδικτυακές πλατφόρμες εμφανίζουν περιεχόμενο παρόμοιο με τις προτιμήσεις, απόψεις και προηγούμενες αναζητήσεις που ο χρήστης παρακολουθεί (Olivares & Méndez, 2020). Οι αλγόριθμοι ροής περιεχομένου και τα hashtags (συνήθως #challenge ακολουθούμενο από το όνομα της πρόκλησης) βοηθούν στη μαζική διάδοση των προκλήσεων (Ballesteros, 2020). Οι προκλήσεις που υποστηρίζονται από διασημότητες συνήθως διαδίδονται ευρύτερα και ταχύτερα καθώς τα άτομα αυτά ακολουθούνται μαζικά από μεγάλο αριθμό ανθρώπων (Hoang, 2016). Το γεγονός ότι πολλές διασημότητες συμμετέχουν σε μια πρόκληση σημαίνει ότι, σε σύντομο χρονικό διάστημα, φτάνει και εκτελείται από μεγάλο αριθμό ανθρώπων (Pressgrove et al., 2017). Μια άλλη πτυχή που ενδιαφέρει είναι η παροδικότητα των προκλήσεων. Μια πρόκληση που εκτελείται και παρακολουθείται από πολλούς ανθρώπους, σε σύντομο χρονικό διάστημα, παύει να τραβάει την προσοχή και μια άλλη, νέα, πρόκληση τραβάει την προσοχή των χρηστών. Αυτό κάνει τις προκλήσεις να αλλάζουν και να ποικίλουν (Jacquier, 2019), σε ρυθμό που είναι δύσκολο να αντιμετωπισθούν. Τα παραπάνω χαρακτηριστικά καθιστούν τις διαδικτυακές προκλήσεις ελκυστικές στους εφήβους που αφιερώνουν πολύ χρόνο στην παρακολούθηση και στη διαμοίραση τους σε συνομηλικούς τους (Olivares & Méndez, 2020).

### **Λόγοι που συμμετέχουν οι μαθητές σε διαδικτυακές προκλήσεις**

Οι μαθητές συμμετέχουν σε μια πρόκληση για τους παρακάτω λόγους: διασκέδαση, ανταγωνισμό και σύγκριση με άλλους, κοινωνική αναγνώριση, αύξηση του αριθμού των ακολούθων (followers) ή και μόνο οι προβολές της ανάρτησης του χρήστη. Ιδιαίτερα οι έφηβοι, θέλουν να αισθάνονται ότι ανήκουν κάπου και ότι οι άλλοι ενδιαφέρονται για αυτούς και για αυτά που κάνουν, ενώ ταυτόχρονα κατέχονται από περιέργεια και μιμητισμό (Gregston, 2011).

Οι διαδικτυακές προκλήσεις δίνουν στους έφηβους τη δυνατότητα να διαφημίσουν το επίτευγμά τους και να καθιερωθούν στους συνομηλικούς τους, μπροστά σε ένα πρακτικά άπειρο κοινό (Busse, 2013).

Διαφορετικές μελέτες δείχνουν ότι ένας από τους κύριους λόγους για την μεγάλη διάδοση και απήχηση των προκλήσεων που είναι δημοφιλείς στο Διαδίκτυο είναι η ανάγκη για **κοινωνική συμμετοχή (social belonging)** (Shroff et al., 2020). Η αίσθηση της αποδοχής και το να είσαι μέλος της ομάδας από συνομηλίκους είναι σημαντικό για τη θετική ανάπτυξη, ειδικά στην εφηβεία (Cava et al., 2011). Οι προκλήσεις αποτελούν ένα μέσο για να αισθάνονται οι έφηβοι συνδεδεμένοι μεταξύ τους (Hoang, 2016). Ο Juárez-Escribano (2019) επεσήμανε ότι οι έφηβοι που έχουν τη μεγαλύτερη προδιάθεση να συμμετέχουν στις δημοφιλείς (viral) προκλήσεις είναι αυτοί που έχουν τη μεγαλύτερη ανάγκη για αποδοχή, εκτίμηση ή αναγνώριση από τους συνομηλίκους τους. Η επικρατούσα ανάγκη είναι να αισθάνονται ότι αποτελούν μέρος μιας ομάδας, καθώς και να αισθάνονται ενσωματωμένοι και αποδεκτοί σε αυτή. Αυτό αναγκάζει πολλούς έφηβους να εκτελούν οποιαδήποτε πρόκληση για να αποφύγουν να αισθάνονται ακατάλληλοι ή εκτός τόπου (Ortega-Baron, 2023).

Ο **φόβος της απώλειας (Fear of Missing Out - FoMO)** αποτελεί ένα άλλο κίνητρο. Αναφέρεται στο φόβο του να χάσω κάτι ή να αφήσω μια ευκαιρία να πάει χαμένη. Αυτό μπορεί να παίξει σημαντικό ρόλο στην διάδοση των δημοφιλών προκλήσεων καθώς αναφέρεται σε φόβους και ανησυχίες που μπορεί να βιώσει ένα άτομο όταν αποσυνδεθεί από το κοινωνικό του περιβάλλον (Gil et al., 2015). Αφού οι προκλήσεις έχουν σαφή διαδικτυακό προσανατολισμό, μπορεί να σχετίζονται με τη νομοφοβία (nomophobia), που είναι μια συντομογραφία της φράσης «No Mobile phone phobia». Με απλά λόγια είναι η φοβία του να μην έχεις το κινητό σου και χρησιμοποιείται για να περιγράψει το άγχος που βιώνει ένα άτομο όταν δεν έχει πρόσβαση στο κινητό του τηλέφωνο. Κατ' επέκταση στην περίπτωση των προκλήσεων είναι η απώλεια σύνδεσης, η οποία παραπέμπει στον φόβο να χάσει κανείς τη σύνδεση με τη διαδικτυακή του ταυτότητα (González-Cabrera et al., 2017), η οποία, σε αυτή την περίπτωση, θα τους εμπόδιζε να είναι ενημερωμένοι και να μπορούν να μοιράζονται τις δημοφιλείς προκλήσεις με τους συνομηλίκους τους.

Ένας άλλος λόγος για την συμμετοχή σε διαδικτυακές προκλήσεις που είναι δημοφιλείς είναι η **ευκαιρία που προσφέρουν οι εφαρμογές να προβάλλουν οι νέοι την καλύτερη εκδοχή του εαυτού τους**. Αυτό αποτελεί μια συχνή πρακτική στην πρώιμη εφηβεία και γίνεται πρωτίστως για να ευχαριστήσει άλλους, να λάβει likes, να κάνει άλλους να τον ακολουθούν (followers) και να λάβει θετικά σχόλια (Ferreira-Deslandes et al., 2020). Οι Nikolidakou & King, (2018) ανέδειξαν τη σημασία για τον χρήστη να ξεχωρίζει από το πλήθος και να επιτύχει την επιθυμητή κοινωνική αναγνώριση. Ο Dafonte-Gómez (2014) έδειξε ότι το περιεχόμενο που μοιραζόμαστε στο Διαδίκτυο έχει επίσης να κάνει με την αυτοαντίληψη. Διαφορετικές μελέτες δείχνουν ότι η εκτέλεση και η ανταλλαγή προκλήσεων είναι ελκυστική για τους εφήβους επειδή επιτρέπει επίσης την αυτοέκφρασή τους (Omar & Dequan, 2020), ενώ επίσης πειραματίζονται και χτίζουν την επιθυμητή για τους ίδιους ταυτότητα (Ferreira-Deslandes et al., 2020).

Μια άλλη παράμετρος που μπορεί να σχετίζεται στενά με τις δημοφιλείς προκλήσεις στο Διαδίκτυο είναι η **συναισθηματική νοημοσύνη** στο διαδικτυακό πλαίσιο. Η συναισθηματική διαδικτυακή προσοχή εστιάζει στην ικανότητα αντίληψης συναισθημάτων κατά την παραμονή στο διαδίκτυο. Η ρύθμιση των διαδικτυακών συναισθημάτων αναφέρεται στην τροποποίηση της συναισθηματικής κατάστασης (Gonzalez-Cabrera et al., 2016). Όσο πιο δημοφιλές είναι το περιεχόμενο μιας πρόκλησης τόσο πιο ισχυρά συναισθήματα ενεργοποιεί στους θεατές, θετικά ή αρνητικά. Τα έντονα αυτά συναισθήματα «πιέζουν»



τους εφήβους να εκτελούν ακραίες και επικίνδυνες πράξεις για να αυξήσουν το κοινό που τους παρακολουθεί και επικροτεί (Ferreira-Deslandes et al., 2020).

## Γονείς και πρακτικές

Οι προκλήσεις ποικίλλουν, αλλά συχνά ενθαρρύνουν τα άτομα να βλάψουν τον εαυτό τους, τους άλλους ή την ιδιοκτησία στον πραγματικό κόσμο. Συχνά δημιουργούνται για να προκαλούν συναγερμό και έχουν σχεδιαστεί ώστε να φαίνονται δελεαστικές ή συναρπαστικές για τους νέους.

Οι διαδικτυακές προκλήσεις θεωρούνται επιτυχείς όταν προκαλούν πανικό. Οι γονείς καλό είναι να μην πανικοβάλλονται και να μην βιάζονται να ενεργήσουν. Ένας ήρεμος και συγκεντρωμένος τρόπος βοηθάει στην πρόληψη της εξάπλωσης περιττής ανησυχίας και πανικού.

Η προειδοποίηση για μια διαδικτυακή πρόκληση μπορεί να φαίνεται σωστή, αλλά ακόμα και η αναφορά της ονομασίας της συχνά κατευθύνει ακούσια άλλους ανθρώπους προς αυτήν. Η αποστολή προειδοποιήσεων μπορεί να τραβήξει την ανεπιθύμητη προσοχή στην πρόκληση και να την διαδώσει. Αυτό που μπορεί πρακτικά να σταματήσει την εξάπλωση της είναι η αναφορά της στο διαδίκτυο μέσα από κοινωνικά μέσα και άλλες πλατφόρμες. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί αν οι χρήστες αναφέρουν το περιεχόμενο της ως επιβλαβές.

Οι γονείς οφείλουν να διατηρούν ανοιχτές γραμμές επικοινωνίας με τα παιδιά τους, να ενδιαφέρονται για τη διαδικτυακή τους ενασχόληση και συζητούν μαζί τους σχετικά με το τι τους αρέσει να κάνουν στο διαδίκτυο, αλλά και τη γενικότερη συναισθηματική τους ευημερία. Η επίβλεψη στις διαδικτυακές δραστηριότητες καλό είναι να γίνεται διακριτικά και να υπάρχει ενημέρωση για τους κινδύνους στο Διαδίκτυο, αλλά χωρίς υπερβολές.

Οι προκλήσεις και οι κίνδυνοι αποτελούσαν πάντα μέρος της ζωής και τα τελευταία χρόνια, βρίσκονται και στη διαδικτυακή ζωή. Η δαιμονοποίηση τους δεν είναι η καλύτερη προσέγγιση όσον αφορά την προστασία των παιδιών και των νέων, αλλά ένας ουσιαστικός διάλογος που να παρέχει ευκαιρίες για σκέψη αποτελεί καλύτερη αντιμετώπιση (Saferinternet, n.d.).

Οι γονείς και το σχολείο συνήθως ασχολούνται κυρίως με συμπεριφορές που θέτουν σε κίνδυνο την υγεία: η κατανάλωση αλκοόλ, καπνού, ναρκωτικών ουσιών, υπερβολική έκθεση στον ήλιο και αποκλίνουσες διατροφικές συμπεριφορές (Busse, 2013).

## Για την αντιμετώπιση των προκλήσεων στη σχολική κοινότητα

Οι προκλήσεις, αν και δεν επηρεάζουν άμεσα το σχολείο μπορεί να βρίσκονται στο μυαλό πολλών μαθητών. Αυτό δεν σημαίνει ότι θα επηρεαστεί άμεσα η διδασκαλία του εκπαιδευτικού στην τάξη. Ορισμένες προκλήσεις είναι ειδικά για το σχολείο, όπως το "Devious Licks", που εμφανίστηκε το φθινόπωρο του 2021 και δημιούργησε ένα κύμα βανδαλισμών στα σχολεία. Οι περισσότερες προκλήσεις εμφανίζονται έξω από την τάξη, αλλά αν τα παιδιά έχουν πρόσβαση στα τηλέφωνα τους στο σχολείο, δεν προκαλεί έκπληξη το γεγονός ότι ορισμένες προκλήσεις θα επηρεάσουν τη διδασκαλία και τη μάθηση (Elgersma, 2024).

Πέρα από την παραβίαση της νομοθεσίας και των δικαιωμάτων των άλλων, η προώθηση βίας και η έλλειψη ενσυναίσθησης είναι αντίθετες από το σεβασμό που προσπαθούμε να καλλιεργήσουμε στα σχολεία και έχει αρνητικό αντίκτυπο στους μαθητές όπως και στην καθημερινή σχολική ζωή. Η προώθηση προτύπων που περιθωριοποιούν, αποκλείουν και ασκούν κοινωνική πίεση στο σχολικό περιβάλλον είναι κάτι που χρειάζεται την προσοχή και την αντιμετώπιση από τους εκπαιδευτικούς.

Είναι σημαντικό οι υπεύθυνοι για την παροχή συμβουλών, καθοδήγησης και υποστήριξης σε σχέση με τα θέματα του διαδικτύου να έχουν στο μυαλό τους τη διαχείριση για την αντιμετώπιση περιστατικών προτού συμβούν στην πραγματικότητα. Γιατί αν συμβεί κάποιο γεγονός μπορεί να χρειαστεί να αντιδράσουν γρήγορα χωρίς χρόνο για προετοιμασία ή εξέταση του περιστατικού.

Θα ήταν επιθυμητό να υλοποιηθούν δράσεις που στοχεύουν στη δημιουργία και διάδοση διαδικτυακών προκλήσεων που είναι επιθυμητές, αποτελώντας θετικό εκπαιδευτικό εργαλείο για την ανταλλαγή εμπειριών, όπως η εξάσκηση και η βελτίωση των σωματικών δεξιοτήτων για παράδειγμα στο αντικείμενο της Φυσικής Αγωγής (Carriedo et al., 2019).

Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, μέσα από ενθάρρυνση των εφήβων να αναρωτηθούν πόσο πραγματικές ή αξιόπιστες είναι οι διαδικτυακές προκλήσεις, ώστε να τις βλέπουν με κριτική ματιά και να μην ασχολούνται είναι επίσης μια καλή πρακτική. Καλό είναι να ενθαρρύνονται για ανοιχτή συζήτηση, ώστε να συζητούν εύκολα στην περίπτωση που έχει πέσει στην αντίληψη τους κάτι επιβλαβές στο διαδίκτυο είτε με τους γονείς τους είτε με εκπαιδευτικούς ή άλλους ενήλικες στους οποίους έχουν εμπιστοσύνη.

Καλό είναι να ενημερωθούν και οι έφηβοι και οι γονείς τους για τους τρόπους με τους οποίους μπορούν να αναζητήσουν συμβουλές και βοήθεια, αν και όποτε την χρειαστούν (Saferinternet, n.d.). Αλλά να έχουν την κρίση και να μπορούν να πούνε «όχι» όταν και όπου χρειάζεται.

## Συζήτηση

Σε συμφωνία με άλλες μελέτες, οι προκλήσεις στο διαδίκτυο υλοποιούνται από τους νέους εν μέρει επειδή αποτελούν ένα εύκολο τρόπο να λαμβάνονται θετικά σχόλια από άλλους χρήστες και δίνει την ευκαιρία να ξεχωρίζουν από το πλήθος. Για αυτό το σκοπό, οι έφηβοι δείχνουν μια θετική εικόνα για τον εαυτό τους στο διαδίκτυο, για να ευχαριστήσουν άλλους και να κερδίσουν «likes», ακολούθους (followers) και θετικά σχόλια. Σχετικά με τους συσχετισμούς με τη Διαδικτυακή Συναισθηματική Προσοχή (Online Emotional Attention), τα θετικά συναισθήματα που δημιουργούνται παρακολουθώντας, σχολιάζοντας και/ή εκτελώντας προκλήσεις μπορεί να είναι ένας παράγοντας που ενισχύει τη χρήση τους. Επιπλέον, όπως υποδεικνύεται από τους Shroff et al. (2020), ένας από τους βασικούς λόγους για την εκτέλεση προκλήσεων αποτελεί η αμεσότητα των ανταμοιβών.

Είναι σημαντικό να αναγνωριστεί το κακό που πιθανό να προκληθεί από την έκθεση των εφήβων στα κοινωνικά δίκτυα ώστε οι χρήστες τους να μην είναι ανυποψίαστοι. Η πρόσβαση σε περιεχόμενο που παραδείγματος χάριν προτείνει αυτοτραυματισμούς και βία καθιστά αυτού του είδους τις συμπεριφορές πιο συνηθισμένες και αποδεκτές (Villani et al., 2019), αυξάνοντας τη συχνότητα εμφάνισής τους.

Τις προηγούμενες μέρες ο υπουργός Παιδείας ανακοίνωσε μέτρα κατά της χρήσης κινητών τηλεφώνων στο σχολείο, απαγορεύοντας «την εμφανή κατοχή και χρήση κινητών, προβλέποντας αυξημένες ποινές σε περιπτώσεις που μαθητής καταγράφει συμμαθητές ή καθηγητές του χωρίς συναίνεση». Στην περίπτωση των προκλήσεων αυτό περιορίζει ή δυσκολεύει πολύ την υλοποίηση προκλήσεων εντός του σχολικού περιβάλλοντος. Στο ίδιο πνεύμα είναι και η λειτουργία της πλατφόρμας <https://stop-bullying.gov.gr/> που έχει τεθεί σε λειτουργία από τον Απρίλιο.

## Συμπεράσματα –Προτάσεις

Προκλήσεις υπήρχαν πάντοτε και η διευρυμένη χρήση του διαδικτύου γενικότερα, αλλά και συγκεκριμένες εφαρμογές ευνοούν την εμπλοκή των εφήβων σε αυτές και τη διάδοσή τους.

Οι λόγοι για τη διάδοση των προκλήσεων στους εφήβους, που έχουν παρουσιαστεί στην παρούσα εργασία όντας διαχρονικές, εκτιμούμε ότι δύσκολα μπορεί να αλλάξουν. Η διάδοσή τους μπορεί να περιοριστεί μέσω της αναφοράς στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Οι έφηβοι μεγαλώνοντας θα γίνουν σταδιακά πιο υπεύθυνοι και λιγότερο επιρρεπείς. Αυτά μπορεί να επιτευχθούν μέσα από ενημερώσεις με στόχο να μπορούν να αξιολογούν την κάθε πρόκληση και το όφελος που μπορεί να έχει η συμμετοχή σε αυτή, σε σχέση με την επικινδυνότητά της.

Οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί είναι καλό να είναι κοντά και κυρίως διαθέσιμοι.

Υπάρχουν **μηχανισμοί** στα σχολεία όπως ο σύμβουλος σχολικής ζωής, η παρουσία ψυχολόγου και κοινωνικού λειτουργού και **οργανισμοί** τόσο στην εκπαίδευση όσο και σε άλλα πεδία που μπορούν να βοηθήσουν (τοπικά και δια ζώσης είτε πανελλαδικά και εξ αποστάσεως) παρέχοντας υποστήριξη και συμβουλευτική. Ενδεικτικά αναφέρονται οι παρακάτω:

<https://saferinternet4kids.gr/>,

<https://internet-safety.sch.gr/>, <https://www.cyberkid.gov.gr/>

<https://europeansafeonline.eu/el/>

Χρειάζεται ένα χωριό για να μεγαλώσει ένα παιδί, σύμφωνα με ένα παλιό αφρικανικό ρητό και όταν το κάθε μέλος του ευρύτερου περιβάλλοντος συνεισφέρει δεν θα είναι τόσο δύσκολο να ξεπεραστούν οι προκλήσεις στις οποίες αναφέρεται αυτή η εργασία, αλλά και οι άλλες δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίσουν οι νέοι στο πέρασμά τους από την σχολική ηλικία.

## Αναφορές

Ballesteros, C. A. (2020). La propagación digital del coronavirus: Midiendo el engagement del entretenimiento en la red social emergente TikTok [The digital spread of the coronavirus: Measuring engagement of entertainment on the emerging social network TikTok]. *Revista Española de Comunicación en Salud*, 1, 171–185.

Burgess, A., Miller, V., & Moore, S. (2018). Prestige, performance and social pressure in viral challenge memes: Neknomination, the ice-bucket challenge and smear for smear as imitative encounters. *Sociology*, 52(5), 1035–1051.

Busse, M.-H. (2013): *Mutproben aus naturwissenschaftlicher Perspektive. Befunde und Interventionsansätze zu einem aktuellen Internetphänomen*. Uelvesbüll: Der andere Verlag

- Carriedo, A., Méndez-Giménez, A., Fernández-Río, J., & Cecchini, J. A. (2019). New ways and resources for teaching body expression in physical education: Internet and viral challenges. *Retos*, 37, 722–730.
- Cava, M. J., Buelga, S., & Herrero, J. (2011). Estructura factorial de la adaptación española de la escala de identificación grupal de Tarrant [Factor structure of the Spanish adaptation of the Tarrant group identification scale]. 23(4), 772–777.
- Elgersma C. (2024). Teachers' Essential Guide to Viral Online Challenges. Retrieved from <https://www.commonsense.org/education/articles/teachers-essential-guide-to-viral-online-challenges>
- Dafonte-Gomez, A. (2014). The key elements of viral advertising. From motivation to emotion in the most shared videos. *Comunicar*, 22(43), 199–207.
- Ferreira-Deslandes, S., Coutinho, T., Ramos de Souza, T., & Duran Flach, R. M. (2020). Online challenges among children and adolescents: Self-inflicted harm and social media strategies. *Salud Colectiva*, 16.
- Gil, F., Oberst, U., Del Valle, G., & Chamarro, A. (2015). ¿Nuevas patologías? El Smartphone y el fear of missing out [New pathologies? The Smartphone and the fear of missing out]. *Aloma: Revista de Psicología, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, 33(2), 77–83.
- Gordo, A. (2020). *Social Challenges: The Serious Game of Digitalization In Modified: Living as a Cyborg*. Routledge. ISBN 9781351107839.
- Hoang, P. (2016). <https://tippiphuonghoang.wordpress.com/2016/07/01/social-media-challenges-from-virtual-stunts-to-reality-shenanigans/>. Accessed 31 May 2024
- Gregston, M. (2011). Teens need to belong. Retrieved from <https://parentingtodaysteens.org/articles/teens-belong/> Accessed 31 May 2024.
- Gonzalez-Cabrera, J., Perez-Sancho, C., & Calvete, E. (2016). Diseño y validación de la escala de inteligencia emocional en Internet para adolescentes [Design and validation of the emotional intelligence scale on the Internet for adolescents]. *Behavioral Psychology*, 24, 93–105.
- González-Cabrera, J., León-Mejía, A., Pérez-Sancho, C., & Calvete, E. (2017). Adaptation of the Nomophobia Questionnaire (NMPQ) to Spanish in a sample of adolescents. *Actas Españolas De Psiquiatría*, 45(4), 137–144.
- Nikolinakou, A., & King, K. W. (2018). Viral video ads: Examining motivation triggers to sharing. *Journal of Current Issues & Research in Advertising*, 39(2), 120–139.
- Omar, B., & Dequan, W. (2020). Watch, Share or Create: The Influence of Personality Traits and User Motivation on TikTok Mobile Video Usage. *International Journal of Interactive Mobile Technologies (IJIM)*, 14(04): 121–137.
- Olivares-García, F.J., & Méndez Majuelos, M.I. (2020). Análisis de las principales tendencias aparecidas en TikTok durante el periodo de cuarentena por la COVID-19. *Revista Española de Comunicación en Salud, Extra 1*, 243-252.
- Ortega-Barón, J., Machimbarrena, J. M., Montiel, I., Buelga, S., Basterra-González, A., & González-Cabrera, J. (2020). Design and validation of the Brief Self Online Scale (SO-8) in early adolescence: An exploratory study. *The Journal of Early Adolescence*, 1-17
- Ortega-Barón, J., Machimbarrena, J.M., Montiel, I., & González-Cabrera, J. (2023). Viral internet challenges scale in preadolescents: An exploratory study. *Curr Psychol* 42, 12530–12540.
- Pressgrove, G, McKeever, B.W., & Jang, S.M. (2017). What is contagious? Exploring why content goes viral on Twitter: A case study of the ALS ice bucket challenge. *International Journal of Nonprofit and Voluntary Sector Marketing*. 23(1).
- Raithel, J. (2011): *Jugendliches Risikoverhalten. Eine Einführung. 2., überarbeitete Auflage.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, Wiesbaden
- Raimundi, M. J., Molina, M. F., Gimenez, M., & Minichiello, C. (2014). ¿Qué es un desafío? Estudio cualitativo de su significado subjetivo en adolescentes de Buenos Aires [What is a challenge? Qualitative study of its subjective meaning in adolescents from Buenos Aires]. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12(2), 521–534.

- Saboia, I. & Almeida, A. M., Sousa, P., & Pernencar, C. (2020). Are you ready for the challenge? Social Media Health Challenges for Behaviour Change. *Perspectives on Behavior Science*, 43(7).
- Saferinternet (n.d.) De-escalating and responding to harmful online challenges. Retrieved from <https://saferinternet.org.uk/online-issue/online-challenges>
- Shroff, N., Shreyass, G., & Gupta, D. (2020). Viral Internet challenges: A Study on the motivations behind social media user participation. *International Conference on Information and Communication Technology for Intelligent Systems*, 303–311.
- Shroff, N., Shreyass, G., & Gupta, D. (2021). Viral Internet Challenges: A Study on the Motivations Behind Social Media User Participation. 10.
- Villani, D., Florio, E., Sorgente, A., Castelli, I., Riva, G., Marchetti, A., & Massaro, D. (2019). Adolescents' beliefs about peers' engagement in an online self-harm challenge: Exploring the role of individual characteristics through a latent class analysis. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 22(11), 684–691.

## Καλές πρακτικές για την εισαγωγή των ρομποτικών κατασκευών στο σχολικό περιβάλλον

Ιωάννης Ζάντζος  
[izantz@sch.gr](mailto:izantz@sch.gr)

Δρ Διδακτικής των Μαθηματικών, Διευθυντής στο 6ο Γυμνάσιο Τρικάλων

**Περίληψη.** Η δυνατότητα εισαγωγής στην εκπαιδευτική διαδικασία των κατασκευών μέσω ρομποτικών συστημάτων, είτε μεμονωμένα είτε μέσω εργαστηρίων δεξιοτήτων, ανοίγει νέες προοπτικές για τη μαθησιακή διαδικασία. Οι ρομποτικές κατασκευές, εκτός από μια ενδιαφέρουσα και ευχάριστη δραστηριότητα για τα παιδιά, μπορούν, μέσω διαφόρων καλών πρακτικών, να υποστηρίξουν αποτελεσματικά τη μαθησιακή διαδικασία. Το άρθρο αυτό παρουσιάζει δύο καινοτόμες ρομποτικές κατασκευές: τον Περιστροφέα και Αναγνώστη Βιβλίων για Τυφλούς και τα ρομποτικά συστήματα για το βάψιμο αυγών του Πάσχα και εξετάζει το πως οι καλές πρακτικές στη διδασκαλία της ρομποτικής προάγουν την ενεργή μάθηση και τη συνεργασία. Επιπλέον, αναλύεται η σημασία της "Φωνής των Μαθητών" στην ανάπτυξη και υλοποίηση αυτών των έργων, ενισχύοντας την πρακτική και κοινωνική τους διάσταση. Τέλος, η εργασία υπογραμμίζει την αξία της δημιουργίας κοινοτήτων μάθησης και της διάχυσης των δράσεων στο σχολικό και ευρύτερο περιβάλλον, προτείνοντας στρατηγικές για την περαιτέρω βελτίωση και ενίσχυση της εκπαιδευτικής ρομποτικής.

**Λέξεις κλειδιά:** Καινοτομία, Καλές πρακτικές, Ρομποτικές κατασκευές, Φωνή των μαθητών.

### Εισαγωγή

Στην εποχή της ψηφιακής επανάστασης, η εκπαίδευση καλείται να προσαρμοστεί και να ενσωματώσει νέες τεχνολογίες για να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του 21ου αιώνα. Η ρομποτική, ως ένα από τα πιο καινοτόμα εργαλεία, αναδεικνύεται ως κεντρικό σημείο στην αναμόρφωση του μαθησιακού περιβάλλοντος. Μέσα από την ενσωμάτωση καλών πρακτικών, η εκπαιδευτική ρομποτική μπορεί να μεταμορφώσει τη διδασκαλία, ενισχύοντας την ενεργή συμμετοχή των μαθητών και την ανάπτυξη κρίσιμων δεξιοτήτων, όπως η κριτική σκέψη, η συνεργατικότητα και η δημιουργικότητα.

Στο παρόν άρθρο, θα εξετάσουμε πώς η εκπαιδευτική ρομποτική εφαρμόζεται στην πράξη μέσω συγκεκριμένων παραδειγμάτων από το σχολείο μας. Εστιάζουμε στις πρακτικές που έχουν αποδειχθεί αποτελεσματικές, προωθώντας την ισότητα και τη συμπερίληψη, ενώ παράλληλα ενθαρρύνουμε τη δημιουργία κοινοτήτων μάθησης και τη διάχυση των δράσεων σε ευρύτερο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται σε δύο καινοτόμες ρομποτικές κατασκευές: τον Περιστροφέα και Αναγνώστη Βιβλίων για Τυφλούς, καθώς και τα ρομποτικά συστήματα για το βάψιμο των αυγών του Πάσχα, που συνδυάζουν την τεχνολογία με την παράδοση.

Μέσα από αυτή την ανάλυση, αναδεικνύεται η δύναμη της ρομποτικής όχι μόνο ως τεχνολογικό εργαλείο, αλλά και ως μέσο ενδυνάμωσης της μαθησιακής διαδικασίας και προαγωγής της εκπαιδευτικής καινοτομίας. Οι εμπειρίες και τα συμπεράσματα που

παρουσιάζονται προσφέρουν ένα πολύτιμο πλαίσιο για εκπαιδευτικούς, διοικητικούς και πολιτικούς φορείς, επισημαίνοντας την αναγκαιότητα υιοθέτησης και προσαρμογής νέων παιδαγωγικών προσεγγίσεων για ένα πιο συμπεριληπτικό και αποτελεσματικό εκπαιδευτικό σύστημα. Οι προτάσεις και τα συμπεράσματα που παρουσιάζονται ευελπιστούμε να αποτελέσουν εφαλτήριο για τη συνεχή βελτίωση και τον εκσυγχρονισμό του εκπαιδευτικού μας συστήματος.

## Καλές πρακτικές και Καινοτομία στην εκπαίδευση

Η ενσωμάτωση της ρομποτικής στην εκπαίδευση, μέσω της εφαρμογής καλών πρακτικών, μπορεί να μεταμορφώσει το μαθησιακό περιβάλλον, ενισχύοντας την ενεργή συμμετοχή των μαθητών και την ανάπτυξη κρίσιμων δεξιοτήτων για τον 21ο αιώνα. Ταυτόχρονα όμως, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι έτοιμοι να υιοθετήσουν νέες παιδαγωγικές προσεγγίσεις και να εκπαιδευτούν κατάλληλα για να αξιοποιήσουν στο έπακρο τις δυνατότητες που προσφέρει η ρομποτική στην εκπαίδευση. Η έννοια των καλών πρακτικών στην εκπαιδευτική ρομποτική, αποτελεί ένα πρότυπο για τη βελτίωση των παιδαγωγικών προσεγγίσεων μέσω της χρήσης της ρομποτικής και άλλων καινοτόμων τεχνολογιών. Οι καλές πρακτικές ενσωματώνουν μια σειρά από κοινά χαρακτηριστικά που μπορούν να συγκριθούν και να προσαρμοστούν σε διάφορα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, ενισχύοντας την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας και τη συμμετοχή των μαθητών (Sceranti, et al, 2021). Ταυτόχρονα όμως, στο Education Alliance (2006), τονίζεται ότι οι καλές πρακτικές συνδέονται με την αξιολόγηση της απόδοσης των μαθητών και την παροχή κατάλληλης ανατροφοδότησης.

Σύμφωνα με τους Grouws & Cebulla (2000), οι καλές πρακτικές στη διδασκαλία είναι αυτές που:

- Εμπλέκουν τους μαθητές στην λύση προβλήματος. Η εμπλοκή των μαθητών στη λύση προβλήματος βοηθά στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της δημιουργικότητας. Οι μαθητές καλούνται να αναλύσουν, να συνθέσουν και να αξιολογήσουν πληροφορίες για να βρουν λύσεις σε πραγματικά προβλήματα, ενισχύοντας έτσι τις δεξιότητες ανάλυσης και επίλυσης προβλημάτων.
- Δίνουν ευκαιρίες στους μαθητές για επινόηση και εφαρμογή των ιδεών τους. Η παροχή ευκαιριών στους μαθητές για την επινόηση και εφαρμογή των ιδεών τους ενισχύει την αυτονομία και την αίσθηση της ιδιοκτησίας της μάθησης. Οι μαθητές αναπτύσσουν τις δικές τους ιδέες και τις δοκιμάζουν σε πραγματικά ή προσομοιωμένα περιβάλλοντα, αποκτώντας πολύτιμες εμπειρίες και γνώσεις.
- Παρέχουν ευκαιρίες για διάλογο και αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μαθητών. Ο διάλογος και οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μαθητών προάγουν την κατανόηση μέσω της επικοινωνίας και της συνεργασίας. Οι μαθητές μαθαίνουν να εκφράζουν τις ιδέες τους, να ακούνε τους άλλους και να συνδιαμορφώνουν τις απόψεις τους μέσα από τον διάλογο.
- Δημιουργούν κατάλληλες συνθήκες για εργασία σε μικρές ομάδες και για διάλογο στην τάξη. Η εργασία σε μικρές ομάδες δίνει στους μαθητές την ευκαιρία να εργαστούν συνεργατικά, να μοιράζονται ευθύνες και να αναπτύσσουν κοινωνικές δεξιότητες. Μέσω της ομαδικής εργασίας, οι μαθητές μαθαίνουν να συνεργάζονται, να λύνουν συγκρούσεις και να επιτυγχάνουν κοινά αποτελέσματα.

Παράλληλα, οι Zemelman et al., (2005) θεωρούν ότι ο όρος «καλές πρακτικές» πρέπει να περιλαμβάνει μια σειρά από πτυχές που οι περισσότεροι αποδεχόμαστε και καθιστούν την διδασκαλία:

- Μαθητοκεντρική, η οποία τοποθετεί τους μαθητές στο κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους.
- Ενεργητική και Βιωματική, η οποία περιλαμβάνει δραστηριότητες που απαιτούν την ενεργή συμμετοχή των μαθητών, ενώ η βιωματική διδασκαλία αξιοποιεί πραγματικές εμπειρίες και πρακτικές ασκήσεις για την ενίσχυση της μάθησης.
- Συνεργατική, η οποία ενθαρρύνει την ομαδική εργασία και την ανταλλαγή ιδεών, και
- Προκλητική η οποία στοχεύει στην πρόκληση της σκέψης και της δημιουργικότητας των μαθητών.

Οι έννοιες των "καλών πρακτικών" και της καινοτομίας συνδέονται άμεσα στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς και οι δύο στοχεύουν στη βελτίωση της μάθησης και της ανάπτυξης δεξιοτήτων στους μαθητές, όπως για παράδειγμα η συνεργατική μάθηση, η οποία προάγει την ανταλλαγή ιδεών και τη συλλογική επίλυση προβλημάτων, που είναι θεμελιώδη για την ανάπτυξη καινοτόμων προσεγγίσεων. Εκπαιδευτική καινοτομία θεωρούμε κάθε νέα ιδέα, φιλοσοφία ή μέθοδο που εισηγείται την αλλαγή σε στάσεις και πρακτικές του επίσημου και του κρυφού αναλυτικού προγράμματος (Κουλουμπαρίτση, 2006). Σύμφωνα με τους Brewer & Tierney, (2012), η καινοτομία απαιτεί τρία στάδια: α) μια νέα ιδέα, β) την εφαρμογή και γ) το αποτέλεσμα που προκύπτει από την εκτέλεση αυτής της ιδέας.

### ***Κοινότητα μάθησης και "Η φωνή των μαθητών"***

Η δημιουργία και λειτουργία μιας κοινότητας μάθησης με χρήση ρομποτικής μπορεί να προσφέρει σημαντικά εκπαιδευτικά οφέλη, προωθώντας τη συνεργατική μάθηση και την ανάπτυξη δεξιοτήτων στον τομέα της ρομποτικής. Η μεθοδολογία βασίζεται στις αρχές του εποικοδομισμού (Resnick, 1991), προωθώντας την αυθεντική μάθηση και την ενεργή συμμετοχή των μαθητών μέσω συνεργατικών δραστηριοτήτων και κατασκευών. Οι μαθητές ενθαρρύνονται να αλληλεπιδρούν με το περιβάλλον τους και να συνεργάζονται για την επίλυση προβλημάτων και την ανάπτυξη κατασκευών ρομποτικής. Επιπλέον, οι κοινότητες αυτές βοηθούν τους μαθητές να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες και να οικοδομήσουν ισχυρούς δεσμούς με τους συμμαθητές τους (Taylor, 2021). Ταυτόχρονα η έρευνα έχει δείξει ότι τα δίκτυα συνεργασίας εντός του σχολείου έχουν μεγαλύτερη επίδραση στην εφαρμογή καινοτομιών μεταξύ των εκπαιδευτικών, καθώς επίσης και το καινοτόμο σχολικό κλίμα μπορεί να ενισχυθεί από το δίκτυο εντός του σχολείου, αλλά και μεταξύ σχολείων.

Η λειτουργία της κοινότητας μάθησης των μαθητών στη δημιουργία της ρομποτικής κατασκευής για την αλλαγή και ανάγνωση σελίδων βιβλίων για τυφλούς μαθητές, βασίζεται σε ομαδική εργασία και τη συνεργασία για την επίτευξη ενός κοινού στόχου. Στο πλαίσιο της κατασκευής οι μαθητές αναλαμβάνουν διάφορους ρόλους και συνεργάζονται για να δημιουργήσουν ένα λειτουργικό ρομπότ που θα βοηθήσει τους τυφλούς μαθητές, ενώ ταυτόχρονα αναδεικνύεται ο σημαντικός ρόλος στην όλη διαδικασία της «φωνής των μαθητών».

Η "Φωνή των Μαθητών" (student voice, Fielding, 2001, Robinson, C., & Taylor, C. (2013); Mitra, 2004) είναι μια θεμελιώδης προσέγγιση στην εκπαίδευση, η οποία επιτρέπει στους μαθητές να συμμετέχουν ενεργά στη λήψη αποφάσεων που επηρεάζουν την εκπαιδευτική τους εμπειρία. Αυτή η προσέγγιση ενσωματώνεται σε πολλές πτυχές της εκπαιδευτικής



διαδικασίας, από τη συλλογή ανατροφοδότησης μέχρι τη συνεργασία στη σχεδίαση και την υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Η λέξη 'φωνή' σε αυτό το πλαίσιο, δεν αφορά απλά την ευκαιρία να επικοινωνήσουν ιδέες και απόψεις, αφορά το να έχουν τη δύναμη να επηρεάσουν την αλλαγή (West, 2004). Η ουσιαστική συμμετοχή των μαθητών σημαίνει, την επικύρωση και εξουσιοδότησή τους να εκπροσωπούν τις δικές τους ιδέες, απόψεις, γνώσεις και εμπειρίες σε όλη τη διάρκεια της εκπαίδευσης, προκειμένου να βελτιωθούν τα σχολεία μας (Fletcher, 2005).

Η φωνή των μαθητών ενισχύει επίσης την έννοια της κοινότητας μάθησης, όπου οι μαθητές, οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς εργάζονται μαζί σε ένα πνεύμα αμοιβαίας ανακάλυψης. Αυτό δημιουργεί ισχυρούς δεσμούς μεταξύ των μαθητών και των δασκάλων τους, προάγει τη συμμετοχή και τη δέσμευση των μαθητών στη διαδικασία της μάθησης, και ενισχύει τη συνοχή της σχολικής κοινότητας. Μέσα από τη φωνή των μαθητών, κάθε μέλος της σχολικής κοινότητας αισθάνεται ότι έχει αξία και ότι οι απόψεις του μπορούν να συμβάλλουν στη βελτίωση της εκπαίδευσης.

Ας δούμε τώρα, τον τρόπο που η φωνή των μαθητών επηρέασε την όλη διαδικασία μέσω της καινοτόμου κατασκευής του Ρομποτικού Περιστροφέα και αναγνώστη βιβλίων για τυφλούς.

Η ανάγνωση ενός βιβλίου είναι ένας από τους καλύτερους τρόπους για να διευρύνουμε τις γνώσεις μας, ωφελώντας ταυτόχρονα τη σωματική, ψυχική και πνευματική μας υγεία. Υπάρχει μια τεράστια συλλογή βιβλίων διαθέσιμη στους περισσότερους ανθρώπους. Ωστόσο, η ανάγνωση των βιβλίων δεν είναι πάντα εύκολη υπόθεση για όλους. Τα άτομα με προβλήματα όρασης και κινητικά προβλήματα πρέπει να έχουν πρόσβαση στη γνώση που περιέχεται στα βιβλία. Τα βιβλία Braille είναι ακριβά και δεν είναι εύκολα διαθέσιμα στους περισσότερους ανθρώπους. Πολλά βιβλία δεν είναι ψηφιοποιημένα σε μορφή που είναι χρήσιμη για κείμενο σε ομιλία.

Έτσι, οι μαθητές του σχολείου μας πρότειναν την ιδέα για την κατασκευή ενός ρομποτικού συστήματος που μπορεί να γυρίζει και να διαβάζει τις σελίδες των βιβλίων αυτόματα, κάνοντας το διάβασμα μία ευχάριστη δραστηριότητα και μετατρέποντας αυτήν την ιδέα σε ένα ισχυρό, εύκολα αναπαραγόμενο εργαλείο για άτομα που το χρειάζονται.

Δεδομένων των δυνατοτήτων του kit Lego Mindstorms EV3 που έχουμε στο σχολείο μας, φαινόταν δυνατή η κατασκευή μιας συσκευής περιστροφής σελίδας. Σε συνδυασμό με τις εύχρηστες βιβλιοθήκες Optical Character Recognition (OCR) όπως το Tesseract, θα μπορούσαμε να κάνουμε τη μετάφραση εικόνας σε κείμενο αρκετά απλή και την ανάγνωση ενός βιβλίου εύκολη υπόθεση. Έτσι, το πρώτο βήμα όπου αναδεικνύεται η 'φωνή των μαθητών' είναι η εύρεση και πρόταση της ιδέας κατασκευής του συγκεκριμένου ρομπότ. Σύμφωνα με τα όσα περιγράφονται στο Manjale & Ndiku (2014), η φωνή των μαθητών ενσωματώνεται στην κατασκευή του ρομποτικού συστήματος για την ανάγνωση και περιστροφή σελίδων βιβλίων για τυφλούς μαθητές μέσω μιας διαδικασίας που διασφαλίζει την ενεργή συμμετοχή τους σε κάθε στάδιο του έργου και είναι ζωτικής σημασίας για την ενίσχυση της αίσθησης ευθύνης και της αυτονομίας τους. Αυτή η προσέγγιση ακολουθεί τις αρχές της θεωρίας του εποικοδομιστικού μοντέλου μάθησης, όπου οι μαθητές συνδέουν νέες γνώσεις με τις υπάρχουσες, δημιουργώντας νέα νοήματα. Τα βήματα που εφαρμόστηκαν είναι τα παρακάτω:

**Αναγνώριση Αναγκών:** Οι μαθητές ξεκινούν αναγνωρίζοντας τις ανάγκες των τυφλών μαθητών μέσω ερευνών και συζητήσεων με ειδικούς. Αυτή η δραστηριότητα εμπλέκει τους

μαθητές σε ενεργό διάλογο, καθιστώντας τους συμμετόχους στη διαδικασία μάθησης και ανάπτυξης της λύσης.

**Σχεδιασμός Λύσης:** Οι μαθητές σχεδιάζουν το ρομπότ λαμβάνοντας υπόψη την ευκολία χρήσης και την ασφάλεια των τυφλών μαθητών. Η φωνή των μαθητών καθοδηγεί τον σχεδιασμό, διασφαλίζοντας ότι το ρομπότ ανταποκρίνεται στις πραγματικές ανάγκες των χρηστών του.

**Προγραμματισμός Λειτουργιών:** Οι μαθητές προγραμματίζουν το ρομπότ για να ανταποκρίνεται σε φωνητικές εντολές ή σε απλά κουμπιά, διευκολύνοντας τη χρήση του από τους τυφλούς μαθητές. Αυτή η διαδικασία ενθαρρύνει τη δημιουργικότητα και την κριτική σκέψη των μαθητών.

**Δοκιμές σε Πραγματικές Συνθήκες:** Οι μαθητές δοκιμάζουν το ρομπότ σε πραγματικές συνθήκες, εντοπίζοντας και διορθώνοντας τυχόν προβλήματα. Η φωνή τους είναι κρίσιμη για τη συνεχή βελτίωση του ρομπότ, επιβεβαιώνοντας ότι η λύση είναι πρακτική και λειτουργική.

**Παρουσίαση Λύσεων:** Οι μαθητές παρουσιάζουν τις λύσεις τους σε εκδηλώσεις του σχολείου και λαμβάνουν ανατροφοδότηση από εκπαιδευτικούς και ειδικούς. Αυτή η δραστηριότητα ενισχύει την αυτοπεποίθηση και τις δεξιότητες παρουσίασης των μαθητών.

**Συνεχής Βελτίωση:** Βασισμένοι στην ανατροφοδότηση, οι ομάδες μαθητών συνεχίζουν να βελτιώνουν τα ρομπότ τους. Η συνεχιζόμενη συμμετοχή τους στη διαδικασία διασφαλίζει ότι το τελικό προϊόν θα είναι χρήσιμο και πλήρως λειτουργικό για τους τυφλούς μαθητές.

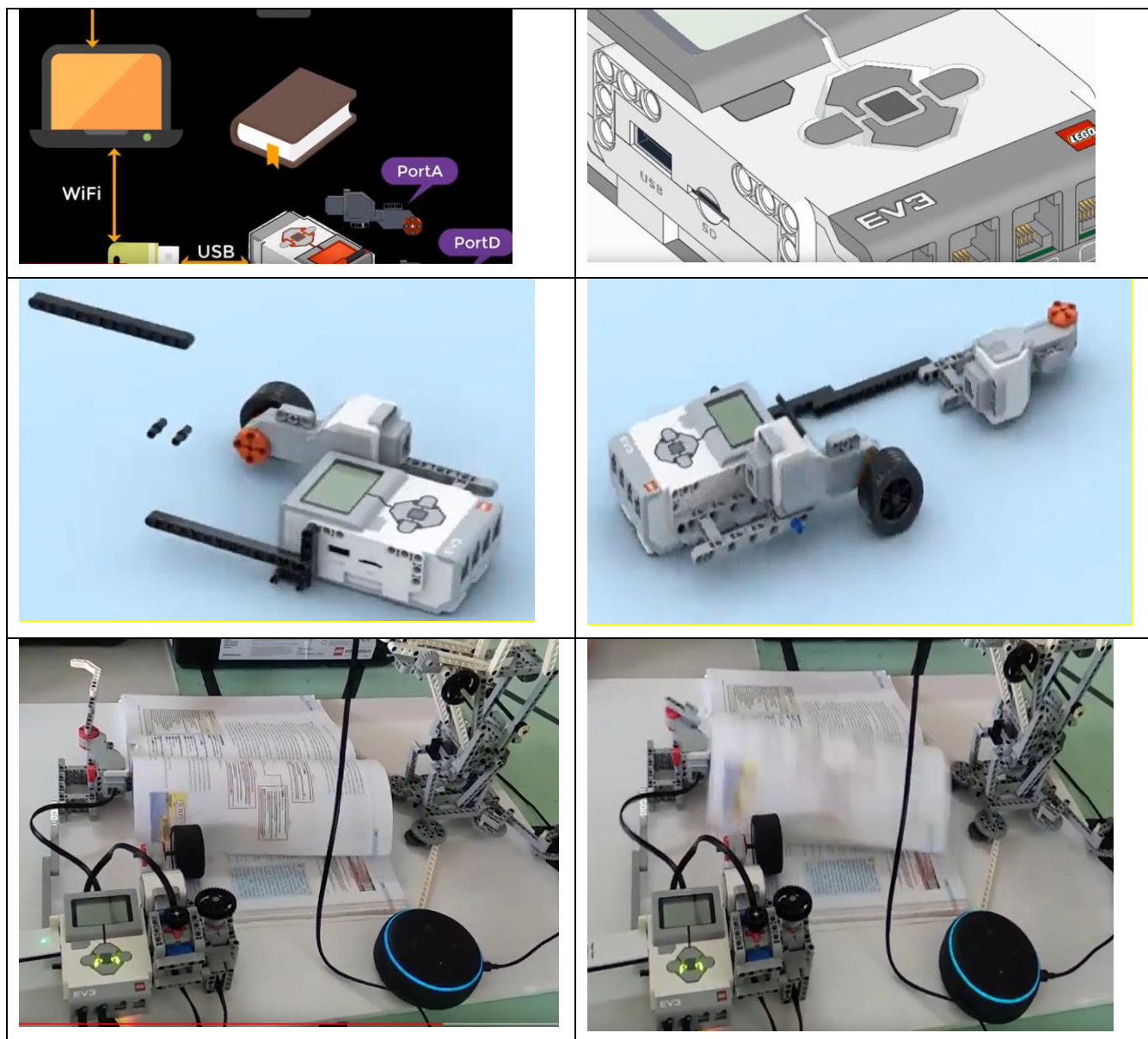
Από την παραπάνω διαδικασία φάνηκε ότι οι μαθητές ωφελούνται από την εμπλοκή τους σε ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες που περιλαμβάνουν το σχεδιασμό και την υλοποίηση κατασκευών, οι οποίες έχουν νόημα για αυτούς. Η συνεργασία αυτή ενισχύεται μέσα από την κοινή εργασία, την ανταλλαγή ιδεών και τη συνεχή ανατροφοδότηση, δημιουργώντας ένα περιβάλλον μάθησης που υποστηρίζει την εκπαιδευτική καινοτομία και την ανάπτυξη δεξιοτήτων. Η κοινότητα μάθησης φάνηκε να λειτουργεί με βάση τις αρχές του εποικοδομισμού, όπου η μάθηση είναι μια ενεργή διαδικασία αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον και συνεργασίας με άλλους.

### ***Οι δυο καινοτομικές ρομποτικές κατασκευές στο σχολείο μας***

Η δημιουργία ρομποτικής κατασκευής που θα διαβάζει και θα γυρίζει τα βιβλία για τυφλούς μαθητές είναι μια πρωτοβουλία που στοχεύει στην προώθηση της εκπαιδευτικής ισότητας (World Blind Union, 2019). Η κατασκευή των ρομποτικών συστημάτων στοχεύει επίσης στην εφαρμογή θεωρητικών γνώσεων στην πράξη. Οι μαθητές μαθαίνουν να σχεδιάζουν, να προγραμματίζουν και να βελτιστοποιούν ρομπότ, ενώ παράλληλα αναπτύσσουν δεξιότητες συνεργασίας και επίλυσης προβλημάτων. Επιπλέον, το έργο αυτό ενθαρρύνει την ενασχόληση με τη ρομποτική από νεαρή ηλικία, κάτι που μπορεί να αποτελέσει θεμέλιο για μελλοντικές σπουδές και καριέρες στους τομείς της τεχνολογίας και της μηχανικής.

Στο σχολείο μας είχαμε διαθέσιμο το κιτ EV3. Το συγκεκριμένο κιτ έχει τρεις κινητήρες και για την κατασκευή του συγκεκριμένου ρομπότ χρησιμοποιήθηκαν δύο κινητήρες, ένας που σηκώνει τη σελίδα και ένας που περιστρέφει τη σελίδα. Δεν κάνουμε χρήση αισθητήρων γιατί όλα γίνονται μέσω προγραμματισμού και ομιλίας σε γλώσσα python. Στο Σχήμα 1 φαίνονται μερικές χαρακτηριστικές εικόνες της κατασκευής και στο τέλος φαίνονται δύο

εικόνες που δείχνουν ολοκληρωμένο το σύστημα και το ρομπότ να γυρίζει μια σελίδα του βιβλίου. Στη συνέχεια αναφέρονται τα βασικά βήματα συναρμολόγησης και μερικά βασικά βήματα περιγραφής του κώδικα.



Σχήμα 1. Το κιτ EV3

- 1) Συναρμολόγηση του βασικού σκελετού,
- 2) Τοποθέτηση των μοτέρ.
- 3) σύνδεση καλωδίων στον μικροελεγκτή EV 3.
- 4) προγραμματισμός των βασικών λειτουργιών στη γλώσσα python
- 5) στο τέλος έχουμε τη δοκιμή.

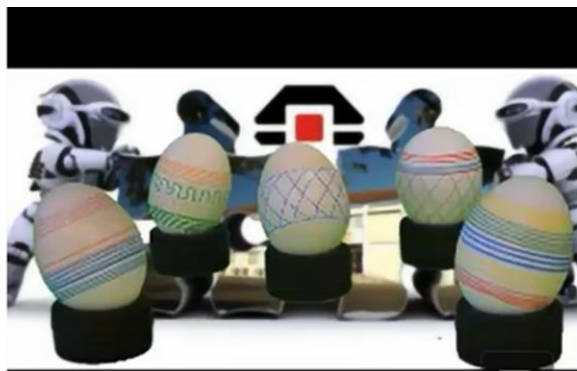
Τα βασικά βήματα περιγραφής του κώδικα είναι: Αρχικοποιούμε τα μοτέρ με εντολές όπως `left_motor`, `right_motor`, ενώ η συνάρτηση `turn_page` κινεί το μεσαίο μοτέρ κατά 180 μοίρες για να περιστρέψει τη σελίδα.

### **Αλληλουχία πρακτικών για την Δημιουργία των ρομποτικών κατασκευών**

Θα περιγράψουμε αναλυτικά τη διαδικασία για το ένα ρομπότ, για τη δημιουργία Περιστροφέα, αφού ανάλογη είναι η διαδικασία για το βάψιμο των αυγών.

- **Αναγνώριση αναγκών:** Οι μαθητές ξεκινούν με την αναγνώριση των αναγκών των τυφλών μαθητών, κάνοντας έρευνα στο διαδίκτυο και συζητήσεις με ειδικούς. Αντίστοιχα γίνονται κατάλληλες διερευνήσεις για το βάψιμο αυγών του Πάσχα.
- **Εισαγωγή στο πρόβλημα:** Παρουσίαση του στόχου να δημιουργήσουν ένα ρομπότ που θα βοηθάει τους τυφλούς μαθητές να αλλάζουν σελίδες σε ένα βιβλίο. Συζήτηση των απαιτήσεων και των περιορισμών του έργου.
- **Καταιγισμός ιδεών:** Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες και προτείνουν ιδέες για το ρομπότ. Καταγράφουν τις προτάσεις και επιλέγουν τις πιο εφικτές για ανάπτυξη.
- **Σχεδιασμός:** Οι ομάδες σχεδιάζουν τα ρομπότ τους λαμβάνοντας υπόψη την ανάγκη για ευαισθησία και ακρίβεια στην αλλαγή των σελίδων.
- **Κατασκευή πρωτοτύπων:** Οι μαθητές χρησιμοποιούν κιτ ρομποτικής για να κατασκευάσουν τα ρομπότ τους. Κάθε ομάδα δημιουργεί ένα πρωτότυπο που μπορεί να αλλάζει σελίδες με ευκολία.
- **Προγραμματισμός:** Οι μαθητές προγραμματίζουν τα ρομπότ για να ανιχνεύουν και να αλλάζουν σελίδες με ακρίβεια, χρησιμοποιώντας κατάλληλους αισθητήρες.
- **Δοκιμές:** Δοκιμάζουν τα ρομπότ σε πραγματικές συνθήκες με βιβλία και αξιολογούν την απόδοσή τους. Καταγράφουν τα προβλήματα και τις επιτυχίες.
- **Βελτιώσεις:** Οι μαθητές κάνουν βελτιώσεις στις κατασκευές και τον προγραμματισμό, βασιζόμενοι στα αποτελέσματα των δοκιμών.
- **Παρουσίαση:** Κάθε ομάδα παρουσιάζει το τελικό της ρομπότ, εξηγώντας τον σχεδιασμό, την κατασκευή, τις προκλήσεις και τις λύσεις.
- **Αξιολόγηση:** Παρέχεται ανατροφοδότηση από τους συμμαθητές και τον εκπαιδευτικό. Οι μαθητές αξιολογούν την εργασία τους και τη συνεργασία εντός της ομάδας.

Η ανάπτυξη ρομποτικών συστημάτων για το βάψιμο των αυγών του Πάσχα είναι μια πρακτική που συνδυάζει την τεχνολογία με την παράδοση. Οι μαθητές σχεδιάζουν και κατασκευάζουν ρομπότ που μπορούν να βάψουν αυγά, σε μια διαδικασία που περιλαμβάνει την εκμάθηση της κατασκευής μηχανικών μερών, την προγραμματιστική λογική και την αυτοματοποίηση. Επειδή η Αλληλουχία πρακτικών για το βάψιμο αυγών, είναι παραπλήσια, δεν θα αναφερθούμε αναλυτικά. Στο Σχήμα 2 παραθέτουμε απλά μια σχετική εικόνα από το αποτέλεσμα των ενεργειών των μαθητών.



Σχήμα 2: Το βάψιμο αυγών με ρομποτικό σύστημα

### ***Σύνδεση των καινοτομικών ρομποτικών κατασκευών με το θεωρητικό πλαίσιο των καλών πρακτικών***

Για την εισαγωγή των καινοτόμων ρομποτικών κατασκευών στο 6<sup>ο</sup> Γυμνάσιο Τρικάλων, εφαρμόστηκαν πολλές καλές πρακτικές που εντάσσονται στις πτυχές των όσων αναφέρθηκαν στο θεωρητικό πλαίσιο των—Grouws & Cebulla (2000), καθώς και των Zemelman et al., (2005):

1. Βιωματική εμπλοκή των μαθητών στη λύση προβλημάτων: Οι μαθητές συμμετείχαν ενεργά στην κατασκευή και τον προγραμματισμό ρομποτικών συστημάτων, όπως ρομπότ που βάφουν αυγά του Πάσχα και περιστροφέα σελίδων βιβλίου για τυφλούς. Η διαδικασία αυτή τους έδωσε την ευκαιρία να εφαρμόσουν τις γνώσεις τους στην πράξη και να αντιμετωπίσουν προκλήσεις κατά τη λύση προβλημάτων
2. Μαθητοκεντρικές ευκαιρίες για επινόηση και εφαρμογή ιδεών: Τα εργαστήρια ρομποτικής ήταν εξοπλισμένα με εργαλεία και υλικά, επιτρέποντας στους μαθητές να δημιουργήσουν και να υλοποιήσουν τις δικές τους καινοτόμες ιδέες
3. Διάλογος, συνεργασία και αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μαθητών: Η ομαδική εργασία και η συνεργασία ενισχύθηκαν μέσω των έργων ρομποτικής, προωθώντας την ανταλλαγή ιδεών και την κοινή επίτευξη στόχων. Οι μαθητές έμαθαν να συνεργάζονται αποτελεσματικά και να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, δημιουργώντας κοινότητες μάθησης
4. Κατάλληλες συνθήκες για εργασία σε μικρές ομάδες: Η εργασία σε μικρές ομάδες ήταν κεντρικό στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Κάθε ομάδα παρουσίασε το τελικό της ρομπότ, εξηγώντας τον σχεδιασμό, την κατασκευή, τις προκλήσεις και τις λύσεις που ανέπτυξαν

Στη συνέχεια θα περιγραφεί η Διάχυση και Αξιολόγηση των πρακτικών που εφαρμόστηκαν στο σχολείο μας κατά τη διαδικασία των ρομποτικών κατασκευών και θα συνδεθεί με το θεωρητικό πλαίσιο που αναπτύχθηκε στη προηγούμενη ενότητα.

### ***Διάχυση και Αξιολόγηση των πρακτικών που εφαρμόστηκαν***

Αν και κατά τη διάρκεια όλων των βημάτων υπήρχε αξιολόγηση και διάχυση των δράσεων σε επίπεδο σχολείου, στο τέλος της χρονιάς, όλα τα σχολεία της περιοχής, ανέδειξαν τις κατασκευές, τις δράσεις τους και τα αποτελέσματά τους σε μια κεντρική δράση με τίτλο «Ο Θε-ΤΑΛΩΣ συναντά τα e-trikala» (<https://thetalos.ddetrikala.gr>). Η δράση αφορούσε σε διήμερη παρουσίαση ψηφιακών κατά βάση δραστηριοτήτων των μαθητών και μαθητριών, συνδυάζοντας ανθρωπιστικές επιστήμες, εκπαιδευτική ρομποτική, εικαστικά, μουσική,

χορό και τέχνες. Σχεδιασμένη για να προσεγγίσει δημιουργικές εργασίες και δράσεις των μαθητών/τριών, περιλαμβάνει παρουσιάσεις ρομποτικών και STEAM κατασκευών με θέμα την έξυπνη πόλη, εφαρμογές 3D Printing, προβολή ψηφιακών αφηγήσεων, παιχνίδια κρυμμένου θησαυρού, εικαστικές συνθέσεις «Φτιάξε το ρομπότ από ανακυκλώσιμα υλικά», παρουσιάσεις μουσικών πειραματισμών και ομάδες σύγχρονου χορού. Οι συνθήκες και οι ευκαιρίες που δημιουργούνται μέσω αυτής της δράσης περιλαμβάνουν:

- Νέες εξειδικευμένες επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών για την υποστήριξη της ανάπτυξης δραστηριοτήτων.
- Ανάπτυξη συνεργασιών εκπαιδευτικών διαφορετικών ειδικοτήτων.
- Εξωστρέφεια των σχολείων και παρουσίαση των δράσεών τους στην κοινωνία.
- Δημιουργία ενός νέου θεσμού που τοποθετεί τη δημιουργία, το παιχνίδι και την έκφραση σε πρώτο επίπεδο στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Σε ότι αφορά την αξιολόγηση, πολλοί συγγραφείς τονίζουν τη σημασία της αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας των ρομποτικών συσκευών στην εμπλοκή των μαθητών και την ανάπτυξη δεξιοτήτων, καθώς και την ανάγκη εκπαίδευσης των δασκάλων σε παιδαγωγικά και τεχνολογικά ζητήματα (Screranti, et al., 2021). Η αξιολόγηση της εφαρμογής έγινε μέσω της παρακολούθησης των μαθησιακών αποτελεσμάτων, της ανατροφοδότησης από μαθητές και εκπαιδευτικούς, και της εξέτασης των τεχνικών δεξιοτήτων που αποκτούν οι μαθητές.

Πιο αναλυτικά, όσον αφορά την παρακολούθηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, η διεξαγωγή της αξιολόγησης αποτελούνταν από τα εξής βήματα: 1) Καταγραφή των δεξιοτήτων των μαθητών και την ενασχόλησή τους με τις ρομποτικές κατασκευές. Αυτό αφορούσε κάποια τεστ αξιολόγησης γνώσεων και δεξιοτήτων σχετικά με τη ρομποτική. Οι βασικές ερωτήσεις αφορούσαν τα κύρια μέρη ενός ρομπότ, όπως τους κινητήρες, τους αισθητήρες και τους μικροελεγκτές, και ερωτήσεις για τις βασικές αρχές της ρομποτικής, όπως τι είναι ένας αισθητήρας και πώς λειτουργεί. 2) Το επόμενο βήμα αφορούσε τη συστηματική παρατήρηση των μαθητών κατά τη διάρκεια των εργαστηρίων ρομποτικής από τον υπεύθυνο πληροφορικής του σχολείου. Καταγράφονταν η αλληλεπίδραση, η συμμετοχή και η συνεργασία των μαθητών. Για παράδειγμα, πόσο καλά συνεργάζονται οι μαθητές με τους συμμαθητές τους για να λύσουν ένα πρόβλημα; Πόσο επίμονοι ήταν οι μαθητές όταν αντιμετώπιζαν ένα δύσκολο πρόβλημα ή ένα δύσκολο ερώτημα; Επίσης κατά τη διάρκεια των κατασκευών, σε όλη τη διάρκεια της χρονιάς, είχε δοθεί ερωτηματολόγιο αυτοαξιολόγησης με ερωτήσεις όπως: Πόσο άνετα αισθάνεσαι με τη χρήση βασικών εργαλείων ρομποτικής; Ή σε ποια σημεία δυσκολεύτηκες και πως αναζητήσες βοήθεια ή πως βρήκες τη λύση; Που νομίζεις ότι θα σε ωφελήσει αυτή η διαδικασία στη ζωή γενικά; Και στο τέλος υπήρχε μια τελική αξιολόγηση, η οποία είναι υπό μελέτη, αφού τα ερωτηματολόγια δόθηκαν στο τέλος της χρονιάς.

## **Συμπεράσματα –Προτάσεις**

Η παρούσα μελέτη εξετάζει την εισαγωγή ρομποτικών κατασκευών στο σχολικό περιβάλλον και αναδεικνύει τις δυνατότητες που προσφέρουν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στόχος μας είναι να αποτελέσει εφιαλτήριο για την περαιτέρω ανάπτυξη και ενίσχυση της εκπαιδευτικής ρομποτικής, συμβάλλοντας στη διαμόρφωση ενός σύγχρονου και καινοτόμου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Συγκεκριμένα, παρουσιάστηκαν δύο καινοτόμες ρομποτικές κατασκευές: ο Περιτροφέας και Αναγνώστης Βιβλίων για Τυφλούς και τα

ρομποτικά συστήματα για το βάψιμο αυγών του Πάσχα. Αυτές οι κατασκευές προωθούν την ενεργή μάθηση και τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών, ενώ υπογραμμίζεται η σημασία της συμμετοχής των μαθητών στην ανάπτυξη και υλοποίηση αυτών των έργων.

Η έρευνα αυτή θεωρούμε ότι μπορεί να συμβάλλει στον χώρο της εκπαίδευσης, προωθώντας την ενσωμάτωση της ρομποτικής ως εκπαιδευτικό εργαλείο. Μέσω των ρομποτικών κατασκευών, οι μαθητές αναπτύσσουν κρίσιμες δεξιότητες του 21ου αιώνα, όπως η κριτική σκέψη, η δημιουργικότητα και η συνεργασία. Επιπλέον, η έμφαση στη "Φωνή των Μαθητών" ενισχύει την ενεργή συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία, δίνοντάς τους την ευκαιρία να εκφράσουν τις ιδέες τους και να συμβάλουν ενεργά στην εκπαιδευτική τους εμπειρία.

Οι εφαρμογές αυτών των ρομποτικών κατασκευών στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι πολλαπλές. Οι κατασκευές αυτές μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την ενίσχυση της διδασκαλίας σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα, ενώ παράλληλα προάγουν την εκπαιδευτική ισότητα και συμπερίληψη, ιδιαίτερα μέσω της κατασκευής του ρομποτικού συστήματος για τυφλούς μαθητές. Η δημιουργία κοινοτήτων μάθησης και η διάχυση των δράσεων σε ευρύτερο εκπαιδευτικό πλαίσιο συμβάλλουν στην ανάπτυξη ενός πιο συμπεριληπτικού και αποδοτικού εκπαιδευτικού συστήματος. Η βιωσιμότητα των καινοτομιών εξαρτάται από τη συνεχή υποστήριξη από τη διοίκηση, τη διαρκή εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και την ενσωμάτωση των καινοτομιών στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Η επιτυχή εφαρμογή των έργων δείχνει ότι οι καινοτομίες μπορούν να καθιερωθούν μακροπρόθεσμα. Η συνεχής υποστήριξη από τη διοίκηση είναι απαραίτητη για τη διασφάλιση της μακροπρόθεσμης βιωσιμότητας των καινοτομιών. Η διαρκής εκπαίδευση των εκπαιδευτικών εξασφαλίζει ότι είναι εξοπλισμένοι με τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες για την εφαρμογή των νέων τεχνολογιών. Επιπλέον, η ενσωμάτωση των καινοτομιών στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα διασφαλίζει ότι αυτές οι πρακτικές γίνονται μέρος της καθημερινής εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, επέκταση πιλοτικών προγραμμάτων, εξασφάλιση χρηματοδότησης και η δημιουργία δικτύων συνεργασίας μεταξύ σχολείων μπορεί να ενισχύσει την ανταλλαγή γνώσεων και την ανάπτυξη κοινών πρακτικών. Μέσω αυτών των δικτύων, τα σχολεία μπορούν να μοιράζονται τις εμπειρίες τους, να συζητούν τις προκλήσεις και να αναπτύσσουν λύσεις που μπορούν να εφαρμοστούν σε ευρύτερη κλίμακα.

## Αναφορές

- Alliance, E. (2006). *Closing the achievement gap: Best practices in teaching mathematics*. Charleston, WV: The Education Alliance.
- Fielding, M. (2001). *Beyond the Rhetoric of Student Voice: New Departures or New Constraints in the Transformation of 21st Century Schooling?* Forum, 43(2), 100-109.
- Fletcher, A. (2005). *Meaningful Student Involvement: Guide to Students as Partners in School Change created for SoundOut.org* in partnership with HumanLinks Foundation.
- Grouws, D., & Cebulla, K. J. (2000). *Improving Student Achievement in Mathematics: Part 1: Research Findings*. Published by ERIC.
- Kubilinskienė, S., Žilinskienė, I., Dagienė, V., & Sinkevičius, V. (2017). *Applying robotics in school education: A systematic review*. Baltic Journal of Modern Computing, 5(1), 50-69.
- Magnaye, R., & Magnaye, A. (2019). *Using Grid as Teaching Strategy in Teaching Mathematics*. JPAIR Institutional Research, 13(1), 96-111.



- Manjale Ngussa, B., & Ndiku Makewa, L. (2014). *Student Voice in Curriculum Change: A Theoretical Reasoning*. International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development, 3(3), 23-37. <http://dx.doi.org/10.6007/IJARPEd/v3-i3/949>
- Mitra, D. L. (2004). *The Significance of Students: Can Increasing 'Student Voice' in Schools Lead to Gains in Youth Development?* Teachers College Record, 106(4), 651-688.
- Resnick, M. (1991). *Xylophones, hamsters, and fireworks: the role of diversity in constructionist activities*. In S. Papert & I. Harel (Eds.), *Constructionism* (pp. 151-158). New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Robinson, C., & Taylor, C. (2013). *Student voice as a contested practice: Power and participation in two student voice projects*. Improving Schools, 16(1), 32-46.
- Screpanti, L., Miotti, B., & Monteriù, A. (2021). *Robotics in education: A smart and innovative approach to the challenges of the 21st century*. In *Makers at School Educational Robotics and Innovative Learning Environments: Research and Experiences from FabLearn Italy 2019 in the Italian Schools and Beyond* (pp. 17-26). Cham: Springer International Publishing.
- The Education Alliance. (2006). *Closing the Achievement Gap: Best Practices in Teaching Mathematics*. Charleston, WV: The Education Alliance.
- West, L. (2004). *The Learner's Voice. Making Space? Challenging Space?* From the Keynote Address 2004 Canterbury Action Research Network (CANTARNET) Conference reported in *The Enquirer*, Spring 2005. <http://www.nya.org.uk/hearbyright>.
- Zemelman, S., Daniels, H., & Hyde, A. (2005). *Best practices: Today's standards for teaching and learning in America's schools* (3rd ed.). Portsmouth, NH: Heinemann.
- Κουλουμπαρίτση, Χ. Α. (2006). *Εκπαιδευτική αλλαγή και συνέχεια: Νομοθετική επιταγή ή θεσμοθετημένη επιλογή; Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.), Εκπαιδευτικές αλλαγές: η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου*. Αθήνα: Μεταίχμιο.



## Αξιολόγηση Σχολικής Μονάδας, Σχολική Ηγεσία, Ομάδες Δράσης και Παραγόμενο Εκπαιδευτικό Έργο. Ανασκόπηση

Δημήτρης Κόρακας<sup>1</sup>, Αθανάσιος Μαρμαγκάς<sup>2</sup>  
[dnkath@gmail.com](mailto:dnkath@gmail.com), [thanasismar@gmail.com](mailto:thanasismar@gmail.com)

<sup>1</sup>Χημικός PhD, Σύμβουλος Εκπαίδευσης Φυσικών Επιστημών

<sup>2</sup>Βιολόγος MSc, Δ/ντής Σχολικής Μονάδας Δ.Ε.

**Περίληψη.** Στην παρούσα βιβλιογραφική ανασκόπηση εξετάζεται η επίδραση της εσωτερικής και της εξωτερικής αξιολόγησης των σχολικών μονάδων στην παραγωγή εκπαιδευτικού έργου. Περιγράφεται το νέο σύστημα αξιολόγησης των σχολικών μονάδων που εφαρμόστηκε πρόσφατα στη χώρα μας, και συγκρίνεται με άλλα αντίστοιχα συστήματα ευρωπαϊκών χωρών. Παράλληλα δίνεται έμφαση και στον τρόπο που επιδρά η διαδικασία αξιολόγησης στη σχολική διοίκηση και την ουσιαστική εμπλοκή των γονέων, οι οποίοι συμβάλλουν στην επίτευξη των στόχων και στην πραγματοποίηση θετικών αποτελεσμάτων σε ό,τι αφορά την αγωγή και τη γνωστική εξέλιξη των μαθητών. Επίσης, προτείνονται κάποια μέτρα που πρέπει να ληφθούν άμεσα, ώστε η αξιολόγηση να έχει το βέλτιστο αποτέλεσμα.

**Λέξεις κλειδιά:** Σχολικές μονάδες, διοίκηση, αξιολόγηση, μάθηση

### Εισαγωγή

Ο Clift (1982) είχε ήδη καθορίσει τη σχέση των αποτελεσμάτων οποιουδήποτε είδους μάθησης με την αυτοαξιολόγηση του σχολείου. Ίσως αυτός να είναι ο πιο σημαντικός δείκτης αποτελεσματικότητας, τόσο της εσωτερικής, όσο και της εξωτερικής αξιολόγησης.

Όταν η εξωτερική αξιολόγηση εφαρμοστεί σωστά, γίνεται ωφέλιμη στη διδασκαλία, καθώς βοηθά τον εκπαιδευτικό να εντοπίσει τις αδυναμίες και τις ικανότητές του, να αυτοαξιολογηθεί και έτσι να βελτιωθεί, δημιουργώντας θετικές συνθήκες για τη μάθηση (Δημητρόπουλος, 2007).

Ο ρόλος της σχολικής διοίκησης σήμερα δεν είναι μόνο διεκπεραιωτικός. Ο διευθυντής συμμετέχει καθοριστικά είτε έμμεσα είτε άμεσα στο να δημιουργήσει συνθήκες ευνοϊκές για τη μάθηση (Σαΐτης, 2008).

Η παρούσα ανασκόπηση αναζητεί το σύγχρονο βιβλιογραφικό αποτύπωμα της αξιολόγησης στην παραγωγή εκπαιδευτικού έργου καταγράφοντας το ρόλο των εκπαιδευτικών και της σχολικής διοίκησης.

### Αξιολόγηση

Τα τελευταία 25 χρόνια, σε πολλές χώρες της Ευρώπης στο πλαίσιο εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, έχουν ξεκινήσει προσπάθειες και έχουν εφαρμοστεί διαφορετικές στρατηγικές και εργαλεία εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης. Οι υπεύθυνοι χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής και οι ερευνητές χρησιμοποιώντας διάφορα μοντέλα προσπαθούν να βρουν μια ισορροπία μεταξύ εσωτερικών και εξωτερικών αξιολογήσεων των σχολείων

(Nivo, 2001). Η Ολλανδία αποτελεί ένα καλό παράδειγμα μιας πιο αυτόνομης προσέγγισης αξιολόγησης. Με τον όρο αυτονομία εννοούμε ελευθερία ελιγμών πέρα από τα προβλεπόμενα προγράμματα αξιολόγησης για σχολεία που έχουν αποδείξει ότι έχουν ικανοποιητική και πιστοποιημένη από τους αρμόδιους φορείς απόδοση στο εκπαιδευτικό τους έργο (Ehgen, Leeuw & Scheerens, 2005). Στην Αγγλία η σχολική αυτοαξιολόγηση και η εξωτερική αξιολόγηση ποιότητας συνδέονται μεταξύ τους, χωρίς να σημαίνει ότι υπάρχει κάποιος βαθμός ισότητας. Η εσωτερική αξιολόγηση συμπληρώνει την εξωτερική και είναι σαφώς επιθυμητό να χρησιμοποιούνται κοινά κριτήρια και δείκτες, καθώς και παρόμοιες τεχνικές αξιολόγησης (Blok, Sleegers, & Karsten, 2008). Στην Κύπρο η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας ξεκίνησε αρχικά από ένα Λύκειο, χωρίς να υπάρχουν προηγούμενα δεδομένα για την αποτελεσματικότητα της, με σκοπό τη μελλοντική καθολική και θεσμοθετημένη εφαρμογή της σε όλο το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας. Κατά τη διάρκεια της διαδικασίας ιδιαίτερα σημαντικός ήταν ο ενεργός ρόλος των εκπαιδευτικών, των μαθητών, των γονέων και όλων των εμπλεκόμενων στην ομάδα αυτοαξιολόγησης. Τα αποτελέσματα ήταν ενθαρρυντικά διότι η σχολική μονάδα έδειξε σημαντική αφοσίωση και ενθουσιασμό στην επίτευξη των στόχων και ορατά θετικά αποτελέσματα, όπως η συμμετοχή μαθητών σε εξωδιδασκτικές δραστηριότητες και η αύξηση της απόδοσής τους. Επίσης, δημιουργήθηκαν εσωτερικοί μηχανισμοί αυτοβελτίωσης και καλλιεργήθηκε η «κουλτούρα αυτοαξιολόγησης». Παράλληλα, έγιναν σημαντικά βήματα για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Η διαδικασία αυτή της πιλοτικής αυτοαξιολόγησης οδήγησε στην απόκτηση τεχνογνωσίας και φάνηκε ο σημαντικός ρόλος της ηγεσίας στην εξέλιξη της όλης προσπάθειας (Χατζηγιάννου, 2009). Τα τελευταία τρία χρόνια στα ελληνικά σχολεία άρχισε να εφαρμόζεται η εσωτερική και η εξωτερική αξιολόγηση του έργου κάθε σχολικής μονάδας. Η εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων, αν και προβλεπόταν θεσμικά, δεν έγινε την περίοδο 2013-2015. Στην αρχή της σχολικής χρονιάς καθορίζονται, από τον Σύλλογο Διδασκόντων, οι εκπαιδευτικοί στόχοι και σχεδιάζονται αντίστοιχες συλλογικές δράσεις πρόληψης, παρακολούθησης και αντιμετώπισης πιθανών προβλημάτων, με απώτερο σκοπό την ποιοτική βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου (ΙΕΠ, 2023).

Η συγκρότηση Ομάδων Δράσεων έχει ως στόχο τη σχεδίαση, τη μελέτη, την υλοποίηση και την αποτίμηση των σχετικών δεδομένων, με προσαρμογή και διορθωτική παρέμβαση. Εάν κριθεί απαραίτητο, ο Σύλλογος Διδασκόντων έχει τη δυνατότητα να προβεί σε τυχόν αναγκαίες διορθωτικές κινήσεις ή και σε ανασχεδιασμό των Σχεδίων Δράσης, αξιοποιώντας παράλληλα και πιθανές προτάσεις ή παρατηρήσεις του Συμβούλου Εκπαίδευσης που έχει την Παιδαγωγική Ευθύνη του σχολείου. Η Αξιολόγηση αφορά την αποτίμηση:

- του τρόπου με τον οποίο λειτουργεί η σχολική μονάδα, του συνολικού εκπαιδευτικού έργου, και
- την επίδραση των επιμέρους Δράσεων, τόσο στη λειτουργία, όσο και στο παρεχόμενο εκπαιδευτικό έργο της σχολικής μονάδας.

Η αποτίμηση του έργου κάθε σχολικής μονάδας αφορά τρεις βασικές της λειτουργίες με εννέα επιμέρους άξονες (Σχήμα 1). Καθένας από τους άξονες περιγράφεται από μια σειρά δεικτών, οι οποίοι δύνανται να διαμορφώσουν ένα ενδεικτικό πλαίσιο αναφοράς του περιεχομένου του και αποτιμώνται όλοι μαζί. Η αξιολόγηση του σχολείου γίνεται σε επίπεδο άξονα, αφού βέβαια ληφθούν υπόψη τα χαρακτηριστικά της κάθε σχολικής μονάδας, οι διαθέσιμες υποδομές, και οι ιδιαίτερες συνθήκες λειτουργίας της (ΙΕΠ, 2023).



**Σχήμα 1. Λειτουργίες και Άξονες για την εσωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας (ΙΕΠ, 2023)**

Η εφαρμογή ενός συστήματος αυτοαξιολόγησης υψηλής ποιότητας, το οποίο παράγει έγκυρα και αξιόπιστα δεδομένα σχετικά με τους καθορισμένους δείκτες, αποτελεί προϋπόθεση για τη μείωση του αριθμού των εξωτερικών ελέγχων και την ενίσχυση της αυτονομίας των σχολικών μονάδων. Προκειμένου να βοηθηθούν τα ολλανδικά σχολεία να παράγουν έγκυρα και αξιόπιστα αποτελέσματα αυτοαξιολόγησης, εφαρμόστηκε το 2004 ένα συνδυασμένο έργο ανάπτυξης και έρευνας, που ονομάστηκε το Ziezo (Blok, Sleegers & Karsten, 2008). Αυτό το έργο επιχειρήσε να εφαρμόσει ένα μοντέλο, στο οποίο η εσωτερική και η εξωτερική αξιολόγηση είναι ισορροπημένες μεταξύ τους, και αποτελείται από τρεις φάσεις:

- την έκθεση αυτοαξιολόγησης του σχολείου,
- την επίσκεψη ομάδας εκπροσώπων από άλλα σχολεία, που ενεργούν ως συνάδελφοι εκπαιδευτικοί με φιλική κριτική για να αξιολογήσουν την εγκυρότητα της έκθεσης αυτοαξιολόγησης (Swaffield, 2005), και
- νόμιμα καθορισμένη επίσκεψη από σχολικούς συμβούλους, οι οποίοι λαμβάνουν υπόψη και ελέγχουν την έκθεση αυτοαξιολόγησης του σχολείου και τις εκθέσεις που παρέχονται από τις συλλογικές επισκέψεις.

Στη διεθνή βιβλιογραφία μια από τις πιο αμφιλεγόμενες πτυχές είναι το ζήτημα της αξιοπιστίας του ελέγχου της διαδικασίας (Ball, 2003). Η βιβλιογραφία σχετικά με την αυτοαξιολόγηση των σχολείων επικεντρώνεται κυρίως στην ανάλυση των εμπειριών και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών, παραλείποντας συχνά την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των διαδικασιών και των εργαλείων που χρησιμοποιούνται. Επιπλέον, υπάρχει περιορισμένη έρευνα σχετικά με τον αντίκτυπο της αυτοαξιολόγησης στην ουσιαστική βελτίωση των σχολείων και στα μαθησιακά αποτελέσματα (Blok, Sleegers & Karsten, 2008). Ένας τρόπος βελτίωσης της εγκυρότητας των αποτελεσμάτων αυτοαξιολόγησης των σχολείων είναι οι αλληλεπίδρασεις μεταξύ εσωτερικών και εξωτερικών αξιολογητών. Αυτές θα πρέπει να βασίζονται σε αμφίδρομη ροή πληροφοριών και σε μια διαδικασία αμοιβαίας μάθησης (Nivo, 2001). Και τα δύο μέρη δεν είναι

απαραίτητα ίσα στην εξουσία, αλλά ο καθένας έχει κάτι να μάθει από τον άλλον και κάτι να διδάξει στον άλλον.

Σε έρευνα των Block κ.ά. το 2008 φάνηκε ότι τα σχολεία δεν ήταν καλά ενημερωμένα σχετικά με τις απαιτήσεις μιας έγκυρης σχολικής αυτοαξιολόγησης και πολλές από τις εκθέσεις ήταν ανεπαρκείς. Ένα άλλο αποτέλεσμα είναι ότι οι διευθυντές των σχολικών μονάδων έδειξαν σε μεγάλο βαθμό θετικές προθέσεις για το έργο σε σχέση με τις σχολική αξιολόγηση όσο και τις επισκέψεις των φορέων, ανεξάρτητα αν το αποτέλεσμα ήταν θετικό ή αρνητικό. Νιώθουν ότι και οι δύο δραστηριότητες είχαν προσφέρει. Επίσης, δήλωσαν ότι έμαθαν πολλά από τη διαδικασία, βρήκαν ότι οι δράσεις των ομάδων είναι εφικτές και προσφέρουν πολλές ευκαιρίες μάθησης στους διδασκόμενους. Το μόνο τους πρόβλημα τους ήταν η επένδυση χρόνου.

Σε μια ανασκόπηση των σχολικών αυτοαξιολογήσεων, οι Kyriakides και Campbell (2004) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι το πεδίο της σχολικής αυτοαξιολόγησης βρισκόταν τότε σε πρώιμα στάδια ανάπτυξης. Κάτι ανάλογο ισχύει σήμερα και για τη χώρα μας, αφού η εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση έχει μόλις 2-3 χρόνια εφαρμογής. Για να επιταχυνθεί η διαδικασία της αξιόπιστης αξιολόγησης των σχολικών μονάδων απαιτούνται ουσιαστικές αλλαγές. Είναι απαραίτητο:

- Να αλλάξει η κουλτούρα της αξιολόγησης: Το κλίμα της αξιολόγησης πρέπει να μετατραπεί σε ένα κλίμα συνεργασίας και βελτίωσης.
- Να ενισχυθεί η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: Η παροχή συνεχούς επιμόρφωσης είναι απαραίτητη για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών στην αξιολόγηση.
- Να προωθηθούν καινοτόμες πρακτικές: Η ανάγκη για νέες ιδέες και προσεγγίσεις στην αξιολόγηση είναι επιτακτική.
- Να δοθεί έμφαση στην αξιολόγηση της μαθησιακής προόδου των μαθητών: Η αξιολόγηση πρέπει να εστιάζει στην ουσία της εκπαίδευσης, δηλαδή στην πρόοδο των μαθητών (De Groot, 1984).

## Σχολική Διοίκηση

Στην Ελλάδα σύμφωνα με το Νόμο 1566/85, άρθρο 11, Δ,1 «Ο διευθυντής του σχολείου είναι ιδίως υπεύθυνος για την ομαλή λειτουργία του σχολείου, τον συντονισμό της σχολικής ζωής, την τήρηση των νόμων, των εγκυκλίων και των υπηρεσιακών εντολών και την εφαρμογή των αποφάσεων του συλλόγου των διδασκόντων». Μετέχει, επίσης, «στην αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών και συνεργάζεται με τους σχολικούς συμβούλους». Ασκεί διδακτικό έργο περιορισμένου εβδομαδιαία χρόνου ανάλογα με το μέγεθος του σχολείου και συμμετέχει ως πρόεδρος στο συμβούλιο σχολικής κοινότητας (Ανδρής, 2015).

Η αυτοαποτελεσματικότητα της σχολικής ηγεσίας είναι η βασική μεταβλητή που ρυθμίζει τη λειτουργία του σχολικού ηγέτη σε ένα δυναμικό περιβάλλον (McCormick, 2001). Οι καλοί διευθυντές είναι το στήριγμα των καλών σχολείων. Χωρίς τις προσπάθειες ενός διευθυντή για τη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών, το σχολείο δεν θα επιτύχει την ακαδημαϊκή του αποστολή. Καθοριστικοί παράγοντες αποτελούν οι προσπάθειες των διευθυντών για την αποτελεσματικότητα, καθώς και η ανθεκτικότητά τους έναντι των αποτυχιών (Gareis, & Tschannen-Moran, 2005). Οι διευθυντές που αμφιβάλλουν για τις δυνατότητές τους, όταν αντιμετωπίζουν εμπόδια ή και αποτυχίες, χαλαρώνουν τις προσπάθειές τους. Όσοι όμως

πιστεύουν στις ικανότητες τους αυξάνουν την προσπάθειά τους, ώστε να αντιμετωπίσουν την πρόκληση (Bandura, 2000).

### ***Οι επιδράσεις που δέχεται η σχολική διοίκηση***

Ο διευθυντής κατέχει σημαντικό ρόλο στην διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού, εξασφαλίζοντας την ικανοποίηση του και κατά επέκταση την ικανοποίηση των μαθητών και των γονέων. Έτσι αυξάνεται η ανθρώπινη απόδοση που οικοδομείται από τη γνώση, τις δεξιότητες, τις συμπεριφορές και τις αξίες (Τσιανάς, 2022). Ο Jeynes, W. σε έρευνά του διενέργησε στατιστικές αναλύσεις για να προσδιοριστεί το συνολικό αποτύπωμα της γονικής εμπλοκής καθώς και οι συνιστώσες της. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η επίδραση της γονικής συμμετοχής είναι πολύ σημαντική για τα παιδιά δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Jeynes, 2007). Σε αντίθεση με τις αντιλήψεις πολλών διευθυντών και εκπαιδευτικών, η μικρή εμπλοκή πολλών γονέων στη σχολική δραστηριότητα δεν αντικατοπτρίζει την έλλειψη ενδιαφέροντος για την ανάπτυξη του παιδιού τους. Ευθύνονται βέβαια παράγοντες όπως ο χρόνος, η απόσταση και οι υποχρεώσεις ημερήσιας φροντίδας. Μερικές φορές, όμως, τα πρότυπα αλληλεπιδράσεων οικογένειας-σχολείου παίζουν καθοριστικό ρόλο (Smrekar, & Cohen-Vogel, 2001). Η θετική επίδραση της επικοινωνίας σχολείου-οικογένειας και η ουσιαστική εμπλοκή των γονέων συμβάλλουν στην επίτευξη των στόχων και στην πραγματοποίηση θετικών αποτελεσμάτων σε ό,τι αφορά την αγωγή των παιδιών (Σαΐτης, 2008).

Το ζήτημα των σχέσεων που πρέπει να επικρατούν μεταξύ του σχολείου και του περιβάλλοντός του απασχόλησε τα τελευταία χρόνια πολλούς ερευνητές. Μια ανοικτή σχολική μονάδα αποκτά ιδιαίτερο ρόλο προς το εξωτερικό-κοινωνικό της περιβάλλον. Έρευνες καταδεικνύουν θετικά αποτελέσματα σε ό,τι αφορά στη συνεργασία του σχολείου με την τοπική κοινωνία (Γούσης, 2018). Οι δήμοι επίσης με τη λειτουργία των σχολικών επιτροπών είναι αρωγοί στην οικονομική διαχείριση της σχολικής μονάδας από το διευθυντή.

Οι κατά τύπους πρωτοβάθμιες και δευτεροβάθμιες διευθύνσεις εκπαίδευσης ασκούν σημαντικό ρόλο στη λειτουργία των σχολικών μονάδων. Επιχειρησιακός στόχος τους, όπως και των υποστηρικτικών αποκεντρωμένων δομών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Υπουργείου, είναι η εποπτεία και η εύρυθμη λειτουργία των σχολικών μονάδων (Προεδρικό διάταγμα 18:18, άρθρο 52).

### ***Οι επιδράσεις που προκαλεί η σχολική διοίκηση***

Ο διευθυντής-ηγέτης ενός σχολείου ασκεί ισχυρή επιρροή στην οργανωσιακή εκπαιδευτική κουλτούρα, με κύριο αποτέλεσμα τη βελτίωση της ποιότητας στην εκπαίδευση (Μπέλιας, 2013). Ένας αποτελεσματικός σχολικός ηγέτης έχει ως αποτέλεσμα:

- Μια σχολική κοινότητα με κοινό όραμα: Όλοι οι εμπλεκόμενοι μοιράζονται ένα κοινό στόχο και συνεργάζονται για την επίτευξή του.
- Συνεργασίες με άλλες σχολικές μονάδες: Το σχολείο συμμετέχει σε δίκτυα συνεργασίας και ανταλλάσσει καλές πρακτικές.
- Βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας και της μάθησης: Οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν την απαραίτητη υποστήριξη για να βελτιώσουν τη διδακτική τους πρακτική.
- Ένα θετικό και υποστηρικτικό σχολικό περιβάλλον: Το σχολείο είναι ένα μέρος όπου όλοι αισθάνονται ασφαλείς και υποστηριζόμενοι (Leithwood & Jantzi, 2008).

Το σχολείο δεν αποτελεί μόνο ένα σύνολο μαθητών, εκπαιδευτικών, διεύθυνσης και υποδομών που δεν αλληλοεπιδρούν. Αποτελεί μια κοινωνική οντότητα που έχει θεσπίσει στόχους τους οποίους προσπαθεί να επιτύχει με συγκεκριμένη οργάνωση. Το σχολείο υλοποιεί αυτούς τους στόχους μέσα από δράσεις και διακριτούς ρόλους που κατανέμονται σε όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας (Χρόνη, 2015). Το σχολείο ως οργανισμός που μαθαίνει προωθεί την ηγεσία για τη μάθηση ως ένα μοντέλο διοίκησης. Το μοντέλο αυτό χαρακτηρίζεται από τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος που ενθαρρύνει την καινοτομία, την κριτική σκέψη και τη συνεργασία. Βασική έννοια σε ένα σχολείο που μαθαίνει είναι η πύκνωση της ηγεσίας (leadership density) μέσα από την πρόκληση της συμμετοχής όλων στη διοίκηση, την ανάθεση ηγετικών ρόλων και τη διασπορά της συνυπευθυνότητας σε ό,τι αφορά τη λήψη αποφάσεων. Η πύκνωση ηγεσίας χαρακτηρίζεται από τη συμμετοχή όλων των μελών της σχολικής κοινότητας στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και στην ανάπτυξη στρατηγικών (Θεοφιλίδης, 2012).

Οι παράγοντες που συντελούν στην παρακίνηση των εκπαιδευτικών και στην ενίσχυση του έργου τους είναι το υγιές σχολικό κλίμα, η αίσθηση της δίκαιης αναγνώρισης του έργου το οποίο προσφέρουν, η δυνατότητα επαγγελματικής ανάπτυξης, η βελτίωση της απόδοσης διδασκόντων και μαθητών και η σωστή αξιολόγησή τους (Mertler, 2002). Οι ανταλλαγές με σεβασμό προϋποθέτουν την αληθινή ακρόαση, δηλαδή το άκουσμα των απόψεων του καθενός, λαμβάνοντάς αυτές υπόψη στις επόμενες ενέργειες. Η διαφωνία, ο αλληλοσεβασμός και η αμοιβαία εκτίμηση μπορούν να συνυπάρχουν. Αυτές οι αρχές χαρακτηρίζουν μια σχολική μονάδα, επηρεάζουν τις αποδόσεις των μαθητών και ο σχολικός ηγέτης είναι καθοριστικός παράγοντας για την εφαρμογή τους (Bryk & Schneider, 2003). Η έλλειψη εμπιστοσύνης μεταξύ των εκπαιδευτικών υπονομεύει τη συνεργασία και την αποτελεσματικότητα των σχολείων, ειδικά σε μια εποχή που απαιτείται συλλογική δράση για τη βελτίωση της εκπαίδευσης (Louis, 2007). Οι σχέσεις όμως ομαλοποιούνται και με τη βοήθεια των ηθικών αξιών. Η ηθική ηγεσία χαρακτηρίζεται από τρεις άξονες:

- τον ηθικό χαρακτήρα του διευθυντή (τιμιότητα, αξιοπρέπεια, υπευθυνότητα, ενσυναίσθηση, αυτογνωσία, ακεραιότητα, ταπεινότητα, φιλαλήθεια, ειλικρίνεια),
- την ηθική νομιμοποίηση των αξιών και του οράματός του, και
- την ηθική των ενεργειών και των επιλογών του (Fry & Slocun, 2008).

Η καλλιέργεια ενός θετικού σχολικού κλίματος, βασισμένου στην εμπιστοσύνη και τη συνεργασία, αποτελεί βασική προτεραιότητα για τους σχολικούς ηγέτες και συμβάλλει στην επιτυχία του σχολείου (Κατσαρού, Πατσιάβας & Κάκκος, 2016).

Η σχολική ηγεσία προωθεί την αύξηση της δυναμικότητας των εκπαιδευτικών, ώστε να λειτουργούν ως ηγέτες στη διδασκαλία τους μέσα από την καλλιέργεια σεβασμού, εμπιστοσύνης, και ανταλλαγής καλών πρακτικών (Rhodes & Brundrett, 2010). Οι αποτελεσματικοί διευθυντές διατηρούν υψηλά επίπεδα ικανότητας δημιουργώντας εμπιστοσύνη, δομές που προάγουν τη μάθηση των εκπαιδευτικών, οργανώνοντας την κατάρτισή τους είτε εσωτερικά είτε εξωτερικά της σχολικής μονάδας (Youngs & King, 2002). Ένας συστημικός διευθυντής πέρα από το ότι πρέπει να δημιουργήσει μια υποστηρικτική ηγετική ομάδα, να κάνει καλή διαχείριση συναισθημάτων, να αναπτύξει νέα κουλτούρα αντιμετώπισης και αξιοποίησης των λαθών, να στρέψει την προσοχή του στην οργανωσιακή μάθηση, πρέπει και να αποδεχθεί την πολυπλοκότητα ως δείκτη οργανωσιακής ευεξίας (Κοντάκος, Παπαδόσηφου, & Αγγελάκου, 2019). Η διοίκηση πρέπει να διακατέχεται από οργανωσιακή συμπεριφορά. Η έννοια της οργανωσιακής συμπεριφοράς χαρακτηρίζεται από ορισμένες παραμέτρους. Οι κυριότερες είναι η παρακίνηση, η σύγκρουση και η ανταμοιβή

και οι οποίες καθορίζονται από την προσωπικότητα της διοίκησης, των εκπαιδευτικών και των υπόλοιπων εμπλεκομένων (Robbins, S., Coulter, D., & De Cenzo, D., 2017).

### **Συμβολή της σχολικής διοίκησης στη μάθηση των μαθητών**

Χρειάζονται πολλαπλά κριτήρια για να αξιολογηθεί η αποτελεσματικότητα ενός προγράμματος σπουδών και όχι μόνο τα αποτελέσματα των μαθητών σε test (Ben Jaffer, 2006). Η βελτίωση της μάθησης των μαθητών ως αποτέλεσμα και των πράξεων της σχολικής διοίκησης παρέμεινε υποθετική μέχρι και τη δεκαετία του '70. Στις δεκαετίες του '80 και του '90 άρχισαν να εφαρμόζονται καινοτόμες αλλαγές στην εκπαίδευση, με το παράδειγμα σχολείων και το ενδιαφέρον τους για διάφορες μορφές αναδιάρθρωσης. Τα σχολεία αυτά λειτούργησαν ως σχολικές μονάδες αλλαγής (Anderson, 2006).

Η σύνδεση μεταξύ των δράσεων της σχολικής ηγεσίας και επίδοσης των μαθητών είναι περισσότερο έμμεση παρά άμεση (Anderson, Moore, & Sun, 2009). Τα συλ σχολικής ηγεσίας είναι αρκετά διαφορετικά. Οι Leithwood & Mascall σε έρευνά τους το 2008 κατέγραψαν ότι «η συλλογική ηγεσία εξήγησε ένα σημαντικό ποσοστό διακύμανσης των επιδόσεων των μαθητών μεταξύ των σχολείων. Τα σχολεία με υψηλότερες επιδόσεις απένειμαν ηγετική επιρροή σε όλα τα μέλη του σχολείου και άλλους ενδιαφερόμενους σε μεγαλύτερο βαθμό από εκείνον των σχολείων με χαμηλότερες επιδόσεις». Η κατανομημένη ηγεσία προέκυψε ως απάντηση στις αντιλήψεις της ηγεσίας που πρότασσαν την ατομική συμπεριφορά (Gronn, 2008). Τα συλ ηγεσίας που οι σχολικοί ηγέτες μοιράζονται ευθύνες και εξουσία αποτελούν αντικείμενο ενδιαφέροντος. Ο διευθυντής συνεργάζεται με το προσωπικό με τρόπο που ωφελεί το σχολείο. Τα περισσότερα κατανομημένα πρότυπα ηγεσίας είναι επιτυχημένα. Μια σειρά όμως από δεδομένα οδηγούν σε περίσκεψη (Hammersley-Fletcher & Brundrett, 2005). Ίσως το καταλληλότερο μοντέλο να είναι υβριδικό και όχι κατανομημένο (Gronn, 2008).

Όταν οι εκπαιδευτικοί βιώνουν θετικά τις διδακτικές ηγετικές συμπεριφορές των διευθυντών, αυξάνεται η επαγγελματική τους συμμετοχή και η προθυμία τους για καινοτομία (Marks & Printy, 2003). Η συλλογική αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών δείχνει πόσο μπορούν να βελτιώσουν τη μάθηση των μαθητών, πέρα από την επιρροή των γονέων και άλλων παραγόντων (Tschannen-Moran & Barr, 2004).

Η επιτυχημένη ηγεσία σε επίπεδο πολιτείας, περιφέρειας και σχολείου βελτιώνει τη μάθηση των μαθητών (Leithwood & Jantzi, 2005). Οποιαδήποτε εκπαιδευτική μεταρρύθμιση βελτιώνει το μαθησιακό επίπεδο των μαθητών, χρησιμοποιεί τους περιφερειακούς και τους σχολικούς ηγέτες ως γέφυρα υλοποίησης (Leithwood, Seashore Louis, Anderson, & Wahlstrom, 2004). Τα στελέχη της εκπαίδευσης ακολουθώντας έναν σωστό στρατηγικό σχεδιασμό και εκτελώντας υποδειγματικά τα διοικητικά τους καθήκοντα, δημιουργούν ένα σχολικό κλίμα που αποτελεί εφελκυστικό αναζήτησης καινοτόμων μαθησιακών μοντέλων (Susanto & Kumar, 2022).

Η πολιτική του σχολείου για την πρόκληση ενός στηρικτικού περιβάλλοντος μάθησης (με εκφραστή κυρίως το διευθυντή) επικεντρώνεται σε πρακτικές για την ανάπτυξη της οποιασδήποτε μορφής μάθησης, αλλά και τη συμπεριφορά των μαθητών, τη συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και την ανάπτυξη σχέσεων του σχολείου με το περιβάλλον του (Kyriakides & Creemers, 2012). Υπάρχει στενή σχέση μεταξύ σχολικής ηγεσίας και οργανωσιακής μάθησης. Διαφορετικές προσεγγίσεις της ηγεσίας επικεντρώνουν στην επίδραση της για τη δημιουργία συνθηκών για την προώθηση της οργανωσιακής μάθησης για την αύξηση της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας (Dekouliou, 2012).

Ούτε οι πρωτοβουλίες μιας σχολικής μεταρρύθμισης ούτε τα κρατικά συστήματα αξιολόγησης μπορούν να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά την ανισότητα στις εκπαιδευτικές ευκαιρίες των μαθητών στα σχολεία και να προσαρμόσουν ειδικές υποστηρικτικές εγκαταστάσεις για να καλύψουν τις ανάγκες τους (McLaughlin & Talbert, 2003). Επίσης σε ένα πολυπολιτισμικό σχολείο οι σχολικοί ηγέτες που εφαρμόζουν τη διαφοροποίηση αντιλαμβάνονται ότι η επίτευξη των μαθησιακών στόχων υλοποιείται από τους εκπαιδευτικούς. Φροντίζουν να καταρτιστεί το προσωπικό σε ζητήματα διαφοροποίησης και στην ανάπτυξη κατάλληλων διδακτικών πρακτικών (Valiandes, 2015).

Ο σχολικός ηγέτης για να διατηρεί ευνοϊκό κλίμα για τη μάθηση πρέπει να είναι αποτελεσματικός στην επίλυση προβλημάτων. Σε ότι αφορά την επίλυση προβλημάτων κάθε μορφή σχολικής ηγεσίας έχει τα δικά της πλεονεκτήματα προσεγγίζοντας με διαφορετικό τρόπο πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι καλύτεροι ηγέτες ενσωματώνουν στοιχεία από πολλές από αυτές τις μορφές. Έτσι:

- όταν μέλη του Συλλόγου Διδασκόντων δεν είναι πρόθυμα να προωθήσουν την εκπαιδευτική διαδικασία ο δ/ντής πρέπει να εστιάσει περισσότερο στην εργασιακή σχέση εφαρμόζοντας με τον τρόπο αυτό τη διοικητική ηγεσία (Κωνσταντινίδης, 2024),
- όταν αρκετά μέλη του Συλλόγου δεν έχουν τις απαιτούμενες γνώσεις και ικανότητες, ο δ/ντής ασκεί καθοδηγητική ηγεσία προάγοντας δράσεις υποστήριξης των υφισταμένων (Λαφαζάνη, 2023),
- όταν οι μαθητές προέρχονται από δυσμενή οικονομικά περιβάλλοντα και έχουν χαμηλές επιδόσεις ο δ/ντής ασκεί ηγεσία υποστήριξης είτε με ενσωμάτωση στη σχολική καθημερινότητα προγραμμάτων ενισχυτικής διδασκαλίας, είτε με δράσεις παροχής γευμάτων από τον Δήμο (Αθανασίου, 2016).
- όταν η σχολική κουλτούρα αντιτίθεται στο Συλλογικό Επαγγελματισμό και στη μετατροπή του σχολείου σε οργανισμό και κοινότητα μάθησης ο δ/ντής ασκεί ηγεσία με στρατηγική σκέψη, εφαρμόζοντας στρατηγικές που υποστηρίζουν τους μακροχρόνιους στόχους του σχολείου (Γκόλια, Τσιώλη, Μπελιάς, & Κουστέλιος, 2013).

Σε τελική ανάλυση, η ηγεσία διευκολύνει τη μάθηση των μαθητών. Οι σχολικοί ηγέτες είναι ο αποφασιστικός παράγοντας για το είδος της σχολικής κουλτούρας που μπορεί να βελτιώσει τη μαθητική απόδοση. Παρέχει κατευθυντήριες γραμμές στηρίζοντας τη μάθηση, καθιστώντας τη τον ακρογωνιαίο λίθο της αποστολής του σχολείου (ΟΟΣΑ, 2016).





Σχήμα 2: Το σχολείο ως οργανισμός μάθησης (OECD , 2016, σ. 1)

## Απόψεις εκπαιδευτικών και διευθυντών σχολικών μονάδων

Η εκπαιδευτική δραστηριότητα σήμερα αποτελεί επάγγελμα δια βίου μάθησης, με υψηλά προσόντα, που χαρακτηρίζεται από κινητικότητα (Δούκας κ.ά., 2008). Οι διαρκείς αλλαγές και οι αυξημένες απαιτήσεις για τη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας στην εκπαίδευση αναγκάζουν τις σχολικές μονάδες να δρομολογήσουν διαδικασίες που οδηγούν στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου. Με αυτή την έννοια η αξιολόγηση των σχολικών μονάδων στοχεύει στη συλλογή, επεξεργασία και ερμηνεία δεδομένων σχετικά με την οργάνωση πληροφοριών που θα τις οδηγήσουν να αναβαθμίσουν το έργο τους (Kiousi & Dimoulas, 2020). Η οποιαδήποτε μορφή αξιολόγησης είναι σημαντικό να επιβλέπεται από τους διευθυντές των σχολικών μονάδων και από επιτροπές εκπαιδευτικών προκειμένου να εξασφαλιστεί η δίκαιη αξιολόγηση και να αποφευχθούν παράπονα και αντιδικίες (Δημητρόπουλος, 2007). Είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι το νομικό καθεστώς της αξιολόγησης προτάθηκε τα σχολικά έτη 2010-12 και εφαρμόστηκε τα επόμενα χρόνια πιλοτικά σε πειραματικά σχολεία και σε ορισμένες άλλες σχολικές μονάδες. Οι περισσότερες συνδικαλιστικές οργανώσεις των εκπαιδευτικών, με ανακοινώσεις τους το 2013 και 2014, εκφράστηκαν αρνητικά στην αξιολόγηση συνδέοντάς την με πιθανές επικείμενες απολύσεις εκπαιδευτικών (Αναστασίου, 2014). Με την παρέμβαση του ΙΕΠ από το σχολικό έτος 2021-2022 εφαρμόζεται σε όλες τις σχολικές μονάδες.

Η αυτοαξιολόγηση αποτελεί χρήσιμο εργαλείο για την βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Αποτελεί όμως ταυτόχρονα μια σύνθετη και δύσκολη διαδικασία. Έτσι η ύπαρξη ενός κλίματος εμπιστοσύνης μεταξύ ηγεσίας και εκπαιδευτικών αλλά και μεταξύ εκπαιδευτικών, είναι απαραίτητη (Vanhoof & Petegem, 2011).

Στην πιλοτική εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης σε σχολικές μονάδες την περίοδο 2010-2012 στα σημαντικότερα θετικά αποτελέσματα καταγράφηκαν η κινητοποίηση όλων των συμμετεχόντων της σχολικής μονάδας, η ενίσχυση του κύρους του σχολείου, η βελτίωση των σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών, η ανάδειξη προβλημάτων και η στρατηγική επίλυσή τους, η καλλιέργεια της συνευθύνης, η βελτίωση της συνεργασίας μεταξύ σχολικών συμβούλων και εκπαιδευτικών, η βελτίωση των σχέσεων γονέων – σχολείου, η ανάδειξη παιδαγωγικού κλίματος και η ενίσχυση της ενδοσχολικής επιμόρφωσης (Πασιάς κ.ά., 2012). Είναι σημαντικές οι καταγραφές του αποτυπώματος της αξιολόγησης στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας, για πρώτη φορά στην Ελλάδα στα Πειραματικά Σχολεία (ΠΣ), τα έτη 2011-2014. Τα ΠΣ αποτέλεσαν χώρο εφαρμογής καινοτομιών, όπως: αξιολόγηση διευθυντών και εκπαιδευτικών, προώθησης νέων παιδαγωγικών και διδακτικών εφαρμογών, ανάπτυξης σχεδίων δράσης, διάχυσης καλών πρακτικών και επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών. Σε έρευνα που διεξήχθη στο Πρότυπο ΓΕΛ Αναβρύτων στην οποία συμμετείχε το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών του, διαπιστώθηκε η μετατροπή της σχολικής μονάδας σε κοινότητα μάθησης (Πασιάς & Καλοσπύρος, 2015).

Η εσωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων, επομένως, είναι μια διαρκής και δυναμική διαδικασία, η οποία αποσκοπεί στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου, ενώ ταυτόχρονα αποτελεί ένα εργαλείο ενδυνάμωσης της σχολικής αυτονομίας. Σε έρευνα με τη μορφή των συνεντεύξεων έγινε η καταγραφή των απόψεων επτά δ/ντών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, που συμμετείχαν στην αυτοαξιολόγηση 2013-2014, για τον βαθμό ενδυνάμωσης της αυτονομίας του σχολείου μέσω της διαδικασίας της εσωτερικής αξιολόγησής. Η έρευνα κατέδειξε την αυτοαξιολόγηση ως ένα εργαλείο ενδυνάμωσης της Σχολικής Αυτονομίας, γιατί μέσω αυτής το ίδιο το σχολείο οροθετεί τη λειτουργία του στο πλαίσιο βέβαια της κείμενης νομοθεσίας (Κορομηλάς, 2022). Σε έρευνα το 2017 σε τυχαίο δείγμα 120 δ/ντών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με ερωτηματολόγιο 30 ερωτήσεων σχετικά με την αυτοαξιολόγηση, φάνηκε ότι η πλειονότητα των σχολικών μονάδων ήταν έτοιμες για το εγχείρημα της αξιολόγησης (Παπαδόσηφου, 2017). Η πρώτη γενικευμένη εφαρμογή του θεσμού της αυτοαξιολόγησης των σχολικών μονάδων στην Ελλάδα πραγματοποιήθηκε το σχολικό έτος 2013-14, χωρίς να υπάρχει προηγούμενη αξιολογική εμπειρία ή καταγραφή της κατάστασης των σχολείων (ΑΔΙΠΠΔΕ, 2018). Οι δείκτες που εξετάστηκαν ήταν οι ακόλουθοι:

#### Α. Μέσα και Πόροι

1. Σχολικός χώρος, υλικοτεχνική υποδομή και οικονομικοί πόροι

2. Στελέχωση του σχολείου

Β. Ηγεσία και Διοίκηση του Σχολείου

3. Οργάνωση και συντονισμός της σχολικής ζωής

4. Διαχείριση και αξιοποίηση μέσων και πόρων

5. Αξιοποίηση, υποστήριξη και ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού

Γ. Διδασκαλία και Μάθηση

6. Ανάπτυξη και εφαρμογή διδακτικών πρακτικών

7. Ανάπτυξη και εφαρμογή παιδαγωγικών πρακτικών και πρακτικών αξιολόγησης των μαθητών

Δ. Κλίμα και Σχέσεις στο Σχολείο

8. Σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών-μαθητών και μεταξύ των μαθητών
9. Σχέσεις του σχολείου με γονείς και συνεργασίες με εκπαιδευτικούς - κοινωνικούς φορείς
- Ε. Προγράμματα, Παρεμβάσεις και Δράσεις Βελτίωσης
10. Εκπαιδευτικά προγράμματα και καινοτομίες, υποστηρικτικές και αντισταθμιστικές παρεμβάσεις
11. Ανάπτυξη και εφαρμογή Σχεδίων Δράσης για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου
- ΣΤ. Εκπαιδευτικά Αποτελέσματα
12. Φοίτηση και διαρροή των μαθητών
13. Επιτεύγματα και πρόοδος των μαθητών
14. Ατομική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών
- Ζ. Αποτελέσματα του Σχολείου
15. Επίτευξη των στόχων του σχολείου

Οι σχολικές μονάδες, σε μεγάλο ποσοστό, συγκρότησαν και ενεργοποίησαν ομάδες εργασίας, οι οποίες λειτούργησαν συλλογικά και με διαλεκτική σύνθεση διαφορετικών απόψεων, δημιουργώντας τις αναγκαίες και ικανές συνθήκες για την επίτευξη των βασικών στόχων της αυτοαξιολόγησης.

Σε ποιοτική έρευνα (στις αρχές του 2021) με ημι-δομημένη συνέντευξη που διενεργήθηκε σε 12 δ/ντές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που επιλέχθηκαν με τυχαία δειγματοληψία, όλοι υποστήριξαν πως τίθενται υπέρ της αξιολόγησης θεωρώντας την αναγκαία, κριτικάροντας έντονα όμως το προτεινόμενο σύστημα αξιολόγησης (ΦΕΚ 111/Α/2020). Οι περισσότεροι το χαρακτήρισαν άκαιρο και ανεφάρμοστο λόγω της πανδημίας και της εξ αποστάσεως διδασκαλίας. Η πλειοψηφία τους υποστήριξε πως οι δείκτες της αυτοαξιολόγησης είναι ικανοποιητικοί. Εκφράστηκε φόβος για την πιθανή μείωση του χρόνου των εκπαιδευτικών, για την προετοιμασία της διδασκαλίας και για την ωραιοποίηση των εκθέσεων και γενικά χαρακτήρισαν το σύστημα ως γραφειοκρατικό (Κολοσίδου & Κακανά, 2022). Ιδιαίτερα σημαντικός παράγοντας για να επιτευχθούν όλα τα στάδια της διαδικασίας αυτοαξιολόγησης αποτελεί η θετική και ενεργή στάση των διευθυντών και των εκπαιδευτικών των σχολικών μονάδων (Saunders, 2010). Η απλή καταγραφή από τους εκπαιδευτικούς της κατάστασης που επικρατεί σε κάθε σχολείο δεν οδηγεί στα επιθυμητά αποτελέσματα της εσωτερικής αξιολόγησης, διότι είναι εντελώς επιφανειακή (McNamara & O' Hara, 2008). Η πολιτική βούληση και η θεσμική υποστήριξη θα πρέπει να στοχεύσουν στην αυτονομία των σχολείων, παρέχοντας γνώσεις και «εργαλεία», με τα οποία οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί θα μπορούν να σχεδιάζουν, να πραγματοποιούν και να αξιοποιούν την αυτοαξιολόγηση της σχολικής τους μονάδας. Παράλληλα η διεύθυνση του σχολείου θα πρέπει να αντιληφθεί τον ηγετικό της ρόλο ως πράξη για μετασχηματισμό και την αυτοαξιολόγηση ως μέσο για αναστοχασμό και βελτίωση (Αρβανίτη κ.ά., 2023).

Ουσιαστικά η αξιολόγηση ωθεί τη σχολική διοίκηση ώστε να μετασχηματιστεί σε σχολική διοίκηση ολικής ποιότητας (ΔΟΠ). Η ΔΟΠ στην εκπαίδευση χαρακτηρίζεται από πρακτικές που στοχεύουν στη συνεχή βελτίωση των διαδικασιών και των υπηρεσιών που σχετίζονται με την εκπαίδευση. Η σχέση σε θεωρία και πράξη των δ/ντών με τη ΔΟΠ ερευνηθήκε με τη μορφή συνεντεύξεων (Μάρτιο και Απρίλιο του 2023) στην οποία συμμετείχαν 10 διευθυντές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Θεσσαλονίκης και η προσέγγιση του δείγματος πραγματοποιήθηκε με τυχαίο τρόπο. Στην ερώτηση αν η αυτοαξιολόγηση του σχολείου αλλά και η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συμβάλλουν στη βελτίωση παραγόμενου έργου, όσον αφορά την αυτοαξιολόγηση, η πλειοψηφία υποστηρίζει ότι θα βοηθήσει το σχολείο και θα βελτιώσει την ποιότητα των υπηρεσιών που αφορούν τους μαθητές και τις μαθήτριες. Η

σχολική μονάδα θα βελτιώσει τις αδυναμίες της, καθώς θα αναδειχθούν τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία της. Θα αυξηθεί η σχολική επίδοση, η διοίκηση του σχολείου θα είναι πιο άρτια και θα γίνει καλύτερη η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών. Σχετικά με την αξιολόγηση του ίδιου του εκπαιδευτικού, όλοι συμφωνούν ότι πρέπει να πραγματοποιείται. Ο εκπαιδευτικός έχει την ευκαιρία να εντοπίσει τα σημεία που υστερεί ώστε να τα βελτιώσει. Επίσης, όλοι καταγράφουν ότι ο θεσμός της αξιολόγησης συμβάλει θετικά στη βελτίωση της ποιότητας του παραγόμενου έργου στα πλαίσια της ΔΟΠ (Γεωργιάδου, 2023). Σε έρευνα σε 62 εκπαιδευτικούς 6 Δημοσίων σχολείων του Δήμου Θεσσαλονίκης με ερωτηματολόγιο, που σκοπό είχε την μελέτη των παραγόντων που επηρεάζουν γενικά τη σχολική επίδοση, φάνηκε ότι σημαντικός παράγοντας επηρεασμού των επιδόσεων των μαθητών ήταν το εκπαιδευτικό προσωπικό με τους σχολικούς ηγέτες να διαδραματίζουν κεντρικό ρόλο μέσω της επίβλεψής τους προς αυτό (Καλούδη, 2020). Αρκετές έρευνες καταγράφουν ότι η μετασχηματιστική ηγεσία, η οποία χαρακτηρίζεται από τη δημιουργία μιας κουλτούρας που προάγει την καινοτομία και την αλλαγή, βελτιώνει τη μαθησιακή διαδικασία. Στο μοντέλο ηγεσίας μετασχηματισμού οι έξι συμπεριφορές που χαρακτηρίζουν τους μετασχηματιστικούς ηγέτες που είναι η αναγνώριση και διαμόρφωση οράματος, η παροχή ενός κατάλληλου μοντέλου, η ενθάρρυνση για αποδοχή των στόχων, οι προσδοκίες υψηλής απόδοσης, η παροχή εξατομικευμένης υποστήριξης και η διανοητική διέγερση (Podsakoff, MacKenzie, & Moorman, 1990). Ο διευθυντής πρέπει να αναπτύξει αποτελεσματική επικοινωνία. Η επικοινωνία πρέπει να αφορά όλα τα μέλη του προσωπικού. Κανείς δεν πρέπει να αποκλειστεί από την κοινοποίηση της γνώμης του. Κάθε μέλος του σχολείου πρέπει να συμμετέχει στο όραμα και στην υλοποίησή του (Γεωργόπουλος, 2021). Οι Shava και Heystek (2021) διεξήγαγαν στη Ν. Αφρική ποιοτική έρευνα με ημι-δομημένες συνεντεύξεις σε 6 διευθυντές δημοτικών σχολείων, με θέμα πώς επηρεάζεται η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου όταν η σχολική διοίκηση συνδυάζει δύο μοντέλα ηγεσίας, το μετασχηματιστικό και το καθοδηγητικό. Η καθοδηγητική ηγεσία στην εκπαίδευση χαρακτηρίζεται από την υποστήριξη και καθοδήγηση των εκπαιδευτικών και των μαθητών, έχοντας ως στόχο τη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης. Αυτή και άλλες έρευνες έδειξαν ότι ο συνδυασμός μετασχηματιστικής και καθοδηγητικής ηγεσίας οδηγεί στη βελτίωση των σχολικών μονάδων. Η ηγεσία χρησιμοποιεί την αυτοαξιολόγηση ως χρήσιμο εργαλείο (Καραγιάννη, 2020). Συνδετικός κρίκος των ερευνών είναι ο δ/ντής, που φέρει εις πέρας το έργο για τη βελτίωση του σχολείου. Σε έρευνα της Κολοσίδου σε 12 δ/ντές δημοτικών σχολείων της Δ. Θεσσαλονίκης με ερωτηματολόγιο και ημι-δομημένη συνέντευξη, καταδεικνύεται πως έχουν επηρεαστεί από το μετασχηματιστικό και από το καθοδηγητικό μοντέλο ηγεσίας (Κολοσίδου, 2021).

Νέες μορφές αξιολόγησης ίσως πρέπει να ενταχθούν στις υπάρχουσες, όπως η αξιολόγηση ομοτέχνων. Ο εκπαιδευτικός μέσα από τη συμμετοχή του σ' αυτή τη μορφή αξιολόγησης ενισχύει την αυτοεικόνα του, γίνεται συνεργατικός και αυτοδιαχειριζόμενος επαγγελματίας που αναστοχάζεται, εισπράττει επιβράβευση, βελτιώνεται και προάγει αξίες και λογοδοτεί στους συναδέλφους με πνεύμα αλληλοκατανόησης και εμπιστευτικότητας. Στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας η αξιολόγηση ομοτέχνων είναι μια πρακτική που οδηγεί σε άρση του απομονωτισμού, δημιουργώντας κουλτούρα συνεργασίας και αναστοχασμού (Gosling, 2013).

## Συμπεράσματα –Προτάσεις

Σήμερα σε πολλές περιπτώσεις, λόγω έλλειψης εμπειριών, τόσο από τη διοίκηση και το προσωπικό των σχολικών μονάδων, όσο και από τους Σχολικούς Συμβούλους, η εσωτερική και η εξωτερική αξιολόγηση δεν αποφέρουν κατά το μέγιστο τα επιθυμητά αποτελέσματα. Απαιτείται από όλες τις πλευρές κλίμα ανοιχτότητας, συνεργασίας, διαφάνειας, αμοιβαίας εμπιστοσύνης και συνεχείς ουσιαστικές επιμορφώσεις διευθυντών/τριών σχολείων και Σχολικών Συμβούλων, με βάση τις δράσεις στο σχολικό περιβάλλον. Οι καινοτόμες δράσεις και η αξιολόγηση της προόδου των μαθητών είναι απαραίτητο στοιχείο οποιουδήποτε συστήματος αυτοαξιολόγησης του σχολείου. Παράλληλα, το υγιές σχολικό κλίμα, η αίσθηση της δίκαιης αναγνώρισης του έργου το οποίο προσφέρουν οι εκπαιδευτικοί, η δυνατότητα επαγγελματικής ανάπτυξης, η βελτίωση της απόδοσης και οι επιμορφώσεις των διδασκόντων, συνθέτουν το παζλ της αποτελεσματικής, αξιόπιστης και έγκυρης αξιολόγησης ενός σχολείου. Προτείνουμε να γίνει έρευνα με κατάλληλα σταθμισμένα ερωτηματολόγια, με σκοπό τη βελτίωση της όλης διαδικασίας αξιολόγησης των σχολικών μονάδων στη χώρα μας. Επίσης, είναι σημαντικό να διερευνηθούν περαιτέρω και οι πιθανές αρνητικές συνέπειες της αξιολόγησης, τόσο σε εκπαιδευτικούς όσο και σχολικούς ηγέτες. Σίγουρα το σύστημα πρέπει να απλοποιηθεί γραφειοκρατικά και ενδεχομένως να εμπλουτιστεί και με άλλες μορφές αξιολόγησης στις οποίες ο εκπαιδευτικός θα μπορεί να συμμετέχει και ως αξιολογητής. Οι εκπαιδευτικοί έχουν μάθει ως κλάδος να καρπώνονται ό,τι θετικό εμπλουτίζει την επαγγελματική τους καθημερινότητα.

## Αναφορές

- Anderson, S. E. (2006). The school districts' role in educational change. *International Journal of Educational Change*, 15(1), 13–37.
- Anderson, S. E., Moore, S., & Sun, J.-P. (2009). Positioning the principals in patterns of school leadership distribution. In K. Leithwood, B. Mascall, & T. Strauss (Eds.), *Distributed leadership according to the evidence* (pp. 111–136). New York: Routledge.
- Ball, S. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18, 215–28.
- Bandura, A. (2000). "Cultivate self-efficacy for personal and organizational effectiveness", in Locke, E.A. (Ed.), *The Blackwell Handbook of Principles of Organizational Behavior* (pp. 120-136). Oxford: Malden, MA.
- Ben Jaffer, S. (2006). An alternative approach to measuring opportunity to learn in high school classes. *Alberta Journal of Educational Research*, 52(2), 107–127.
- Blok, H., Slegers, P., & Karsten, S. (2008). Looking for a balance between internal and external evaluation of school quality: Evaluation of the SVI model. *Journal of Education Policy*, 23, 379–395.
- Bryk, A. S., & Schneider, B. (2003). Trust in schools: A core resource for school reform. *Creating Caring Schools*, 6, 40-45.
- Clift, P. (1982). LEA schemes for school self-evaluation: A critique. *Educational Research*, 24, 262–71.
- De Groot, A.D. (1984). Quality of education and the evaluation paradigm. *Studies in Educational Evaluation*, 10, 235–250.
- Dekoulou, P. (2012). *Organizational learning in media companies and advertising in Greece* (PhD Thesis), Aristotle University of Thessaloniki.
- Ehren, C.M., Leeuw, F.L., & Scheerens, J. (2005). On the impact of the Dutch Educational Supervision Act: Analyzing assumptions concerning the inspection of primary education. *American Journal of Evaluation*, 26, 60–76.

- Fry, L. W. & Slocum, J. W. (2008). Maximizing the Triple Bottom Line through Spiritual Leadership. *Organizational Dynamics*, 37(1), 86–96.
- Gareis, C. R., & Tschannen-Moran, M. (2005). *Cultivating principals' sense of efficacy: Supports that matter*. Paper presented at the annual meeting of the University Council for Educational Administration, Nashville, TN.
- Gosling, D. (2013). Collaborative Peer-Supported Review of Teaching. In J. Sachs, M. Parsell, Peer Review of Learning and Teaching in Higher Education: International Perspectives, (2) p.p. 13 – 31, Dordrecht: Springer, στο Τηλιγάδα, Ε., 2023. *Εργαλεία αναστοχασμού και αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού: Η συμβολή του εκπαιδευτικού portfolio και του συνεργατικού μοντέλου της Αξιολόγησης Ομοτέχνων στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών–Επιστημονικών Θεμάτων, 25, 76-88.
- Gronn, P. (2008). The future of distributed leadership. *Journal of Educational Administration*, 46(2), 141–158.
- Hammersley-Fletcher, L., & Brundrett, M. (2005). Leaders on leadership: The impressions of primary school headteachers and subject leaders. *School Leadership and Management*, 25(1), 59–75.
- Jeynes, W. (2007). The relationship between parent involvement and urban secondary school achievement: A meta-analysis. *Urban Education*, 42(1), 82–110.
- Kioui, A. & Dimoulas, D., (2020). School Evaluation for Quality Enhancement in Education: An Overview. *Multilingual Academic Journal of Education and Social Sciences*, 9(1), 134-144.
- Kyriakides, L., & Campbell, R. J. (2004). School self-evaluation and school improvement: A critique of values and procedures. *Studies in Educational Evaluation*, 30, 23–36.
- Kyriakides, L., & Creemers, B. P. (2012). School policy on teaching and school learning environment: direct and indirect effects upon student outcome measures. *Educational Research and Evaluation*, 18(5), 403-424.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2005). “Linking” leadership to student learning: The contributions of leader efficacy. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 496–528.
- Leithwood, K., & Mascall, B. (2008). Collective leadership effects on student achievement. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 529–561.
- Leithwood, K., Seashore Louis, K., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning: A review of research for the learning from leadership project*. New York: The Wallace Foundation.
- Leithwood, K., & Jantzi, D., (2008). Linking Leadership to Student Learning: The Contributions of Leader Efficacy. *Educational Administration Quarterly* Vol. 44, No. 4 (October 2008) 496-528.
- Louis, K. S. (2007). Trust and improvement in schools. *Journal of Educational Change*, 8(1), 1–24.
- Marks, H., & Printy, S. (2003). Principal leadership and school performance: An integration of transformational and instructional leadership. *Educational Leadership Quarterly*, 34(3), 370–397.
- McCormick, M. J. (2001). Self-efficacy and leadership effectiveness: Applying social cognitive theory to leadership. *Journal of Leadership Studies*, 8(1), 22–33.
- McLaughlin, M., & Talbert, J. E. (2003). *Reforming Districts: How Districts Support School Reform. A Research Report* (p. 25). Center for the Study of Teaching and Policy, University of Washington.
- McNamara, G., & O’ Hara, J. (2008). The importance of the concept of self-evaluation in the changing landscape of education policy. *Studies in Educational Evaluation*, 34, 173-179.
- Mertler, C. (2002). Job satisfaction and perception of motivation among Middle and High School Teachers. *American Secondary Education*, 31(1), 43-53.
- Nivo, D. 2001. School evaluation: Internal or external? *Studies in Educational Evaluation*, 27, 95–106.
- OECD, (2016). *What makes a school a learning organization? A guide for policy makers, school leaders and teachers*. Paris: OECD.
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Moorman, R. H., & Fetter, R. (1990). Transformational leader behaviors and their effects on followers' trust in leader, satisfaction, and organizational citizenship behaviors. *The leadership quarterly*, 1(2), 107-142.
- Rhodes, C., & Brundrett, M. (2010). Leadership for learning, in T. Bush, L. Bell, and D. Middlewood (eds), *The Principles of Educational Leadership and Management*. London: Sage.

- Robbins, S., Coulter, D., & De Cenzo D. (2017). *Διοίκηση επιχειρήσεων. Αρχές και εφαρμογές* (σ. 303). Αθήνα: Κριτική.
- Saunders, D. (2010). Neoliberal ideology and public higher education in the United States. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 8(1), 41-77.
- Shava, G., & Heystek, J. (2021). Managing teaching and learning: integrating instructional and transformational leadership in South African schools context. *International Journal of Educational Management*, 35, 1048-1062.
- Smrekar, C., & Cohen-Vogel, L. (2001). The voices of parents: Rethinking the intersection of family and school. *Peabody Journal of Education*, 76(2), 75–100.
- Susanto E., & Kumar K., C. (2022). Duties and Responsibilities of Educational Management. *International Journal of Education*, 1(1), 17-42.
- Swaffield, S. (2005) Critical friends: supporting leadership, improving learning. *Improving Schools*, 7(3), 267–78.
- Tschannen-Moran, M., & Barr, M. (2004). Fostering student achievement: The relationship between collective teacher efficacy and student achievement. *Leadership and Policy in Schools*, 3(3), 189–209.
- Valiandes, S. (2015). Evaluating the impact of differentiated instruction on literacy and reading in mixed ability classrooms: Quality and equity dimensions of education effectiveness. *Studies in Educational Evaluation*, 45, 17-26.
- Vanhoof, J., & Van Petegem, P. (2011). Designing and evaluating the process of school self-evaluations. *Improving Schools*, 14(2), pp. 200-212.
- Youngs, P., & King, M. B. (2002). Principal leadership for professional development to build school capacity. *Educational Administration Quarterly*, 38(5), 643–670.
- ΑΔΙΠΠΔΕ (2018). *Μεταξιολόγηση της Πρώτης Γενικευμένης Εφαρμογής της Αυτοαξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου. Προτάσεις για τις Πολιτικές Επιμόρφωσης του Εκπαιδευτικού Προσωπικού*. Ετήσια έκθεση της Α.Δι.Π.Δ.Ε. ISBN 978-618-84024-0-9, ISSN 2653-8938.
- Αθανασίου, Ι. (2016). *Η οικονομική κρίση ως παράγοντας αλλαγής στη σχολική μονάδα. Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης*. Τόμ. 2016, Αρ. 1, doi: 10.12681/educ.943. Προσπελάστηκε 26/10/2024.
- Αναστασίου, Μ. (2014). Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του έργου τους: νομοθετικό πλαίσιο και αντιδράσεις. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών–Επιστημονικών Θεμάτων*, 2, 63-75.
- Ανδρής Ε. (2016). Διεύθυνση και Ηγεσία Ο ρόλος του Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2015, (Τεύχος 1, σελ.150–155).
- Αρβανίτη, Σ., Βασιλείου, Α., Γεωργακοπούλου, Ε., Καραπάνου, Χ., Μποζιάρη, Ε.-Μ., Παπακαμμένου, Σ., Πλαστήρα, Ρ., Στεφανίδης, Ι., & Λιακοπούλου, Μ. (2023). Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας και ηγεσία: Εμπειρίες από την ελληνική πραγματικότητα. *Θέματα Επιστημών Αγωγής*, 2(2), 104-124.
- Γεωργιάδου, Ε., (2023). *Αντιλήψεις των διευθυντών – διευθυντριών για την εφαρμογή της διοίκησης ολικής ποιότητας στη σχολική μονάδα και τις επιμορφωτικές τους ανάγκες*. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Σχολή κοινωνικών, ανθρωπιστικών επιστημών και τεχνών. Τμήμα εκπαιδευτικής και κοινωνικής πολιτικής. ΠΜΣ “Επιστήμες της αγωγής και της δια βίου μάθησης: εκπαιδευτική διοίκηση και ηγεσία”. Μεταπτυχιακή εργασία, σ. 51-70.
- Γεωργόπουλος, Α. (2021). Σχολική ηγεσία - Σύγχρονες προσεγγίσεις. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών–Επιστημονικών Θεμάτων*, 22, 78-95.
- Γκόλια, Α., Τσιώλη, Σ., Μπελιάς, Δ., & Κουστέλιος, Α. (2013). Οργανωσιακή κουλτούρα και ηγεσία στην εκπαίδευση. *Επιστήμες Αγωγής*, 1-2, 15-31.
- Γούσης, Π. (2018). *Οι σχέσεις γονέων και διευθυντών στις σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: Μια εμπειρική διερεύνηση*. Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Δημητρόπουλος, Ε. (2007). *Η εκπαιδευτική αξιολόγηση, τ.1. Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα: Γρηγόρης.



- Δούκας, Χ., Βαβουράκη, Α., Θωμοπούλου, Μ., Kalantzis, Μ., Κούτρα Μ., & Σμυρνωτοπούλου, Α. (2008). Η επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών. Στο: Η ποιότητα στην Εκπαίδευση (353-383). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο – Υπουργείο Παιδείας. <https://tinyurl.com/y2f4n4dn> προσπελάστηκε 22/08/2024 , στο Κατσελάς, Δ., (2022). Ο εκπαιδευτικός ως «επαγγελματίας»: θεωρητικές αναζητήσεις και προβληματισμοί. Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών– Επιστημονικών Θεμάτων, Τεύχος 24ο, 40-58.
- Θεοφιλίδης, Χ. (2012). *Σχολική ηγεσία και διοίκηση - Από τη γραφειοκρατία στη μετασχηματιστική ηγεσία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2023). *Συλλογικός Προγραμματισμός – Εσωτερική και Εξωτερική Αξιολόγηση του έργου της σχολικής μονάδας*. Οδηγός εφαρμογής.
- Καλούδη, Ε. (2020). Η συνολική επίδραση του σχολικού οργανισμού στην επίδοση του μαθητικού πληθυσμού. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Σχολή Κοινωνικών, ανθρωπιστικών επιστημών και τεχνών. Τμήμα εκπαιδευτικής και κοινωνικής πολιτικής. ΜΠΣ «Επιστήμες της εκπαίδευσης και της δια βίου μάθησης». Μεταπτυχιακή εργασία, σ. 90-95.
- Καραγιάννη, Ε. (2020). Αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 8*, 373-384.
- Κατσαρού, Ε., Πατσιάβας, Δ., & Κάκκος, Γ. (2016). Η διαμόρφωση θετικού κλίματος ως παράγοντας αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής μονάδας και ο καταλυτικός ρόλος του διευθυντή. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπαιδευτικός κύκλος», 4(3)*.
- Κολοσίδου Σ., & Κακανά Δ. (2022). Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας: Απόψεις διευθυντών/ριών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης, 8*, 147–173. <https://tinyurl.com/3d45avng> προσπελάστηκε 20/08/2024.
- Κολοσίδου, Σ. (2021). *Σχολική ηγεσία και Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου: απόψεις και πρακτικές διευθυντών/ριών σχολικών μονάδων δημοτικής εκπαίδευσης*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. ΜΠΣ «Δια βίου μάθηση και ηγεσία στην εκπαίδευση - Επιστήμες της αγωγής», ( σ. 54).
- Κοντάκος, Α., Παπαδόσηφου, Μ., & Αγγελάκου, Ε-Π, (2019). «Από την επιμέρους ποιότητα στην πολυπλοκότητα ως δείκτη οργανωσιακής ευεξίας». Στο Α. Κοντάκος, Φρ. Καλαβάσης (Επιστ. Επιμ. Σειράς), Θέματα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, τ. 11, *Η Πολυπλοκότητα στο Σχεδιασμό και στην Ανάπτυξη Εκπαιδευτικών Μονάδων*, (σελ. 55-76). Αθήνα: Διάδραση.
- Κορομηλάς, Β. (2022). *Η εσωτερική αξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας ως ένα εργαλείο ενδυνάμωσης της αυτονομίας της. Διερεύνηση απόψεων Διευθυντών / ντριών Α/θμιας Εκπαίδευσης Β' Αθήνας*. Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής. Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών. Τμήμα Διοίκηση Επιχειρήσεων. ΠΜΣ «Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων», (σ.166).
- Κωνσταντινίδης, Θ. (2024). *Διαχρονική εξέλιξη του θεσμού του διευθυντή στην Ελλάδα και τα προσόντα που απαιτούνται*. Πρακτικά 3<sup>ου</sup> επιστημονικού συνεδρίου «Εκπαίδευση, Δια Βίου Μάθηση, Έρευνα και Τεχνολογική Ανάπτυξη, Καινοτομία και Οικονομία», τομ. 3, doi: 10.12681/elrie.7158. Προσπελάστηκε 26/10/2024.
- Λαφαζάνη, Π. (2023). Τα μοντέλα ηγεσίας στην εκπαίδευση και τα χαρακτηριστικά του επιτυχημένου ηγέτη εκπαιδευτικής μονάδας. *Culture - Journal of Culture in Tourism, Art and Education, 3(2)*, 76-83.
- Μπέλιας, 2013, *Οργανωσιακή Κουλτούρα στην Εκπαίδευση*. Επιστήμες της Αγωγής, Πανεπιστήμιο Κρήτης. Vol. 2013, Issue 1-2.
- ΟΟΣΑ, (2016). Έκθεση για την εκπαίδευση στην Ελλάδα. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <https://selidodeiktis.edu.gr/2017/09/16> προσπελάστηκε στις 16-08-2024.
- Παπαδόσηφου, Μ., (2017). Διασφάλιση της ποιότητας στην εκπαίδευση και αξιολόγηση σχολικών μονάδων: Συγκριτική μελέτη δ/ντων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών. ΠΜΣ «Μοντέλα σχεδιασμού και ανάπτυξης σχολικών μονάδων». Διπλωματική εργασία. <https://tinyurl.com/33prkvn9a> προσπελάστηκε 21/8/2024.



- Πασιάς Γ., & Καλοσπύρος Ν. (2016). Το «συμβάν» του «Πρότυπου Πειραματικού Σχολείου» ως «οργανισμού και ως κοινότητας μάθησης»: Η περίπτωση του ΠΠΛ Αναβρύτων (2011-2014). *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2015(2), 1216–1225.
- Πασιάς, Γ., Λάμνιαν, Κ., Ματθαίου, Δ., Δημόπουλος, Κ., Παπαχρήστος, Κ., & Μερκούρης, Σ. (2012). *Η αυτοαξιολόγηση με μια ματιά*. Αθήνα: ΥΠΑΙΘΠΑ/ ΙΕΠ, σ.20-21.
- Προεδρικό διάταγμα 18/18 - Άρθρο 52.
- Σαΐτης, Χ. (2008). *Ο διευθυντής στο δημόσιο σχολείο*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Τσιανάς, Ν., (2022). *Η αξία της σωστής διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού στη σχολική μονάδα*. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας - Μεταπτυχιακό πρόγραμμα Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού, Επικοινωνία και Ηγεσία. Σχολή Οικονομικών Επιστημών. Τμήμα Διοικητικής Επιστήμης και Τεχνολογίας. Διπλωματική εργασία, σελ. 59.
- Χατζηιωάννου, Γ. (2009). *Η αυτοαξιολόγηση ως μέσο βελτίωσης της σχολικής μονάδας: Πιλοτική εφαρμογή σε λύκειο της Κύπρου*. Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Χρόνη, Σ., (2015). *Ο ρόλος του διευθυντή στη διαμόρφωση της οργανωσιακής κουλτούρας στο δημοτικό σχολείο. Η περίπτωση των σχολείων του νομού Κορινθίας*.  
<https://hellenicus.lib.aegean.gr/handle/11610/17453> (προσπελάστηκε, 18-08-2024)

## Διάγνωση παιδιών με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητας

Κυριάκος Ζαφειριάδης

[Kurzafeir@yahoo.gr](mailto:Kurzafeir@yahoo.gr)

Φιλολόγος, Διδάκτορας Ειδικής Αγωγής

**Περίληψη.** Η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ) είναι μια σύνθετη νευροαναπτυξιακή διαταραχή. Ένα υψηλό ποσοστό των μαθητών με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητας αντιμετωπίζουν ακαδημαϊκά, εκπαιδευτικά και κοινωνικά προβλήματα, τα οποία υπάρχει το ενδεχόμενο να συνεχιστούν στην εφηβεία και στην ενήλικη ζωή. Όμως, η έγκαιρη διάγνωση και η αποτελεσματική παρέμβαση θα μπορούσαν να βοηθήσουν σημαντικά στη λειτουργία και στην ανάπτυξη τους. Στο άρθρο αυτό παρουσιάζονται τα αναθεωρημένα διαγνωστικά κριτήρια της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Εταιρείας και τα πρότυπα κλινικής πρακτικής που χρησιμοποιούνται στη διάγνωση και στην υποστήριξη των παιδιών με ΔΕΠΥ από τους διαγνωστικούς αξιολογικούς και υποστηρικτικούς φορείς στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Κέντρα Διεπιστημονικής Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής και Υποστήριξης).

**Λέξεις κλειδιά:** Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητας, διάγνωση, διαγνωστικοί αξιολογικοί και υποστηρικτικοί φορείς

### Εισαγωγή

Η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής/ Υπερκινητικότητας είναι μία σύνθετη νευροαναπτυξιακή διαταραχή (APA, 2013). Τα τελευταία χρόνια αποτελεί αντικείμενο έρευνας των επιστημόνων από διαφορετικές ειδικότητες, γιατί, στην περίπτωση που δεν ανιχνευτεί από την προσχολική ηλικία (Marín-Méndez, Borra-Ruiz et al., 2017) και δεν αντιμετωπιστεί έγκαιρα (Hamed, Kauer, & Stevens, 2015), μπορεί να επηρεάσει αρνητικά την κοινωνική, την εκπαιδευτική (Rigoni, Blevins et al., 2020) και την επαγγελματική ζωή του ατόμου (Danciu, 2011) αλλά και το οικογενειακό και κοινωνικό του περιβάλλον (Antonίου, Rigas et al., 2021).

Η ΔΕΠΥ συνδέεται με πολλές συννοσηρότητες, επηρεάζει την ποιότητα ζωής των ατόμων (Bahadursingh, Samsundar et al., 2021 και υπάρχει το ενδεχόμενο οι δυσκολίες των παιδιών με ΔΕΠΥ να συνεχιστούν στην εφηβεία και στην ενήλικη ζωή (Klein et al., 2012). Τα παιδιά με ΔΕΠΥ συχνά εκδηλώνουν εναντιωματική προκλητική διαταραχή (Eskander, 2020) ή διαταραχή διαγωγής (McGee, 2007), ενώ συνυπάρχουν αγχώδης διαταραχή (Koyuncu, Ayar et al., 2022), διαταραχή της διάθεσης (Busch, Biederman et al., 2002), ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (Pham, & Riviere, 2015), γλωσσικές δυσκολίες και προβλήματα κινητικού συντονισμού (Cuffe, Visser et al., 2020).

Παγκοσμίως οι συστηματικές ανασκοπήσεις για τον επιπολασμό της ΔΕΠΥ είναι ετερογενείς (Shooshtari, Shariati, 2021). Τα ποσοστά συσχετίζονται με τη μεθοδολογία της έρευνας (Polanczyk & Rohde, 2007), τις κλίμακες αξιολόγησης και τη σύνθεση του δείγματος (Polanczyk, De Lima et al., 2007). Αναφέρονται εκτιμήσεις από 2% έως 18% (Rowland, Lesesne et al., 2002) και σε παγκόσμιο επίπεδο υπολογίζονται στο 5,29% (Thomas, Sanders et al.,

2015), ενώ η εκτίμηση των παιδιών σχολικής ηλικίας που διαγιγνώσκονται με ΔΕΠΥ κυμαίνεται από 5% έως 10% (Scahill & Schwab-Stone, 2000).

Η αιτιολογία της ΔΕΠΥ είναι πολύπλοκη και πολυπαραγοντική (Wåhlstedt, Thorell et al., 2009). Δεν προσδιορίζεται μόνο ένας αιτιολογικός παράγοντας (Pettersson, Lichtenstein et al., 2019), αλλά τα συμπτώματα εκδηλώνονται λόγω της αλληλεπίδρασης (Faraone & Doyle, 2001) των γενετικών (Faraone & Radonjić, 2023), των περιβαλλοντικών (Banaschewski, Becker et al., 2017) και των ψυχοκοινωνικών παραγόντων (Alawadly, 2022). Η κληρονομικότητα (Kuntsi, Wood et al., 2010) θεωρείται παράγοντας κινδύνου (Demontis, Walters et al., 2023). Οι προγεννητικοί περιβαλλοντικοί (Mick, Biederman et al., 2002), επίσης, αποτελούν παράγοντες υψηλού κινδύνου. Περιλαμβάνουν την κατάχρηση αλκοόλ και καπνίσματος (Fuemmeler, Glasgow et al., 2023), τη χρήση ουσιών από τη μητέρα στη διάρκεια της κύησης (Rowland, Lesesne, & Abramowitz, 2002), το άγχος και την προωρότητα (Thapar, Fowler et al., 2003). Οι έρευνες επικεντρώνονται στη σημασία των προγεννητικών νευρολογικών παραγόντων και των μεταγεννητικών βλαβών, στις περιβαλλοντικές τοξίνες και στις νευροτοξίνες που ευθύνονται σε κάποιες περιπτώσεις για την εκδήλωση της ΔΕΠΥ (Xi & Wu, 2021). Οι περιγεννητικές επιπλοκές που προκύπτουν από το ανεπαρκές σύστημα παροχής υγειονομικής περίθαλψης στη μητέρα και στο παιδί είναι σημαντικοί περιβαλλοντικοί παράγοντες κινδύνου (Gallo & Posner, 2016). Επιπλέον, οι συνθήκες ζωής, το οικογενειακό (Babinski, Pelham Jr et al., 2016) και κοινωνικό περιβάλλον, όπως οι διατροφικές ελλείψεις (Patil, Patil et al., 2016), η σοβαρή παραμέληση του παιδιού (Bélanger, Andrews et al., 2018), οι διαταραγμένες οικογενειακές καταστάσεις (Patil, Patil et al., 2016), οι διαταραχές της διάθεσης στους γονείς και τα επίπεδα μολύβδου στο αίμα (Huang, Hu et al., 2016) αυξάνουν τον κίνδυνο ΔΕΠΥ (Paramanindhito, Setiawati et al., 2022) αλλά με σημαντική φθίνουσα επιρροή με την πάροδο του χρόνου (Brinksma, Hoekstra et al., 2017). Ακόμη, υποστηρίζεται η άποψη πως η ΔΕΠΥ ως ετερογενής διαταραχή σχετίζεται με πολλαπλά (Zheng, Cheng et al., 2022) νευροψυχολογικά ελλείμματα (Sjöwall, Roth et al., 2013).

Η ύπαρξη πολλών προβλημάτων που συνυπάρχουν στη ΔΕΠΥ τονίζει τη σημασία της έγκαιρης αναγνώρισης της διαταραχής για την υλοποίηση στρατηγικών πρόληψης και συνεχούς υποστήριξης των ατόμων με ΔΕΠΥ (Steinhausen, Nøvik et al., 2006) στο πλαίσιο της πρωτοβάθμιας περίθαλψης (Jerome & Jerome, 2020).

## Διάγνωση

Στους νόμους που ψηφίστηκαν για την ειδική αγωγή και εκπαίδευση η διάγνωση αναφέρεται ως η εκπαιδευτική αξιολόγηση που σκοπό έχει τη συγκέντρωση στοιχείων και δεδομένων, τα οποία θα βοηθήσουν στον σχεδιασμό και στην εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων- παρεμβάσεων (Ν. 3699/2008). Χρησιμοποιήθηκαν ποικίλοι όροι, όπως Διαγνωστική Εξέταση, Ιατροδιαγνωστική και Διαγνωστική Εξέταση, Διάγνωση, Εκπαιδευτική Αξιολόγηση, Διαφορική ή Διαφοροδιάγνωση, Διαγνωστική Εκπαιδευτική Αξιολόγηση, Αξιολογική Έκθεση-Γνωμάτευση, ανάλογα με τους φορείς διάγνωσης αξιολόγησης και υποστήριξης (Ιατροπαιδαγωγικές Υπηρεσίες, Σχολικοί Ψυχολογικοί Σταθμοί και Κινητές Διαγνωστικές Ομάδες, Περιφερειακές Υπηρεσίες του Υπουργείου Υγείας, Πρόνοιας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων, Κέντρα Διάγνωσης Αξιολόγησης Υποστήριξης, Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης, πιστοποιημένα από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα άλλων Υπουργείων, Κέντρα Εκπαιδευτικής και

Συμβουλευτικής Υποστήριξης) και με την κυριαρχία του ιατρικού μοντέλου ή την ανάδειξη του εκπαιδευτικού χαρακτήρα της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης.

Στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση η αξιολόγηση συνοδεύεται από διάφορα προσδιοριστικά επίθετα, όπως ψυχοπαιδαγωγική διαγνωστική, διδακτική, σχολική (Ταρατόρη–Τσαλκατίδου, 1994) και εκπαιδευτική αξιολόγηση (Απ. 17812/Γ6 ΦΕΚ 315/12 Φεβρουαρίου 2014). Η ψυχοπαιδαγωγική διαγνωστική αξιολόγηση θεωρείται διαδικασία με καθοριστική σημασία. Αποσκοπεί στον προσδιορισμό, στη διάγνωση αλλά και στην αντιμετώπιση των δυσκολιών του μαθητή. Χαρακτηρίζεται ως δύσκολη και περίπλοκη διαδικασία, γιατί χρησιμοποιούνται ποικίλες μέθοδοι, κριτήρια προσδιορισμού, εργαλεία αξιολόγησης (Hooshyari, Mohammadi et al., 2008) και διενεργείται από διεπιστημονική ομάδα (Τομαράς, 2008), για να αξιολογηθούν οι δυσκολίες των παιδιών με ΔΕΠΥ (Gamvrouli, Gamvrouli et al., 2021) (ακαδημαϊκές, συμπεριφορικές, στην εκτελεστική λειτουργία) (Holmes, Gathercole et al., 2010).

Η διάγνωση της Διαταραχής Ελλειμματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητας στηρίζεται σε ένα εμπειριστατωμένο ιστορικό του παιδιού που αφορά στην αξιολόγηση της συμπεριφοράς και τον βαθμό της λειτουργικότητάς του (Post & Kurlansik, 2012). Τα τελευταία χρόνια η ΔΕΠΥ διαγιγνώσκεται σύμφωνα με τα κριτήρια της Πέμπτης Έκδοσης του Διαγνωστικού Στατιστικού Εγχειριδίου Ψυχικών Διαταραχών (DSM-5) και συμπληρώνεται από επικυρωμένες κλίμακες αξιολόγησης που συμπληρώνουν γονείς και εκπαιδευτικοί. Σύμφωνα με τα διαγνωστικά κριτήρια, ο απρόσεκτος τύπος είναι η πιο συνηθισμένη μορφή της ΔΕΠΥ. Συχνά ο μαθητής αποτυγχάνει να επικεντρωθεί στις λεπτομέρειες ή κάνει λάθη απροσεξίας στις σχολικές εργασίες καθώς και στις δραστηριότητες, τις οποίες αδυνατεί να οργανώσει και να ολοκληρώσει. Ακόμη, δυσκολεύεται να διατηρήσει την προσοχή του στο παιχνίδι, απορροφάται και δεν προσέχει, όταν του απευθύνουν τον λόγο. Επίσης, αποφεύγει να εμπλακεί σε δραστηριότητες που απαιτούν αυξημένη προσοχή. Επιπλέον, χάνει αντικείμενα που είναι απαραίτητα για τις εργασίες του, η προσοχή του αποσπάται από άσχετα κίνητρα και ξεχνά να εκτελέσει τις δραστηριότητες που αναλαμβάνει, ενώ μπορεί να δείχνει ότι του λείπουν τα κίνητρα και υστερεί σε ακαδημαϊκές επιδόσεις.

Στο σπίτι το παιδί με τον απρόσεκτο τύπο της ΔΕΠΥ δυσκολεύεται να ολοκληρώσει μόνο του και με αποτελεσματικό τρόπο καθημερινές δραστηριότητες (οικιακές εργασίες, θελήματα, να πληρώσει λογαριασμούς). Αναφορικά με τις εργασίες που ανατίθενται από τον εκπαιδευτικό για το σπίτι, τις θεωρεί δύσκολες και αυτό σχετίζεται με τον βραδύ ρυθμό με τον οποίο εργάζεται και με τη σύγχυση που το χαρακτηρίζει. Σχετικά με τα κοινωνικά χαρακτηριστικά, είναι παθητικό και αποτραβηγμένο, δυσκολεύεται να αναγνωρίσει τα συναισθήματα στα πρόσωπα των άλλων (Schönenberg, Schneidt et al., 2019) και σε πολλές περιπτώσεις δε γνωρίζει πώς να αντιδράσει, τι να πει και πώς να συμπεριφερθεί κατά τη διάρκεια της κοινωνικής αλληλεπίδρασης.

Ο υπερκινητικός και παρορμητικός τύπος συχνά εκδηλώνει συμπεριφορές ανησυχίας (χτυπά τα χέρια ή τα πόδια, στριφογουρίζει στο κάθισμα), κινείται στην τάξη (δυσκολεύεται να παραμείνει καθισμένος, σκαρφαλώνει). Επιπλέον, αντιμετωπίζει δυσχέρειες να εμπλακεί σε δραστηριότητες με ησυχία και δεν παραμένει ήρεμος. Μιλά υπερβολικά, πετάγεται και απαντά, χωρίς να περιμένει να ολοκληρωθεί η ερώτηση, ενοχλεί τους άλλους σε συζητήσεις, παιχνίδια ή δραστηριότητες και χρησιμοποιεί ξένα αντικείμενα χωρίς να ζητήσει άδεια.

Οι μαθητές με ΔΕΠΥ μιλούν υπερβολικά, διακόπτουν τον συνομιλητή τους, αλλάζουν θέμα, ο λόγος τους στερείται συνοχής και δεν είναι οργανωμένος (Green, Johnson, & Bretherton,

2014). Επίσης, η δυσκολία να κατανοήσουν έγκαιρα και να εξαγάγουν συμπεράσματα από τα λεκτικά μηνύματα άλλων ανθρώπων μειώνει την ικανότητά τους να κατανοούν μακροσκελείς οδηγίες, υποδείξεις (Korrel, Mueller et al., 2017) αλλά και αστεία (Zimmerman, 1990).

Τα συμπτώματα της ΔΕΠΥ εκδηλώνονται πριν από την ηλικία των δώδεκα ετών σε διάφορα περιβάλλοντα (σχολείο, σπίτι ή σε χώρους της κοινωνικής ζωής) και, όσον αφορά στη διάρκεια, τα περισσότερα συμπτώματα διαρκούν τουλάχιστον έξι μήνες, δεν ταιριάζουν με το αναπτυξιακό επίπεδο του ατόμου, δεν αποτελούν χαρακτηριστικά της εκδήλωσης αντιδραστικής συμπεριφοράς και δε συνδέονται με την επιθετικότητα ή την αδυναμία του ατόμου να κατανοήσει οδηγίες (Cabral, Liu et al., 2020). Τα παιδιά θα πρέπει να εκδηλώνουν τουλάχιστον έξι συμπεριφορές από τα κριτήρια της απροσεξίας ή από την ομάδα της υπερκινητικότητας ή και από τις δύο, ενώ τα άτομα που είναι πάνω από δεκαεπτά παρουσιάζουν πέντε συμπτώματα.

Ακόμη, σύμφωνα με τα διαγνωστικά κριτήρια του DSM-5, ένα άτομο μπορεί να εκδηλώνει ήπια, μέτρια ή σοβαρά συμπτώματα της ΔΕΠΥ ανάλογα με τον αριθμό των συμπτωμάτων αλλά και με τις δυσχέρειες που αυτά προκαλούν στην καθημερινή του ζωή (Martel, Nigg et al., 2009). Στην κατηγορία της ήπιας ταξινόμησης υπάρχει περιορισμένος αριθμός συμπτωμάτων ή δεν υπάρχουν περισσότερα από αυτά που είναι αναγκαία για την ταξινόμηση και οδηγούν σε επουσιώδη έκπτωση στην κοινωνική, ακαδημαϊκή ή επαγγελματική λειτουργία. Στη μέτρια μορφή υπάρχουν συμπτώματα ή λειτουργική δυσκολία μεταξύ των κατηγοριών της ήπιας και της σοβαρής μορφής. Τέλος, στη σοβαρή μορφή υπάρχουν πολύ περισσότερα συμπτώματα ή αρκετά ιδιαιτέρως σοβαρά συμπτώματα που οδηγούν σε σημαντικές δυσκολίες στην κοινωνική ή επαγγελματική λειτουργικότητα.

Τα βασικά στοιχεία της διαγνωστικής αξιολόγησης περιλαμβάνουν τα διαγνωστικά κριτήρια της ΔΕΠΥ, όπως η διάρκεια των συμπτωμάτων, ο βαθμός της απροσεξίας, της υπερκινητικότητας, της παρορμητικότητας, το αναπτυξιακό επίπεδο, η εκδήλωση συμπτωμάτων της συμπεριφοράς του μαθητή (ευερεθιστότητα) (Galera, Orri et al., 2021) σε διάφορα περιβάλλοντα (το σπίτι, το σχολείο), ένα λεπτομερές ιστορικό της συμπεριφοράς ήδη από τη νηπιακή ηλικία (Wolraich, Chan et al., 2019) και ο αποκλεισμός άλλων διαταραχών (Brock & Clinton, 2007).

Ακόμη, για την άντληση των πληροφοριών καθοριστική πηγή αποτελούν οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί, οι συνομήλικοι αλλά και οι ίδιοι οι μαθητές, γιατί οι πληροφορίες τους είναι ζωτικής σημασίας για την έγκυρη και αξιόπιστη διαγνωστική διαδικασία (Travell & Visser, 2006). Ήδη από την ηλικία του δημοτικού σχολείου τα παιδιά με ΔΕΠΥ είναι σε θέση να αναγνωρίσουν τους περιορισμούς και τις δυσκολίες τους (Slobodin & Davidovitch, 2022), ενώ οι ερωτήσεις που υποβάλλονται σχετικά με τις δυσχέρειες της ΔΕΠΥ μπορεί να ενισχύσουν την αυτογνωσία τους, την ικανότητά τους να αυτοελέγχονται και να αναστοχάζονται τις δυσκολίες και τα δυνατά τους σημεία (Sluiter, Groen et al., 2020).

Η διάγνωση εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη λήψη πληροφοριών μέσω των κλιμάκων αξιολόγησης (Christani, 2024) ήδη από την προσχολική ηλικία (Dreyer, 2006) που συμπληρώνουν οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί (Pelham, Fabiano, & Massetti, 2005). Ο ρόλος των εκπαιδευτικών θεωρείται σημαντικός για τον εντοπισμό, τη διάγνωση και την υποστήριξη των μαθητών με ΔΕΠΥ, γιατί είναι οι πρώτοι που εισηγούνται την παραπομπή τους σε διαγνωστικό αξιολογικό φορέα (Sax & Kautz, 2003). Οι γονείς παρέχουν χρήσιμες πληροφορίες σχετικά με τις συνθήκες μελέτης του παιδιού στο σπίτι, τις καθημερινές του ρουτίνες, τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και τις σχέσεις με τους συνομηλίκους.

Επιπρόσθετα, οι γονείς, όταν οργανώνεται η διαγνωστική αξιολόγηση, συμμετέχουν ενεργά. Όπως και οι εκπαιδευτικοί, συμπληρώνουν κλίμακες αξιολόγησης (Fabiano, Pelham et al., 2006), ενημερώνονται αν αποκλείστηκαν σωματικά προβλήματα, από τα οποία ενδεχομένως μπορεί να προκληθούν δυσχέρειες. Ακόμη, καλούνται να ενημερώσουν για το ιστορικό του παιδιού τους και αν αποκλείστηκαν οι δευτερογενείς αιτίες, όπως συναισθηματικά προβλήματα, κοινωνικές ή πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, αλλά και αίτια, όπως διαζύγιο στην οικογένεια, ενδοοικογενειακά προβλήματα, μετακομίσεις, θάνατοι .

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα η αξιολόγηση των μαθητών με ΔΕΠΥ διενεργείται από τα μέλη του Κέντρου Διεπιστημονικής Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής και Υποστήριξης (ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ.) και της Επιτροπής Διεπιστημονικής Υποστήριξης (Ε.Δ.Υ.). Το ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. διενεργεί αξιολόγηση των ειδικών εκπαιδευτικών και ψυχοκοινωνικών αναγκών των μαθητών, προκειμένου να εντοπιστούν οι δομικοί φραγμοί και τα εμπόδια που δυσχεραίνουν την πρόσβασή τους στη μάθηση (Ν. 4823 ΦΕΚ 136 3 Αυγούστου 2021) συγκεντρώνοντας πληροφορίες από ποικίλες πηγές (λεπτομερές ιατρικό και οικογενειακό ιστορικό, φυσική εξέταση, συνεντεύξεις με τους γονείς, το παιδί και τους εκπαιδευτικούς, κλίμακες αξιολόγησης συμπεριφοράς, παρατήρηση του παιδιού και ψυχολογικά τεστ που μετρούν το I.Q., την κοινωνική και συναισθηματική προσαρμογή (Liu, Wang et al., 2021) καθώς και έλεγχο για μαθησιακές δυσκολίες) (Fowler, 2002).

### **Λειτουργική αξιολόγηση**

Η διάγνωση της ΔΕΠΥ συχνά στηρίζεται σε μεγάλο βαθμό σε συμπτώματα που αξιολογούνται με λίστες ελέγχου συμπεριφοράς. Όμως, η διαγνωστική αξιολόγηση της ΔΕΠΥ δεν παρέχει επαρκείς πληροφορίες, για να σχεδιαστούν εξατομικευμένες παρεμβάσεις υποστήριξης, οι οποίες θα σταθμίζουν τον τρόπο ανταπόκρισης του παιδιού σε διάφορα περιβάλλοντα (σχολείο, οικογένεια), και ακολούθως θα επανασχεδιάζονται (DuPaul & Ervin, 1996). Η λειτουργική αξιολόγηση αποτελεί διαδικασία παρατήρησης, η οποία θεωρείται εμπειρικά έγκυρη αλλά χωρίς κλινική χρήση (Pelham, Fabiano, & Massetti, 2005). Περιλαμβάνει τη χρήση ποικίλων στρατηγικών, για να συγκεντρωθούν δεδομένα και να καταγραφούν πληροφορίες που αφορούν στη συμπεριφορά του μαθητή, στις συνθήκες που επικρατούν στην τάξη (θόρυβοι, διαρρύθμιση θρανίων, έντονο φως), στα γεγονότα που προηγούνται ή ακολουθούν και πώς αυτά επηρεάζουν τη συμπεριφορά του μαθητή και στα αίτια από τα οποία προκαλούνται ή διατηρούνται οι συμπεριφορές (DuPaul & Ervin, 1996), όπως η ανάγκη να κερδίσει ο μαθητής την προσοχή του εκπαιδευτικού, των γονέων ή των συμμαθητών (Northrup, Broussard et al., 1995) του και να αποφύγει να ασχοληθεί με τις εργασίες.

Στο πλαίσιο της λειτουργικής αξιολόγησης ο εκπαιδευτικός παρατηρεί (Fabiano, Pyle et al., 2017) και περιγράφει αναλυτικά ποια είναι τα χαρακτηριστικά που στοιχειοθετούν τη μη αποδεκτή συμπεριφορά (ο μαθητής σηκώνεται από τη θέση του, δεν ολοκληρώνει τις εργασίες του). Στη συνέχεια η περιγραφή επικεντρώνεται στα γεγονότα, τα οποία ενδεχομένως αποτελούν τα γενεσιουργά αίτια για την εκδήλωση της συμπεριφοράς αλλά και των συνεπειών που προκύπτουν. Πρόκειται για έναν κατάλογο με τις συμπεριφορές του παιδιού με ΔΕΠΥ, οι οποίες αναφέρονται στη συχνότητα εκδήλωσής τους, στη διάρκεια, στην ένταση και στη σημασία που έχουν. Αν δηλαδή ο μαθητής συμμετέχει στο μάθημα, απαντά με επιτυχία στις ερωτήσεις, ακολουθεί τις οδηγίες του εκπαιδευτικού, συμμορφώνεται με τους κανόνες της τάξης, αλλά και πώς συμπεριφέρεται και σε άλλους χώρους εκτός από τη σχολική τάξη (διάδρομος, αυλή του σχολείου).

Ο εκπαιδευτικός αποφασίζει με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής να αξιολογήσει τη συμπεριφορά ενός μαθητή, ο οποίος στις πρώτες ώρες του μαθήματος της Γλώσσας σηκώνεται από το κάθισμα, διακόπτει την εργασία του και περιφέρεται στην τάξη. Στην αρχή, για δύο ή τρεις ημέρες κατά τη διάρκεια του μαθήματος ο χρόνος παρατήρησης χωρίζεται σε διαστήματα των πέντε ή δέκα λεπτών και καταγράφεται η ένταση και η συχνότητα, δηλαδή πόσες φορές και για πόση ώρα ο μαθητής αφήνει το κάθισμα και περιφέρεται στην τάξη χωρίς να συμμετέχει στο μάθημα.

Τα δεδομένα καταγράφονται σε πίνακα αξιολόγησης της συμπεριφοράς, στον οποίο καταχωρίζονται η διάρκεια της παρατήρησης, η συμπεριφορά και η αναλυτική περιγραφή της. Με τη συγκέντρωση των δεδομένων οι εκπαιδευτικοί αποβλέπουν στο να αναπτύξουν πιθανές υποθέσεις σχετικά με τα αίτια (DuPaul & Ervin, 1996) και με τα προβλήματα που προκύπτουν από τη μη αποδεκτή συμπεριφορά, όπως ότι διακόπτεται η ροή του μαθήματος, δημιουργούνται μαθησιακά κενά, δυσχεραστούνται οι συμμαθητές, απομονώνεται ο μαθητής με ΔΕΠΥ, έχει χαμηλή αυτοεκτίμηση και περιορισμένα κίνητρα μάθησης, και τέλος για να σχεδιαστούν (Wolraich, Hagan et al., 2019) αποτελεσματικές παρεμβάσεις.

Μετά την ολοκλήρωση της αξιολόγησης καταρτίζεται το εξατομικευμένο πρόγραμμα εκπαίδευσης. Για παράδειγμα, ο μαθητής δυσκολεύεται να παραμείνει καθισμένος στο θρανίο και να ασχοληθεί με την εργασία του. Το εξατομικευμένο πρόγραμμα αποσκοπεί να ενισχύσει τον μαθητή να ασχοληθεί με την εργασία στην αρχή για ένα προκαθορισμένο διάστημα (π.χ. για δύο λεπτά) και στη συνέχεια το χρονικό διάστημα διευρύνεται (για τέσσερα και οκτώ λεπτά). Ακόμη, περιλαμβάνει και συγκεκριμένα κριτήρια με τα οποία σταθμίζεται η επίτευξη της συμπεριφοράς - στόχου (π.χ. διακόπτει τρεις ή λιγότερες φορές στη διάρκεια του μαθήματος; σηκώνεται από τη θέση του χωρίς λόγο; ολοκληρώνει την εργασία του εντός του προβλεπόμενου χρόνου;).

Τεχνικές που χρησιμοποιούνται, για να ανιχνευτεί και να διαπιστωθεί πώς, τότε και γιατί εκδηλώνεται η μη προσήκουσα συμπεριφορά των μαθητών, είναι η συνέντευξη με τους μαθητές, τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς αλλά και η παρατήρηση της συμπεριφοράς των μαθητών στους χώρους στους οποίους δραστηριοποιούνται, όπως στο σχολείο, στο σπίτι ή στους χώρους συνάντησης των συνομηλίκων (Majko, 2017).

Σχετικά με τις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, προκύπτει η ανάγκη να αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί τις στρατηγικές παρέμβασης και στη συνέχεια να τις τροποποιούν προσαρμόζοντάς τις στις συνθήκες που κάθε φορά κυριαρχούν. Με τον τρόπο αυτόν, όταν προκύπτουν θετικά αποτελέσματα, κρίνεται απαραίτητο να διατηρηθούν οι παρεμβάσεις. Στην αντίθετη περίπτωση με βάση τα νέα δεδομένα διαφοροποιούνται οι στόχοι αλλά και δρομολογούνται αναθεωρημένες δράσεις.

Στην περίπτωση που ο εκπαιδευτικός διαπιστώσει για πόσο χρονικό διάστημα ο μαθητής μπορεί να παραμείνει προσηλωμένος στην εργασία χωρίς να σηκώνεται από το κάθισμα, οργανώνει προσεγγίσεις για τη μείωση της μη αποδεκτής συμπεριφοράς. Πρώτον, η παρέμβαση αποβλέπει στο να εξαλείψει τα γνωρίσματα των εργασιών που οδηγούν τον μαθητή στο να μην τις ολοκληρώσει (εργασίες εκτεταμένες, με πολλές ερωτήσεις) και δεύτερο στο να τροποποιηθούν οι συνθήκες και οι διαδικασίες κάτω από τις οποίες εργάζεται ο μαθητής (θόρυβοι στην τάξη, άβολα καθίσματα). Στην πρώτη περίπτωση ο εκπαιδευτικός μεριμνά οι εργασίες να είναι σχετικές με τους εκπαιδευτικούς στόχους και ενδιαφέροντες. Ακόμη, μειώνει τον φόρτο των εργασιών, αλλάζει τη δομή τους (δημιουργεί ερωτήσεις κλειστού τύπου) και παρέχει στον μαθητή τη δυνατότητα επιλογής (Powell & Nelson, 1997),

για να βελτιώνεται η εμπλοκή του στη μαθησιακή δραστηριότητα. Στη δεύτερη περίπτωση ο εκπαιδευτικός εξασφαλίζει την ευκαιρία για συχνά διαλείμματα (όπως κάθε οκτώ λεπτά), αλλά και ελέγχει τις συνθήκες από τις οποίες πηγάζει η διάσπαση της προσοχής (απομακρύνει τις πηγές θορύβου και τα περιττά αντικείμενα στην τάξη, βελτιώνει την ποιότητα των καθισμάτων, βάζει τον μαθητή να καθίσει μακριά από παράθυρα). Ακόμη, στο πλαίσιο του εξατομικευμένου προγράμματος για τη βελτίωση της συμπεριφοράς του μαθητή με ΔΕΠΥ ο εκπαιδευτικός, για να τον κινητοποιήσει, του αναθέτει να παρακολουθεί τη συμπεριφορά του ή την πορεία της εργασίας του και μετά από ένα προκαθορισμένο διάστημα (π.χ. οκτώ λεπτά), κάνει μόνος του ένα σύντομο διάλειμμα και επανέρχεται, για να ολοκληρώσει την εργασία στο χρονικό διάστημα που είχε συμφωνηθεί.

Όταν από την αξιολόγηση προκύπτει ότι οι συμπεριφορές του μαθητή με ΔΕΠΥ υποκινούνται από την ανάγκη να κερδίσει την προσοχή του γονέα ή του εκπαιδευτικού, θα χρειαστεί η παρέμβαση να δομηθεί σε δύο άξονες. Κατ' αρχάς, η παρέμβαση να αποσκοπεί στο να μειώσει την πιθανότητα να εκδηλωθεί η συμπεριφορά αναζήτησης προσοχής. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί, αν αυξάνεται η συχνότητα με την οποία οι εκπαιδευτικοί ή οι γονείς ασχολούνται με το παιδί με ΔΕΠΥ. Στη συνέχεια, οι παρεκκλίνουσες συμπεριφορές θα πρέπει να αγνοούνται και να δίνεται προσοχή στο παιδί, όταν εμφανίζονται πιο κατάλληλες συμπεριφορές. Για παράδειγμα, αν ένα παιδί με ΔΕΠΥ ενοχλεί, για να κερδίσει την προσοχή του γονέα που είναι απασχολημένος (μιλά στο τηλέφωνο, ασχολείται με τον μικρότερο αδελφό ή εργάζεται), ο γονέας θα πρέπει να αγνοεί την ενοχλητική συμπεριφορά και περιοδικά να φροντίζει το παιδί, όταν αυτό συμμορφώνεται.

Υπάρχει, όμως, η πιθανότητα η συμπεριφορά των μαθητών με ΔΕΠΥ να στοχεύει στην άντληση προσοχής από τους συνομηλίκους (Flood, Wilder et al., 2002). Τότε εκτός από το εξατομικευμένο πρόγραμμα παρέμβασης ο μαθητής εντάσσεται σε ομάδες εργασίας που αδιαφορούν και δεν ενδίδουν στην ενοχλητική συμπεριφορά. Εναλλακτικά, οι δραστηριότητες που σχεδιάζονται στηρίζονται στην αλληλεπίδραση και στην ισότιμη συνεργασία των μαθητών στις ομάδες, ώστε τα μέλη της ομάδας να αγνοούν τους μαθητές που συμπεριφέρονται προκλητικά. Οπωσδήποτε, τα μέλη της ομάδας φροντίζουν να συμπεριφέρονται με σεβασμό ο ένας στον άλλον, ακόμα και όταν εκδηλώνονται διαφωνίες. Επίσης, όλοι στην ομάδα ακούν τους συμμαθητές τους με προσοχή.

Όταν οι παρεμβάσεις στοχεύουν στην ανάπτυξη φιλίας των παιδιών με ΔΕΠΥ σε δυαδικό επίπεδο, ενδέχεται να οδηγήσουν στη βελτίωση των σχέσεων με τους συνομηλίκους. Τα παιδιά με ΔΕΠΥ που συνεργάζονται με συνομηλίκους τους, οι οποίοι επιδεικνύουν αποδεκτή συμπεριφορά, και τα παιδιά, των οποίων οι γονείς συμμορφώνονται σε μεγαλύτερο βαθμό στην παρέμβαση φιλίας, αναπτύσσουν πιο στενές φιλικές σχέσεις και οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν πως η ποιότητα της φιλίας και η ανταπόκριση στην παρέμβαση είναι βελτιωμένες (Hoza, Mrug et al., 2003).

## **Τρόποι υποστήριξης μαθητών/τριών με ΔΕΠΥ στη σχολική τάξη**

Ακολουθούν μελέτες περίπτωσης, στις οποίες προτείνονται τρόποι υποστήριξης των μαθητών/τριών με ΔΕΠΥ στη σχολική τάξη.



### **1<sup>η</sup> Μελέτη περίπτωσης**

Η Μαρία είναι μαθήτρια της Δ΄ τάξης. Έχει αξιολογηθεί με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και φοιτά στη γενική τάξη. Παρουσιάζει δυσκολίες στον γραπτό λόγο (Yoshimasu, Barbaresi et al., 2011), τα κείμενά της δεν είναι επαρκή (Molitor, Langberg, & Evans, 2016), υστερούν στο λεξιλόγιο, στην ορθογραφία (DuPaul, McGoey et al., 2001) και στη γραμματική. Ο εκπαιδευτικός αποφασίζει να διδάξει την παραγωγή γραπτού λόγου με τη στρατηγική της αυτορρύθμισης (Reid, Hagaman, & Graham, 2014), η οποία οργανώνεται στα εξής στάδια (Harris, Graham, & Mason, 2003).

Συζητήσέ το

Ο εκπαιδευτικός αρχικά παρουσιάζει και συζητά με τους μαθητές ότι τα αφηγηματικά κείμενα αποτελούνται από επτά δομικά μέρη. Αφού οι μαθητές διαβάσουν ένα αφηγηματικό κείμενο, εφαρμόζουν τη γνώση που απέκτησαν, εντοπίζουν και καταχωρίζουν τα μέρη του κειμένου σε έναν γραφικό οργανωτή (Ποιος; Πού; Πότε, Τι, Τι; Πώς; Πώς;) (Vekiri, 2002). Έπειτα, οι μαθητές σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό προσδιορίζουν έναν στόχο «να γράφουν αφηγηματικά κείμενα που θα περιέχουν και τα επτά μέρη». Αυτό θα το καταφέρουν χρησιμοποιώντας το «τέχνασμα» με τα πέντε Π και τα δύο Τ (Π-Π-Π, Τ-Τ, Π-Π.). Ένας άλλος στόχος αφορά στη δέσμευση των μαθητών να συνεργάζονται σε δυάδες και να βοηθούν ο ένας τον άλλον. Ένας τρίτος στόχος είναι να συζητούν με τον εκπαιδευτικό τις συνθήκες συνεργασίας (πότε χρειάστηκε να βοηθήσουν ο ένας τον άλλον, τι έκαναν, ποιο αποτέλεσμα προέκυψε).

#### **1. Ανάπτυξη των προδεξιοτήτων και των βασικών γνώσεων**

Επειδή σε πολλές περιπτώσεις οι μαθητές με δυσκολίες μάθησης δεν είναι εξοικειωμένοι με το λεξιλόγιο και τις έννοιες που χρησιμοποιούνται στη διαδικασία της γραφής, ο εκπαιδευτικός τους παροτρύνει να εξετάσουν τους υποβοηθητικούς πίνακες που περιέχουν υπαινιγμούς (εικόνες). Π.χ. Απαντούν στις ερωτήσεις: Πότε συνέβη η ιστορία; Ποιος είναι ο πρωταγωνιστής; Πού συνέβη η ιστορία; (εικόνα τοπίου με σπίτια, εξοχή κ.ά.), Τι έκανε ο ήρωας ή τι θέλει να κάνει; (εικόνα ανθρώπου), Τι κάνουν τα άλλα πρόσωπα της ιστορίας; Τι συνέβη μετά; Τι συνέβη με τα άλλα πρόσωπα; (εικόνα ατόμων που παίζουν, εργάζονται κ.λπ.), Πώς αισθάνεται ο πρωταγωνιστής; Πώς αισθάνονται τα άλλα πρόσωπα; (εικόνα μίας καρδιάς), Πώς τελειώνει η ιστορία; (εικόνα λεωφορείου που φεύγει). Στη συνέχεια οι μαθητές δηλώνουν ότι, καθώς εργάζονται, θα ελέγχουν την εργασία τους.

#### **2. Μορφοποίησέ το**

Ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει στους μαθητές υποδειγματικά τον τρόπο με τον οποίο μπορεί να χρησιμοποιηθεί η στρατηγική εφαρμόζοντας την τεχνική για τη γραφή της ιστορίας, πώς να προσδιορίζουν στόχους, πώς να αυτοελέγχονται, πώς να αυτοδιορθώνονται και πώς να ενισχύουν τον εαυτό τους.

Στη συνέχεια ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει τις αυτοοδηγίες που μπορεί να χρησιμοποιεί ο μαθητής και αναφέρονται στον προσδιορισμό του προβλήματος (Τι θα πρέπει να κάνω σ' αυτήν την εργασία;), στην εστίαση της προσοχής (Πρέπει αρχικά να επικεντρωθώ στην εργασία μου), στον σχεδιασμό (Πρώτα πρέπει να..., μετά..., στη συνέχεια...), στην παρουσίαση των βημάτων της αυτοαξιολόγησης (Έγραψα όλα τα μέρη του γραπτού; Διόρθωσα τα ορθογραφικά λάθη; Διόρθωσα τις παραγράφους; Έγραψα ρήματα που δείχνουν ενέργεια; Είναι τα ρήματα σε παρελθοντικό χρόνο;), στην αντιγραφή και στον αυτοέλεγχο (Μπορώ να τελειώσω την εργασία μου. Ας ξεκινήσω αργά) και στην αυτοενίσχυση (Προσπάθησα και η εργασία μου είναι καλή!).

Οι μαθητές παρακολουθούν την παρουσίαση και έχουν τη δυνατότητα να καταθέσουν τη γνώμη τους κατ' αρχάς για τις αυτοοδηγίες που χρησιμοποιούνται (μπορώ και εγώ να γράψω μία ιστορία ή να περιγράψω το σχολείο μου, θα σκεφτώ πώς θα περιγράψω το σχολείο μου, πρώτα πρέπει να βρω μία ιδέα, καθώς γράφω, σκέφτομαι πώς θα οργανώσω τις ιδέες μου, κάνω ό,τι καλύτερο μπορώ και θα τα καταφέρω) και στη συνέχεια για τον αυτοέλεγχο, την αυτοδιόρθωση, την αυτοαξιολόγηση και την αυτοενίσχυση (θα εξετάσω τις ιδέες μου, μπορώ να προσπαθήσω πιο πολύ, έγραψα όλα τα μέρη του γραπτού; έγραψα ρήματα που δείχνουν ότι κάνω κάτι, σκέφτομαι ή αισθάνομαι; Είναι τα ρήματα σε παρελθοντικό χρόνο και δηλώνουν χρόνο; διόρθωσα τα ορθογραφικά λάθη; χώρισα παραγράφους και τις διόρθωσα;).

### 3. Απομνημόνευση το

Οι μαθητές απομνημονεύουν τη μνημονική τεχνική Π-Π-Π, Τ-Τ, Π-Π. και εξασκούνται. Στην περίπτωση που κάποιος μαθητής αντιμετωπίζει προβλήματα στην εμπέδωση της στρατηγικής, τα άλλα μέλη της ομάδας συνεργάζονται μαζί του.

### 4. Υποστήριξέ το

Στο πέμπτο στάδιο οι μαθητές αναλαμβάνουν μεγαλύτερη ευθύνη στην εφαρμογή της στρατηγικής. Ξεκινούν γράφοντας μία εργασία, ακολουθώντας τις τεχνικές και χρησιμοποιώντας τις οδηγίες που διαμόρφωσαν. Ακολουθώντας, δημιουργούν πίνακες με τα βήματα συγγραφής ενός κειμένου και με τα μέρη του αφηγηματικού κειμένου. Στην περίπτωση που συναντούν και πάλι δυσκολίες, δημιουργούν αρκτικόλεξα (Π-Π-Π, Τ-Τ, Π-Π), που θα τους βοηθήσουν να θυμούνται. Τέλος, οι μαθητές διορθώνουν τα γραπτά τους, εξετάζουν αν συμπεριέλαβαν όλα τα δομικά μέρη των αφηγηματικών κειμένων, αν ακολούθησαν τους κανόνες ορθογραφίας και στίξης και προσφέρουν ανατροφοδότηση για την επιτυχία τους.

### 5. Ανεξάρτητη παρουσίαση

Στο τελευταίο στάδιο οι μαθητές εξασκούνται χωρίς καθοδήγηση από τον εκπαιδευτικό εφαρμόζοντας τη μνημονική τεχνική και παράγουν διαφορετικούς τύπους κειμένων.

## 2<sup>η</sup> Μελέτη περίπτωσης

Ο Γιάννης είναι μαθητής της Στ' τάξης. Έχει αξιολογηθεί από το ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ με ΔΕΠΥ και παρακολουθεί το τμήμα ένταξης. Στο Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα προτείνεται να διδαχτεί στρατηγικές για τη βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης.

Σε σύγκριση με τους συνομηλίκους του σημειώνει χαμηλότερες βαθμολογίες στα τεστ κατανόησης (Brock & Knapp, 1996). Ανακαλεί λιγότερες πληροφορίες από μία ιστορία (Papaeliou, Maniadaki, & Kakouros, 2015), δυσκολεύεται να κατανοήσει τη δομή και τις αιτιώδεις σχέσεις των γεγονότων (Flory, Milich, Lorch et al., 2006) και διαθέτει φτωχό λεξιλόγιο (Martinussen & Mackenzie, 2015).

Ο εκπαιδευτικός του τμήματος ένταξης επιλέγει να διδάξει την τεχνική της παράφρασης (Hua, Woods-Groves et al., 2014), η οποία διδάσκεται με τη στρατηγική της αυτορρύθμισης (Reid, Hagaman, & Graham, 2014). Πρόκειται για μία διαδικασία επαναδιατύπωσης του νοήματος ενός αποσπάσματος με διαφορετικές λέξεις (Kemp, 2017). Όμως, σε πολλές περιπτώσεις οι μαθητές δε θυμούνται τα βήματα της παράφρασης. Ένα μνημοτεχνικό βοήθημα είναι το αρκτικόλεξο (Δια-Ρω-Πα) (Wahyuni & Cahya, 2024), το οποίο χρησιμοποιείται, για να υποδεικνύει στους μαθητές τα βήματα για μια επιτυχημένη παράφραση. Το αρκτικόλεξο σημαίνει: Διαβάζω την παράγραφο, Ρωτώ τον εαυτό μου «ποια ήταν η κύρια ιδέα;» και Παραφράζω «Θέλω να το πω με δικά μου λόγια» (Hagaman, Casey, & Reid, 2012).

Η διδασκαλία της οργανώνεται με τα παρακάτω βήματα. Ο εκπαιδευτικός επισημαίνει στους μαθητές πως, καθώς διαβάζουν το κείμενο, θα πρέπει να σταματούν, για να διασφαλίσουν ότι το έχουν κατανοήσει. Εξηγεί ότι θα γνωρίσουν μία στρατηγική που ονομάζεται παράφραση (Flora, 2021) (Read Ask Paraphrase) «Διαβάζω, Ρωτώ, Παραφράζω». Τονίζει ότι παράφραση σημαίνει να λένε με δικά τους λόγια αυτά που διαβάζουν. Στην αρχή διαβάζουν προσεκτικά την πρώτη παράγραφο του κειμένου και, όπως διαβάζουν, αναρωτιούνται τι λέει η παράγραφος. Χρησιμοποιούν αυτοερωτήσεις με τις οποίες θα εντοπίσουν τις κύριες ιδέες και τις λεπτομέρειες. Η κύρια ιδέα αποτελεί τη μεγάλη εικόνα ή περιλαμβάνει τις σημαντικές πληροφορίες. Αφού τελειώσουν με τις κύριες ιδέες και τις λεπτομέρειες, θα τις περιγράψουν με δικά τους λόγια. Στη συνέχεια ακολουθεί πρακτική εφαρμογή από τους μαθητές.

Εναλλακτικά, (McMaster, Fuchs, & Fuchs, 2006) μπορεί να χρησιμοποιηθεί η διδασκαλία μεταξύ των συμμαθητών (Brock, Grove, & Searls, 2010). Ο εκπαιδευτικός προετοιμάζει τη δραστηριότητα. Ορίζει ποιος θα είναι ο συνεργάτης μαθητής του μαθητή με ΔΕΠΥ. Στη συνέχεια, επιλέγεται ένα μέρος της τάξης, το οποίο θα είναι μακριά από πηγές θορύβου και περισπασμού και διαθέτει αναπαιτικό εξοπλισμό.

Στην εισαγωγή ο εκπαιδευτικός επισημαίνει γιατί είναι χρήσιμη η εφαρμογή της στρατηγικής, παρουσιάζονται οι στόχοι και τα αναμενόμενα αποτελέσματα, π.χ. πώς διηγούμαστε κάτι που μας συνέβη. Ακολούθως, παρουσιάζει υποδειγματικά τη στρατηγική και τις δραστηριότητες. Εξασφαλίζει τη δυνατότητα στους μαθητές να υποδυθούν εναλλάξ τους ρόλους του μαθητή και του εκπαιδευτικού, να υλοποιήσουν τις δραστηριότητες και να χρησιμοποιήσουν το εκπαιδευτικό υλικό. Ο μαθητής που υποδύεται τον εκπαιδευτικό γίνεται μαθητής και ο άλλος μαθητής υποδύεται τον εκπαιδευτικό. Οι μαθητές μαθαίνουν τη στρατηγική, πώς να κάνουν λιγότερα λάθη, γιατί ο μαθητής που υποδύεται τον εκπαιδευτικό σε περίπτωση λάθους παρεμβαίνει και δίνει τη σωστή απάντηση, ενώ εξασφαλίζει πολλές ευκαιρίες στον συμμαθητή του να απαντήσει σωστά (DuPaul, Ervin, et al., 1998).

### **3<sup>η</sup> Μελέτη περίπτωσης**

Ο Γιάννης είναι μαθητής της Α΄ τάξης γυμνασίου. Διαγνώστηκε ως ΔΕΠΥ και στο Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα αναφέρεται ότι εμφανίζει ελλείμματα στις οργανωτικές δεξιότητες. Ο εκπαιδευτικός διαπίστωσε ότι συχνά ξεχνά τα βιβλία του, χάνει τις εργασίες, πολλές φορές δεν τις ολοκληρώνει και δυσκολεύεται να προετοιμαστεί για τις εξετάσεις (Evans, Schultz, White et al., 2009). Αποφασίζει να οργανώσει παρεμβάσεις, για να αναπτύξει δεξιότητες να διαχειρίζεται αποτελεσματικά τις εργασίες στο σπίτι, να οργανώνει μεθοδικά τις δραστηριότητές του, ώστε να βελτιώσει την ακαδημαϊκή του επίδοση.

Μία από τις παρεμβάσεις αφορά στη συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια (Bellaert, Morreale, & Tseng, 2023) για τη βελτίωση των ακαδημαϊκών επιδόσεων και της αναγνωστικής ικανότητας (Stewart & Austin, 2020) και για τη μείωση των προβλημάτων της συμπεριφοράς (Denton et al., 2020). Η συνεργασία της οικογένειας με το σχολείο συμπεριλαμβάνει α) τις κάρτες καθημερινής ενημέρωσης και β) την εμπλοκή των γονέων στις εργασίες, τις οποίες αναθέτουν οι εκπαιδευτικοί για το σπίτι (Roberts, et al., 2020).

#### **Κάρτες καθημερινής ενημέρωσης της οικογένειας**

Οι κάρτες ενημέρωσης (Barkley, 2022) αποτελούν ένα αποτελεσματικό εργαλείο για την υποστήριξη των μαθητών με ΔΕΠΥ (Pyle & Fabiano, 2017). Οι εκπαιδευτικοί καταγράφουν στην κάρτα ενημέρωσης έναν κατάλογο με τους στόχους (ο μαθητής ολοκληρώνει την εργασία του, ζητά την άδεια, πριν πάρει τον λόγο, συνεργάζεται, ακολουθεί τους κανόνες της

τάξης, φέρνει τις εργασίες που του ανατέθηκαν για το σπίτι) (Vannest et al., 2010), τις κλίμακες αξιολόγησης (οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν την επίδοση και τη συμπεριφορά των μαθητών για κάθε στόχο με περιγραφική αξιολόγηση, όπως «κακή», «αρκετά καλή», «καλή», «εξαιρετική») ή υπογραμμίζοντας κάθε στόχο που πέτυχε ο μαθητής καθώς και τις τεχνικές επιβράβευσης του μαθητή (π.χ. να απολαύσει το αγαπημένο του παιχνίδι και έξοδο με φίλους) (Ackley, 2022).

Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιώντας την κάρτα ενημέρωσης παρακολουθούν την πρόοδο του μαθητή και ταυτόχρονα σημειώνουν εάν επιτεύχθηκαν οι στόχοι (ξεκίνησε την εργασία χωρίς να καθυστερήσει, ζήτησε βοήθεια, όταν αντιμετώπισε δυσκολίες). Στην κάρτα ενημέρωσης καταχωρίζονται και οι αξιολογήσεις για τις εργασίες που είχαν ανατεθεί για το σπίτι (πόσες και ποιες παρέδωσε ο μαθητής, ο βαθμός ολοκλήρωσης), ενώ ο εκπαιδευτικός υπογράφει στο τέλος της κάρτας. Στην περίπτωση αρνητικών αξιολογήσεων επεξηγεί τα σημεία, στα οποία υστέρησε ο μαθητής, προτείνει λύσεις (Frafjord-Jacobson, et al., 2013), ενώ οι γονείς δεσμεύονται να μη χρησιμοποιήσουν τιμωρία, όταν δεν επιτυγχάνονται οι στόχοι.

#### *Η συμμετοχή των γονέων στις εργασίες που ανατίθενται για το σπίτι*

Οι μαθητές με ΔΕΠΥ δυσκολεύονται να ολοκληρώσουν τις εργασίες που ανατίθενται για το σπίτι με αποτέλεσμα να αποτελούν πηγή άγχους για την οικογένεια (Gavin, et al., 2023). Η δέσμευση των γονέων και η συμμετοχή των παιδιών με ΔΕΠΥ είναι καθοριστικός παράγοντας για την επιτυχία των παρεμβάσεων (Breaux, et al., 2018). Οι γονείς αναλαμβάνουν τον ρόλο του συνεργάτη, χρησιμοποιούν την τεχνική της διδασκαλίας ενός προς έναν, την άμεση ανατροφοδότηση, τη διόρθωση του λάθους και την επιβράβευση (Resetar, Noell, & Pellegrin, 2006).

Η τεχνική οργανώνεται ως εξής:

α) Αρχικά, ο εκπαιδευτικός με ένα σημείωμα τονίζει στους γονείς την ταυτότητα της εργασίας (σε ποιο μάθημα αφορά, από ποιο κεφάλαιο είναι, ποιος είναι ο σκοπός της εργασίας και τι έχει ήδη διδαχτεί ο μαθητής στην τάξη). Παρέχει οδηγίες για την ολοκλήρωση της εργασίας και, εάν είναι αναγκαίο, σημειώνει τα πρώτα βήματα, ενώ προτείνει στους γονείς να συνεργαστούν, για να ολοκληρώσουν από κοινού με τον μαθητή την εργασία. Π.χ. «Αγαπητοί γονείς, στο διάστημα αυτό μαθαίνουμε ότι με την παραγωγή και τη σύνθεση δημιουργούνται χιλιάδες λέξεις. Ανάλογα με τον τρόπο σχηματισμού τους έχουμε τις ριζικές, τις παράγωγες και τις σύνθετες. Το πρόθημα ή αχώριστο μόριο προστίθεται στην αρχή μίας λέξης και έτσι σχηματίζεται μια σύνθετη λέξη. Αντίθετα, η παραγωγική κατάληξη ή επίθημα προστίθεται στο τέλος του θέματος μιας λέξης και σχηματίζεται μια παράγωγη λέξη. Συγκεκριμένα, οργανώνονται παιχνίδια με τις λέξεις που έχουν α' συνθετικό αχώριστα μόρια και με λέξεις που παίρνουν παραγωγική κατάληξη. Θα περιμένω με χαρά να συνεργαστούμε σ' αυτήν την εργασία».

β) Στη συνέχεια προτείνει να δείξουν οι μαθητές στους γονείς τις γνώσεις που απέκτησαν (π.χ. κατά και διώκω: καταδιώκω, από τη λέξη βροχή παράγεται η λέξη βροχούλα).

γ) Να κάνουν μία επισκόπηση της δραστηριότητας. Παράδειγμα: Σήμερα θα ασχοληθώ με τα προθήματα και τις παραγωγικές καταλήξεις. Με δικά μου λόγια θα βρω το πρόθημα και την παραγωγική κατάληξη στις λέξεις που μας ανέθεσε η κυρία (π.χ. στο ρήμα διατρέχω το πρόθημα είναι το δια-, στη λέξη τραγουδιστής η παραγωγική κατάληξη είναι –ιστής). Πόσο καλά γνωρίζω τι είναι πρόθημα και τι είναι η παραγωγική κατάληξη; (Το βρήκα εύκολα. Χρειάστηκα λίγη βοήθεια. Συνεργάστηκα με τη μητέρα μου). Στο πλαίσιο της συνεργασίας ο γονέας με το παιδί ακολουθούν την τεχνική των αυτοερωτήσεων: Ας σκεφτούμε μαζί τρία

προθήματα (ξε-, παρά-, από-). Μπορούμε να βρούμε το πρόθημα που χρησιμοποιεί μία λέξη και στη συνέχεια να εντάξουμε τη λέξη σε μία πρόταση; Ξεπουλώ: το ξε- είναι το πρόθημα. Παράδειγμα: Ο έμπορος ξεπούλησε τηνπραμάτεια του. Μαζί ας σκεφτούμε τρεις παραγωγικές καταλήξεις (-άκι, -είο, -άρης). Μπορούμε να βρούμε την παραγωγική κατάληξη που χρησιμοποιεί μία λέξη και στη συνέχεια να εντάξουμε τη λέξη σε μία πρόταση; Στη λέξη σπιτάκι η παραγωγική κατάληξη είναι -άκι. Παράδειγμα: Σπίτι μου σπιτάκι μου.

δ) Η οικογένεια αξιολογεί την παρέμβαση με απαντήσεις του τύπου «ΝΑΙ» ή «ΟΧΙ», όπως «οι οδηγίες της εργασίας ήταν κατανοητές; Το παιδί σας ολοκλήρωσε με ευκολία στην εργασία; Οι πληροφορίες ήταν κατατοπιστικές στο να γνωρίσετε τι διδάσκονται τα παιδιά στην τάξη;». Τέλος, ο εκπαιδευτικός με ένα συνοπτικό κείμενο προτείνει στην οικογένεια να καταθέσει παρατηρήσεις. «Ελπίζω πως η διαδικασία να συμπληρώσετε την εργασία ήταν ευχάριστη. Ακόμη, σας παρακαλώ, στην περίπτωση που έχετε κάποιες παρατηρήσεις για τη συνεργασία μας, να τις γράψετε».

### Συμπεράσματα –Προτάσεις

Οι μαθητές με ΔΕΠΥ μπορούν να ωφεληθούν από εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, οι οποίες αφορούν σε αλλαγές στα προγράμματα σπουδών, στις μεθόδους διδασκαλίας, στις οδηγίες, στις εργασίες, στη συνεργασία της οικογένειας με το σχολείο. Όμως, είναι αναγκαίο να προηγηθεί ο εντοπισμός από τους εκπαιδευτικούς και η διάγνωση από Διαγνωστικό Αξιολογικό Φορέα, γιατί η ισότιμη συνεργασία ανάμεσα στο ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό και στους εκπαιδευτικούς μπορεί να βοηθήσει στον προσδιορισμό του προβλήματος και στην οργάνωση της παρέμβασης, ώστε αφενός να επηρεάζεται δημιουργικά η απρόσκοπτη λειτουργία του σχολείου και αφετέρου να οδηγήσει σε θετικά εκπαιδευτικά αποτελέσματα (DuPaul & Weyandt, 2006).

Για τη διάγνωση και υποστήριξη των μαθητών με ΔΕΠΥ κρίνεται αναγκαίο τα μέλη των διαγνωστικών αξιολογικών και υποστηρικτικών φορέων να αποφεύγουν τη μονολιθική και απλοϊκή προσέγγιση για την κατανόηση και τη θεραπεία της ΔΕΠΥ (DuPaul, Eckert, & McGoe, 1997) και να χρησιμοποιούν πολλές και διαφορετικές μεθόδους αξιολόγησης (Christani, 2024) ανάλογα με την ηλικία του παιδιού (Berger, Slobodin, & Cassuto, 2017).

Τέλος, είναι απαραίτητο να αναπτυχθούν σχέσεις συνεργασίας μεταξύ των διαγνωστικών αξιολογικών και υποστηρικτικών φορέων (Subcommittee on Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder Committee on Quality Improvement, 2001), των εκπαιδευτικών, του ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού και της οικογένειας, που θα επικοινωνούν (Wolraich, Chan et al., 2019), θα εργάζονται συλλογικά για την αρχική διάγνωση, την υλοποίηση και την τήρηση των κατάλληλων παρεμβάσεων και την ανίχνευση συννοσηρών διαταραχών (DuPaul, Weyandt, & Janusis, 2011).

Οι μαθητές με ΔΕΠΥ μπορούν να ωφεληθούν από εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, οι οποίες αφορούν σε αλλαγές στα προγράμματα σπουδών, στις μεθόδους διδασκαλίας, στις οδηγίες, στις εργασίες, στη συνεργασία της οικογένειας με το σχολείο. Όμως, είναι αναγκαίο να προηγηθεί ο εντοπισμός από τους εκπαιδευτικούς και η διάγνωση από Διαγνωστικό Αξιολογικό Φορέα, γιατί η ισότιμη συνεργασία ανάμεσα στο ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό και στους εκπαιδευτικούς μπορεί να βοηθήσει στον προσδιορισμό του προβλήματος και στην οργάνωση της παρέμβασης, ώστε αφενός να επηρεάζεται δημιουργικά η απρόσκοπτη

λειτουργία του σχολείου και αφετέρου να οδηγήσει σε θετικά εκπαιδευτικά αποτελέσματα (DuPaul & Weyandt, 2006).

Για τη διάγνωση και υποστήριξη των μαθητών με ΔΕΠΥ κρίνεται αναγκαίο τα μέλη των διαγνωστικών αξιολογικών και υποστηρικτικών φορέων να αποφεύγουν τη μονολιθική και απλοϊκή προσέγγιση για την κατανόηση και τη θεραπεία της ΔΕΠΥ (DuPaul, Eckert, & McGoey, 1997) και να χρησιμοποιούν πολλές και διαφορετικές μεθόδους αξιολόγησης (Christani, 2024) ανάλογα με την ηλικία του παιδιού (Berger, Slobodin, & Cassuto, 2017).

Τέλος, είναι απαραίτητο να αναπτυχθούν σχέσεις συνεργασίας μεταξύ των διαγνωστικών αξιολογικών και υποστηρικτικών φορέων (Subcommittee on Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder Committee on Quality Improvement, 2001), των εκπαιδευτικών, του ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού και της οικογένειας, που θα επικοινωνούν (Wolraich, Chan et al., 2019), θα εργάζονται συλλογικά για την αρχική διάγνωση, την υλοποίηση και την τήρηση των κατάλληλων παρεμβάσεων και την ανίχνευση συννοσηρών διαταραχών (DuPaul, Weyandt, & Janusis, 2011).

## Αναφορές

- Ackley, M. M. (2022). *Meta-Analysis of Daily Behavior Report Cards* (Doctoral dissertation, The University of Southern Mississippi).
- Alawadly, H. (2022). Attention Functions and Deficits in Children. *Aswan University Medical Journal*, 2(2), 221-232.
- American Psychiatric Association (2013). *DSM-5. Diagnostic and statistical manual of mental disorders (Fifth edition)*. Washington: DC London.
- Antoniou, E., Rigas, N., Orovou, E., & Papatrechas, A. (2021). ADHD and the Importance of Comorbid Disorders in the Psychosocial Development of Children and Adolescents. *Journal of Biosciences and Medicines*, 9(04), 1.
- Babinski, D. E., Pelham Jr, W. E., Molina, B. S., Gnagy, E. M., Waschbusch, D. A., Wymbs, B. T., ... & Kuriyan, A. B. (2016). Maternal ADHD, parenting, and psychopathology among mothers of adolescents with ADHD. *Journal of attention disorders*, 20(5), 458-468.
- Bahadursingh, P., Samsundar, A., Bachan, S., Rampaul, R., & Ali, G. (2021). Attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) and mental health in children. *Caribbean Medical Journal*, 83(1).
- Banaschewski, T., Becker, K., Döpfner, M., Holtmann, M., Rösler, M., & Romanos, M. (2017). Attention-deficit/hyperactivity disorder: a current overview. *Deutsches Ärzteblatt International*, 114(9), 149.
- Barkley, R. A. (2022). Using a Daily School-Behavior Report Card. *The ADHD Report*, 30(6), 11-14.
- Bellaert, N., Morreale, K., & Tseng, W. L. (2023). Peer functioning difficulties may exacerbate symptoms of attention-deficit/hyperactivity disorder and irritability over time: a temporal network analysis. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*.
- Bélanger, S. A., Andrews, D., Gray, C., & Korczak, D. (2018). ADHD in children and youth: Part 1— Etiology, diagnosis, and comorbidity. *Paediatrics & child health*, 23(7), 447-453.
- Berger, I., Slobodin, O., & Cassuto, H. (2017). Usefulness and validity of continuous performance tests in the diagnosis of attention-deficit hyperactivity disorder children. *Archives of Clinical Neuropsychology*, 32(1), 81-93.
- Breaux, R. P., Langberg, J. M., McLeod, B. D., Molitor, S. J., Smith, Z. R., Bourchtein, E., & Green, C. D. (2018). The importance of therapeutic processes in school-based psychosocial treatment of homework problems in adolescents with ADHD. *Journal of consulting and clinical psychology*, 86(5), 427.

- Brinksma, D. M., Hoekstra, P. J., van den Hoofdakker, B., De Bildt, A., Buitelaar, J. K., Hartman, C. A., & Dietrich, A. (2017). Age-dependent role of pre-and perinatal factors in interaction with genes on ADHD symptoms across adolescence. *Journal of Psychiatric Research*, 90, 110-117.
- Brock, S. E., Grove, B., & Searls, M. (2010). ADHD: Classroom interventions. *Helping children at home and school III: Handouts from your school psychologist*, S8H5-S8H5.
- Brock, S. E., & Clinton, A. (2007). Diagnosis of attention-deficit/hyperactivity disorder (AD/HD) in childhood: A review of the literature. *The California School Psychologist*, 12, 73-91.
- Busch, B., Biederman, J., Cohen, L. G., Sayer, J. M., Monuteaux, M. C., Mick, E., ... & Faraone, S. V. (2002). Correlates of ADHD among children in pediatric and psychiatric clinics. *Psychiatric services*, 53(9), 1103-1111.
- Brock, S. E., & Knapp, P. K. (1996). Reading comprehension abilities of children with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Attention Disorders*, 1(3), 173-185.
- Cabral, M. D. I., Liu, S., & Soares, N. (2020). Attention-deficit/hyperactivity disorder: diagnostic criteria, epidemiology, risk factors and evaluation in youth. *Translational pediatrics*, 9(Suppl 1), S104.
- Christani, P. (2024). Psychometric assessment for ADHD and the role of ICTs. *Global Journal of Engineering and Technology Advances*, 18(01), 045-054.
- Cuffe, S. P., Visser, S. N., Holbrook, J. R., Danielson, M. L., Geryk, L. L., Wolraich, M. L., & McKeown, R. E. (2020). ADHD and psychiatric comorbidity: Functional outcomes in a school-based sample of children. *Journal of attention disorders*, 24(9), 1345-1354.
- Danciu, E. L. (2011). Multidisciplinary approach of the attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) between hope and reality. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 2967-2971.
- Denton, C. A., Tamm, L., Schatschneider, C., & Epstein, J. N. (2020). The effects of ADHD treatment and reading intervention on the fluency and comprehension of children with ADHD and word reading difficulties: A randomized clinical trial. *Scientific Studies of Reading*, 24(1), 72-89.
- Demontis, D., Walters, G. B., Athanasiadis, G., Walters, R., Therrien, K., Nielsen, T. T., ... & Børglum, A. D. (2023). Genome-wide analyses of ADHD identify 27 risk loci, refine the genetic architecture and implicate several cognitive domains. *Nature genetics*, 55(2), 198-208.
- Dreyer, B. P. (2006). The diagnosis and management of attention-deficit/hyperactivity disorder in preschool children: the state of our knowledge and practice. *Current problems in pediatric and adolescent health care*, 36(1), 6-30.
- DuPaul, G. J., Weyandt, L. L., & Janusis, G. M. (2011). ADHD in the classroom: Effective intervention strategies. *Theory into practice*, 50(1), 35-42.
- DuPaul, G. J., & Weyandt, L. L. (2006). School-based Intervention for Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder: Effects on academic, social, and behavioural functioning. *International journal of disability, development and education*, 53(2), 161
- DuPaul, G. J. (2007). School-based interventions for students with attention deficit hyperactivity disorder: Current status and future directions. *School Psychology Review*, 36(2), 183-194.
- DuPaul, G. J., McGoey, K. E., Eckert, T. L., & VanBrakle, J. (2001). Preschool children with attention-deficit/hyperactivity disorder: impairments in behavioral, social, and school functioning. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 40, 508-515.
- DuPaul, G. J., Ervin, R. A., Hook, C. L., & McGoey, K. E. (1998). Peer tutoring for children with attention deficit hyperactivity disorder: Effects on classroom behavior and academic performance. *Journal of applied behavior analysis*, 31(4), 579-592.
- DuPaul, G. J., Eckert, T. L., & McGoey, K. E. (1997). Interventions for students with attention-deficit/hyperactivity disorder: One size does not fit all. *School Psychology Review*, 26(3), 369-381.
- DuPaul, G. J., & Ervin, R. A. (1996). Functional assessment of behaviors related to attention-deficit/hyperactivity disorder: Linking assessment to intervention design. *Behavior Therapy*, 27(4), 601-622.
- Eskander, N. (2020). The psychosocial outcome of conduct and oppositional defiant disorder in children with attention deficit hyperactivity disorder. *Cureus*, 12(8).

- Evans, S. W., Schultz, B. K., White, L. C., Brady, C., Sibley, M. H., & Van Eck, K. (2009). A school-based organization intervention for young adolescents with attention-deficit/hyperactivity disorder. *School Mental Health, 1*, 78-88.
- Fabiano, G. A., Pyle, K., Kelty, M. B., & Parham, B. R. (2017). Progress monitoring using direct behavior rating single item scales in a multiple-baseline design study of the daily report card intervention. *Assessment for Effective Intervention, 43*(1), 21-33.
- Fabiano, G. A., Pelham, Jr, W. E., Waschbusch, D. A., Gnagy, E. M., Lahey, B. B., Chronis, A. M., ... & Burrows-MacLean, L. (2006). A practical measure of impairment: Psychometric properties of the impairment rating scale in samples of children with attention deficit hyperactivity disorder and two school-based samples. *Journal of clinical child and adolescent psychology, 35*(3), 369-385.
- Faraone, S. V., & Radonjić, N. V. (2023). Neurobiology of attention deficit hyperactivity disorder. *Tasman's Psychiatry, 1*-28.
- Faraone, S. V., & Doyle, A. E. (2001). The nature and heritability of attention-deficit/hyperactivity disorder. *Child and adolescent psychiatric clinics of North America, 10*(2), 299-316.
- Flood, W. A., Wilder, D. A., Flood, A. L., & Masuda, A. (2002). Peer-mediated reinforcement plus prompting as treatment for off-task behavior in children with attention deficit hyperactivity disorder. *Journal of Applied Behavior Analysis, 35*(2), 199-204.
- Flora, F. (2021). The Effect of Read Ask Paraphrase (RAP) Strategy toward Students' Reading Comprehension and Perceptions. *IOSR Journal of Research & Method in Education (IOSR-JRME), 11*(1), 11-16.
- Flory, K., Milich, R., Lorch, E. P., Hayden, A. N., Strange, C., & Welsh, R. (2006). Online story comprehension among children with ADHD: which core deficits are involved?. *Journal of Abnormal Child Psychology, 34*, 850-862.
- Fowler, M. (2002). Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. NICHCY Briefing Paper.
- Frafjord-Jacobson, K. L., Hanson, A. C., McLaughlin, T. F., Stansell, A., & Howard, V. F. (2013). Daily report cards: A recommended intervention in the schools. *International Journal of basic and applied science, 1*(3), 461-472.
- Fuemmeler, B., Glasgow, T., Schlechter, J., Maguire, R., Sheng, Y., Bidopia, T., Barsell, J., Ksinan, A., Zhang, J., Lin, Y., Hoyo, C., Murphy, S., Quin, J., Xiangtian, W., Kollins, S., Less, S. (2023). Parental and Childhood Smoke Exposure Associations With Cognition, Language, and Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder, *The Journal Pediatrics, 256*, 77-84.
- Galera, C., Orri, M., Vergunst, F., Melchior, M., Van der Waerden, J., Bouvard, M. P., ... & Côté, S. M. (2021). Developmental profiles of childhood attention-deficit/hyperactivity disorder and irritability: Association with adolescent mental health, functional impairment, and suicidal outcomes. *Journal of child psychology and psychiatry, 62*(2), 232-243.
- Gallo, E. F., & Posner, J. (2016). Moving towards causality in attention-deficit hyperactivity disorder: overview of neural and genetic mechanisms. *The Lancet Psychiatry, 3*(6), 555-567.
- Gamvrouli, M., Gamvrouli, I., & Triantafyllou, C. (2021). Evaluation tools of the characteristics of attention deficit and hyperactivity disorder (ADHD) in children and adolescents: a literature review. *Psychiatriki, 10*.
- Gavin, B., Holme, I., Minihan, E., O'Reilly, G., & McNicholas, F. (2023). Understanding the "battleground" of homework and ADHD: A qualitative study of parents' perspectives and experiences. *Social Sciences & Humanities Open, 8*(1), 100587.
- Gephart, H. R. (2002). Assessing Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine, 156*(1), 90-91.
- Green, B. C., Johnson, K. A., & Bretherton, L. (2014). Pragmatic language difficulties in children with hyperactivity and attention problems: An integrated review. *International Journal of Language & Communication Disorders, 49*(1), 15-29.
- Hagaman, J. L., Casey, K. J., & Reid, R. (2012). The effects of the paraphrasing strategy on the reading comprehension of young students. *Remedial and Special Education, 33*(2), 110-123.
- Hamed, A. M., Kauer, A. J., & Stevens, H. E. (2015). Why the diagnosis of attention deficit hyperactivity disorder matters. *Frontiers in psychiatry, 6*, 167576.



- Harris, K., Graham, S., Mason, L. (2003). Self-Regulated Strategy Development in the Classroom: Part of a Balanced Approach to Writing Instruction for Students with Disabilities. *Focus on Exceptional Children*, 1-16.
- Holmes, J., Gathercole, S. E., Place, M., Alloway, T. P., Elliott, J. G., & Hilton, K. A. (2010). The diagnostic utility of executive function assessments in the identification of ADHD in children. *Child and adolescent mental health*, 15(1), 37-43.
- Hooper, S. R., & Williams, E. A. (2005). Attention deficit hyperactivity disorder and learning disabilities. In *Attention deficit hyperactivity disorder: From genes to patients* (pp. 215-254). Totowa, NJ: Humana Press.
- Hooshyari, Z., Mohammadi, M. R., & Delavar, A. (2008). The construction and norm-finding of a rating scale for diagnosing attention deficit hyperactivity disorder in children. *Iranian Journal of Psychiatry*, 3(1), 9-15.
- Hoza, B., Mrug, S., Pelham, W. E., Greiner, A. R., & Gnagy, E. M. (2003). A friendship intervention for children with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: Preliminary findings. *Journal of Attention Disorders*, 6(3), 87-98.
- Hua, Y., Woods-Groves, S., Ford, J. W., & Nobles, K. A. (2014). Effects of the paraphrasing strategy on expository reading comprehension of young adults with intellectual disability. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 429-439.
- Huang, S., Hu, H., Sánchez, B. N., Peterson, K. E., Ettinger, A. S., Lamadrid-Figueroa, H., ... & Téllez-Rojo, M. M. (2016). Childhood blood lead levels and symptoms of attention deficit hyperactivity disorder (ADHD): a cross-sectional study of Mexican children. *Environmental health perspectives*, 124(6), 868-874.
- Jerome, D., & Jerome, L. (2020). Approach to diagnosis and management of childhood attention deficit hyperactivity disorder. *Canadian Family Physician*, 66(10), 732-736.
- Kemp, S. E. (2017). RAP: A reading comprehension strategy for students with learning disabilities and concomitant speech-language impairments or ADHD.
- Klein, R., Mannuzza, S., Olazagasti, M., Roizen, E., Hutchison, J., Lashua, E., Castellanos, X. (2012). Clinical and Functional Outcome of Childhood Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder 33 Years Later. *Arch Gen Psychiatry*. 69, 1295-1303.
- Korrel, H., Mueller, K. L., Silk, T., Anderson, V., & Sciberras, E. (2017). Research Review: Language problems in children with Attention-Deficit Hyperactivity Disorder—a systematic meta-analytic review. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(6), 640-654.
- Koyuncu, A., Ayan, T., İnce Guliyev, E., Erbilgin, S., & Deveci, E. (2022). ADHD and anxiety disorder comorbidity in children and adults: Diagnostic and therapeutic challenges. *Current Psychiatry Reports*, 24(2), 129-140.
- Kuntsi, J., Wood, A. C., Johnson, K. A., Andreou, P., Arias-Vasquez, A., Buitelaar, J. K., ... & Asherson, P. (2010). Separation of cognitive impairments in attention-deficit/hyperactivity disorder into 2 familial factors. *Archives of general psychiatry*, 67(11), 1159-1166.
- Langberg, J. M., Epstein, J. N., Girio-Herrera, E., Becker, S. P., Vaughn, A. J., & Altaye, M. (2011). Materials organization, planning, and homework completion in middle-school students with ADHD: Impact on academic performance. *School mental health*, 3, 93-101.
- Langberg, J. M., Epstein, J. N., Urbanowicz, C. M., Simon, J. O., & Graham, A. J. (2008). Efficacy of an organization skills intervention to improve the academic functioning of students with attention-deficit/hyperactivity disorder. *School Psychology Quarterly*, 23(3), 407.
- Liu, Y., Wang, L., Xie, S., Pan, S., Zhao, J., Zou, M., & Sun, C. (2021). Attention deficit/hyperactivity disorder symptoms impair adaptive and social function in children with autism spectrum disorder. *Frontiers in psychiatry*, 12, 654485.
- Majko, A. (2017). Children with ADHD, Classroom Inclusive Programmes. *European Journal of Social Studies*. 2(1), 10-25.
- Marín-Méndez, J. J., Borra-Ruiz, M. C., Álvarez-Gómez, M. J., & Esperón, C. S. (2017). Psychomotor development and learning difficulties in preschool children with probable attention deficit

- hyperactivity disorder: An epidemiological study in Navarre and La Rioja. *Neurología (English Edition)*, 32(8), 487-493.
- Martel, M. M., Nigg, J. T., & Von Eye, A. (2009). How do trait dimensions map onto ADHD symptom domains?. *Journal of abnormal child psychology*, 37(3), 337-348.
- Martinussen, R., & Mackenzie, G. (2015). Reading comprehension in adolescents with ADHD: Exploring the poor comprehender profile and individual differences in vocabulary and executive functions. *Research in developmental disabilities*, 38, 329-337.
- McGee, E. H. (2007). Factors associated with the development of anxiety among children with attention-deficit/hyperactivity disorder. The University of North Carolina at Greensboro.
- McMaster, K. L., Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (2006). Research on peer-assisted learning strategies: The promise and limitations of peer-mediated instruction. *Reading & Writing Quarterly*, 22(1), 5-25.
- Merrill, B. M., Morrow, A. S., Altszuler, A. R., Macphee, F. L., Gnagy, E. M., Greiner, A. R., ... & Pelham, W. E. (2017). Improving homework performance among children with ADHD: A randomized clinical trial. *Journal of consulting and clinical psychology*, 85(2), 111.
- Metzger, A. N., & Hamilton, L. T. (2021). The stigma of ADHD: teacher ratings of labeled students. *Sociological Perspectives*, 64(2), 258-279.
- Mick, E., Biederman, J., Faraone, S. V., Sayer, J., & Kleinman, S. (2002). Case-control study of attention-deficit hyperactivity disorder and maternal smoking, alcohol use, and drug use during pregnancy. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 41(4), 378-385.
- Molitor, S. J., Langberg, J. M., & Evans, S. W. (2016). The written expression abilities of adolescents with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Research in developmental disabilities*, 51, 49-59.
- Northup, J., Broussard, C., Jones, K., George, T., Vollmer, T. R., & Herring, M. (1995). The differential effects of teacher and peer attention on the disruptive classroom behavior of three children with a diagnosis of attention deficit hyperactivity disorder. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 28(2), 227-228.
- Papaeliou, C. F., Maniadaki, K., & Kakouros, E. (2015). Association between story recall and other language abilities in schoolchildren with ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 19(1), 53-62.
- Paramanindhito, M. L. P., Setiawati, Y., Irmawati, M., & Wungu, C. D. K. (2022). Sytematic Review: The Effect of Plumbum and Zinc on Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD). *Sytematic Review: The Effect of Plumbum and Zinc on Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD)*, 92(1), 18-18.
- Patil, S. T., Patil, R. A., Dudhgaonkar, T. D., Mohite, S. K., & Magdum, C. S. (2016). Rajarambapu College of Pharmacy, Kasegaon, Walwa, Sangali, Maharashtra, India.
- Pelham, Jr, W. E., Fabiano, G. A., & Massetti, G. M. (2005). Evidence-based assessment of attention deficit hyperactivity disorder in children and adolescents. *Journal of clinical child and adolescent psychology*, 34(3), 449-476.
- Pettersson, E., Lichtenstein, P., Larsson, H., Song, J., Agrawal, A., Børglum, A. D., ... & Polderman, T. J. C. (2019). Genetic influences on eight psychiatric disorders based on family data of 4 408 646 full and half-siblings, and genetic data of 333 748 cases and controls. *Psychological medicine*, 49(7), 1166-1173.
- Pham, A. V., & Riviere, A. (2015). Specific learning disorders and ADHD: current issues in diagnosis across clinical and educational settings. *Current psychiatry reports*, 17, 1-7.
- Polanczyk, G., & Rohde, L. A. (2007). Epidemiology of attention-deficit/hyperactivity disorder across the lifespan. *Current opinion in psychiatry*, 20(4), 386-392.
- Polanczyk, G., De Lima, M. S., Horta, B. L., Biederman, J., & Rohde, L. A. (2007). The worldwide prevalence of ADHD: a systematic review and metaregression analysis. *American journal of psychiatry*, 164(6), 942-948.
- Post, R. E., & Kurlansik, S. L. (2012). Diagnosis and management of attention-deficit/hyperactivity disorder in adults. *American family physician*, 85(9), 890-896.
- Powell, S., & Nelson, B. (1997). Effects of choosing academic assignments on a student with attention deficit hyperactivity disorder. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 30(1), 181-183.

- Pyle, K., & Fabiano, G. A. (2017). Daily Report Card Intervention and Attention Deficit Hyperactivity Disorder: A Meta-Analysis of Single-Case Studies. *Exceptional Children*, 83(4), 378-395.
- Reid, R., Hagaman, G., Graham, S. (2014). Using Self-Regulated Strategy Development for Written Expression with Students with Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 12, 21-42.
- Resetar, J. L., Noell, G. H., & Pellegrin, A. L. (2006). Teaching parents to use research-supported systematic strategies to tutor their children in reading. *School Psychology Quarterly*, 21(3), 241.
- Rigoni, M., Blevins, L. Z., Rettew, D. C., & Kasehagen, L. (2020). Symptom level associations between attention-deficit hyperactivity disorder and school performance. *Clinical pediatrics*, 59(9-10), 874-884.
- Roberts, G. J., Miller, G. E., Watts, G. W., Malala, D. K., Amidon, B. E., & Strain, P. (2020). Intensifying Reading Instruction for Students With Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: Practices to Support Classroom Instruction and Family–School Collaboration. *Beyond Behavior*, 29(1), 42-51.
- Rowland, A. S., Lesesne, C. A., & Abramowitz, A. J. (2002). The epidemiology of attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD): a public health view. *Mental retardation and developmental disabilities research reviews*, 8(3), 162-170.
- Sax, L., & Kautz, K. J. (2003). Who first suggests the diagnosis of attention-deficit/hyperactivity disorder?. *The Annals of Family Medicine*, 1(3), 171-174.
- Scahill, L., & Schwab-Stone, M. (2000). Epidemiology of ADHD in school-age children. *Child and adolescent psychiatric clinics of North America*, 9(3), 541-555.
- Schönenberg, M., Schneidt, A., Wiedemann, E., & Jusyte, A. (2019). Processing of dynamic affective information in adults with ADHD. *Journal of attention disorders*, 23(1), 32-39.
- Shooshtari, M. H., Shariati, B., Kamalzadeh, L., Naserbakht, M., Tayefi, B., & Taban, M. (2021). The prevalence of attention deficit hyperactivity disorder in Iran: An updated systematic review. *Medical Journal of the Islamic Republic of Iran*, 35, 8.
- Sjöwall, D., Roth, L., Lindqvist, S., & Thorell, L. B. (2013). Multiple deficits in ADHD: executive dysfunction, delay aversion, reaction time variability, and emotional deficits. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54(6), 619-627.
- Slobodin, O., & Davidovitch, M. (2022). Primary school children's self-reports of attention deficit hyperactivity disorder-related symptoms and their associations with subjective and objective measures of attention deficit hyperactivity disorder. *Frontiers in Human Neuroscience*, 16, 806047.
- Sluiter, M. N., Groen, Y., de Jonge, P., & Tucha, O. (2020). Exploring neuropsychological effects of a self-monitoring intervention for ADHD-symptoms in school. *Applied Neuropsychology: Child*, 9(3), 246-258.
- Steinhausen, H. C., Nøvik, T. S., Baldursson, G., Curatolo, P., Lorenzo, M. J., Rodrigues Pereira, R., ... & ADORE Study Group\*. (2006). Co-existing psychiatric problems in ADHD in the ADORE cohort. *European child & adolescent psychiatry*, 15, i25-i29.
- Stewart, A. A., & Austin, C. R. (2020). Reading interventions for students with or at risk of attention-deficit/hyperactivity disorder: A systematic review. *Remedial and Special Education*, 41(6), 352-367.
- Subcommittee on Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder Committee on Quality Improvement. (2001). Clinical practice guideline: treatment of the school-aged child with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Pediatrics*, 108(4), 1033-1044.
- Thapar, A., Fowler, T., Rice, F., Scourfield, J., Van Den Bree, M., Thomas, H., ... & Hay, D. (2003). Maternal smoking during pregnancy and attention deficit hyperactivity disorder symptoms in offspring. *American Journal of Psychiatry*, 160(11), 1985-1989.
- Thomas, R., Sanders, S., Doust, J., Beller, E., & Glasziou, P. (2015). Prevalence of attention-deficit/hyperactivity disorder: a systematic review and meta-analysis. *Pediatrics*, 135(4), e994-e1001.

- Travell, C. & Visser, J. (2006) 'ADHD does bad stuff to you': young people's and parents' experiences and perceptions of Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD), *Emotional and Behavioural Difficulties*, 11:3, 205-216.
- Vannest, K. J., Davis, J. L., Davis, C. R., Mason, B. A., & Burke, M. D. (2010). Effective intervention for behavior with a daily behavior report card: A meta-analysis. *School Psychology Review*, 39(4), 654-672.
- Vekiri, I. (2002). What is the value of graphical displays in learning?. *Educational psychology review*, 14, 261-312.
- Wählstedt, C., Thorell, L. B., & Bohlin, G. (2009). Heterogeneity in ADHD: Neuropsychological pathways, comorbidity and symptom domains. *Journal of abnormal child psychology*, 37(4), 551-564.
- Wahyuni, R., & Cahya, N. (2024). The Implementation of Read, Asking, Paraphrase (RAP) Strategy in Improving the Learners' Achievement in Reading Comprehension. *English Teaching and Linguistics Journal (ETLij)*, 5(1), 50-56.
- Wolraich, M. L., Hagan, J. F., Allan, C., Chan, E., Davison, D., Earls, M., ... & Zurhellen, W. (2019). Clinical practice guideline for the diagnosis, evaluation, and treatment of attention-deficit/hyperactivity disorder in children and adolescents. *Pediatrics*, 144(4).
- Wolraich, M. L., Chan, E., Froehlich, T., Lynch, R. L., Bax, A., Redwine, S. T., ... & Hagan, J. F. (2019). ADHD diagnosis and treatment guidelines: a historical perspective. *Pediatrics*, 144(4).
- Xi, T., & Wu, J. (2021). A review on the mechanism between different factors and the occurrence of autism and ADHD. *Psychology Research and Behavior Management*, 393-403.
- Yoshimasu, K., Barbaresi, W. J., Colligan, R. C., Killian, J. M., Voigt, R. G., Weaver, A. L., & Katusic, S. K. (2011). Written-language disorder among children with and without ADHD in a population-based birth cohort. *Pediatrics*, 128(3), e605-e612.
- Zheng, Q., Cheng, Y. Y., Sonuga-Barke, E., & Shum, K. K. M. (2022). Do executive dysfunction, delay aversion, and time perception deficit predict ADHD symptoms and early academic performance in preschoolers. *Research on child and adolescent psychopathology*, 50(11), 1381-1397.
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational psychologist*, 25(1), 3-17.
- Ελληνόγλωσση
- Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, Ε. (1994). Η αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης του μαθητή. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Αδελφών Κυριακίδη.
- Τομαράς, Ν. (2008). Μαθησιακές δυσκολίες: Ισότιμες ευκαιρίες στην εκπαίδευση. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Νομοθετικά κείμενα
- Νόμος 4823 ΦΕΚ 136 3 Αυγούστου 2021. Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις.
- Άρθρο 4 κεφάλαιο Β' Απόφασης 17812/Γ6 ΦΕΚ 315/12 Φεβρουαρίου 2014.
- Νόμος 3699/2008 - ΦΕΚ 199/Α' /2.10.2008. Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

## Το Έργο του Βασίλη Βασιλικού στην Τομή Λογοτεχνίας και Τοπικής Ιστορίας: Καβάλα

Ελένη Καραγιάννη  
[elkarag8@gmail.com](mailto:elkarag8@gmail.com)

Δρ. Διδακτικής της Ιστορίας, Σύμβουλος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

**Περίληψη.** Η παρούσα εργασία επιχειρεί να αναδείξει τη διαθεματικότητα στο λογοτεχνικό έργο του Βασίλη Βασιλικού και να προτείνει την αξιοποίηση επιλεγμένων κειμένων για τη διδακτική-μαθησιακή προσέγγιση της Τοπικής Ιστορίας της Καβάλας. Η εισήγηση εκκινεί από την οριοθέτηση της τοπικής ιστορίας ως σύγχρονης μορφής ιστορικής εκπαίδευσης, η οποία χρησιμοποιεί και επανανοηματοδοτεί τεκμήρια (κατάλοιπα του παρελθόντος). Η ανάδειξη τρόπων σύνδεσης μιας σύγχρονης ιστοριογραφικής προσέγγισης, η οποία περιλαμβάνει την αξιοποίηση γραπτών πηγών-συμπεριλαμβανομένων των λογοτεχνικών έργων-με τις διαδρομές της τοπικής ιστορίας όπως και με τις εφαρμογές της στη διδακτική πράξη, αποτελεί βασικό στόχο αυτής της εισήγησης στο πλαίσιο της οποίας αξιοποιούνται τα ακόλουθα κείμενα από το έργο του Βασίλη Βασιλικού: Οι φωτογραφίες Ι (απόσπασμα μυθιστορήματος), Ο εκχριστιανισμός των Μωαμεθανών (διήγημα), Τα σιλό (μυθιστόρημα) και Φωτογραφίες (απόσπασμα μυθιστορήματος).

**Λέξεις κλειδιά:** Λογοτεχνία, Τοπική Ιστορία, Καβάλα

### Εισαγωγή

Η τοπική ιστορία αποτελεί σύγχρονη μορφή ιστορικής εκπαίδευσης. Καθώς αποτελεί ιδιαίτερο τρόπο προσέγγισης του ανθρώπινου παρελθόντος από την άποψη της κλίμακας, ο χώρος αναφοράς της τοποθετείται μεταξύ της γενικής και της οικογενειακής ιστορίας ή της βιογραφίας και η προσοχή της στρέφεται σε μικρές κοινωνικές ομάδες. Υπό αυτή την έννοια διασυνδέει διαφορετικούς επιστημονικούς κλάδους με τη μελέτη του λαϊκού πολιτισμού, η οποία, με τη σειρά της, συνδέεται με την κοινωνική ανθρωπολογία, τη λαογραφία, την εθνογραφία. Αυτά ακριβώς τα χαρακτηριστικά δίνουν στην τοπική ιστορία διαθεματικό χαρακτήρα. Η διαθεματικότητα επίσης προϋποθέτει τη μελέτη πλούτου κειμενικών και οπτικών πηγών, αξιοποίηση γραπτών πηγών-συμπεριλαμβανομένων των λογοτεχνικών έργων-και επανανοηματοδότηση τεκμηρίων (κατάλοιπων του παρελθόντος).

Βασικά χαρακτηριστικά του λογοτεχνικού έργου του Βασιλικού, τα οποία αποτελούν και σημεία αιχμής για την κινητοποίηση του ενδιαφέροντος και τη λειτουργία του ως ιστορικής πηγής για μια βαθύτερη μελέτη της τοπικής ιστορίας, όπως αναφέρονται στην ιστοσελίδα του Εθνικού Κέντρου Βιβλίου (ΕΚΕΒΙ) και μαρτυρούν οι μελετητές του έργου του (ενδεικτικά: Α. Ζήρας, Α. Αγάθος, Α. Σαϊνης) είναι: το αυτοβιογραφικό στοιχείο, ο πολιτικός και κοινωνικός προβληματισμός, το χιούμορ και η ειρωνεία και η κατάλυση της παραδοσιακής αφηγηματικής γραφής, τόσο στο επίπεδο της ροής του λόγου όσο και στη χρονική συνοχή και εξέλιξη των γεγονότων, με επιρροές από τη δημοσιογραφική και την κινηματογραφική τεχνική. Παράλληλα, το εν λόγω έργο διαδραματίζει το ρόλο αφόρμησης για ευρύτερη εξακτίνωση στην ιστορική περιήγηση της γενέθλιας πόλης του συγγραφέα, δηλαδή της Καβάλας, η οποία ταυτόχρονα λειτουργεί ως θέατρο τόσο των πρώιμων ιστορικών βιωμάτων

και μνήμης του συγγραφέα, όσο και της σημερινής, καθημερινής πραγματικότητας και βιωματικής εμπειρίας των σύγχρονων Καβαλιωτών.

Στην παρούσα εργασία οι τρόποι: α. εξακρίνωσης στην ιστορική περιήγηση της γενέθλιας πόλης του συγγραφέα και β. ανάδειξης σύνδεσης μιας σύγχρονης ιστοριογραφικής προσέγγισης με τις διαδρομές της τοπικής ιστορίας και τις εφαρμογές της στη διδακτική πράξη, είναι ποικίλοι.

## **Η Τοπική Ιστορία ως Σύγχρονη Μορφή Ιστορικής Εκπαίδευσης (Επιστημολογικές, Παιδαγωγικές και Μεθοδολογικές Παράμετροι)**

Στις σύγχρονες συνθήκες η μελέτη και η διδασκαλία της τοπικής ιστορίας έχει λάβει την αναγνώριση που της αναλογεί, εντάσσεται οργανικά στο Πρόγραμμα Σπουδών (Π.Σ) της Ιστορίας (2021, 2023) και έχει σημαντική και ποικίλη συνδρομή σε αυτό, καθώς αποτελεί ένα δημοφιλές πεδίο πλέον ιστορικής εκπαίδευσης, στα πλαίσια της οποίας προωθείται η έννοια του Ιστορικού Εγγραμματος που είναι η παράλληλη ανάπτυξη γνώσης περιεχομένου και επιστημολογικής κατανόησης.

Τα νέα Π.Σ επιδίδονται στην υιοθέτηση πρακτικών μετασχηματισμού του επιστημολογικού περιεχομένου της ιστορικής εκπαίδευσης, διαμορφώνοντας παράλληλα περιοχές ανάπτυξης διαθεματικότητας και διεπιστημονικότητας εντός της διδακτικο-μαθησιακής διαδικασίας. Ο όρος διεπιστημονικότητα εστιάζει στην οργάνωση της διδασκαλίας, η οποία, διατηρεί τις οριοθετήσεις κάθε επιστημονικής περιοχής, αλλά παράλληλα επιχειρεί μια διασύνδεση εξηγώντας ένα θέμα μέσα από την οπτική των γνωστικών αντικειμένων. Ο όρος διαθεματικότητα στην εκπαίδευση παραπέμπει σε οργάνωση της διδασκαλίας που καταλύει τα διακριτά όρια των επιστημονικών περιοχών και επιχειρεί τη μελέτη φαινομένων μέσα από θεματικές διαστάσεις που ενοποιούν τη σχολική γνώση. Υπό αυτό το πρίσμα πραγματοποιούνται ευέλικτες και εναλλακτικές διαθεματικές ενισχυτικές της σχολικής γνώσης οι οποίες υλοποιούνται μέσα από σχέδια δράσης, εκπαιδευτικές εκδρομές, εργασίες σε εργαστήρια, επισκέψεις σε ειδικούς, π.χ. εφημερίδα, ραδιοφωνικό σταθμό, διαφημιστικές εταιρίες, επισκέψεις σε μνημονικούς τόπους κλπ. Το αποτέλεσμα είναι να καταργείται η αυτονομία των μαθημάτων και τη θέση τους να παίρνουν θέματα, ζητήματα ή προβλήματα (Nicolescu, 2014; Gudjons, 2006).

Ειδικότερα, η εκπαίδευση στην ιστορία: α. αποσκοπεί στην παροχή ιστορικών γνώσεων σε συνδυασμό με παροχή μέσων για την ανάπτυξη ιστορικής σκέψης β. προσανατολίζει το μάθημα στην ανάλυση, ερμηνεία και σύνθεση, μελέτη πηγών, βιωματική μέθοδο, διαδικαστική γνώση γ. μετατοπίζει την εστίαση από τη μελέτη της ιστορίας ως αφήγηση στην θεώρηση της ιστορίας ως πρόβλημα προς επίλυση (Π.Σ Ιστορίας, 2023).

Εστιάζοντας στο πεδίο της τοπικής ιστορίας, θα λέγαμε ότι εξετάζει: ι.) την Ιστορία μιας μικρής περιοχής με ιδιαίτερα τα χαρακτηριστικά του τοπίου της, τα οποία καθίστανται ορατά, όταν τα παραβάλλουμε με τα χαρακτηριστικά των άμεσα γειτονικών περιοχών και ασκούν αισθητή επίδραση στη ζωή των κατοίκων της, ιι.) την Ιστορία μιας μικρής κοινωνίας ανθρώπων, κατοίκων μιας γεωγραφικής περιοχής, με κοινές μνήμες, αναπαραστάσεις και συνήθειες εμφανώς διακριτές από εκείνες των κατοίκων γειτονικών περιοχών, ιιι.) την Ιστορία των γεγονότων και των προσώπων που σχετίζονται με τη μικρή αυτή περιοχή, τα οποία επηρέασαν σε σημαντικό βαθμό την ιστορική της εξέλιξη, και ιν) την Ιστορία όλων των καταλοίπων της ανθρώπινης δραστηριότητας μιας συγκεκριμένης περιοχής, ορατών από τα

μέλη μιας κοινότητας ανθρώπων που κατοικεί εκεί, ανεξάρτητα από το αν οι άνθρωποι αυτοί έχουν άμεση σχέση συγγένειας ή καταγωγής ή κοινής διαμονής με αυτούς που τα δημιούργησαν (Παπαγιανόπουλος κ.ά., 1999: 17; Φραγκούλης & Φραντζή, 2010:15)

Οι συναρμογές της Τοπικής Ιστορίας με διαφορετικά ιστορικά επίπεδα είναι ποικίλες. Στη μελέτη της Τοπικής Ιστορίας η ιστορία της οικογένειας συνδιαλέγεται με το εθνικό, περιφερειακό και παγκόσμιο παρελθόν, ενώ παράλληλα κάνουν την εμφάνισή τους οι κοινωνικές και πολιτισμικές όψεις και κουλτούρα των ανθρώπων του τοπικού παρελθόντος. Με άλλα λόγια, η Τοπική Ιστορία λειτουργεί ως ένας ενδιάμεσος χώρος, ένα πεδίο δημιουργικής ώσμωσης ανάμεσα στο οικείο παρελθόν, το οποίο μεταφέρεται με τις αφηγήσεις των συγγενών και αισθητοποιείται με τα υλικά αντικείμενα-κειμήλια της οικογένειας, και στο ανοίκειο παρελθόν της μεγάλης ιστορίας (Παληκίδης, 2019).

Ως σημαντικότερα δομικά στοιχεία της διδακτικής μεθοδολογίας στο πλαίσιο της διδακτικομαθησιακής διαδικασίας για τη μελέτη της Τοπικής Ιστορίας σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης αναφέρονται:

- A. Ο συνδυασμός δηλωτικής, διαδικαστικής και εννοιολογικής γνώσης (Ρεπούση, 2007).
- B. Η στοχοθεσία με γνωστικές, συναισθηματικές, αξιακές και ψυχοκινητικές κατευθύνσεις (Bloom, 1956; Anderson & Krathwohl, 2001).
- Γ. Η συμβατότητα των επιλεχθέντων θεμάτων με την ηλικία, την ψυχοσύνθεση και τα ενδιαφέροντα των παιδιών ((Tomlinson, 2017).
- Δ. Η διασύνδεση του παρόντος με το παρελθόν με την αξιοποίηση των εννοιών της ιστορικής σκέψης (Seixas & Morton, 2013).
- E. Η διερευνητική μάθηση με τη μορφή προβλήματος προς επίλυση, που θα εκκινεί από και θα τροφοδοτείται διαρκώς με ιστορικά ερωτήματα (Παληκίδης, 2019)

## **Σχέση Λογοτεχνίας- Ιστορίας**

Στην προσέγγιση θεμάτων γενικής και τοπικής ιστορίας αξιοποιούνται όλα τα είδη πηγών. Στις γραπτές πηγές της τοπικής ιστορίας μπορούν να ενταχθούν λογοτεχνικά έργα, ιδιαίτερα τα ταξιδιωτικά, καθώς επίσης ηθογραφικά κείμενα και ιστορικά μυθιστορήματα.

Η λογοτεχνία ως τέχνη του λόγου, αλλά και ως κοινωνική πρακτική σχετίζεται και συνομιλεί τόσο με άλλα είδη λόγου, όπως είναι ο λόγος της επιστήμης της Ιστορίας, όσο και με άλλες κοινωνικές πρακτικές στο γενικότερο πλαίσιο: α. της δημόσιας σφαίρας, β. της συγκρότησης της συλλογικής μνήμης και γ. των εθνικών ή τοπικών παραδόσεων (Αποστολίδου, αχρονολόγητο).

Μέσα από προγράμματα τοπικής ιστορίας οι μαθητές μπορούν να έρθουν σε επαφή αρχικά με το παιδικό ιστορικό μυθιστόρημα. Η σχέση ιστορίας-λογοτεχνίας γίνεται πιο στέρεη κατά την εφηβική ηλικία, δηλαδή στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο. Οι έφηβοι έχουν αρκετές εμπειρίες από τη συλλογική ζωή και από την τρέχουσα ιστορική πραγματικότητα, καθώς και την περιέργεια να γνωρίσουν διάφορες εμπειρίες προσώπων άλλων εποχών και συνεπώς έχουν την ευκαιρία να έρθουν σε επαφή με την επίδραση της ιστορικής και κοινωνικής πραγματικότητας στη διαμόρφωση της ταυτότητας του/της εφήβου.

Ωστόσο θα πρέπει να καταστεί σαφές ότι η λογοτεχνία δεν αποτελεί μια αξιόπιστη ιστορική πηγή από την οποία οι ιστορικοί μπορούν να πληροφορηθούν την αλήθεια για τα γεγονότα (Κόκορης, 2005: 10-11)

Ο λογοτέχνης υποτάσσεται στους κανόνες του είδους που υπηρετεί (λογοτεχνικός κανόνας), ενώ ο ιστορικός στις πειθαρχίες της επιστήμης που υπηρετεί (ιστορικός κανόνας). Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά η Αποστολίδου (ό.π.:7):

Ακόμη και αν ο συγγραφέας (λογοτέχνης) διεξάγει ιστορική έρευνα, δεν είναι υποχρεωμένος να ακολουθήσει την πειθαρχία της ιστορικής επιστήμης. Η προσωπική του ιδεολογία, η ελλιπής κατανόηση των ιστορικών εννοιών, η απουσία μεθοδολογικών εργαλείων και το προσωπικό του συγγραφικό πρόγραμμα ευθύνονται συνήθως για τη μονομερή έκθεση των ιστορικών γεγονότων σε μεγαλύτερο βαθμό από ό,τι συμβαίνει σε ένα ιστορικό έργο.

## Τα Κείμενα Αναφοράς

Στο πλαίσιο της συγκεκριμένης μελέτης αξιοποιούνται κείμενα από το έργο του Βασίλη Βασιλικού για να αναδειχθεί ο τρόπος που αυτά είναι δυνατόν να λειτουργήσουν, σε διάφορα πλαίσια και να διαδραματίσουν πολλαπλές αφορμές για την ενασχόληση, την ιστορική περιήγηση και τη μελέτη της γενέθλιας πόλης του συγγραφέα, δηλαδή την Καβάλα.

Ειδικότερα τα κείμενα: Οι φωτογραφίες I (απόσπασμα μυθιστορήματος), Ο εκχριστιανισμός των Μωαμεθανών (διήγημα), Τα σιλό (μυθιστόρημα) και Φωτογραφίες (απόσπασμα μυθιστορήματος) αποτελούν άριστα «εργαλεία» για την προσέγγιση της μελέτης της Τοπικής Ιστορίας, όπως περιγράφεται παραπάνω και δίνουν την ευκαιρία στους/στις μαθητές/τριες να έρθουν σε επαφή με το έργο του συγγραφέα και να οδηγηθούν στην αισθητική απόλαυση που μπορεί να τους προσφέρει.

### A. Οι φωτογραφίες I (απόσπασμα μυθιστορήματος),

Στο εν λόγω απόσπασμα μυθιστορήματος γίνεται αναφορά σε χωριά του νομού Καβάλας και σε γειτονιές της πόλης της Καβάλας:

«Πόσες φορές, αλήθεια, πόσες; «Αυτό που κάνω λέγεται απάτη». Μουσθένη, Αυλή, Ποδοχώρι, Δωμάτια, Ροδολείβος, Ξεχασμένη, ...», «...κι έπειτα οι γειτονιές, το Σούγελο, τα Πεντακόσια, τα Χίλια, όπου η φυλή της ανθρώπινης φτώχειας κρέμεται απ' τα προσφυγικά μπαλκόνια και τα γερμανικά παράθυρα».

Θέμα του αποσπάσματος είναι η επεξεργασία και συνειδητοποίηση από τον πρωταγωνιστή μιας ερωτικής απογοήτευσης. Ως θεματικός άξονας εξακτίνωσης μπορεί να λειτουργήσει η προσέγγιση του τόπου ως νόστου και του τόπου ως νοσταλγίας (η θεματική αυτή εστιάζει στη συναισθηματική πρόσληψη και στην ποιητική μεταγραφή της επιστροφής στην ιδιαίτερη πατρίδα (Παληκίδης, 2019)

### B. Ο εκχριστιανισμός των Μωαμεθανών (διήγημα)

Στο συγκεκριμένο διήγημα αναφέρονται εμβληματικά τοπόσημα όπως είναι τα παλιά καπνεργοστάσια, το Ιμαρέτ, το Νοσοκομείο της Καβάλας και το Δικαστικό Μέγαρο, καθώς και διάφορες περιοχές της Θάσου:



Η Καβάλα σήμερα, 50 χρόνια έπειτα από την απελευθέρωσή της από την τουρκική κατοχή, είναι σε μια κατάσταση πολύ χειρότερη από την προπολεμική και με ακόμη πιο σκοτεινές προοπτικές για το μέλλον. Και αιτία ο καπνός, η μοναδική πηγή για την πόλη. Το 1953 ο νόμος της καπνεργασίας συγχωνεύει το ΤΑΚ-Ταμείο Ασφαλίσεως Καπνεργατών- με το ΙΚΑ. Τα ειδικά βιβλιάρια καταργούνται. Το καπνεργατικό είναι πια ένα ανοχύρωτο επάγγελμα.

Κάθε μεσημέρι, στη μία και τέταρτο, τα πλοία –πούλμαν ξεκινούν από το λιμάνι για τη Θάσο. Το «Αλέξης» πάει για τον Λιμένα, το «Μαρία» και το «Παπαγεωργίου» παν για τα Λιμενάρια-Ποτό.

Εκεί στη «σκάλα» Μαριών, τα βράχια είναι σταχτιά απ' το μετάλλευμα που φόρτωναν στα πλοία», «Η κουμπάρα μένει τώρα μες στο Ιμαρέτ, δώρο του Μωχάμετ Άλυ στην γενέτειρά του. Το Ιμαρέτ, «ήτοι ιεροδιδασκαλείον μετ' οικοτροφείου όπου εφοίτουν 150 και πλέον μαθηταί, ιεροσπουδασταί, Τούρκοι», είναι σήμερα κυψέλη των απόρων.

Φέρνοντας μια τελευταία βόλτα στην πόλη, βλέπω το καινούριο Κρατικό Νοσοκομείο, κοντά στο Καρνάγιο, και χαίρομαι. Βλέπω την ανακαίνιση του Δικαστικού Μεγάρου και χαίρομαι....Χαίρομαι για την Κηπούπολη, για την Ιχθυόσκαλα όπου θα γίνει το «γενικόν αγκυροβόλιον των αλιευτικών σκαφών»...

Το κυρίαρχο θέμα του διηγήματος είναι η καπνεργασία και η φθίνουσα εξέλιξή της στην περιοχή. Ως θεματικοί άξονες εξακτίωσης στο συγκεκριμένο διήγημα μπορεί να λειτουργήσουν οι προσεγγίσεις του τόπου ως: α. σημείου συνάντησης πολιτισμών όπου εξετάζονται οι διαρκείς συναντήσεις λαών και πολιτισμών στον ίδιο τόπο και οι ποικίλες αλληλεπιδράσεις τους και β. θεάτρου κοινωνικών, οικονομικών, πολιτιστικών κλπ. ιστοριών. Υπό αυτό το πρίσμα μελετάται η σχέση του φυσικού τοπίου με τις ανθρώπινες δραστηριότητες, την οικονομία, την εξέλιξη της τεχνολογίας, τη διαστρωμάτωση των αγροτικών κοινωνιών με βάση την κατοχή γης, ακόμη και την αισθητική διαμόρφωση του φυσικού περιβάλλοντος του αστικού χώρου (ό.π).



**Φωτογραφία 1: Ιμαρέτ, Καβάλα**



**Φωτογραφία 2: Δικαστήρια Καβάλας**



**Φωτογραφία 3: Το παλιό λιμάνι της Καβάλας με το μικρό μόλο.**

(Στο βάθος διακρίνεται το παράλιο τμήμα των καπναποθηκών της πόλης -Άγνωστος δημιουργός).

### **Γ. Τα σιλό (μυθιστόρημα)**

Όλη η πλοκή του μυθιστορήματος έχει ως επίκεντρο το Βιομηχανικό Συγκρότημα των Μύλων Νικολετόπουλου, όπως ήταν γνωστό στους κατοίκους της Καβάλας. Από τα Μ.Μ.Ε διαχρονικά χαρακτηρίστηκε: Βιομηχανικό Μνημείο, Οικονομικός Πνεύμονας, Τοπόσημο της Καβάλας, Κομμάτι της Ιστορίας της, Σημείο αναφοράς της πόλης, ισάξιο με τις Καμάρες, το Ιμαρέτ και το Κάστρο (ΒιΔΑ). Εγκαινιάσθηκε στις 11-09-1938, πτώχευσε το 1969, πέρασε στην κυριότητα της Εθνικής Τράπεζας και κατεδαφίσθηκε τμηματικά. Η τελευταία κατεδάφιση ήταν των σιλό με εκρηκτικά και έγινε την Κυριακή 3 Μαΐου 2005.

Ιδού η περιγραφή του στο μυθιστόρημα (σσ 33-34):

Χώριζε σε δύο κτίσματα τρισπελώρια. Τ'όνα: μια συστάδα από «σιλό» που ψηλώναν σ' απίθανο ύψος σκιαχτερά και μυστικόπαθα σαν ερημίτες. Κλεισμένα στον εαυτό τους, αυστηρή της γης περιφρόνηση, δοκίμαζαν να ζήσουν βουτηγμένα στη φλυαρία της σιωπής, καταμόναχα, μπλεγμένα με τα σύννεφα όπως οι μύστες. Τ'άλλο: ένα ογκώδικο

κολοσσιαίο μηχανοστάσι, τρυπημένο με τεράστια ορθογώνια παράθυρα, σ' αραδαριές, όμοιαζε με μια κεφάλτη κι ανοιχτόκαρδη ύπαρξη. Δεν σε τρώμαζε. Κι ούτε αγαπούσε τη μοναξιά. Τραγουδώντας όλη μέρα με τις μηχανές του το τραγούδι της δουλειάς, τα βράδια φωτόλουστο φάνταζε σαν κάποιο μυθικό παλάτι όπου μυθικά πριγκιπόπουλα δίναν τους μυθικούς χορούς των μασκαρεμένων<sup>1</sup>

Ως θεματικοί άξονες εξακτίωσης στη συγκεκριμένη διδακτική προσέγγιση μπορεί να λειτουργήσουν α. Ο τόπος ως πατρίδα και ως τραύμα. Το πρώτο μέρος του μυθιστορήματος αναφέρεται στη Βουλγαρική Κατοχή και τις πάσης φύσεως τραυματικές εμπειρίες που συνεπέφερε για την οικογένεια και τους συμπατριώτες των πρωταγωνιστών, β. Ο τόπος ως θέατρο κοινωνικών, οικονομικών, πολιτιστικών κλπ. Ιστοριών, όπως αναφέρεται σε άλλο σημείο της εργασίας και γ. Ο τόπος ως προσωπική και συναισθηματική μνήμη. Μέσω αυτής της θεματικής αναλύονται οι πολλαπλές συλλογικές μνημονικές αναπαραστάσεις στον τόπο, από τα μνημεία και τις επετειακές εκδηλώσεις μνημόνευσης μέχρι τις προφορικές μαρτυρίες (Παληκίδης, ό.π).



Φωτογραφία 4: Μύλοι Νικολετόπουλου

<sup>1</sup> Στο μυθιστόρημα τηρείται το πολυτονικό σύστημα





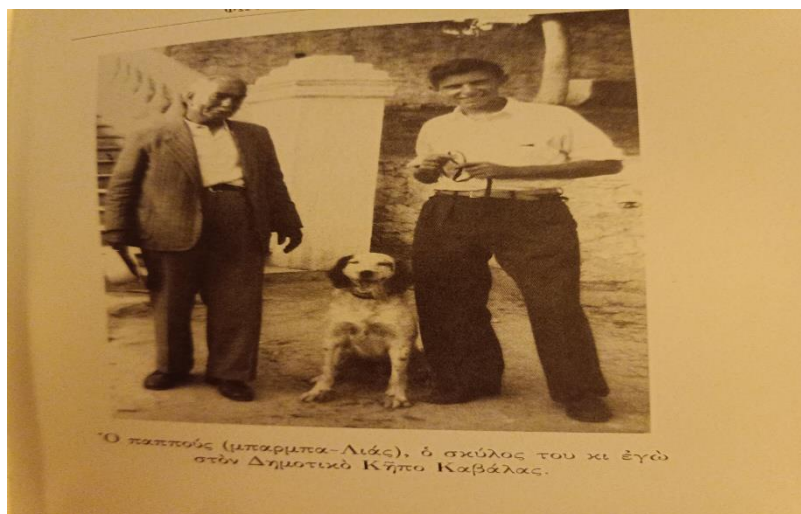
**Φωτογραφία 5: Ιχθυόσκαλα Καβάλας**  
(Στο βάθος διακρίνονται οι Μύλοι Νικολετόπουλου)

#### **Δ. Φωτογραφίες (απόσπασμα μυθιστορήματος)**

Στο τελευταίο απόσπασμα μυθιστορήματος γίνεται αναφορά στο Παλιό Δημαρχείο Καβάλας και στην ύπαιθρο του νομού Καβάλας. Θέμα του αποσπάσματος είναι η σχέση του ήρωα με τον παππού του στα παιδικά χρόνια με επίκεντρο αναμνήσεις από εμπειρίες στη διάρκεια των καλοκαιρινών διακοπών του ήρωα. Ως θεματικός άξονας εξακτίνωσης θα μπορούσε να λειτουργήσει ο τόπος ως προσωπική και συναισθηματική μνήμη όπου εξετάζεται η βιωματική διάσταση του τόπου και η σχέση του φυσικού τοπίου με τις ανθρώπινες δραστηριότητες.

Δίπλα του ο παππούς. Γι' αυτόν που τόσα έγραψε αργότερα. Είναι γλυκός ο γέρος. Κοτσονάτος μοιάζει, αλλά δεν είναι μόνο αυτό. Ο παππούς κοιτάζει το φακό χαμογελώντας. Ο μικρός Λάζος, πιο ψηλός από τον παππού, χαμογελά, κι ο σκύλος, δίπλα, έχει κρεμασμένη τη γλώσσα του, ενώ το λουρί του, που το κρατά ο Γλαύκος, λες και το παίζει μες στα χέρια του από αμηχανία.

Πίσω από τις σκάλες, ένα κτίριο που φαίνεται καθαρά, εικάζεται πως είναι το παλιό Δημαρχείο στην Καβάλα, που παρέμεινε το ίδιο μέχρι σήμερα



**Φωτογραφία 6: Ο παππούς (μπαρμπα-Λιάς), ο σκύλος του κι ο συγγραφέας στον Δημοτικό Κήπο Καβάλας, Τα σιλό, Φωτογραφικό Υλικό**



Φωτογραφία 7: Δημαρχείο Καβάλας

### Βασικές Διδακτικές Αρχές της Προσέγγισης

Στη διδακτική προσέγγιση της τοπικής ιστορίας με όχημα τη λογοτεχνία προτείνεται η διδακτική Τεχνική του Project. Η μέθοδος project κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική για την προσέγγιση θεμάτων τοπικής ιστορίας καθώς προάγει τη δημιουργική σκέψη, τη συνεργατικότητα, τη βιωματική μάθηση και συμβάλλει στην ανάπτυξη του διεπιστημονικού τρόπου μάθησης (Παπαγιαννόπουλος κ.α., 1999; Λεοντσίνης & Ρεπούση, 2001; Ασωνίτης & Παππάς, 2006; Φραγκούλης & Φραντζή, 2010). Στο πλαίσιο αξιοποίησης της μεθόδου στην προσέγγιση θεμάτων τοπικής ιστορίας παρέχεται η δυνατότητα στους εκπαιδευόμενους να αξιοποιούν κατάλληλα τις προϋπάρχουσες εμπειρίες τους και να οικοδομούν σταδιακά τις γνώσεις τους μέσα από κατάλληλη αξιοποίηση των αρχών της διερεύνησης και της βιωματικής μάθησης (Φραγκούλης & Φραντζή, 2010: σ.24). Υπό αυτό το πρίσμα, οι μαθητές/τριες πρέπει να εξασκηθούν στη διαμόρφωση υποθέσεων, να δομούν επιχειρηματολογία, να ερευνούν τα δεδομένα, να αναγνωρίζουν την εγκυρότητα και την αξιοπιστία τους και γενικότερα να εξοικειώνονται με τη μεθοδολογία των ιστορικών.

Οι μαρτυρίες/πηγές/κείμενα καταλαμβάνουν πολύ σημαντική θέση στην εξάσκηση της ιστορικής σκέψης σε αυτό το πλαίσιο. Σε ό,τι αφορά την αξιοποίηση της λογοτεχνίας σε αυτή τη συνθήκη, σημειώνεται ότι η επίμονη εργασία επί της οπτικής της μαρτυρίας, της υποκειμενικότητας και των ορίων της:

α. διευκολύνει την κατανόηση ότι όλες οι πηγές είναι αναπαραστάσεις και ερμηνείες της πραγματικότητας των κοινωνικών φαινομένων και β. επιτρέπει επίσης την απομάκρυνση από το δογματισμό της μοναδικής αλήθειας των φαινομένων, που έτσι κι αλλιώς μας διαφεύγουν.

Βασική διδακτική αρχή στο όλο εγχείρημα είναι η ταυτόχρονη ανάγνωση των λογοτεχνικών κειμένων και της ιστορίας, για να γίνουν γνωστές οι ανθρώπινες εμπειρίες από όσο το δυνατόν περισσότερες πλευρές και για να υπάρξει ευαισθητοποίηση απέναντι στους τρόπους και στις τεχνικές με τις οποίες η βιωμένη εμπειρία μετασχηματίζεται στη λογοτεχνία: με την αφαίρεση, τη συμβολοποίηση, την τυποποίηση, τον εξορθολογισμό και τη σύγκριση.

Μια συνοπτική διατύπωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων που επιδιώκονται γύρω από τη σχέση ιστορίας και λογοτεχνίας, καθώς και των δεξιοτήτων τις οποίες είναι επιθυμητό να αναπτύξουν οι μαθητές/τριες είναι η ακόλουθη:

- Στο επίπεδο των μαθησιακών αποτελεσμάτων η κατανόηση των τρόπων με τους οποίους τα ιστορικά γεγονότα επιδρούν και διαμορφώνουν ατομικές ζωές και συνειδήσεις, προκαλούν και ξεδιπλώνουν την πολυπλοκότητα της συγκρουσιακής ή συμβιωτικής σχέσης του ατόμου με το περιβάλλον του και η συνειδητοποίηση των διαφορετικών ερμηνειών και πολλαπλών εικόνων για το παρελθόν αποτυπώνει τον τρόπο που γίνεται αντιληπτή από τους/τις μαθητές/τριες η ιστορία ως βίωμα. Με άλλα λόγια είναι σημαντικό να οι μαθητές/τριες να καθίστανται ικανοί να εξετάζουν τον τρόπο που οι «άλλοι» άνθρωποι (ήρωες των μυθιστορημάτων, συγγραφείς, αναγνώστες) –ανάλογα με τις προθέσεις τους, τη θέση τους στην κοινωνία, τα προσωπικά τους προβλήματα, τις πεποιθήσεις ή την ιδεολογία τους– βλέπουν με διαφορετικό τα ίδια ιστορικά γεγονότα.
- Σε επίπεδο δεξιοτήτων είναι σημαντική η αναγνώριση και η περιγραφή του εκάστοτε ιστορικού πλαισίου: χρόνος, χώρος, ιστορικά γεγονότα που ορίζουν την εξέλιξη της πλοκής, χαρακτήρες, καθώς και οπτική γωνία του/της συγγραφέα μέσα στο μυθιστόρημα. Επίσης η ικανότητα ανίχνευσης της μυθοπλαστικής επέμβασης της λογοτεχνίας, μετά από σύγκριση των γνώσεων και των πληροφοριών που παρέχει το μυθιστόρημα με ανάλογες που προέρχονται από ιστορικά βιβλία ή πηγές (διακειμενική ανάγνωση) και η επανεξέταση ιστορικών γεγονότων και ιστορικών προσώπων που παίζουν ρόλο στο μυθιστόρημα, παραπέμπουν στην ανάδυση της ιστορικότητας της καθημερινής ζωής και των ανθρώπινων συναισθημάτων. Εν προκειμένω, η διερεύνηση και ιχνηλάτηση του βαθμού που τα ατομικά συμβάντα και τα αισθήματα των ηρώων επηρεάζονται από τις ιστορικές εξελίξεις και ο τρόπος αντίδρασης των ηρώων σε αυτήν την επίδραση είναι ουσιαστική.

Σημειώνεται επίσης ότι θα πρέπει να υπάρχουν διαθέσιμες πρωτογενείς (άμεσες) και δευτερογενείς (έμμεσες) πηγές, οι οποίες θα λειτουργούν παράλληλα και διακειμενικά στο διδακτικό εγχείρημα γεφύρωσης της λογοτεχνίας με την τοπική ιστορία. Κρίνεται απαραίτητη επίσης: α. η ύπαρξη μεθοδολογίας προσέγγισης της εικόνας, του σκίτσου, της φωτογραφίας, της γελοιογραφίας, του διαγράμματος, του Πίνακα στατιστικών ή δημογραφικών δεδομένων ως ιστορικών πηγών και β. η εκ των προτέρων εκμάθηση τεχνικών παρατήρησης έργων Τέχνης και διδακτικής προσέγγισης των παραστατικών ιστορικών πηγών (Τεχνική Artful Thinking, Τεχνική Perkins, Μέθοδος Μετασχηματίζουσας Μάθησης).

## Επίλογος

Τα αποτελέσματα-οφέλη από την αξιοποίηση της λογοτεχνίας γενικά και ειδικότερα των έργων του Β. Βασιλικού στην μελέτη της τοπικής ιστορίας της Καβάλας, είναι ποικίλα. Η λογοτεχνία δομεί έναν ελκυστικότερο τρόπο διδασκαλίας που κάνει το μάθημα πιο ενδιαφέρον στους μαθητές/τριες. Η προβολή ποικίλων πηγών κάνει την αίσθηση και την οπτική της ιστορίας πολύπλευρη και η παροχή πολλαπλών ερεθισμάτων καλλιεργεί το πνεύμα και το καθιστά κριτικό και ευρύ. Η διερεύνηση και η «ανακάλυψη» της ιστορίας και η βίωσή της ως ιστορίας προσωπικής από τους ίδιους τους/τις μαθητές/τριες και η προβολή της μικροϊστορίας και της σημασίας της στη συγκρότηση της μακροϊστορίας και της εθνικής ιστορίας, εμπλέκει τους/τις μαθητές/τριες σε οπτικές ενσυναισθητικής κατανόησης της στάσης και των προθέσεων των ατόμων. Τέλος ένα από τα μεγαλύτερα οφέλη της αξιοποίησης της λογοτεχνίας είναι η δημιουργία ενός συγκινησιακού υπόβαθρου ευνοϊκού για τη γνωστική πρόσληψη της ιστορίας. Η προσέλκυση των μαθητών/τριών στη φιλαναγνωσία συμβάλλει στην αποκατάσταση της σχέσης τους με τη λογοτεχνία, που τόσο λείπει ως συνήθεια και επιλογή από τη ζωή τους στην ηλεκτρονική εποχή.

## Αναφορές

- Anderson, L. W. and Krathwohl, D. R., et al (Eds..) (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Allyn & Bacon. Boston, MA (Pearson Education Group) \*\*There is a newer (2013), abridged, less expensive version of this work.
- Bloom, B.S. and Krathwohl, D. R. (1956) *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals, by a committee of college and university examiners*. Handbook I: Cognitive Domain. NY, NY: Longmans, Green
- Seixas, P. & Morton, T. (2013). *The Big Six. Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson Education Ltd.
- Tomlinson, S. (2017). *A Sociology of Special and Inclusive Education. Exploring the Manufacture of Inability*. Abingdon: Routledge.
- Αγάθος, Θ. (2019). Τα κινηματογραφικά βήματα του Βασίλη Βασιλικού. *Πόρφυρας*, 168, 191-204. Κέρκυρα
- Αποστολίδου, Β. (χ.χ). Λογοτεχνία και ιστορία. Μια σχέση ιδιαίτερα σημαντική για τη λογοτεχνική εκπαίδευση, από [https://www.greek-language.gr/digitalResources/assets/img/literature/education/literature\\_history/apostolidou-literature-history.pdf](https://www.greek-language.gr/digitalResources/assets/img/literature/education/literature_history/apostolidou-literature-history.pdf)
- Ασωνίτης, Σπ., & Παππάς, Θ. (2006). *Η Τοπική Ιστορία ως πεδίο σπουδής στα πλαίσια της σχολικής παιδείας*. Αθήνα : Ο.Ε.Δ.Β.
- Βασιλικός, Β. (1964). «Οι φωτογραφίες Ι» (απόσπασμα μυθιστορήματος), Αθήνα, Βιβλιοπωλείον της «Εστίας», 11-22
- Βασιλικός, Β. (1965) «Ο εκχριστιανισμός των Μωαμεθανών», *Εκτός των τειχών*. Αθήνα, Βιβλιοπωλείον της «Εστίας», σελ. 53-66
- Βασιλικός, Β. (1990). Οι φωτογραφίες. *Γλαύκος Θρασάκης*, Αθήνα, Γνώση, 736-746
- Βασιλικός, Β. (2018). *Τα σιλό*. Αθήνα, Gutenberg
- Βιομηχανικά Δελτία Απογραφής (ΒιΔΑ). Αλευρόμυλοι Γεώργη Νικολετόπουλου. Κωδικός Δελτίου 2018\_04\_284 [https://vidarchives.gr/reports/2018\\_04\\_284](https://vidarchives.gr/reports/2018_04_284)
- ΕΚΕΒΙ, (αχρονολόγητο). <http://www.ekebi.gr/frontoffice/portal.asp?cpage=NODE&cnode=461&t=119>  
Ανάκτηση από το διαδίκτυο (23.09.2023)
- Κόκορης, Δ. (2005). *Ιστορία και λογοτεχνία*, Αθήνα: Λογοτεχνική Βιβλιοθήκη.
- Λεοντσίνης, Γ., & Ρεπούση, Μ. (2001). *Η Τοπική Ιστορία ως Πεδίο Σπουδής στο Πλαίσιο της Σχολικής Παιδείας*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Παληκίδης, Α.(2019) « Η Τοπική Ιστορία στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών Ιστορίας». *ΠΡΑΚΤΙΚΑ 1ου ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟΥ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ ΤΟΠΙΚΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ*, ΛΑΜΙΑ 22-24 Νοεμβρίου.
- Παπαγιαννόπουλος, Κ., Σιμώνη, Ε., & Φραγκούλης, Ι. (1999). *Η Τοπική Ιστορία ως πεδίο σπουδής στα πλαίσια της σχολικής παιδείας*. Αθήνα : Ο.Ε.Δ.Β.
- ΠΣ ΙΣΤΟΡΙΑ ΓΥΜΝΑΣΙΟ (ΕΠΙΚΑΙΡΟΠΟΙΗΜΕΝΟ) ΦΕΚ 217 Β\_19.01.2023.
- ΠΣ ΙΣΤΟΡΙΑ ΔΗΜΟΤΙΚΟ (ΕΠΙΚΑΙΡΟΠΟΙΗΜΕΝΟ) ΦΕΚ 507 Β\_02.02.2023.
- ΠΣ ΙΣΤΟΡΙΑ ΛΥΚΕΙΟ (ΕΠΙΚΑΙΡΟΠΟΙΗΜΕΝΟ) ΦΕΚ 198 Β\_19.01.2023.
- Ρεπούση, Μ. (2000). Τοπικές ιστορίες στο σχολείο. Από το γενικό παρελθόν στο παρελθόν του τόπου, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*. (112), 97-108.
- Φραγκούλης, Ι., & Φραντζή, Φ. (2010). *Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις της τοπικής ιστορίας στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων*. Πάτρα: Εκδόσεις Γιάννης Πικραμένος.

## Η Λογοτεχνία στην Οικοδόμηση του Εθνικού «Εαυτού» σε συσχετισμό με τον Ξένο

Κωνσταντία Τσάπρα  
[kontsap26@gmail.com](mailto:kontsap26@gmail.com)

Φιλολόγος Δ/βάθμιας Εκπ/σης, Μ.Εδ.

**Περίληψη.** Στο άρθρο αυτό παρουσιάζεται μία διδακτική πρόταση με θέμα τον Ξένο, τον Άλλο, όπως προβάλλεται στον θεσμικό λόγο των σχολικών εγχειριδίων νεοελληνικής λογοτεχνίας, με αναφορές στο ζήτημα της απώλειας της πατρογονικής εστίας, κύριο στοιχείο της ιστορικοκοινωνικής μας πραγματικότητας. Απώτερος στόχος του μικροσεναρίου είναι η αισθητική και κριτική προσπέλαση των μελετώμενων κειμένων από το μαθητικό κοινό και η εξοικείωση του με τον Άλλο για την αποφυγή υιοθέτησης ή αναπαραγωγής στερεοτυπικών/εθνικιστικών αντιλήψεων, καθώς και η δημιουργική αναπλασίωση των κειμένων. Για αυτό τον λόγο προτείνεται η ανάγνωση και επεξεργασία δυο λογοτεχνικών έργων, που ανήκουν στα δίκτυα/συστάδες κειμένων<sup>1</sup>, σχετικών με τη θεματική της τουρκικής εισβολής στην Κύπρο τον Ιούλιο του 1974 και, συγκεκριμένα, με τον εκπατρισμό των Ελληνοκυπρίων και την ελπίδα επιστροφής στα πατρογονικά εδάφη. Το πρώτο «Το σπίτι» από τη σειρά διηγημάτων «Το κουαρτέτο της Άχνας» του Τουρκοκύπριου Γκιουρκάν Ουλουτσάν, όπως προτείνεται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών Λογοτεχνίας της Γ' Γυμνασίου της Κύπρου (2017), και το ποίημα «Γλυκό του κουταλιού» του Κυριάκου Χαραλαμπίδη που αντλήθηκε από το σχολικό εγχειρίδιο Λογοτεχνίας Β' Γυμνασίου. Για την αναγνωστική και ερμηνευτική προσπέλαση των κειμένων υιοθετήθηκαν διαθεματικές-διακειμενικές συνδέσεις στα γνωστικά αντικείμενα της Ιστορίας, της Λογοτεχνίας, της Μουσικής, της Γλώσσας, ενώ οι μαθητές/ριες εργαζόμενοι/ες σε ομάδες μελέτησαν το υλικό και προχώρησαν στην εξαγωγή συμπερασμάτων.

**Λέξεις κλειδιά:** λογοτεχνία, δίκτυα/συστάδες κειμένων, διαθεματικότητα, ομαδοσυνεργατική μάθηση, ταυτότητα-ετερότητα.

### Εισαγωγή

Στόχος του άρθρου είναι η διερεύνηση των αναπαραστάσεων της ταυτότητας (Έλληνας) και ετερότητας (Τούρκος), λόγω εθνικής καταγωγής, και της οικοδόμησης του εθνικού «Εαυτού» μέσα από την προβολή του χαρακτήρα και της δράσης του Άλλου στα σχολικά εγχειρίδια λογοτεχνικών κειμένων ή άλλων προτεινόμενων κειμένων στα ΠΣ Ελλάδας και Κύπρου. Όπως παρατηρεί η Kristeva (2004, 11) στην εισαγωγή της μελέτης της *Étrangers à nous-mêmes*:

Ο ξένος κατοικεί στη συνείδηση του κάθε ανθρώπου, αποτελεί την κρυμμένη πλευρά της ταυτότητάς του, τον τόπο, όπου ερμηνώνεται η κατοικία του, τον χρόνο κατά τον οποίο ναυαγούν η συναίνεση και η συμπάθεια. Αναγνωρίζοντάς ο καθένας τον εαυτό του, αποφεύγει να μισήσει τον Άλλο.

---

<sup>1</sup> Ο όρος «δίκτυα κειμένων» αναφέρεται σε ομάδες λογοτεχνικών έργων που συνομιλούν μεταξύ τους και κατασκευάζουν ποικιλότροπα διάφορες αναπαραστάσεις της ανθρώπινης κατάστασης.



Η παραπάνω διερεύνηση ταυτίζεται και με τους στόχους του ερευνητικού προγράμματος με τίτλο «Ο ξένος, ο άλλος, ο διαφορετικός: ταυτότητα και ετερότητα στη λογοτεχνία», το οποίο εκπονήθηκε στο πλαίσιο του Εργαστηρίου Νεοελληνικής Φιλολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών από τον Νοέμβριο του 2021 έως τον Οκτώβριο του 2023 και στο οποίο συμμετείχαν οι μαθητές και μαθήτριες της Γ΄ Γυμνασίου του 3<sup>ου</sup> γυμνασίου Ρόδου<sup>2</sup>.

Παίρνοντας ως δεδομένο το γεγονός ότι οι μαθητές/ριες αποτελούν τους/ις κύριους/ες αποδέκτες/ριες των ιστορικών και λογοτεχνικών αφηγημάτων του σχολικού εγχειριδίου, το οποίο για πολλά χρόνια θεωρούνταν ως το μοναδικό μέσον διοχέτευσης της επίσημης, θεσμικής πολιτικής, αυτά που μεταδίδονται σπανίως γίνονται αντικείμενο αμφισβήτησης από το μαθητικό κοινό. Επιπλέον, τα εγχειρίδια της ιστορίας και λογοτεχνίας αποτελούν ένα προϊόν «υπερ-ατομικό πολιτισμικό» και είναι παράλληλα φορείς ιδεολογίας (Zajda & Zajda, 2003), αφού στις αφηγήσεις τους βρίσκονται ενσωματωμένοι λόγοι, τους οποίους το εθνικό κράτος επιλέγει να πει για τον εαυτό του και για τη σχέση του με τα άλλα κράτη, αντιπροσωπεύοντας ένα πυρήνα πολιτισμικών γνώσεων, τις οποίες αναμένεται να αφομοιώσουν και να υποστηρίξουν οι επερχόμενες γενιές (Foster & Crawford, 2006: 2). Επιπλέον, η προσωπική κρίση των αναγνωστών/ριών, η υποκειμενική τους αντίληψη, επηρεάζεται από τις ιστορικοκοινωνικές και πολιτισμικές συνθήκες της εποχής τους, εμπλέκοντας προϊδεασμούς ή προκαταλήψεις, για την ερμηνεία και κατανόηση των λογοτεχνικών κειμένων (Παπαγεωργάκης & Φρυδάκη, 2018).

Ως προς τα εγχειρίδια της ελληνικής σχολικής βιβλιογραφίας, η ταυτότητα του Ξένου, του Άλλου, (του Τούρκου εν προκειμένω), έχει αλλάξει δραστικά αναφορικά με το τρόπο που οι Έλληνες παρουσιάζουν τον εαυτό τους μέσα από την εικόνα του Άλλου (Μήλλας, 1998: 308), και σε αυτό κύριο ρόλο έπαιξε η κριτική που άσκησαν φορείς τόσο χωρών του εξωτερικού, όπως η Unesco, όσο και του εσωτερικού. Παράλληλα, πολιτικές αποφάσεις οδήγησαν στη συγγραφή νέων βιβλίων, όπου από τη μια ο Τούρκος δεν ταυτίζεται με τον βάρβαρο, που βασικός στόχος του είναι ο ανθελληνισμός, και από την άλλη έχει μετριαστεί ο υπερβολικός εκθειασμός του ελληνικού έθνους, καθώς αναγνωρίζονται κίνητρα συμφερόντων χωρίς να γίνεται αποκλειστικά αναφορά σε αλτρουιστικές προθέσεις σε σχέση με τις στρατιωτικές εκστρατείες των προγόνων (Μήλλας, 1998: 308).

## Λογοτεχνία και Οικοδόμηση του Εθνικού «Εαυτού»

Η διαδικασία διαμόρφωσης του εθνικού «Εαυτού», της κατανόησης και κατασκευής δηλαδή από το άτομο της ταυτότητας του, σχετίζεται με την υιοθέτηση πρακτικών που αναγνωρίζουν, εξερευνούν τους διαθέσιμους κοινωνικούς ρόλους, τις αξίες, τις ιδεολογίες, με σκοπό τα άτομα να αποκτούν νόημα για τον εαυτό τους, τον κόσμο στον οποίο βρίσκονται και τη σχέση τους με αυτόν (Valsiner J., 2007; Παπαρούση, 180:2021). Ο Brennan (1990) επισημαίνει τη σημασία της λογοτεχνίας στην οικοδόμηση της εθνικής ταυτότητας ιδίως κατά το 18ο και τον 20<sup>ο</sup> αι., όπου τα έθνη στηρίζουν την ανάπτυξή τους σε πολιτισμικές λειτουργίες τις οποίες φέρει η λογοτεχνική παραγωγή.

<sup>2</sup> Τα προτεινόμενα διδακτικά σενάρια που σχεδιάστηκαν από την εκπαιδευτικό και η υλοποίησή τους από τους μαθητές/ριες βρίσκονται στην πλατφόρμα «Ο ξένος, ο άλλος, ο διαφορετικός: ταυτότητα και ετερότητα στη λογοτεχνία» του τμήματος Νεοελληνικής λογοτεχνίας του Πανεπιστημίου Αθηνών.

<https://xenos-allos-diaforetikos.edu.gr/index.php/synergates>

Η λογοτεχνία σχετίζεται άμεσα τόσο με τον πολιτισμό όσο και με την ιστορία ενός τόπου, εφόσον φέρει αποτυπώματα της κουλτούρας, των στάσεων, αντιλήψεων ενός πολιτισμού, που αποκρυσταλλώνουν τη συνείδηση και τη δράση του (Φρυδάκη, 2003: 232). Η πρόσληψη της λογοτεχνίας, στο πλαίσιο του σύγχρονου σχολείου, συμβάλλει στην κριτική οπτική στάσεων και συμπεριφορών, στην κατανόηση και αποδοχή του Άλλου, ανεξάρτητα από το χρώμα, την εθνικότητα, το μορφωτικό επίπεδο, την καταγωγή (ΠΣ, 2021: 5).

Ειδικότερα, μέσα από τα λογοτεχνικά κείμενα διακρίνεται η σχέση του «Εγώ» με τον Άλλο και με το περιβάλλον του αλλά και με την αφήγηση που τον περιβάλλει (Demirözü, 2011: 124), αφού γράφεται από ένα μέλος μιας (εθνικής) ομάδας και αντικατοπτρίζει τις συνήθειες και τις αξίες, την ταυτότητα του ευρύτερου κοινωνικού συνόλου στο οποίο απευθύνεται, γραμμένο στη γλώσσα ομιλίας του. Επιπλέον, το περιεχόμενο της εικόνας του Άλλου δεν είναι ουδέτερο, καθώς προβάλλονται έντονα οι αξίες, οι θέσεις, οι παραδόσεις ενός έθνους, πίσω από τα οποία ενισχύεται μια θέση ασφάλειας (Lipman, 1922:96). Αυτό συνεπάγεται την αναγνώριση του Άλλου, την οικείωση μαζί του, την αποφυγή του μίσους προς αυτόν και την απομάκρυνση της αίσθησης της «Ξενότητας» που εδράζεται στην ιδεολογική φόρτιση της Ιστορίας, ενώ, από την άλλη, συνιστά αναγκαία προϋπόθεση για την επιστημονικά νηφάλια διερεύνηση του «Εμείς» (Κούγκουλος & Κωτόπουλος, 2013: 228).

Η κατασκευή της ταυτότητας του Ξένου, του Άλλου αποτελεί μέρος της σύστασης των ανθρώπινων κοινωνιών από παλιά και ο φόβος για τον Ξένο, όπως καλλιεργείται είναι συνώνυμος του φόβου προς το άγνωστο. Στη βάση αυτής της αντίληψης γεννήθηκαν και επικράτησαν δοξασίες για την επικινδυνότητα του Ξένου που συγκαλυμμένα αναπαράγονται μέσω του εθνικού λόγου, αναπλαισιώνοντας στερεότυπα που αντιτάσσονται στα χαρακτηριστικά της εθνικής ομοιογένειας (Αμπατζοπούλου, 2020: 173- 185).

Η Φρυδάκη (2003: 217-218) τονίζει ότι μια από τις κύριες παραμέτρους διδασκαλίας της λογοτεχνίας αποτελεί η βιωματικότητα που υπαγορεύει την καθ' υποβολή βίωση των αξιακών περιεχομένων του βιβλίου για φρονιματιστικούς σκοπούς, τους κινδύνους της οποίας εκθέτει ο Greimas (1985: 35-36) λέγοντας ότι μέσω της λογοτεχνίας μεταφέρονται και γίνονται αναντίρρητα αποδεκτά ως αληθινά από το μαθητικό κόσμο κάθε είδους περιεχόμενα, διότι προσλαμβάνονται ασυνείδητα με βιωματικές συνυποδηλώσεις. Τα λογοτεχνικά κείμενα εν προκειμένω επιδρούν στη γνωστική, συναισθηματική και ιδεολογική ανάπτυξη του μαθητικού δυναμικού συνθέτοντας τη θεματολογία τους με επιλογές από συγκεκριμένες πτυχές της πραγματικότητας, αποσιωπώντας (ηθελημένα ή μη) άλλες, με ιδεολογικά κριτήρια (Μακρυνιώτη, 1986, σ. 55).

Έτσι, η κατασκευή μιας θετικά αξιολογημένης συλλογικής ταυτότητας, συμβάλλει στην ψυχική υγεία των μελών του κοινωνικού συνόλου και σε μια θετική, αισιόδοξη και δημιουργική στάση ζωής (Kristeva 1997: 8) και μια ομάδα εξασφαλίζει τη θετική αυτοεικόνα του ατόμου, αν μπορεί να ξεχωρίσει από άλλες ομάδες ως προς ορισμένες αξιολογικές διαστάσεις. Από την άλλη η αρνητική εικόνα του Άλλου προβάλλεται ευρέως στη λογοτεχνία και τον κινηματογράφο, όπου τα νεαρά μυαλά γαλουχούνται με τρόπο εθνικιστικό, με αποτέλεσμα δύο έθνη (Ελλήνων και Τούρκων) να είναι πολύ ευαίσθητα ως προς το πρόσφατο παρελθόν τους. Για όσους δεν έχουν γνωρίσει πραγματικά Τούρκο ή Έλληνα, ο Άλλος είναι μέλος ενός έθνους που πρέπει να μισούν (Bedlek, 2022).

## Η έννοια του Εθνικού «Εαυτού»

Η εθνική ταυτότητα συγκροτείται μέσω των αναπαραστάσεων μιας ομάδας για τον Εαυτό της και τον Ξένο, τον εθνικό Άλλο, με την κατασκευή της εθνικής μνήμης, τη δημιουργία και αποκρυστάλλωση των εθνικών λόγων για μια κοινή καταγωγή, δεδομένα που συμβάλλουν στη συγκρότηση ενός ανεξάρτητου κράτους-έθνους (Φραγκουδάκη & Δραγώνα, 1997).

Η έννοια του εθνικού «Εαυτού» αναφέρεται σε μια έννοια ευρύτερη από αυτή της εικόνας της χώρας και περιλαμβάνει ένα πλέγμα αναπαραστάσεων για τη χώρα, την κουλτούρα και τη γλώσσα που κατασκευάζεται σε πρακτικές λόγου, όπου η ιδεολογία περνά απαρατήρητη, εφόσον η εθνική ταυτότητα κατασκευάζεται σε σημαντικό βαθμό μέσα από τις πολιτισμικές πρακτικές θεσμικών κειμένων (Οικονόμου-Αγοραστού, 1992).

Επιπλέον, η μελέτη της εθνικής ταυτότητας σχετίζεται με λογοαναλυτικές (discursive) και κοινωνικές κατασκευαστικές (social constructionism) παραδόσεις, σύμφωνα με τις οποίες οι ταυτότητες κατασκευάζονται σε συγκεκριμένα κοινωνικά και επικοινωνιακά συγκείμενα (Στάμου, 2020: 42-45). Στην παρούσα διδακτική πρόταση αναλύονται κείμενα της λογοτεχνίας στα οποία αποκρυσταλλώνονται εκδοχές του Έλληνα και του Τούρκου σε διαφορετικές όψεις του λόγου και κειμενικά είδη. Έτσι, ο Τούρκος αναλύεται ως μια άλλη όψη του Έλληνα, καθώς οι ταυτότητες βρίσκονται υπό συνεχή αναδιαμόρφωση και λογίζονται ως διαδικασίες λόγου που διαμορφώνονται μέσα από ένα δίκτυο σχέσεων ομοιότητας και διαφοράς. Ο Καπισίνσκι (2011: 24) διερωτάται πόσο προετοιμασμένοι/ες είμαστε ως πολίτες της Ε.Ε. να αποδεχτούμε τον άλλο, όταν τον αντιμετωπίζουμε ως ξένο, ως απειλή.

Σύμφωνα με τον Smith η έννοια της εθνικής ταυτότητας εμπεριέχει τις έννοιες του κοινού εδάφους, της κοινής γλώσσας, της θρησκείας, των ηθών-εθίμων της κοινής ιστορικής μνήμης, στοιχεία που συνδέουν το άτομο με την κοινωνία του (Smith, 1991: 179), ενώ ο Anderson (1997: 26) διατυπώνει την αντίληψη ότι το έθνος αποτελεί μια «ανθρώπινη κοινότητα που φαντάζεται τον εαυτό της ως πολιτική κοινότητα, εγγενώς οριοθετημένη και ταυτόχρονα κυρίαρχη», μια φαντασιακή κοινότητα, όπου τα μέλη της δεν θα συναντήσουν τα περισσότερα από τα υπόλοιπα μέλη της κοινότητας, ωστόσο ο καθένας αισθάνεται ότι συνανήκει, επειδή ακόμη και το μεγαλύτερο έθνος έχει ορισμένα σύνορα πέρα από τα οποία βρίσκονται άλλα έθνη, και κυρίαρχη, επειδή η έννοια έθνος γεννήθηκε σε μια εποχή όπου ο Διαφωτισμός και η Γαλλική Επανάσταση ανέτρεψαν τη νομιμότητα της ελέω Θεού μοναρχίας (Anderson, 1997: 26-28).

Οι μετανεωτερικές θεωρίες, με κύριο εκπρόσωπο τον Bhabha, χαρακτηρίζουν το έθνος ως μια κοινότητα που κατασκευάζεται μέσω του άλλου και έχει διαμορφωθεί ως αποτύπωση της δυτικής αποικιοκρατικής πολιτικής σύμφωνα με την οποία ο αφρικανός ή ασιάτης προκαλεί φόβο στο λευκό. Ο Bhabha αναφέρεται στο έθνος ως μια σύγκρουση μεταξύ αυτών που γράφουν για το έθνος και αυτών που ζουν σ' αυτό και προτείνει ένα εύρος διαφορετικών αναγνώσεων που μπορεί να προέρχεται από τις μειονότητες, που δε θεωρούν αυτονόητη την ομοιογένεια, το μακρύ παρελθόν του έθνους, την εθνική υπεροχή (Bhabha, 1990).

## Περιγραφή εκπαιδευτικής διαδικασίας

Η διδακτική πρότασή απευθύνεται κυρίως στους μαθητές της Γ' Γυμνασίου και μπορεί να υλοποιηθεί ως διαθεματική εργασία στο μάθημα της Λογοτεχνίας με αφορμή τη διδασκαλία κάποιου κειμένου με θέμα την προσφυγιά και τον πόλεμο. Ένας από τους στόχους της

διδασκτικής προσέγγισης ήταν η διερεύνηση της σχέσης ιδεολογίας και μορφής, μέσα από τη συγκριτική μελέτη της κατασκευής του Έλληνα και του Τούρκου, σε έργα που σχετίζονται με τον ξεριζωμό και την απώλεια της πατρίδας.

Ως προς το σχεδιασμό της διδασκαλίας, θέτουμε διδακτικούς, μαθησιακούς και ψυχοκοινωνικούς στόχους. Όσον αφορά στους πρώτους, θεωρούμε σημαντικούς την ενεργητική ακρόαση των λογοτεχνικών κειμένων από τους μαθητές/ριες, την αξιοποίηση των πρότερων εμπειριών αλλά και των ιστορικοκοινωνικών τους γνώσεων ως αναγνώστών/ριών, ενώ εξίσου σημαντική κρίνεται και η διατύπωση των προσδοκιών τους στην εξέλιξη της πλοκής του έργου, η σύνδεση των έργων αφενός με την ιστορική εποχή, στην οποία αναφέρονται τα δύο κείμενα, και αφετέρου η συσχέτισή τους με το ιστορικό παρόν. Εξίσου καίριο στόχο αποτελεί η άσκηση της κριτικής σκέψης των μαθητών/ριών πάνω στα νοήματα των λογοτεχνικών κειμένων, η αξιοποίηση ρόλων στο πλαίσιο θεατρικών τεχνικών, η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και η ανάπτυξη πνεύματος ανοχής και σεβασμού στον Άλλο μέσα από την κατανόηση ότι τα δεινά των Ελληνοκυπρίων προβάλλονται/κατασκευάζονται στο διήγημα από την οπτική της διήγησης του Άλλου, του «Ξένου», που στέκεται επίσης με ενσυναίσθηση απέναντι στα δεινά του ελληνοκυπριακού πληθυσμού. Έτσι η προβολή της αγάπη για την πατρική εστία παρουσιάζεται μέσα από την οπτική δυο αλλοεθνών λογοτεχνών, του Τουρκοκύπριου Γ. Ουλουτσάν και του Ελληνοκύπριου Κ. Χαραλαμπίδη, παράλληλα με τη γνωριμία των μαθητών με την ιστορία της Μεγαλονήσου, τις συνέπειες της Τουρκικής Εισβολής (1974) στην Κύπρο, τη διχοτόμηση της νήσου και τον ξεριζωμό πολλών Ελληνοκυπρίων. Τέλος, εξίσου σημαντική κρίνεται η δημιουργία και η σύνθεση γραπτού κειμένου (επιστολή, ημερολόγιο, δημοσιογραφική είδηση) από τις μαθητικές ομάδες.

Ο απαιτούμενος χρόνος για την υλοποίηση του σεναρίου είναι 4 διδακτικές ώρες, ενώ ως βοηθητικά υλικά και εργαλεία χρειάζονται τα συνοδευτικά φύλλα εργασίας, ένας προτζέκτορας και σύνδεση με το διαδίκτυο

Τα μελετώμενα κείμενα είναι «Το σπίτι» από την τετραλογία «Το κουαρτέτο της Άχνας» του Γκιουρκάν Ουλουτσάν, που αντλήθηκε από το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της Λογοτεχνίας της Γ΄ Γυμνασίου της Κύπρου και το «Γλυκό του κουταλιού» του Κυριάκου Χαραλαμπίδη από το σχολικό εγχειρίδιο Λογοτεχνίας Β΄ Γυμνασίου.

Η προτεινόμενη πορεία υλοποίησης ορίζει οι μαθητές/ριες να εργαστούν κυρίως ομαδοσυνεργατικά, ακολουθώντας το πλαίσιο της «ζώνης της επικείμενης ανάπτυξης», όπως ορίζεται από τη νεοβουγκοτσκιανή θεωρίας, αλλά και σε μικροομάδες (Ματσαγγούρας, 2007:509 κ.ε.), που βοηθούν τα μέλη μέσω της ομαδικής αλληλεπίδρασης να προοδεύουν ατομικά. Παράλληλα, ακολουθείται η κειμενοκεντρική-ερμηνευτική μέθοδος που συνδέεται με την διδακτική πρακτική του ερμηνευτικού διαλόγου, της ενίσχυσης μιας διερευνητικής σχέσης των μαθητών-αναγνώστων με το λογοτεχνικό έργο, όπου ανακαλύπτουν τα νοήματα, μελετώντας το περιεχόμενο των λόγων από κοινού με τους συμμαθητές τους και ανανεώνοντας διαρκώς τις ιδέες του κειμένου, αλλά και τις δικές τους (Παπαγεωργάκης & Φρυδάκη, 2018).

Κατά την 1<sup>η</sup> διδακτική ώρα (Προαναγνωστικό στάδιο) ο/η εκπαιδευτικός έχει μοιράσει τα φύλλα εργασίας στην ολομέλεια της τάξης, ανακοινώνει τον τίτλο του αποσπάσματος και ζητά από τους/ις μαθητές/ριες να σκεφτούν με την τεχνική της ιδεοθύελλας το αφηγηματικό πλαίσιο του κειμένου, δηλαδή το περιεχόμενο του, τον χρόνο, τον τόπο και το πρόβλημα που θέτει το κείμενο, παρατηρώντας τον χάρτη της Κύπρου και το προσφυγόσημο του κυπριακού

λαού. Παράλληλα, τούς ζητείται να διερευνήσουν τη σημασία της λέξης «κουαρτέτο» σε ένα έγκυρο διαδικτυακό λεξικό ή στα σώματα κειμένων του ΚΕΓ.

Κατά τη 2<sup>η</sup>-3<sup>η</sup> διδακτική ώρα (Αναγνωστικό στάδιο) ο/η καθηγητής/ρια αναγινώσκει εκφραστικά το κείμενο και οι μαθητές/ριες χωρισμένοι/ες σε ομάδες αναλαμβάνουν να συμπληρώσουν διαφορετικά φύλλα εργασίας που τους/ις έχουν ανατεθεί. Συγκεκριμένα, η 1<sup>η</sup> ομάδα καλείται να αναζητήσει και να σημειώσει στοιχεία από το κείμενο που αναφέρονται στους πρωταγωνιστές-πρόσωπα, τον τόπο, τον χρόνο, τα στοιχεία που μαρτυρούν την ερείπωση του τόπου, καθώς και την παρουσία του τουρκικού στοιχείου και του ελληνικού στοιχείου κατά το παρελθόν.

Οι μαθητές και οι μαθήτριες της 2<sup>ης</sup> ομάδας καλούνται να αναγνωρίσουν τον αφηγητή της ιστορίας, να υποθέσουν για τη σχέση του με την πρωταγωνίστρια του αποσπάσματος, να σημειώσουν το κυρίαρχο ρηματικό πρόσωπο και να αναρωτηθούν πώς η συγκεκριμένη επιλογή επηρεάζει το ύφος του κειμένου. Τέλος, καλούνται να καταγράψουν τις σκέψεις και τα συναισθήματα τους μετά την ανάγνωση του κειμένου.

Η 3<sup>η</sup> ομάδα διερευνά τη σχέση Ελληνοκύπριων -Τουρκοκυπρίων, όπως προβάλλεται στο κείμενο, σημειώνοντας και ερμηνεύοντας τρία σημεία από το διήγημα και επισημαίνοντας τα δυο χρονικά επίπεδα του διηγήματος.

Η 4<sup>η</sup> ομάδα καλείται να ερμηνεύσει τις φράσεις «Άλλη Πλευρά», «Κάποιοι», αλλά και αναγνωρίζει σε τι εξυπηρετεί η χρήση των εισαγωγικών και να σημειώσει στον χάρτη της «άλλη πλευρά». Παράλληλα, απαντά στο ερώτημα γιατί η Έλενα (κεντρικό πρόσωπο του διηγήματος) και η οικογένειά της δεν μπορούν να επισκεφτούν το σπίτι, όπου μεγάλωσαν και να συνδέσει το περιεχόμενο της αφήγησης με τα ιστορικά γεγονότα.

Η 5<sup>η</sup> ομάδα ερμηνεύει με στοιχεία από το κείμενο τη στάση που κρατά ο Τουρκοκύπριος συγγραφέας Γκιουρκαν Ουλουτσκαν απέναντι στους Ελληνοκύπριους πρώην ενοίκους του σπιτιού και προσπαθεί να ερμηνεύσει τα συναισθήματά του, ενώ τοποθετείται κριτικά απέναντι στο γεγονός πως ένας Τουρκοκύπριος παρουσιάζει τα δεινά μιας οικογένειας Ελληνοκυπρίων μέσα από τον λόγο του.

Κατά το τελευταίο Μεταναγνωστικό στάδιο, οι μαθητές/ριες μελετούν σε κοινό φύλλο εργασίας το ποίημα «Γλυκό του κουταλιού» του Ελληνοκύπριου λογοτέχνη, Κυριάκου Χαραλαμπίδη, ο οποίος κατάγεται επίσης από την Άχνα και αναζητούν ομοιότητες και διαφορές με το διήγημα του Γκιουρκαν Ουλουτσκαν ως προς συγκεκριμένους άξονες (Πίνακας1):

**Πίνακας 1**

<b>Ομοιότητες /Διαφορές</b>	
Θέμα:	Πρόσωπα:
Στόχος:	Εικόνες στον χώρο:
Συναισθήματα:	

Στο τέλος, η ολομέλεια της τάξης ανακοινώνει τα αποτελέσματα της ερευνάς της, ακολουθεί συζήτηση, ενώ ο/η εκπαιδευτικός επιλέγει να δώσει στους/ις μαθητές/ριες να επεξεργαστούν σε ομάδες τις δραστηριότητες δημιουργικής γραφής που ακολουθούν.

1. Να ζωγραφίσετε σε καρέ την ιστορία του σπιτιού της Άχνας και των ηρώων της και να συνοδεύσετε την κάθε εικόνα με μια λεζάντα από το κείμενο. Ποια χρώματα επιλέγετε

να ντύσουν την ιστορία σας; Να αιτιολογήσετε τις επιλογές σας. Να ενώσετε τα καρέ και να οπτικοποιήσετε την ιστορία σας.

2. Η Έλενα αφηγείται τις αναμνήσεις της από τη ζωή στην Άχνα πριν την εισβολή σε ένα κείμενο ημερολογιακής μορφής 100-120 λ. Επιλέγετε πρωτοπρόσωπη αφήγηση, λυρικό ύφος, περιγραφικό τόνο.
3. Ανακριτική καρτέκλα: Ένας/μία μαθητής/τρια να υποδυθεί εναλλάξ όποιο από τα δευτερεύοντα-βουβά πρόσωπα του κειμένου (τον Τούρκο στρατιώτη, τα παιδιά της Μαρίας, τον σύζυγο της Μαρίας) και να απαντήσει στις ερωτήσεις των συμμαθητών/ριών του. Εάν επιλέξετε τον Τούρκο στρατιώτη (στραβάδι) να δώσετε δυο διαφορετικές εκδοχές της προσωπικότητάς του (έναν εχθρικά διακείμενο κι έναν φιλικά διακείμενο προς την ιστορία της οικογένειας της Μαρίας).
4. Να ακούσετε το τραγούδι του Μάριου Τόκα «Η δική μου η πατρίδα» σε στίχους της Τουρκοκύπριας ποιήτριας Νεσιέ Γιασίν, που ηχογραφήθηκε από τον Γιώργο Νταλάρα και κυκλοφόρησε το 1998 σε ένα mini cd με τίτλο «Φωνή πατρίδας». Να συγκεντρώσετε σε μια αφίσα φράσεις, εικόνες, λέξεις από τα δυο κείμενα που μελετήσατε και να την αναρτήσετε στην τάξη σας. Μπορείτε να ζωγραφίσετε το περίγραμμα ενός σπιτιού ή της Μαρίας και να συμπληρώσετε τις σχετικές φράσεις. Ποιο είναι το κοινό σημείο αναφοράς των τριών δημιουργών και ποια η στάση τους απέναντι στον Άλλο;  
<https://www.ogdoo.gr/erevna/rakosyllektika/o-marios-tokas-se-dyo-tragoydia-gia-tin-kypro>
5. Να συγκεντρώσετε οπτικοακουστικό υλικό για την Κυπριακή τραγωδία στη σελίδα «Η ελληνική πολιτιστική κληρονομιά στον δημόσιο ψηφιακό χώρο» [https://www.greek-language.gr/digitalResources/literature/education/greek\\_history/index.html?subpoint=31#prettyPhoto](https://www.greek-language.gr/digitalResources/literature/education/greek_history/index.html?subpoint=31#prettyPhoto) ή στο [youtube](https://www.youtube.com/) και να δημιουργήσετε μια παρουσίαση- πολυμεσικό υλικό σε κοινό συνεργατικό power point με ιστορικές πληροφορίες, γεγονότα, μαρτυρίες, οπτικοακουστικό υλικό (εικόνες, βίντεο, τραγούδια) με την οποία θα ενημερώνετε τους συμμαθητές/ριές σας για τα γεγονότα του 1974. Το λογισμικό παρουσίασης να μην ξεπερνά τις 6 διαφάνειες, οι πληροφορίες πρέπει να είναι σύντομες, το οπτικοακουστικό υλικό να συνοδεύεται από αντίστοιχες λεζάντες. (Να προτιμήσετε βίντεο σύντομης διάρκειας που δεν θα κουράσουν το μαθητικό κοινό).

Οι εργασίες δημιουργικής γραφής των παιδιών συγκεντρώθηκαν και παρουσιάστηκαν στο ευρύτερο πλαίσιο της σχολικής κοινότητας είτε σε έντυπη είτε σε ψηφιακή μορφή και ακολούθησε συζήτηση και αποτίμηση των εμπειριών τους.

## Συμπεράσματα

Ολοκληρώνοντας την ανάγνωση, ερμηνεία και αναπλαισίωση του λογοτεχνικού υλικού οι μαθητές και μαθήτριες ασχολήθηκαν με το ζήτημα των ανθρώπινων σχέσεων μέσα από την αντιπαραβολή του Άλλου προς τον «εθνικό Εαυτό», ανακάλυψαν αναλογίες, ασκήθηκαν στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, προσέγγισαν κριτικά τη συναισθηματική φόρτιση των αφηγητών και οδηγήθηκαν στην απαλλαγή από τα στερεότυπα.

Η μαθητική εμπειρία εμπλουτίζεται, καθώς οι μαθητές/ριες ανιχνεύουν και αποκωδικοποιούν τα νοήματα των κειμένων, μετατοπίζουν στερεοτυπικά δεδομένα, προσεγγίζουν την έννοια του Άλλου μέσα από μια διαφορετική οπτική, οικοδομούν τα νοήματα κατά τη διάρκεια της αναγνωστικής διαδικασίας με βάση όχι μόνο τα λογοτεχνικά

αναγνώσματα αλλά και τις πρότερες εμπειρίες και κοινωνικοπολιτισμικές ορίζουσες που συμβάλλουν σημαντικά στη διαμόρφωση της ταυτότητας και των πεποιθήσεών του.

Κύριο ζητούμενο της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι να δοθεί στους/ις μαθητές/ριες η δυνατότητα να σταθούν απέναντι στους Λόγους των κειμένων και να αποκωδικοποιήσουν τις διάφορες εκφάνσεις του «Εαυτού» μέσα από την προσέγγιση και του Άλλου. Να καταστούν ακόμη ικανοί/ές να αναγιγνώσκουν κριτικά τα νοήματα που προβάλλονται ως αλήθειες στα σχολικά εγχειρίδια, να αμφισβητήσουν, ανασκευάσουν, αναδιαμορφώσουν τις προσλαμβάνουσες αντιλήψεις αλλά και τις πεποιθήσεις που οι ίδιοι/ες έφεραν μεχρι πρότινος.

Συγκεκριμένα, ως προς τον συγγραφέα της τετραλογίας, Γκιουρκάν Ουλουτσκάν, τουρκοκυπριακής καταγωγής, οι μαθητές και οι μαθήτριες παρατήρησαν ότι αντιτίθεται στη συνήθη στερεοτυπική στάση του εχθρικού Άλλου, παρουσιάζει τα δεινά της εισβολής στη Μεγαλόνησο, θίγει το φαινόμενο του ξεριζωμού των Ελληνοκυπρίων από την οπτική ενός εγκαταλελειμμένου σπιτιού, το οποίο αναπολεί με ανείπωτη νοσταλγία τους κάποτε ενοίκους του.

Επιπλέον, οι μαθητές/ριες συνέκριναν τον τρόπο που παρουσιάζει ο Ουλουτσκάν και ο Χαραλαμπίδης το πατρικό σπίτι και σχολίασαν τις λεπτομερείς περιγραφές στα κείμενά τους. Εντόπισαν και στα δυο κείμενα το θέμα του εκτοπισμού των Ελληνοκυπρίων, σχολίασαν το συναίσθημα της απώλειας, της απόγνωσης των προσφύγων που χάνουν την πατρική εστία και τόνισαν τη διαφορετική οπτική με την οποία επιλέγει να κλείσει το κείμενο του ο κάθε συγγραφέας. Στο «Κουαρτέτο της Άχνας», η Έλενα δεν μπορεί να επισκεφθεί το σπίτι της, που περιπολείται από Τούρκους στρατιώτες, και νοσταλγικά κάθε μέρα το παρατηρεί από την “άλλη” πλευρά. Στο «Γλυκό του Κουταλιού» ο ποιητής επισκέπτεται το πατρικό του σπίτι, συνομιλεί με τη μαντιλοφορεμένη νέα ένοικο του και κρατά μια στάση καχυποψίας και δισταγμού, ελπίζοντας πως η νέα ένοικος θα του επιτρέψει ξανά μια επίσκεψη στο πατρικό του σπίτι.

Μια από τις πιο ενδιαφέρουσες δράσεις ήταν αυτή της ανακριτικής καρέκλας, γιατί τα παιδιά επέλεξαν να αναπαραστήσουν έναν Τούρκο στρατιώτη, φιλικά διακείμενο προς την ιστορία της οικογένειας της Έλενας, που συμπονούσε τους εκτοπισμένους Ελληνοκύπριους και διακατεχόταν από αισθήματα αλληλεγγύης απέναντί τους και απάντησε στις ερωτήσεις των συμμαθητών/ριών του. Κάποιες ενδεικτικές ερωτήσεις των μαθητών/ριών:

-Πώς αισθάνεσαι που το σπίτι της Έλενας, μένει ερειπωμένο και οι κάτοικοί του αναγκάστηκαν να το εγκαταλείψουν;

-Αν θα μπορούσες να άλλαζες τη ροή της ιστορίας, τι διαφορετικό θα έκανες;

-Ποια ήταν η σχέση Ελληνοκυπρίων- Τουρκοκυπρίων πριν την εισβολή, σύμφωνα με τις πληροφορίες του κειμένου;

-Τι θα έλεγες στην Έλενα, εάν την συναντούσες στη συνοριακή γραμμή της Άχνας;

Περαιτέρω, οι εμπειρίες μας από τη μελέτη του Ξένου, του Άλλου εμπλουτίστηκαν μέσα από τη μουσειακή δράση “Αναζητώντας τον ξένο, τον άλλο, τον διαφορετικό μέσα από την Τέχνη” στο Μουσείο Νεοελληνικής Τέχνης της Ρόδου, «Νεστορίδειον Μέλαθρον», όπου οι μαθητές και οι μαθήτριες υιοθέτησαν πίνακες ζωγραφικής, τους συσχέτισαν με τα λογοτεχνικά έργα που μελέτησαν στο σχολείο και συνέθεσαν νέα κείμενα αναπλαισιώνοντας τα πρωτότυπα (Γλυκό του κουταλιού, Τετραλογία της Άχνας).

## Αναφορές

- Bedlek, Y. E. (2016). *Imagined Communities in Greece and Turkey: Trauma and the Population Exchanges under Atatürk*. I.B.Tauris & Co. Ltd London, New York.
- Demirözü, D. (2011). Το 1922 και η προσφυγιά στην ελληνική και την τουρκική αφήγηση. Δελτίο Κέντρου Μικρασιατικών Σπουδών, Τόμ. 17 (2011) τελευταία ανάκτηση 1/8/2022.
- Foster, S. J. K., & Crawford K. (2006). The critical importance of history textbook research in Foster S, J. & Crawford K. (eds) *What shall we tell the children? International perspectives on school history textbooks*, Greenwich, Connecticut: Information age.
- Greimas, A.J. (1985). Μετάδοση και επικοινωνία, στο S. Doubrovsky-T. Todorov (1985 [1971], *Συνέδριο του Σεριζί*, μετ. Ι.Ν. Βασιλαράκης, Αθήνα: Επικαιρότητα.
- Kristeva, J. (2004). *Ξένοι μέσα στον εαυτό μας*. (Μτφ. Β. Πατσογιάννης, - Επιμ. Σ. Ροζάνης). Αθήνα: Scripta.
- Valsiner, J. (2007). *Culture in minds and societies*. SAGE, New Delhi.
- Zajda J., & R. Zajda (2003). The Politics of Rewriting History: New History Textbooks and Curriculum Materials in Russia, *International Review of Education / Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft / Revue Internationale de l'Education*, Vol. 49, No. 3/4 (Jul., 2003), pp.363-384.
- Αμπατζοπούλου, Φ. (2020). *Ο Άλλος εν Διωγμώ. Η εικόνα του Εβραίου στη λογοτεχνία. Ζητήματα ιστορίας και μυθοπλασίας*. Θεμέλιο, Αθήνα.
- Γαραντούδης, Ε., Χατζηδημητρίου, Σ., & Μέντη, Θ. (2022). *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Β' Γυμνασίου*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής Τεχνολογίας. Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος».
- Καπισίνσκι, Ρ. (2011). *Ο Άλλος*. (Μτφρ. Αλ. Ιωαννίδου). Μεταίχμιο, Αθήνα.
- Κούγκουλος, Θ. (2015). Η διδασκαλία της Νεοελληνικής λογοτεχνίας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση της Τουρκίας, στο «Η Νεοελληνική λογοτεχνία σήμερα κοινωνία και εκπαίδευση». *Πρακτικά επιστημονικού συνεδρίου*. Αθήνα, 28-30 Νοεμβρίου 2013.
- Μακρυγιάννη, Δ. (1986). *Η παιδική ηλικία στα αναγνωστικά βιβλία 1834-1914*. Δωδώνη, Αθήνα.
- Μήλλας, Η. (1998). *Εικόνες Ελλήνων και Τούρκων Σχολικά βιβλία, ιστοριογραφία, λογοτεχνία και εθνικά στερεότυπα*. Αλεξάνδρεια, Αθήνα.
- Παπαγεωργιάκης, Δ. & Φρυδάκη, Ε. (2018). Αναγνωστικές πρακτικές στη διδασκαλία της λογοτεχνίας στη β/θμια εκπαίδευση: αναζητώντας το χαμένο παράδειγμα. Στο Β. Αποστολίδου, Δ. Κόκορης, Μ. Γ. Μπακογιάννης και Ε. Χοντολίδου (επιμ.) *Λογοτεχνική Ανάγνωση στο Σχολείο και στην Κοινωνία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παπαρούση, Μ. (2023). Οικοδομώντας τον «εαυτό» μέσα από τα κείμενα των Ανθολογίων Λογοτεχνικών Κειμένων. Στο *Πρακτικά Συνεδρίου για τα 200 χρόνια από την ελληνική Επανάσταση, Αναζητώντας τη γνώση: Τα σχολικά εγχειρίδια στο Ελληνικό Κράτος, Αντώνης Ν. Μαστραπάς, Ν. Α. (επιμ.), ΙΕΠ*
- Φραγκουδάκη, Α., & Δραγώνα, Θ. (1997). *Τι ειν' η πατρίδα μας; Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Φρυδάκη, Ε. (2003). *Η θεωρία της λογοτεχνίας στην πράξη της διδασκαλίας*. Αθήνα: Κριτική.

## Δικτυογραφία

Η τετραλογία «*Το κουαρτέτο της Άχνας*»: [https://sch.cy/sm/14/kouarteto\\_axnas\\_uluchan.pdf](https://sch.cy/sm/14/kouarteto_axnas_uluchan.pdf)

Πλατφόρμα τμήματα Νεοελληνικής Φιλολογίας: <https://xenos-allos-diaforetikos.edu.gr/index.php/synergates>

Το κυπριακό προσφυγισμό και η ιστορία του:

<https://daysofart.gr/%CE%BD%CE%B5%CE%B1/%CE%B9%CF%83%CF%84%CE%BF%CF%81%CE%AF%CE%B1-%CE%BD%CE%B5%CE%B1/%CF%80%CF%81%CE%BF%CF%83%CF%86%CF%85%CE%B3%CF%8C%CF%83%CE>

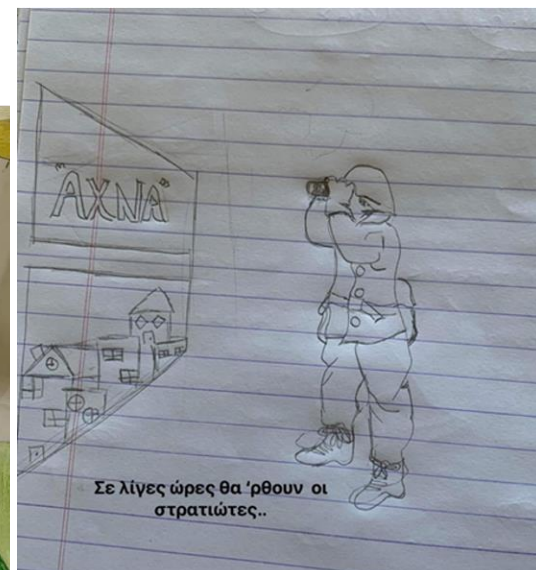
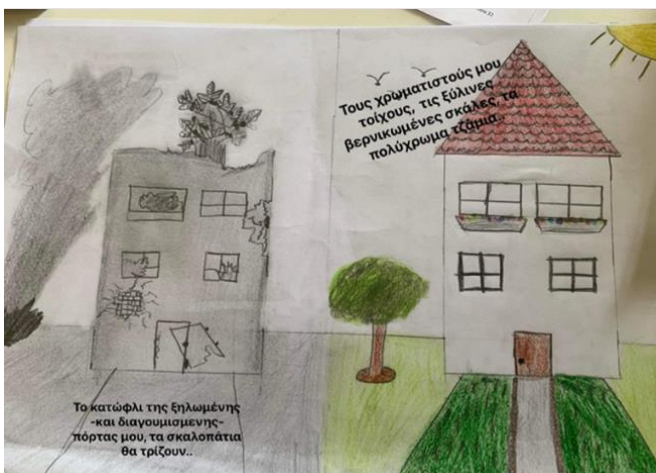
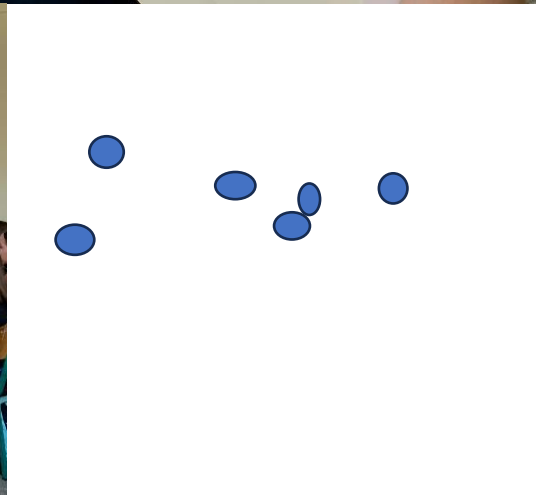


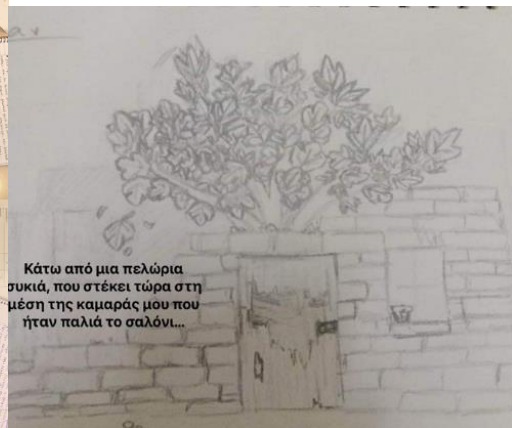
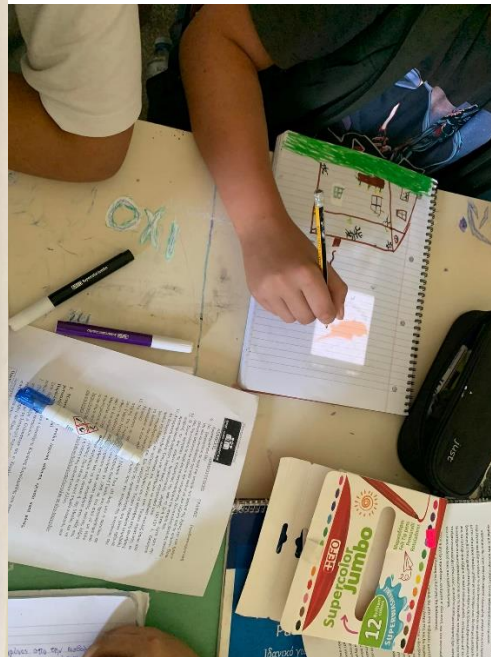
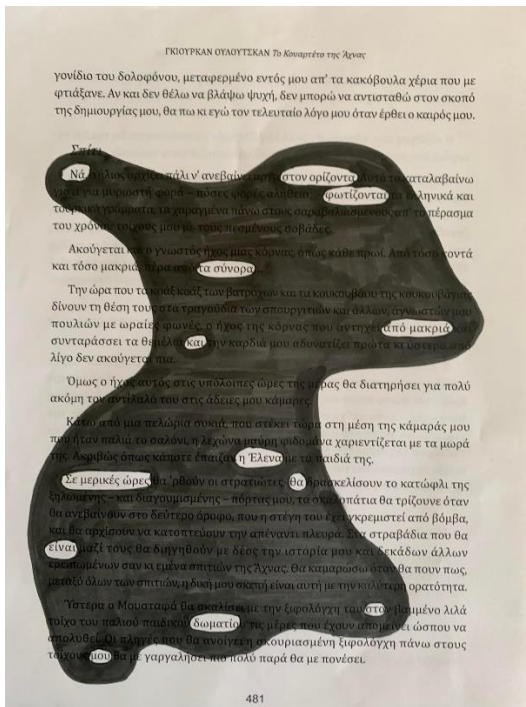
[https://sch.cy/sm/67/keimena\\_tourkokyprion\\_logotexnon.pdf](https://sch.cy/sm/67/keimena_tourkokyprion_logotexnon.pdf)

Κατάλογος κειμένων Τουρκοκυπρίων λογοτεχνών στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Λογοτεχνίας:

[https://sch.cy/sm/67/keimena\\_tourkokyprion\\_logotexnon.pdf](https://sch.cy/sm/67/keimena_tourkokyprion_logotexnon.pdf)

## Παράρτημα





Κύπρος, 13/3/1970,

Αγαπητό μου ημερολόγιο,

Η ζωή στην Άγκυρα κυλά ήρεμα, γαλήνια και οικογενειακά. Εγώ μαζί με το σύζυγο και τα παιδιά μου, περνάμε υπέροχες ξέγνοιαστες και ανέμελες οικογενειακές στιγμές. Η καθημερινότητά μας περιλαμβάνει παιχνίδια με την μπάλα στον ολάνθιστο κήπο μας και πολλές δημιουργικές δραστηριότητες. Απολαμβάνω ιδιαίτερα το γεγονός ότι το σπίτι μας είναι ξεχωριστό, αφού κάθε δωμάτιο είναι βαμμένο με διαφορετικό χρώμα, τα τζάμια είναι πολύχρωμα, ενώ οι ξύλινες σκάλες που ενώνουν τους δύο ορόφους, δίνουν την αίσθηση ενός ανακτόρου. Σε κάθε γωνία του σπιτιού υπάρχουν παιχνίδια, ενώ ιδιαίτερο τόνο προσδίδει και το παλιό εκκρεμές ρολόι-αντίκα, που βρίσκεται κάτω από τη σκάλα, δώρο της αξιοσέβαστης μητέρας μου για το γάμο μου. Έχω απέραντη ενέργεια και όρεξη εξαιτίας της νεαρής μου ηλικίας και προσπαθώ να είμαι διαρκώς παραγωγική. Ελπίζω αυτή η συνθήκη να μην αλλάξει ποτέ και να παραμείνουμε για πάντα υγιείς και ευτυχισμένοι στο υπέροχό μας σπίτι.

Με αγάπη, Έλενα.

(Γ. Ρ.)

Ο Γκιουρκάν Ουλουτσκάν, μολονότι είναι τουρκικής καταγωγής, αντιτίθεται στην συνήθη στερεοτυπική στάση που δεν αμφιταλαντεύεται η πλευρά του και παρουσιάζει τα δεινά αντίκτυπα της εισβολής στην μεγαλόνησο. Αντί να εγκωμιάζει και να εκθειάζει την ιμπεριαλιστική διενέργεια των ομολόγων του, θίγει έμμεσα το φαινόμενο του ξεριζωμού των Ελληνοκυπρίων, από την οπτική ενός εγκαταλελειμμένου σπιτιού, το οποίο αναπολεί με ανείπωτη νοσταλγία τους κάποτε κατόχους του.

Ο αφηγητής αρχικά, πετυχαίνει μια αντίθεση αναφορικά με την τωρινή αποκαρδιωτική κατάσταση του κτηρίου (το κατώφλι της ξηλωμένης -και διαγουμισμένης- πόρτας μου, η στέγη του έχει γκρεμιστεί από βόμβες), και επακολούθως το συγκρίνει με την παλιά του αίγλη (τους χρωματιστούς μου τοίχους, τις ξύλινες βερνικωμένες σκάλες μου, τα πολύχρωμα τζάμια). Στη συνέχεια εντείνεται ο δραματικός τόνος του σκηνικού, μέσω της αναφοράς στον απροσδόκητο αποχαιρετισμό του από την οικογένεια την οποία στέγαζε αλλά και την απώλεια την οποία υπέστηκε. Ωστόσο επιδιώκει να διαπεράσει μια αμυδρή ελπίδα, μέσα από ένα απλό καθημερινό περιστατικό και της πιθανής μελλοντικής τους αντάμωσης, παρόλο που το ίδιο αποδέχεται ότι ένα τέτοιο ενδεχόμενο δεν μοιάζει δυνατό σε αυτή τη ζωή.

Ο αφηγητής είναι συναισθηματικά καταβεβλημένος και εκφράζει την δυσαρέσκεια, την απογοήτευση και τον αποτροπιασμό του για τα τετελεσμένα γεγονότα. Επίσης μεταφέρει ένα ηχηρό αντιπολεμικό μήνυμα και δηλώνει την συμπάρασταση του στους Ελληνοκυπρίους που υπέστησαν τη φρίκη του πολέμου.

Η παρουσίαση των γεγονότων από ένα τέτοιο πρόσωπο Τουρκικής καταγωγής αποτελεί σημαντικό συμβάν, καθώς φαίνεται η αντίληψη του Ουλουτσκάν και κατά επέκταση πολλών ανθρώπων σε τόσο λεπτά ζητήματα. Αξιοσημείωτο είναι ότι δεν αποκρύπτουν από το κοινό την άλλη, επίσης καταπονημένη πλευρά, για χάρη κρατικών συμφερόντων αλλά επιδιώκουν συνεχώς τη διάδοση των γεγονότων με αντικειμενικότητα και αμεροληψία. Παράλληλα οδηγεί στη διαπότιση των γύρω του με ανθρωπιστικές αρχές με σκοπό την αποφυγή παρόμοιων συγκυριών. Εν κατακλείδι ο αφηγητής αποτελεί παράδειγμα ατόμου που σέβεται τον συνάνθρωπο του σαν ύπαρξη και σαν προσωπικότητα ανεξαρτήτως καταγωγής και πολιτικών ή κοινωνικών πεποιθήσεων.