

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

ΕΡΚΥΝΑ

Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών- Επιστημονικών Θεμάτων



ΤΕΥΧΟΣ 22

2021

ISSN: 2241-8393

Επιτροπή Έκδοσης

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

[Αποστολόπουλος Κων/νος](#), Δρ. Φυσικών Επιστ., Συντονιστής Εκπ/κού Έργου

[Διαμαντάκου Αικατερίνη \(Καίτη\)](#), Αναπλ. Καθηγήτρια Τμ. Θεατρικών Σπουδών Ε.Κ.Π.Α.

[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. Ε.Κ.Π.Α., Αντιπρόεδρος Ι.Ε.Π.

[Μπίκος Γιώργος](#), Δ/ντής Λυκείου, Δρ Πολιτικών Επιστημών

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

[Πασιάς Γεώργιος](#), Καθηγητής Συγκριτικής Εκπαίδευσης Ε.Κ.Π.Α.

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

[Σπανός Ι. Γεώργιος](#), Ομότιμος Καθηγητής Παιδαγωγικής Ε.Κ.Π.Α.

[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 21ου Τεύχους, γράψτε σύμφωνα με το παρακάτω υπόδειγμα (αντικαθιστώντας όνομα ή ονόματα συγγραφέα/ων, τίτλο εργασίας και σελίδες δημοσίευσης): π.χ.

Τσαμπούκα, Π. (2021). Ο διδακτικός μετασχηματισμός στη διδασκαλία του εμβαδού επιπέδων σχημάτων στο Γυμνάσιο. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών - Επιστημονικών Θεμάτων*, Τεύχος 22, 42-56. Ανακτήθηκε από <https://www.erkyna.gr>

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

Τεύχος 22ο (2021)

Πίνακας Περιεχομένων

Σύγχρονες απόψεις για τη σχολική ιστορική εκπαίδευση και το παιδαγωγικό της πλαίσιο

Γεωργία Κουσερή

σ. 4-18

Εικονικό μουσείο, λογοτεχνία και μουσειοπαιδαγωγικές δραστηριότητες. Μια διδακτική πρόταση προς αξιοποίηση

Μαρία Μιχάλη

σ. 19-29

"Μικροί ξεναγοί": Προσεγγίζοντας το ιστορικό τοπίο μέσα από τη δημιουργία μιας εφαρμογής ξενάγησης

Ιωάννα Παπαμαγκανά, Θεοδώρα Καψούρη, Σταυρούλα Παντελοπούλου

σ. 30-41

Ο διδακτικός μετασχηματισμός στη διδασκαλία του εμβαδού επιπέδων σχημάτων στο Γυμνάσιο

Πετρούλα Τσαμπούκα

σ. 42-56

Ερωτήσεις εκπαιδευτικών και μαθητών: Μια διερευνητική και μεταγνωστική ...μαθησιακή σκυταλοδρομία

Αλέξιος Μαστρογιάννης

σ. 57-77

Σχολική ηγεσία - Σύγχρονες προσεγγίσεις

Αλέξανδρος Γεωργόπουλος

σ. 78-95

Η συνδρομή του παιδικού graphic novel, της πολιτισμικής εικονολογίας και της Ιστορίας στην ανάπτυξη του διαπολιτισμικού σεβασμού στους νεαρούς αναγνώστες

Ρόζη Αγγελάκη

σ. 96-103

Ελληνικό σχολείο και διαπολιτισμικότητα: μια οραματίζουσα προοπτική στρατηγικής μαθησιακής αλλαγής

Χριστίνα Κωφίδου, Δαυίδ Δημητρόπουλος

σ. 104-119

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στις τάξεις υποδοχής Ζ.Ε.Π.

Αγγελική Γόγολα

σ. 120-134

Σύγχρονες απόψεις για τη σχολική ιστορική εκπαίδευση και το παιδαγωγικό της πλαίσιο

Γεωργία Κουσερή
gkouse@yahoo.gr

Εκπαιδευτικός, φιλόλογος Δρ. στη Διδακτική της Ιστορίας

Περίληψη. Επιχειρώντας να κατανοήσουμε την έννοια της σχολικής ιστορικής εκπαίδευσης με σύγχρονους ιστορικούς και εκπαιδευτικούς όρους στο άρθρο αυτό θα προσεγγίσουμε πρώτα απ' όλα την έννοια της ιστορικής παιδείας και τους στόχους που αυτή θέτει στο παρόν. Στη συνέχεια θα αναφερθούμε στις θεωρίες μάθησης, το παιδαγωγικό πλαίσιο και τις διδακτικές προσεγγίσεις που νοηματοδοτούν τη σχολική ιστορική εκπαίδευση σε όλο της το φάσμα (προσχολική, σχολική και εφηβική ηλικία). Τέλος, θα εστιάσουμε το ενδιαφέρον μας σε σύγχρονες απόψεις για την ιστορική εκπαίδευση, ειδικότερα, την «επιστημονική προσέγγιση» (disciplinary approach) και θα αναφερθούμε στις δυνατότητες και τους περιορισμούς της εφαρμογής της στην ελληνική πραγματικότητα.

Λέξεις κλειδιά: Ιστορική παιδεία, διδακτική της Ιστορίας, «επιστημονική προσέγγιση»

Εισαγωγή: Στόχοι της ιστορικής παιδείας σήμερα

Ποιο είναι το είδος της ιστορικής παιδείας, την οποία η σύγχρονη ιστορική εκπαίδευση καλείται να καλλιεργήσει; Το θέμα αυτό απασχολεί διεθνώς την ιστορική επιστημονική κοινότητα (Shemilt, 2011; Lee, 2011). Ο White (1992 όπως παρατίθεται στο Chapman, Περικλέους, Υακίνθου & Celal 2012, σ. 10) αναφέρει δύο κατηγορίες στόχων της ιστορικής παιδείας/εκπαίδευσης:

A. τους «προσωπικούς και κοινωνικούς» στόχους και

B. τους στόχους που απορρέουν από την επιστήμη της Ιστορίας

Ο White υποστηρίζει ότι η ιστορική εκπαίδευση στοχεύει στην καλλιέργεια «προσωπικών και κοινωνικών στόχων», στόχοι που προωθούν την αντίληψη πιο ενεργών και σκεπτόμενων πολιτών μιας κοινωνίας και μάλιστα, σύμφωνα με τους Barton και Levstik (2008) αυτό μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσω της καλλιέργειας της «δημοκρατικής πολιτότητας». Ωστόσο, οι Shemilt (2011) και Lee (2011) διαφωνούν καθώς υποστηρίζουν ότι οι «προσωπικοί και κοινωνικοί στόχοι» ενέχουν τον κίνδυνο να χρησιμοποιηθεί το παρελθόν προς συγκεκριμένη ιδεολογική κατεύθυνση. Ειδικότερα, παραφράζοντας την άποψη του Lee δεν μπορούμε να αλλοιώνουμε την Ιστορία για να κάνουμε δημοκράτες τους μαθητές μας γιατί με αυτό τον τρόπο παύει να έχει νόημα η ιστορική εκπαίδευση (Lee, 2006). Παρόμοιες απόψεις υποστηρίζει και ο Shemilt (2011), τονίζοντας ότι, όταν διδάσκεται συγκεκριμένη γνώση με την πρόθεση να διαμορφωθούν στάσεις και συμπεριφορές των μαθητών θέτονται εμπόδια για την ιστορική κατανόηση του παρελθόντος. Κατά την άποψή του, δημιουργούνται φίλτρα με σκοπό τη συμμόρφωση με το «συλλογικό αγαθό», κάτι όμως που μπορεί να οδηγήσει σε «ανιστορική» προσέγγιση του παρελθόντος (Shemilt, 2011).

Σύμφωνα με τον Lee (2006), βασική συνιστώσα της ιστορικής παιδείας σήμερα θα πρέπει να είναι η κατανόηση από τους μαθητές του τι είναι η Ιστορία, πώς λειτουργεί, με ποια μέθοδο και γιατί μπορεί να είναι χρήσιμη για το παρόν και το μέλλον των ατόμων και των κοινωνικών ομάδων. Έτσι, στον αντίποδα των «προσωπικών και κοινωνικών στόχων» της ιστορικής εκπαίδευσης, ο Lee (2011) δίνει προτεραιότητα στους «μετασχηματίζοντες στόχους» της Ιστορίας (Transformative History). Ένας «μετασχηματισμός» μπορεί να συμβεί με πολλούς τρόπους και σε διαφορετικά επίπεδα, εφ' όσον μπορεί να αλλάξει τις προηγούμενες γνώσεις μας ή τις απόψεις μας, για παράδειγμα «το πώς βλέπουμε πολιτικές ή κοινωνικές δυνατότητες και περιορισμούς στην ταυτότητά μας, την αίσθηση των τραυμάτων που κληρονομούμε και την επάρκεια των εξηγήσεων για σημαντικά θέματα του κόσμου» (Lee, 2011, σ. 130).

Το ερώτημα που ανακύπτει εδώ είναι μέσα από ποιο παιδαγωγικό πλαίσιο και από ποια διδακτική προσέγγιση μπορούν να επιτευχθούν οι «μετασχηματίζοντες στόχοι»; Για να απαντήσουμε στο ερώτημα αυτό θα σταθούμε σε σύγχρονες απόψεις για το παιδαγωγικό της πλαίσιο και την ιστορική εκπαίδευση/ διδακτική της Ιστορίας.

Σύγχρονες απόψεις για την ιστορική εκπαίδευση/ διδακτική της Ιστορίας και το παιδαγωγικό της πλαίσιο

Είθισται η ιστορική εκπαίδευση να συγχέεται με τον όρο «Διδακτική της Ιστορίας». Η διδακτική μεθοδολογία αποτελεί ένα ιδιαίτερο πεδίο έρευνας και μελέτης στο πλαίσιο της ιστορικής εκπαίδευσης τα τελευταία σαράντα χρόνια (Κόκκινος, 1998. Ρεπούση, 2004). Πολλοί ερευνητές, επιστήμονες και ακαδημαϊκοί αποδίδουν διαφοροποιημένους όρους για να την χαρακτηρίσουν: «ειδικότητα, πεδίο κριτικής σκέψης, σύστημα πρακτικών και δεξιοτήτων, επιστήμη, κλάδο, κ.λπ.» (Moniot, 2002, σ. 19), «διδακτικό συμβόλαιο» το οποίο συνδιαλέγεται με το «παιδαγωγικό συμβόλαιο» (Κάβουρα, 2011, σ. 38).

Επομένως, η έννοια «ιστορική εκπαίδευση» νοηματοδοτείται με βάση δύο παραμέτρους:

1. τη διαδικασία μάθησης της Ιστορίας από τους μαθητές
2. τη διαδικασία διδακτικής προσέγγισης της Ιστορίας από τους εκπαιδευτικούς

Ιστορική εκπαίδευση ως διαδικασία μάθησης

Στις αρχές του 20^{ου} αιώνα η έρευνα για την ιστορική παιδεία εστιάζει το ενδιαφέρον της στο πώς είναι δυνατό οι μαθητές να αφομοιώνουν την ιστορική τους γνώση. Έρευνες που διεξήχθησαν κατά τη δεκαετία του 1950 στρέφουν το ενδιαφέρον τους όχι μόνο στο τι κατανοούν αλλά κυρίως στο πώς κατανοούν την Ιστορία οι μαθητές. Στο πλαίσιο αυτών των ερευνών ο Piaget ασχολήθηκε με τη νοητική ανάπτυξη των παιδιών (Piaget, 2007α; 2007β) και διαπίστωσε ότι η γνωστική ανάπτυξη περιορίζει την αντίστοιχη γλωσσική και, επομένως, η ικανότητα έκφρασης της ιστορικής σκέψης δεν ήταν εφικτή για όλες τις ηλικίες, όπως σε άλλες επιστήμες, για παράδειγμα τις φυσικές επιστήμες (Wineburg, 2001). Οι μελέτες αυτές επισήμαναν ότι οι μαθητές δεν μπορούσαν να κατανοήσουν την έννοια του χρόνου και ότι η ιστορική σκέψη απαιτούσε επίπεδα αφαίρεσης που δεν ήταν εφικτό να προσεγγίσουν όλοι οι μαθητές, ειδικά οι μαθητές προσχολικής (Cooper, 2007) και σχολικής ηλικίας (Barton & Levstik, 2008, Cooper, 2011). Ο Vygotsky (1988) διαφώνησε με αυτές τις απόψεις. Ο ίδιος μέσα από τις έρευνές του υποστήριξε ότι η κοινωνική αλληλεπίδραση και όχι η ηλικία καθορίζει με ρόλο θεμελιακό την ανάπτυξη της ατομικής γνώσης (κοινωνικός

εποικοδομητισμός), η οποία μπορεί να επιτευχθεί με την άσκηση/μαθητεία στα πολιτισμικά/ διαμεσολαβητικά εργαλεία, όπως για παράδειγμα είναι η γλώσσα (Κουλαϊδής, 2007). Απηχήσεις των ιδεών του κοινωνικού εποικοδομητισμού έχουμε σήμερα στην ιστορική εκπαίδευση στο πλαίσιο πλέον της Κοινωνικο-πολιτισμικής Ψυχολογίας, με εκπροσώπους τον Vygotsky (1998; 1997) και τον συνεχιστή του, τον Wertsch, **πλαίσιο** στο οποίο δίνεται έμφαση στη σημασία της χρήσης των διαμεσολαβητικών εργαλείων στο κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο της μάθησης (Wertsch, 1998). Τέλος, ο Bruner (1990), επίσης, υποστήριξε τη σπειροειδή προσέγγιση στα προγράμματα σπουδών μεταξύ άλλων αντικειμένων και της Ιστορίας μέσα όμως από διαδικασίες μιας ενεργητικής και συμμετοχικής διδασκαλίας, πλαίσιο στο οποίο ο μαθητής δεν γίνεται ιστορικός αλλά προσπαθεί να εμπλακεί διερευνητικά σε προβληματισμούς της Ιστορίας.

Στη δεκαετία του 1970 και παράλληλα με τις απόψεις της Νέας Ιστορίας, σηματοδοτείται μια σημαντική στροφή στην έρευνα για την ιστορική εκπαίδευση. Έρευνες στην Βρετανία (Shemilt, 1983) εστιάζουν στο πώς κατανοούν και συλλογίζονται οι μαθητές σε σχέση με το παρελθόν όχι τόσο στο τι γνωρίζουν, αναδεικνύοντας τη σημασία της καλλιέργειας της ιστορικής σκέψης μέσω της διδασκαλίας. Ειδικότερα, τα πορίσματα των ερευνών αυτών έδωσαν έμφαση στο στοιχείο ότι οι μαθητές κάνουν λάθη όχι γιατί απλά δεν γνωρίζουν το περιεχόμενο της Ιστορίας αλλά κυρίως επειδή αγνοούν τη μεθοδολογία της (Lee, 2005), υποδεικνύοντας ότι οι έφηβοι (Booth, 1987; Lee, Dickinson & Ashby, 1998) αλλά και τα παιδιά μικρότερης ηλικίας (Cooper, 2011; Cooper & Chapman, 2009) διέθεταν την ικανότητα πιο σύνθετων ιδεών αναφορικά με την Ιστορία. Η ιστορική σκέψη, λοιπόν, μπορεί να καλλιεργηθεί κατάλληλα δίνοντας έμφαση στη διαδικασία δόμησης της ιστορικής γνώσης και την έκφραση ιστορικής σκέψης στη βάση της εννοιολογικής γνώσης των «πρώτου» και «δευτέρου βαθμού διαδικαστικών εννοιών». Μέσα από έρευνες υποστηρίχτηκε, ειδικότερα, ότι οι μαθητές δεν κατανοούν τις έννοιες «δευτέρου βαθμού» με τρόπο γραμμικό (Shemilt, 1983; Donovan & Bransford, 2005), αλλά παρουσιάζουν διαφοροποιημένη απόδοση (Lee & Ashby, 2000; Ashby, Lee & Shemilt, 2005).

Το πιο πρόσφατο ερευνητικό πλαίσιο της ομάδας αυτής χαρτογραφείται σε συλλογικές εκδόσεις με τον τίτλο *Debates in History Teaching* (Davies, 2011; 2017)¹. Οι έρευνες επικεντρώνονται σε θεωρητικά ζητήματα λαμβάνοντας υπόψη τους ακόλουθους προβληματισμούς:

- Η ιστορική γνώση των μαθητών είναι αποσπασματική παρά την εξοικείωσή τους με τον επιστημονικό τομέα της Ιστορίας ειδικά σε βασικά θέματα προσανατολισμού στο χρόνο.
- Οι 'καθημερινές ιδέες' των μαθητών τείνουν να επηρεάζουν και να διαστρεβλώσουν τη νοηματοδότηση του παρελθόντος.
- Οι μαθητές αδιαφορούν για το παρελθόν και το μάθημα της Ιστορίας γιατί δεν αγγίζει τα άμεσα ενδιαφέροντά τους. (Shemilt, 2011, σ. 81)

¹ Επίσης, περιοδικά που δημοσιεύουν τις θεωρητικές και ερευνητικές εργασίες στην Αγγλία για την ιστορική εκπαίδευση είναι: *Teaching History*, *Primary History*, *The International Journal of Historical Learning*, και *Teaching and Research* (το οποίο σήμερα συνεχίζει ως *The History Education Research Journal-HERJ*).

Στις μέρες μας το ερευνητικό ενδιαφέρον² για την επιστήμη της Ιστορίας προσανατολίζεται σε ζητήματα που αφορούν τον ιστορικό εγγραμματισμό, την ιστορική σκέψη, την ιστορική συνείδηση των μαθητών (Lee, 2011; 2014; 2017). Ειδικότερα, το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στις «δευτέρου βαθμού έννοιες» (Charman, 2017) και πώς αυτές μπορούν να διερευνηθούν στη σχολική τάξη (Κουσερή, 2019). Η αναζήτηση πλαισίων γνώσης περιεχομένου με τα οποία οι μαθητές μπορούν να αναπτύξουν συνεκτικές εικόνες για το παρελθόν και προσανατολισμό στον χρόνο είναι θέματα άμεσου ενδιαφέροντος (Counsell, 2017). Επίσης, υπάρχουν έρευνες που εξετάζουν το πώς μπορούν να αναπτυχθούν διαδικασίες «ιστορικής έρευνας» (historical inquiry) στη σχολική τάξη (Counsell, Burn & Charman, 2016; Charman, 2017). Άλλες μελέτες αναφέρονται στον τρόπο με τον οποίο σκέφτονται οι εκπαιδευτικοί για το αντικείμενο της Ιστορίας, στον σχεδιασμό και την αξιολόγησή της ιστορικής σκέψης των μαθητών στο πλαίσιο της σχολικής ιστορικής εκπαίδευσης (Seixas & Morton, 2013; VanSledright, 2011). Στον ερευνητικό χώρο της Βόρειας Αμερικής διακρίνεται το έργο του Wineburg (2001) και του Seixas (2010) για τη ιστορική σκέψη εκπαιδευτικών και μαθητών αντίστοιχα.

Μια έρευνα πολύ σημαντική η οποία συνδέει το παιδαγωγικό πλαίσιο και ειδικότερα τις εποικοδομητικές θεωρίες μάθησης με αναφορές και για το μάθημα της Ιστορίας είναι η έρευνα των Donovan και Bransford (2005). Σύμφωνα με τις απόψεις των ερευνητών, τρεις είναι οι διαστάσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας: α. η αναγνώριση της σημασίας της προϋπάρχουσας γνώσης, β. ο ουσιαστικός ρόλος της διαδικαστικής και εννοιολογικής γνώσης σε κάθε επιστήμη, γ. η σημασία της αυτοαξιολόγησης των μαθητών και της κατάκτησης μεταγνωστικών δεξιοτήτων.

Ειδικότερα, ένα από τα σημαντικότερα ευρήματα των ερευνητών της γνωστικής ψυχολογίας αποτέλεσε και η αναγνώριση ότι οι μαθητές έρχονται στο σχολείο με τις δικές τους προηγούμενες αντιλήψεις (Κουζέλης, 2005), στοιχείο καθοριστικό για το εκπαιδευτικό πλαίσιο κάθε επιστημονικού αντικειμένου. Οι «προϋπάρχουσες αντιλήψεις», διαμορφωμένες από το οικογενειακό και κοινωνικο-πολιτισμικό τους περιβάλλον συνδιαλέγονται με τις «επιστημονικές έννοιες» που παρουσιάζονται στη σχολική αίθουσα (Κόκοτας, 2008). Στον χώρο της ιστορικής εκπαίδευσης οι προηγούμενες αντιλήψεις αναφέρονται και με άλλους όρους, όπως «μικροθεωρίες», «κοινωνικές αναπαραστάσεις», «προϋπάρχουσα γνώση», «καθημερινές ιδέες» (Ρεπούση, 2004; Husbands, 2004; Moniot 2002; Lee, 2005; Κάββουρα, 2011). Οι «μικροθεωρίες» ορίζονται ως τρόπος εξήγησης του κόσμου με αποσπασματικό και αντιφατικό χαρακτήρα, σύμφωνα με τον Husbands (2004). Ένας άλλος όρος, ο οποίος προέρχεται από την Κοινωνική Ψυχολογία, είναι οι «κοινωνικές αναπαραστάσεις». Ως όρος, εισάγεται από τον Serge Moscovici (Moniot 2002, σ. 156) και στη βάση τους έχουν την ιδέα ότι ο μαθητής διαθέτει ένα κεφάλαιο εγκατεστημένων γνώσεων, πεποιθήσεων, ιδεών, αξιών, κανόνων και στάσεων (Ντάβου, 2000; Κάβουρα, 2011).

Σύγχρονες απόψεις για την ιστορική εκπαίδευση θεωρούν πολύ σημαντική την αξιοποίηση της «προϋπάρχουσας» γνώσης των μαθητών στο πλαίσιο της ιστορικής εκπαίδευσης και ειδικότερα στη διαδικασία της καλλιέργειας και έκφρασης ιστορικής σκέψης (Lee, 2005). Σύμφωνα με τον Lee, οι μαθητές δεν είναι «άγραφες πλάκες», εφόσον τα προϋπάρχοντα νοητικά σχήματα, που έχουν ήδη σχηματίσει για τη λειτουργία του κόσμου, τους

² Για τις πιο πρόσφατες έρευνες που αφορούν την ιστορική εκπαίδευση στην Αγγλία, βλ. Charman, Burn & Kitson, 2018.

ακολουθούν και στη σχολική τους ζωή (Lee, 2004). Αυτά τα νοητικά σχήματα δεν περιλαμβάνουν μόνο γνώση αλλά και ένα τρόπο σκέψης. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιείται ο όρος «καθημερινές ιδέες» (everyday ideas) από τον Lee, για να υποδηλώσει τις έννοιες αλλά και τον τρόπο που χρησιμοποιούν οι μαθητές για να δώσουν νόημα στην καθημερινή τους ζωή (Lee, 2006). Στις «καθημερινές ιδέες» συμπεριλαμβάνονται όλες οι προηγούμενες αντιλήψεις και πεποιθήσεις που έχουν αναπτύξει τα παιδιά, οι οποίες φαίνεται ότι επηρεάζουν τον τρόπο που αντιλαμβάνονται το παρελθόν και την Ιστορία και παίζουν σημαντικό ρόλο στην ιστορική σκέψη. Για παράδειγμα, οι ιδέες των μαθητών για το πώς διερευνούμε και γνωρίζουμε για το παρελθόν συνδέονται με απόψεις που υποστηρίζουν ότι γνωρίζουμε «μόνο εάν είμαστε 'αυτόπτες μάρτυρες'» (Lee, 2011, σ. 136). Κάποιες από αυτές τις αντιλήψεις είναι «λανθασμένες» (misconceptions), εντούτοις είναι τόσο ισχυρές που συνεχίζουν να υφίστανται και να τους ακολουθούν και στην ενήλικη ζωή τους, εμπλεκόμενες ακόμη και στις πανεπιστημιακές σπουδές τους (Lee, 2005) και στις περισσότερες περιπτώσεις, λειτουργούν ως ανασταλτικός παράγοντας στην ιστορική κατανόηση (Charman et al., 2012). Δημιουργούν αντικρουόμενες απόψεις για το παρελθόν κυρίως όταν οι διάφορες «ανεπίσημες» εκδοχές του ιστορικού παρελθόντος έρχονται σε σύγκρουση με την «επίσημη» που παρουσιάζεται στο σχολείο (Nakou & Barca, 2010; Nakou & Apostolidou, 2010; Seixas 2010; Wertsch, 2012). Ο Lee (2006, σ. 43) υπογραμμίζει την ανάγκη ενσωμάτωσης της προϋπάρχουσας γνώσης εφόσον διαφορετικά οι μαθητές «[...]μπορεί να αποτύχουν να αντιληφθούν τις νέες έννοιες που διδάσκονται και τις αντίστοιχες πληροφορίες ή μπορεί να τις μάθουν για τους σκοπούς ενός διαγωνίσματος (τεστ), και να επιστρέψουν στα προδιαμορφωμένα νοητικά τους σχήματα μόλις βγουν από την τάξη». Η σχολική γνώση, λοιπόν, εξαρτάται από την προϋπάρχουσα αντίληψη των μαθητών και μάλιστα όταν αξιοποιείται όχι προσθετικά αλλά με τρόπο ουσιαστικό. Ειδικότερα, οι «καθημερινές ιδέες» βοηθούν στο να εντοπιστεί ο «παροντισμός» στη σκέψη των μαθητών και να αντιμετωπιστεί μέσω της αιτιολόγησης για το παρελθόν και βάσει της επεξεργασίας ιστορικών πηγών ώστε να παραχθούν από τους ίδιους τους μαθητές νέες ιστορικές αφηγήσεις (Vansledright, 2011). Επομένως, η ιστορική εκπαίδευση δεν στοχεύει μόνο στην απόκτηση νέων γνώσεων αλλά και στην αναγνώριση/κατανόηση των προϋπαρχουσών αντιλήψεων.

Στο παιδαγωγικό πλαίσιο του μαθήματος της Ιστορίας σήμερα εντάσσεται και η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης των μαθητών η οποία επιτυγχάνεται τόσο μέσα από την κατάκτηση μεταγνωστικών δεξιοτήτων όσο και στάσεων για το αντικείμενο της ιστορίας. Όσον αφορά τις μεταγνωστικές δεξιότητες αναμένεται οι μαθητές να σκέφτονται πώς να σκέφτονται στο μάθημα της Ιστορίας και έτσι να αυτοαξιολογούνται, ώστε να αναπτυχθούν ως αυτόνομοι μαθητές» (Charman et al., 2012, σ. 17). Πιο συγκεκριμένα αναμένεται να κτίζουν τις δικές τους ερμηνείες σχετικά με ιστορικά ερωτήματα που είχαν σε αρχικό στάδιο, να εκφέρουν ιστορικό λόγο και να συζητούν, να μπορούν να ανταποκριθούν σε αντίστοιχες διερευνήσεις όχι μόνο στο σχολείο αλλά και σε χώρους πολιτισμικής αναφοράς (Μουσεία, αρχαιολογικούς χώρους κ.ά.) Και όσον αφορά τις στάσεις να σέβονται τις ιστορικές μαρτυρίες και το παρελθόν, να υιοθετούν μια πολυπρισματική προσέγγιση ως προς την ερμηνεία του παρελθόντος και να στέκονται κριτικά απέναντι στις διάφορες περιπτώσεις παραποίησης της Ιστορίας (Μακρυγιάννη & Φωκαΐδου - Παπαμάρκου, 2011).

Ιστορική εκπαίδευση ως διαδικασία διδακτικής προσέγγισης

Σύμφωνα με τον Moniot (2002), η διδακτική στο πλαίσιο της ιστορικής εκπαίδευσης γίνεται πραγματικότητα μεταξύ δύο υποκειμένων, του καθηγητή, από τη μια πλευρά, που φέρει

την επιστημονική γνώση, και των μαθητών του, από την άλλη, που θα συνδέσουν τα νέα δεδομένα με τις προϋπάρχουσες εμπειρίες τους και θα τα μετασχηματίσουν σε γνώσεις. Συνεπώς, η διδακτική διαδικασία, ακολουθώντας αυτήν την εκδοχή, στοχεύει να διευκολύνει τη μαθησιακή διαδικασία. Η ιστορική εκπαίδευση, ως διδακτική μέθοδος, προσεγγίζει το πώς οι μαθητές μπορούν να διδαχθούν τη διερεύνηση του παρελθόντος με βάση τις ιστορικές πηγές και πώς μπορούν να εκφράζουν επιχειρήματα γι' αυτό. Σε σχέση με τις αναζητήσεις της ιστορικής εκπαίδευσης ως διδακτικής διαδικασίας, διαγράφονται «παραδοσιακές», «μοντέρνες» και «μεταμοντέρνες» παραδοχές (Νάκου, 2002) αντικατοπτρίζοντας επιλογές σε θέματα διδακτικής ιστορικού περιεχομένου, χρήσης εκπαιδευτικών εργαλείων, του ρόλου των συμμετεχόντων στην διδασκαλία (εκπαιδευτικών και μαθητών) και, συνεπώς, σε θέματα διαδικασίας προσέγγισης και παιδαγωγικών οπτικών που χρησιμοποιούνται³.

Στο πλαίσιο των «παραδοσιακών» προσεγγίσεων, το περιεχόμενο της σχολικής Ιστορίας περιορίζεται στην παραδοσιακή αφηγηματική προσέγγιση της πολιτικής και στρατιωτικής Ιστορίας, με λίγα λόγια στα ιστορικά γεγονότα που ενισχύουν την εθνική αφήγηση και, ταυτόχρονα, την εθνική συνείδηση των μαθητών (Κόκκινος, 1998; Seixas, 2000). Ως προς τα εκπαιδευτικά μέσα που χρησιμοποιούνται, αυτά αφορούν κυρίως το ένα και μοναδικό σχολικό εγχειρίδιο που περιέχει μια εθνική ιστορία (Νάκου, 2012), εφόσον υποστηρίζεται από ιστορικές πηγές, οι οποίες λειτουργούν ως εικονογραφικό υλικό της μονομερούς αφήγησης και όχι προς ουσιαστική χρήση και διερεύνηση του παρελθόντος (Νάκου, 2002). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο διαγράφονται και οι ρόλοι που αναλαμβάνουν εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενοι στη διδακτική διαδικασία του μαθήματος της Ιστορίας. Από την μια πλευρά οι εκπαιδευτικοί αναπαράγουν την εθνική ιστορική αφήγηση (Νάκου, 2012). Από την άλλη, οι μαθητές αναπαράγουν με αποστήθιση τη συγκεκριμένη ιστορική αφήγηση (Seixas, 2000; Νάκου, 2012) και, επομένως, δεν μπορούν να διατυπώσουν επιχειρήματα για τις δυνατότητες και τους περιορισμούς της ιστορικής αφήγησης (Chapman et al., 2012). Ως αποτέλεσμα, η «παραδοσιακή» ιστορική εκπαίδευση «[...] βασίζεται σε έναν στεγανό διδακτικό μονόλογο, που κρατά τα παιδιά έξω από την Ιστορία [ενώ] η ιστορική σκέψη τους περιορίζεται εντός των ορίων της ιστορικής γνώσης που 'αντικειμενικά' παρέχει το ένα και μοναδικό εγκεκριμένο διδακτικό βιβλίο της Ιστορίας» (Νάκου, 2002 σ. 120). Επομένως, η παραδοσιακή προσέγγιση της διδακτικής διαδικασίας ενδιαφέρεται για το πώς θα κατανοηθεί η Ιστορία μόνο ως γνώση και όχι ως τρόπος παραγωγής γνώσης.

Τις τέσσερις τελευταίες δεκαετίες του 20ου αιώνα, οι «μοντέρνες» και «μεταμοντέρνες» επιρροές είχαν ως αποτέλεσμα μια πιο κριτική θεώρηση της Ιστορίας και του ρόλου του ιστορικού και κατά συνέπεια της ιστορικής εκπαίδευσης (Κόκκινος, 2003). Με την επικράτηση του κινήματος της Νέας Ιστορίας το 1970 (Sewell, 2005), οι «μοντέρνες» διδακτικές πρακτικές επηρεάστηκαν αναλόγως, με κυριότερη αλλαγή την εστίαση ενδιαφέροντος από το περιεχόμενο στη διαδικασία της ιστορικής γνώσης, καθώς και την

³Ο Shemilt (2011, σ.70) κάνει λόγο για τρία μοντέλα ιστορικής εκπαίδευσης με αντίστοιχους στόχους της ιστορικής παιδείας/εκπαίδευσης: α. Trojan horse model (μοντέλο του Δούρειου Ίππου) με στόχο τη μετάδοση κοινωνικά χρήσιμων γνώσεων, β. Social engineering model (μοντέλο κοινωνικής μηχανικής) με στόχο η Ιστορία να διαμορφώσει ταυτότητες, συμπεριφορές χρήσιμες για την πολιτιστική ομογενοποίηση και την ανάπτυξη συνείδησης, γ. Social education model (μοντέλο κοινωνικής εκπαίδευσης) με «μετασχηματίζοντες στόχους». Ο Seixas (2000) μιλά αντίστοιχα για τρεις διαφορετικές προσεγγίσεις: την προσέγγιση της συλλογικής μνήμης/της καλύτερης Ιστορίας, την επιστημολογική προσέγγιση, την μεταμοντέρνα προσέγγιση.

συνδρομή των παιδαγωγικών διαδικασιών που βοηθούν τους μαθητές να αναπτύσσουν κριτική σκέψη και να καλλιεργούν ανάλογες δεξιότητες για ιστορική ερμηνεία.

Οι «μοντέρνες» προσεγγίσεις της διδακτικής διαδικασίας μελετούν από άποψη περιεχομένου θέματα που προκρίνονται αντίστοιχα σύμφωνα με τις σύγχρονες απόψεις της Ιστορίας, όπως «Ιστορία 'από τα κάτω', τοπική Ιστορία, προφορική Ιστορία, προσωπική και οικογενειακή Ιστορία, κοινωνικό φύλο και Ιστορία» (Ρεπούση, 2004). Συνεπώς, τα νέα θέματα που εμπλουτίζουν με την προβληματική τους τον επιστημονικό χώρο της Ιστορίας αποτελούν αντικείμενο διερεύνησης και της σχολικής Ιστορίας (Shemilt, 2011). Σύμφωνα με τις σύγχρονες προσεγγίσεις της ιστορικής εκπαίδευσης διδάσκεται «η εθνική ιστορία της χώρας σε σχέση με την εθνική συνείδηση των μαθητών κάθε σχολικής ομάδας, την τοπική Ιστορία αλλά και την παγκόσμια Ιστορία με βάση τις ιστορικές εξελίξεις των κρατικών σχηματισμών, των κοινωνιών και των πολιτισμών μέσα στο χρόνο» (Νάκου, 2012: 5). Το εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιείται στις μοντέρνες προσεγγίσεις είναι ποικίλο και πολυτροπικό, περιλαμβάνει πρωτογενείς και δευτερογενείς πηγές, «το οποίο προσαρμόζεται στις δυνατότητες κάθε τάξης και βαθμίδας και στη σύνθεση των σχολικών ομάδων, αλλά και τις ιδιαιτερότητες του τοπικού περιβάλλοντος, της κοινωνικής, πολιτισμικής και εθνικής προέλευσης των παιδιών» (Νάκου, 2012, σ. 9). Οι ρόλοι που αναλαμβάνουν εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενοι στη διδακτική διαδικασία του μαθήματος της Ιστορίας, σύμφωνα με τις «μοντέρνες» διδακτικές μεθόδους, έχουν διαφορετικό παιδαγωγικό υπόβαθρο από ότι οι παραδοσιακές προσεγγίσεις. Οι μεν εκπαιδευτικοί έχουν συνεχή επιμόρφωση σε πρόσφατα θέματα που αφορούν στις διεργασίες του μαθήματος της Ιστορίας και αναπτύσσουν σχέδια διερεύνησης του παρελθόντος με ομαδοσυνεργατικές μεθόδους και ερευνητικές εργασίες σε εποικοδομητικά πλαίσια μάθησης, οι δε μαθητές, αντίστοιχα, αντιμετωπίζονται ως δημιουργοί της προσωπικής τους ιστορικής μάθησης και, επιπρόσθετα, σε μία εξατομικευμένη μαθησιακή προοπτική (Νάκου, 2012). Η προσέγγιση αυτή, όπως είναι επόμενο, δημιουργεί συνθήκες για ενεργό συμμετοχή των μαθητών μέσα από διερευνητικές διαδικασίες, την προσπάθεια κριτικής μελέτης του παρελθόντος, σύμφωνα με την επιστήμη της Ιστορίας (Charman et al., 2012). Η κριτική μελέτη διαφορετικών εναλλακτικών ιστορικών κειμένων, η χρήση ιστορικών μαρτυριών με στόχο την έκφραση ιστορικού λόγου από τους μαθητές και η μύηση στις αρχές της Ιστορίας, ως επιστήμης, είναι διαδικασίες που υποστηρίζουν οι σύγχρονες προσεγγίσεις της Διδακτικής της Ιστορίας (Νάκου, 2002; Shemilt, 2011). Οι μαθητές καλούνται να εμπλακούν σε όλες τις διαδικασίες της ιστορικής διερεύνησης πηγών και της ερμηνείας τους, καθώς επίσης και στην κριτική μελέτη διαφορετικών αφηγήσεων και την ανάπτυξη επιχειρημάτων για το παρελθόν (Charman et al., 2012).

Σύμφωνα με τους «μεταμοντερνιστές», η σχολική Ιστορία ασχολείται με το να διδάσκει το πώς «οι διαφορετικές ομάδες οργανώνουν το παρελθόν σε ιστορικές αφηγήσεις και πώς αυτές οι αφηγήσεις εξυπηρετούν στόχους του παρόντος» (Jenkins, 1991, όπως παρατίθεται στο Charman et al., 2012, σ. 8). Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές και οι μαθήτριες συνειδητοποιούν τη σχετικότητα της Ιστορίας, στοιχείο, ωστόσο, που δεν οδηγεί τους βοηθά να κατανοήσουν τη λειτουργία της Ιστορίας και ίσως να υποθέσουν ότι είναι άχρηστη ως επιστήμη. Οι «μοντέρνες» προσεγγίσεις της Ιστορίας από την άλλη μεριά και ειδικότερα η «επιστημονική προσέγγιση», ενσωματώνει εποικοδομητικές διαδικασίες ιστορικής διερεύνησης του παρελθόντος. Το πιο σημαντικό, όμως, είναι ότι η «επιστημονική προσέγγιση», όπως τονίζει ο Seixas (2000, σ. 25) «θέτει τα όρια στο σχετικισμό και, την ίδια στιγμή, παρέχει την ελευθερία στους μαθητές και τις μαθήτριες να

διερευνήσουν διαφορετικές ιστορίες και πολλαπλές προοπτικές». Επιπρόσθετα, η ιστορική εκπαίδευση, σύμφωνα με την «επιστημονική προσέγγιση» δεν περιορίζεται μόνο στις ιστορικές αφηγήσεις του σχολικού πλαισίου, αλλά ανοίγει διάλογο και με τις «δημόσιες» ιστορικές αφηγήσεις.

Στο σημείο αυτό οφείλουμε να επισημάνουμε, ότι η «παραδοσιακή» προσέγγιση της ιστορικής εκπαίδευσης κυριάρχησε για μεγάλο χρονικό διάστημα σε αρκετά εκπαιδευτικά συστήματα και «δεν αποτελεί αποκλειστική ιδιαιτερότητα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος» (Κόκκινος, 1998, σ. 338), η «μοντέρνα» προσέγγιση έγινε πράξη από την περίοδο μετά το 1970 και μόνο σε συγκεκριμένα εκπαιδευτικά συστήματα⁴, ενώ η «μεταμοντέρνα» προσέγγιση δεν έχει εφαρμοστεί σε πρακτικό επίπεδο (Chapman et al., 2012).

Η επιστημονική προσέγγιση στο πλαίσιο του εποικοδομητισμού

Η «επιστημονική προσέγγιση» της Ιστορίας επισημαίνει ότι η καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης των μαθητών επιτυγχάνεται μέσα από διερευνητικές και εποικοδομητικές διαδικασίες μάθησης (Νάκου, 2000). Ειδικότερα, η σημασία της προϋπάρχουσας γνώσης, ο ρόλος της διαδικαστικής και εννοιολογικής γνώσης, όπως και της κατάκτησης μεταγνωστικών δεξιοτήτων, υποστηρίζονται από την «επιστημονική προσέγγιση» της Ιστορίας (Κουσερή, 2015). Στόχος της ιστορικής εκπαίδευσης στο πλαίσιο αυτής της θεωρίας είναι η «μετασχηματίζουσα» μάθηση η οποία προκύπτει από διαδικασίες καλλιέργειας τόσο της γνώσης περιεχομένου της Ιστορίας όσο και της έκφρασης ιστορικής σκέψης μέσα στο πλαίσιο του εποικοδομητισμού (Lee, 2011).

Η «επιστημονική προσέγγιση» (disciplinary approach) αποσκοπεί να βοηθά τους μαθητές να μαθαίνουν πώς να μελετούν το παρελθόν, τον τρόπο σκέψης και τις μεθόδους της Ιστορίας. Σύμφωνα με τους Ashby & Edwards, (2010) πρόκειται για μια προσέγγιση που χαρακτηρίζεται από τους ακόλουθους ισχυρισμούς:

- A) Οι μαθητές διδάσκονται να αναγνωρίζουν ότι οι ισχυρισμοί για το παρελθόν προέρχονται από τις διαθέσιμες πηγές και χρειάζεται να είναι συνεπείς σε σχέση με τη χρήση αυτών.
- B) Οι μαθητές διδάσκονται να κατανοούν ότι τα ιστορικά ερωτήματα επηρεάζουν τους τρόπους με τους οποίους τα γεγονότα οργανώνονται σε ιστορικές αφηγήσεις και εξηγήσεις.
- Γ) Οι μαθητές ενθαρρύνονται να δίνουν και να επιδιώκουν απαντήσεις στα δικά τους ερωτήματα και να μαθαίνουν να ελέγχουν τις ιστορικές υποθέσεις μέσα από τη διερεύνηση των ιστορικών πηγών.

⁴Για παραδείγματα που βασίζονται στην επιστημονική προσέγγιση βλ. ενδεικτικά το Βρετανικό αναλυτικό πρόγραμμα Ιστορίας, διαθέσιμο στο <https://www.gov.uk/government/publications/national-curriculum-in-england-history-programmes-of-study> και το αναλυτικό πρόγραμμα Ιστορίας της Κύπρου, διαθέσιμο στο <http://istom.schools.ac.cy/index.php/el/istoria/analytiko-programma>. Επίσης, το αναλυτικό πρόγραμμα Ιστορίας του 2018, διαθέσιμο στο <https://www.esos.gr/arhtra/59744/ta-ne-programmata-spydon-istorias-dimotikoy-gymnasioy-kai-lykeioy>

Δ) Οι μαθητές μαθαίνουν να γνωρίζουν και να κατανοούν την Ιστορία μέσω των δομικών εννοιών της αλλαγής, της συνέχειας, της ερμηνείας και της σημασίας.

Ε) Οι μαθητές αναμένεται να αναπτύξουν μία κατανόηση της φύσης των ιστορικών αφηγήσεων και ερμηνειών και να είναι ικανοί να αναγνωρίζουν και να εξηγούν διαφορές σε αυτές (Ashby & Edwards, 2010, σ. 29).

Βασικό εργαλείο της επιστημονικής προσέγγισης θεωρούνται οι «έννοιες». Η βρετανική ερευνητική ομάδα (Lee & Ashby, 2000; Lee, 2005) έκανε το διαχωρισμό μεταξύ των «πρώτου» και «δεύτερου βαθμού εννοιών» (δηλωτική και διαδικαστική γνώση), η γνώση των οποίων μπορεί να βοηθήσει στην προσέγγιση και κατανόηση του παρελθόντος. Ειδικότερα, η γνώση περιεχομένου αναφέρεται σε γεγονότα, καταστάσεις, πρόσωπα, κ.λπ. αλλά και σε έννοιες περιεχομένου (όπως βασιλιάς, δημοκρατία, εμπόριο, οικονομία κ.λπ.). Σύμφωνα με την επιστημονική προσέγγιση είναι σημαντικό οι μαθητές να προσεγγίζουν την έννοια περιεχομένου μέσω της μελέτης ιστορικών πηγών. Οι πηγές διαφόρων ειδών (από τα υλικά κατάλοιπα μέχρι τις αναφορές και τις προφορικές μαρτυρίες) βοηθούν τους μαθητές να αποκτήσουν δεξιότητες ανάγνωσης του παρελθόντος σε μια πολυπρισματική βάση, εφόσον βέβαια είναι κατάλληλες για το επίπεδο κατανόησης και την ηλικία τους (Charman κ. ά. 2012). Οι έννοιες «δεύτερου βαθμού» σε σχέση με τη γνώση περιεχομένου αναφέρονται στην έννοια των ιστορικών μαρτυριών, των αιτιών και των συνεπειών, της σημαντικότητας, της αλλαγής και της συνέχειας, της ενσυναίσθησης, της ηθικής διάστασης των ερμηνειών του παρελθόντος. Η «επιστημονική προσέγγιση» στηρίζει την ιστορική κατανόηση των «δεύτερου βαθμού εννοιών», οι οποίες κατά την άποψή του Lee, βοηθούν τα νεαρά υποκείμενα να αποκτούν μια νέα «θεώρηση του κόσμου» (Lee, 2011). Για παράδειγμα, η κατανόηση της έννοιας της αλλαγής είναι καθοριστικής σημασίας εάν κατανοηθεί σε ένα μακροπρόθεσμο και όχι επιμέρους χρονικό πλαίσιο δράσης, σε σχέση με το πολυαιτιακό χαρακτήρα της και την κατανόηση των συνεπειών που επιφέρει στις ζωές των ανθρώπων. Ο Seixas (2000) εκφράζει αντίστοιχες σκέψεις ως προς το πώς αντιλαμβάνονται οι μαθητές την Ιστορία μέσα από την «επιστημονική προσέγγιση». Τονίζει ότι με αυτή την προσέγγιση ο σκοπός της ιστορικής εκπαίδευσης δεν περιορίζεται μόνο στη δόμηση γνώσεων, αλλά και στην εμπλοκή των μαθητών στις διαδικασίες της Ιστορίας, ως επιστήμης, με στόχο να κατανοούν τι είναι η Ιστορία και πώς να παράγουν την ιστορική γνώση. Επιπρόσθετα, η «επιστημονική προσέγγιση» προκαλεί τις «επίσημες» εκδοχές της Ιστορίας που συναντούν οι μαθητές στην καθημερινότητά τους (Seixas, 2000). Στο ίδιο πλαίσιο η Νάκου (2009) τονίζει ότι η επιστημονική διερεύνηση του παρελθόντος οπλίζει τους μαθητές με τα κατάλληλα εργαλεία για να μπορούν να επεξεργάζονται κριτικά τις αντικρουόμενες ιστορίες.

Σήμερα, στο πλαίσιο της «επιστημονικής προσέγγισης», οι προηγούμενες εννοιολογικές παραδοχές των μαθητών για την Ιστορία συστήνουν «μοντέλα προόδου» τα οποία υποδεικνύουν πώς μπορούν να προχωρήσουν οι μαθητές από πιο απλοϊκές σε πιο σύνθετες ιδέες και κατά συνέπεια στην ιστορική κατανόηση (Lee & Shemilt, 2003; Charman, 2009). Τα «μοντέλα προόδου» λειτουργούν ως οδηγοί για τις προϋπάρχουσες γνώσεις μιας σχολικής ομάδας και αυτό μπορεί να μας βοηθήσει στη διδασκαλία της Ιστορίας (Ashby, Lee & Shemilt, 2005). Σύμφωνα με τον Lee (2001, σ. 7) «τα μοντέλα προόδου μοιάζουν με τα ίχνη που αφήνουν τα πρόβατα σε μία πλαγιά, τα οποία μας δείχνουν τον δρόμο που έτυχε να ακολουθήσουν τα περισσότερα πρόβατα και όχι τα μονοπάτια που έπρεπε να ακολουθήσουν» Επομένως, η χαρτογράφηση της προϋπάρχουσας γνώσης των μαθητών δεν έχει απλώς ρόλο διαπιστωτικό και δεν αποτελεί μια προσπάθεια γενίκευσης για όλο τον

μαθητικό πληθυσμό που μελετά την Ιστορία. Αποτελεί τη βάση για τους εκπαιδευτικούς, ώστε να κατανοήσουν ποια ακριβώς εννοιολογικά εργαλεία έχουν ανάγκη οι μαθητές για να κατανοήσουν το παρελθόν και να σκεφτούν κριτικά για αυτό.

Συμπεράσματα –Προτάσεις

Λαμβάνοντας υπόψη την προηγούμενη διερεύνηση, η ιστορική εκπαίδευση νοηματοδοτήθηκε ως μια σύνθετη διαδικασία. Θεωρήθηκε ότι η ιστορική εκπαίδευση, σε ένα γενικό πλαίσιο, είναι συνυφασμένη με το αντικείμενο μελέτης της, δηλαδή την Ιστορία, ως επιστήμη, καθώς και με σύγχρονες απόψεις για την ιστορική παιδεία. Οι στόχοι της ιστορικής εκπαίδευσης συνδέονται άμεσα με τον «μετασχηματίζοντα» ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει στις ζωές των νεαρών ανθρώπων, βάσει της «επιστημονικής προσέγγισής» της (disciplinary approach). Επομένως, η ιστορική εκπαίδευση προσπαθεί να ανταποκριθεί στα ζητήματα του παρόντος, θέτοντας ως προτεραιότητα την κριτική ιστορική προσέγγισή του παρελθόντος, «γιατί η παραγωγή της γνώσης αυτής δίνει στην Ιστορία το κύριο νόημα της» (Lee, 2006, σ. 39). Συγκεκριμένα, οι σύγχρονες προσεγγίσεις της ιστορικής εκπαίδευσης και ειδικότερα η «επιστημονική προσέγγιση» αποσκοπούν στην καλλιέργεια υποκειμένων με αναπτυγμένους τύπους κριτικής ιστορικής σκέψης, γνώσης, δεξιοτήτων ανάγνωσης και ερμηνείας ιστορικών πηγών και πολύπλευρων στοιχείων της πραγματικότητας. Στο πλαίσιο αυτής της προσέγγισης ενσωματώνεται η προηγούμενη γνώση των υποκειμένων όσο και εποικοδομητικές διδακτικές διαδικασίες διερεύνησης του παρελθόντος προς αυτό το σκοπό.

Ωστόσο, ενώ θεωρητικά οι σύγχρονες απόψεις της εκπαίδευσης τονίζουν την εποικοδόμηση της γνώσης στο σχολικό περιβάλλον, οι εκπαιδευτικές πρακτικές στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δε συμβαδίζουν με το πνεύμα του εποικοδομητισμού και των σύγχρονων προσεγγίσεων της ιστορικής εκπαίδευσης (Κόκκινος, 2002). Διαπιστώνεται ο εθνοκεντρισμός και η κυριαρχία ενός παραδοσιακού μοντέλου διδασκαλίας (Κόκκινος & Γατσωτής, 2008). Ο παραδοσιακός τρόπος προσέγγισης του παρελθόντος στο σχολείο είναι συνδυασμός πολλών παραμέτρων (Παληκίδης, 2014). Καταρχάς οι στόχοι της ιστορικής εκπαίδευσης στη σχολική πραγματικότητα ήταν πρωτίστως «φρονηματιστικοί» (Αβδελά, 1998, σ. 10) στην εκπαιδευτική διαδικασία. Σκοπός ήταν μέχρι πρόσφατα η «διαπαιδαγώγηση των νέων σύμφωνα με δεδομένα πρότυπα και την κρατούσα ιδεολογία» (Μαυροσκούφης, 1997, σ. 15), στην «κάλυψη της διδακτέας ύλης, κοινής για όλα τα σχολεία και όλους τους μαθητές μέσα στο πλαίσιο της υποχρεωτικής εκπαίδευσης» (Νάκου, 2000, σ. 18), χωρίς να μένουν περιθώρια για την εκπλήρωση των παραπάνω εποικοδομητικών διαδικασιών μάθησης. Επιπλέον, η διάσταση ανάμεσα στα αναλυτικά προγράμματα και τα βιβλία της Ιστορίας (Μαυροσκούφης, 1997; Κόκκινος, 2002) αλλά και ο εθνοκεντρισμός των σχολικών εγχειριδίων (Νάκου & Apostolidou, 2010) και των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών (Αβδελά, 1998; Ανδρέου, 2008) που ακυρώνουν προσπάθειες που στηρίζονται σε «μοντέρνες» θεωρητικές προσεγγίσεις⁵, είναι χαρακτηριστικά του

⁵ βλ. Πρόγραμμα Σπουδών Ιστορίας 2018, Βόγλης, Π., Κασβίκης Κ., Κόκκινος Γ., Κουλούρη Χρ., Παληκίδης Α., & Τσάφος Β. (2018), τα οποία τον Σεπτέμβριο του 2020 το Υπουργείο Παιδείας κατήργησε, μια απόφαση που αντικατοπτρίζει αναχρονιστικά στερεότυπα σε βάρος των ίδιων των μαθητών και της ιστορικής εκπαίδευσης γενικότερα.

παραδοσιακού εκπαιδευτικού μας συστήματος. Επομένως, «ο ακραία συγκεντρωτικός χαρακτήρας του ελληνικού σχολικού συστήματος» (Αβδελά, 1998, σ. 10) δεν αφήνει περιθώρια για ευελιξία στην εκπαιδευτική νοοτροπία και η επεξεργασία ιστορικών πηγών εναπόκειται στη διάθεση του διδάσκοντα, όταν δεν τον περιορίζει το εξετασιοκεντρικό σύστημα, το οποίο είναι αναγκασμένος να υπηρετήσει. Επιπλέον, η ιστορική κουλτούρα μαθητών, γονέων, αλλά και εκπαιδευτικών, διαμορφώνει προσδοκίες και ζητούμενα. Για αυτό παρατηρείται, ακόμα και σήμερα, διάσταση συλλογικής μνήμης και 'επίσημης' Ιστορίας, όπως και μεταξύ 'επίσημης' Ιστορίας στο σχολείο και Ιστορίας στο κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον του μαθητή (Ferro, 2001).

Για να λειτουργήσει το μάθημα της Ιστορίας ουσιαστικά στη σχολική εκπαίδευση απαιτείται έμπρακτη αποδοχή των θεωρητικών πλαισίων των σύγχρονων προσεγγίσεων της ακαδημαϊκής Ιστορίας στο αναλυτικό πρόγραμμα. Η σχολική ιστορική εκπαίδευση σε όλο της το φάσμα (προσχολική, πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια) αποκτά νόημα όταν οι μαθητές κάνουν ιστορική διερεύνηση, επιλύουν προβλήματα, συνάγουν συμπεράσματα και δημιουργούν νόημα όχι μέσω απομνημόνευσης ή ανάκλησης αλλά αντ' αυτού μέσω ενεργών γνωστικών, αφαιρετικών και βιωματικών διαδικασιών. Ποιες είναι αυτές οι αφαιρετικές και βιωματικές διαδικασίες; Πρέπει να βρούμε τρόπους να προκαλέσουμε το ενδιαφέρον των μαθητών μας για το παρελθόν με στόχο να κατανοήσουν γνωστικά αλλά και να σκεφτούν ιστορικά. Ο υλικός πολιτισμός και τα ίχνη του παρελθόντος για παράδειγμα που κατακλύζουν την καθημερινότητα των μαθητών στον ελληνικό χώρο μπορεί να αποτελέσουν το έναυσμα για μια ουσιαστική ιστορική διερεύνηση και σύνδεσή της με τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος (Κουσερή, 2015). Μιας τέτοια μορφής ευελιξία του αναλυτικού προγράμματος σε βιωματικές επιτόπιες ή ακόμα και διαδικτυακές έρευνες εμβάθυνσης με βάση τα ιστορικά ερωτήματα των μαθητών και όχι με τη μορφή ξεναγήσεων, όπως συνηθίζεται σήμερα, μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να κατανοήσουν στη συνέχεια τη μεγάλη εικόνα της περιόδου που εξετάζουν σαν υποχρεωτική ύλη. Με λίγα λόγια μέσω μιας σχολικής ιστορικής εκπαίδευσης που στηρίζεται στη διερεύνηση των πηγών, υλικών και άυλων σύμφωνα με τα ερευνητικά ερωτημάτα των μαθητών μπορούμε να δημιουργήσουμε ένα σταθερό σύνδεσμο του παρόντος με το παρελθόν. Με αυτό τον τρόπο μπορούμε να αναπλαισιώνουμε δημιουργικά το παρελθόν στις ζωές των μαθητών μας και την εκπαιδευτική μας πράξη.

Αναφορές

- Ashby R., & Edwards C. (2010). «Challenges Facing the Disciplinary Tradition: Reflections on the History Curriculum in England». Στο Nakou, I. & Barca, I. Contemporary public debates over history education. A volume in International Review of History Education Charlotte, (27-46). N.C.: Information Age Publishing.
- Ashby, R., Lee, P., & Shemilt, D. (2005). Putting principles into practice: teaching and planning. In M. S. Donovan, & J. D. Bransford (Eds.), *How students learn: Science in the classroom*. US National Research Council (79-178). Washington DC: National Academies Press.
- Barton, K., & Levstik, L. (2008). *Διδάσκοντας Ιστορία για το Συλλογικό Αγαθό* (Μτφρ. Α. Θεοδωρακάκου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Booth, M. (1987). Ages and concepts: A critique of the Piagetian approach to history teaching. In C. Portal (Ed.), *The history curriculum for teachers* (22-38). London: The Falmer Press.
- Bruner, J. S. (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

- Chapman, A. (2009). *Towards an interpretations heuristic: A case study exploration of 16-19 year old students' ideas about explaining variations in historical accounts*. (Unpublished PhD thesis). Institute of Education, University of London.
- Chapman, A. (2017). Research and practice in history education in England: A Perspective from London. *The Journal of Social Studies Education*, 6, 3-41. Retrieved, April 20, 2021 from <https://journal.unesa.ac.id/index.php/jsse/article/view/1236/856>
- Chapman, A., Περικλέους, Λ., Υακίνθου, Χ., & Celal, Z.R. (2012). *Σκεφτόμαστε ιστορικά για το ζήτημα των αγνοούμενων: Ένας οδηγός για εκπαιδευτικούς – Καλλιεργώντας την ιστορική σκέψη: Θεωρία και έρευνα*. Διεθνές Κέντρο Μεταβατικής Δικαιοσύνης (ICTJ) / Ίδρυμα των Πρεσβυτέρων / Όμιλος Ιστορικού Διαλόγου και Έρευνας (AHDR). Ανακτήθηκε στις 11 Οκτωβρίου 2013, από <http://www.ahdr.info>
- Cooper, H. (2007). *History 3-11: A guide for teachers*. Oxon: David Fulton Publishers.
- Cooper, H. (2011). What does it mean to think historically in the primary school? In L. Perikleous, & D. Shemilt (Eds.), *The future of the past: Why history education matters?* (321-341). Nicosia: Association for Historical Dialogue and Research. Retrieved, October 11, 2013, from https://issuu.com/ahdr/docs/low_ahdr_volume_a5_en
- Cooper, H., & Chapman, A. (2009). *Constructing History 11-19*. London: Sage Publications.
- Counsell, C. (2017). The fertility of substantive knowledge: in search of its hidden, generative power. In I. Davies (Ed.), *Debates in history teaching* (2nd ed., 80-99). Abingdon, Oxon: Routledge.
- Counsell, C., Burn, K., & Chapman, A. (2016). *MasterClass in history education: Transforming teaching and learning*. London: Bloomsbury Publishing.
- Davies, I. (Ed.) (2011). *Debates in history teaching*. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Davies, I. (Ed.) (2017). *Debates in history teaching* (2nd ed.). Abingdon, Oxon: Routledge.
- Donovan, M.S., & Bransford, J.D. (Eds.) (2005). *How students learn: Science in the classroom*. Introduction (1-30). Washington DC: National Academies Press.
- Ferro, M. (2001). *Πώς αφηγούνται την Ιστορία στα παιδιά σε ολόκληρο τον κόσμο*, (Μτφρ. Π. Μαρκέτου), Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Husbands, C. (2004). *Τι σημαίνει διδασκαλία της Ιστορίας; Γλώσσα, ιδέες και νοήματα* (Μτφρ. Α. Λυκούργος). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Jenkins, K. (1991). *Re-thinking History*, London, New York: Routledge.
- Lee P. (2011). «Historical Literacy and Transformative History». Στο Shemilt, D. & Perikleous, L. (Eds.) *What Does it Mean to Think Historically?* Nicosia: Association for Historical Dialogue and Research, 129-168, ανακτήθηκε στις 11 Οκτώβρη 2013 από το <http://www.ahdr.info>.
- Lee, P. (2001). Understanding history. Paper presented at the Canadian Historical Consciousness in an International Context: Theoretical Frameworks, *Center for the study of historical consciousness, University of British Columbia, Vancouver*. Retrieved, March, 18, 2011, from <http://www.cshc.ubc.ca>
- Lee, P. (2004). Historical literacy: theory and research. *International Journal of Historical Learning Teaching and Research*, 5(1), 1-12.
- Lee, P. (2005). Putting principles into practice: Understanding history. In M.S. Donovan, J.D., & Bransford (Eds.), *How students learn: History in the classroom* (31-78). Washington, DC: National Academy Press.
- Lee, P. (2006). «Προσεγγίζοντας την έννοια της ιστορικής παιδείας». Στο Κόκκινος, Γ., Νάκου, Ει. (επιμ.), *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21ου αιώνα*, (37-72). Αθήνα: Μεταίχμιο,
- Lee, P. (2014). Fused horizons? UK research into students' second-order ideas in history – A perspective from London. In M. Koster, H. Thunemann, & M. Zulsdorf-Kersting (Eds.), *Researching history education: International perspectives and disciplinary traditions* (170-194). Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- Lee, P. (2017). History education and historical literacy. In I. Davies (Ed.), *Debates in history teaching* (2nd ed., 55-65). Abingdon, Oxon: Routledge.

- Lee, P., & Ashby, R. (2000). Progression in historical understanding among students Ages 7-14. In P. Stearns, P. Seixas, & S. Wineburg (Eds.), *Knowing, teaching and learning history: National and international perspectives*, (199-222). New York: New York University Press.
- Lee, P., & Shemilt, D. (2003). A scaffold, not a cage: Progression and progression models in history. *Teaching History*, 113, 13-23.
- Lee, P., Dickinson, A., & Ashby, R. (1998). «Researching Children's Ideas about History», στο James F. Voss & Mario Carretero, *Learning and Reasoning in History. International Review of History Education*, 2, (227-251). London: Woburn Press
- Moniot, H. (2002). *Η Διδακτική της Ιστορίας* (Μτφρ. Ε. Κάννερ). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Nakou, I., & Apostolidou, E. (2010). Debates in Greece: Textbooks at the spinal cord of history education and the passionate maintenance of a traditional historical culture. In I. Nakou, & I. Barca (Eds.), *Contemporary public debates over history education* (115-132). Charlotte NC: Information Age Publishing Inc.
- Nakou, I., & Barca, I. (2010). *Contemporary public debates over history education. A volume in International Review of History Education*. Charlotte, N.C.: Information Age Publishing.
- Piaget J. (2007α). *Η γλώσσα και η σκέψη του παιδιού: Μελέτες για τη λογική του παιδιού* (Μτφρ. Μ. Αβαριτσιώτη). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Piaget J. (2007β). *Η ψυχολογία της νοημοσύνης* (Μτφρ. Ε. Βέλτσου). Αθήνα: Καστανιώτης.
- Seixas, P. (2000). «Schweigen! die Kinder! or, Does Postmodern History Have a place in the Schools?». Στο Stearns, P., Seixas, P. & Wineburg, S. (Eds.), *Knowing, Teaching and Learning History: National and International Perspectives*, (p. 19-37), New York: New York University Press,
- Seixas, P. (2010). «A modest proposal for change history education». Στο Nakou, I., Barca, I. *Contemporary Public Debates Over History Education*, (11-26), Charlotte NC: Information Age Publishing Inc.
- Seixas, P., & Morton, T. (2013). *The big six historical thinking concepts*. Toronto: Nelson Education.
- Sewell, W. (2005). *Λογικές της Ιστορίας. Κοινωνική θεωρία και κοινωνικός μετασχηματισμός* (Μτφρ. Ιουλ. Πεντάζου), Αθήνα: Ξιφαράς
- Shemilt, D. (1983). The devil's locomotive. *History and Theory*, 22, 1-18.
- Shemilt, D. (2011). «The Gods of the Copybook Headings: Why Don't We Learn from the Past?». Στο Shemilt, D. & Perikleous, L. (Eds.), *What Does it Mean to Think Historically?* Nicosia: Association for Historical Dialogue and Research, (69-128), Retrieved October, 10, 2014 available at <http://www.ahdr.info>.
- VanSledright, B. (2011). *The challenge of rethinking history education: On practices, theory and policy*. New York: Routledge Taylor/Francis Group.
- Vygotsky, L. (1988). *Σκέψη και γλώσσα*. Αθήνα: Γνώση.
- Vygotsky, L. (1997). *Νους στην κοινωνία: Η ανάπτυξη των ανώτερων ψυχολογικών διαδικασιών*. (Επιμ. Στ. Βοσνιάδου, Μτφρ. Α. Μπίμπου). Αθήνα: Gutenberg.
- Wertsch, J. V. (1998). *Mind as action*. New York: Oxford University Press.
- Wertsch, J. V. (2012). Texts of memory and texts of history. *L2 Journal*, 4, 9-20.
- Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past*. Philadelphia: Temple University Press.
- Αβδελά, Ε. (1998). *Ιστορία και σχολείο*. Αθήνα: Νήσος.
- Ανδρέου, Α. (2008). Εισαγωγή στο Α. Ανδρέου (Επιμ.), *Η διδακτική της Ιστορίας στην Ελλάδα και η έρευνα στα σχολικά εγχειρίδια* (9-19). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Βόγλης, Π., Κασβίκης Κ., Κόκκινος Γ., Κουλούρη Χρ., Παληκίδης Α., & Τσάφος Β. (2018). Προγράμματα Σπουδών για την Ιστορία (Γ' Δημοτικού – Α' Λυκείου). Θεωρητικό πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών Ιστορίας. Ανακτήθηκε στις 20 Απρίλη 2021 από: http://www.iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI_YPIRESIA/Epist_Monades/B_Kyklos/Humanities/2018/2018-11-02_ps_istorias_eisagogi.pdf
- Κάββουρα, Θ. (2011). *Διδακτική της Ιστορίας: Επιστήμη, διδασκαλία, μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκινος, Γ. (1998). *Από την Ιστορία στις ιστορίες: Προσεγγίσεις στην Ιστορία της ιστοριογραφίας, την επιστημολογία και τη διδακτική της Ιστορίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Κόκκινος, Γ. (2002). Η Ιστορία στο σχολείο: Από την ιδεολογική λειτουργία στη δημιουργία ιστορικής σκέψης. *Τα ιστορικά*, 36, 165-200.
- Κόκκινος, Γ. (2003). *Επιστήμη, ιδεολογία, ταυτότητα. Το μάθημα της Ιστορίας στον αστερισμό της υπερεθνικότητας και της παγκοσμιοποίησης*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκινος, Γ., & Γατσωτής, Π. (2008). «Οι εξετάσεις στο μάθημα της Ιστορίας ως μηχανισμός παρακυβέρνησης της εκπαίδευσης: Παιδαγωγική παρεκτροπή με κοινωνικές προεκτάσεις», στο Ανδρέου, Α. (Επιμ.), *Η διδακτική της ιστορίας στην Ελλάδα και η έρευνα στα σχολικά εγχειρίδια* (445-464). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκοτας, Π. (2008). *Διδακτική των Φυσικών Επιστημών (μέρος δεύτερο), Σύγχρονες προσεγγίσεις στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών*, Αθήνα: Γρηγόρη.
- Κουζέλης, Γ. (2005). *Ενάντια στα φαινόμενα: Για μια επιστημολογική προσέγγιση της διδακτικής των κοινωνικών επιστημών*. Αθήνα: Νήσος.
- Κουλαϊδής, Β. (2007). *Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις για την ανάπτυξη κριτικής – δημιουργικής σκέψης: για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: ΟΕΠΕΚ.
- Κουσερή Γ. (2019). *Ιστορική σκέψη, σχολείο και μουσείο. Από την έρευνα στις εκπαιδευτικές εφαρμογές*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Κουσερή, Γ. (2015). *Ιστορική εκπαίδευση στο σχολείο και το μουσείο: Έκφραση ιστορικής σκέψης μαθητών 13 και 16 ετών σε μουσειακό και σχολικό περιβάλλον, αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή*, Βόλος: Π.Τ.Π.Ε., Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Μακρυγιάννη, Χ., & Φωκαΐδου - Παπαμάρκου, Μ. (2011). Τι σημαίνει σκέφτομαι ιστορικά; Ένα ερώτημα για μικρούς και μεγάλους και ένα σχέδιο δράσης – Μικρής κλίμακας εφαρμογή στο μάθημα της Ιστορίας μέσα στα πλαίσια των νέων αναλυτικών προγραμμάτων. Στο *Δελτίο Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου/Υπουργείο Παιδείας & Πολιτισμού*, τεύχος 13, 50-56. Ανακτήθηκε στις 4 Απρίλη 2021 από http://www.pi.ac.cy/pi/files/tekmiriosi/ekdoseis/deltia/deltio13_oct2011.pdf
- Μαυροσκούφης, Δ. (1997). Η σχολική Ιστορία στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση (1975-1995): Η μεταμοντέρνα εκδοχή του σισύφειου μύθου. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.
- Νάκου, Ει. (2000). Το πλαίσιο του μαθήματος της Ιστορίας στη Μεγάλη Βρετανία. Στο J. Sebba, *Ιστορία για όλους: διδακτικές προτάσεις για το μάθημα της Ιστορίας στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο* (μτφ. Μ. Καβαλιέρου), (17-37). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Νάκου, Ει. (2002). Το επιστημολογικό υπόβαθρο της σχέσης μουσείου, εκπαίδευσης και Ιστορίας. Στο Γ. Κόκκινος, & Ε. Αλεξάκη (Επιμ.), *Διεπιστημονικές προσεγγίσεις στη μουσειακή αγωγή* (115-128). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Νάκου, Ει. (2012), «Παραδοσιακές και Σύγχρονες Προσεγγίσεις της Σχολικής Ιστορίας», Σημειώσεις μαθήματος: Διδακτική της Ιστορίας και Μουσεία, Ακαδημαϊκό Έτος 2012-2013, Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας- Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης.
- Νάκου, Ει., (2009). *Μουσεία, Ιστορίες και Ιστορία*. Αθήνα: νήσος.
- Ντάβου, Μ. (2000). *Οι διεργασίες της σκέψης στην εποχή της πληροφορίας. Θέματα Γνωστικής Ψυχολογίας και Επικοινωνίας*, Αθήνα: Παπαζήση.
- Παληκίδης, Α. (2014). Η ιστορική εκπαίδευση στην Ελλάδα σήμερα και η ανταπόκρισή της στις οδηγίες του Συμβουλίου της Ευρώπης. Στο Λ. Κυριακίδη, Ν. Τσαγαρίδου, Σ. Συμεωνίδου, Κ. Μαύρου, Χ. Χαραλάμπους, Λ. Συμεού, Ε. Φτιάκα, & Ι. Ηλία Μπροστά στις εκπαιδευτικές προ(σ)κλήσεις: Από τη θέση και την αντίθεση στη σύνθεση. *Πρακτικά του 13^{ου} Παγκύπριου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου*, Λευκωσία 10-11/10/ 2014 (563-572). Πανεπιστήμιο Κύπρου. Ανακτήθηκε στις 10 Απρίλη 2021 από <https://sites.google.com/site/praktika13ousynedrioupek/home>
- Ρεπούση Μ. (2004). *Μαθήματα Ιστορίας*. Αθήνα, Καστανιώτης.

Αναλυτικά προγράμματα

Αναλυτικό πρόγραμμα Ιστορίας του 2018, διαθέσιμο στο <https://www.esos.gr/arthra/59744/ta-neaprogrammata-sproydon-istorias-dimotikoy-gymnasioy-kai-lykeioy>

Βρετανικό αναλυτικό πρόγραμμα Ιστορίας, ανακτήθηκε στις 16 Μαΐου 2021 από:

<https://www.gov.uk/government/publications/national-curriculum-in-england-history-programmes-of-study>

Κυπριακό αναλυτικό πρόγραμμα Ιστορίας, ανακτήθηκε στις 16 Μαΐου 2021 από:

<http://istom.schools.ac.cy/index.php/el/istoria/analytiko-programma>

Εικονικό μουσείο, λογοτεχνία και μουσειοπαιδαγωγικές δραστηριότητες. Μια διδακτική πρόταση προς αξιοποίηση

Μαρία Μιχάλη
mariamchl2@gmail.com

Φιλολόγος Δ/βάθμιας Εκπ/σης, M.Ed., Ph.D.

Περίληψη. Η μουσειοπαιδαγωγική ως επιστημονικός κλάδος ενώνει δύο πεδία, την παιδαγωγική και τη μουσειολογία. Στο πλαίσιο αυτό, μπορούν να συνυπάρξουν οι επιστήμες της λογοτεχνίας και της ιστορίας. Μια τέτοια περίπτωση συνύπαρξης πεδίων, μπορεί να βρει εφαρμογή στα μουσεία λογοτεχνίας. Τα εν λόγω μουσεία επικεντρώνονται στην πρόσληψη της λογοτεχνίας μέσω εκπαιδευτικών προγραμμάτων που εστιάζουν στη βιωματική προσέγγιση. Η παρούσα εργασία έχει ως στόχο να αναδείξει πώς ένα μουσείο που αναφέρεται στη ζωή ενός δημιουργού και συνδέεται με μια ιστορική περίοδο μπορεί να αξιοποιηθεί και στην ψηφιακή του μορφή για την ανάπτυξη μουσειοπαιδαγωγικών δραστηριοτήτων. Ως διδακτικό παράδειγμα αξιοποιείται η ιδέα του Μουσείου Άννα Φρανκ. Στη συγκεκριμένη, όμως, περίπτωση μέσω μιας εφαρμογής (artsteps) ανακατασκευάζεται με συνδημιουργούς τους μαθητές/τις μαθήτριες. Επιπλέον, δημιουργείται και προτείνεται εκπαιδευτικό υλικό. Οι μαθητές/τριες στη διάρκεια της εικονικής περιήγησης έχουν την ευκαιρία να διαδράσουν με το φωτογραφικό υλικό, να διαβάσουν λογοτεχνικά αποσπάσματα και εν τέλει να σκιαγραφήσουν την προσωπικότητα της Άννας Φρανκ μέσα από το υλικό που παρουσιάζεται κατά χρονολογικές περιόδους. Παράλληλα, μέσα από βιωματικές δραστηριότητες ασκούνται στη γραφή έχοντας ως παράδειγμα μια έφηβη της ηλικίας τους.

Λέξεις κλειδιά: λογοτεχνία, μουσειοπαιδαγωγική, εικονικό μουσείο «Άννα Φρανκ».

Εισαγωγή

Οι Τεχνολογίες της Πληροφορικής και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) προσφέρουν νέες δυνατότητες και στον τομέα των μουσείων. Τα εκθέματα των μουσείων μπορούν να ψηφιοποιηθούν και να αποκτήσουν παρουσία στο Διαδίκτυο. Στην ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία συναντώνται αρκετοί όροι για να αποδώσουν το «μη παραδοσιακό» μουσείο. Συχνά παρουσιάζονται οι όροι «εικονικό μουσείο» (virtual museum), «ψηφιακό μουσείο» (digital museum), και «κυβερνομουσείο» (cybermuseum).

Ουσιαστικά, οι παραπάνω όροι χρησιμοποιούνται χωρίς διαφοροποίηση, για να δηλώσουν την ψηφιακή μορφή των μουσείων, παρόλο που ο καθένας από αυτούς δείχνει τι θεωρεί ως σημαντικότερο στη σχέση των νέων τεχνολογιών με τα μουσεία. Συγκεκριμένα, ο όρος «ψηφιακό μουσείο» παραπέμπει στη σημαντική προσφορά της τεχνολογίας για τη διαδικασία της ψηφιοποίησης των πληροφοριών. Ο όρος «εικονικό μουσείο» εστιάζει σε τεχνολογικές και τεχνικές δυνατότητες κατασκευής ή παρουσίασης της εικονικής πληροφορίας. Τέλος, ο όρος «κυβερνομουσείο» παραπέμπει στο περιβάλλον, δηλαδή στον χώρο δημιουργίας του που είναι ο κυβερνοχώρος και αντιδιαστέλλεται, κατά αυτόν τον τρόπο, από το φυσικό μουσείο, καθώς το πρώτο καταλαμβάνει εικονικό χώρο ενώ το τελευταίο πραγματικό (Αρβανίτης, 2002: 186-187).

Στην παρούσα εργασία –όπως θα δειχθεί και στη συνέχεια– υιοθετείται ο όρος «εικονικό μουσείο» (virtual museum), με την έννοια ότι τα εκθέματα καταγράφονται σε μια ηλεκτρονική πλατφόρμα, έχουν δηλαδή ψηφιακή ή εικονική μορφή. Ένας τέτοιος χαρακτηρισμός, παρά την προβληματικότητα του όρου με την έννοια ότι το εικονικό είναι το αντίθετο του υπαρκτού και όχι το αντίθετο του πραγματικού, μπορεί να αποδοθεί «σε οποιοδήποτε μουσείο συλλάβει ποτέ κανείς ή οποιαδήποτε λύση μπορεί να εφαρμοστεί σε σχέση με τα ζητήματα που θίγουν τα παραδοσιακά μουσεία» (Desvallées & Mairesse, 2014: 94).

Σύμφωνα με την εγκυκλοπαίδεια Britannica, το εικονικό μουσείο ορίζεται ως μία συλλογή ψηφιακών εικόνων, αρχείων ήχου, κειμένων και άλλων δεδομένων ιστορικού, επιστημονικού ή πολιτιστικού ενδιαφέροντος, τα οποία παρέχονται στους χρήστες με μία ποικιλία μέσων και τρόπων πρόσβασης που υπερβαίνουν τις παραδοσιακές μεθόδους επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης με τους επισκέπτες (Encyclopaedia Britannica online). Ένας άλλος ορισμός περιγράφει το εικονικό μουσείο ως «virtual περιβάλλον που αναπαράγει έναν χώρο, που αποτελεί φυσική αναπαράσταση ενός πραγματικού χώρου και/ή δρα ως μια γνωσιακή μεταφορά, όπου οι επισκέπτες μπορούν να επικοινωνούν ανάμεσά τους και να εξερευνούν, να δημιουργούν ή να τροποποιούν χώρους και αντικείμενα (ψηφιακά ή ψηφιοποιημένα) (Χουρμουζιάδη, 2017: 33).

Σύμφωνα με τον ICOM διακρίνονται τρεις κατηγορίες εικονικών μουσείων που αναπτύσσονται ως προεκτάσεις των φυσικών: το εικονικό μουσείο-«φυλλάδιο» (brochure museum) το οποίο περιέχει βασικές πληροφορίες για το φυσικό μουσείο και έχει ως στόχο να ενημερώσει το κοινό για αυτό. Λειτουργεί περισσότερο ως ένα διαφημιστικό εργαλείο. Το εικονικό μουσείο-«περιεχόμενο» (content museum) είναι ένας ιστότοπος που περιλαμβάνει πολυμεσικό υλικό και παρέχει στο κοινό λεπτομερείς πληροφορίες για τις συλλογές του φυσικού μουσείου. Το εικονικό μουσείο –«μάθηση» (learning museum) πρόκειται για έναν ιστότοπο που περιλαμβάνει μαθησιακού χαρακτήρα τρόπους παρουσίασης των ψηφιακών δεδομένων. Επίσης, η επίσκεψη προσαρμόζεται ανάλογα με τις εκπαιδευτικές ανάγκες και την ηλικία των επισκεπτών/τριών. Στόχος αυτού του τύπου μουσείου είναι να κάνει τον εικονικό επισκέπτη/την εικονική επισκέπτρια να επιστρέψει και να δημιουργήσει μια προσωπική σχέση με την ψηφιακή συλλογή (Sylaiou, Liagokaris, Kostakis, & Patias, 2009: 521).

Το εικονικό μουσείο (<https://bit.ly/2NLaEgC>), για το οποίο γίνεται λόγος στην παρούσα εργασία, βασίζεται στο πραγματικό μουσείο Anne Frank Museum (στο εξής Μουσείο Άννας Φρανκ) (<https://www.annefrank.org/en/anne-frank/>) που βρίσκεται στο Άμστερνταμ και από το οποίο έχουν αντληθεί ιδέες. Πρόκειται για μια ανακατασκευή του αυθεντικού μουσείου και δημιουργήθηκε στο πλαίσιο του μαθήματος της λογοτεχνίας Β' γυμνασίου, με συνδημιουργούς τους μαθητές και τις μαθήτριες, προκειμένου να εξυπηρετήσει συγκεκριμένους μαθησιακούς στόχους την περίοδο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (2020-2021). Να σημειωθεί ότι στο σχολικό εγχειρίδιο περιλαμβάνεται απόσπασμα από το «Ημερολόγιο της Άννας Φρανκ». Η εκ νέου δημιουργία του κρίθηκε σκόπιμη για τρεις λόγους. Αρχικά, ενεπλάκησαν οι μαθητές/τριες στη δημιουργία του, το περιεχόμενό του είναι στην ελληνική γλώσσα και, τέλος, είναι πιο εστιασμένο στο εκπαιδευτικό υλικό που δημιουργήθηκε, καθώς δεν περιλαμβάνει τον ίδιο όγκο εκθεμάτων. Μάλιστα, ο επισκέπτης/η επισκέπτρια μπορεί να περιηγηθεί μόνος του/μόνη της μέσω ενός «αυτόματου οδηγού» κατά την είσοδό του στο μουσείο. Ως εκ τούτου, είναι πολύ πιο

εύκολη η περιήγησή του, ιδιαίτερα στο να επιστρέψει στον εικονικό χώρο, ώστε να δημιουργηθεί μια προσωπική σχέση με τη συλλογή.

Το εικονικό μουσείο κατασκευάστηκε με το Artsteps (<https://www.artsteps.com/>), μια εύχρηστη διαδικτυακή πλατφόρμα δημιουργίας ρεαλιστικών τρισδιάστατων χώρων, για την ψηφιακή αποτύπωση εικονικών εκθέσεων. Στις εικονικές αυτές εκθέσεις μπορούν να προβάλλονται δισδιάστατα εκθέματα (λ.χ. φωτογραφίες), τρισδιάστατα εκθέματα (λ.χ. γλυπτά) καθώς και video. Η κατασκευή και περιήγηση των εκθέσεων του Artsteps γίνεται μέσα από έναν απλό φυλλομετρητή, χωρίς την εγκατάσταση ειδικού λογισμικού. Οι επισκέπτες/τριες μπορούν να σχολιάζουν και να αξιολογούν τις εκθέσεις, καθώς και να τις αναρτούν σε κοινωνικά δίκτυα (λ.χ. facebook). Η διαδικτυακή εφαρμογή «ArtSteps» έχει χρησιμοποιηθεί από εκπαιδευτικούς για την κατασκευή εικονικών μουσείων σε εκπαιδευτικό πλαίσιο όπου και δίνονται και σχετικές οδηγίες για τα βήματα κατασκευής τους (βλ. και Παπαχρήστου, Βορβή, & Κοκκίνου, 2016).

Η λογοτεχνία ως ιστορική πηγή

Στην ενότητα αυτή θα επιχειρηθεί να δοθεί απάντηση στο ερώτημα κατά πόσο η λογοτεχνία μπορεί να αποτελέσει ιστορική πηγή. Ως εκ τούτου, κατά πόσο και το εξεταζόμενο λογοτεχνικό βιβλίο «Το ημερολόγιο της Άννας Φρανκ» μπορεί να αποτελέσει ιστορική μαρτυρία και άρα μουσειακό υλικό. Είναι γεγονός ότι η λογοτεχνία έχει τους δικούς της κανόνες (λογικοφανή στοιχεία, φανταστικά πρόσωπα, πλοκή, αγωνία). Μέσα σε όλα αυτά και ανάλογα με το λογοτεχνικό είδος ενδεχομένως να ενσωματώνονται και ιστορικά στοιχεία, όπως στο ιστορικό μυθιστόρημα, στην αυτοβιογραφία, στο ημερολόγιο κ.ά. Δεν μπορεί, όμως, να αποτελέσει ιστορική πηγή με την έννοια ότι οι ιστορικοί μπορούν να πληροφορηθούν από αυτή την «αλήθεια» των ιστορικών γεγονότων ή οι μαθήτρες/ές να μάθουν ιστορία μέσα από τη λογοτεχνία. Στη λογοτεχνία είναι πιο έντονη η μονοδιάστατη έκθεση των ιστορικών γεγονότων περισσότερο από ότι σε ένα ιστορικό έργο, αφού άλλος είναι ο στόχος της. Ωστόσο, η λογοτεχνική αφήγηση προσφέρει «αληθινή» γνώση για τις λεπτομέρειες της καθημερινής ζωής και την αναβίωση της ατμόσφαιρας μιας εποχής. Βοηθά τον αναγνώστη/την αναγνώστρια να γνωρίσει μια εποχή μέσα από την οπτική, την «αλήθεια» των ηρώων/ηρωίδων του λογοτεχνικού έργου (Αποστολίδου, 2010: 7-8). Επομένως, η λογοτεχνία συνεπικουρικά και από διαφορετική σκοπιά μπορεί να βοηθήσει στο να αντιληφθούν οι αναγνώστες/τριες σε γενικές γραμμές μια εποχή, να αναζητήσουν ίχνη και μαρτυρίες του παρελθόντος έχοντας, βέβαια, υπόψη τους ότι η εποχή αναπαρίσταται από μια συγκεκριμένη οπτική. Ακριβώς σε αυτό πλαίσιο μπορεί να αντιμετωπιστεί και ως ιστορική πηγή. Σε μια εποχή μάλιστα που -όπως θα εξηγηθεί στη συνέχεια- έχουν αυξηθεί τα είδη των ιστορικών πηγών.

Στις αρχές του 20ού αιώνα παρατηρείται μια στροφή στη μελέτη της ιστορίας. Καταρχάς, σημειώνεται μια ρήξη με την παραδοσιακή ιστοριογραφία που υποστηρίζει ότι είναι δυνατή η επιστημονική αντικειμενικότητα στην ιστορία. Ακόμα, παρατηρείται άνοιγμα στην οπτική και στα εργαλεία και άλλων κοινωνικών επιστημών (λ.χ. ψυχολογίας, κοινωνιολογίας, λογοτεχνίας) και, συγχρόνως, εκδηλώνεται ενδιαφέρον για όλες τις «μικροϊστορίες» των ανθρώπων. Ως εκ τούτου, αναζητούνται και νέες πηγές μελέτης (Iggers, 1999). Έτσι, η έννοια της πηγής διευρύνεται, ώστε να συμπεριλάβει κάθε δημιουργήμα του ανθρώπου που διασώθηκε τόσο σε οπτικοακουστική μορφή (τραγούδια, προφορικές αφηγήσεις κ.λπ) όσο και σε μια ποικιλία γραπτών πηγών (ανεπίσημα αρχεία,

προσωπικά ημερολόγια, ιδιωτικές επιστολές, διαφημίσεις κ.λπ.) (Μαυροσκούφης, 2005: 18-21). Με βάση τα παραπάνω, και η λογοτεχνία, δηλαδή ιστορικά μυθιστορήματα, διηγήματα, βιογραφίες, αυτοβιογραφίες, ημερολόγια, ταξιδιωτικά κείμενα κ.λπ., αντιμετωπίζονται ως ιστορική πηγή.

Στο πλαίσιο αυτής της προσέγγισης και της ανάδυσης νέων μετανεωτερικών μορφών σκέψης, τα κείμενα δεν αντιμετωπίζονται ως «αντικειμενικές» πηγές, αλλά ως υποκειμενικές ερμηνείες πάνω σε γεγονότα του παρελθόντος. Κατά συνέπεια, βασική θεωρητική παραδοχή της συγκεκριμένης εργασίας αποτελεί η έννοια της μετανεωτερικότητας, η οποία αντιτίθεται στην έννοια της αντικειμενικής γνώσης και υποστηρίζει ότι η γνώση οικοδομείται μέσα από διαφορετικές φωνές. Μάλιστα, ο Lyotard (1993) θεωρητικός της μετανεωτερικότητας υποστηρίζει ότι οι «μικρές αφηγήσεις» που αναδεικνύουν την πολλαπλότητα των φωνών, των οπτικών και των τρόπων ζωής παίρνουν τη θέση της παγκόσμιας και αντικειμενικής γνώσης (βλ. και Φρυδάκη, 2009: 230-232).

Η συνάντηση της λογοτεχνικής και της ιστορικής οπτικής θα μπορούσε να αποβεί ιδιαίτερα χρήσιμη και λειτουργική για τους μαθητές και τις μαθήτριες, ώστε να αποκτήσουν μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα της «πραγματικότητας» που οι δημιουργοί (ιστορικοί ή λογοτέχνες) έχουν κατασκευάσει. Τόσο η ιστορική όσο και η λογοτεχνική θεώρηση αποτελούν κατασκευές, δηλαδή αφορούν περισσότερο νοητικές κατηγορίες, βάσει των οποίων οι δημιουργοί προσλαμβάνουν και αναπαριστούν την πραγματικότητα. Η διασταύρωση λογοτεχνίας-ιστορίας διαπιστώνεται και από το γεγονός ότι τα ιστορικά γεγονότα επιδρούν και καθορίζουν ατομικές ζωές και το κάθε άτομο βιώνει διαφορετικά ένα ιστορικό γεγονός, παράλληλα, όμως, τα ατομικά βιώματα νοηματοδοτούν την ιστορική εξέλιξη. Άλλωστε, η μετατόπιση του ερευνητικού ενδιαφέροντος των ιστορικών από την ιστορία στις ιστορίες των ανθρώπων δείχνει ακριβώς αυτή τη συνάντηση και τον διάλογο των δύο πεδίων. Η λογοτεχνία μέσα από τον έντεχνο λόγο μετατρέπει την ιστορία σε προσωπικό βίωμα σε φωνή του υποκειμένου. Επομένως, το «ιστορικό και λογοτεχνικό αφήγημα αντιμετωπίζονται ως κείμενα που διαλέγονται, αναφέρονται στην ίδια ιστορική πραγματικότητα αλλά τη φωτίζουν διαφορετικά (Αθανασοπούλου, 2004: 105-107).

Μουσεία λογοτεχνίας και μουσειοπαιδαγωγικές δραστηριότητες

Η λογοτεχνία μπορεί να συνδεθεί με τον μουσειακό χώρο στο πλαίσιο των μουσείων λογοτεχνίας. Τα μουσεία λογοτεχνών, ως μια ιδιαίτερη κατηγορία μουσείων, απασχολούν το Διεθνές Συμβούλιο Μουσείων (ICOM) και την υπαγόμενη σε αυτό Διεθνή Επιτροπή Μουσείων Λογοτεχνών (ICLM). Ως μουσείο λογοτεχνίας, η αρμόδια Επιτροπή του ICOM δίνει τον εξής ορισμό «είναι ένας οργανισμός που εστιάζει ειδικά στη λογοτεχνία, η οποία αντιμετωπίζεται ως πολιτιστική κληρονομιά. Αυτοί οι οργανισμοί συλλέγουν, διατηρούν και προωθούν τη λογοτεχνία μέσω μουσειογραφικών κωδίκων, με σκοπό να προάγουν τη γνώση για τη λογοτεχνία και τον ρόλο της στην κοινωνία»¹.

Σύμφωνα με την Bal (1996 στο Σηφάκη, 2020: 9-10), «μια έκθεση αντικειμένων στο μουσείο μπορεί να διαβαστεί, όπως και η λογοτεχνία, ως κείμενο με τους όρους της επιστήμης της σημειωτικής». Σε μια τέτοια «ανάγνωση», το κοινό ερμηνεύει τα «σημεία» δημιουργώντας τις δικές του υποκειμενικές αφηγήσεις, καθώς η επίδρασή τους ενδεχομένως να διαφέρει

¹ <http://iclm.mini.icom.museum/welcome-to-the-international-committee-for-literary-and-composers-museums-website/>

από άτομο σε άτομο. Επομένως, στον χώρο του μουσείου ο επισκέπτης/η επισκέπτρια θεωρείται συνδημιουργός του νοήματος των εκθεμάτων κατά την αλληλεπίδραση του με αυτά. Παρόμοια, και στη λογοτεχνία μετά το 1970, παρατηρείται μια στροφή του ενδιαφέροντος στον τρόπο που τα κείμενα αλληλεπιδρούν με τους αναγνώστες/τις αναγνώστριες καθώς και στο πώς οι ίδιοι/ίδιες τα προσλαμβάνουν. Μάλιστα, σύμφωνα με τη θεωρία της αναγνωστικής ανταπόκρισης (Iser, 2000), κατά την αλληλεπίδραση κειμένου-αναγνώστη/ριας, το ενδιαφέρον μετατοπίζεται στην πράξη της ανάγνωσης και το κείμενο συμπληρώνεται με νοήματα που στηρίζονται στην υποκειμενικότητα των αναγνωστών/ριών. Με άλλα λόγια, αυτό που ενδιαφέρει τον Iser δεν είναι τι λέει το κείμενο αλλά πώς το διαβάζει ο αναγνώστης/η αναγνώστρια (Φρυδάκη, 2003: 166).

Βασικές αρχές κατά την επίσκεψη στα μουσεία λογοτεχνίας αποτελούν η ανακάλυψη, η φαντασία και η βιωματική προσέγγιση (Μορτάκη & Μπλιούμη, 2016). Κατά συνέπεια, η μάθηση και η ανάδυση της υποκειμενικότητας των επισκεπτών/τριών μπορεί να επιτευχθεί μέσω ανάλογων μουσειοπαιδαγωγικών δραστηριοτήτων. Οι μέθοδοι που εφαρμόζονται σε τέτοιου είδους δραστηριότητες δίνουν βαρύτητα στην ενεργητική συμμετοχή και στο πώς ο επισκέπτης/η επισκέπτρια προσλαμβάνει τα εκθέματα. Επίσης, εστιάζουν -ανάλογα, βέβαια, με τους στόχους που τίθενται κάθε φορά- στη μάθηση, την ψυχαγωγία, τη συμμετοχή, την εμπειρία, την προσωπική έκφραση και τη δημιουργία. Για αυτόν τον λόγο, αξιοποιείται μια μεγάλη ποικιλία μεθόδων από τις πιο παραδοσιακές (αφήγηση, ξενάγηση) μέχρι τις πιο συμμετοχικές και ενεργητικές (μαιευτική μέθοδος, ανακαλυπτική μέθοδος, βιωματικές-δημιουργικές μέθοδοι, όπως οι δραστηριότητες γραμματισμού και η δημιουργική γραφή (Νικονάνου, 2015).

Οι βιωματικές-δημιουργικές μέθοδοι προτείνονται ως κατάλληλες και στην παρούσα διδακτική πρόταση. Βασικό στόχο αυτών των μεθόδων αποτελούν οι ατομικές και συλλογικές δημιουργικές εκφράσεις που λαμβάνουν, ωστόσο, υπόψη τους τις προσωπικές ερμηνείες των συμμετεχόντων/ουσών, ενισχύοντας με αυτόν τον τρόπο την ενεργό συμμετοχή τους. Από τη στιγμή που η εξάσκηση στον γραπτό και προφορικό λόγο αποτελεί έναν ακόμη στόχο, αξιοποιείται και η δημιουργική γραφή, ώστε να επιτευχθεί η καλλιέργεια της προσωπικής εμπειρίας και της δημιουργικής έκφρασης. Παράλληλα, αξιοποιούνται εμπειρίες και βιώματα των συμμετεχόντων. Από τις τεχνικές δημιουργικής γραφής αξιοποιείται η ακροστιχίδα (τα αρχικά γράμματα κάθε στίχου αν διαβαστούν κάθετα διαμορφώνουν μία λέξη) και τα χαϊκού (τρίστιχα αποτελούμενα από 17 συλλαβές καταμεμημένες ως εξής σε κάθε στίχο: 5, 7, 5) (βλ. Σουλιώτης, 2012). Επίσης, η περιγραφή μέσα από την παρατήρηση εικόνων, η καταγραφή μιας λίστας συναισθημάτων κ.λπ.

Μια εκπαιδευτική επίσκεψη σε ένα λογοτεχνικό μουσείο είναι απαραίτητο να ακολουθεί κάποια βασικά στάδια: α) τον καθορισμό στόχων που εξαρτάται από την ομάδα και την εκπαιδευτική διαδικασία, β) την αφόρμηση κατά την οποία ενεργοποιούνται οι πρότερες γνώσεις και τα βιώματα των μαθητών/ριών, γ) την ανάπτυξη δεξιοτήτων μέσω δραστηριοτήτων μέσω μεθόδων, όπως η δημιουργική γραφή και της παρουσίασης αυτών των δραστηριοτήτων, οι μαθητές/ριες ασχολούνται εκτενέστερα με τα εκθέματα του μουσείου και δ) τη μάθηση μέσω της ανακάλυψης, κατά την οποία οι μαθήτριες/ές οδηγούνται σταδιακά στη νέα γνώση μέσα από τις κατευθυνόμενες δραστηριότητες που τους ανατίθενται. Για παράδειγμα, με τη μελέτη και την ενασχόληση κάποιου αντικειμένου του μουσείου ή με τη παρατήρηση κάποιων εκθεμάτων που συνδέονται με μια συγκεκριμένη περίοδο της ζωής του συγγραφέα και τη σύνταξη κάποιου κειμένου για αυτή τη χρονική περίοδο (Μορτάκη & Μπλιούμη, 2016: 106).

Μια διδακτική πρόταση προς αξιοποίηση: η περίπτωση του εικονικού μουσείου Άννα Φρανκ

«Το ημερολόγιο της Άννας Φρανκ» είναι ένα από τα πιο πολυδιαβασμένα βιβλία στον κόσμο. Αφορά επιστολές της Άννας στη φανταστική φίλη Κίττυ από τη 14^η Ιουνίου 1942 έως την 1^η Αυγούστου 1944 (βλ. Φρανκ, 2010). Με βάση όσα έχουν συζητηθεί, μπορεί να ειπωθεί ότι αποτελεί ιστορική πηγή, αφού πρόκειται για την προσωπική μαρτυρία μιας έφηβης την περίοδο του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου. Το διάστημα του αυτοεγκλεισμού 1942-1944, η Άννα μεταφέρει στις σελίδες του ημερολογίου της, εκτός από τις προσωπικές μαρτυρίες για τον τρόπο που βιώνει τον εγκλεισμό στο κρησφύγετο, και τον απόηχο του πολέμου μέσω των εκπομπών που παρακολουθούν αυτή και οι συγγάτοικοί της από το παράνομο ραδιόφωνο που διαθέτουν. Επίσης, τα άτομα που τους βοηθούν μεταφέρουν νέα κάθε φορά που τους επισκέπτονται. Σε γενικές γραμμές, μέσα από τις «μικροϊστορίες» της αφηγήτριας, ο αναγνώστης/η αναγνώστρια αναβιώνει μια εποχή.

Από την άλλη, μπορεί να θεωρηθεί και λογοτεχνικό κείμενο, αφού έχει καταφέρει να συγκινήσει εκατομμύρια αναγνώστες/τριες σε όλο τον κόσμο και ως λογοτεχνικό βιβλίο έχει καταξιωθεί στη συνείδηση των αναγνωστών (βλ. και Πυρπύλη, 2020). Άλλωστε, απόσπασμα από το «Ημερολόγιο της Άννας Φρανκ» περιλαμβάνεται στα λογοτεχνικά κείμενα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και ως τέτοιο προσεγγίζεται (βλ. Γαραντούδης, Χατζηδημητρίου, & Μέντη, 2006).

Όσον αφορά το «Μουσείο Άννας Φρανκ», αυτό συνδέεται με το ημερολόγιο της, και έτσι μπορεί να θεωρηθεί κατά ένα μέρος λογοτεχνικό. Να λειτουργήσει ως χώρος συνάντησης των επισκεπτών/τριών με τη δημιουργό ενός λογοτεχνικού βιβλίου, την εποχή της και ουσιαστικά μπορεί να αποτελέσει μέσο πρόσληψης της προσωπικότητας της δημιουργού αλλά και του μοναδικού έργου της. Να σημειωθεί ότι η ύπαρξη του μουσείου στον συγκεκριμένο χώρο, στο αποκαλούμενο Κρησφύγετο, συνδέεται με το γεγονός ότι η Άννα Φρανκ, η οικογένειά της και κάποιοι οικογενειακοί φίλοι κρύβονταν εκεί, για να αποφύγουν τη σύλληψή τους και τον εγκλεισμό τους σε στρατόπεδα συγκέντρωσης, στα οποία στέλνονταν οι Εβραίοι που ζούσαν σε κατεχόμενα από τους Γερμανούς εδάφη. Με τη βοήθεια πιστών υπαλλήλων της εταιρείας του πατέρα της Άννας Φρανκ έμειναν κρυμμένοι για δύο χρόνια και έναν μήνα. Τον Αύγουστο του 1944 προδόθηκαν, συνελήφθησαν και οδηγήθηκαν σε στρατόπεδα συγκέντρωσης.

Η δημιουργία του εικονικού μουσείου βασίζεται σε υλικό που έχει επιλεγεί και τοποθετηθεί σε χρονολογική σειρά, έτσι ώστε να μπορεί να διαβαστεί ως κείμενο. Ουσιαστικά, πρόκειται για μια συλλογή φωτογραφικού υλικού που αντλήθηκε κυρίως από το «αυθεντικό» μουσείο και για όλο το υλικό αναφέρεται η πηγή προέλευσής του. Η προετοιμασία για την επίσκεψη στο κατασκευασμένο για εκπαιδευτικούς σκοπούς -και άρα μουσείο μάθησης (learning museum)- εικονικό μουσείο Άννα Φρανκ μπορεί να υλοποιηθεί σε τρεις φάσεις.



Σχήμα 1: Η είσοδος του εικονικού μουσείου (<https://bit.ly/2NLaEgC>)

Σε μια πρώτη φάση (πριν την επίσκεψη) οι μαθητές/τριες στην σχολική τάξη (είτε πρόκειται για δια ζώσης είτε για εξ αποστάσεως μαθήματα) γνωρίζουν μέσα από το έργο της την Άννα Φρανκ. Διαβάζουν το απόσπασμα που περιλαμβάνεται στα Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Β΄ Γυμνασίου. Επίσης, μελετούν όλες τις πληροφορίες που δίνονται από τα περικειμενικά στοιχεία του αποσπάσματος (εισαγωγικό σημείωμα, σύντομο βιογραφικό σημείωμα, κειμενικό είδος). Στη συνέχεια, ασχολούνται με την αναζήτηση και τη συγκέντρωση υλικού σε έναν ψηφιακό πίνακα (φωτογραφικό υλικό, βίντεο και οτιδήποτε σχετίζεται με την Άννα Φρανκ). Βασική προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή του υλικού τους. Εργάζονται ομαδικά και η κάθε ομάδα αναλαμβάνει μια περίοδο της ζωής της, την οποία καταγράφει σε μια χρονογραμμή. Η χρονογραμμή εκτείνεται από το 1929 (χρονολογία γέννησης της Άννας Φρανκ) μέχρι και το 1947 (έκδοση του ημερολογίου από τον πατέρα της Όττο Φρανκ μετά το θάνατό της). Στο πλαίσιο αυτό, παράλληλα με τα γεγονότα της ζωής της καταγράφονται και σχολιάζονται τα ιστορικά συμβάντα της εποχής: άνοδος του Χίτλερ και του ναζιστικού κόμματος στην εξουσία (1933), έναρξη Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου (1939), κατάληψη της Ολλανδίας από τους Γερμανούς (1940) κ.λπ. Οι μαθητές/τριες αντλούν πληροφορίες και υλικό για τα ιστορικά γεγονότα από επιλεγμένους συνδέσμους που τους έχουν δοθεί, αλλά και από αναζήτηση στο Διαδίκτυο με λέξεις-κλειδιά. Στη συγκεκριμένη πρόταση, οι μαθητές/τριες εργάζονται εξ αποστάσεως σε ομάδες που δημιουργούνται με τη δυνατότητα που προσφέρει η πλατφόρμα τηλεκπαίδευσης (webex).

Στο μεταξύ, το υλικό που συγκεντρώθηκε στον ψηφιακό πίνακα καθώς και τα κείμενα των μαθητών/τριών στη χρονογραμμή με τους βασικούς σταθμούς στη ζωή της Άννας Φρανκ αποτελούν τη βάση δεδομένων, ώστε να δημιουργηθεί από την εκπαιδευτικό το εικονικό μουσείο με τη βοήθεια της εφαρμογής Artsteps. Το μουσείο μετονομάζεται σε «Βιογραφικό Μουσείο Άννας Φρανκ», καθώς εστιάζει στη ζωή της σε μια ιστορική, βέβαια, περίοδο, αυτή του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου.

Σε μια δεύτερη φάση (επίσκεψη στο μουσείο) οι μαθητές/τριες περιηγούνται στο μουσείο - στο οποίο άλλωστε είναι συνδημιουργοί- και ασχολούνται με δραστηριότητες μέσα από την παρακολούθηση των εκθεμάτων. Στην είσοδο του μουσείου οι μαθητές και μαθήτριες διαβάζουν: *«Καλώς ήρθατε στο Βιογραφικό Μουσείο "Άννα Φρανκ"! Η περιήγηση σε ένα μουσείο καλό είναι να συνοδεύεται από δραστηριότητες. Επομένως, είναι απαραίτητο να έχετε μαζί σας τα φύλλα δραστηριοτήτων. Ανεξάρτητα από την "καθοδηγούμενη" περιήγηση, μπορείτε να κάνετε κλικ σε κάθε εικόνα. Σε κάποιες από αυτές μπορείτε να*

διαβάσετε αποσπάσματα από το ημερολόγιο της Άννας Φρανκ. Μην ξεχνάτε: Παρατηρείτε, σκέφτεστε και...γράφετε! Καλή περιήγηση!».

Η επίσκεψη είναι απαραίτητο να οργανώνεται με βάση συγκεκριμένα στάδια. Έτσι, ο/η εκπαιδευτικός είναι αναγκαίο να έχει καθορίσει τους στόχους της επίσκεψης. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, οι στόχοι που έχουν τεθεί είναι οι μαθητές/τριες να γνωρίσουν την Άννα Φρανκ ως "συγγραφέα" καθώς και την οικογένειά της, για την οποία έχει κάνει σχετικές αναφορές στο ημερολόγιό της, αλλά και να εξασκηθούν στη γραφή έχοντας ως παράδειγμα την Άννα Φρανκ, μια έφηβη στην ηλικία τους. Αφόρμηση αποτελεί το απόσπασμα που περιλαμβάνεται στο σχολικό εγχειρίδιο, αλλά μπορεί να αποτελέσει και η ημέρα Μνήμης στο Ολοκαύτωμα (27 Ιανουαρίου) ή και ένα πρόγραμμα φιλαναγνωσίας και ενασχόλησης με το συγκεκριμένο λογοτεχνικό βιβλίο.

Ακολουθεί η ανάπτυξη δεξιοτήτων μέσω δραστηριοτήτων. Στο στάδιο αυτό ο/η εκπαιδευτικός αποφασίζει σε ποιες δεξιότητες θέλει να εστιάσει (λ.χ. κριτική σκέψη, γραφή). Η συγκεκριμένη εικονική περιήγηση εστιάζει στην «καλλιέργεια» του γραπτού λόγου μέσα από δραστηριότητες δημιουργικής γραφής (λ.χ. χαϊκού), δραστηριότητες βιωματικές (λ.χ. Μετά την άνοδο του Χίτλερ στην εξουσία το 1933, η οικογένεια Φρανκ μετακόμισε στην Ολλανδία και συγκεκριμένα στο Άμστερνταμ. Η Άννα μαθαίνει τη γλώσσα, πηγαίνει σχολείο και κάνει φίλες. Με λίγα λόγια αισθάνεται σαν «να είναι στο σπίτι της»). Παρατηρείστε τις εικόνες που δείχνουν αυτή την περίοδο της ζωής της. Εσείς πότε αισθάνεστε κάπου σαν να είστε στο σπίτι σας;) ή ενσυναίσθησης (λ.χ. Άραγε πώς να ένιωθαν οι οκτώ άνθρωποι που ζούσαν στο κρησφύγετο; Για σκέψου και κάνε μια λίστα με τα συναισθήματά τους), οπτικού γραμματισμού και φαντασίας (λ.χ. Παρατήρησε τις εικόνες που δείχνουν τη ζωή στο μυστικό κρησφύγετο. Προσπάθησε να περιγράψεις πώς μπορεί να ήταν η μέρα τους εκεί....), αλλά και κριτικής – αφαιρετικής σκέψης (λ.χ. ακροστιχίδα με το όνομά της).

Τέλος, επιτυγχάνεται η μάθηση μέσω της ανακάλυψης. Σε αυτό το στάδιο μέσα από τη διαδραστικότητα με το φωτογραφικό υλικό και την παρατήρηση των εικόνων κατά περιόδους, οι μαθητές/τριες γνωρίζουν τη ζωή και την προσωπικότητας της Άννας Φρανκ, αλλά έρχονται σε επαφή και με αποσπάσματα από το βιβλίο της, γεγονός που ενδεχομένως τους παρακινήσει να διαβάσουν και ολόκληρο το βιβλίο. Όλα αυτά σε ένα πλαίσιο βιωματικό, καθώς οι δραστηριότητες επιζητούν και τις δικές τους βιωματικές εμπειρίες.

Στην τρίτη φάση (μετά την επίσκεψη στο Μουσείο) οι μαθητές/τριες συζητούν τις εμπειρίες τους από την επίσκεψη και διαβάζουν τα φύλλα εργασίας που συμπλήρωσαν κατά την εικονική περιήγησή τους. Με αυτόν τον τρόπο, πραγματοποιείται και συζήτηση των βασικών σημείων που θίγει το απόσπασμα του σχολικού βιβλίου, αυτό των οικογενειακών σχέσεων με παράλληλη αναφορά στις δικές τους εμπειρίες. Στο σημείο αυτό μπορεί να γίνει και ένας παραλληλισμός του αυτοεγκλεισμού της Άννας Φρανκ στο κρησφύγετο με τη δική τους εμπειρία παραμονής στα σπίτια λόγω της πανδημίας του κορονοϊού. Έτσι, οι μαθητές/τριες πλησιάζουν και γνωρίζουν βιωματικά την Άννα Φρανκ. Άλλωστε το είδος των δραστηριοτήτων σε μεγάλο βαθμό έχει ως στόχο την καλλιέργεια ενσυναίσθησης των μαθητών/τριων και τη δημιουργία προσωπικών ερμηνειών μέσω της συναισθηματικής ενεργοποίησης.

Πίνακας 1: Δραστηριότητες για την επίσκεψη στο εικονικό «Βιογραφικό Μουσείο Άννας Φρανκ»

-  ❶ Μετά την άνοδο του Χίτλερ στην εξουσία το 1933, η οικογένεια Φρανκ μετακόμισε στην Ολλανδία και συγκεκριμένα στο Άμστερνταμ. Η Άννα μαθαίνει τη γλώσσα, πηγαίνει σχολείο και κάνει φίλες. Με λίγα λόγια αισθάνεται σαν «να είναι στο σπίτι της». Παρατηρείστε τις εικόνες που δείχνουν αυτή την περίοδο της ζωής της. Εσείς πότε αισθάνεστε κάπου σαν να είστε στο σπίτι σας;
-  ❷ Στο Μουσείο διαβάζουμε «όταν οι Γερμανοί κατέλαβαν την Ολλανδία, το 1940, ξανάρχισαν οι διακρίσεις σε βάρος των Εβραίων κι έτσι αναγκάστηκε να φοιτήσει σε εβραϊκό σχολείο. Εκείνη την περίοδο ήταν στενοχωρημένη, καθώς οι Εβραίοι έπρεπε να φοράνε το κίτρινο αστέρι, πράγμα που τους στοχοποιούσε». Για σένα τι σημαίνει διάκριση; Πώς άραγε να ένιωθε η Άννα Φρανκ;
-  ❸ Στο ημερολόγιό της η Άννα αναφέρεται και στη σχέση της με τα άλλα μέλη της οικογένειας. Μάλιστα, στο απόσπασμα διαβάσαμε και κάποιους χαρακτηρισμούς. Εσύ ποια χαρακτηριστικά θα απέδιδες στον εαυτό σου;
-  ❹ Μπορείς να ζητήσεις από έναν φίλο/μία φίλη να σε περιγράψει με δύο χαρακτηρισμούς;
-  ❺ Κάποιοι/οιες ρίσκαραν τη ζωή τους για να βοηθήσουν τα άτομα που ζούσαν το κρησφύγετο (τους έφερναν φαγητό, βιβλία, περιοδικά....). Εσύ έχεις βοηθήσει ποτέ κάποιο άτομο; Περιέγραψε σχετικά...
-  ❻ Άραγε πώς να ένιωθαν οι οκτώ άνθρωποι που ζούσαν στο κρησφύγετο; Για σκέψου και κάνε μια λίστα με τα συναισθήματά τους γράφοντας μια σύντομη εξήγηση
-  ❼ Η Άννα στο κρησφύγετο πήρε μαζί της το ημερολόγιό της και ήταν πολύ χαρούμενη για αυτό. Γράψε τρία πράγματα που θα έπαιρνες μαζί σου στο μυστικό κρησφύγετο, αν ήσουν στη θέση της Άννας Φρανκ.
-  ❽ Παρατήρησε τις εικόνες που δείχνουν τη ζωή στο μυστικό κρησφύγετο. Προσπάθησε να περιγράψεις πώς μπορεί να ήταν η μέρα τους εκεί....
-  Μην ξεχνάς ότι κάτω από το κρησφύγετο, στο ισόγειο στις 8:30 π.μ. ξεκινούσε η δουλειά και άρα δεν έπρεπε να κάνουν καθόλου θόρυβο. Οι άνθρωποι που τους βοηθούσαν και ήταν στα γραφεία πάνω από το ισόγειο έπιαναν δουλειά στις 9:00 π.μ.
-  ❾ Να κάνετε μια ακροστιχίδα με το όνομά της ΆΝΝΑ ΦΡΑΝΚ
- A _____
- N _____
- N _____
- A _____
- Φ _____
- P _____
- A _____
- N _____
- K _____
-  ❿ Γράψε ένα χαϊκού στο οποίο θα αναφέρεσαι στα συναισθήματά σου και στις εντυπώσεις από την περιήγησή σου στο μουσείο ή θα περιγράφεις μια εικόνα του μουσείου ή θα αναφέρεσαι στη ζωή της Άννας Φρανκ με βάση όσα είδες στο μουσείο.

Αντί επιλόγου

Με την επίσκεψη στο εικονικό μουσείο μάθησης (learning museum), δόθηκε η δυνατότητα στους μαθητές/στις μαθήτριες βασιζόμενοι/ες σε προηγούμενες γνώσεις, είτε από τη δική τους έρευνα στο Διαδίκτυο για την Άννα Φρανκ είτε μέσα από βιωματικές εμπειρίες, να προσεγγίσουν την προσωπικότητά της αλλά και να καλλιεργήσουν -μέσα από αυτή την προσέγγιση- δεξιότητες όπως είναι η γραφή και ο οπτικός γραμματισμός. Επιπλέον, το εκπαιδευτικό υλικό που δημιουργήθηκε έδωσε ερεθίσματα, για παρατήρηση, ενεργητική συμμετοχή και διαμόρφωση προσωπικής άποψης. Με άλλα λόγια, οι δραστηριότητες εστίασαν στην υποκειμενικότητα των μαθητών/τριών και στον τρόπο που προσλαμβάνουν τα κείμενα (λογοτεχνικά αποσπάσματα, φωτογραφικό υλικό). Οι μαθητές/τριες ανταποκρίθηκαν με άνεση και προθυμία στις δραστηριότητες. Βέβαια, σε κάποιες από αυτές, όπως τα χαϊκού, ήταν απαραίτητο να έχει προηγηθεί σχετική προετοιμασία. Η διδακτική πρόταση μπορεί να θεωρηθεί «επιτυχής» και από το γεγονός ότι κάποιες μαθήτριες εξέφρασαν ενδιαφέρον να διαβάσουν ολόκληρο το λογοτεχνικό βιβλίο.

Εκτιμώ ότι η φιλοσοφία στην οποία στηρίζεται η συγκεκριμένη εκπαιδευτική δραστηριότητα μπορεί να βρει εφαρμογή σε οποιοδήποτε λογοτεχνικό μουσείο τόσο για επιτόπιες επισκέψεις όσο και για εικονικές. Συγκεκριμένα, μια επίσκεψη σε μουσείο είναι σημαντικό να σχεδιάζεται και να προετοιμάζεται, ακολουθώντας κάποια στάδια: πριν την επίσκεψη, κατά τη διάρκεια της επίσκεψης, μετά την επίσκεψη. Υπάρχουν, βέβαια, και λογοτεχνικά μουσεία που υλοποιούν συγκεκριμένα εκπαιδευτικά προγράμματα, όπως το μουσείο Νίκος Καζαντζάκης –ενδεχομένως το μοναδικό λογοτεχνικό μουσείο με οργανωμένα εκπαιδευτικά προγράμματα στην Ελλάδα (βλ. και Μορτάκη & Μπλιούμη, 2016). Ακόμη, όμως, και στην περίπτωση που δεν υπάρχει ένα οργανωμένο λογοτεχνικό μουσείο, μπορεί με τη βοήθεια της εφαρμογής Artsteps να δημιουργηθεί ένα εικονικό μουσείο. Ο/Η εκπαιδευτικός να σχεδιάσει βιωματικές-δημιουργικές δραστηριότητες, μέσα από τις οποίες θα επιτευχθεί η συνάντηση λογοτεχνίας-ιστορίας και οι μαθητές/τριες θα γνωρίσουν τη ζωή και το έργο του λογοτέχνη με έναν πιο βιωματικό και ενεργητικό τρόπο.

Βέβαια, στις επιτόπιες επισκέψεις εισέρχονται και άλλοι παράγοντες, όπως είναι η γνωριμία των επισκεπτών/τριών με τα αυθεντικά εκθέματα και ενδεχομένως με τον πραγματικό χώρο που έζησε ο δημιουργός (λ.χ. Το σπίτι του Παπαδιαμάντη στη Σκιάθο), αλλά και με ό,τι συνεπάγεται η επιτόπια επίσκεψη σε έναν χώρο που έχει σχεδιαστεί από ειδικούς. Ωστόσο, και οι εικονικές περιηγήσεις την περίοδο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ή όταν δεν είναι εφικτή η επίσκεψη σε μουσείο, καθώς αυτό βρίσκεται σε άλλη χώρα ή πόλη, μπορεί να αποτελέσουν λύση, ώστε να ξεπεραστούν τα προβλήματα που ανακύπτουν από τις παραδοσιακές μεθόδους επικοινωνίας και να συνδεθεί η σχολική εμπειρία με την επίσκεψη σε ένα «μουσείο».

Αναφορές

- Bal, M. (1996). *Double Exposures: The Practice of Cultural Analysis*. New York: Routledge.
- Desvallées, A., & Mairesse, F. (2014). *Βασικές Έννοιες της Μουσειολογίας, Ελληνική Μετάφραση*. Ελληνικό Τμήμα του ICOM. Ανακτήθηκε στις 1/2/21 από http://icom-greece.mini.icom.museum/wp-content/uploads/sites/38/2018/12/Museology_WEB.pdf
- Encyclopaedia Britannica online. Ανακτήθηκε στις 3/2/21 από <https://www.britannica.com/topic/virtual-museum>

- Iggers, G. (1999). *Η Ιστοριογραφία στον εικοστό αιώνα: από την επιστημονική αντικειμενικότητα στη πρόκληση του μεταμοντερνισμού*. (Π. Ματάλας, Μεταφρ.) Αθήνα: Νεφέλη.
- Iser, W. (2000). Η αλληλεπίδραση ανάμεσα στο κείμενο και στον αναγνώστη. Στο Μ. Λεοντσίνη (Επιμ.), *Όψεις της Ανάγνωσης* (Κ. Αθανασίου, & Φ. Σιατίτσας, Μεταφρ., σσ. 195-211). Αθήνα: Νήσος.
- Lyotard, J. (1993). *Η μεταμοντέρνα κατάσταση*. (Κ. Παπαγιώργης, Μεταφρ.) Αθήνα: Γνώση.
- Sylaiou, S., Liarokapis, F., Kostakis, K., & Patias, P. (2009). Virtual museums, a survey and some issues for consideration. *Journal of Cultural Heritage*(10), σσ. 520-528.
- Αθανασοπούλου, Α. (2004). Ιστορία και Λογοτεχνία στο σχολείο. Μία διεπιστημονική πρόταση διδασκαλίας για την κριτική αγωγή των μαθητών στον σύγχρονο πολιτισμό. Στο Κ. Αγγελάκος, & Γ. Κόκκινος (Επιμ.), *Η διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο και η διδασκαλία της Ιστορίας με τη χρήση πηγών* (σσ. 101-131). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Αποστολίδου, Β. (2010). *Λογοτεχνία και ιστορία. Μια σχέση ιδιαίτερα σημαντική για τη λογοτεχνική εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Ανακτήθηκε στις 4/2/2021 από https://www.greek-language.gr/digitalResources/assets/img/literature/education/literature_history/apostolidou-literature-history.pdf
- Αρβανίτης, Κ. (2002). Ψηφιακό, Εικονικό Κυβερνομουσείο ή δικτυακό μουσείο; Αναζητώντας όρο και ορισμό. *1ο Διεθνές Συνέδριο Μουσειολογίας, Τμήμα Πολιτισμικής Τεχνολογίας & Επικοινωνίας, 31 Μαΐου – 2 Ιουνίου 2002*, (σσ. 183-192). Μυτιλήνη.
- Γαραντούδης, Ε., Χατζηδημητρίου, Σ., & Μέντη, Θ. (2006). *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Β' Γυμνασίου*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Μαυροσκούφης, Δ. (2005). *Αναζητώντας τα ίχνη της Ιστορίας. Ιστοριογραφία, διδακτική μεθοδολογία, ιστορικές πηγές*. Θεσσαλονίκη: Αδερφοί Κυριακίδη.
- Μορτάκη, Σ., & Μπλιούμη, Α. (2016). Μουσείο, λογοτεχνία και εκπαίδευση: ενδεικτικά παραδείγματα από Ελλάδα και Γερμανία. *Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*(2), σσ. 103-117.
- Νικονάνου, Ν. (2015). Μουσειοπαιδαγωγικές μέθοδοι: Συμμετοχή-εμπειρία-δημιουργία. Στο Ν. Νικονάνου, Α. Μπούνια, Α. Φιλίππουπολίτη, & Α. Χουρμουζιάδη, *Μουσειακή μάθηση και εμπειρία στον 21ο αιώνα. [ηλεκτρ. βιβλ.]* (σσ. 51-84). Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε στις 20/1/2021 από <http://hdl.handle.net/11419/712>
- Παπαχρήστου, Μ., Βορβή, Ι., & Κοκκίνου, Ε. (2016). Η αξιοποίηση του «ArtSteps», ως δυναμικού εργαλείου μάθησης. *Έρκυνα*(8), σσ. 82-100. Ανακτήθηκε στις 20/1/21 από <http://www.erkyna.gr>
- Πυρπύλη, Σ. (2020). Η λογοτεχνική μαρτυρία ως μουσειακό υλικό, στη σφαίρα της δημόσιας ιστορίας: Από το ημερολόγιο στο Μουσείο Άννας Φρανκ. *Museumedu*(7), σσ. 47-67.
- Σηφάκη, Ε. (2020). Εισαγωγή. *Museumedu*(7), σσ. 9-17. Ανακτήθηκε στις 13/2/2021 από http://museumedulab.ece.uth.gr/main/el/journal_issues/published
- Σουλιώτης, Μ. (2012). *Δημιουργική γραφή. Οδηγίες πλεύσεως*. Λευκωσία: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου.
- Φρανκ, Α. (2010). *Το ημερολόγιο της Άννας Φρανκ*. Αθήνα: Πατάκη.
- Φρυδάκη, Ε. (2003). *Η θεωρία της λογοτεχνίας στην πράξη της διδασκαλίας*. Αθήνα: Κριτική.
- Φρυδάκη, Ε. (2009). *Η διδασκαλία στην τομή της νεωτερικής και της μετανεωτερικής σκέψης*. Αθήνα: Κριτική.
- Χουρμουζιάδη, Α. (2017). *1+5 μουσειακές εικόνες και εικονικότητες*. University Studio Press: Θεσσαλονίκη.

"Μικροί ξεναγοί": Προσεγγίζοντας το ιστορικό τοπίο μέσα από τη δημιουργία μιας εφαρμογής ξενάγησης

Ιωάννα Παπαμαγκανά¹, Θεοδώρα Καψούρη², Σταυρούλα Παντελοπούλου³
ioapapa@hotmail.com, dkapsouri@gmail.com, stpantelopoulou@gmail.com

¹Δρ. Εκπαιδευτικός ΠΕ02, ²Εκπαιδευτικός ΠΕ86, ³Δρ. Εκπαιδευτικός ΠΕ86

Περίληψη. Η δραστηριότητα που περιγράφεται στην παρούσα εισήγηση προήλθε από την παρατήρησή μας ότι οι μαθητές μας ελάχιστα βιώνουν το ιστορικό τοπίο στο οποίο ζουν και από την επιθυμία μας να τους καταστήσουμε ενεργούς παρατηρητές και συνδιαμορφωτές του. Σχεδιάσαμε ένα πολυεπίπεδο διαθεματικό πρόγραμμα, το οποίο συνδυάζει την αρχαία ελληνική ιστορία με την πληροφορική και κινητοποιεί πολύμορφα τους συμμετέχοντες. Επιδιώξαμε να δείξουμε στους μαθητές ότι το τοπίο δεν είναι στατικό, αλλά βιώνεται μέσα από τις πρακτικές των ανθρώπων. Επίσης, επιχειρήσαμε να παράγουμε υλικό χρήσιμο και ενδιαφέρον και για την τοπική κοινότητα στο πλαίσιο της δόμησης ενός εξωστρεφούς σχολείου. Ειδικότερα, χρησιμοποιήσαμε την ομαδοσυνεργατική μέθοδο, τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, την επιτόπια παρατήρηση, την καταγραφή, την ανάλυση ιστορικών πηγών και την ανάπτυξη λογισμικού ώστε να δημιουργήσουμε μια εφαρμογή ξενάγησης στους αρχαιολογικούς χώρους της Βραυρώνας και της ευρύτερης περιοχής της Αρτέμιδας με τη χρήση του λογισμικού AppInventor.

Λέξεις κλειδιά: Ιστορία, Πληροφορική, Βραυρώνα, Αρτέμιδα, AppInventor

Εισαγωγή

Η διαπίστωση ότι πολλοί μαθητές του λυκείου μας δεν γνώριζαν το ιστορικό τοπίο της περιοχής μας παρότι κινούνταν καθημερινά μέσα σε αυτό, μας οδήγησε στον σχεδιασμό ενός προγράμματος με βασικό στόχο την εξοικείωσή τους με τον τοπικό αρχαιολογικό πλούτο. Είναι γενικά αποδεκτό ότι η ιστορική παιδεία των μαθητών διαμορφώνεται μέσα από μια πληθώρα πηγών, επίσημων και ανεπίσημων (Husbands, 2004, σσ. 111-112). Στις επίσημες πηγές περιλαμβάνονται ο τρόπος με τον οποίο αντιμετωπίζει το ζήτημα της αρχαιότητας το σχολείο, αλλά και τα μουσεία, τα εκπαιδευτικά προγράμματα και όλες οι προσβάσιμες και οργανωμένες πηγές του τοπίου (Κασβίκης & Ανδρέου, 2008, σσ. 126-127). Η προσπάθειά μας αποσκοπεί στον συνδυασμό αυτών των πηγών με απώτερο σκοπό να διαμορφώσουμε μαθητές με ουσιαστική και σφαιρική προσέγγιση του ιστορικού τοπίου. Βασική μας επιδίωξη ήταν να αξιοποιήσουμε τον υλικό πολιτισμό του παρελθόντος, ο οποίος γενικά αποτελεί ένα περιθωριακό κομμάτι της επίσημης ιστορικής εκπαίδευσης. Ο υλικός πολιτισμός δεν μεταφέρει απλά μηνύματα, αλλά αποτελεί το ίδιο το μήνυμα (Νάκου, 2001, σ. 64) (Hennigar- Shuh, 1988, pp. 141-146) (Pearce, 1990, p. 138) (Hennigar-Shuh, 1994, pp. 73-79) και η προσέγγισή του δίνει τη δυνατότητα στα άτομα να λειτουργούν ως δρώντα υποκείμενα στη διαδικασία της μάθησης. Η διδασκαλία παίρνει το σχήμα μιας ενίσχυσης σε αυτή τη διαδικασία, καθώς ο εκπαιδευτικός αλλά και οι συμμαθητές οδηγούν τον μαθητή στη δική του αναζήτηση νοήματος μέσα από την εμπειρία (von Glasersfeld, 1987a) (von Glaserfeld, 1987b) (Wheatley, 1991). Συνεπώς, η μελέτη του ιστορικού τοπίου

και του υλικού πολιτισμού που το αφορά αποτελεί ένα χρήσιμο εργαλείο στην προσπάθειά μας να συνδράμουμε τους μαθητές μας να αποκτήσουν ουσιαστική ιστορική παιδεία.

Η υλοποίηση του οδηγού περιήγησης στους αρχαιολογικούς χώρους αποτέλεσε και το μέσο ώστε οι μαθητές που ανήκουν σε μια πολύ διαφορετική γενιά από αυτή των εκπαιδευτικών τους, γηγενείς στην κοινωνία της πληροφορίας, να εκμεταλλευτούν τις ψηφιακές τους δεξιότητες αλλά και να λειτουργήσουν με τον διαφορετικό τρόπο που ζουν και κινούνται στην εξωσχολική τους πραγματικότητα. Οι μαθητές μας είναι πολύ πιο ικανοί από εμάς στην ταυτόχρονη εκτέλεση πολλών ενεργειών (multitasking), ενώ οι περισσότερες από αυτές απαιτούν υψηλό ψηφιακό εγγραμματισμό (τους παρατηρούμε να πλοηγούνται με άνεση στο διαδίκτυο την ίδια στιγμή που δημιουργούν και ανεβάζουν ψηφιακό υλικό σε πλατφόρμες, κατεβάζουν μουσική και ταινίες, παίζουν ψηφιακά παιχνίδια, και ανταλλάσσουν μηνύματα κειμένου ή φωνητικά ή video). Επιπλέον, περνούν πολύ περισσότερο χρόνο με το κινητό τους τηλέφωνο, σε δυσαναλογία προς τις υπόλοιπες δραστηριότητές τους, και αυτό δεν είναι κάτι που πρέπει να αγνοήσουμε (Buckingham, 2007). Υπάρχει ήδη, παγκόσμια, έντονη συζήτηση για τη χρήση της τεχνολογίας και ειδικότερα των ηλεκτρονικών παιχνιδιών στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, με τις περισσότερες προσεγγίσεις να είναι θετικές στην προοπτική αυτή (Μπαρμπάτσης, Οικονόμου, Παπαμαγκανά, & Ζώζας, 2010)(Bourgonjon & Hanghøj, 2011).

Η προοπτική να υλοποιηθεί μια εφαρμογή ήταν από την αρχή στη στοχοθεσία του project. Οι μαθητές γοητεύονται από τα τεχνολογικά αντικείμενα και σχεδόν πάντα είναι θετικά διακείμενοι. Ωστόσο, δεν λειτούργησε ως παγίδα για να εμπλακούν στη διαδικασία. Ομονοούμε με τους ερευνητές που υπερτονίζουν ότι η συγκεκριμένη εκπαιδευτική προσέγγιση σε καμιά περίπτωση δεν πρέπει να παίζει το ρόλο της «γλυκιάς επιβράβευσης». Συχνά, ένα λογισμικό που εντάσσεται στην εκπαιδευτική διαδικασία αντιμετωπίζεται ως «διασκέδαση» η οποία έρχεται να αντισταθμίσει την αβάσταχτη εκπαίδευση που την παρομοιάζουν με «πικρό φάρμακο». Σε όλες τις σύγχρονες προσεγγίσεις ο στόχος είναι τα εγγενή κίνητρα. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να εξασφαλίζουν στους μαθητές τους την κατασκευή ενός μαθησιακού περιβάλλοντος που θα ξεφεύγει από την απλή δημιουργία ενός λογισμικού/παιχνιδιού και να στοχεύουν σε πολύπλοκες εμπειρίες για να υποστηριχθεί η σύνθετη μάθηση (Becker, 2010). Ο Egenfeldt-Nielsen (2007) υποστηρίζει πως για να επιτύχουμε μια πραγματική πρόοδο στην ενσωμάτωση τόσο των εκπαιδευτικών παιχνιδιών όσο και του προγραμματισμού στη διδασκαλία άλλων γνωστικών αντικειμένων, πρέπει να συνειδητοποιήσουμε ότι δεν υπάρχει μαγεία στο μέσο, αλλά ότι τα παιχνίδια πρέπει μάλλον να προσαρμοστούν πολύ πιο κοντά στο μαθησιακό περιεχόμενο, ενώ ξεκάθαρα οι εκπαιδευτικοί και οι ερευνητές πρέπει να ξανασκεφτούν τις υποθέσεις τους για τη διδασκαλία και τη μάθηση.

Περιγραφή της Δραστηριότητας

Η συγκεκριμένη εκπαιδευτική δραστηριότητα πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του μαθήματος της Αρχαίας Ελληνικής Ιστορίας της Α' λυκείου στο 2^ο Γενικό Λύκειο Αρτέμιδος κατά το σχολικό έτος 2018-2019. Συμμετείχαν όλοι οι μαθητές ενός τμήματος και η διδάσκουσα εκπαιδευτικός. Η δραστηριότητα στο σύνολό της διήρκησε από τον Δεκέμβριο έως τη λήξη του σχολικού έτους.

Στόχος της ήταν στο πλαίσιο του μαθήματος της Αρχαίας Ελληνικής Ιστορίας:

1. Να γνωρίσουν οι μαθητές σημαντικά αρχαία μνημεία της περιοχής τους τα οποία πολλοί δεν είχαν καν επισκεφτεί παρ' ότι κατοικούσαν στο άμεσο περιβάλλον τους και τα συναντούσαν στην καθημερινότητά τους.
2. Να εξοικειωθούν με την έρευνα. Ειδικότερα, επιδιώξαμε να μελετήσουν μόνοι, στον βαθμό που μπορούν, επιστημονικές πηγές και να συντάξουν ένα κείμενο με αξιόπιστες βιβλιογραφικές αναφορές.
3. Να μάθουν να παρατηρούν ένα μνημείο ή ένα υλικό κατάλοιπο και να εξάγουν από αυτό πληροφορίες.
4. Να αξιοποιήσουν τις δεξιότητες που έχουν αποκτήσει στις νέες τεχνολογίες, ώστε να αναδείξουν τον αρχαιολογικό πλούτο της περιοχής τους και να τον γνωστοποιήσουν στους επισκέπτες της.
5. Να αναπτύξουν σχέσεις ομαδικότητας και συνεργασίας.

Ο δήμος στον οποίο βρίσκεται το σχολείο χαρακτηρίζεται για τον αρχαιολογικό του πλούτο, ο οποίος όμως σε μεγάλο βαθμό παραμένει αναξιοποίητος ή και άγνωστος ακόμη και στους κατοίκους. Ειδικότερα, στην αρχαιότητα η περιοχή της Βραυρώνας, η οποία απέχει ελάχιστα από το σχολείο μας, φιλοξενούσε ένα από τα σημαντικότερα ιερά της αρχαίας Αθήνας αφιερωμένο στην Άρτεμη, ενώ στο κέντρο της πόλης μας στην αρχαιότητα βρισκόταν ο δήμος των Αραφηνίδων Αλών. Η περιοχή στο σύνολό της σχετίζεται με τον μύθο της Ιφιγένειας και τη λατρεία της θεάς Αρτέμιδος και αναφέρεται από πλήθος αρχαίων πηγών. Η περιοχή της Βραυρώνας διαθέτει οργανωμένο αρχαιολογικό χώρο, ο οποίος βρίσκεται μέσα σε σημαντικό υδροβιότοπο, καθώς και αξιόλογο μουσείο, το οποίο φιλοξενεί ευρήματα από ολόκληρη την περιοχή των Μεσογείων.

Το πρόγραμμα υλοποιήθηκε σε τρεις φάσεις στο πλαίσιο των οποίων έλαβε χώρα μια σειρά από συναφείς δραστηριότητες. Η πρώτη φάση περιελάμβανε τις αρχικές δραστηριότητες εντός της σχολικής τάξης, η δεύτερη τις δραστηριότητες εντός των αρχαιολογικών χώρων και η τρίτη την υλοποίηση των δραστηριοτήτων στο εργαστήριο της πληροφορικής.

Στην πρώτη φάση, κατά τη διάρκεια του μαθήματος πραγματοποιήθηκε συζήτηση έτσι ώστε να ενημερωθούν οι μαθητές για το σκεπτικό της καθηγήτριας, να εκφράσουν τη συμφωνία ή τη διαφωνία τους για την πραγματοποίηση του προγράμματος και να εμπλακούν ενεργά στον σχεδιασμό της δραστηριότητας. Μετά την ενημέρωση, το σύνολο των μαθητών συμφώνησε και έδειξε έντονο ενδιαφέρον. Ταυτόχρονα αρκετοί μαθητές εξέφρασαν τις δικές τους απόψεις για το πρόγραμμα και κατέθεσαν τις ιδέες τους. Βασική υπήρξε η συνεισφορά τους στον εντοπισμό κάποιων αρχαιολογικών χώρων, γνωστών μεν από τη βιβλιογραφία, αλλά μη οργανωμένων, χωρίς σήμανση και γενικότερα άγνωστων στο ευρύ κοινό. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι περισσότεροι μαθητές είχαν παρατηρήσει τους χώρους αυτούς στο πλαίσιο των καθημερινών τους δραστηριοτήτων, είχαν προβληματιστεί για τη λειτουργία τους, αλλά αγνοούσαν οποιαδήποτε άλλη πληροφορία και σε καμία περίπτωση δεν ήταν σε θέση να τους ονομάσουν ή να τους ταυτίσουν.

Στη συνέχεια οι μαθητές σχημάτισαν ομάδες των τεσσάρων ή πέντε ατόμων με βάση τις επιθυμίες τους, ενώ ταυτόχρονα υπήρξε μέριμνα ώστε να μη μείνει κανένα παιδί εκτός ομάδας. Συναποφασίσαμε να χωρίσουμε το υλικό μας σε ενότητες με κριτήριο την κατοίκηση της περιοχής κατά την αρχαιότητα. Διακρίναμε έτσι δύο μεγάλες γεωγραφικές ενότητες: την περιοχή της Βραυρώνας και την περιοχή των αρχαίων Αραφηνίδων Αλών. Οι μισές ομάδες ανέλαβαν τη μελέτη της μίας και οι άλλες μισές τη μελέτη της άλλης ενότητας.

Οι ομάδες ανέλαβαν αρχικά να εντοπίσουν πληροφοριακό υλικό στο διαδίκτυο. Βασικό κριτήριο θεωρήθηκε η επιστημονική εγκυρότητα των πηγών μας. Για τον σκοπό αυτό η εκπαιδευτικός συζήτησε με τους μαθητές τη σημασία των πρωτογενών και δευτερογενών πηγών της ιστορίας και την αξιολόγησή τους. Στη συνέχεια, οι μαθητές κλήθηκαν να εφαρμόσουν τις βασικές αρχές που διατύπωσαν μαζί με την καθηγήτρια στην αναζήτηση υλικού που έκαναν μόνοι τους. Οι μαθητές αναζήτησαν ατομικά πληροφορίες τις οποίες παρουσίασαν αρχικά στα υπόλοιπα μέλη της ομάδας τους. Συλλογικά προχώρησαν στην πρώτη αξιολόγηση, ενώ στη συνέχεια παρουσίασαν τις πηγές τους στο σύνολο της τάξης, το οποίο προχώρησε στην οριστική αξιολόγηση. Απορρίφθηκαν ισότοποι χωρίς βιβλιογραφικές αναφορές και πηγές που θεωρήθηκαν αναξιόπιστες, ή διαφημιστικές. Μετά από σχετική συζήτηση καταρτίστηκε κατάλογος με έγκυρες πηγές για την ευρύτερη περιοχή οι οποίες θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν χωρίς να διακινδυνεύει η αξιοπιστία της έρευνάς μας (Ευστρατίου, 2011) (Καλογερόπουλος, 2013). Βασικός οδηγός μας υπήρξε για διευκόλυνση των μαθητών ο ιστότοπος της εν Αθήναις Αρχαιολογικής Εταιρείας (Η ΕΝ ΑΘΗΝΑΙΣ ΑΡΧΑΙΟΛΟΓΙΚΗ ΕΤΑΙΡΕΙΑ, 2018), αλλά και ο ιστότοπος του υπουργείου πολιτισμού (Υπουργείο Πολιτισμού, 2018).

Στο πλαίσιο της εξεύρεσης πηγών θεωρήθηκε αναγκαίο να αναζητήσουμε και πηγές της αρχαίας ελληνικής γραμματείας στις οποίες γίνεται αναφορά στην περιοχή. Η εκπαιδευτικός καθοδήγησε τα παιδιά και έκανε μια σύντομη εισαγωγή κυρίως στο έργο του Πausanias και στην αξία του για την ιστορική και αρχαιολογική έρευνα. Έτσι, οι μαθητές, αξιοποιώντας και τις σχετικές γνώσεις τους, αναζήτησαν πληροφορίες στο έργο του Πausanias (Αττικά, 1.23.7), του Ευριπίδη (*Ιφιγένεια εν Ταύροις*, στιχ.1450-1467), του Μένανδρου (*Επιτρέποντες*, στίχοι 451-454), του Ηρόδοτου (*Ιστορίαι*, 4.143.1) και του Θουκυδίδη (Β.15). Ο τρόπος με τον οποίο η μυθολογία και η ιστορία της περιοχής αξιοποιήθηκαν από την ελληνική λογοτεχνία και ειδικότερα από τη δραματολογία κίνησε το ενδιαφέρον των μαθητών και ως αποτέλεσμα ακολούθησε σχετική συζήτηση (Perseus Digital Library) (Ευριπίδη, *Ιφιγένεια εν Ταύροις*) (MENANDER, *Epitrepontes* (Men at Arbitration)) (ΗΡΟΔΟΤΟΣ: *Ιστορίαι*). Ειδικότερα, εκτίμησαν ιδιαίτερα τον τρόπο με τον οποίο ο μύθος μετατρέπεται σε ιστορική πραγματικότητα στη συλλογική συνείδηση των ανθρώπων παλαιότερων κοινωνιών, αλλά και τον τρόπο με τον οποίο μετουσιώνεται σε καλλιτεχνική έκφραση η οποία παρουσιάζεται σε συλλογικό επίπεδο και χρησιμοποιείται σε θεσμικό πλαίσιο.

Στο επόμενο στάδιο η ομάδα της τάξης συνέταξε φόρμα καταγραφής των αρχαιοτήτων. Στόχος ήταν να δώσουν όλες οι ομάδες κοινές πληροφορίες για τα μνημεία που είχαν αναλάβει. Συνεπώς, προσδιορίστηκαν τα βασικά ερωτήματα στα οποία έπρεπε να απαντήσουμε και κρίθηκε αναγκαίο να συμπεριληφθούν βασικές πληροφορίες όπως η ένταξη των μνημείων στον χώρο και στον χρόνο, να επισημανθεί η κατηγορία τους (αρχιτεκτονική, γλυπτική, κεραμική), το υλικό κατασκευής τους, οι διαστάσεις, η χρήση τους, η τυπολογία όπου ήταν εφικτό, η κατάσταση διατήρησής τους, και να ακολουθήσει εκτενέστερη περιγραφή και συμπληρωματικές πληροφορίες στην περίπτωση που οι μαθητές διαπίστωναν ότι χρειαζόταν. Φυσικά, θεωρήθηκε απαραίτητο να συμπεριληφθούν και οι βιβλιογραφικές πηγές.

Αν και η φόρμα που σχεδιάστηκε ήταν ενιαία για όλη την τάξη, η συμπλήρωση τους πραγματοποιήθηκε από κάθε ομάδα χωριστά. Κάθε ομάδα έκρινε αυτόνομα πόσα μνημεία της περιοχής που είχε αναλάβει ήταν αρκετά αξιόλογα ώστε να περιγραφούν σε χωριστή φόρμα. Συνεπώς, ακόμη και ομάδες που είχαν το ίδιο θέμα δεν παρουσίασαν απαραίτητα

τον ίδιο αριθμό από συμπληρωμένες φόρμες, καθώς προχώρησαν σε διαφορετική αξιολόγηση. Μας δόθηκε έτσι η δυνατότητα να παρακολουθήσουμε τα κριτήρια με τα οποία κινήθηκε κάθε ομάδα, τα οποία ήταν ανάλογα με τις πηγές που είχε αρχικά συγκεντρώσει, αλλά και με το διαφορετικό σκεπτικό τους. Άλλοι απέδωσαν μεγαλύτερη αξία σε μνημεία τα οποία είναι ήδη οργανωμένα και επισκέψιμα, ενώ άλλοι σε εκείνα που θεώρησαν ότι έχρηζαν άμεσης προστασίας.

Μετά την ολοκλήρωση της πρώτης φάσης, προχωρήσαμε στις επισκέψεις στους αρχαιολογικούς χώρους. Ειδικότερα, ακολούθησε η επίσκεψη στον αρχαιολογικό χώρο της Βραυρώνας και στη συνέχεια στους ναούς της Ταυροπόλου Αρτέμιδας και στο μικρό Ιερό παραλίας οι οποίοι ανήκουν στην περιοχή των Αραφηνίδων Αλών. Αρχικά, πραγματοποιήθηκε επί τόπου σύντομη εισαγωγή για την ιστορία των χώρων από την υπεύθυνη εκπαιδευτικό, ενώ έπειτα οι ομάδες παρουσίασαν το υλικό τους και τα μνημεία που είχαν επιλέξει, συζητώντας με τους συμμαθητές τους τις απορίες που ανέκυπταν. Ακολούθησε προσεκτική παρατήρηση των μνημείων και επιβεβαίωση του υλικού που είχε συγκεντρωθεί. Ταυτόχρονα οι μαθητές πήραν φωτογραφίες και σύντομα βίντεο από τον χώρο.

Μετά την ολοκλήρωση της διαδικασίας είχαν ελεύθερο χρόνο να περιηγηθούν και να συζητήσουν στο πλαίσιο των ομάδων τους. Στη φάση αυτή δόθηκε έμφαση στο φυσικό τοπίο, στους παράγοντες με βάση τους οποίους έγινε η επιλογή των συγκεκριμένων σημείων και στη σχέση των μνημείων με το φυσικό περιβάλλον τόσο στο παρελθόν, όσο και στις μέρες μας. Ειδικότερα, οι μαθητές παρατήρησαν ότι στην επιλογή της θέσης συνέβαλε η εγγύτητα στη θάλασσα, στο πόσιμο νερό και η φυσική οχύρωση. Οι παρατηρήσεις γύρω από την επίδραση του φυσικού περιβάλλοντος ήταν ιδιαίτερα σημαντικές τόσο για τη σύνδεση του χώρου της Βραυρώνας με τον ποταμό Ερασίνο και τον προστατευόμενο βιότοπο της περιοχής, όσο και για την εικόνα των μνημείων της περιοχής των Αραφηνίδων Αλών τα οποία βρίσκονται σε εγγύτητα με τη θάλασσα και φθείρονται από αυτή.

Επιστρέφοντας στον χώρο του σχολείου ακολούθησε συζήτηση και αξιολόγηση της εμπειρίας. Έγινε η οριστική επιλογή των μνημείων και των χώρων που θα παρουσιάζονταν και ολοκληρώθηκαν οι φόρμες καταγραφής, αφού συμπληρώθηκαν με υλικό από την περιήγηση στον χώρο. Ακολούθως, οι μαθητές διαμόρφωσαν ολοκληρωμένα κείμενα με πληροφορίες για κάθε μνημείο χωριστά. Όλα τα κείμενα περιείχαν πληροφορίες οι οποίες απαντούσαν στα ίδια περίπου ερωτήματα και είχαν παρόμοια έκταση. Επίσης, παρέδωσαν σύντομα βίντεο ενδεικτικά του χώρου και των μνημείων. Μετά τη σχετική αξιολόγηση, μαθητές που επιθυμούσαν ηχογραφήθηκαν να διαβάζουν τα κείμενα και η φωνή τους προστέθηκε ως ηχητική ξενάγηση στα βίντεο.

Τις επόμενες εβδομάδες ακολούθησε η τρίτη φάση. Με τη συνδρομή και την καθοδήγηση των καθηγητριών Πληροφορικής (με σύγχρονο και ασύγχρονο τρόπο διδασκαλίας) οι μαθητές υλοποίησαν μια εφαρμογή (οδηγό) περιήγησης στους αρχαιολογικούς χώρους της περιοχής τους.

Στο πλαίσιο του μαθήματος της Πληροφορικής οι μαθητές μας, εκκινώντας από την επιθυμία τους να επικοινωνήσουν με τους επισκέπτες της περιοχής και να αναδείξουν με έναν ιδιαίτερο και σύγχρονο τρόπο τον αρχαιολογικό της πλούτο, επεδίωξαν να βελτιώσουν τις δεξιότητές τους αλλά και να υπερβούν τα ζητούμενα του σχολικού μαθήματος. Τα παιδιά με ιδιαίτερο ζήλο χρησιμοποίησαν το εργαλείο (AppInventor), αξιοποιώντας και δυνατότητές του που δεν θα χρειαζόνταν απαραίτητα σε ένα συμβατικό έργο (project) που

θα περιοριζόταν σε μια αυστηρά εντός του αναλυτικού προγράμματος μη διαθεματική προσέγγιση. Με άλλα λόγια επιχειρήσαμε να αξιοποιήσουμε τη «μάθηση με ανάπτυξη έργου», η οποία εφαρμόζει τις αρχές του εποικοδομισμού. Στην περίπτωση αυτή το έργο αποτελεί το κίνητρο για τα παιδιά που στη συνέχεια το αναπτύσσουν με ένα εργαλείο συγγραφής εφαρμογών, στην περίπτωσή μας το AppInventor. Οι μαθητές καθοδηγούνται στην τάξη ή από απόσταση και υποστηρίζονται στη συνεργασία τους. Ένας από τους ρόλους του εκπαιδευτικού, αυτός της παροχής υποστήριξης, ενέχει ανάπτυξη δεξιοτήτων, διαχείριση και καθοδήγηση των μαθητών (Δημητριάδης, 2015, σ. 100).

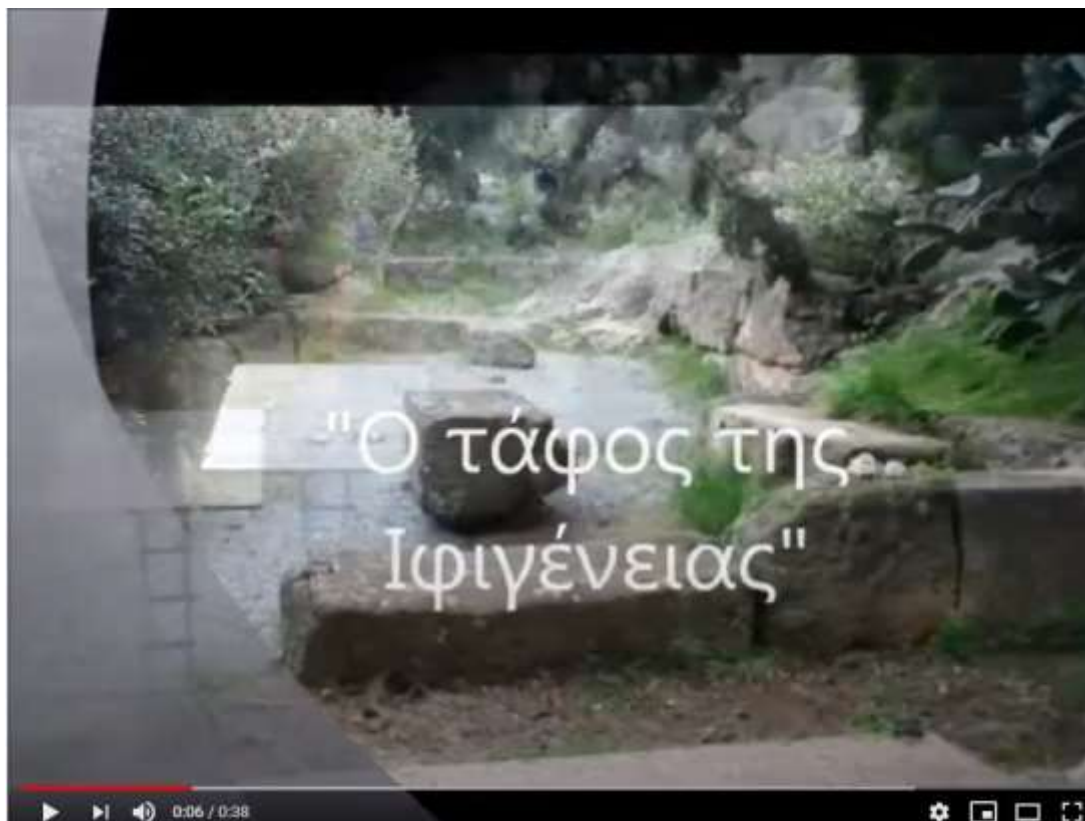
Το πιο ενδιαφέρον, από όσα προέκυψαν από το κομμάτι της δραστηριότητας που συνδέεται με το μάθημα της πληροφορικής, είναι η στροφή από μια παραδοσιακή στρατηγική μάθησης με επίκεντρο το περιεχόμενο σε μια νέα που ενσωματώνει και προάγει τις δεξιότητες (Mellini, Talamo, Giorgi, Recupero, & Castellino, 2011). Αυτό «αναγκάζει» τον εκπαιδευτικό να ανακαλύψει εκ νέου το μάθημά του. Απαιτείται διπλή προσπάθεια να ταιριάξεις όλα όσα περιλαμβάνονται στο αυστηρό θεσμικό πλαίσιο (προσανατολισμός στο γνωστικό αντικείμενο με στόχο να καλυφθεί η προβλεπόμενη ύλη) με καινοτόμες πρακτικές διδασκαλίας.

Σχεδιασμός - Υλοποίηση εφαρμογής

Οι μαθητές μας δημιούργησαν τα απαραίτητα video, εργαζόμενοι σε ομάδες, χρησιμοποιώντας το λογισμικό MovieMaker. Τα video αυτά έπρεπε να προβάλλονται μέσω της εφαρμογής και έτσι δημιουργήθηκε ένα κανάλι στο youtube (Εικόνα 1, Εικόνα 2) στο οποίο δημοσιεύτηκαν: <https://www.youtube.com/channel/UC0OYvRQLITqVnQ7tR5MuAw>



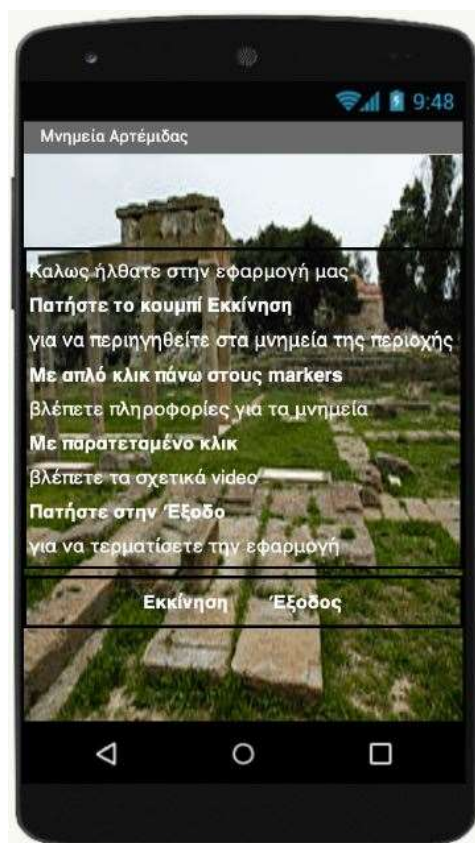
Εικόνα 1: Ναός Αρτέμιδας



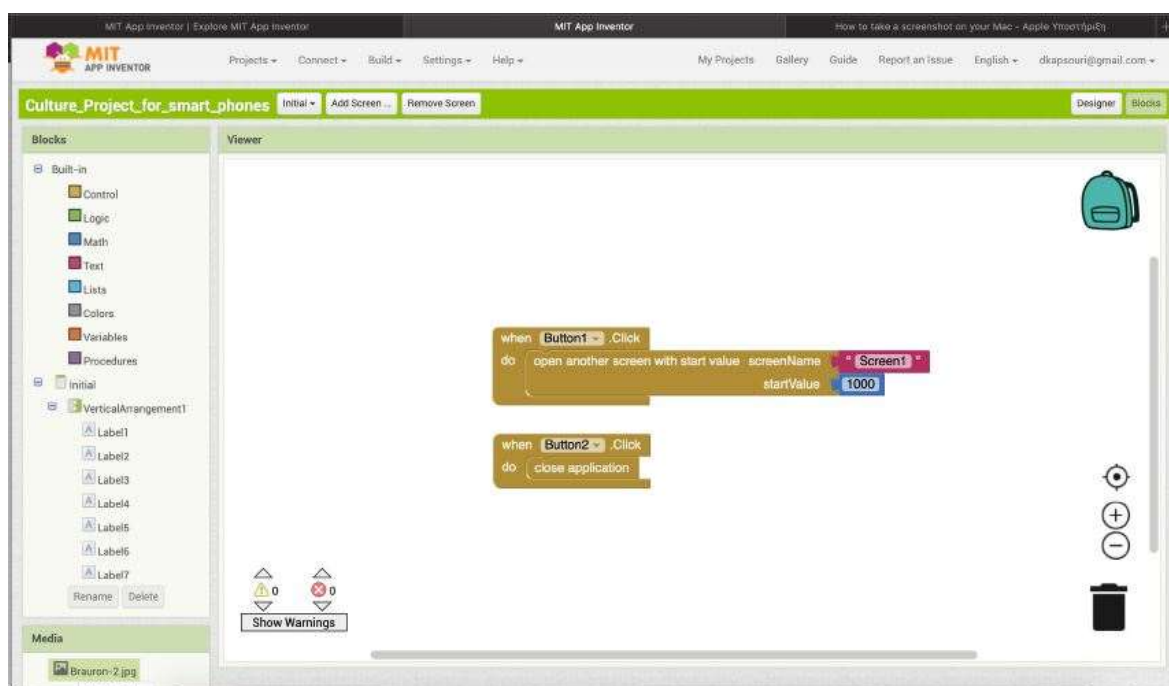
Εικόνα 2: Ο Τάφος της Ιφιγένειας

Η εφαρμογή υλοποιήθηκε μέσω του εργαλείου AppInventor (appinventor.mit.edu). Οι λόγοι για τους οποίους επιλέχθηκε το AppInventor είναι: α. το λογισμικό είναι δωρεάν, απαιτείται μόνο ένας Gmail λογαριασμός για την είσοδο στην εφαρμογή, β. είναι Online, απαιτείται σύνδεση στο διαδίκτυο για να εργαστούμε με αυτό, αλλά απαλλάσσει τους μαθητές από διαδικασίες εγκατάστασης εξειδικευμένου λογισμικού, γ. μας δίνει τη δυνατότητα δημιουργίας εφαρμογών για φορητές συσκευές (κινητά και tablets) με λειτουργικό σύστημα Android, δ. ανήκει στην κατηγορία οπτικών γλωσσών προγραμματισμού με πλακίδια (blocked-based programming), γεγονός που το κατέστησε οικείο σε όλους τους μαθητές της Α' Λυκείου, ακόμα και σε όσους δεν είχαν επιλέξει το μάθημα Εφαρμογές Πληροφορικής, καθώς διδάχθηκαν προγραμματισμό στο Γυμνάσιο προέλευσής τους με τη χρήση του Pencil Code –ενός dual modality εργαλείου (Menounou, Pantelopoulou, Karaliopoulou, & Kanidis, 2018).

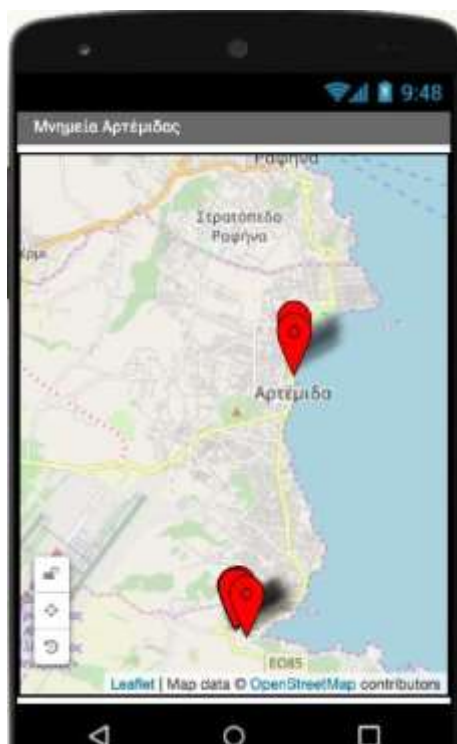
Στην τελική εφαρμογή περιλαμβάνονται δύο οθόνες: 1. Μια αρχική με καλωσόρισμα & οδηγίες (Εικόνα 3, Εικόνα 4) και 2. Μια οθόνη με το χάρτη και (σημεία ενδιαφέροντος) markers (Εικόνα 5).



Εικόνα 3: Αρχική οθόνη εφαρμογής



Εικόνα 4: Προγραμματισμός αρχικής οθόνης



Εικόνα 5: Οθόνη με χάρτη και markers

Οι μαθητές προγραμματίσαν την οθόνη με τον χάρτη (Εικόνα 6) έτσι ώστε για κάθε σημείο ενδιαφέροντος (marker) να έχουμε δύο συμβάντα το click (απλό κλικ) και το long click (παρατεταμένο κλικ). Με click εμφανίζεται ένα infobox (πληροφοριακό πλαίσιο), ενώ με long click παίζει το αντίστοιχο video.



Εικόνα 6: Προγραμματισμός οθόνης με χάρτη

Η εφαρμογή βρίσκεται στον σύνδεσμο <https://blogs.sch.gr/dkapsouri/> όπου μπορεί κάποιος να κατεβάσει την έκδοσή της για κινητά τηλέφωνα αλλά και την έκδοση για tablets. Για να δει κάποιος την εφαρμογή, τον κώδικα αλλά και τις ρυθμίσεις του σχεδιασμού απαιτείται: 1. η εφαρμογή να έχει δημοσιευτεί από τον δημιουργό της (publish) και 2. λογαριασμός στο Appinventor (με Gmail) για όποιον θέλει να την δει αλλά και να την επεξεργαστεί <http://ai2.appinventor.mit.edu/#5086280906571776>.

Συμπεράσματα

Η διαθεματική προσέγγισή μας επιχείρησε να συνδυάσει την ιστορική σκέψη και γνώση με τις νέες τεχνολογίες, με σκοπό να κεντρίσει το ενδιαφέρον των παιδιών, αλλά και να παραγάγει ένα υλικό χρήσιμο στην τοπική κοινωνία, στο πλαίσιο της δόμησης ενός εξωστρεφούς σχολείου. Ταυτόχρονα, επεδίωξε να βοηθήσει τους μαθητές να κατανοήσουν ότι το ιστορικό τοπίο δεν είναι στατικό, αλλά αποτέλεσμα ενεργού βιώματος.

Οι θετικές αντιδράσεις των μαθητών σε όλες τις φάσεις του project, το υλικό που δημιούργησαν και οι συζητήσεις τις οποίες προκάλεσαν έδειξαν ότι οι στόχοι μας επετεύχθησαν ικανοποιητικά. Ειδικότερα, επισκέφτηκαν και μελέτησαν όλα τα γνωστά μνημεία και τους αρχαιολογικούς χώρους τα οποία εντάσσονται στην περιοχή του habitus τους. Επίσης, έμαθαν να βρίσκουν ιστορικές πηγές, να τις διακρίνουν σε πρωτογενείς και δευτερογενείς, αλλά και να τις αξιολογούν ώστε να διακρίνουν μελλοντικά τις ψευδείς ιστορικά πληροφορίες κυρίως στο διαδίκτυο και τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Ακόμη, κατανόησαν τι πρέπει να παρατηρούν στον υλικό πολιτισμό του παρελθόντος, ώστε να γίνουν σταδιακά ενεργητικοί επισκέπτες σε χώρους στους οποίους αυτός εκτίθεται. Το ζωνρό και αμείωτο ενδιαφέρον τους σε ολόκληρη τη διάρκεια της δραστηριότητας οδήγησε στην ανάπτυξη άμιλλας ανάμεσα στις ομάδες αλλά και πνεύματος συνεργασίας. Η ποικιλία των δραστηριοτήτων έδωσε σε μαθητές διαφορετικών δεξιοτήτων την ευκαιρία να ενεργοποιηθούν και να διεκδικήσουν τη θέση τους στην ομάδα. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι μαθητές με πολιτισμικό υπόβαθρο διαφορετικό από το κυρίαρχο υπήρξαν όχι απλά ενεργοί αλλά βασικοί μοχλοί του project κινητοποιώντας και τους συμμαθητές τους. Οι μαθητές διαπίστωσαν ότι οι χώροι στους οποίους κινούνται καθημερινά είναι φορτισμένοι ιστορικά και έμαθαν να παρατηρούν και να ανακαλύπτουν μόνοι τους το ιστορικό τοπίο. Σε συζήτηση αξιολόγησης που ακολούθησε την ολοκλήρωση της όλης διαδικασίας πρότειναν την προστασία και ανάδειξη των αρχαιολογικών χώρων και προβληματίστηκαν γύρω από το γεγονός ότι οι σχετικές διαδικασίες δεν προχωρούν. Στην υλοποίηση του οδηγού ενεπλάκησαν και μαθητές που δεν είχαν επιλέξει το μάθημα της Πληροφορικής. Ο καθένας από αυτούς βρήκε ανάλογα με τις δεξιότητές του τον ρόλο του σε μια διαδικασία που απαιτούσε εκτός από υπολογιστική σκέψη και «προσόντα» που ενώ τα διέθεταν δεν το γνώριζαν (παραγωγή ψηφιακού υλικού, επεξεργασία ψηφιακού υλικού, οργάνωση, επίβλεψη της τήρησης της ροής των διαδικασιών του project, έλεγχος ποιότητας των παραγόμενων παραδοτέων, σύνθεση του υλικού, δοκιμές λειτουργίας κ.λπ.). Η άποψη που απέκτησαν για τη χρησιμότητα του μαθήματος αλλά και για το πόσο μπορεί να ενσωματωθεί λειτουργικά σε διαθεματικές προσεγγίσεις στο πλαίσιο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ήταν εντελώς διαφορετική από αυτή που εξέφραζαν στην αρχή του προγράμματος. Οι μαθητές των υπόλοιπων τάξεων έδειξαν επίσης ενδιαφέρον για το project, όπως και η Διεύθυνση του σχολείου και ο Σύλλογος Γονέων. Ο έπαινός τους λειτούργησε ως θετική ανατροφοδότηση για τους συμμετέχοντες.

Η σημαντικότερη ίσως παράμετρος η οποία προέκυψε είναι ότι οι μαθητές ξέφυγαν από τη μονοδιάστατη σχολική ιστορική γνώση, την αποστήθιση και τη διαρκή στοχοθεσία με γνώμονα τις εξετάσεις. Συνειδητοποίησαν ίσως ότι μπορούν να προχωρήσουν πέρα από τις μοναδικές αντικειμενικές εκδοχές της ιστορικής πραγματικότητας και διαπίστωσαν ότι ακόμη και οι δικές τους προσεγγίσεις και ερμηνείες διέφεραν και εξαρτώνταν από πλήθος παραγόντων (Κασβίκης & Ανδρέου, 2008, σ. 124).

Συνολικά, η δραστηριότητα λειτούργησε θετικά στην προσπάθεια μας να ενισχύσουμε την ιστορική παιδεία και να αναπτύξουμε σχετικό προβληματισμό και έδωσε στους μαθητές την ευκαιρία να δουν με διαφορετική οπτική τόσο το μάθημα της ιστορίας, όσο και τον αρχαιολογικό πλούτο της περιοχής τους.

Για τους εμπνευστές του project η ανατροφοδότηση υπήρξε ιδιαίτερα σημαντική. Επιχειρήσαμε να διδάξουμε δομικές ιστορικές έννοιες μέσα από τους ιστορικούς χώρους (Δημητριάδου, 2002) και να προσεγγίσουμε την εξέλιξη στον χρόνο και τον χώρο. Είδαμε τους μαθητές μας να διατυπώνουν ιστορικά ερωτήματα και να διαλέγονται πάνω σε αυτά αναθεωρώντας τα στην πορεία. Και τέλος, συνειδητοποιήσαμε ότι οι μαθητές μας μέσα από την εκπαίδευση δεν γίνονται απλά καταναλωτές της κοινωνικής μνήμης και των ταυτοτήτων που απορρέουν από το ιστορικό τοπίο, αλλά και συνδιαμορφωτές τους, αν δεχθούν βέβαια τα κατάλληλα εκπαιδευτικά ερεθίσματα.

Αναφορές

- Becker, K. (2010). Distinctions between games and learning: A review of current literature on games in education. *Gaming and cognition: Theories and practice from the learning sciences*, 22-54.
- Bourgonjon, J., & Hanghøj, T. (2011). What does it mean to be a game literate teacher? Interviews with teachers who translate games into educational practice. *Proceedings of the 5th European Conference on Games Based Learning*, (pp. 67-73).
- Buckingham, D. (2007). *Beyond Technology: Children's Learning in the Age of Digital Culture*. Cambridge: Polity.
- Egenfeldt-Nielsen, S. (2007). *Educational potential of computer games*. . Continuum.
- Hennigar- Shuh, J. (1988). Learn to look. *The History and Social Science Teacher*, 23(3), 141-146.
- Hennigar- Shuh, J. (1994). Teaching yourself to teach with objects. In E. Hooper- Greenhill (Ed.), *The Educational Role of the Museum* (pp. 80-91). London: Routledge.
- Horton, W. K. (2000). *Designing web-based training: How to teach anyone anything anywhere anytime*. New York: Wiley.
- Husbands, C. (2004). *Τι σημαίνει διδασκαλία της ιστορίας; Γλώσσα, ιδέες και νοήματα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Mellini, B., Talamo, A., Giorgi, S., Recupero, A., & Castellino, E. (2011). GBL at school: A challenge between pedagogical potential and organizational boundaries. In M. Barajas, A. Trifonova, A. Delli Veneri, F. Frossard, & B. Mellini (Ed.), *Games and Creativity in Education and Training* (pp. 39-44). Rome: Fridericiana Editrice Universitaria.
- MENANDER, *Epitrepontes (Men at Arbitration)*. (n.d.). Ανάκτηση Αύγουστος 25, 2018, από LOEB CLASSICAL LIBRARY: https://www.loebclassics.com/view/menander_comic_poet-epitrepontes_men_arbitration/1979/pb_LCL132.447.xml
- Menounou, G., Pantelopoulou, S., Karaliopoulou, M., & Kanidis, E. (2018). Students' Perceptions on Using a Dual Modality Programming Environment. *EJERS, European Journal of Engineering Research and Science*(CIE 2018), 19-27. doi:<http://dx.doi.org/10.24018/ejers.2019.0.CIE.1292>
- Pearce, S. M. (1990). Objects as meaning, or narrating the Past. *New Research in Museum Studies, An International Series*, 1(138).

- Perseus Digital Library. (n.d.). Ανάκτηση Αύγουστος 25, 2018, από Pausanias, Description of Greece: <http://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus%3Atext%3A1999.01.0160%3Abook%3D1%3Achapter%3D23%3Asection%3D7>
- von Glaserfeld, E. (1987b). An introduction to radical constructivism. In P. Watzawick (Ed.), *The invented reality* (pp. 17-41). New York: Norton.
- von Glasersfeld, E. (1987a). Learning as a constructive activity. In C. Janvier (Ed.), *Problems of Representation in the Teaching and Learning of Mathematics* (Vol. 1, pp. 3-18). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wheatley, G. H. (1991). Constructivist perspectives on Science and Mathematics learning. *Science Education*, 75(1), 9-21.
- Δημητριάδης, Σ. (2015). *Θεωρίες Μάθησης & Εκπαιδευτικό Λογισμικό*. Αθήνα: ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΑ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΑ ΣΥΓΓΡΑΜΜΑΤΑ ΚΑΙ ΒΟΗΘΗΜΑΤΑ.
- Δημητριάδου, Κ. (2002). *Ιστορία και γεωγραφία στην πρώτη σχολική ηλικία*. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδης.
- Εύριπίδη, *Ίφιγένεια έν Ταύροις*. (n.d.). Ανάκτηση Αύγουστος 25, 2018, από Μικρός Απόπλους: <https://www.mikrosapoplous.gr/eyripedes/tayrois/exodos.html>
- Ευστρατίου, Κ. (2011). Ο ναός της Ταυροπόλου Αρτέμιδας στη Λούτσα. *Αρχαιολογία και Τέχνες*(6), 72-73. Ανάκτηση Ιούνιος 15, 2019, από <http://www.archaiologia.gr/wp-content/uploads/2011/06/39-10.pdf>
- Η ΕΝ ΑΘΗΝΑΙΣ ΑΡΧΑΙΟΛΟΓΙΚΗ ΕΤΑΙΡΕΙΑ. (2018, Σεπτέμβριος). *Λούτσα*. Ανάκτηση από Η ΕΝ ΑΘΗΝΑΙΣ ΑΡΧΑΙΟΛΟΓΙΚΗ ΕΤΑΙΡΕΙΑ: <http://195.251.104.13/site/content.php?artid=124>
- Η ΕΝ ΑΘΗΝΑΙΣ ΑΡΧΑΙΟΛΟΓΙΚΗ ΕΤΑΙΡΕΙΑ. (2019, Ιούνιος 15). *Η ΕΝ ΑΘΗΝΑΙΣ ΑΡΧΑΙΟΛΟΓΙΚΗ ΕΤΑΙΡΕΙΑ*. Ανάκτηση από Η ΕΝ ΑΘΗΝΑΙΣ ΑΡΧΑΙΟΛΟΓΙΚΗ ΕΤΑΙΡΕΙΑ: <https://www.archetai.gr/>
- ΗΡΟΔΟΤΟΣ: *Ιστορίαι*. (n.d.). Ανάκτηση Αύγουστος 25, 2018, από Η πύλη για την Ελληνική Γλώσσα: http://www.greek-language.gr/digitalResources/ancient_greek/library/browse.html?text_id=30&page=114
- Καλογερόπουλος, Κ. (2013). *Το Ιερό της Αρτέμιδος Ταυροπόλου στις Αλές Αραφηνίδες (Λούτσα)*. Αθήνα: Ακαδημία Αθηνών.
- Κασβίκης, Κ., & Ανδρέου, Α. (2008). Περιβάλλοντα ιστορικής εκπαίδευσης εκτός σχολείου: ιστορικό τοπίο, αρχαιολογικοί χώροι και μουσεία, μνημεία και "τόποι" πολιτισμικής αναφοράς. Στο Ν. Νικονάνου, & Κ. Κασβίκης, *Εκπαιδευτικά ταξίδια στο χρόνο: Εμπειρίες και ερμηνείες του παρελθόντος*. Αθήνα: Πατάκη.
- Μπαρμπάσης, Κ., Οικονόμου, Δ., Παπαμαγκανά, Ι., & Ζώζας, Ι. (2010). Αξιολόγηση ενός εκπαιδευτικού τρισδιάστατου εικονικού περιβάλλοντος με χαρακτηριστικά ηλεκτρονικού παιχνιδιού. Στο Α. Τζιμογιάννης (Επιμ.), *Πρακτικά Εργασιών 7ου Πανελλήνιου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή "Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση"*, (σσ. 79-86). Κόρινθος.
- Νάκου, Ε. (2001). *Μουσεία: Εμείς, τα Πράγματα και ο Πολιτισμός*. Αθήνα: νήσος.
- Υπουργείο Πολιτισμού. (2018, Σεπτέμβριος). *Ιερό Ταυροπόλου Αρτέμιδος στην Αρτέμιδα*. Ανάκτηση από ΟΔΥΣΣΕΥΣ: http://odysseus.culture.gr/h/2/gh251.jsp?obj_id=21044

Ο διδακτικός μετασχηματισμός στη διδασκαλία του εμβαδού επιπέδων σχημάτων στο Γυμνάσιο

Πετρούλα Τσαμπούκα

ptsampouka@sch.gr

Εκπαιδευτικός Δ/θμιας Εκπαίδευσης, MSc, PhD

Περίληψη. Στην εργασία αυτή γίνεται μία ανασκόπηση της έννοιας του διδακτικού μετασχηματισμού στα μαθηματικά και των μορφών που μπορεί αυτός να λαμβάνει είτε ως έννοιας-εργαλείου είτε ως θεωρήματος στην πράξη. Ο διδακτικός μετασχηματισμός εφαρμόζεται σε οποιοδήποτε γνωστικό αντικείμενο το οποίο απαιτείται να αποσπασθεί από το ακαδημαϊκό πλέγμα γνώσεων που του έδωσε υπόσταση για να διδαχθεί σε μία σχολική τάξη. Στην παρούσα μελέτη θα εμβαθύνουμε στο διδακτικό μετασχηματισμό που συντελείται κατά τη διδασκαλία του εμβαδού επιπέδων σχημάτων στη Β' Γυμνασίου και θα προτείνουμε διδακτικές παρεμβάσεις που στηρίζονται σε αυτόν. Εκκινώντας από τη θεωρία μέτρου που αποτελεί το θεωρητικό υπόβαθρο για τον υπολογισμό του εμβαδού ενός χωρίου αναζητούμε τις παραδοχές που ενδεχομένως γίνονται στο σχολικό βιβλίο και διερευνούμε μέσα από ποιες τεχνικές που είναι συμβατές με το επίπεδο γνώσεων των μαθητών της τάξης αυτής μπορεί να προσεγγιστεί η θεωρία του υπό μελέτη αντικειμένου.

Λέξεις κλειδιά: διδακτικός μετασχηματισμός, επίπεδα σχήματα, εμβαδόν, μέτρο Jordan

Εισαγωγή

Διάφορες θεωρίες έχουν αναπτυχθεί στην πάροδο του χρόνου για το πώς μεταφέρεται η γνώση στους μαθητές. Σύμφωνα με τις αρχές του συμπεριφορισμού η μάθηση είναι πιο αποτελεσματική όταν ο μαθητής συμμετέχει ενεργά σ' αυτή μέσα από κατάλληλα σχεδιασμένες δραστηριότητες και δεν είναι απλά ένας παθητικός ακροατής. Παρ' όλο που η συμπεριφοριστική διδασκαλία είναι κατάλληλη για μεταφορά διαδικαστικών γνώσεων δεν επιτυγχάνει την ενεργοποίηση της γνώσης από πλευράς μαθητών σε ένα πλαίσιο καταστάσεων διαφορετικό από αυτό που την ανέδειξε.

Κατά τους ψυχολόγους της σχολής Gestalt ιδιαίτερο ρόλο παίζει η οπτική αντίληψη για την επίλυση ενός προβλήματος. Μόνο όταν εξασκηθούν οι μαθητές στο να βλέπουν σχηματισμούς και όχι μεμονωμένα στοιχεία μπορούν να ανακαλύψουν τις μεταξύ τους σχέσεις, μια διαδικασία που είναι απαραίτητη για τη λύση ενός προβλήματος. Πολλές φορές οι σχέσεις δεν αποκαλύπτονται αυθόρμητα αλλά επιβάλλεται μια αναδιοργάνωση των στοιχείων του προβλήματος ώστε η εικόνα που θα προκύψει να παραπέμπει στην προϋπάρχουσα γνώση τους. Ο Wertheimer ψυχολόγος της σχολής Gestalt χρησιμοποίησε στα πειράματά του τη διδασκαλία του εμβαδού του παραλληλόγραμμου για να αναδείξει την αποτυχία μεταφοράς της γνώσης στους μαθητές που διδάχθηκαν απλώς τον τύπο εύρεσης του σε σχέση μ' αυτούς που κατέληξαν σ' αυτόν μέσα από μια διαδικασία οπτικοποίησης του αποτελέσματος και ανακάλυψης συσχετισμών. Συγκεκριμένα στα πειράματα του Wertheimer (1945) η διαδικασία διδάχθηκε και στις δύο κατηγορίες μαθητών δίνοντας ένα παραλληλόγραμμο του οποίου η μεγαλύτερή του πλευρά εκτείνεται

οριζοντίως ενώ ζητήθηκε η εφαρμογή του σε ένα τέτοιο παραλληλόγραμμο καθώς και σε ένα παραλληλόγραμμο όπου οι οριζόντιες πλευρές ήταν κατά πολύ μικρότερες από τις πλάγιες. Οι μαθητές και των δύο κατηγοριών ανταποκρίθηκαν επιτυχώς στο πρώτο παραλληλόγραμμο ενώ μόνο οι μαθητές της δεύτερης κατηγορίας αναγνώρισαν τους συσχετισμούς που υπήρχαν αναδιατάσσοντας νοητικά το δεύτερο παραλληλόγραμμο ώστε να προκύψει ορθογώνιο και να νοηματοδοτηθεί ο τύπος που διδάχθηκαν.

Σύμφωνα με τον Dienes (1971) οι συγκεκριμένες εμπειρίες που αποκτούν οι μαθητές κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας είναι αναγκαίες για τη μάθηση. Οι εμπειρίες αυτές μπορούν να προσφερθούν μέσα από μια κατάλληλα σχεδιασμένη διδασκαλία που επιχειρεί να φέρει τους μαθητές σε επαφή με τις μαθηματικές έννοιες και ιδέες χωρίς όμως την αναφορά σε αφηρημένες οντότητες και χρήση συμβολισμών που είναι πιθανόν να αποθαρρύνουν και να αποπροσανατολίσουν τους μαθητές. Η επιτυχημένη τροποποίηση των μαθηματικών εννοιών που πρέπει να διδαχθούν ώστε να καταστούν κατάλληλες για το επίπεδο των μαθητών μιας τάξης αποτελεί το αντικείμενο του διδακτικού μετασχηματισμού.

Ο διδακτικός μετασχηματισμός ως διαδικασία για τη διδασκαλία γνωστικών περιοχών στις σχολικές αίθουσες

Ο διδακτικός μετασχηματισμός ή διαφορετικά διδακτική μετατόπιση αφορά στη μεταφορά στις σχολικές αίθουσες της γνώσης που παράγεται έξω από το σχολικό πλαίσιο ως αποτέλεσμα της κοινωνικής απαίτησης για μόρφωση και διάχυση της γνώσης. Στο διδακτικό μετασχηματισμό δεν ενδιαφέρει η χρήση της γνώσης ως ένα εργαλείο που βοηθά στην παραγωγή κάποιου έργου αλλά θα πρέπει να της προσδίδεται κοινωνική αποδοχή και νομιμοποίηση για να ενταχθεί στα σχολικά προγράμματα σπουδών (Chevallard, 1989).

Για να μπορέσει ένα τμήμα της γνώσης να μεταφερθεί στο σχολείο θα πρέπει να είναι μέρος ενός οργανωμένου συνόλου που στόχο έχει να επιτευχθεί τελικά ένα συγκεκριμένο επίπεδο γνώσεων. Για το λόγο αυτό οι γνώσεις αυτές αντλούνται από ένα σώμα επιστημονικής γνώσης. Στους Kang & Kilpatrick (1992) σημειώνεται ότι η αποκτηθείσα αυτή γνώση όπως και σε ένα ακαδημαϊκό περιβάλλον αποτελεί την αφετηρία για την παραγωγή νέων γνωστικών αποτελεσμάτων, που έχουν ως προϋπόθεση τη γνώση αυτή, με τη διαφορά όμως ότι ο μηχανισμός κατασκευής της νέας γνώσης στο σχολικό περιβάλλον δεν είναι εμφανής. Ακόμα και ο στόχος για την οικοδόμηση ενός αυτοτελούς θεωρητικού υπόβαθρου παραμένει κατά τη διδασκαλία στις σχολικές αίθουσες εν πολλοίς κρυφός. Αυτό συμβαίνει γιατί τα τμήματα της γνώσης τα οποία διδάσκονται αποσπώνται από ένα ευρύτερο ακαδημαϊκό σώμα γνώσης και μεταφέρονται σε ένα περιβάλλον στο οποίο ισχύουν ειδικές συνθήκες και επιβάλλονται περιορισμοί. Επομένως η παραγωγή νέων αποτελεσμάτων δεν μπορεί να θεωρηθεί ότι απορρέει αβίαστα από μία ενοποιημένη θεωρία βασισμένη σε ένα σύνολο θεωρημάτων αφού ότι διδάσκεται έχει αποκοπεί από το φυσικό πλαίσιο που το ανέδειξε. Στο σχολικό πλαίσιο τα μαθηματικά αποτελέσματα παρουσιάζονται γενικά με διαφορετική σειρά από αυτήν που ανακαλύφθηκαν χωρίς να μπορεί να εντοπιστεί ποια ήταν η προϋπάρχουσα γνώση που τα γέννησε.

Η γνώση που θα επιλεγεί από το σώμα επιστημονικής γνώσης δεν μεταφέρεται αυτούσια στη σχολική πραγματικότητα αλλά υφίσταται διάφορες απλοποιήσεις και συγκερασμούς πριν καταλήξει να αποτελέσει τη σχολική γνώση. Το σύνολο των παρεμβάσεων και διαμορφώσεων που γίνονται στην επιστημονική γνώση είναι αυτό που καλείται τελικά

διδακτικός μετασχηματισμός. Κατά την οργάνωση του υλικού προς διδασκαλία ακολουθείται η δομή παρουσίασης του επιστημονικού αντικειμένου αλλά με την απουσία των ενδιάμεσων συλλογισμών και επιχειρηματολογίας. Όπως παρατηρούν οι Bosch & Gascón (2006) οι έννοιες παρουσιάζονται χωρίς εξηγήσεις για τους λόγους που οδήγησαν στην ανακάλυψη τους αλλά και τους σκοπούς που εξυπηρετούν. Αυτού του είδους η διδακτική πρακτική καλείται “monumentalistic” (Chevallard, 2004) αφού οι μαθηματικές γνώσεις παρουσιάζονται στους μαθητές ως σημαντικά ορόσημα που πρέπει να γνωρίζουν (ή γνωστικά μνημεία που πρέπει να επισκεφτούν). Οι έννοιες λοιπόν διδάσκονται ως αυθύπαρκτες αφού είναι απαραίτητες για την επίλυση σχολικών προβλημάτων. Άλλες φορές όμως υφίστανται απλοποιήσεις χωρίς όμως να χάνουν την εγκυρότητά τους με αποτέλεσμα να συντελείται εκ των πραγμάτων περιορισμός του πεδίου εφαρμογής τους ώστε να καταστούν κατάλληλες για τους μαθητές ενός ορισμένου σχολικού επιπέδου.

Η διαδικασία του διδακτικού μετασχηματισμού συντελείται σε δύο φάσεις. Στην πρώτη φάση συγκεκριμένα θέματα από την επιστημονική γνώση επιλέγονται ώστε να διαμορφωθούν διδακτικά κείμενα που θα αποτελέσουν τη διδακτέα γνώση, να συνταχθούν αναλυτικά προγράμματα και να συγγραφούν κείμενα οδηγιών προς τους διδάσκοντες. Οι άνθρωποι που συμμετέχουν στην πραγματοποίηση της πρώτης φάσης του μετασχηματισμού που καλείται και εξωτερικός μετασχηματισμός ανήκουν σε αυτό που ονομάζεται “νοόσφαιρα” (Chevallard, 1985) και μπορεί να είναι θεσμικές αρχές, ερευνητές, συγγραφείς αναλυτικών προγραμμάτων και σχολικών βιβλίων. Όλοι οι παραπάνω λαμβάνοντας υπόψη διάφορα κριτήρια τα οποία ανάλογα με την ιδιότητά τους μπορεί να είναι οι κοινωνικές ανάγκες, οι ιδιαίτερες συγκυρίες, το ευρύτερο πλέγμα των γνώσεων που πρέπει να μεταδοθούν ή οι ψυχολογικές προϋποθέσεις και νοητικές αναπαραστάσεις των μαθητών διαμορφώνουν τις προτάσεις τους για τα προγράμματα σπουδών. Στη δεύτερη φάση του μετασχηματισμού τα προϊόντα της πρώτης φάσης δέχονται δοκιμασίες και υπόκεινται σε τροποποιήσεις στην σχολική αίθουσα ανάλογα με το υπόβαθρο των μαθητών και τις αντιλήψεις του διδάσκοντα. Επομένως σε αυτή τη φάση ο μετασχηματισμός που καλείται εσωτερικός προκύπτει από την αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών και μαθητών.

Όπως προείπαμε ο τρόπος παρουσίασης των εννοιών που εμφανίζονται στη διδακτέα ύλη δεν ακολουθεί τη σειρά και δεν αποκαλύπτει τον τρόπο που γέννησε αυτές τις έννοιες. Οι ερευνητές που εργάζονται σε μια ερευνητική περιοχή μελετούν τα φαινόμενα για να απομονώσουν έννοιες οι οποίες χαρακτηρίζονται από μια γενικότητα, δηλαδή επιδίδονται σε μια προσπάθεια αφαίρεσης των ειδικών συνθηκών που ισχύουν κατά τη λειτουργία του φαινομένου ώστε να προσδιοριστούν οι ιδιαίτερες αιτίες και οι προϋποθέσεις κάτω από τις οποίες οι έννοιες μπορούν να εφαρμοστούν σε άλλες καταστάσεις διαφορετικές από αυτές που τις ανέδειξαν. Η διαδικασία αυτή καλείται αποπλαισίωση (decontextualization) (Brousseau, 1997) της γνώσης. Αντίθετα όταν ένας μαθητής έρχεται σε επαφή με μια νέα έννοια προσπαθεί να την εντάξει σε μια κατάσταση για να ελέγξει πως αυτή λειτουργεί, δηλαδή παίρνει την έννοια που συναντά και τη βάζει σε εφαρμογή σε ένα ειδικό πλαίσιο για να κατανοήσει τη χρήση της. Η διαδικασία αυτή ονομάζεται επαναπλαισίωση (recontextualisation) (Brousseau, 1997) της γνώσης. Για να αποκτήσει όμως ο μαθητής ένα πραγματικό νοητικό εργαλείο θα πρέπει από την πλευρά του να κατανοήσει την έννοια ανεξάρτητα από τις ειδικές συνθήκες που της έδωσαν νόημα και να μπορέσει να την αποπλαισιώσει όπως τονίζει ο Σπύρου (2008) στη σελίδα 13 του συγγράμματός του. Αυτό θα του επιτρέψει να την εφαρμόσει σε νέες καταστάσεις με στόχο να τις εξηγήσει ή να

προβλέψει τους συσχετισμούς και τις αλληλεπιδράσεις διαφόρων μεταβλητών παραγόντων.

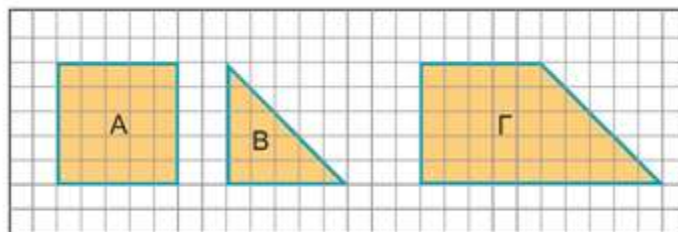
Η Douady (1987) χρησιμοποιεί τους όρους “εργαλείο” και “αντικείμενο” για να χαρακτηρίσει την αλλαγή στην κατάσταση μιας έννοιας. Κατά τη διδασκαλία των μαθηματικών οι έννοιες εμφανίζονται κατά κύριο λόγο ως εργαλεία για την επίλυση προβλημάτων και όχι ως μέρος μιας συστηματικά οργανωμένης γνώσης. Η επαναλαμβανόμενη χρήση αυτών των εννοιών δημιουργεί μια οικειότητα και οδηγεί σιγά σιγά σε αποκάλυψη της συνεισφοράς τους στην προσέγγιση και αιτιολόγηση της λύσης και αυτό είναι τελικά που οδηγεί στο μετασχηματισμό των εργαλείων σε αφηρημένα αντικείμενα. Για παράδειγμα ξεκινώντας από την άθροιση αριθμών καταλήγουμε στην αθροιστική ιδιότητα της πληθικότητας όταν πρόκειται για την ένωση δύο ξένων μεταξύ τους πεπερασμένων συνόλων. Οι αθροιστικές ιδιότητες υπάρχουν στη μέτρηση εμβαδού σύνθετων σχημάτων που απαρτίζονται από πιο απλά καθώς και στον υπολογισμό του όγκου στερεών που κατασκευάζονται από πιο απλά στερεά.

Η έννοια των αναλλοίωτων είναι ένα επαναλαμβανόμενο θέμα στο έργο του Piaget (Piaget & Cook, 1952) ως μία σταθερή αλληλουχία σταδίων από τα οποία περνάει ένα άτομο κατά την κατασκευή των νοητικών του αναπαραστάσεων. Σύμφωνα με τον Piaget η γνωστική διαδικασία μπορεί να θεωρηθεί ως μία διαδικασία προσαρμογής κατά την οποία η εσωτερική νοητική αναπαράσταση του εξωτερικού κόσμου αποκαλούμενη ως σχήμα (schema) υφίσταται δύο στάδια αλλαγών. Το πρώτο στάδιο είναι η αφομοίωση (assimilation) κατά το οποίο το υποκείμενο της μάθησης προσπαθεί να ενσωματώσει τα σχήματα στην αντίληψή του για τον πραγματικό κόσμο. Στο δεύτερο στάδιο είναι η συμμόρφωση (accommodation) κατά το οποίο σχήματα τα οποία δεν μπορούν να ερμηνεύσουν γεγονότα του εξωτερικού κόσμου υπόκεινται σε εκείνες τις τροποποιήσεις που θα τα καταστήσουν συμβατά με τους νόμους της πραγματικότητας. Παρ’ όλ’ αυτά όπως επισημαίνεται από τον Vergnaud (1982) η θεωρία του Piaget δε λαμβάνει υπόψη αυτές που αποκαλεί ο Vergnaud συσχετιστικές αναλλοίωτες (relational invariants), δηλαδή σχέσεις που παραμένουν αμετάβλητες κάτω από ορισμένο σύνολο μετασχηματισμών ή μεταβολών. Τέτοιες σχέσεις θα μπορούσε να είναι η πληθικότητα ενός συνόλου αν αναδιατάξω τα στοιχεία του ή ο όγκος ενός στερεού αν μεταβάλλω το σχήμα του.

Οι μαθητές στα σχολικά μαθηματικά συναντούν συσχετισμούς ανωτέρου επιπέδου οι οποίοι υποκρύπτουν θεωρήματα των μαθηματικών. Εντούτοις στην πράξη όταν καλούνται να λύσουν προβλήματα που απαιτούν τέτοιους συσχετισμούς αυτά αντιμετωπίζονται με έναν πρακτικό τρόπο και όχι ως εφαρμογή ενός γενικότερου θεωρήματος. Γι’ αυτό το λόγο ο Vergnaud αποκαλεί τις τεχνικές επίλυσης των προβλημάτων θεωρήματα στην πράξη (theorems in action) τα οποία δεν είναι τίποτα άλλο παρά οι συσχετιστικές αναλλοίωτες. Στόχος της διδασκαλίας είναι να αποκτήσουν οι μαθητές την ικανότητα να διακρίνουν αυτούς τους συσχετισμούς σε διάφορες αρχικά απλές καταστάσεις και στη συνέχεια να γενικεύσουν σε πιο σύνθετες. Θα εξετάσουμε σαν παράδειγμα στη συνέχεια το διδακτικό μετασχηματισμό που συντελείται κατά τη διδασκαλία στην τάξη του υπολογισμού του εμβαδού επίπεδων γεωμετρικών σχημάτων.

Ο διδακτικός μετασχηματισμός στον υπολογισμό του εμβαδού επιπέδων σχημάτων στο σχολικό βιβλίο της Β' Γυμνασίου

Η διδασκαλία της Γεωμετρίας στο βιβλίο της Β' Γυμνασίου των Βλάμου, Δρούτσα, Πρέσβη, & Ρεκούμη (2008) ξεκινά με δραστηριότητες υπολογισμού του εμβαδού επιπέδων σχημάτων χρησιμοποιώντας ως μονάδα μέτρησης το εμβαδόν τετραγώνου με μήκος πλευράς 1 μονάδα. Τα σχήματα τοποθετούνται σε επίπεδο πάνω στο οποίο προϋπάρχει ένα πλέγμα τετραγώνων ώστε να διευκολυνθούν οι μαθητές στη μέτρηση των τετραγώνων που καλύπτουν την επιφάνεια των σχημάτων. Στο Σχήμα 1 δίνονται παραδείγματα υπολογισμού εμβαδού επιπέδων σχημάτων από το βιβλίο της Β' Γυμνασίου με τη μέθοδο που αναφέραμε. Εδώ κάνουμε επιπλέον την υπόθεση ότι το πλέγμα των οριζοντίων και των καθέτων γραμμών πάνω στο οποίο τοποθετούνται τα γεωμετρικά σχήματα του Σχήματος 1 είναι ευθυγραμμισμένο με ένα καρτεσιανό σύστημα αξόνων.



Σχήμα 1. Πλέγμα πάνω στον οποίο τοποθετούνται τα επίπεδα σχήματα

Το γεγονός ότι το βιβλίο προτρέπει τους μαθητές να υπολογίσουν το εμβαδόν ενός επίπεδου σχήματος καταμετρώντας στοιχειώδη σύνολα που είναι τετράγωνα με μήκος πλευράς 1 μονάδα απορρέει από τη μαθηματική θεωρία μέτρου. Το μήκος, το εμβαδόν και ο όγκος υποσυνόλων του R , R^2 και R^3 , αντίστοιχα, αποτελούν ειδικές περιπτώσεις της έννοιας του μέτρου του αντίστοιχου υποσυνόλου. Θα προχωρήσουμε στη συνέχεια σε μια σύντομη διατύπωση της σχετικής μαθηματικής θεωρίας ώστε να καταστεί εφικτός ο εντοπισμός των στοιχείων εκείνων της θεωρίας που αναδεικνύονται κατά τη διαπραγμάτευση της εύρεσης του εμβαδού επιπέδων χωρίων στο σχολικό βιβλίο καθώς και οι διδακτικοί μετασχηματισμοί που αυτά έχουν υποστεί. Στη διαπραγμάτευσή μας θα περιοριστούμε σε υποσύνολα του R^2 επειδή στην περίπτωση του εμβαδού μελετούμε αντικείμενα τα οποία ανήκουν στις δύο διαστάσεις.

Ανατρέχοντας στη θεωρία μέτρου όπως αυτή παρουσιάζεται για παράδειγμα στον Μπετσάκο (2016) και ξεκινώντας το συλλογισμό μας από την ευθεία των πραγματικών αριθμών γνωρίζουμε ότι το μήκος διαστήματος I με άκρα a και b (είτε ανοικτό είτε κλειστό είτε ημιανοικτό διάστημα) είναι ο θετικός αριθμός $l(I) = b - a$. Αν το I είναι μη φραγμένο διάστημα τότε $l(I) = \infty$ ενώ $l(\emptyset) = 0$. Με αυτόν τον τρόπο ορίζουμε μια συνολοσυνάρτηση η οποία έχει ως πεδίο ορισμού το σύνολο των διαστημάτων ενώ το πεδίο τιμών της είναι $[0, +\infty]$. Μία τέτοια συνάρτηση την οποία θα εφοδιάσουμε με επιπλέον ιδιότητες και θα συμβολίζουμε με μ θα την αποκαλούμε μέτρο. Τα υποσύνολα για τα οποία ορίζεται μέτρο θα τα αποκαλούμε μετρήσιμα. Για υποσύνολα της μορφής $A = I_1 \times I_2$, όπου I_1 και I_2 διαστήματα, ορίζουμε $l(A) = l(I_1)l(I_2)$. Οι ιδιότητες που πρέπει ικανοποιεί μια τέτοια συνάρτηση μ είναι:

- (1) Η μ ορίζεται για κάθε υποσύνολο του R^2
- (2) Για κάθε μετρήσιμο $E \subset R^2$ ισχύει $\mu(E) \geq 0$

- (3) Για κάθε υποσύνολο $A = I_1 \times I_2$ ισχύει $\mu(A) = l(A)$
- (4) Αν $E_1 \subset E_2$ μετρήσιμα, τότε $\mu(E_1) \leq \mu(E_2)$
- (5) Αν $E \subset \mathbb{R}^2$ είναι μετρήσιμο και $x \in \mathbb{R}^2$ τότε το $E + x$ είναι μετρήσιμο και $\mu(E + x) = \mu(E)$
- (6) Αριθμήσιμη προσθετικότητα: Αν $E_1, E_2, \dots$ είναι το πολύ αριθμήσιμου πλήθους ξένα ανά δύο μετρήσιμα υποσύνολα του $\mathbb{R}^2$, τότε $\mu(\cup_n E_n) = \sum_n \mu(E_n)$.

Αποδεικνύεται ότι δεν υπάρχει συνολοσυνάρτηση που να ικανοποιεί και τις 6 ιδιότητες. Αν παρ' ολ' αυτά περιοριστούμε στις ιδιότητες (1)-(5) παίρνουμε το εξωτερικό μέτρο Lebesgue ενώ αν περιοριστούμε στις (2)-(6) παίρνουμε το μέτρο Lebesgue. Χαλαρώνοντας την ιδιότητα (6) του μέτρου Lebesgue με το να απαιτούμε αντί για αριθμήσιμη, πεπερασμένη προσθετικότητα καταλήγουμε στο μέτρο Jordan. Για το μέτρο Jordan με το οποίο θα ασχοληθούμε στη συνέχεια απαιτούμε την κλειστότητα μιας μη κενής οικογένειας συνόλων ως προς την ένωση και την τομή πεπερασμένου πλήθους συνόλων που ανήκουν σ' αυτήν.

Ακολουθώντας το βιβλίο των Laczkovich & Sós (2017) θα ορίσουμε το μέτρο Jordan για ένα φραγμένο χωρίο του $\mathbb{R}^2$. Κάθε φραγμένο χωρίο Q του $\mathbb{R}^2$ μπορεί να προσεγγιστεί από ενώσεις πεπερασμένου πλήθους ορθογωνίων R_i της μορφής $I_{i_1} \times I_{i_2}$, όπου I_{i_1} και I_{i_2} κλειστά διαστήματα, που καλύπτουν το χωρίο. Με βάση αυτή την προσέγγιση μπορεί να οριστεί ένα μέτρο το οποίο καλείται εξωτερικό μέτρο Jordan του Q και συμβολίζεται με $\mu^*(Q)$. Το $\mu^*(Q)$ ορίζεται ως το infimum του συνόλου των αθροισμάτων $\sum_{i=1}^K \mu(R_i)$ που παίρνουμε για κάθε κάλυψη. Αν το χωρίο προσεγγιστεί από ενώσεις πεπερασμένου σε αριθμό μη επικαλυπτόμενων ανά δύο ορθογωνίων $\bar{R}_i$ που ανήκουν σε αυτό τότε παίρνουμε το εσωτερικό μέτρο Jordan που ορίζεται σαν το supremum του συνόλου των αθροισμάτων $\sum_{i=1}^J \mu(\bar{R}_i)$ και συμβολίζεται με $\mu_*(Q)$. Ορίζουμε ως μη επικαλυπτόμενα ορθογώνια αυτά τα οποία δεν έχουν κανένα κοινό εσωτερικό σημείο. Στην περίπτωση που το χωρίο δεν περιλαμβάνει εσωτερικά σημεία $\mu_*(Q) = 0$. Ένα χωρίο $Q \subseteq \mathbb{R}^2$ είναι μετρήσιμο κατά Jordan ή απλώς Jordan αν το Q είναι φραγμένο και αν $\mu^*(Q) = \mu_*(Q)$. Σε αυτή την περίπτωση το μέτρο Jordan $\mu(Q)$ είναι εξ' ορισμού $\mu(Q) \equiv \mu^*(Q) = \mu_*(Q)$. Επιπλέον αποδεικνύεται ότι ικανή και αναγκαία συνθήκη για να είναι ένα φραγμένο χωρίο μετρήσιμο κατά Jordan είναι το σύνορο του να έχει μηδενικό εξωτερικό μέτρο Jordan και επομένως μηδενικό εμβαδόν. Επίσης αποδεικνύεται ότι η ιδιότητα της πεπερασμένης προσθετικότητας ισχύει ακόμη και αν τα σύνολα δεν είναι ανά δύο ξένα μεταξύ τους αλλά απλώς μη επικαλυπτόμενα. Η οικογένεια των συνόλων που είναι μετρήσιμα κατά Jordan είναι ένας δακτύλιος συνόλων, δηλαδή η ένωση και η τομή πεπερασμένου πλήθους μετρήσιμων συνόλων είναι επίσης μετρήσιμο σύνολο κατά Jordan.

Σε ότι αφορά τα γεωμετρικά σχήματα του σχολικού βιβλίου κάνουμε την υπόθεση ότι το σύνορό τους έχει μηδενικό εμβαδόν, δηλαδή μηδενικό μέτρο, και επομένως είναι μετρήσιμα κατά Jordan. Κατά συνέπεια θεωρούμε ότι το μέτρο Jordan είναι επαρκές για τη θεωρητική προσέγγιση της έννοιας του εμβαδού για τα ομαλά σχήματα τα οποία διαπραγματεύεται η σχολική ύλη και δεν υπάρχει λόγος να καταφύγει κάποιος στην επέκτασή του, το μέτρο Lebesgue. Άλλωστε για σύνολα μετρήσιμα κατά Jordan το μέτρο Jordan ταυτίζεται με το μέτρο Lebesgue.

Με βάση το μέτρο των στοιχειωδών υποσυνόλων του $\mathbb{R}^2$ που ορίζονται από διαστήματα μήκους 1 μονάδας σε κάθε άξονα του συστήματος συντεταγμένων προκύπτει ότι το μέτρο που έχει καθένα από τα τετράγωνα στα οποία έχουν διαιρεθεί τα γεωμετρικά σχήματα του Σχήματος 1 είναι 1 τετραγωνική μονάδα (τ.μ.) ως απόρροια της ιδιότητας (3). Επομένως,

δεχόμενοι στη σχολική τάξη αξιωματικά ότι ένα τετράγωνο πλευράς 1 μονάδας έχει μέτρο επιφανείας 1 τ.μ. προχωρούμε στη μέτρηση της επιφάνειας επιπέδων σχημάτων καταμετρώντας το πλήθος των μη επικαλυπτόμενων τετραγώνων που περιλαμβάνονται σ' αυτή. Το εμβαδόν προκύπτει από την εφαρμογή της ιδιότητας της πεπερασμένης προσθετικότητας για το μέτρο Jordan.

Η απλή καταμέτρηση των τετραγώνων που απαρτίζουν το γεωμετρικό σχήμα A ώστε να προσδιοριστεί το εμβαδόν του δεν αποδίδει για το γεωμετρικό σχήμα B του Σχήματος 1 αφού δεν καλύπτεται πλήρως μόνο από τετράγωνα. Προτείνουμε στη συνέχεια μία διδακτική παρέμβαση στα πλαίσια του διδακτικού μετασχηματισμού που απορρέει από τη θεωρία μέτρου ώστε να προσδιοριστεί το εμβαδόν και αυτού του γεωμετρικού σχήματος. Αφού η μέτρηση του εμβαδού στηρίζεται στην καταμέτρηση του πλήθους των τετραγώνων θα μπορούσαν οι μαθητές στην τάξη σε μια πρώτη προσέγγιση να δώσουν μία τιμή που πλησιάζει το πραγματικό εμβαδόν του χωρίου καταμετρώντας μόνο τετράγωνα τα οποία βρίσκονται εντός του σχήματος. Έτσι θα κατέληγαν ότι το εμβαδόν του χωρίου είναι οπωσδήποτε πάνω από 10 τ.μ., μία τιμή η οποία αποτελεί μία προσέγγιση από κάτω της πραγματικής τιμής του εμβαδού. Στη συνέχεια τούς ζητείται να δώσουν μία τιμή που πλησιάζει το εμβαδόν προσμετρώντας και τετράγωνα που δε βρίσκονται εξ' ολοκλήρου εντός του σχήματος. Συμπεριλαμβάνοντας ολόκληρα τα τετράγωνα που διατάσσονται κατά μήκος της υποτείνουσας του ορθογωνίου τριγώνου καταλήγουν ότι η τιμή του εμβαδού είναι οπωσδήποτε κάτω από 15 τ.μ, μία τιμή η οποία αποτελεί μία προσέγγιση από πάνω της πραγματικής τιμής του εμβαδού. Κατά αυτόν τον τρόπο, χωρίς ουσιαστικά οι μαθητές να συνειδητοποιούν το θεωρητικό υπόβαθρο που υπάρχει αλλά απλά και μόνο μέσω της παρατήρησης έρχονται σε επαφή με τις έννοιες του εσωτερικού και του εξωτερικού μέτρου Jordan. Στη συνέχεια επιχειρούνται καλύτερες προσεγγίσεις με στόχο οι τιμές των κάτω και άνω φραγμάτων να πλησιάσουν μεταξύ τους. Οι μαθητές καθοδηγούνται στο να συμπεράνουν από τις γεωμετρικές του ιδιότητες το σχήμα που προκύπτει αν μεταφέρουν και περιστρέψουν κατάλληλα δύο από τα μικρά τρίγωνα που διατάσσονται κατά μήκος της υποτείνουσας του μεγάλου τριγώνου. Με αυτόν τον τρόπο καταλήγουν ότι από 4 ορθογώνια ισοσκελή τρίγωνα με την υποτείνουσά τους να βρίσκεται πάνω στην υποτείνουσα του μεγάλου τριγώνου προκύπτουν άλλα 2 ολόκληρα τετράγωνα. Επομένως μια πιο εκλεπτυσμένη προσέγγιση κάλυψης του χωρίου από κάτω μέσω της επιλογής μη επικαλυπτόμενων συνόλων οδηγεί σε μία επαυξημένη τιμή που είναι 12 τ.μ.. Με αντίστοιχη λογική για σύνολα που υπερκαλύπτουν το χωρίο μπορούμε να βελτιώσουμε την προσέγγιση από πάνω εξαιρώντας άρτιο αριθμό τριγώνων αφού συνεισφέρουν μισό αριθμό τετραγώνων. Συγκεκριμένα εξαιρώντας 2 τετράγωνα η εκτίμηση για το εξωτερικό μέτρο Jordan γίνεται 13 τ.μ.. Το επόμενο και τελικό βήμα είναι η εκτίμηση από τους μαθητές ότι ένα μικρό τρίγωνο έχει το μισό του εμβαδού ενός τετραγώνου αφού 2 τέτοια ίσα τρίγωνα συνθέτουν ένα τετράγωνο. Μετά από συνυπολογισμό των μικρών τριγώνων καταλήγουν οι μαθητές στην τιμή 12.5 τ.μ. για το εμβαδόν του χωρίου που είναι άλλωστε το μέτρο Jordan του χωρίου αφού καταλήγουμε σε ταυτόσημες τιμές του κάτω και άνω φράγματος.

Το γεγονός ότι το εμβαδόν του μικρού τριγώνου έχει το μισό του εμβαδού ενός τετραγώνου που προκύπτει από αναδιάταξη 2 τέτοιων ίσων τριγώνων είναι συμβατό με τη θεωρία μέτρου. Ένα θεώρημα απαραίτητο για τον υπολογισμό του εμβαδού χωρίων τα οποία έχουν υποστεί ειδικούς μετασχηματισμούς παρατίθεται ευθύς αμέσως από το Κεφάλαιο 3 του βιβλίου των Laczkovich & Sós (2017).

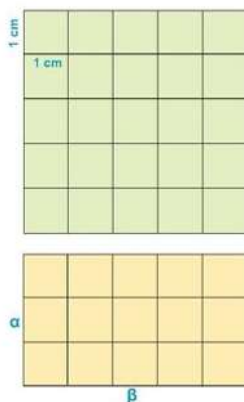
Θεώρημα 1: Ας θεωρήσουμε τον αντιστρέψιμο γραμμικό μετασχηματισμό $L: \mathbb{R}^2 \rightarrow \mathbb{R}^2$ και $b \in \mathbb{R}^2$. Τότε για κάθε μετρήσιμο κατά Jordan σύνολο $E \subset \mathbb{R}^2$ το σύνολο $LE + b = \{Lx + b: x \in E\}$ είναι μετρήσιμο κατά Jordan και

$$\mu(LE + b) = |\det L| \mu(E).$$

Ένα από τα αποτελέσματα της προηγούμενης σχέσης είναι ότι το μέτρο Jordan παραμένει αναλλοίωτο σε μετατοπίσεις, στροφές και κατοπτρισμούς ($|\det L| = 1$). Επειδή τα δύο τρίγωνα που συνθέτουν το τετράγωνο αποτελούν το ένα κατοπτρισμό του άλλου αυτά έχουν το ίδιο μέτρο ως συνέπεια του Θεωρήματος 1. Στην περίπτωση μας, βέβαια, το τετράγωνο προκύπτει από αναδιάταξη των 2 ίσων ισοσκελών ορθογωνίων τριγώνων που βρίσκονται κατά μήκος της υποτείνουσας του μεγάλου τριγώνου με το ένα εξ αυτών να έχει υποστεί κατοπτρισμό και μετάθεση. Η ισότητα των εμβαδών των τριγώνων μετά την αναδιάταξη απορρέει από τη διατήρηση του μέτρου, σύμφωνα με το Θεώρημα 1, εκείνου εκ των τριγώνων που έχει υποστεί τους μετασχηματισμούς. Ως απόρροια της πεπερασμένης προσθετικότητας του μέτρου Jordan το μέτρο της ένωσης των δύο μη επικαλυπτόμενων τριγώνων ισούται με το μέτρο του τετραγώνου που είναι το αποτέλεσμα της ένωσης. Το εμβαδόν του τετραγώνου που έχει μήκος πλευράς 1 μονάδα, όσο και το μήκος των ίσων πλευρών των ισοσκελών τριγώνων, είναι 1 τ.μ.. Επομένως το εμβαδόν των τριγώνων που διατάσσονται κατά μήκος της υποτείνουσας του μεγάλου τριγώνου είναι 0.5 τ.μ..

Η ίδια μεθοδολογία μπορεί να εφαρμοστεί για τον υπολογισμό του εμβαδού του γεωμετρικού σχήματος Γ και να επαληθευτεί ότι είναι το άθροισμα των εμβαδών των γεωμετρικών σχημάτων A και B . Με αντίστοιχη λογική θα μπορούσαν να υπολογιστούν εμβαδά σχημάτων τα οποία αποτελούνται εκτός από ολόκληρα τετράγωνα και από κλάσματα αυτών.

Για τη συνέχεια επιχειρείται στο σχολικό βιβλίο η κατάργηση της χρήσης του πλέγματος τετραγώνων ώστε να προκύψουν σχέσεις που εμπλέκουν αποκλειστικά το μήκος, το οποίο είναι δυνατόν να μετρηθεί με τη βοήθεια χάρακα. Συγκεκριμένα όπως μπορούμε να δούμε στο Σχήμα 2 που παρατίθεται αυτούσιο από το σχολικό βιβλίο παρουσιάζονται τα παραδείγματα ενός τετραγώνου και ενός ορθογωνίου που χωρίζονται σε έναν ακέραιο αριθμό μικρότερων τετραγώνων.



Σχήμα 2. Υπολογισμός εμβαδού τετραγώνου και ορθογωνίου

Το εμβαδόν των σχημάτων προκύπτει καταμετρώντας το πλήθος των τετραγώνων που περιλαμβάνεται στο καθένα. Κατόπιν γίνεται ο συσχετισμός ότι στο τετράγωνο μία οριζόντια πλευρά του περιλαμβάνει τόσα τετράγωνα όσα και το μήκος της αφού το μήκος της πλευράς κάθε μικρού τετραγώνου είναι 1 ενώ μία κάθετη πλευρά μπορεί να διαιρεθεί

σε τόσες γραμμές μικρών τετραγώνων όσο το μήκος της αφού το μήκος της πλευράς κάθε μικρού τετραγώνου είναι 1. Επειδή η κάθε πλευρά του τετραγώνου έχει το ίδιο μήκος καταλήγουμε στο συμπέρασμα:

Το εμβαδό ενός τετραγώνου πλευράς a είναι a^2 .

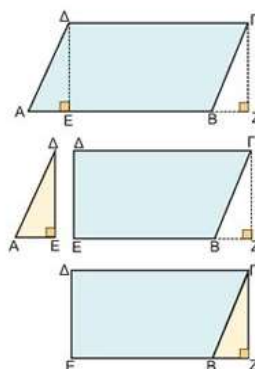
Με αντίστοιχη αιτιολόγηση μπορούμε να οδηγηθούμε στον τύπο που δίνει το εμβαδόν του ορθογωνίου. Η μόνη διαφορά έγκειται στο ότι οι δύο πλευρές που είναι κάθετες μεταξύ τους διαφέρουν σε μήκος. Επομένως το συμπέρασμα στην περίπτωση αυτή είναι:

Το εμβαδόν ενός ορθογωνίου με πλευρές a και b είναι $a \cdot b$.

Το σχολικό βιβλίο δε διαπραγματεύεται την περίπτωση που το μήκος μιας πλευράς περιλαμβάνει και δεκαδικό μέρος αφήνοντας σιωπηρά να εννοηθεί ότι ισχύει ο ίδιος τύπος. Κάποιος θα μπορούσε στην περίπτωση αυτή να επεκτείνει τη λογική με τη διαίρεση σε μικρά τετράγωνα όπου το μήκος της πλευράς τους είναι ίσο με την αξία του μικρότερου σε αξία δεκαδικού ψηφίου. Κάθε μικρό τετράγωνο αποτελεί ένα στοιχειώδες σύνολο A του R^2 με $l(A) = \text{αξία}^2$. Επομένως από την ιδιότητα (3) γνωρίζουμε ότι $\mu(A) = l(A)$. Το εμβαδόν δίνεται ως το γινόμενο του πλήθους των τετραγώνων που περιλαμβάνονται στο χωρίο με το $\mu(A)$ εκφρασμένο σε τ.μ.. Προφανώς, η μεθοδολογία που προτείνουμε καταλήγει στον ίδιο τύπο για το εμβαδόν του τετραγώνου και του ορθογωνίου αφού αν η αξία του λιγότερο σημαντικού ψηφίου πολλαπλασιαστεί με το πλήθος των τετραγώνων στα οποία διαιρείται η κάθε πλευρά θα δώσει το μήκος της κάθε πλευράς. Για παράδειγμα, αν δοθεί ως μήκος πλευράς τετραγώνου 9.65 cm, τότε θα διαιρέσουμε το χωρίο σε 965 μικρά τετράγωνα με μήκος πλευράς 0.01 cm. Τότε $\mu(A) = 0.01^2 \text{ cm}^2$. Επομένως το εμβαδόν του χωρίου θα προκύψει ως το γινόμενο $965 \cdot 965 \cdot \mu(A) = 9.65^2 \text{ cm}^2$.

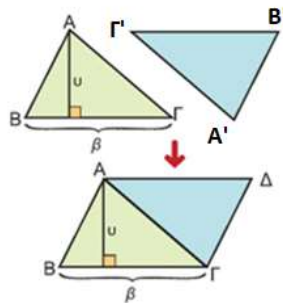
Στη μεθοδολογία που παρουσιάζει το σχολικό βιβλίο για τον υπολογισμό του εμβαδού παραλληλογράμμου γίνεται τεμαχισμός του εμβαδού σε δύο τμήματα με τη βοήθεια του ύψους που φέρουμε από μία κορυφή του στην απέναντι πλευρά. Το ένα εκ των δύο τμημάτων όπως φαίνεται και στο Σχήμα 3 είναι ορθογώνιο τρίγωνο. Με βάση τη θεωρία μέτρου λόγω της πεπερασμένης προσθετικότητας το μέτρο του χωρίου ABΓΔ είναι ίσο με το άθροισμα των μέτρων των χωρίων ΑΔΕ και ΔΓΒΕ. Τα τρίγωνα ΑΔΕ και ΒΓΖ είναι ίσα αφού $AD=BG$ ως απέναντι παράλληλες πλευρές του παραλληλογράμμου. Επιπλέον η απόσταση μεταξύ των παραλλήλων πλευρών ΓΔ και ΑΒ παραμένει σταθερή από όποια κορυφή και αν την υπολογίσουμε και είναι το ύψος του παραλληλογράμμου ως προς βάση την πλευρά ΑΒ. Επομένως $DE=ΓΖ$. Σύμφωνα με ένα εκ των κριτηρίων ισότητας των ορθογωνίων τριγώνων επειδή τα ορθογώνια τρίγωνα ΑΔΕ και ΒΓΖ έχουν δύο από τις αντίστοιχες πλευρές τους ίσες προκύπτει ότι είναι ίσα. Σύμφωνα με την ιδιότητα (5) ή το Θεώρημα 1 το μέτρο του ΒΓΖ είναι ίσο με το μέτρο του ΑΔΕ αφού το ένα είναι οριζόντια μετατόπιση του άλλου. Έτσι καταλήγουμε σε ένα χωρίο που είναι ορθογώνιο και το εμβαδόν του μπορεί να υπολογιστεί από τον τύπο που δόθηκε για το ορθογώνιο.

Σχήμα 3. Υπολογισμός εμβαδού παραλληλογράμμου



Στην τάξη η επίλυση του συγκεκριμένου προβλήματος αντιμετωπίζεται πρακτικά με απλή αναφορά στην ισότητα των σχημάτων, εν προκειμένω των τριγώνων, αφού τα κριτήρια ισότητάς τους διδάσκονται στην επόμενη τάξη. Γίνεται η παρατήρηση ότι αν σε ένα παραλληλόγραμμο αποκόψω το ορθογώνιο τρίγωνο που σχηματίζεται φέροντας το ύψος του μπορώ να το τοποθετήσω στα δεξιά του παραλληλογράμμου με την υποτείνουσα του να ταυτίζεται με την πλευρά ΒΓ. Έτσι καλύπτω επακριβώς το χώρο που δημιουργείται αν φέρω το ύψος από την κορυφή Γ στην πλευρά ΑΒ ώστε να σχηματιστεί ένα ορθογώνιο. Η οριζόντια πλευρά ΕΖ του ορθογωνίου ταυτίζεται με το μήκος της οριζόντιας πλευράς ΑΒ του παραλληλογράμμου σαν αποτέλεσμα της ισότητας των ορθογωνίων τριγώνων ενώ η κάθετη είναι ίση με το ύψος του παραλληλογράμμου ως προς βάση που είναι η οριζόντια πλευρά. Επομένως καταλήγουμε στο αποτέλεσμα:

Το εμβαδόν ενός παραλληλογράμμου είναι ίσο με το γινόμενο μίας βάσης του με το αντίστοιχο ύψος.



Σχήμα 4: Υπολογισμός εμβαδού τριγώνου

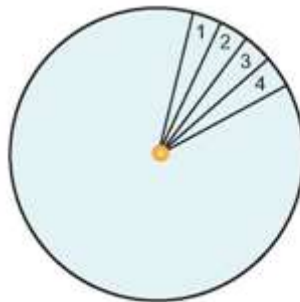
Εξετάζουμε στη συνέχεια τον υπολογισμό του εμβαδού ενός τυχαίου τριγώνου. Εφόσον σύμφωνα με το Θεώρημα 1 κάτω από ένα μετασχηματισμό στροφής το μέτρο του χωρίου παραμένει αναλλοίωτο παίρνουμε ένα αντίγραφο του αρχικού τριγώνου το οποίο περιστρέφουμε κατά 180° όπως φαίνεται στο Σχήμα 4 που παρατίθεται από το σχολικό βιβλίο. Τα τονούμενα γράμματα στο περιστραμμένο τρίγωνο δεν περιλαμβάνονται στο σχήμα του βιβλίου και προστέθηκαν από εμάς ώστε να δείχνουν την αντιστοίχιση των κορυφών με το αρχικό τρίγωνο. Στο τετράπλευρο που προκύπτει όταν πλησιάσουμε την πλευρά Γ'Α' του περιστραμμένου τριγώνου ώστε να συμπέσει με την ΑΓ του αρχικού η κορυφή Β' μετονομάζεται σε Δ. Στα τρίγωνα ΒΑΓ και ΔΓΑ με το δεύτερο να προέρχεται από περιστροφή του πρώτου κατά 180° οι αντίστοιχες προσκείμενες γωνίες στην κοινή πλευρά ΑΓ των δύο τριγώνων είναι ίσες. Λόγω ισότητας των εντός εναλλάξ γωνιών ΒΑΓ και ΑΓΔ οι πλευρές ΑΒ και ΔΓ είναι μεταξύ τους παράλληλες. Αντίστοιχα οι πλευρές ΒΓ και ΑΔ είναι παράλληλες λόγω ισότητας των γωνιών ΒΓΑ και ΓΑΔ. Επομένως προκύπτει ότι το τετράπλευρο ΑΒΓΔ είναι παραλληλόγραμμο. Από την ιδιότητα της προσθετικότητας προκύπτει ότι το τελικό σχήμα θα έχει διπλάσιο εμβαδόν από το αρχικό τρίγωνο.

Στο σχολικό βιβλίο δεν παρουσιάζονται επιχειρήματα ώστε να αιτιολογηθεί γιατί το τελικό σχήμα είναι παραλληλόγραμμο αλλά η προσέγγιση που ακολουθείται είναι διαισθητική. Επειδή το σχήμα που παράχθηκε οφείλεται σε διπλασιασμό του αρχικού τριγώνου καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι:

Το εμβαδόν ενός τριγώνου είναι ίσο με το μισό του γινομένου μίας βάσης του με το αντίστοιχο ύψος.

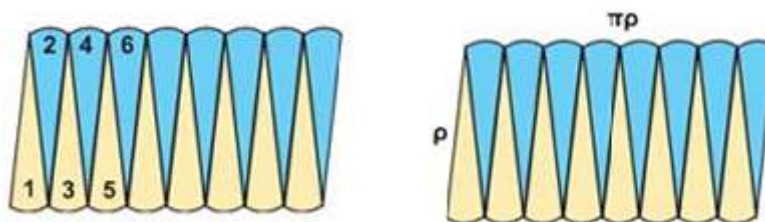
Με αντίστοιχους συλλογισμούς υπολογίζεται το εμβαδόν του τραpezίου αφού με διπλασιασμό του αρχικού σχήματος μπορεί το τραπέζιο να καταλήξει σε παραλληλόγραμμο του οποίου το εμβαδόν γνωρίζουμε να υπολογίζουμε.

Ολοκληρώνοντας τη μελέτη μας πάνω στα εμβαδά των επιπέδων σχημάτων θα αναφερθούμε στο εμβαδόν κυκλικού δίσκου. Στο σχολικό βιβλίο η διδασκαλία του μήκους κύκλου προηγείται της διδασκαλίας του εμβαδού ενώ για το μήκος του κύκλου ο τύπος παρέχεται κατ' ευθείαν. Για να καταλήξει το σχολικό βιβλίο στον τύπο που δίνει το εμβαδό κυκλικού δίσκου παρουσιάζει ένα διαχωρισμό του κυκλικού δίσκου σε τομείς, όπως φαίνεται στο Σχήμα 5. Με κατάλληλη αναδιάταξη



Σχήμα 5: Διαχωρισμός του κυκλικού δίσκου σε κυκλικούς τομείς

των κυκλικών τομέων στους οποίους χωρίζεται ο κυκλικός δίσκος ακτίνας ρ προκύπτει το Σχήμα 6 του σχολικού βιβλίου το οποίο κατά τους συγγραφείς προσεγγίζει όλο και περισσότερο ένα ορθογώνιο καθώς μικραίνουν οι περιοχές στις οποίες χωρίζεται ο κυκλικός δίσκος και αυξάνει ο αριθμός τους. Το μήκος της μεγάλης πλευράς του ορθογωνίου αυτού είναι $\pi\rho$ που είναι το μισό του μήκους του κύκλου, ενώ το μήκος της μικρής πλευράς είναι ίσο με ρ . Είναι φανερό ότι λόγω του Θεωρήματος 1 και της προσθετικότητας των εμβαδών η αναδιάταξη των κυκλικών τομέων παράγει σχήμα το οποίο έχει το εμβαδόν του κυκλικού δίσκου σε όλα τα στάδια αλλά μόνο στο όριο που ο αριθμός τους τείνει στο άπειρο το χωρίο τείνει σε ορθογώνιο και το εμβαδόν του είναι υπολογίσιμο. Επομένως απουσιάζει μια οριακή διαδικασία που προσεγγίζει σε βήματα την πραγματική τιμή του εμβαδού.



Σχήμα 6: Αναγωγή του εμβαδού κυκλικού δίσκου σε εμβαδόν ορθογωνίου

Αν θέλαμε να μείνουμε πιστοί στη βασική φιλοσοφία της πρότασης των συγγραφέων του σχολικού βιβλίου που προσεγγίζει οριακά το εμβαδόν του κυκλικού δίσκου με εμβαδόν ορθογωνίου θα αντιπροτείνουμε μια προσέγγιση που αναδιατάσσει ισοσκελή τρίγωνα αντί να αναδιατάσσει κυκλικούς τομείς και προσεγγίζει το εμβαδόν του κυκλικού δίσκου με παραλληλόγραμμο σε όλα τα ενδιάμεσα στάδια και όχι μόνο οριακά. Η πρότασή μας κάνει χρήση της διαδικασίας που ακολούθησε ο Αρχιμήδης για τον υπολογισμό του π που στηρίζεται στο ότι τα εγγεγραμμένα και τα περιγεγραμμένα στον κύκλο κανονικά πολύγωνα όταν το πλήθος των πλευρών τους τείνει στο άπειρο έχουν σαν κοινό όριο της περιμέτρου

τους την περιφέρεια του κύκλου. Αντίστοιχα, το κοινό όριο των εμβαδών τους είναι το εμβαδόν του κυκλικού δίσκου. Να επισημάνουμε εδώ ότι η κατασκευή κανονικών πολυγώνων περιλαμβάνεται στην ύλη της Β΄ Γυμνασίου και προηγείται του εμβαδού κυκλικού δίσκου. Σύμφωνα με τη λογική αυτή σχεδιάζουμε εγγεγραμμένο κανονικό πολύγωνο στον κύκλο και θεωρούμε τα τρίγωνα που δημιουργούνται αν φέρουμε τα ευθύγραμμα τμήματα που συνδέουν το κέντρο του κύκλου με τις κορυφές του πολυγώνου. Η αναδιάταξη ανά δύο των ισοσκελών τριγώνων ώστε η βάση του ενός να βρίσκεται απέναντι από τη βάση του άλλου με μία πλευρά κοινή οδηγεί σε ένα τετράπλευρο που είναι πλάγιο παραλληλόγραμμο. Αυτό συμβαίνει επειδή οι περιεχόμενες μεταξύ των ίσων πλευρών των τριγώνων γωνίες είναι ίσες ενώ επιπλέον η σχετική τους θέση ως εντός εναλλάξ οδηγεί στην παραλληλία των απέναντι πλευρών του τετράπλευρου που έχουν μήκη ίσα με την ακτίνα του κύκλου. Με αντίστοιχο επιχείρημα αποδεικνύεται η παραλληλία των βάσεων των δύο ισοσκελών τριγώνων που τοποθετούνται απέναντι με δεδομένο ότι οι προσκείμενες στις βάσεις γωνίες των ισοσκελών τριγώνων είναι όλες ίσες. Συνενώνοντας τα πλάγια παραλληλόγραμμο που θα προκύψουν αν πάρουμε ανά δύο τα τρίγωνα μέχρις εξαντήσεως τους καταλήγουμε σε ένα μεγαλύτερο πλάγιο παραλληλόγραμμο. Έτσι αν εγγράψουμε πολύγωνο με $2n$ πλευρές η μία πλευρά του παραλληλογράμμου που σχηματίζεται έχει μήκος ίσο με το ήμισυ της περιμέτρου του πολυγώνου ενώ το ύψος που αντιστοιχεί σε αυτήν την πλευρά ισούται με την απόσταση μιας πλευράς του πολυγώνου από το κέντρο του κύκλου (απόστημα). Βάσει της αθροιστικής ιδιότητας των εμβαδών το εμβαδόν του πολυγώνου ισούται με το εμβαδόν του παραλληλογράμμου. Για πολύγωνο με $2n$ πλευρές η οξεία γωνία που σχηματίζουν οι μη παράλληλες πλευρές του παραλληλογράμμου είναι $\frac{\pi}{2} \left(1 - \frac{1}{n}\right)$. Καθώς εγγράφουμε στον κύκλο πολύγωνα με μεγαλύτερο πλήθος πλευρών η πιο πάνω γωνία τείνει να γίνει $\frac{\pi}{2}$, τα πλάγια παραλληλόγραμμο τείνουν να γίνουν ορθογώνια, το ύψος τους πλησιάζει την ακτίνα του κύκλου, το μήκος των βάσεων των ισοσκελών τριγώνων προσεγγίζει το μήκος των αντίστοιχων τόξων και το μήκος της αντίστοιχης στο ύψος πλευράς του παραλληλογράμμου που έχει μήκος ίσο με το ήμισυ της περιμέτρου του πολυγώνου πλησιάζει το ήμισυ της περιφέρειας του κύκλου. Ως αποτέλεσμα το εμβαδόν του ορθογωνίου που προέκυψε τείνει στην τιμή πr^2 που είναι και το εμβαδόν του κυκλικού δίσκου.

Τα ισοσκελή τρίγωνα της παραπάνω θεώρησης ανήκουν προφανώς σε αντίστοιχους κυκλικούς τομείς και η αναδιάταξή τους μπορεί να θεωρηθεί ότι οδηγεί σε αναδιάταξη αυτών των κυκλικών τομέων σύμφωνα με την πρόταση του σχολικού βιβλίου. Όταν ο αριθμός των πλευρών του κανονικού πολυγώνου τείνει στο άπειρο οι πλευρές του τείνουν να συμπέσουν με τα τόξα των αντίστοιχων κυκλικών τομέων και το σχήμα που προκύπτει από την αναδιάταξη των κυκλικών τομέων πράγματι τείνει στο ορθογώνιο παραλληλόγραμμο της δικής μας θεώρησης παρέχοντας κατ' αυτόν τον τρόπο μία απόδειξη των ισχυρισμών του σχολικού βιβλίου.

Μπορούμε εναλλακτικά να υπολογίσουμε το εμβαδόν του εγγεγραμμένου στον κύκλο κανονικού πολυγώνου χωρίς αναδιάταξη των ισοσκελών τριγώνων. Να επισημάνουμε ότι ο τύπος για το εμβαδόν τριγώνου έχει ήδη παρατεθεί και επομένως μπορεί το εμβαδόν κανονικού πολυγώνου να αναχθεί σε άθροισμα εμβαδών τριγώνων αντί να αναχθεί σε εμβαδόν παραλληλογράμμου. Αυτός ο τρόπος υπολογισμού έχει υιοθετηθεί από το σχολικό βιβλίο της Ευκλείδειας Γεωμετρίας της Β΄ Λυκείου (Αργυρόπουλος, Βλάμος, Κατσούλης, Μαρκάτης, & Σιδέρης, 2012). Το εμβαδόν μιας τριγωνικής περιοχής δίνεται από τον τύπο

$\frac{1}{2}$ βάση $\cdot$ ύψος. Θεωρούμε ως βάση την πλευρά του κανονικού πολυγώνου οπότε το ύψος είναι το απόστημα του πολυγώνου. Αθροίζοντας τα εμβαδά των ισοσκελών τριγώνων με το ύψος ως κοινό παράγοντα το εμβαδόν του εγγεγραμμένου κανονικού πολυγώνου ισούται με $\frac{1}{2}$ ύψος $\cdot$ περίμετρος, όπου η περίμετρος είναι η περίμετρος του πολυγώνου. Καθώς ο αριθμός n των πλευρών του κανονικού πολυγώνου γίνεται πολύ μεγάλος το ύψος των ισοσκελών τριγώνων τείνει στην ακτίνα ρ του κύκλου ενώ το μήκος της βάσης με τη σειρά του προσεγγίζει το μήκος του αντίστοιχου τόξου. Επομένως η περίμετρος του κανονικού πολυγώνου πλησιάζει το μήκος $2\pi\rho$ της περιφέρειας του κύκλου με αποτέλεσμα να οδηγούμαστε στον τύπο $\pi\rho^2$ για το εμβαδόν του κυκλικού δίσκου.

Η προσέγγιση αυτή έχει το πλεονέκτημα της άμεσης σύνδεσης με τη θεωρία του απειροστικού λογισμού και τον υπολογισμό του μέτρου Jordan του κυκλικού δίσκου. Σύμφωνα με το επόμενο θεώρημα που παραθέτουμε από το Κεφάλαιο 4 του βιβλίου των Laczkovich & Sós (2017) η ιδιότητα ενός χωρίου να είναι μετρήσιμο κατά Jordan συνδέεται με την ολοκληρωσιμότητα κατά Riemann.

Θεώρημα 2: Ένα χωρίο $Q \subseteq \mathbb{R}^2$ είναι μετρήσιμο κατά Jordan αν και μόνο αν η χαρακτηριστική του συνάρτηση $\chi_Q = \begin{cases} 1, x \in Q \\ 0, x \notin Q \end{cases}$ είναι ολοκληρώσιμη κατά Riemann. Στην περίπτωση αυτή το μέτρο Jordan του χωρίου Q είναι το ολοκλήρωμα Riemann της χαρακτηριστικής συνάρτησης

$$\mu(Q) = \int_{\mathbb{R}^2} \chi_Q.$$

Με χρήση του ολοκληρωτικού λογισμού, αν συμβολίσουμε με du το μήκος της χορδής του εγγεγραμμένου κανονικού πολυγώνου που για n πολύ μεγάλο πλησιάζει το μήκος του τόξου ds , το άθροισμα των εμβαδών των στοιχειωδών τριγώνων στα οποία διαχωρίζεται το εγγεγραμμένο κανονικό πολύγωνο ισοδυναμεί με τη διαδικασία ολοκλήρωσης ως προς s , οπότε παίρνουμε για το εμβαδόν του κυκλικού δίσκου

$$E = \int_0^{2\pi\rho} \frac{1}{2}\rho \, ds = \left[\frac{1}{2}\rho s \right]_0^{2\pi\rho} = \pi\rho^2.$$

Το παραπάνω ολοκλήρωμα μπορεί να εκφραστεί ισοδύναμα ως το διπλό ολοκλήρωμα Riemann της χαρακτηριστικής συνάρτησης του κυκλικού χωρίου που παίρνει τιμή 1 για σημεία που ανήκουν στο χωρίο και την τιμή 0 οπουδήποτε αλλού

$$E = \iint_S 1 dS = \int_0^{2\pi} \int_0^\rho r dr d\theta = \int_0^{2\pi} \frac{1}{2}\rho^2 d\theta = \int_0^{2\pi\rho} \frac{1}{2}\rho ds.$$

Εδώ έγινε χρήση της σχέσης $s = \rho\theta$ από όπου $ds = \rho d\theta$ καθώς το ρ παραμένει σταθερό. Καταλήγουμε λοιπόν στο συμπέρασμα ότι πράγματι ο υπολογισμός του εμβαδού του κυκλικού δίσκου σύμφωνα με την εναλλακτική πρόταση υπολογισμού ισοδυναμεί με την απόδοση μέτρου Jordan στον κυκλικό δίσκο με βάση το Θεώρημα 2.

Ο υπολογισμός του εμβαδού του εγγεγραμμένου κανονικού πολυγώνου από τον τύπο $\frac{1}{2}$ απόστημα $\cdot$ περίμετρος προφανώς ισχύει και για περιγεγραμμένα κανονικά πολύγωνα με τη μόνη διαφορά ότι το απόστημα στην περίπτωση αυτή ισούται εξ αρχής με την ακτίνα του κύκλου. Όταν το πλήθος των πλευρών τους τείνει στο άπειρο έχουν και αυτά ως όριο της περιμέτρου τους την περιφέρεια του κύκλου. Επομένως, παίρνουμε την ίδια τιμή για το εμβαδόν του κυκλικού δίσκου προσεγγίζοντάς το ως το εμβαδόν γεωμετρικών σχημάτων

που τον καλύπτουν πλήρως. Η προσέγγιση του εμβαδού του κυκλικού δίσκου από το εμβαδόν σχημάτων που ανήκουν εξ ολοκλήρου σε αυτό (εγγεγραμμένα κανονικά πολύγωνα) και από το εμβαδόν σχημάτων που τον καλύπτουν πλήρως (περιγεγραμμένα κανονικά πολύγωνα) τα οποία έχουν κοινό όριο είναι σε συμφωνία με τον ορισμό του εμβαδού ως η κοινή τιμή του εσωτερικού και του εξωτερικού μέτρου Jordan του χωρίου.

Οι συγγραφείς του σχολικού βιβλίου μένουν πιστοί στη μεθοδολογία που ακολούθησαν που περιλαμβάνει αναδιάταξη σχημάτων ώστε είτε να προκύψουν σχήματα με εμβαδόν που μπορεί να υπολογιστεί είτε το τελικό σχήμα να προκύψει ως ένωση σχημάτων με γνωστό εμβαδόν. Στην περίπτωση όμως του εμβαδού του κυκλικού δίσκου η αναδιάταξη καταλήγει σε σχήμα με γνωστό τύπο εμβαδού μόνο οριακά δεδομένου ότι το εμβαδόν των αναδιατασσόμενων κυκλικών τομέων δεν είναι γνωστό. Επιπλέον η διαδικασία που ακολουθούν δεν έχει ανάλογο στον υπολογισμό του εμβαδού με βάση τον απειροστικό λογισμό και τη θεωρία μέτρου σε αντίθεση με την εναλλακτική πρόταση.

Συμπεράσματα

Οι συγγραφείς του σχολικού βιβλίου αντιλαμβανόμενοι το ρόλο της οπτικής αντίληψης στη επίλυση γεωμετρικών προβλημάτων δεν προβαίνουν σε μία απλή παράθεση των τύπων του εμβαδού βασικών γεωμετρικών σχημάτων αλλά στοχεύουν μέσα από μία διαισθητική αποδεικτική διαδικασία να εκπαιδεύσουν τους μαθητές στην αναδιάρθρωση των γεωμετρικών σχημάτων ώστε να καταλήξουν σε γνωστούς τύπους εμβαδών. Μέσα από τον υπολογισμό του εμβαδού χωρίων ακόμα και των πιο απλών εμπεδώνεται η αθροιστική ιδιότητα των εμβαδών όταν έχουμε ένωση μη επικαλυπτόμενων χωρίων. Όταν καλούνται όμως οι μαθητές να υπολογίσουν ή να συσχετίσουν το εμβαδόν χωρίων που είναι είτε ένωση είτε συμπλήρωμα χωρίων που έχουν γνωστό εμβαδόν έρχονται αντιμέτωποι με μη γνώριμες καταστάσεις. Η επιτυχημένη αντιμετώπιση της νέας κατάστασης ισοδυναμεί κατά τη Douady με έναν μετασχηματισμό της έννοιας του εμβαδού από εργαλείο σε αντικείμενο για την λύση. Καθώς στους μαθητές παρουσιάζονται στα πλαίσια ασκήσεων σχήματα που η θέση τους στο επίπεδο υφίσταται περιστροφή ή κατοπτρισμό σε σχέση με τα σχήματα μέσω των οποίων διδάχθηκαν τη θεωρία ενισχύεται η ικανότητά τους να απομονώνουν κατά Vergnaud τις συσχετιστικές αναλλοίωτες που αναδύονται σε προβλήματα υπολογισμού εμβαδού.

Από όσα περιγράψαμε γίνεται εμφανές ότι το αντικείμενο του υπολογισμού εμβαδών γεωμετρικών σχημάτων εκπορεύεται από τη μαθηματική θεωρία μέτρου η οποία όμως στα πλαίσια της σχολικής τάξης υφίσταται μετασχηματισμούς που την καθιστούν προσβάσιμη στους μαθητές της Β' Γυμνασίου. Με μόνη παραδοχή το εμβαδόν τετραγώνου με μήκος πλευράς 1 τ.μ., δηλαδή ενός απλού υποσυνόλου του R^2 , μπορεί να θεμελιωθεί βήμα-βήμα η διαδικασία υπολογισμού του εμβαδού βασικών γεωμετρικών σχημάτων χωρίς να περιέρχεται σε γνώση των μαθητών η χρήση των ιδιοτήτων της συνάρτησης μέτρου καθώς και των σχετικών θεωρημάτων. Όπως έχει διαφανεί από όσα παραθέσαμε η παρουσίαση ακολουθεί μία πορεία μέσω κομβικών σταθμών αντίστοιχων με αυτών μίας αυστηρής θεώρησης με τη διαφορά όμως ότι απουσιάζει μία πλήρης τεκμηρίωση αφού απαιτεί γνώσεις που δεν ανήκουν στο μαθησιακό υπόβαθρο των μαθητών. Παρ' όλα αυτά τα ευρήματα αυτής της διαδικασίας δε στερούνται της επιστημονικής εγκυρότητας που διασφαλίζεται από μία αυστηρή μαθηματική αντιμετώπιση. Αξίζει τέλος να τονιστεί ότι η γνώση εκ μέρους του διδάσκοντα του διδακτικού μετασχηματισμού που έχει υποστεί μία

έννοια συμβάλει στη δημιουργία διδακτικών καταστάσεων που αναδεικνύουν προσεγγίσεις της έννοιας υπό το πρίσμα του θεωρητικού υπόβαθρου από το οποίο εκπορεύεται.

Αναφορές

- Bosch, M., & Gascón, J. (2006). Twenty-five years of the didactic transposition. *ICMI Bull*, 58, 51–64.
- Brousseau, G. (1997). *The theory of didactic situations in mathematics*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage.
- Chevallard, Y. (1989). On didactic transposition theory: some introductory notes *International Symposium on Research and Development in Mathematics Education* (pp. 51-62). Bratislava.
- Chevallard, Y. (2004). La place des mathématiques vivantes dans l'éducation secondaire: transposition didactique des mathématiques et nouvelle épistémologie scolaire. *3e Université d'été Animath* (pp 239-263). Saint-Flour (Cantal).
- Dienes, Z. (1971). *Building up mathematics (4th edition)*. London, UK: Educational Ltd.
- Douady, R. (1987). Jeux de cadres et dialectique outil-objet. *Recherches en didactique des mathématiques*, 7(2), 5-31.
- Kang, W., & Kilpatrick, J. (1992). Didactic transposition in mathematics textbooks. *For the Learning of Mathematics*, 12(1), 2-7.
- Laczkovich, M., & Sós, V.T. (2017). *Real Analysis: Series, Functions of Several Variables, and Applications*. New York: Springer.
- Piaget, J., & Cook, M. T. (1952). *The origins of intelligence in children*. New York, NY: International University Press.
- Vergnaud, G. (1982). Cognitive and Developmental Psychology and Research in Mathematics Education: some theoretical and methodological issues. *For the Learning of Mathematics*, 3(2), 31-41.
- Wertheimer, M. (1945). *Productive thinking*. New York: Harper.
- Αργυρόπουλος, Η., Βλάμος, Π., Κατσούλης, Γ., Μαρκάκης, Σ., & Σιδέρης, Π. (2012). *Ευκλείδεια Γεωμετρία, Β' Τεύχος*. Αθήνα: Ινστιτούτο τεχνολογίας υπολογιστών και εκδόσεων «Διόφαντος».
- Βλάμος, Π., Δρούτσας, Π., Πρέσβης, Γ., & Ρεκούμης, Κ. (2008). *Μαθηματικά Β' Γυμνασίου. Βιβλίο μαθητή*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Μπετσάκος, Δ. (2016). *Εισαγωγή στην πραγματική ανάλυση*. Αφοί Κυριακίδη Εκδόσεις Α.Ε.
- Σπύρου, Π. (2008). *Φάκελος μαθήματος για τη Διδακτική Ι*. Ενδοπανεπιστημιακή έκδοση του Πανεπιστημίου Αθηνών, Τμήμα Μαθηματικών.

Ερωτήσεις εκπαιδευτικών και μαθητών: Μια διερευνητική και μεταγνωστική ...μαθησιακή σκυταλοδρομία

Αλέξιος Μαστρογιάννης

alexmastr@sch.gr

Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου ΠΕ70, ΠΕΚΕΣ Δυτικής Ελλάδας

Περίληψη. Στη ζωή, οι ερωτήσεις αποτελούν σημαντικό και, πιθανόν, απαραίτητο κανάλι και μέσο επικοινωνίας, μεταξύ των ανθρώπων. Ανάλογης σπουδαιότητας είναι και ο ρόλος των ερωτήσεων στο σχολικό πλαίσιο, καθώς οι ερωτήσεις αποτελούν μια ισχυρή και κρίσιμη εκπαιδευτική στρατηγική, για να καλλιεργηθούν γνώσεις και δεξιότητες υψηλού επιπέδου, μέσω της δημιουργίας μαθητοκεντρικών και μεταγνωστικών περιβαλλόντων. Κατά τη μελέτη του είδους των ερωτήσεων, διαπιστώνονται πολλές ταξινομίες, οι οποίες μπορεί να βοηθήσουν έναν εκπαιδευτικό να αναβαθμίσει τις ερωτήσεις, που υποβάλει στους μαθητές, σε ισχυρό γνωστικό εργαλείο, με τελικό σκοπό το ζητούμενο της σχολικής πράξης, την ανάπτυξη, δηλαδή, νοητικών δεξιοτήτων υψηλής δυναμικής και τάξης αλλά και υγιών προσωπικοτήτων. Η παρούσα εργασία προβαίνει σε μια ενδεικτική, αδρομερή σταχυολόγηση αυτών των ταξινομιών και επιχειρηματολογεί υπέρ της μαθησιακής γενναιοδωρίας των ανοιχτών και εποικοδομιστικού τύπου, διερευνητικών ερωτήσεων, παραθέτοντας και τα σχετικά παιδαγωγικά πλεονεκτήματά τους. Τέλος, προτείνει και τρόπους, ώστε οι ερωτήσεις εκπαιδευτικών και μαθητών να καθίστανται καθημερινό, πλούσιο διδακτικό εργαλείο, κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής πράξης.

Λέξεις κλειδιά: Ερωτήσεις, εκπαίδευση, μεταγνώση, διερεύνηση, ανοικτότητα

Εισαγωγή

*Αυτός που κάνει μια ερώτηση παραμένει ανόητος για πέντε λεπτά. Αυτός, όμως, που δε ρωτάει ποτέ, παραμένει ανόητος για πάντα (Gondor, 2014).
Είναι ευκολότερο να αντιληφθούμε το μυαλό ενός ανθρώπου από τις ερωτήσεις του παρά από τις απαντήσεις του (Pierre-Marc-Gaston de Lévis, 1810).*

Σύμφωνα με το λήμμα πολλών λεξικών (π.χ. Cambridge Dictionary, 2020; ΜΗΛΝΕΓ, 2020; Oxford learner's Dictionaries, 2020; Merriam-Webster, 2020; Μπαμπινιώτης, 2005; Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, 1999), ερώτηση (με την καθημερινή της σημασία) είναι μια προφορική ή γραπτή λέξη, φράση ή πρόταση, μέσω της οποίας τίθενται (διατυπώνονται) απορίες και αμφιβολίες για συγκεκριμένα ζητήματα και, συνήθως, ζητούνται απαντήσεις, γνώμες, διευκρινίσεις ή πληροφορίες (εξαιρούνται οι ρητορικές ερωτήσεις), με σκοπό την εξάλειψη κάποιας σύγχυσης ή τη γεφύρωση κενών γνώσης και κατανόησης. Ακόμη, (αξιολογικές) ερωτήσεις μπορεί να μετέλθει κάποιος για να ελέγξει τις γνώσεις ή την ικανότητα κάποιου. Υπάρχουν, βέβαια, και οι παραπειστικές, αυτές οι σκοπίμως διφορούμενες ερωτήσεις, με τις οποίες εκμαιεύονται, με δόλιο τρόπο, απαντήσεις, που ευνοούν τον ερωτώμενο.

Οι ερωτήσεις υπάγονται σε πολλές κατηγοριοποιήσεις. Μια από αυτές τις διαχωρίζει σε:

- άμεσες ερωτήσεις (π.χ. «Πώς σας λένε;»), κάνοντας, στο τέλος, χρήση του ερωτηματικού.
- έμμεσες ερωτήσεις (π.χ. «Θα ήθελα να ξέρω πώς σας λένε»), οι οποίες, ωστόσο, δε χρησιμοποιούν το δηλωτικό σημάδι του ερωτηματικού, στο τέλος της φράσης ή της πρότασης.

Μια άλλη ταξινόμηση διαιρεί τις ερωτήσεις σε (Züll, 2016; Husain, Bais, Hussain & Samad, 2012):

- ανοιχτού τύπου, όπως είναι, για παράδειγμα, οι ερωτήσεις κρίσης, άποψης, διερεύνησης, παρότρυνσης και έκφρασης γνώμης, που ναι μεν έχουν άγνωστο εύρος πιθανών απαντήσεων, αλλά δεν κάνουν, οπωσδήποτε, αποδεκτή και οποιαδήποτε απάντηση. Πάντως, κατά βάση, θεωρούνται καταλληλότερες για τη «μέτρηση» της γνώσης.
- κλειστού (αντικειμενικού) τύπου, όπου η σωστή απάντηση είναι μοναδική. Τέτοιου είδους ερωτήσεις δημιουργούνται και με τα γνωστά λογισμικά εξάσκησης και πρακτικής (drill and practice). Σχετικά παραδείγματα αποτελούν οι ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, «πολλαπλής» απάντησης (και εδώ η σωστή απάντηση είναι μία), συμπλήρωσης κενών και αντιστοίχισης.

Τέλος, ένας άλλος παραδειγματικός διαχωρισμός ανήκει στον Βούδα (5ος - 4ος αιώνας π.Χ., περίπου), σύμφωνα με τον οποίο υπάρχουν τέσσερις τρόποι ερωτήσεων (Levy, 2019):

- ερωτήσεις που μπορεί να απαντηθούν ξεκάθαρα και κατηγορηματικά (π.χ. με ναι ή όχι).
- ερωτήσεις που απαιτούν αναλυτική (ειδική) απάντηση.
- ερωτήσεις που εγείρουν αντερώτηση.
- ερωτήσεις που πρέπει να αγνοηθούν.

Με επιστράτευση συμπεριφοριστικών όρων, οι ερωτήσεις μπορούν να ιδωθούν ως το ερέθισμα και οι απαντήσεις ως η αντίδραση. Το αρραγές αυτό δίπολο, που εμφανίζεται, κατά κόρον, στην καθημερινή ζωή, αποτελεί κύριο κανάλι επικοινωνίας, διαμεσολαβητικό μέσο διαλόγου αλλά και «εργαλείο» αναζήτησης και ελέγχου πληροφοριών, γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων. Εξάλλου, και η επιστήμη ξεκινά κάνοντας ερωτήσεις και ακολούθως αναζητά τις απαντήσεις. Οι μαθητές, εξ απαλών ονύχων, αντιλαμβάνονται, πιθανόν, αυτό τον ρόλο και τη σπουδαιότητα των ερωτήσεων, διαισθητικά, καθώς εξερευνούν και προσπαθούν να κατανοήσουν το περιβάλλον τους (Vale, 2013). Μάλιστα, και στο σχολικό πλαίσιο, κρίσιμος και, σε περιπτώσεις, «μονοπωλιακός» είναι ο ρόλος των ερωτήσεων στη διδασκαλία και στην καθημερινή διδακτική και σχολική πρακτική. Για αυτό τον λόγο, η παρούσα εργασία, στη συνέχεια, θα αποπειραθεί να αναδείξει αυτή την κομβικότητα και παρωθητικότητα των ερωτήσεων, ως μοχλού ανάπτυξης και εξέλιξης της μαθησιακής διαδικασίας αλλά και ως πλεονεκτικού γνωστικού εργαλείου κατά την αποκόμιση μαθησιακών οφελών στο καθημερινό σχολικό μάθημα.

Η κρισιμότητα και το είδος των ερωτήσεων στη διδακτική πρακτική

*Ποτέ δεν έμαθα τίποτε, μιλώντας. Μαθαίνω πράγματα μόνο, όταν κάνω ερωτήσεις
(Lou Holtz, στο Conklin, 2016).*

Ένας σημαντικός κρίκος της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας και συνάμα αιμοδότης της είναι η ανάπτυξη και η βελτίωση της αλληλεπιδραστικότητας μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών. Προς αυτή την κατεύθυνση της δημιουργίας αλληλεπιδραστικών περιβαλλόντων, οι ερωτήσεις των εκπαιδευτικών, που είναι μια πολύ συχνή πράξη στην τάξη, διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στον καθορισμό της φύσης του διαλόγου, κατά τη διάρκεια των μαθημάτων. Τα είδη των ερωτήσεων, που θέτουν οι εκπαιδευτικοί, η ποιότητά τους, καθώς και ο τρόπος που τα θέτουν, μπορούν να επηρεάσουν, σημαντικά, την όλη γνωστική διαδικασία στην οποία συμμετέχουν και υποβάλλονται οι μαθητές, καθώς οι ερωτήσεις διεγείρουν και κινητοποιούν το ενδιαφέρον, τη σκέψη και τη μάθηση των μαθητών (Chin, 2007). Οπωσδήποτε, οι ερωτήσεις του εκπαιδευτικού καθορίζουν, κατευθύνουν και σχηματοποιούν, σε μεγάλο βαθμό, τις κατοπινές απαντήσεις των μαθητών (Toni & Parse, 2013). Πάντως, η υποβολή στοχευμένων, εξατομικευμένων, αποτελεσματικών και παροτρυντικών ερωτήσεων είναι μια ικανότητα που απαιτεί πρακτική, επιμόρφωση και καθοδήγηση.

Ο εκπαιδευτικός, υπό μια έννοια, μπορεί να χαρακτηριστεί και ως ο «επαγγελματίας δημιουργός ερωτήσεων» (Küçüktepe & Çakmakci, 2021; Silveranelita & Hamzah, 2019; Chang, 2012; Wease, 1976; Gall, 1970; Aschner, 1961), ο οποίος προσομοιώνει τη σκέψη και τη μάθηση των μαθητών, για αυτό αξίζει προσοχής η βελτιστοποίηση και η εξέλιξη των τεχνικών υποβολής των ερωτήσεων (μέσω και επιμόρφωσης), αφού αποτελεί βασικό βραχίονα της μαθησιακής διαδικασίας στις περισσότερες μεθόδους διδασκαλίας στην τάξη (Gall, 1970). Επιπλέον, ένας μαθητής, που συμμετέχει σε ένα περιβάλλον πλούσιο σε κρίσιμες και παρωθητικές ερωτήσεις, μπορεί να λειτουργήσει μιμητικά, καθώς μπορεί να ενθαρρυνθεί, ώστε να αναπτύξει και ο ίδιος αυτή τη δεξιότητα, η οποία θα τον βοηθήσει να ανεξαρτητοποιηθεί, να εξερευνήσει τον κόσμο γύρω του και να αντιληφθεί, πιθανόν, το αληθινό νόημα και το πραγματικό πνεύμα της μάθησης και της επιστήμης (Lone & Burroughs, 2016; Vale, 2013).

Πράγματι, αποτελεί, κατά πάσα πιθανότητα, νομοτελειακό γεγονός ότι η καλή μάθηση ξεκινά με ερωτήσεις, όχι με απαντήσεις (Claxton, 1990), καθώς η θρυαλλίδα που θερμαίνει, προκαλεί και κατευθύνει την ανθρώπινη γνώση είναι η ερώτηση. Οι άνθρωποι είναι πλάσματα με έμφυτη τη φυσική περιέργεια, την οποία ικανοποιούν, πρωτίστως, μέσω ερωτήσεων (Albu, 2014). Μάλιστα, η υποβολή ερωτήσεων ενισχύει τη σκέψη, τη μάθηση, τη δράση αλλά και τα αποτελέσματα (Adams, 2010), και πιθανόν να είναι και η αρχαιότερη παιδαγωγική μέθοδος (Chaudhari, 1974), ενώ και σήμερα έχει την τιμητική της στα σχολεία όλου του κόσμου. Οι ερωτήσεις, στο σχολείο, υπό την έννοια του πομπού και του δέκτη, είναι, βέβαια, δύο ειδών, αυτές που θέτουν οι μαθητές και αυτές που διατυπώνουν οι εκπαιδευτικοί. Τα παιδιά γεννιούνται «επιστήμονες», με αυξημένη περιέργεια, και κάνουν, περίπου, ό,τι κάνουν και οι επιστήμονες, εξερευνώντας τον κόσμο γύρω τους, μέσω και της διατύπωσης κατάλληλων ερωτήσεων. Η επιστήμη, δε, μπορεί να χαρακτηριστεί και ως ένα επιφανόμενο της παιδικής ηλικίας (Gornik, 2012; 1996). Πράγματι, ευρήματα ερευνών (Gornik, 2012; 1996; Cook, Goodman & Schulz, 2011) δείχνουν ότι η μάθηση και ο τρόπος σκέψης των πολύ μικρών παιδιών μοιάζουν εντυπωσιακά με τη μάθηση και τη σκέψη στην επιστήμη. Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας κάνουν υποθέσεις, μελετώντας δεδομένα, κάνουν

άτυπους πειραματισμούς, αναλύουν στατιστικά στοιχεία, όπως κάνουν οι επιστήμονες, διακρίνουν σαφείς και ασαφείς αποδείξεις αλλά και δυνητικά επεξηγηματικές και μη επεξηγηματικές παρεμβάσεις και, τελικά, οδηγούνται σε αιτιώδη συμπεράσματα. Επίσης, φαίνεται να υφίστανται σημαντικοί παραλληλισμοί μεταξύ των τρόπων με τους οποίους τα παιδιά αποκτούν νέες έννοιες και των τρόπων με τους οποίους οι επιστήμονες αναπτύσσουν νέες θεωρίες (Wringe, 2011; Gornik & Meltzoff, 1997; Solomon, 1996; Kitcher, 1988; Carey 1985). Τα παιδιά και οι επιστήμονες αποτελούν αποκλειστικά μέλη μιας ειδικής ομάδας που συνίσταται από δυναμικούς γνώστες, οι οποίοι αναπτύσσουν και αλλάζουν τις πεποιθήσεις τους (Solomon, 1996; Gornik, 1996).

Η κατανόηση του κόσμου, διαχρονικά και διατοπικά, έχει ως αφετηρία την περιέργεια και τις επαγόμενες ερωτήσεις, οι οποίες ως ψυχολογικά εργαλεία σκέψης, προσδιορίζουν όσα αφορούν στα φυσικά φαινόμενα που πρέπει να εξηγηθούν και να ερμηνευθούν, αναλύοντας και διερευνώντας δεδομένα και πληροφορίες (Reiser, Brody, Novak, Tipton & Sutherland Adams, 2017; Chin, 2004). Άλλωστε, και ο Αϊνστάιν το είχε υποδηλώσει ξεκάθαρα, εξαίροντας τη δυναμική της περιέργειας: «Δεν έχω κανένα ιδιαίτερο ταλέντο, απλώς είμαι παθιασμένα περίεργος» (Agar, 2017). Ο Steve Jobs, παραδέχτηκε πως «πολλά από αυτά στα οποία σκόνταψε, ακολουθώντας την περιέργεια και τη διαίσθησή του, αποδείχθηκαν ανεκτίμητα αργότερα» (Jobs, 2005). Στο ίδιο μήκος κύματος, και ο sir Ken Robinson συμφωνούσε ότι η περιέργεια, που συναρτάται άμεσα με τις επίμονες και λεπτομερείς ερωτήσεις, είναι η (ατμο)μηχανή της επιτυχίας (Aggarwal & Zarabi, 2018).

Η εξέλιξη «έφτιαξε», ομολογουμένως, τη συσκευή που (πρέπει να) είναι ο καλύτερος μαθητής στη Γη: το παιδί του ανθρώπου (Gornik, 1996). Μάλιστα, η περιέργεια είναι, αναμφισβήτητα, πολύ σημαντική παράμετρος, που επηρεάζει, σε κρίσιμο βαθμό, τη γνωστική ανάπτυξη και τη μάθηση των παιδιών (Jirout & Klahr, 2012). Ωστόσο, μπορεί να ισχυριστεί και να επιχειρηματολογήσει κανείς, με σχετικώς υψηλό βαθμό βεβαιότητας, ότι το, κατά βάση, συμπεριφοριστικό σημερινό ελληνικό σχολείο, το οποίο, σε πολλές περιπτώσεις, παρέχει και καλλιεργεί εξαρτημένα αντανakλαστικά, καταπνίγει τη δημιουργικότητα, την κριτική σκέψη, τις ερωτήσεις και την περιέργεια των παιδιών, περιορίζοντάς τα σε, μάλλον, παθητικό και άβουλο ρόλο (Bakalaki, 2021; Brindesi & Papazoglou, 2019; Anagnostopoulou et al., 2017; Σιδηροπούλου, 2017; Καλλιμάνη, 2017; Δήμου, 2017; Τριανταφύλλου, 2016; Kyridis et al., 2011; Γκλαβάς, 2008; Φλουρής, 2005; Χατζηγεωργίου, 2004). Η άποψη ότι το ελληνικό σχολείο, ειδικά το Λύκειο, είναι ένα σχολείο προετοιμασίας υποψήφιων φοιτητών, με κύρια έμφαση στη στείρα αποστήθιση, δεν απέχει πολύ από την διαμορφωμένη, επί χρόνια, ελληνική σχολική πραγματικότητα. Απόδειξη ο τρόπος με τον οποίο βαθμολογούνται κάποια μαθήματα στις πανελλήνιες εξετάσεις, οι φροντιστηριακού τύπου αυτοματισμοί ακόμη και στην έκθεση, η έλλειψη προβλημάτων στις πανελλήνιες (μόνο ασκήσεις) αλλά και η βαθμολογική καταβαράθρωση (Schleicher, 2019) των Ελλήνων μαθητών στους διαγωνισμούς της PISA. Πράγματι, το πρόβλημα της «πνευματοκτονίας» παπαγαλίας ή της μηχανικής απομνημόνευσης κατατράχει, σαράντα και πλέον χρόνια, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο εκχωρεί και θυσιάζει πολλές από τις πρακτικές και τις παρεμβάσεις του στη «διδασκαλία και την εκπαίδευση της άγνοιας» (Παπαδοπετράκης, 2008).

Από πολύ παλιά, είχε διαπιστωθεί ότι οι ερωτήσεις των εκπαιδευτικών, και ως ένας κρίσιμος τρόπος συλλογής δεδομένων, σχετικών με τη μάθηση των μαθητών (Heritage & Heritage, 2013), ήταν, αδρομερώς, δυο ειδών (Monroe & Carter, 1923): Αυτές που απαιτούν μόνο μνήμη και εκείνες που απαιτούν σκέψη. Οι πρώτες υπηρετούν την επιτακτική

(συμπεριφοριστική, κλασική), από καθέδρας, λειτουργία του λόγου και υπόκεινται σε ασυμμετρία (Scott, 1998), ενώ οι δεύτερες, που είναι προφανώς προτιμότερες, υπηρετούν τη διαλογική (εποικοδομιστική) λειτουργία. Σήμερα, υπάρχουν πολλές και ποικίλες ταξινομήσεις (Ewing & Whittington, 2007), αν και ο παραπάνω διαχωρισμός παραμένει κυρίαρχος. Για παράδειγμα, οι δάσκαλοι χρησιμοποιούν ερωτήσεις εκπαιδευτικού αλλά και διαχειριστικού (διαδικαστικού) τύπου (π.χ. *«έλυσε τις ασκήσεις στα Μαθηματικά;»* ή *«έφερε το ανθολόγιο και το λεξικό, όπως είχαμε συνεννοηθεί, χθες;»*). Μια άλλη κατηγοριοποίηση αναγνωρίζει τεσσάρων ειδών ερωτήσεις, οι οποίες απευθύνονται από τον εκπαιδευτικό στους μαθητές: α) διαχειριστικές, β) ρητορικές (π.χ. *«Το άθροισμα των γωνιών τριγώνου δεν είναι 180°;»*), γ) ανοιχτού τύπου (αποκλίνουσες) και δ) κλειστού τύπου (συγκλίνουσες), με τις τρεις τελευταίες να έχουν ακραιφνή εκπαιδευτική χροιά (ερωτήσεις εκπαιδευτικού τύπου, σύμφωνα με την αμέσως παραπάνω διαμέριση).

Είδος των ανοιχτών (εποικοδομιστικού τύπου) ερωτήσεων μπορούν να θεωρηθούν και οι «παραγωγικές» ερωτήσεις, οι οποίες δίνουν το έναυσμα στους μαθητές, ώστε να κάνουν αυτοί συνδέσεις και συσχετισμούς, μεταξύ της πρότερης γνώσης τους και των νέων εμπειριών, αλλά και για να βοηθήσουν, όπως και να ενισχύσουν την περιέργεια τους (Dengler, 2009). Οι απαντήσεις στις παραγωγικές ερωτήσεις δεν είναι μόνο λεκτικές, αλλά μπορούν να παρουσιαστούν και μέσω κινήσεων του σώματος (π.χ. *«Πώς μπορείτε να σχηματίσετε ένα συμμετρικό σχήμα, αφού διαλέξετε, πρώτα, έναν ισοϋψή συμμαθητή σας και καθίσετε πλάι-πλάι, με απλωμένα τα χέρια σας και κλίση του κεφαλιού σας;»*).

Στις κλειστές (συμπεριφοριστικού-παραδοσιακού τύπου) ερωτήσεις μπορούν να ενταχθούν και οι λεγόμενες ψευδοερωτήσεις. Τέτοιου είδους ερωτήσεις είναι αυτές, όπου ο εκπαιδευτικός ρωτάει για θέματα, για τα οποία ο μαθητής, κατά βάση, γνωρίζει τις απαντήσεις (Lansdown, 2020), όπως για παράδειγμα *«Τι μάθαμε στο προηγούμενο μάθημα;»* ή *«Πώς ονομάζεται το ανθρώπινο σύστημα που εξυπηρετεί την αναπνοή;»*. Ψευδοερωτήσεις, επίσης, μπορούν να χαρακτηριστούν και εκείνες οι ερωτήσεις, κατά τις οποίες ο εκπαιδευτικός απορρίπτει εναλλακτικές απαντήσεις, που είναι εξίσου σωστές ή αποδεκτές σε σχέση με αυτή τη μία, που αυτός θεωρεί σωστή (Wellington & Osborne, 2001). Για παράδειγμα:

- - *«Ποιος είναι ο σημαντικότερος Έλληνας ποιητής;»*
- - *«Ο Καβάφης, κύριε».*
- - *«Όχι, ο Σολωμός είναι».*
- - *«Πες μου έναν γενναίο πολεμιστή του 1821».*
- - *«Ο Παπαφλέσσας, κύριε».*
- - *«Λάθος, ο Αθανάσιος Διάκος».*

Γενικά, ως μεγάλο μειονέκτημα των κλειστών ερωτήσεων (Shuy, 1981), καταγράφεται το μονότονο, πιθανόν και «αντιδεοντολογικό», συμπεριφοριστικό γεγονός ότι ο δάσκαλος τις υποβάλλει, επειδή, συνήθως, γνωρίζει και τις απαντήσεις τους (ή «επιβάλλει» τη δική του θέση ή άποψη στην περίπτωση των ψευδοερωτήσεων, όπως αναφέρθηκε αμέσως παραπάνω).

Ένας άλλος διαχωρισμός αξιοποιεί τους στόχους της ταξινομίας του Bloom στον γνωστικό τομέα, συνδέοντάς τους με ισάριθμους τύπους ερωτήσεων (Abduljabbar & Omar, 2015). Το ιεραρχικό μοντέλο του Bloom, που περιγράφηκε αρχικά, το 1956, από τον Benjamin Bloom και τους συνεργάτες του (Bloom, Engelhart, Furst, Hill & Krathwohl, 1956), πραγματευόταν και κατέτασσε τους εκπαιδευτικούς στόχους σε τρεις τομείς: γνωστικό, συναισθηματικό και

ψυχοκινητικό. Αργότερα, οι στόχοι αυτοί αναθεωρήθηκαν και βελτιώθηκαν από άλλους ερευνητές (Lee, Kim, Jin, Yoon & Matsubara, 2017; Anderson, et al., 2001). Παρακάτω, εμφανίζονται οι έξι γνωστικοί στόχοι της ταξινόμιας του Bloom (Nappi, 2017; Abduljabbar & Omar, 2015; Bennett & Rolheiser, 2008; Bloom et al., 1956), μαζί με παραδειγματικές περιπτώσεις ερωτήσεων, για κάθε στόχο. Σε κατοπινές αναθεωρήσεις του μοντέλου του Bloom, τα παρακάτω έξι ουσιαστικά, που συναρτώνται με τους στόχους, αντικαταστάθηκαν από ρήματα:

1. Γνώση, όπου οι ερωτήσεις είναι ανάκλησης γνώσης, αξιολογικού και απομνημονευτικού χαρακτήρα (π.χ. *«Ποια είναι η πρωτεύουσα του Περού;»*).
2. Κατανόηση, με τις ερωτήσεις να ελέγχουν την κατανόηση (π.χ. *«Εξηγήστε, γιατί τα ετερώνυμα κλάσματα πρέπει να μετατρέπονται σε ομώνυμα, κατά την πρόσθεση και την αφαίρεσή τους»*).
3. Εφαρμογή, με τις ερωτήσεις να μεταφέρουν και να εφαρμόζουν τη μάθηση σε νέα περιβάλλοντα (π.χ. *«Τα ηλεκτρικά αυτοκίνητα είναι ακίνδυνα για το περιβάλλον και, αν ναι, γιατί;»*).
4. Ανάλυση, με τις ερωτήσεις να είναι αναλυτικού, συμπερασματικού, επεξηγηματικού, διαφοροποιητικού, ερευνητικού και γενικευμένου χαρακτήρα (π.χ. *«Κατά τη γνώμη σας, ποια είναι τα κύρια λογοτεχνικά χαρακτηριστικά της Επτανησιακής Σχολής, μετά και τη μελέτη των αντιπροσωπευτικών έργων που προηγήθηκε;»*).
5. Σύνθεση, με τις ερωτήσεις να είναι συνθετικής, σχεσιακής, συνδυαστικής και εναλλακτικής κατατομής, που ενθαρρύνουν και καλλιεργούν την επινοητικότητα και τη δημιουργικότητα (π.χ. *«Αν ήσουν δήμαρχος στην πόλη μας, τι θα άλλαζες, ώστε η καθημερινότητα των συμπολιτών μας να βελτιωθεί;»*).
6. Αξιολόγηση, όπου οι ερωτήσεις έχουν αξιολογικό, κριτικό και αιτιολογικό προσανατολισμό (π.χ. *«Από αυτά τα δυο εκπαιδευτικά λογισμικά, που παρουσιάστηκαν, ποιο πιστεύετε ότι ευνοεί περισσότερο τη δημιουργία εποικοδομιστικών και μαθητοκεντρικών περιβαλλόντων και γιατί;»*).

Από τα παραπάνω είδη ερωτήσεων, μόνο τα τέσσερα τελευταία υπηρετούν τις λεγόμενες υψηλές γνωστικές λειτουργίες, και μπορεί να διαδραματίσουν, ως ανοιχτές ερωτήσεις, τον ρόλο διαμεσολαβητικού και νοητικού εργαλείου. Οι δυο πρώτοι τύποι ερωτήσεων αποτελούν κλειστές ερωτήσεις, ανακλητικού, απομνημονευτικού τύπου, χαμηλών γνωστικών προδιαγραφών και ισχνών μαθησιακών ωφελημάτων. Αντίθετα, οι ερωτήσεις, που συναρτώνται με την εφαρμογή την ανάλυση, τη σύνθεση και την αξιολόγηση, κατά Bloom, είναι ικανές να δημιουργήσουν μαθητοκεντρικά, συνεργατικά και μεταγνωστικά περιβάλλοντα μάθησης, να αναπτύξουν δεξιότητες σκέψης υψηλότερης τάξης, αλλά και να καλλιεργήσουν και να βελτιώσουν τις διερευνητικές και μεταγνωστικές δεξιότητες των μαθητών, καθιστώντας τους «μικρούς ερευνητές». Ένας τέτοιος στόχος, επ' ουδενί, δεν μπορεί να χαρακτηριστεί παιδαγωγική ουτοπία, καθώς ευρήματα ερευνών (Gourlay, Mushin & Gardner, 2020) δείχνουν ότι παιδιά ηλικίας ακόμη και 4–6 ετών είναι ικανά να σκεφτούν μεταγνωστικά και να εξελίξουν τη μεταγνωστική τους σκέψη, ανταποκρινόμενα, επιτυχώς, στη διδασκαλία ανάλογων πρακτικών και στρατηγικών. Για παράδειγμα, ερωτήσεις, όπως: *«Πώς μπορούμε να δημιουργήσουμε ένα κατάλογο λέξεων, υπό τη μορφή αντίστροφου λεξικού, οι οποίες τελειώνουν σε -ισμός;»* ή *«Μπορούμε να βρούμε έναν εύκολο τρόπο, ώστε να διαβάζουμε, να απαγγέλλουμε έναν πολυψήφιο αριθμό, οσοδήποτε μεγάλο;»*, πιθανόν να δημιουργούν γόνιμες συνθήκες ανάπτυξης και εξέλιξης

μεταγνωστικών δεξιοτήτων. Σήμερα, θεωρείται δεδομένο, πια, ότι μια επένδυση στις νέες γενιές δε θα πρέπει να στηρίζεται στη συσσώρευση γνώσεων αλλά στη βελτίωση των μεταγνωστικών, διερευνητικών και ανακαλυπτικών στρατηγικών και δεξιοτήτων τους, εντός συνεργατικών και αλληλεπιδραστικών περιβαλλόντων, όπως, βέβαια, προτείνουν και οι σύγχρονες εποικοδομιστικές θεωρίες μάθησης. Κατά, δε, τον Grangeat (2018), η μεταγνωστική ικανότητα των μαθητών είναι άμεσα συνδεδεμένη με την ενίσχυση και τη διευκόλυνση, από τη μεριά του εκπαιδευτικού, της συνεργατικότητας και της αλληλεπίδρασης στην τάξη.

Οι εκπαιδευτικοί στα σχολεία όλου του κόσμου, κατά κόρον και καταιγιστικά, χρησιμοποιούν τις ερωτήσεις, ως διδακτικά μέσα για την επίτευξη των γνωστικών και των άλλων παιδαγωγικών στόχων. Μελέτες και έρευνες έχουν δείξει ότι οι εκπαιδευτικοί κάνουν έως και δύο ερωτήσεις, κάθε λεπτό (Lone & Burroughs, 2016). Ωστόσο, από πολλές έρευνες (π.χ. Lansdown, 2020; Andana, 2018; Lone & Burroughs, 2016; Hattie, 2012; Arslan, 2006) έχει διαπιστωθεί ότι η πλειονότητα των ερωτήσεων είναι χαμηλού μαθησιακού δυναμικού και φορτίου, κλειστές, ανακλητικές, ρητορικές και διαχειριστικές (διεκπεραιωτικές), που απαιτούν, συνήθως, μονολεκτικές απαντήσεις, με τους μαθητές να κρατούν παθητικό και αμυντικό ρόλο. Η παρακίνηση και η παρότρυνση για διερεύνηση και ανακάλυψη της γνώσης, για αυτενέργεια, για αυτονομία, για ομαδικότητα, για ενεργητική συμμετοχή και, γενικά, για καλλιέργεια δεξιοτήτων υψηλής τάξης εκλείπουν. Έτσι, μόνο το 20-25%, περίπου, των ερωτήσεων, που μετέρχονται οι δάσκαλοι, καθημερινά, στα σχολεία, είναι υψηλής μαθησιακής αξίας, ενώ το υπόλοιπο 75-80% είναι κλειστές και διαδικαστικές, άχρωμες, συμπεριφοριστικού τύπου ερωτήσεις.

Αυτή η αντιπαιδαγωγική τακτική φαίνεται να ισχύει και γενικά, αφού, σύμφωνα με τον ΟΟΣΑ (OECD, 2009), σε πολλές περιοχές του κόσμου, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι μαθητές πρέπει να συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία της απόκτησης-κατάκτησης γνώσης, μέσω της αξιοποίησης εποικοδομιστικών πρακτικών, με ταυτόχρονη υποβάθμιση του ρόλου των δασκάλων, ως διαβιβαστών πληροφοριών και κομιστών των «σωστών λύσεων», αποφεύγοντας, δηλαδή, συμπεριφοριστικές πρακτικές. Ωστόσο, σε συνθήκες τάξης, οι εκπαιδευτικοί, σε όλες σχεδόν τις χώρες, δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στην εξασφάλιση ότι η μάθηση είναι καλά δομημένη, παρά στη δημιουργία ενός περιβάλλοντος, που ευνοεί τις μαθητοκεντρικές δραστηριότητες, οι οποίες δίνουν στους μαθητές μεγαλύτερη αυτονομία (OECD, 2009). Πάντως, δε θα πρέπει να παραβλεφθεί ότι η διατύπωση και η δημιουργία ερωτήσεων είναι ζήτημα όχι μόνο μεθοδολογικό αλλά και τεχνικό και απαιτούνται στοχευμένες τεχνικές και στρατηγικές, όπως και δεξιότητες από τους εκπαιδευτικούς, κατά τη διδακτική αξιοποίηση των ερωτήσεων στο καθημερινό μάθημα (Δεσλή & Βλαχόπουλος, 2017; Josse & Bor, 1987). Όντως, ο σχεδιασμός ερωτήσεων υψηλής μαθησιακής αξίας δεν είναι μια έμφυτη δεξιότητα για τον εκπαιδευτικό (Narpi, 2017). Η ανάπτυξη ερωτήσεων, που θα αποτελούν εποικοδομιστικούς διαύλους και «νοητικές σκαλωσιές» και θα καλλιεργούν την ανάλυση, τη σύνθεση, την επινοητικότητα, τη συνδυαστικότητα και τη δημιουργικότητα, απαιτεί προσεκτικά βήματα και μελετημένο προγραμματισμό, και θα στηρίζεται, κυρίως, σε μια καλά οργανωμένη και συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Επιπροσθέτως, μέσω των ερωτήσεων, μπορεί να υπηρετηθεί, ικανοποιητικά και επωφελώς, και το μοντέλο των εννέα διδακτικών γεγονότων του Gagne (Μαστρογιάννης, 2015α; β). Το μοντέλο αυτό, που έχει προκαθορισμένη δόμηση, χρησιμοποιείται, συχνά, ως ένα βασικό συστατικό του εκπαιδευτικού/διδακτικού σχεδιασμού και βασίζεται στη θεωρία της

επεξεργασίας πληροφοριών. Τα εννέα προκαθορισμένα, ιεραρχικά διδακτικά στάδια - γεγονότα του Gagne είναι τα εξής:

1. Απόκτηση προσοχής.
2. Πληροφόρηση των μαθητών για τον μαθησιακό στόχο.
3. Ανάκληση της προγενέστερης γνώσης.
4. Παρουσίαση του περιεχομένου/ερεθίσματος.
5. Παροχή οδηγιών για τη νέα μάθηση.
6. Έλεγχος της απόδοσης.
7. Παροχή ανατροφοδότησης.
8. Αξιολόγηση, π.χ. μέσω ενός τεστ ή γενικών και ειδικών ερωτήσεων.
9. Ενίσχυση της διατήρησης και της μεταφοράς-γενίκευσης.

Ακόμη, αξιοποίηση των ερωτήσεων μπορεί να συμβεί και κατά την εφαρμογή του μοντέλου των έξι σκεπτόμενων καπέλων του Μαλτέζου γιατρού και ψυχολόγου Edward De Bono (Kivunja, 2015; De Bono, 2000; 1985). Το απλό αυτό μοντέλο, που, κατά τη φίλαυτη δήλωση του επινοητή του, μπορεί να θεωρηθεί ως η πιο σημαντική αλλαγή στην ανθρώπινη σκέψη τα τελευταία 2.300 χρόνια, μέσω της χρήσης διαφορετικού χρώματος καπέλων, στοχεύει στην ανάπτυξη και καλλιέργεια της κριτικής σκέψης των μαθητών, ώστε αυτοί να σκέπτονται πιο αποτελεσματικά και δημιουργικά. Γενικά, το μοντέλο του De Bono (που δέχθηκε και επικρίσεις) προτείνει τη μελέτη των προβλημάτων από πολλές διαφορετικές σκοπιές και οπτικές γωνίες, με αποφυγή στερεοτυπικών αντιμετωπίσεων. Οι μαθητές, για παράδειγμα, φορώντας ένα καπέλο, και ανάλογα με το χρώμα του, ενεργοποιούν εκείνους τους τρόπους σκέψης, που αντιστοιχούν στο χρώμα του καπέλου. Παρακάτω, φαίνονται οι ρόλοι και οι καταστάσεις που αντιπροσωπεύει κάθε χρώμα. Επίσης, δίνεται και μια παραδειγματική ερώτηση για κάθε περίπτωση:

- Άσπρο καπέλο: Καθαρά γεγονότα, αριθμοί και πληροφορίες (π.χ. *«Πότε επινοήθηκε το πολίτευμα της Δημοκρατίας και πού;»*).
- Κόκκινο καπέλο: Αισθήματα, συναισθήματα, προαισθήματα και διαίσθηση (π.χ. *«Το πολίτευμα της Δημοκρατίας δημιουργεί αισθήματα ασφάλειας στους πολίτες;»*).
- Μαύρο καπέλο: Συνήγορος του διαβόλου, αρνητική κριτική (π.χ. *«Το δημοκρατικό είναι, όντως, το καλύτερο πολίτευμα;»*).
- Κίτρινο καπέλο: Φωτεινότητα, αισιοδοξία, θετική σκέψη και ευκαιρίες (π.χ. *«Ποια είναι τα αδιαμφισβήτητα πλεονεκτήματα και οι αρετές του δημοκρατικού πολιτεύματος;»*).
- Πράσινο καπέλο: Δημιουργικότητα, κίνηση, πρόκληση, νέες αναθεωρημένες ιδέες και εναλλακτικές δυνατότητες (π.χ. *«Τι άλλο πρέπει να προστεθεί, ώστε το πολίτευμα της Δημοκρατίας να προσαρμοστεί περισσότερο και να εξυπηρετεί αποτελεσματικότερα τις πολλαπλές απαιτήσεις των σύγχρονων κοινωνιών;»*).
- Μπλε καπέλο: Έλεγχος, οργάνωση, διευθυντική ιδιότητα, μεταγνώση, σκέψη για τον τρόπο σκέψης (π.χ. *«Ποιο πρέπει να είναι το επόμενο βήμα, που πρέπει να εξεταστεί, στη συζήτηση που μας απασχολεί;»*).

Επιπλέον, στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών, της ανεξάρτητης μάθησης και της διδακτικής αλληλεπίδρασης, μέσω της διατύπωσης και υποβολής κατάλληλων και σκόπιμων ερωτήσεων, συνέβαλε πολύ και η σωκρατική (μαιευτική, διαλογική) μέθοδος, ως μια τέχνη που συνδέεται στενά με την κριτική σκέψη (Narri, 2017; Στυλιαράς & Δήμου, 2015; Paul & Elder, 2008; Arslan, 2006; Elder & Paul, 1998). Ο Σωκράτης, στο πλαίσιο της

φιλοσοφικής του αναζήτησης, ανέπτυξε, μέσω της δημιουργίας κατάλληλων ερωτήσεων, ένα αξιόλογο διαλογικό σύστημα (Προμπονάς, 2015). Μάλιστα, η έννοια και η ανάπτυξη του διαλόγου, από την εποχή της διδασκαλίας του Σωκράτη αποτελεί, μάλλον, κύρια επιδίωξη των εκπαιδευτικών συστημάτων του Δυτικού κόσμου (Burbules & Bruce, 2001). Τέτοιες αλυσιδωτές, διαδοχικές, συστηματικές και προκαθορισμένες ερωτήσεις του σωκρατικού μοντέλου βοηθούν τους δασκάλους και τους μαθητές να μάθουν ο ένας από τον άλλον. Οπωσδήποτε, αυτή η «συστηματικότητα» προσθέτει βάθος και έντονο ενδιαφέρον για την αξιολόγηση της αλήθειας ή της λογικής των πραγμάτων.

Ο Σωκράτης πίστευε ότι οι (με τη σημερινή ορολογία) συμπεριφοριστικού τύπου διαλέξεις απέχουν πολύ από τη διδακτική αποτελεσματικότητα. Θεωρώντας, μάλιστα, ότι η σκέψη δεν καθοδηγείται από τις απαντήσεις αλλά από τις ερωτήσεις (Paul & Elder, 2019; Parrouty, 2014; Elder & Paul, 1998), διατύπωνε εσκεμμένες, δομημένες και καλά οργανωμένες ερωτήσεις, σχετικές με τις πεποιθήσεις και τις αξίες των ανθρώπων. Μέσα από τις «ερωταποκρίσεις», με σκοπό έναν ποιοτικό και επιτυχημένο διάλογο-συζήτηση, ο Σωκράτης δεν αναζητούσε μια συγκεκριμένη σωστή απάντηση, αλλά ενθάρρυνε και ενέπνεε τους μαθητές του. Σκοπός του ήταν οι μαθητές του να βελτιώσουν τη σκέψη τους, να κάνουν υποθέσεις, να αναλύσουν σύνθετες έννοιες, να προβληματιστούν, να εξερευνήσουν και να κατανοήσουν τις πρότερες πεποιθήσεις, αρχές και ιδέες τους, ώστε, στη συνέχεια, να οικοδομήσουν ισχυρότερες και περισσότερο ακαδημαϊκές απόψεις και να οδηγηθούν σε μια βαθύτερη αλήθεια, στην ανακάλυψη κάτι καινούργιου, διαμορφώνοντας, ως συμπέρασμα, νέα δεδομένα, τα οποία θα στηρίζονται στη λογική και τον ορθολογισμό (Landey, Popa & Repanovici, 2020; Nappi, 2017; Zare & Mukundan, 2015).

Οι σωκρατικές ερωτήσεις, οι οποίες, όπως προλέχθηκε, στοχεύουν στην ανάπτυξη και καλλιέργεια δεξιοτήτων συλλογιστικής, κριτικής σκέψης και συμπερασμού, μπορούν να ταξινομηθούν σε έξι κατηγορίες (Manurung & Siregar, 2018; Paul & Elder, 2008; 2007; 2006; Elder & Paul, 1998):

1. Ερωτήσεις διευκρίνισης (π.χ. *«Γιατί νομίζεις ότι ταιριάζει, στην περίπτωσή μας, αυτή η διαφοροποίηση;»*).
2. Ερωτήσεις που διερευνούν υποθέσεις (π.χ. *«Αυτό που λες πώς μπορεί να επιβεβαιωθεί από τα γεγονότα που είναι, μέχρι στιγμής, γνωστά;»*).
3. Ερωτήσεις που διερευνούν αιτίες και αποδεικτικά στοιχεία (π.χ. *«Γιατί πιστεύεις ότι εξελίχθηκε με αυτό τον τρόπο η κατάσταση. Τι επέδρασε, καταλυτικά, σε αυτή την εξέλιξη;»*).
4. Ερωτήσεις σχετικές με απόψεις και προοπτικές (π.χ. *«Ποιο είναι το μειονέκτημα της υιοθέτησης αυτού του μοντέλου τελικών εξετάσεων;»*).
5. Ερωτήσεις που διερευνούν επιπτώσεις και συνέπειες (π.χ. *«Μια τέτοια γρήγορη αποδοχή αυτού του ριζοσπαστικού μέτρου, ποιες άμεσες επιπτώσεις θα επιφέρει στην παγκόσμια οικονομία;»*).
6. Ερωτήσεις σχετικές με την τιθέμενη ερώτηση (π.χ. *«Αυτή η ερώτηση μπορεί να απαντηθεί ως έχει ή πρέπει να τροποποιηθεί;»*).

Κατά μίαν άλλη ισοδύναμη, σχεδόν, διαμέριση (Paul & Elder, 2013; Elder & Paul, 2007), οι σωκρατικές ερωτήσεις μπορούν να χωρισθούν σε ερωτήσεις: σαφήνειας, ορθότητας, ακρίβειας, συνάφειας, εμβάθυνσης, ευρύτητας, λογικής, σημαντικότητας και αμεροληψίας.

Ο ρόλος και η σπουδαιότητα των ερωτήσεων

Οι ερωτήσεις, για να αναβαθμιστούν σε ισχυρά εργαλεία και να βελτιώσουν την ποιότητα της διδασκαλίας, πρέπει να έχουν διερευνητικό, ελεύθερο, ανοιχτό και μεταγνωστικό χαρακτήρα και να είναι αλληλεπιδραστικές, αναπτυξιακά κατάλληλες, μέτριας δυσκολίας και ουδέτερες, όπως, επίσης, και να παρέχουν και έναν σχετικό χρόνο αναμονής, μέχρι την απάντησή τους. Επίσης, να περιέχουν ρήματα στην υποτακτική έγκλιση, σύμφωνα με την ταξινόμια του Bloom, όπως «να συνδέσετε, να επεξεργαστείτε, να αναλύσετε, να αξιολογήσετε, να αιτιολογήσετε, να ερμηνεύσετε, να θεωρήσετε κ.ά.» και να διέπονται (Huinker & Freckmann, 2004; Τριλιανός, 2008, όπως αναφέρεται από τους Στυλιάρη & Δήμου, 2015) από: παρώθηση για σκέψη, σαφήνεια, φυσικότητα, αυθεντικότητα, βραχυλογία, περιεκτικότητα, συγκεκριμένη γνωστική στόχευση, προκλητικότητα και παρότρυνση. Πάντως, οι πλέον πολύτιμες ερωτήσεις (Lucas, Broderick, Lehrer & Bohanan, 2005) είναι αυτές που έχουν εξακτινωτικό και πυροδοτικό χαρακτήρα, οδηγούν, δηλαδή, σε άλλες ερωτήσεις, παρέχοντας σπόρους και προκλήσεις για παραπέρα σκέψη, μελέτη και αναζήτηση. Φυσικά, κρίσιμο αξιολογικό κριτήριο της υπεραξίας των ερωτήσεων στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι ο αντίκτυπός τους στη συμπεριφορά των μαθητών (Gall, 1970), την οποία θα πρέπει να τη μεταβάλλουν. Αυτό σημαίνει, δηλαδή, ότι η σπουδαιότητα των ερωτήσεων είναι άμεσα συναρτημένη και ευθέως ανάλογη, με τη βελτίωση και την ενίσχυση της μάθησης.

Αναλυτικά και συγκεντρωτικά, ο ρόλος (και η σπουδαιότητα), των ανοιχτών, κυρίως, ερωτήσεων, ως ισχυρών παιδαγωγικών εργαλείων, ειδικά όταν προωθούν τις γνωστικές δεξιότητες υψηλής τάξης, καλύπτει, διευκολύνει και εξυπηρετεί τις παρακάτω κρίσιμες διαστάσεις του εκπαιδευτικού έργου (Lansdown, 2020; Andana, 2018; Jang, 2017; Δεσλή & Βλαχόπουλος, 2017; Στυλιάρη & Δήμου, 2015; Heritage & Heritage, 2013; Μπιρμπίλη, 2008; Chin, 2007; 2006; Ewing & Whittington, 2007; Josse & Bor, 1987; Gall, 1970):

- Έλεγχος προϋπαρχουσών γνώσεων και εμπειριών, δημιουργία συνδέσεων και συσχετίσεων με πρότερες γνώσεις, καταγραφή της γνωστικής δομής και του γνωστικού επιπέδου των μαθητών, μέσω και της δημιουργίας ιδεοθύελλας (καταιγισμού ιδεών).
- Ανάπτυξη, βελτίωση και διαμόρφωση της λεκτικής επικοινωνίας, της συζήτησης και του διαλόγου, των δεξιοτήτων κριτικής σκέψης (υψηλής τάξης), των γνωστικών δεξιοτήτων, των συλλογισμών, των συμπερασμάτων και της δημιουργικότητας.
- Ανάπτυξη συνεργατικών, αλληλεπιδραστικών, μαθητοκεντρικών περιβαλλόντων και αναβάθμιση των μαθητών σε ερευνητές, μέσω μάθησης, η οποία βασίζεται σε έλεγχο υποθέσεων και σε έρευνα.
- Ενίσχυση της γνωστικής-μαθησιακής απελευθέρωσης και ανεξαρτησίας, της ενεργητικής μάθησης, της μάθησης που βασίζεται σε διερεύνηση και ανακάλυψη, του αναστοχασμού, των δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων, της αυτογνωσίας και της μεταγνώσης.
- Διερεύνηση νέων ιδεών και εννοιών, αναζήτηση αιτιωδών σχέσεων, εννοιών και γεγονότων, ανάλυση σε βάθος εννοιών και κειμένων, και εστίαση της σκέψης σε βασικές έννοιες και ιδέες αλλά και στο περιεχόμενο του μαθήματος.
- Δημιουργία κινήτρων και απόκτηση προσοχής, μέσω και της προοργανωτικής λειτουργίας τους (οι ερωτήσεις ως προκαταβολικοί οργανωτές), κινητοποίηση και διατήρηση του ενδιαφέροντος, της περιέργειας, καθώς και της φαντασίας.

- Κάλυψη κενών γνώσης, κατανόηση, εμπέδωση και συνόψιση των μαθημάτων, μέσω της επίλυσης αποριών και της παροχής εξατομικευμένων και διαφοροποιημένων παρεμβάσεων διευκρινίσεων και ανατροφοδότησης.
- Ενίσχυση της παρακίνησης, της ενθάρρυνσης, της ανάγκης για επανεξέταση στερεοτυπικών αντιλήψεων και για διαχείριση και μελέτη από πολλές σκοπιές προβλημάτων και ζητημάτων.
- Άρση παρερμηνειών και εσφαλμένων αντιλήψεων, σύνδεση διδασκαλίας και εμπειρίας, καθορισμός των επόμενων εκπαιδευτικών βημάτων αλλά και διαμόρφωση των απαντήσεων των μαθητών.
- Βοήθεια στη διαχείριση της τάξης και στην αντιμετώπιση προβλημάτων πειθαρχίας.
- Κρίσιμη συμβολή στην αξιολόγηση (αρχική, διαμορφωτική, τελική) των μαθητών αλλά και στην ανάπτυξη αυτοαξιολογικών δεξιοτήτων.
- Ενθάρρυνση, ώστε και οι μαθητές οι ίδιοι να κάνουν ερωτήσεις, εμβαθύνοντας σε θέματα που τους αφορούν.

Γενικά, λοιπόν, οι επιτυχημένες ερωτήσεις, που διατυπώνονται από τους εκπαιδευτικούς, ως εργαλεία εκπαιδευτικής επικοινωνίας, εξυπηρετούν, μέσω του ρόλου τους, τις παρακάτω τέσσερις παιδαγωγικές συνθήκες (Κωνσταντίνου, 2004):

1. δημιουργία και διατήρηση θερμής ατμόσφαιρας και ευνοϊκού παιδαγωγικού κλίματος, κατά τη διάρκεια των μαθημάτων, ενθαρρύνοντας τη συμμετοχή και τα κίνητρα.
2. κατανόηση, εμπέδωση, διερεύνηση, προαγωγή της ενεργητικής μάθησης, ανακάλυψη και οικοδόμηση της γνώσης από τους μαθητές.
3. καλλιέργεια και βελτίωση υψηλών νοητικών λειτουργιών (π.χ. προγραμματισμού, ομιλίας, μνήμης, κριτικής σκέψης), ικανοτήτων και δεξιοτήτων των μαθητών (οι ερωτήσεις ως γνωστικά, νοητικά εργαλεία).
4. αναστοχασμό και αξιολόγηση του τελικού μαθησιακού προϊόντος, των στόχων κάθε μαθήματος αλλά και των επιδόσεων κάθε μαθητή, σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο.

Αναμφισβήτητα, λοιπόν, η σημασία και η σπουδαιότητα των ερωτήσεων, ως μιας κρίσιμης και αναπόσπαστης διάστασης του εκπαιδευτικού έργου, είναι πολύ καθοριστική στην καθημερινή διδακτική πρακτική. Υπό μία έννοια, η εκπαιδευτική διαδικασία είναι το σχηματιζόμενο από ερωτήσεις (διαλογικό) δίπολο πομπού και δέκτη, το οποίο υπηρετεί την αμφίδρομη επικοινωνία, μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικού, με τους ρόλους του πομπού και του δέκτη, οπωσδήποτε, να εναλλάσσονται, κατά τη διάρκεια της παιδαγωγικής πράξης. Η διατύπωση κατάλληλων, ενθαρρυντικών και παροτρυντικών ερωτήσεων μπορεί να δημιουργήσει μεταγνωστικά, εποικοδομιστικά, διερευνητικά, μαθητοκεντρικά, άνετα και ζεστά περιβάλλοντα, από τα οποία οι μαθητές θα καρπώνονται τα οφέλη της μαθησιακής ανεξαρτησίας τους, της ανάπτυξης και ευελιξίας της κριτικής σκέψης τους και, γενικά, του ζητούμενου στην εκπαίδευση, της οικοδόμησης, δηλαδή, μιας υγιούς, πλήρους και ολοκληρωμένης προσωπικότητας.

Οι μαθητές ως δημιουργοί ερωτήσεων

Μάλλον, αποτελεί νομοτελειακή, αξιωματική αλήθεια, όπως αναφέρθηκε ήδη, ότι οι μαθητές έχουν ως εγγενή καταβολή και προδιάθεση την περιέργεια, η οποία τους οδηγεί στην προσπάθεια για εξερεύνηση, αποκωδικοποίηση και κατανόηση της λειτουργίας του

κόσμου. Οπότε, και η διατύπωση ερωτήσεων, ως επακόλουθο αυτής της σύμφυτης τάσης, αποτελεί αβίαστη και αυτόβουλη εσωτερική διαδικασία. Οι μαθητές, λοιπόν, ακολουθούν το ένστικτό τους και «μετασχηματίζονται», φυσικά και αυθόρμητα, σε μικρούς ερευνητές, μελετώντας προκλητικά θέματα, τα οποία τους προβληματίζουν και τους απασχολούν. Όταν ο Isidore Rabi, ο βραβευμένος με Νόμπελ Φυσικής Αμερικανοπολωνός επιστήμονας, ρωτήθηκε τι τον βοήθησε να γίνει επιστήμονας, ανέφερε ότι, όταν αυτός γυρνούσε από το σχολείο, η μητέρα του τον έλεγχε, συνέχεια, ρωτώντας τον: «έκανες καλή ερώτηση στο σχολείο σήμερα;». Ο νομπελίστας υποστήριζε ότι το να κάνει, από μικρός, καλές ερωτήσεις, ήταν αυτό που τον έκανε επιστήμονα (Chin, 2004).

Όμως, παρά αυτή την κρισιμότητα και σπουδαιότητα των ερωτήσεων των μαθητών, έχει παρατηρηθεί, από παλιά (Gall, 1970), ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα (ειδικά το σύγχρονο ελληνικό, λόγω της συμπεριφοριστικής κατατομής του) δεν ευνοούν τη δημιουργία ενός σχολικού περιβάλλοντος, στο οποίο οι ερωτήσεις των μαθητών, κατά τη μαθησιακή διαδικασία, θα κρατούν καλό μερτικό. Οι ευκαιρίες των μαθητών να θέτουν ερωτήματα είναι πολύ περιορισμένες. Αυτό κατά κύριο λόγο συμβαίνει, επειδή στο παραδοσιακό σχολείο τα παιδιά δεν κάνουν ερωτήσεις, καθώς «τους απαγορεύεται να πάρουν τον έλεγχο από τον δάσκαλο» (Comteyras, 1995), μιας και η καθέδρας, δασκαλοκεντρική, συμπεριφοριστική διδασκαλία δεν επιτρέπει τέτοιες «παιδαγωγικές πολυτέλειες» και «εξισωτικούς εκμοντερνισμούς». Αυτή, λοιπόν, η έμφυτη ικανότητα των μαθητών, στη διατύπωση ερωτήσεων, η οποία, οπωσδήποτε, ενισχύει και τη μάθησή τους, φιμώνεται και παραμένει αναξιοποίητη (Chin & Osborne, 2008). Ακόμη, μια σχετική ανισοκατανομή υφίσταται και στο πεδίο της έρευνας, καθώς παρατηρείται (Δεσλή & Βλαχόπουλος, 2017) μια υστέρηση στη μελέτη των ερωτήσεων των ίδιων των μαθητών, σε σχέση με τις ερωτήσεις των εκπαιδευτικών, αν, και τελευταία, αυτό το σχετικό ερευνητικό χάσμα, φαίνεται πως τείνει προς γεφύρωση.

Η αποτελεσματική μάθηση, πέραν των (πολλών) άλλων, εξαρτάται και από το νόημα και το ενδιαφέρον, που βρίσκουν σε αυτά, που διδάσκονται οι μαθητές (Παντελιάδου, 2008). Αυτό το ενδιαφέρον των μαθητών για το μάθημα και για το σχολείο γενικότερα, μπορεί να αποκαλυφθεί, καθαρά, και μέσα από τις ερωτήσεις τους. Ωστόσο, το σχολείο, ως ξεκομμένο από την πραγματικότητα και τα βιώματα των μαθητών, πολλές φορές παρέχει μη ενδιαφέρουσες απαντήσεις σε ερωτήσεις, τις οποίες, όμως (Osborne, 2006), ...ουδέποτε οι μαθητές έχουν υποβάλει!

Πάντως, υποστηρίζεται, εδώ και εξήντα χρόνια (Carner, 1963), ότι οι πλέον αξιόπιστοι μάρτυρες, για τη μορφή, το περιεχόμενο, την αλληλεπίδραση στην τάξη και την ποιότητα της μαθησιακής διαδικασίας, είναι οι ερωτήσεις των μαθητών παρά των εκπαιδευτικών. Πράγματι, και οι ερωτήσεις των μαθητών διαδραματίζουν σημαντικό και εξέχοντα ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία, καθώς αποτελούν καθρέφτες τόσο για τη διδασκαλία όσο και για τη μάθηση (Harrak, Bouchet, Luengo & Gillois, 2020; Harrak, Bouchet & Luengo, 2019; Jang, 2017; Chin & Osborne, 2008). Η δημιουργία ερωτήσεων από τους ίδιους τους μαθητές και η βελτίωση των ερωτήσεών τους είναι ένας από τους πλέον καθοριστικούς τρόπους ενίσχυσης της αποτελεσματικότητας της μάθησης. Επιπλέον, η απόκτηση της ικανότητας υποβολής ερωτήσεων υψηλών νοητικών αξιώσεων λειτουργεί ως προπομπός και ως μια αρχική μύηση των μαθητών στον επιστημονικό αλφαριθμητισμό (Chin & Osborne, 2008).

Ο μετασχηματισμός της τάξης σε ανοικτό, διερευνητικό και μαθητοκεντρικό περιβάλλον, στο οποίο θα καλλιεργείται και θα κυριαρχεί η «αμφισβήτηση», η «αβεβαιότητα» (Comteyras, 1995), η αλληλεπιδραστικότητα και η αναζήτηση, θεωρείται κατεξοχήν

γεννήτορας φυσικών, αβίαστων, αυθεντικών και υψηλής γνωστικής υποστάθμης ερωτήσεων από τους μαθητές. Η πρόκριση της διερευνητικής μάθησης στο καθημερινό μάθημα, όπου οι αναζητήσεις και ερωτήσεις των μαθητών «έχουν την τιμητική τους», έχει, αδιαμφισβήτητα, σημαντικά γνωστικά και μαθησιακά οφέλη (Grangeat, 2016; Minner, Levy & Century, 2010). Όταν οι ερωτήσεις των μαθητών βρίσκονται στο επίκεντρο (Harrak, Bouchet, Luengo & Gillois, 2018; Lone & Burroughs, 2016) της εκπαιδευτικής πράξης και η έκφραση των ελεύθερων γνώμων των μαθητών περισσεύει, η τάξη μετατρέπεται σε έναν ελκυστικό και συμπαθητικό χώρο, σε ένα δελεαστικό παιδαγωγικό ενδιαίτημα, που αποκτά νόημα αλλά και συνάφεια με τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Με τέτοιες θετικές προοπτικές στις αίθουσες, τα θέματα, που διερευνώνται, θεωρούνται γνήσια, βαρύνοντα και πολύτιμα και προσεγγίζονται αποτελεσματικότερα, αφού συνδέονται με τις εμπειρίες και τα βιώματα των μαθητών. Ας σημειωθεί ότι και οι ερωτήσεις μεταξύ μαθητών (Reiser et al., 2017), κατά τη διάρκεια των μαθημάτων, είναι μια ευκαία, αβανταδόρική συνθήκη, αφού αυτή μπορεί να λειτουργήσει ωστικά στη σκέψη των μαθητών αλλά και βελτιωτικά όχι μόνο στον τρόπο διατύπωσης αλλά και στην ποιότητα του περιεχομένου των ερωτήσεων.

Συνήθως, βέβαια, οι μαθητές ρωτούν για διευκρινίσεις προς άρση παρερμηνειών και για καλύτερη κατανόηση αλλά και για άλλα θέματα, άσχετα, όμως, με τους συγκεκριμένους μαθησιακούς στόχους (Harrak et al., 2018; Reiser et al., 2017), αν και αυτές οι ερωτήσεις έχουν την παιδαγωγική αξία και χρησιμότητά τους. Για παράδειγμα, μέσω αυτών των ερωτήσεων ο εκπαιδευτικός μπορεί να αντιληφθεί τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές, ώστε να παρέμβει στην πορεία διαμορφωτικά και να προσαρμόσει, στα νέα δεδομένα, τη διδασκαλία του.

Σε κάθε περίπτωση, όποιοι και αν είναι οι λόγοι και τα εμπόδια (π.χ. δασκαλοκεντρική διδασκαλία, τρακ και φοβία ακροατηρίου), εξαιτίας των οποίων οι μαθητές κάνουν «ρηχές» ερωτήσεις ή διακατέχονται από μια «συστολή», ως προς τη δημιουργία και διατύπωση ερωτήσεων, η παιδαγωγική μαεστρία του εκπαιδευτικού μπορεί να αμβλύνει αυτές τις ανασχές. Οι μαθητές είναι παιδαγωγικά ορθό και άκρως συνιστώμενη διδακτική πράξη να υποστηρίζονται στη διατύπωση και την υποβολή «καλών» ερωτήσεων, οι οποίες θα ευδοκιμούν, οπωσδήποτε, σε εποικοδομιστικά, αναστοχαστικά και αλληλεπιδραστικά περιβάλλοντα. Τεχνικές και μέθοδοι, όπως δραματοποίηση, παιχνίδι ρόλων, ομαδικές εργασίες, συμμετοχές σε παιχνίδια (π.χ. «κάνω τον δάσκαλο ή τον δημοσιογράφο»), πρότζεκτ (σχέδια εργασίας), ερευνητικές και συνθετικές εργασίες, επισκέψεις σε τοπικούς φορείς (και για διεκδικήσεις), αλλά και όσες μέθοδοι αναφέρθηκαν προηγουμένως (σωκρατική, έξι καπέλα σκέψης κ.λπ.), μπορούν να αναδείξουν τον γνωστικό, μαθησιακό και κοινωνικοποιητικό πλούτο της υποβολής στοχευμένων και ποιοτικών ερωτήσεων από τους μαθητές.

Ειδικότερα, και υπό το πλαίσιο συνόψισης, η δημιουργία και διατύπωση ερωτήσεων από τους μαθητές πληροί, καλύπτει και «δωρίζει» τους παρακάτω, τουλάχιστον, παιδαγωγικούς πόρους, όσον αφορά στη διδασκαλία και τη μάθηση, αλλά και γενικότερα τη γενική στοχοθεσία του σχολείου (Harrak et al., 2020; 2018; Harrak et al., 2019; Zrada, Kastens & Turrin, 2019; Minigan, Westbrook, Rothstein & Santana, 2017; Reiser et al., 2017; Lone & Burroughs, 2016; Chin & Osborne, 2008):

- Ενεργοποίηση προηγούμενων γνώσεων, καταγραφή των ιδεών των μαθητών, της εννοιολογικής, αλγοριθμικής και πραγματολογικής γνώσης τους, αποκάλυψη και άρση κρίσιμων κενών γνώσης, συγχύσεων και παρανοήσεων, φανέρωση των

εναλλακτικών προσεγγίσεων των μαθητών, όπως και λειτουργία τους ως δεικτών της γνώσης και του ενδιαφέροντος των μαθητών.

- Παροχή κριτηρίων κατανόησης και σκέψης των μαθητών και αποτύπωση του τρόπου σκέψης και της συλλογιστικής τους, λειτουργία τους ως εργαλείο για την οικοδόμηση γνώσεων.
- Ενθάρρυνση των μαθητών να εκφράσουν τη περιέργεια και την αμφισβήτησή τους, καθώς και να διερευνήσουν θέματα που τους ενδιαφέρουν αλλά και αναβάθμιση των μαθητών σε ερευνητές και σε δια βίου μαθητάνοντες.
- Ενίσχυση ομαδοσυνεργατικών μορφών διδασκαλίας, δεξιοτήτων λήψης αποφάσεων, βιωματικότητας, γνήσιας μάθησης, αναστοχαστικών πρακτικών, μεταγνωστικών δεξιοτήτων και δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων.
- Ενθάρρυνση της ενεργητικής και ουσιαστικής μάθησης και υποστήριξή της τόσο εντός όσο και εκτός της τάξης.
- Επικέντρωση της προσοχής των μαθητών στις κύριες ιδέες, στο περιεχόμενο και τον έλεγχό του, εμβάθυνση σε έννοιες, με αποτέλεσμα την επένδυση των μαθητών περισσότερο στη δική τους μάθηση.
- Υπόδειξη για τον τύπο και τη φύση των ερωτήσεων που τίθενται από μαθητές, κατά ομάδες ή ατομικά, και συμβολή τους στη (συν)Διαμόρφωση του μαθήματος.
- Παροχή κριτηρίων για το βάθος της μαθησιακής διαδικασίας και ανατροφοδότησης προς τον εκπαιδευτικό, απόκτηση, αρχικά, μια «διαίσθησης» από τον εκπαιδευτικό, σχετικά με το επίπεδο και το προφίλ των μαθητών στην τάξη και σήμανση για πιθανή προσαρμογή των διδακτικών παρεμβάσεων των δασκάλων.

Οι ερωτήσεις, που υποβάλλουν οι μαθητές, αποτελούν αντανάκλαση των γνωστικών υποδομών τους. Αυτές τις υποδομές, μάλιστα, οι ερωτήσεις μπορούν να τις ενισχύουν και να τις πλουτίζουν, κατά πολύ. Για αυτό, με εύστοχες και ακριβείς αναπλαισιωμένες παρεμβάσεις και στρατηγικές, οι εκπαιδευτικοί, προτείνεται, να δημιουργούν τις προϋποθέσεις ύφανσης συνεργατικών, επί το πλείστον, μεθόδων, ώστε οι μαθητές να ενθαρρύνονται να εξασκούνται στην υποβολή ποιοτικών και προκλητικών ερωτήσεων και να αντιλαμβάνονται, έτσι, ότι η διατύπωση ερωτήσεων αποτελεί κεντρική και ουσιαστική συνιστώσα της μάθησης. Η ανάπτυξη μιας ρεαλιστικής κουλτούρας (Chin & Osborne, 2008; Chin, 2004) προβληματισμού, εποικοδομητικής κριτικής και διερεύνησης στις σχολικές τάξεις, μέσω κατάλληλων, γόνιμων και εμπνευστικών ερωτήσεων, μπορεί να καλλιεργήσει τον σύγχρονο σκοπό της Παιδείας, που, μάλλον, είναι η ανάπτυξη κριτικής, διερευνητικής και δημιουργικής σκέψης, η ενίσχυση των δεξιοτήτων φιλτραρίσματος πληροφοριών, μεταγνώσης και επίλυσης προβλημάτων, η βελτίωση της ικανότητας στη λήψη αποφάσεων και, εν ολίγοις, η δημιουργία υγιώς σκεπτόμενων και ολοκληρωμένων ανθρώπων.

Ο Grangeat (2018) θεωρεί ότι είναι ανώφελο για τους μαθητές να απομνημονεύουν ή να μελετούν ένα πρόβλημα με γενικό τρόπο. Απαιτείται, προτείνει, μερίκευση στην αντιμετώπιση προβλημάτων και η μεταγνώση θα πρέπει να προσαρμοστεί σε αυτή την αναγκαιότητα. Έτσι, οι ερωτήσεις που πρέπει να τίθενται κατά την προσέγγιση των προβλημάτων, με στόχο έναν μεταγνωστικό τερματισμό, είναι οι παρακάτω (Grangeat, 2018):

- Το παρόν πρόβλημα διαφέρει και πόσο από τα συνηθισμένα; Είναι καλώς ορισμένο (σαφές) ή ατελώς ορισμένο (ασαφές); Είναι σύνηθες (ρουτίνας) ή όχι;
- Πού και πώς διαφοροποιείται το παρόν πρόβλημα σε σχέση με άλλα;
- Με ποιον τρόπο θα ξεπεραστούν οι ιδιαιτερότητες του μελετώμενου προβλήματος;

- Ποιος είναι ο τρόπος, ο οποίος θα με βοηθήσει να αντιληφθώ, αν η στρατηγική και η μέθοδο, που θα μετέλθω, θα είναι επιτυχημένη και αποτελεσματική;
- Υπάρχει τρόπος να ξέρω, αν αυτό το συγκεκριμένο πρόβλημα θα κατορθώσω να το επιλύσω;

Η γνωστή κινεζική (Graves, Schneider & Ringstaff, 2017) παροιμία «αν δώσεις σε κάποιον ένα ψάρι θα τον ταΐσεις για μια μέρα. Μα, αν τον διδάξεις πώς να ψαρεύει, θα τον ταΐξεις για μια ζωή» αποτελεί ένα απλοποιημένο, κλασικό, πολύ πετυχημένο παράδειγμα, που τονίζει την αξία της διδασκαλίας, της μάθησης και του σχολείου γενικότερα, και, ίσως, και της μεταγνώσης (υπό τη μεταγνωστική διάσταση του «μαθαίνω πώς να μαθαίνω»). Μια παραλλαγμένη μορφή της κινεζικής αυτής παροιμίας (Chin, 2004) αποδίδει και συγκεκριμενοποιεί πολύ καλύτερα και emphaticότερα τον ρόλο και τη σημασία της ανάπτυξης δεξιοτήτων υποβολής εύστοχων και ποιοτικών ερωτήσεων από τους ίδιους τους μαθητές: «Δώστε σε έναν μαθητή μια ερώτηση και θα μαθαίνει για μια μέρα. Διδάξτε τον πώς να ρωτάει και θα ερευνά και θα μαθαίνει για μια ζωή».

Συμπεράσματα, συζήτηση, προτάσεις

«Υπάρχουν περισσότερες ερωτήσεις παρά απαντήσεις, εικόνες στο μυαλό μου που δεν θα εμφανιστούν, υπάρχουν περισσότερες ερωτήσεις παρά απαντήσεις, και όσα περισσότερα ανακαλύπτω, τόσα λιγότερο γνωρίζω» (στροφή από τραγούδι του Αμερικανού τραγουδοποιού Johnny Nash, στο Hinton, 2009).

Η ανθρώπινη διανοητικότητα και το σχετικό γνωστικό της φορτίο είναι κρίσιμα και άμεσα συναρτώμενα στοιχεία με τις «εσωτερικές ερωτήσεις» αλλά και την υποβολή ερωτήσεων προς τους άλλους. Στο σχολείο, οι ερωτήσεις (εκπαιδευτικού προς μαθητές, μαθητών προς εκπαιδευτικό και μαθητή προς μαθητή/ές) αποτελούν ένα διαχρονικό και αποτελεσματικό διευκολυντικό και διαμεσολαβητικό γνωστικό εργαλείο, το οποίο είναι ικανό να προσδώσει ισχυρή προστιθέμενη αξία στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία. Είναι παιδαγωγικά συνιστώμενο (Grangeat, 2018), οι μαθητές να παρακινούνται και να ενθαρρύνονται, ώστε να απαντούν σε ερωτήσεις, ακόμη και στην περίπτωση που έχουν ενδοιασμούς ως προς την ορθότητα της απάντησής τους, να κάνουν σχόλια στις εργασίες των συμμαθητών τους, αλλά και να δέχονται και να σέβονται την κριτική των συμμαθητών τους για τις δικές τους εργασίες.

Οι ερωτήσεις, όταν υπηρετούν την ευρύτητα, τη διερεύνηση, την αλληλεπιδραστικότητα, τη μεταγνωστικότητα, τον αναστοχασμό και την ανοικτότητα είναι δυνατόν, υπό αυτές κυρίως τις προϋποθέσεις, να αίρουν πολλά επικοινωνιακά και παιδαγωγικά προσκόμματα, ώστε να οικοδομούνται οι επιζητούμενες υψηλού τύπου νοητικές δεξιότητες. Ωστόσο, το κυρίως συμπεριφοριστικό (ελληνικό) σχολείο, εξαιτίας και των αγκυλωτικών αυτοματισμών, που ευνοεί και προωθεί, αδυνατεί να αφήσει αρκετό χώρο και πεδίο σε εποικοδομιστικές και διερευνητικές πρακτικές, οι οποίες θα ενισχύσουν και θα βελτιώσουν όλες τις διδακτικές παρεμβάσεις αλλά και την κριτική και δημιουργική σκέψη, όπως και τη μάθηση. Οι ερωτήσεις που απαιτούν (και διακονούν τη) σκέψη χαμηλού μαθησιακού βεληνεκούς, δηλαδή οι ανακλητικού και αξιολογικού τύπου ερωτήσεις, μονοπωλούν πολλές σχολικές τάξεις, στραγγίζουν την παιδική σκέψη και επινοητικότητα, αποδομούν τη μαθητική ευαρέσκεια και μειώνουν τα περιθώρια συμφιλίωσης των μαθητών με το σχολείο.

Προς την κατεύθυνση αυτή της χρήσης ερωτήσεων στη διδακτική πρακτική, έχουν παρουσιαστεί πολλές ταξινομίες ερωτήσεων και τεχνικές, όπως εκτέθηκαν στην παρούσα

εργασία, η σωστή αξιοποίηση των οποίων, από τους εκπαιδευτικούς, μπορεί να ενισχύσει την ποιότητα και την αλληλεπιδραστικότητα της διδασκαλίας και να πολλαπλασιάσει τα μαθησιακά οφέλη, βοηθώντας τους μαθητές να αναλύουν, να συνθέτουν, να διερευνούν, να εφαρμόζουν και να δημιουργούν. Σήμερα, ως σύμμαχοι σε αυτή τη «γλυκιά» παιδαγωγική πορεία, μπορούν να αξιοποιηθούν και τα ψηφιακά και τα διαδικτυακά περιβάλλοντα, τα οποία, χάρις στα άνετα και διερευνητικά περιβάλλοντα που δημιουργούν, και με την απαραίτητη πλαisiώση των φύλλων εργασίας με τις κατάλληλες ερωτήσεις τους, μπορεί να αποβούν μαθησιακώς ευεργετικά.

Όλα αυτά τα παραπάνω μπορούν, βέβαια, να έχουν και παράπλευρη μεν αλλά περισσότερο σημαντική ωφέλεια. Οι μαθητές είναι πολύ πιθανό να μάθουν και οι ίδιοι να κάνουν στοχευμένες και ποιοτικές ερωτήσεις, μέσω των οποίων θα ανεξαρτητοποιούνται μαθησιακά, θα χειραφετούνται γνωστικά, θα αυτορυθμίζονται, θα δημιουργούν «νοητικές σκαλωσιές» προς το κεφαλόσκαλο της επικείμενης ανάπτυξής τους, ώστε, τελικά, να κατακτήσουν τη γνώση για να κατανοήσουν, κατά το δυνατό, τη φύση, την πλάση και τον κόσμο ολόκληρο. Άλλωστε, ο θυμόσοφος λαός βρήκε τον απλό, απλοϊκό μα εύσχημο και λιγόλογο τρόπο, για να καταδείξει την αξία και τη γενναιοδωρία των ερωτήσεων στην καθημερινή και κατ' επέκταση στη σχολική ζωή: «Ρωτώντας, πας στην πόλη!».

Αναφορές

- Abduljabbar, D. A., & Omar, N. (2015). Exam questions classification based on Bloom's taxonomy cognitive level using classifiers combination. *Journal of Theoretical and Applied Information Technology*, 78(3), pp. 447-455.
- Adams, M. G. (2010). The Practical Primacy of Questions in Action Learning. In R. L. Dilworth & Y. Boshyk (Eds), *Action Learning and its Applications* (pp. 119-130). London: Palgrave Macmillan.
- Agar, J. (2017). The curious history of curiosity-driven research. Notes and Records: The Royal Society *Journal of the History of Science*, 71(4), pp. 409-429.
- Aggarwal, S., & Zarabi, D. (2018). Catering curiosity through computer intervention among students with learning disability: Fabricating hungry minds. *IJRAR- International Journal of Research and Analytical Reviews*, 5(2), pp. 1152-1155.
- Albu, G. (2014). The teacher and the questions of students. Case study. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 187, pp. 34-39.
- Anagnostopoulou, A., Kyprianou M., Rota A.-E., Pavlatou E., & Zaphiris L. (2017). Correlation of understanding of physics and psychological symptoms among high-school students in Greece. *Physics Education*, 52(5), 055004.
- Andana, Y. (2018). *The Types of Teacher's Questions in English Teaching-Learning Process at Man Mojokerto*. Thesis Disertation. English Teacher Education Department Faculty of Education and Teacher Training. Sunan Ampel State Islamic University Surabaya.
- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., Rath, J., & Wittrock, M. C. (Eds.) (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing. A Revision of Bloom 's Taxonomy of Educational Objectives*. Abridged Edition. Longman.
- Arslan, M. (2006). The role of questioning in the classroom. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, pp. 81-103.
- Aschner, M. J. (1961). Asking questions to trigger thinking. *NEA Journal*, 50, pp. 44-46.
- Bakalaki, A. (2021). Plagiarism, rote memorizing and other "bad" habits in the Greek University and beyond. *Teaching Anthropology*, 10(3), pp. 29-37.
- Bennett, B., & Rolheiser, C. (2008). *Beyond Monet: The artful science of instructional integration*. Toronto: Bookation.

- Bloom, B. D., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. Handbook 1. Gognitive Domain*. Longmans.
- Brindesi, H., & Papazoglou, A. (2019). Information literacy efforts addressed to schools in Greece. Paper presented at: *IFLA WLIC 2019 - Athens, Greece - Libraries: dialogue for change in Session 207 - Information Literacy with Library Theory and Research*. Retrieved May 16, 2021, from <http://library.ifla.org/2579/1/207-brindesi-en.pdf>.
- Burbules, N. C., & Bruce, B. C. (2001). Theory and Research on Teaching as Dialogue. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching, 4th Edition* (pp. 1102-1121). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Cambridge Dictionary (2020). *Meaning of problem in English*. Retrieved May 3, 2020, from <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/question>.
- Carey, S. (1985). *Conceptual Change in Childhood*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Carner, R. L. (1963). Levels of questioning. *Education*, 83, pp. 546-550.
- Chang, Y. Y. (2012). The use of questions by professors in lectures given in English: Influences of disciplinary cultures. *English for Specific Purposes*, 31(2), pp. 103-116.
- Chaudhari, U. S. (1974). The Role of Questions in Thinking and Learning from Text: A Research Perspective. *Educational Technology*, 14(1), pp. 7-11.
- Chin, C. (2004). Students' questions: Fostering a culture of inquisitiveness in science classrooms. *School Science Review*, 86(314), pp. 107-112.
- Chin, C. (2006). Classroom Interaction in Science: Teacher questioning and feedback to students' responses. *International Journal of Science Education*, 28(11), pp. 1315-1346.
- Chin, C. (2007). Teacher Questioning in Science Classrooms: Approaches that Stimulate Productive Thinking. *Journal of research in science teaching*, 44(6), pp. 815-843.
- Chin, C., & Osborne, J. (2008). Students' questions: a potential resource for teaching and learning science. *Studies in Science Education*, 44(1), pp. 1-39.
- Claxton, G. (1990). *Teaching to Learn: A Direction for Education*. London: Cassell Publishing.
- Commeyras, M. (1995). What can we learn from students' questions? *Theory into practice*, 34(2), pp. 101-106.
- Conklin, T. (2016). *Pre-Accident Investigations: Better Questions - An Applied Approach to Operational Learning*. CRC Press.
- Cook, C., Goodman, N. D., & Schulz, L. E. (2011). Where science starts: Spontaneous experiments in preschoolers' exploratory play. *Cognition*, 120(3), pp. 341-349.
- De Bono, E. (1985). *Six Thinking Hats: An Essential Approach to Business Management from the creator of Lateral Thinking*. Little, Brown & Company.
- De Bono, E. (2000). *Six Thinking Hats. Revised and Updated*. Penguin Books.
- Dengler, R. A. (2009). *The use of productive questions in the early childhood classroom*. Honors Program Theses. 63. University of Northern Iowa.
- Elder, L., & Paul, R. (1998). The Role of Socratic Questioning in Thinking, Teaching, and Learning. *The Clearing House*, 71(5), pp. 297-301.
- Elder, L., & Paul, R. (2007). Critical Thinking: The Art of Socratic Questioning, Part II. *Journal of Developmental Education*, 31(2), pp. 32-33.
- Ewing, J. C., & Whittington, M. S. (2007). Types and Cognitive Levels of Questions Asked by Professors during College of Agriculture Class Sessions. *Journal of Agricultural Education*, 48(3), pp. 91-99.
- Gall, M. D. (1970). The use of questions in teaching. *Review of educational research*, 40(5), pp. 707-721.
- Gaston de Lévis, P.-M. (1810). *Maximes et réflexions sur différents sujets de morale et de politique*. Paris.
- Gondor, Y. K. (2014). *Fine Aphorisms, Proverbs & Philosophical Quotes. From Around the World*. Sintesi Point Publishing, LLC.
- Gopnik, A. (1996). The scientist as child. *Philosophy of science*, 63(4), pp. 485-514.

- Gopnik, A. (2012). Scientific thinking in young children: Theoretical advances, empirical research, and policy implications. *Science*, 337(6102), pp. 1623-1627.
- Gopnik, A., & Meltzoff, A. (1997). *Words thoughts and theories*. Cambridge MA: MIT Press.
- Gourlay, C., Mushin, I., & Gardner, R. (2020). Young children's responses to teachers' metacognitive questions. *International Journal of Early Years Education*, pp. 1-20.
- Grangeat, M. (2016). Dimensions and modalities of inquiry-based teaching: Understanding the variety of practices. *Education Inquiry*, 7(4), pp. 421-442.
- Grangeat, M. (2018). *Μεταγνώση: ένας τρόπος ενδυνάμωσης της διδασκαλίας και της μάθησης*. Retrieved April 11, 2021, from <https://www.schooleducationgateway.eu/el/pub/viewpoints/experts/metacognition-teaching.htm>.
- Graves, M. F., Schneider, S. & Ringstaff, C. (2017). Empowering Students With Word-Learning Strategies: Teach a Child to Fish. *The Reading Teacher*, 71(5), pp. 533-543.
- Harrak, F., Bouchet, F., & Luengo, V. (2019). From Student Questions to Student Profiles in a Blended Learning Environment. *Journal of Learning Analytics*, 6(1), pp. 54-84.
- Harrak, F., Bouchet, F., Luengo, V., & Gillois, P. (2018). Profiling students from their questions in a blended learning environment. In *Proceedings of the 8th International Conference on Learning Analytics and Knowledge* (pp. 102-110). New York: Association for Computing Machinery.
- Harrak, F., Bouchet, F., Luengo, V., & Gillois, P. (2020). Evaluating teachers' perceptions of students' questions organization. In *Proceedings of the Tenth International Conference on Learning Analytics & Knowledge* (pp. 11-16). New York: Association for Computing Machinery.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. New York: Routledge.
- Heritage, M., & Heritage, J. (2013). Teacher Questioning: The Epicenter of Instruction and Assessment. *Applied Measurement in Education*, 26(3), pp. 176-190.
- Hinton, S. (2009). Questions in the Answers to Primary School Educational Reconstruction in Sierra Leone. *Online Submission*, 6(7), 79-84.
- Huinker, D., & Freckmann, J. L. (2004). Focusing conversations to promote teacher thinking. *Teaching Children Mathematics*, 10(7), pp. 352-357.
- Husain, H., Bais, B., Hussain, A., & Samad, S. A. (2012). How to construct open ended questions. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 60, pp. 456-462.
- Jang, K. (2017). Questions: Creating Questions to Help Learning. In B. Hand, L. Norton-Meier & J.-Y. Jang (Eds.), *More Voices from the Classroom. International Teachers' Experience with Argument-Based Inquiry* (pp. 105-116). Brill Sense.
- Jirout, J., & Klahr, D. (2012). Children's scientific curiosity: In search of an operational definition of an elusive concept. *Developmental review*, 32(2), pp. 125-160.
- Jobs, S. (2005). *Commencement address*. Presented at: Stanford University.
- Josse, J., & Bor, R. (1987). Thinking about the use of questions in teaching family therapy to social workers. *Social Work Education*, 7(1), pp. 20-22.
- Kitcher, P. (1988). The child as parent of the scientist. *Mind & Language*, 3(3), pp. 217-228.
- Kivunja, C. (2015). Using De Bono's Six Thinking Hats Model to Teach Critical Thinking and Problem Solving Skills Essential for Success in the 21st Century Economy. *Creative Education*, 6, pp. 380-391.
- Küçüktepe, C., & Çakmakçı, E. (2021). Investigation of Class Teachers' opinions about Question Asking Skill, Questioning Strategies and Question Types. *European Journal of Education Studies*, 8(2), pp. 439-448.
- Kyridis, A., Papadakis, N., Zagkos, C., Fotopoulos, N., & Chronopoulou, A. (2011). Filling in the implementation gap? Problems in the Greek educational system--An evidence-based explanatory framework and critical reflections. *Current Issues in Education*, 14(3), pp. 1-19.
- Landey, A., Popa, D., & Repanovici, A. (2020). Teaching Learning Methods. In *Collaboration in Designing a Pedagogical Approach in Information Literacy* (pp. 137-161). Springer, Cham.
- Lansdown, M. (2020). *In the Zone: Helping children rise to the challenge of learning Practical Teaching*. Critical Publishing.

- Lee, Y.-J., Kim, M., Jin, Q., Yoon, H.-G., & Matsubara, K. (2017). *East-Asian Primary Science Curricula. An Overview Using Revised Bloom's Taxonomy*. Springer.
- Levy, D. (2019). *A Teaching Artist's Companion: How to Define and Develop Your Practice*. Oxford University Press.
- Lone, J. M., & Burroughs, M. D. (2016). *Philosophy in Education Questioning and Dialogue in Schools*. Rowman & Littlefield.
- Lucas, D., Broderick, N., Lehrer, R., & Bohanan, R. (2005). Making the grounds of scientific inquiry visible in the classroom. *Science Scope*, 29(3), pp. 39–42.
- Manurung, Y. H., & Siregar, F. S. (2018). Developing Students Critical Thinking on Speaking Through Socratic Questioning Method. In *International Conference on Language, Literature, and Education (ICLLE 2018)* (pp. 212-216). Atlantis Press.
- Merriam-Webster Dictionary (2020). *Definition of question*. Retrieved April 3, 2020, from <https://www.merriam-webster.com/dictionary/question>.
- Minigan, A. P., Westbrook, S., Rothstein, D., & Santana, L. (2017). Stimulating and Sustaining Inquiry with Students' Questions. *Social Education*, 81(5), pp. 268-272.
- Minner, D. D., Levy, A. J., & Century, J. (2010). Inquiry-based science instruction—what is it and does it matter? Results from a research synthesis years 1984 to 2002. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, 47(4), pp. 474-496.
- Monroe, W. S., & Carter, R. E. (1923). *The use of different types of thought questions in secondary schools and their relative difficulty for students*. Urbana: University of Illinois.
- Nappi, J. S. (2017). The importance of questioning in developing critical thinking skills. *Delta Kappa Gamma Bulletin*, 84(1), pp. 30-41.
- Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. Paris: OECD.
- Osborne, J. (2006). Message from the President. *E-NARST News*, 49(2), pp. 1-2.
- Oxford learner's Dictionaries (2020). *Definition of question noun from the Oxford Advanced American Dictionary*. Retrieved April 5, 2020, from https://www.oxfordlearners-dictionaries.com/definition/english/question_1?q=question.
- Parrouy, J. (2014). *Stress management with intelligence. The Cognitive Science Behind Wellness*. Lulu Publishing Company.
- Paul, R., & Elder, L. (2006). *The Art of Socratic Questioning*. Dillon Beach, CA: Foundation for Critical Thinking.
- Paul, R., & Elder, L. (2007). Critical Thinking: The Art of Socratic Questioning. *Journal of Developmental Education*, 31(1), pp. 36-37.
- Paul, R., & Elder, L. (2008). Critical thinking: The art of Socratic questioning, part III. *Journal of Developmental Education*, 31(3), pp. 34-35.
- Paul, R., & Elder, L. (2013). Critical Thinking: Intellectual Standards Essential to Reasoning Well within Every Domain of Human Thought, Part Two. *Journal of developmental education*, 37(1), pp. 32-36.
- Paul, R., & Elder, L. (2019). *The Thinker's Guide to Socratic Questioning. Based on Critical Thinking Concepts and Tools*. Rowman & Littlefield.
- Reiser, B. J., Brody, L., Novak, M., Tipton, K. & Sutherland Adams, L. (2017). Asking Questions. In C. V. Schwarz, C. Passmore & B. J. Reiser (Eds.), *Helping Students Make Sense of the World Using Next Generation Science and Engineering Practices* (pp. 87-108). NSTA Press.
- Schleicher, A. (2019). *PISA 2018: Insights and Interpretations*. OECD Publishing.
- Scott, P. (1998). Teacher talk and meaning making in science classrooms: A Vygotskian analysis and review. *Studies in Science Education*, 32(1), pp. 45–80.
- Shuy, R. W. (1981). Learning to talk like teachers. *Language Arts*, 58(2), pp. 168-174.
- Silveranelita, S., & Hamzah, H. (2019). A Comparison of Cognitive Levels of Thinking Processes Activated in Tests Made by Junior High School English Teachers in West Sumatera. In *International Conference on Mathematics, Science, Language, and Economic in Education*, pp. 389-395.

- Solomon, M. (1996). Commentary on Alison Gopnik's "the scientist as child". *Philosophy of science*, 63(4), pp. 547-551.
- Toni, A., & Parse, F. (2013). The Status of Teacher's Questions and Students' Responses: The Case of an EFL Class. *Journal of Language Teaching & Research*, 4(3), pp. 564-570.
- Vale, R. D. (2013). The value of asking questions. *Molecular biology of the cell*, 24(6), pp. 680-682.
- Wease, H. (1976). Questioning: The genesis of teaching and learning. *The High School Journal*, 59(6), pp. 258-265.
- Wellington, J., & Osborne, J. (2001). *Language and Literacy in Science Education*. Open University Press.
- Wringe, B. (2011). Cognitive individualism and the child as scientist program. *Studies in History and Philosophy of Biological and Biomedical Science*, 42(4), pp. 518-529.
- Zare, P., & Mukundan, J. (2015). The use of Socratic method as a teaching/learning tool to develop students' critical thinking: A review of literature. *Language in India*, 15(6), pp. 256-265.
- Zrada, M., Kastens, K. A., & Turrin, M. (2019). How to help your students ask more and better questions. *Oceanography*, 32(4), pp. 204-206.
- Züll, C. (2016). *Open-Ended Questions (Version 2.0)*. GESIS Survey Guidelines. Mannheim, Germany: GESIS – Leibniz Institute for the Social Sciences.
- Γκλαβάς, Σ. (2008). Γλωσσική παιδεία και ποιότητα εκπαίδευσης. Στο *Εκπαίδευση και Ποιότητα στο Ελληνικό Σχολείο. Εισηγήσεις Ημερίδων* (σσ. 33-47). Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Δεσλή, Δ., & Βλαχόπουλος, Γ. (2017). Ο ρόλος των ερωτήσεων στο μάθημα των Μαθηματικών: η οπτική των παιδιών Στ' τάξης. Στα *Πρακτικά των Εργασιών του 3ου Διεθνούς Συνεδρίου για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας*. Λάρισα 20-22 Οκτωβρίου 2017.
- Δήμου, Ν. (2017). *Μικρό εγχειρίδιο ορθολογισμού (και ανορθολογισμού)*. 5η Έκδοση. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη (1999). *Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Καλλιμάνη, Μ. (2017). *Η γραπτή εξέταση στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: θεσμικές, οργανωτικές και διυποκειμενικές διαστάσεις*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2004). *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μαστρογιάννης, Α. (2015α). Από την απόκτηση προσοχής στη μεταφορά και στη γενίκευση. Μια προσχεδιασμένη, διδακτική ακολουθία εννέα βημάτων: Το θεμελιώδες θεώρημα της Αριθμητικής. *Νέος Παιδαγωγός*, 6, σσ. 317-337.
- Μαστρογιάννης, Α. (2015β). Αξιοποίηση των εννέα διδακτικών γεγονότων και ενεργειών του Gagne σε ψηφιακά, μαθηματικά περιβάλλοντα. Στο Σ. Τζιρίτας & Α. Φυλάκης (Επιμ.), *Πρακτικά της 7ης Διεθνούς Μαθηματικής Εβδομάδας* (σσ. 948-960). Θεσσαλονίκη, 18-22 Μαρτίου 2015.
- Μεγάλο Ηλεκτρονικό Λεξικό της Νεοελληνικής Γλώσσας των εκδόσεων ΠΑΤΑΚΗ (ΜΗΛΝΕΓ) (2020). «Λήμμα: ερώτηση». Ανακτήθηκε στις 2 Μαΐου 2020, από <http://lexicon-neohel.patakis.gr/el>.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2005). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας. Β' Έκδοση*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικογραφίας.
- Μπιρμπίλη, Μ. (2008). *Προς μία παιδαγωγική του διαλόγου: η σημασία και ο ρόλος των ερωτήσεων στην προσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παπαδοπετράκης, Ε. (2008). Ο ρόλος της παπαγαλίας στη διδασκαλία της άγνοιας. *Ουτοπία: διμηνιαία έκδοση θεωρίας και πολιτισμού*, 78, σσ. 177-196.
- Προμπονάς, Α. (2015). *Μεθοδολογία έρευνας στην οδοντική τεχνολογία: Βασικές αρχές*. [ηλεκτρ. βιβλ.]. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.
- Σιδηροπούλου, Κ. (2017). *Ποιοτικά και ποσοτικά χαρακτηριστικά αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών για τη διδασκαλία της Γραπτής Έκφρασης σε μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες: σύγκριση προγραμμάτων από τέσσερις χώρες (Ελλάδα, Καναδάς, Σουηδία, Φιλανδία)*. Διπλωματική εργασία για την απόκτηση Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής.

- Στυλιαράς, Γ., & Δήμου, Β. (2015). *Διδακτική της πληροφορικής. Πληροφορική στη Γενική και Ειδική Αγωγή – Η Συμβολή του Διαδικτύου και του Web 2.0* [ηλεκτρ. βιβλ.]. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.
- Τριανταφύλλου, Ε. Α. (2016). *Νέο σχολείο: η νέα διάσταση της καινοτομίας και της δημιουργικότητας στην "υπηρεσία" της εκπαίδευσης και η καθιέρωση της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης.
- Τριλιανός Α. (2008). *Μεθοδολογία της Σύγχρονης Διδασκαλίας. Καινοτόμες Επιστημονικές Προσεγγίσεις στη Διδακτική Πράξη*. 3η έκδοση. Τόμος Α' και Β'. Αθήνα.
- Φλουρής, Γ. (2005). *Αναλυτικά Προγράμματα για μια Νέα Εποχή στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Χατζηγεωργίου, Γ. (2004). *Γνώθι το Curriculum: Γενικά και Ειδικά Θέματα Αναλυτικών Προγραμμάτων και Διδακτικής*. Αθήνα: Ατραπός.

Σχολική ηγεσία - Σύγχρονες προσεγγίσεις

Αλέξανδρος Δ. Γεωργόπουλος

alexisgeorgo@yahoo.gr

Διευθυντής Λυκείου - Φιλολόγος

Περίληψη. Τα τελευταία 10 χρόνια έχει παρατηρηθεί μια αλματώδης ανάπτυξη της επιστημονικής έρευνας σε σχέση με την περιγραφή και την ανάλυση της έννοιας της εκπαιδευτικής ηγεσίας και της σχολικής διαχείρισης. Την ίδια στιγμή, οι δυνάμεις της τεχνολογίας της πληροφορίας, της παγκοσμιοποίησης και της οικονομίας που βασίζεται πλέον στη γνώση, έχουν επιφέρει και έχουν οδηγήσει σε μια εποχή επιταχυνόμενων και καταλυτικών αλλαγών, σε επίπεδο κοινωνιών και σχολείων. Η εκπαιδευτική ηγεσία βρίσκεται στο επίκεντρο αυτών των δραματικών αλλαγών. Ο ΟΟΣΑ, έχει επισημάνει και εντοπίζει τις παγκόσμιες τάσεις σε ό,τι αφορά στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα/ πλαίσια των επόμενων χρόνων. Αυτές οι τάσεις αφορούν στη διαχείριση της αλλαγής στα σχολεία, την ανάπτυξη και υποστήριξη των σχολικών ηγετών, την επιτυχή προσαρμογή των εκπαιδευτικών σε νέα μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης, την εξατομικευμένη και συνδυασμένη μάθηση, την αξιοποίηση των πόρων και την οικοδόμηση σχέσεων με την κοινότητα. Οι εκπαιδευτικοί ηγέτες αντιμετωπίζουν πρωτοφανείς πιέσεις σε ένα κλάδο όπου η αξιολόγηση διενεργείται βάσει των αποτελεσμάτων. Καθώς αυτές οι περιβαλλοντικές πιέσεις εντείνονται, οι ηγέτες και οι σχολικοί διευθυντές απαιτείται να διαθέτουν περισσότερη κατανόηση, ανεπτυγμένες δεξιότητες και ανθεκτικότητα.

Λέξεις - κλειδιά. Ηγεσία, Όραμα, Παιδαγωγική Ηγεσία, Μετασχηματιστική Ηγεσία, Συμμετοχική Ηγεσία

Εισαγωγή

Στο πεδίο της εκπαίδευσης και της εκπαιδευτικής Ηγεσίας έχουν υπάρξει αρκετές εννοιολογικές προσεγγίσεις και θεωρήσεις. Οι έννοιες που έχουν γίνει δημοφιλείς και σημαντικές, έχουν εξελιχθεί από την εκπαιδευτική διοίκηση, την εκπαιδευτική διαχείριση/management και τα τελευταία χρόνια από την εκπαιδευτική ηγεσία (Bush, 2011; Gunter, 2004). Η έννοια της ηγεσίας έχει μάλλον αντικαταστήσει την έννοια της διαχείρισης, ενώ ο Yukl (2002, σελ. 4-5) έχει υποστηρίξει ότι ο «ορισμός της ηγεσίας είναι αρκετά υποκειμενικός. Ορισμένοι ορισμοί είναι πιο χρήσιμοι από άλλους, αλλά δεν υπάρχει ένας «σωστός» ορισμός». Συνεπώς, έχει διαπιστωθεί ένα ζήτημα σε ό,τι αφορά την έννοια της εκπαιδευτικής ηγεσίας, καθώς υφίστανται πολλοί ορισμοί, κάτι που μπορεί να λειτουργήσει αποπροσανατολιστικά.

Τα τελευταία 10 χρόνια έχει παρατηρηθεί μια δραματική ανάπτυξη της επιστημονικής έρευνας σε σχέση με την περιγραφή και την ανάλυση της έννοιας της εκπαιδευτικής ηγεσίας και της σχολικής διαχείρισης (Hallinger, 2017; Oplatka & Arar 2017; Hallinger & Chen, 2015; Hallinger & Bryant, 2013). Την ίδια στιγμή, οι δυνάμεις της τεχνολογίας της πληροφορίας, της παγκοσμιοποίησης, και της οικονομίας που βασίζεται πλέον στη γνώση, έχουν επιφέρει και έχουν οδηγήσει σε μια εποχή επιταχυνόμενων και καταλυτικών

αλλαγών (McNeill & Engelke, 2014) σε επίπεδο κοινωνιών και σχολείων (Friedman, 2016). Η εκπαιδευτική ηγεσία βρίσκεται στο επίκεντρο αυτών των δραματικών αλλαγών.

Ο ΟΟΣΑ (OECD, 2015), έχει επισημάνει και εντοπίσει τις παγκόσμιες τάσεις σε ό,τι αφορά τα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα/ πλαίσια των επόμενων χρόνων. Αυτές οι τάσεις αφορούν στη διαχείριση της αλλαγής στα σχολεία, στην ανάπτυξη και υποστήριξη των σχολικών ηγετών, στην επιτυχή προσαρμογή των εκπαιδευτικών σε νέα μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης, στην εξατομικευμένη και συνδυασμένη μάθηση, στην αξιοποίηση των πόρων και στην οικοδόμηση σχέσεων με την κοινότητα. Οι εκπαιδευτικοί ηγέτες αντιμετωπίζουν πρωτοφανείς πιέσεις σε ένα κλάδο όπου η αξιολόγηση διενεργείται βάσει των αποτελεσμάτων. Καθώς αυτές οι περιβαλλοντικές πιέσεις εντείνονται, οι ηγέτες και οι σχολικοί διευθυντές απαιτείται να διαθέτουν περισσότερη κατανόηση, ανεπτυγμένες δεξιότητες και ανθεκτικότητα.

Την τελευταία δεκαετία, καταβάλλονται έντονες προσπάθειες για να υποστηριχθεί θεωρητικά, το έργο των σχολικών ηγετών (Scot, 2015; Hilliard & Jackson, 2011). Παρόλα αυτά υποστηρίζεται ότι οι σύγχρονοι ηγέτες αντιμετωπίζουν κάποια σημαντικά διλήμματα, ενώ θα πρέπει να προσφέρουν απαντήσεις σε ορισμένα σημαντικά ερωτήματα: Πώς θα διαχειριστούν τα τωρινά προγράμματα σπουδών που έχουν τις ρίζες τους σε παραδόσεις προηγούμενων αιώνων και εστιάζουν στην απόκτηση γνώσης περιεχομένου και στην ανάπτυξη βασικών δεξιοτήτων; Ποιο είναι το όριο της επέκτασης της χρήσης τεχνολογίας στην τάξη; Είναι τα τυποποιημένα (standardized) τεστ κατάλληλα για τη μέτρηση της μάθησης των μαθητών;

Τα σχολικά συστήματα έχουν πλέον ανάγκη από αποτελεσματικούς ηγέτες, ενώ οι εκπαιδευτικοί ηγέτες του 21ου αιώνα δεν είναι μια απλή προϋπόθεση, αλλά μια αναγκαιότητα, προκειμένου να υποστηριχθεί και να αναπτυχθεί η σύγχρονη διδασκαλία και η μάθηση (Reeves, 2011).

Ορισμοί της έννοιας της Ηγεσίας

Οι Leithwood et al. (1999) έχουν υποστηρίξει ότι δεν υπάρχει ένας κοινά αποδεκτός ορισμός της έννοιας της ηγεσίας. Ο Cuban (1988, σ.190) τόνισε ότι «υφίστανται περισσότεροι από 350 ορισμοί της ηγεσίας, αλλά δεν υπάρχει μια σαφής κατανόηση του τι ακριβώς διαφοροποιεί τους ηγέτες από τους μη ηγέτες». Δεδομένης όμως της ευρέως αποδεκτής σημασίας της ηγεσίας σε σχέση με την αποτελεσματικότητα του σχολείου (Daresh, 1998; Sammons et al., 1995; Sheppard 1996) και τη βελτίωσή του (Stoll & Fink 1996), είναι σημαντικό να συνεχιστούν οι ερευνητικές προσπάθειες προς αυτή την κατεύθυνση και να γίνεται μια συνεχής αξιολόγηση των ποικίλων ορισμών.

Όπως έχουν υπογραμμίσει οι Beare, Caldwell και Millikan (1989), η εξαιρετική ηγεσία αναδεικνύεται πάντα ως κεντρικό χαρακτηριστικό ενός εξαιρετικού σχολείου. Δεν υπάρχει πλέον αμφιβολία ότι η αναζήτηση της ποιότητας στην εκπαίδευση ταυτίζεται με τη διασφάλιση της παρουσίας της ηγεσίας και ότι πρέπει να δοθεί υψηλή προτεραιότητα στην ανάπτυξη πιθανών ηγετών (Beare, Caldwell & Millikan 1989, σ. 99).

Ένα κεντρικό στοιχείο σε πολλούς ορισμούς της ηγεσίας είναι ότι περιλαμβάνεται μια διαδικασία επιρροής. Οι Leithwood et al. (1999, σελ.6) τόνισαν ότι η επιρροή φαίνεται να είναι απαραίτητο μέρος των περισσότερων ιδεών για την ηγεσία. Ο Yukl (2002, σελ.3) συμπέρανε επ' αυτού ότι οι περισσότεροι ορισμοί της ηγεσίας υποδηλώνουν την παραδοχή ότι η ηγεσία περιλαμβάνει μια διαδικασία κοινωνικής επιρροής κατά την οποία μια

εσκεμμένη/ συνειδητή επιρροή εξασκείται από ένα άτομο (ή ομάδα) σε κάποιο άλλο άτομο (ή ομάδες) για τη δόμηση/ διαχείριση των δραστηριοτήτων και των σχέσεων σε μια ομάδα ή οργανισμό. Η χρήση του ατόμου ή του γκρουπ από τον Yukl υπογραμμίζει ότι η ηγεσία μπορεί να ασκείται από ομάδες καθώς και από άτομα. Αυτή η άποψη έχει ενισχυθεί από τους Harris (2002) και Leithwood (2001) που και οι δύο είναι υποστηρικτές της διανεμητικής ηγεσίας (distributed) ως μια εναλλακτική λύση σε σχέση με τα παραδοσιακά, ιεραρχικά μοντέλα ηγεσίας (top-down). Οι Ogawa και Bossert (1995, σ.225–26) δήλωσαν επίσης ότι η ηγεσία περιλαμβάνει την έννοια της επιρροής και συμφώνησαν ότι μπορεί να ασκηθεί από οποιονδήποτε σε έναν οργανισμό. Σύμφωνα με τους ίδιους: «είναι κάτι που ρέει μέσα σε έναν οργανισμό, συμβάλλοντας στην ενοποίηση των διαφόρων ιεραρχικών επιπέδων, έχοντας φορά από πάνω προς τα κάτω και αντίστροφα». Ο Cuban (1988, σ.193) αναφέρθηκε επίσης στην ηγεσία ως διαδικασία επιρροής, τονίζοντας ότι «Η ηγεσία, αναφέρεται σε άτομα που επηρεάζουν την κινητοποίηση και τις ενέργειες άλλων για την επίτευξη ορισμένων στόχων, ενώ αυτό συνεπάγεται τη λήψη πρωτοβουλιών και την ανάληψη κινδύνων». Αυτός ο ορισμός είναι σημαντικός καθώς αναφέρει την παρακίνηση των υφιστάμενων και τονίζει ότι η διαδικασία επιρροής γίνεται σκόπιμα, ώστε να οδηγήσει στην εκπλήρωση συγκεκριμένων αποτελεσμάτων.

Οι Stoll και Fink (1996) προκειμένου να επεξηγήσουν, πώς οι ηγέτες λειτουργούν στα σχολεία, τόνισαν ότι η ηγεσία αφορά στη μετάδοση αποκλειστικών μηνυμάτων (invitational-που εμπεριέχουν το στοιχείο της πρόσκλησης) σε άτομα και ομάδες με τις οποίες οι ηγέτες αλληλοεπιδρούν, προκειμένου να οικοδομήσουν και να δράσουν σε ό,τι αφορά ένα κοινό και εξελισσόμενο όραμα μιας βελτιωμένης εκπαιδευτικής εμπειρίας για τους μαθητές.

Βασικό στοιχείο της ηγεσίας κατά τον Σαΐτη (2014) είναι η άσκηση επιρροής στη στάση των μελών της ομάδας, ώστε να εργαστούν πρόθυμα για να διεκπεραιώσουν το έργο τους. Επειδή η επιρροή των μελών της ομάδας δε γίνεται τυχαία, η ηγεσία προϋποθέτει κάποιο άτομο (ηγέτη) που να ηγείται αποτελεσματικά.

Η ηγεσία μπορεί να κατανοηθεί ως επιρροή, αλλά αυτή η προσέγγιση δεν εξηγεί ή προτείνει ποιοι στόχοι ή ενέργειες πρέπει να ακολουθηθούν μέσω αυτής της διαδικασίας. Στο ίδιο πλαίσιο, ορισμένες προσεγγίσεις της ηγεσίας έχουν επικεντρωθεί στην ανάγκη της να θεμελιωθεί σε σταθερές/ ακλόνητες προσωπικές και επαγγελματικές αξίες. Ο Wasserberg (1999) έχει ισχυριστεί ότι ο πρωταρχικός ρόλος οποιουδήποτε ηγέτη είναι η ενοποίηση των ατόμων γύρω από κεντρικές αξίες. Από την προοπτική του ως Διευθυντής Σχολείου Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, υποστήριξε ότι οι βασικές αυτές αξίες πρέπει να είναι (Wasserberg 1999, σ.155):

- τα σχολεία να επικεντρώνονται στη μάθηση και όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας να είναι ενεργοί «μαθητές» (learners)
- κάθε μέλος της σχολικής κοινότητας να εκτιμάται ως άτομο
- το σχολείο να υπάρχει για να εξυπηρετεί τους μαθητές του και την τοπική κοινότητα
- η μάθηση οφείλει να αφορά στην καθολική ανάπτυξη του ατόμου και να λαμβάνει χώρα μέσα και έξω από τις σχολικές αίθουσες
- οι άνθρωποι ευημερούν και προοδεύουν στη βάση της εμπιστοσύνης, της ενθάρρυνσης/ υποστήριξης και της επιβράβευσης

Οι Greenfield και Ribbins (1993) πρόσθεσαν ότι η ηγεσία έχει ως σημείο εκκίνησης τον χαρακτήρα των ηγετών, όπως εκφράζεται σε όρους προσωπικών αξιών, αυτογνωσίας, αυτό-

επίγνωσης και συναισθηματικών και ηθικών δυνατοτήτων. Μια έρευνα των Day, Harris και Hadfield (2001) σε 12 σχολεία στην Αγγλία και την Ουαλία επικεντρώθηκε στην διερεύνηση των αξιών των σχολικών ηγετών που θεωρήθηκαν αποτελεσματικοί (με βάση τα κριτήρια του Office for Standards in Education/ OFSTED) και με βάση τη φήμη τους, σε σχέση με τους συναδέλφους). Οι ερευνητές κατέληξαν στο ότι οι καλοί ηγέτες επικοινωνούν, καλλιεργώντας σαφείς προσωπικές και εκπαιδευτικές αξίες, που εκπροσωπούν και αντικατοπτρίζουν τους ηθικούς τους στόχους για το σχολείο.

Αναλύοντας τη φύση αυτών των βασικών αξιών, συμπέραναν ότι αφορούσαν στη προτυποποίηση (την προώθηση ως προτύπου) και την ενθάρρυνση του σεβασμού, της δικαιοσύνης και ισότητας, της επικέντρωσης στην ευημερία και την ανάπτυξη των μαθητών και του προσωπικού, της ακεραιότητας και της ειλικρίνειας. Αυτές οι βασικές αξίες ήταν συχνά μέρος μιας ισχυρής θρησκευτικής ή ανθρωπιστικής ηθικής («του ηθικού προφίλ» σε σχέση με τις πιο σημαντικές αξίες, αρχές κ.ά.) του ηγέτη, κάτι που κατέστησε αδύνατο το διαχωρισμό ανάμεσα στην προσωπική και την επαγγελματική διάσταση (αυτό παρείχε και μια εμπειρική υποστήριξη σε όσους έχουν τονίσει το θεμελιώδη ηθικό σκοπό/ κατεύθυνση αυτών που διδάσκουν) (Day, Harris & Hadfield, 2001).

Ηγεσία και όραμα

Το όραμα θεωρείται όλο και περισσότερο ένα σημαντικό συστατικό στοιχείο της έννοιας της ηγεσίας. Σε σχέση με αυτό, υπάρχουν διαφορετικές οπτικές για το αν το όραμα είναι μια ουσιαστική πτυχή/ παράγοντας της ηγεσίας του σχολείου ή, μάλλον, ένα χαρακτηριστικό που διαχωρίζει τους επιτυχημένους από τους λιγότερο επιτυχημένους ηγέτες. Οι Beare, Caldwell και Millikan (1989), υπογράμμισαν ότι οι εξαιρετικοί ηγέτες έχουν ένα όραμα για τα σχολεία τους: μια διανοητική εικόνα ενός προτιμώμενου μέλλοντος, το οποίο κοινοποιούν και επικοινωνούν σε όλους τους συμμετέχοντες στη σχολική κοινότητα. Οι Bennis και Nanus (1985), διατύπωσαν κάποιες αρχές, σχετικά με το όραμα:

- Οι εξαιρετικοί ηγέτες έχουν ένα όραμα για τους οργανισμούς τους. Το όραμα μπορεί να αποτελεί ένα όνειρο/ απώτερο σκοπό που να εκφράζεται σε γραπτή μορφή (για παράδειγμα ότι κάθε μαθητής θα απολαμβάνει τις ώρες στο σχολείο και θα αποκτά τις βασικές δεξιότητες). Η γραπτή μορφή του οράματος μπορεί να είναι σημαντική ως μέσο σηματοδότησης της δέσμευσης της ηγεσίας για την επίτευξη του τελικού σκοπού, κάτι που μπορεί να επιδράσει και στην παρακίνηση των μελών της σχολικής κοινότητας
- Το όραμα πρέπει να κοινοποιείται με τρόπο που να διασφαλίζει τη δέσμευση των μελών του οργανισμού. Οι Bennis και Nanus (1985) υποστήριξαν ότι το όραμα ή οι προθέσεις πρέπει να είναι συναρπαστικά, ελκυστικά και εμπνευστικά.
- Η μετάδοση του οράματος απαιτεί την μετάδοση του νοήματος. Οι Bennis και Nanus (1985) τόνισαν ότι η διαχείριση του νοήματος και η αποτελεσματική επικοινωνία είναι αναπόσπαστα στοιχεία τη πετυχημένης ηγεσίας, ενώ τα σύμβολα είναι σημαντικά για την επικοινωνία του νοήματος
- Πρέπει να δοθεί προσοχή στη θεσμοθέτηση του οράματος για να είναι επιτυχής η μετάβαση. Η δόμηση και η επικοινωνία του οράματος είναι ανάγκη να υποστηρίζονται από μια διαδικασία, πρακτικής ενσωμάτωσής του. Ο ηγέτης πρέπει να συνεργαστεί με άλλους για να ευθυγραμμίσει το όραμα με τις δομές και τις διαδικασίες του σχολείου, κάτι που απαιτεί τεχνικές και διαπροσωπικές δεξιότητες

Σε σχέση με τα παραπάνω, υπάρχει και εμπειρική υποστήριξη (Southworth, 1997; Alexander, Rose & Woodhead, 1992). Οι Nias et al. (1992) κατέληξαν στην έρευνά τους σε δημοτικά σχολεία, ότι οι διευθυντές παρείχαν ένα όραμα για το προσωπικό και το σχολείο. Ο Southworth (1993) πρότεινε ότι το όραμα μπορεί να είναι σημαντικός παράγοντας επιρροής της παρακίνησης των διευθυντών, επομένως μπορεί να ασκεί μια σημαντική, έμμεση επίδραση στη σχολική απόδοση. Η έρευνα των Dempster και Logan, (1998) σε 12 σχολεία της Αυστραλίας, κατέδειξε ότι σχεδόν όλοι οι γονείς (97%) και οι εκπαιδευτικοί (99%) ανέμεναν από τον διευθυντή να εκφράσει το όραμά του με σαφήνεια, ενώ το 98% και των δύο ομάδων ανέμεναν ότι ο ηγέτης θα προβεί σε στρατηγικό σχεδιασμό, προκειμένου να το υλοποιήσει (συνεπώς υφίστανται σημαντικές προσδοκίες των ομάδων ενδιαφέροντος για την ύπαρξη και την υλοποίηση ενός σαφούς οράματος)

Παρόλο που τα παραπάνω ευρήματα καταδεικνύουν τη σημαντικότητα του οράματος στο πλαίσιο της ηγεσίας, ο Foreman (1998) τόνισε ότι στην πράξη, αυτό μπορεί να είναι δύσκολο και προβληματικό. Η δημιουργία και ανάπτυξη ενός κοινού οράματος είναι η ηγετική πρακτική με την οποία οι περισσότεροι ηγέτες αισθάνονται πιο άβολα (Kouzes & Posner 1996) ενώ ο Fullan (1992a) έχει ισχυριστεί ότι η δημιουργία οράματος είναι μια πολύ εξελιγμένη και «λεπτή» διαδικασία που λίγοι οργανισμοί μπορούν να συντηρήσουν και να υποστηρίξουν. Αλλού, ο ίδιος συγγραφέας (Fullan, 1992b) είναι ακόμη πιο επικριτικός, υποδηλώνοντας ότι οι οραματιστές ηγέτες είναι πιο πιθανό να βλάψουν, παρά να βελτιώσουν τα σχολεία τους.

Χαρακτηριστικά δήλωσε ότι:

Η έμφαση στο όραμα της ηγεσίας μπορεί να είναι παραπλανητική. Το όραμα μπορεί να τυφλώσει τους ηγέτες με πολλούς τρόπους, ενώ ο χαρισματικός ηγέτης που μεταμορφώνει ριζικά το σχολείο σε κάποια χρόνια μπορεί να είναι ένα παραπλανητικό πρότυπο. Περισσότερα ανάλογα σχολεία θα βρεθούν σε χειρότερη θέση, μετά την αποχώρηση του ηγέτη, ενώ οι διευθυντές συχνά «τυφλώνονται» από το δικό τους όραμα και αισθάνονται ότι πρέπει να χειραγωγήσουν τους εκπαιδευτικούς και τη σχολική κοινότητα για να συμμορφωθούν με αυτό (Fullan 1992b, σ. 19).

Η έρευνα των Bolam et al. (1993) κατέδειξε ένα αριθμό προβλημάτων σχετικά με την ανάπτυξη κάποιου οράματος στα αγγλικά και τα ουαλικά σχολεία. Η μελέτη τους συμπέρανε ότι, παρόλο που οι περισσότεροι ηγέτες ήταν σε θέση να περιγράψουν κάποιου είδους όραμα, διέφεραν σημαντικά (υπήρχε μεγάλη ετερογένεια) σε σχέση με την ικανότητά τους να διατυπώσουν αποτελεσματικά/ περιεκτικά το όραμα, με αποτέλεσμα τα οράματα να παρουσιάζουν πολλά επίπεδα «εκλέπτυνσης». Επιπλέον, τα οράματα ήταν σπάνια εφαρμόσιμα για κάθε συγκεκριμένο σχολείο (ήταν πολύ γενικά).

Η μελέτη των Bolam et al. (1993) δημιούργησε επιπλέον αμφιβολίες για την ικανότητα των ηγετών να επικοινωνούν το όραμα αποτελεσματικά και να διασφαλίσουν ότι γίνεται αποδεκτό από το προσωπικό. Σε μόνο 4 από τα 12 σχολεία του δείγματος ήταν ξεκάθαρο στο προσωπικό το όραμα του ηγέτη. Στα περισσότερα σχολεία λίγοι δάσκαλοι μπόρεσαν να μιλήσουν με σιγουριά για τα στοιχεία του οράματος. Αυτό σημαίνει ότι οι διευθυντές δεν είχαν συνειδητά και συστηματικά ξεκινήσει να επικοινωνούν το όραμά τους στους συναδέλφους τους, ώστε να διασφαλιστεί η επιρροή του, που θα διαπεράσει κάθε πτυχή της οργανωσιακής ζωής (Bolam et al. 1993, σελ.36).

Οι Greenfield, Licata και Johnson (1992) στις Ηνωμένες Πολιτείες, χρησιμοποιώντας ένα μεγάλο δείγμα 1.769 εκπαιδευτικών από 62 σχολεία, διαπίστωσαν ότι υπήρχε ένα σαφές

όραμα για τα σχολεία και ότι ήταν κατανοητό. Οι εκπαιδευτικοί σε αυτό το δείγμα φάνηκαν να συμφωνούν ότι οι διευθυντές τους είχαν ένα όραμα για το πώς θα έπρεπε να είναι το σχολείο. Επιπλέον, θεωρούσαν τους διευθυντές τους ως σχετικά αποτελεσματικούς σε σχέση με την προώθηση αυτού του οράματος. Συνοψίζοντας, τα εμπειρικά στοιχεία σε ότι αφορά την επίδραση του οράματος της ηγεσίας και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για αυτό, είναι μικτά.

Βέβαια, αξίζει να τονιστεί ότι το όραμα μπορεί να προσεγγιστεί και ως μια δυναμική, εξελικτική και συνεργατική διαδικασία (μπορεί να μην είναι το αποτέλεσμα της σύλληψης ενός οραματιστή). Επιπλέον, οι ικανότητες ενός ηγέτη ως προς τη δημιουργία του, μπορούν να αναπτυχθούν και σε περίπτωση που ενσταλαχτεί με κάποιο τρόπο στους θεσμούς και τη δομή του σχολείου (και είναι αποδεκτό από το προσωπικό κ.ά.), μπορεί να «συνεχιστεί» και μετά την αποχώρηση του ηγέτη. Αναμφισβήτητα, η κουλτούρα του σχολείου πρέπει να ληφθεί σοβαρά υπόψη, ώστε να διατηρηθούν κάποιες διαστάσεις και να μειωθούν οι εσωτερικές αντιστάσεις (σε περίπτωση ριζικής αλλαγής, μπορούν να δημιουργηθούν πολύ ισχυρές δυνάμεις αντίστασης).

Διδακτική/ καθοδηγητική/ παιδαγωγική Ηγεσία (Instructional Leadership)

Η τεράστια επιστημονική βιβλιογραφία για την έννοια της ηγεσίας έχει δημιουργήσει πληθώρα εναλλακτικών λύσεων και ανταγωνιστικών μοντέλων. Μερικοί συγγραφείς προσπάθησαν να συγκεντρώσουν αυτές τις διάφορες προσεγγίσεις σε έναν αριθμό ευρέων περιοχών ή «τύπων». Για παράδειγμα οι Leithwood, Jantzi και Steinbach (1999), εντόπισαν έξι μοντέλα από τον έλεγχο 121 άρθρων. Ο ορισμός τους για τη διδακτική ηγεσία είναι η εξής: «η διδακτική ηγεσία υποθέτει ότι η κρίσιμη επικέντρωση των ηγετών, είναι η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών καθώς εμπλέκονται σε δραστηριότητες που επηρεάζουν άμεσα την ανάπτυξη των μαθητών (Leithwoodetal. 1999, σ. 8)

Ο Sheppard (1996) ισχυρίστηκε ότι υπάρχουν στενές και ευρείες προσεγγίσεις σε ότι αφορά τη διδακτική ηγεσία, ενώ στις τελευταίες περιλαμβάνονται μεταβλητές, όπως η σχολική κουλτούρα, οι οποίες μπορεί να έχουν σημαντικές επιδράσεις στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών. Η πρώτη ομάδα ορισμών εστιάζει στη διδακτική ηγεσία ως μια ξεχωριστή έννοια από τη διαχείριση και τη θεωρεί ως τις ενέργειες που σχετίζονται άμεσα με τη διδασκαλία και τη μάθηση (συμπεριφορές, όπως επίβλεψη της τάξης). Εναλλακτικά, η διδακτική ηγεσία αφορά όλες δραστηριότητες της ηγεσίας που επηρεάζουν τη μάθηση των μαθητών (Sheppard 1996). Ο Southworth (2002) τόνισε ότι η διδακτική ηγεσία μπορεί να είναι πιο αποτελεσματική, όταν γίνεται αντιληπτή με την ευρεία οπτική, διότι αυξάνεται το πεδίο εφαρμογής για άλλους ηγέτες εντός του σχολείου και αναγνωρίζεται η κοινωνική διάσταση των σχολείων. Επιπλέον, η διδακτική ηγεσία ασχολείται έντονα με τη διδασκαλία και τη μάθηση, συμπεριλαμβανομένης της επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών και της ανάπτυξης των μαθητών (Geltner & Shelton, 1991).

Ο Shelton (1991) επίσης υποστήριξαν την ανάληψη μιας ευρείας οπτικής, υποστηρίζοντας ότι η αποτελεσματική εκπαιδευτική ηγεσία χαρακτηρίζεται από μια στρατηγική προοπτική που οδηγεί στην ολοκληρωμένη σύνδεση/ ευθυγράμμιση και ανάπτυξη όλων των πόρων, που διαθέτει το σχολείο, για την επίτευξη του σκοπού του και της αποστολής του. Σύμφωνα με τους Leithwoodetal (1999), τα διδακτικά μοντέλα ηγεσίας συνήθως υποθέτουν ότι οι επικεφαλής των σχολείων (συνήθως οι διευθυντές), διαθέτουν τόσο την εξειδικευμένη

γνώση όσο και την επίσημη εξουσία, ώστε να ασκούν επιρροή στους εκπαιδευτικούς. Οι Hallinger και Murphy (1985) δήλωσαν ότι η εκπαιδευτική ηγεσία περιλαμβάνει τρεις ευρείες κατηγορίες:

- καθορισμός της σχολικής αποστολής
- διαχείριση του εκπαιδευτικού προγράμματος
- προώθηση του σχολικού κλίματος

Η έρευνα των Blase και Blase (1998) με 800 προϊστάμενους σε σχολεία στις ΗΠΑ, κατέληξε στο ότι η αποτελεσματική διδακτική ηγεσία περιλαμβάνει τρεις πτυχές:

- τη συνομιλία με τους εκπαιδευτικούς (συνέδρια κ.ά.)
- την προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών
- την προώθηση των προβληματισμών των εκπαιδευτικών

Μια ποιοτική έρευνα του Southworth, (2002) σε διευθυντές μικρών σχολείων στην Αγγλία και Ουαλία, της πρωτοβάθμιας βαθμίδας, συμπέρανε ότι οι τρεις, παρακάτω στρατηγικές ήταν ιδιαίτερα αποτελεσματικές σε σχέση με τη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης:

- η προτυποποίηση
- η παρακολούθηση
- ο επαγγελματικός διάλογος και η συζήτηση

Ο Leithwood (1994) ισχυρίστηκε ότι η διδακτική ηγεσία δεν είναι πλέον επαρκής, επειδή είναι πολύ επικεντρωμένη στη «σχολική αίθουσα» και δεν αφορά στις υπόλοιπες αλλαγές. Παρά τα σχόλια αυτά, η διδακτική ηγεσία είναι πολύ σημαντική, καθώς στοχεύει τις κεντρικές δραστηριότητες ενός σχολείου, τη διδασκαλία και τη μάθηση. Ωστόσο, μπορεί να υποτιμά άλλες πτυχές της σχολικής ζωής, όπως η κοινωνικοποίηση, η ευημερία των μαθητών και η αυτοεκτίμηση, καθώς και ευρύτερα ζητήματα σε επίπεδο σχολείου (Leithwood, 1994). Επιπλέον, παρέχει ανεπαρκείς εξηγήσεις για το πώς οι ηγέτες ασκούν την επιρροή τους στη διδασκαλία και τη μάθηση. Η εκπαιδευτική ηγεσία επικεντρώνεται στη διδασκαλία και τη μάθηση και στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών κατά τη συνεργασία με μαθητές, συνεπώς η έμφαση δίνεται στην κατεύθυνση της επιρροής και όχι στην ίδια τη διαδικασία επιρροής.

Μετασχηματιστική ηγεσία

Η Gunter (2001) υποστήριξε ότι η μετασχηματιστική ηγεσία αφορά στην οικοδόμηση ενός ενοποιημένου, κοινού ενδιαφέροντος μεταξύ των ηγετών και των ακολούθων. Η συγγραφέας και η Allix (2000) απέδωσαν και οι δύο αυτήν την ιδέα στον Burns (1978). Οι Leithwood et al. (1999, σ. 9) παρείχαν ένα λεπτομερή ορισμό αυτού του μοντέλου ηγεσίας, αναφέροντας ότι: «αυτή η μορφή ηγεσίας προϋποθέτει ότι το επίκεντρο της ηγεσίας πρέπει να είναι η δέσμευση των εργαζομένων και οι ικανότητες των μελών του οργανισμού. Υψηλότερα επίπεδα προσωπικής δέσμευσης για τους στόχους του οργανισμού και μεγαλύτερες δυνατότητες σε σχέση με την επίτευξή τους, θεωρείται ότι οδηγούν σε επιπλέον προσπάθεια και υψηλότερη παραγωγικότητα».

Οι προσεγγίσεις αυτές συχνά έρχονται σε αντίθεση με τη συναλλακτική ηγεσία. Σύμφωνα με τους Miller και Miller (2001), η συναλλακτική ηγεσία αποτελεί μια κορφή ηγεσίας, όπου οι σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς βασίζονται σε μια συναλλαγή για κάποιο πολύτιμο πόρο. Η μετασχηματιστική ηγεσία είναι πιο ισχυρή και περίπλοκη και μέσω της συνεργασίας (ηγετών και εκπαιδευτικών) και τα δύο μέρη μπορεί να οδηγηθούν σε υψηλότερα επίπεδα

δέσμευσης και αποφασιστικότητας, κινητοποίησης και ηθικής. Μέσα από τη διαδικασία μετασχηματισμού, τα κίνητρα του ηγέτη και των υφισταμένων μπορούν να συγχωνευτούν.

Ο Sergiouni (1991) κάνει μια παρόμοια διάκριση, αναφέροντας ότι στην συναλλακτική ηγεσία οι ηγέτες και οι υφιστάμενοι ανταλλάσσουν ανάγκες και υπηρεσίες, για την επίτευξη ανεξάρτητων, ατομικών στόχων (υπάρχει μια διαδικασία διαπραγμάτευσης και επιτυγχάνεται μια συμφωνία). Αντίθετα, στη μετασχηματιστική ηγεσία, οι ηγέτες και οι υφιστάμενοι είναι ενωμένοι στην αναζήτηση στόχων υψηλότερου επιπέδου που είναι κοινοί και για τα δύο μέρη (συνεπώς οι στόχοι δεν είναι ατομικοί και ανεξάρτητοι και οι δύο πλευρές επιθυμούν ταυτόχρονα να βελτιωθούν). Και οι δύο πλευρές επιθυμούν τη διαμόρφωση του σχολείου προς μια νέα κατεύθυνση. Όταν ασκείται μετασχηματιστική ηγεσία με επιτυχία, οι στόχοι που μπορεί να ήταν ξεχωριστοί, ενοποιούνται. (Ο Leithwood (1994) διατύπωσε την μετασχηματιστική ηγεσία σε οκτώ διαστάσεις:

- οικοδόμηση σχολικού οράματος
- καθορισμός σχολικών στόχων
- παροχή διανοητικής διέγερσης
- εξατομικευμένη υποστήριξη
- προτυποποίηση βέλτιστων πρακτικών και προώθηση σημαντικών αξιών
- επίδειξη υψηλών προσδοκιών σε ότι αφορά την απόδοση
- δημιουργία μιας ακμάζουσας σχολικής κουλτούρας
- ανάπτυξη δομών για την αύξηση της συμμετοχής στις σχολικές αποφάσεις

Οι Leithwood et al. (1999) ισχυρίστηκαν ότι η μετασχηματιστική ηγεσία είναι το μοντέλο που είναι πλησιέστερα στην παροχή μιας ολοκληρωμένης προσέγγισης σε σχέση με την ηγεσία, αν και τόνισαν ότι οι μεταμορφωτικές πρακτικές πρέπει να θεωρούνται απαραίτητες, αλλά όχι επαρκείς ως προς το ρεπερτόριο ενός αποτελεσματικού ηγέτη (επομένως χρειάζονται και στοιχεία/ διαστάσεις και από άλλα στυλ) (Leithwood et al. 2001).

Το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας έχει γίνει γρήγορα μια πολύ δημοφιλής θεωρητική δομή (Bass & Riggo, 2006). Η μετασχηματιστική ηγεσία επικεντρώνεται περισσότερο στην αλλαγή και εμπνέει τους υφιστάμενους να δεσμευτούν σε ένα κοινό όραμα και σε στόχους, ενθαρρύνοντάς τους να είναι καινοτόμοι στις λύσεις προβλημάτων και συμβάλλοντας στην ανάπτυξή τους, μέσω της καθοδήγησης και της παροχής υποστήριξης και κατάλληλων προκλήσεων (Bass & Riggo, 2006). Οι ιστορικοί έχουν από καιρό αναγνωρίσει ότι η έννοια της ηγεσίας υπερβαίνει μια απλή κοινωνική ανταλλαγή μεταξύ ηγέτη και οπαδών. Υποστηρίζοντας αυτήν την έννοια, η ηγεσία του Bass και του Riggo (2006) πρέπει επίσης να αντιμετωπίσει την αίσθηση της αυτοεκτίμησης του οπαδού να εμπλέκει τον οπαδό στην αληθινή δέσμευση και συμμετοχή στην προσπάθεια που κάνει.

Η έρευνα των Day et al. (2001) συμπέρανε ότι οι επιτυχημένοι σχολικοί ηγέτες είναι ταυτόχρονα και συναλλακτικοί, (διασφαλίζοντας ότι τα συστήματα συντηρούνται, υπάρχει σταθερότητα και τα σχολεία τους λειτουργούν ομαλά) και μετασχηματιστικοί, αναπτύσσοντας την αυτό-εκτίμηση, την ικανότητα, την αυτονομία και τα επιτεύγματα (επομένως υποστήριξαν μια μορφή αμφιδέξιας ηγεσίας, όπου υπάρχει μια οπτική και «προς τα πίσω», αλλά και προς το μέλλον).

Ο Goldring (1992) διαπίστωσε μια αλλαγή πλεύσης στα σχολεία του Ισραήλ, από την συναλλακτική ηγεσία (ως τη νόρμα) στη μετασχηματιστική και το απέδωσε σε συστημικές αλλαγές σε ό,τι αφορά τις απαιτήσεις που επιβάλλονται στα σχολεία και τους ηγέτες. Έκανε λόγο για μια μεταμόρφωση των σχολείων- από στατικοί σε δυναμικοί οργανισμοί- και

τόνισε ότι οι διευθυντές υποχρεώθηκαν να γίνουν από «διαχειριστές ρουτίνας» σε ηγέτες, ή από συναλλακτικοί ηγέτες σε μετασχηματιστικοί. Ο Leithwood (1994) συμπέρανε ότι οι μετασχηματιστικές, ηγετικές πρακτικές είχαν σημαντικές άμεσες και έμμεσες επιδράσεις στην αναδιάρθρωση των σχολείων και στα μαθησιακά αποτελέσματα. Το μοντέλο μετασχηματισμού είναι ολοκληρωμένο, καθώς παρέχει μια προσέγγιση που επικεντρώνεται στη διαδικασία με την οποία οι ηγέτες επιδιώκουν να επηρεάσουν τα σχολικά αποτελέσματα, αντίθετα με την κατεύθυνση αυτών των αποτελεσμάτων. Μπορεί επίσης να επικριθεί ως ένα όχημα ελέγχου των εκπαιδευτικών και είναι πιο πιθανό να γίνει αποδεκτό από τον ηγέτη, παρά από τους υφισταμένους (Chirichello, 1999).

Η Allix (2000) ισχυρίστηκε επ' αυτού, ότι η μετασχηματιστική ηγεσία έχει τη δυνατότητα να γίνει δεσποτική, λόγω των ισχυρών, «ανυψωτικών» και χαρισματικών χαρακτηριστικών του. Τόνισε επίσης, ότι η εξουσία του ηγέτη μπορεί να εγείρει «ηθικά ζητήματα» στο πλαίσιο δημοκρατικών οργανισμών. Η ηγεσία, τόνισε ότι είναι μια ειδική μορφή εξουσίας που ενσωματώνεται σε μια δομή δράσης, στην οποία η αποδοχή των «ανώτερων» αξιών από τους υφισταμένους μπορεί να διαδραματίζεται σε ένα πλαίσιο φορτισμένο συναισθηματικά. Σε αυτό το σημείο, ελλοχεύει ο κίνδυνος και υφίστανται οι προϋποθέσεις για την ανάπτυξη δεσποτικών μορφών κοινωνικής οργάνωσης και ελέγχου (Allix 2000, σ. 17-18).

Το σύγχρονο κλίμα πολιτικής και το πλαίσιο λειτουργίας των σχολείων μπορεί επίσης να επιδράσει στην αποτελεσματικότητα της υιοθέτησης του μετασχηματιστικού μοντέλου ηγεσίας (Bottery, 2001). Οι Webb και Vulliamy (1996) είχαν μια παρόμοια άποψη, υποστηρίζοντας ότι συχνά το πολιτικό κλίμα ενθαρρύνει τους διευθυντές στο να είναι ισχυροί και χειριστικοί. Ο Coleman (1996; 2002), μετά από έρευνα μεγάλης κλίμακας σε επικεφαλής της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Αγγλία, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι γυναίκες είναι πιο πιθανό από τους άνδρες, να υιοθετούν τις συμπεριφορές που συνδέονται με την μετασχηματιστική ηγεσία.

Κατά τον Σαϊτ (2014, σ.123)

«οι μετασχηματιστικοί ηγέτες χρησιμοποιούν την εξουσία τους μαζί με τους υφισταμένους τους (εκπαιδευτικούς), παρά ασκούν τον έλεγχο πάνω σ' αυτούς. Είναι οι ηγέτες που φροντίζουν από πριν για την οργανωσιακή κουλτούρα, για το όραμα και την αποστολή της εκπαιδευτικής μονάδας. Η μορφή αυτή ηγεσίας είναι επιθυμητή, διότι δεν αποτελεί μια ατομική μορφή δοσοληψίας και αμοιβαίου συμφέροντος. Αντίθετα, εμπεριέχει μια αλλαγή στη σχέση μεταξύ ηγέτη και υφισταμένου, μέσω της οποίας χτίζεται το σχολικό όραμα και δημιουργείται θετική σχολική κουλτούρα».

Πάντως, αν και έχουν εκφραστεί αρκετές επιφυλάξεις από μια σειρά ερευνητών, η μετασχηματιστική ηγεσία είναι εξαιρετικά δημοφιλής τα τελευταία χρόνια. Στο ίδιο πλαίσιο, παρόλο που το διδακτικό μοντέλο εξυπηρετούσε τον εκπαιδευτικό τομέα τις τελευταίες δύο δεκαετίες, οι τρέχουσες απαιτήσεις και συνθήκες έχουν αναγκάσει πολλούς ηγέτες σχολείων να επανεκτιμήσουν και να προσαρμόσουν το στυλ ηγεσίας τους για να ανταποκριθούν στις τρέχουσες απαιτήσεις. Πολλοί εκπαιδευτικοί ηγέτες εφαρμόζουν πλέον ένα σχολικό μοντέλο μετασχηματιστικής ηγεσίας. Μια σειρά ερευνών, έχουν διαπιστώσει ότι οι μετασχηματιστικές, ηγετικές συμπεριφορές, επιδρούν σημαντικά στις ψυχολογικές καταστάσεις των εκπαιδευτικών, στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας, στην ικανοποίηση από την εργασία και την δέσμευση στον οργανισμό (Bass & Riggo, 2006; Leithwood, Jantzi, et al., 1999). Επιπλέον, μια ανασκόπηση της σχετικής έρευνας αποκάλυψε

ότι σε σχολεία, όπου οι ηγέτες επιδεικνύουν μετασχηματιστικές συμπεριφορές ηγεσίας, το προσωπικό τείνει να αναφέρει υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης από την εργασία (Bogler, 2001; Griffith, 2004; A. Arokiasamy et al., 2015), κάτι το οποίο συμφωνεί με τον ισχυρισμό των Bass και Riggo (2006).

Συμμετοχική ηγεσία

Η συμμετοχική ηγεσία υποθέτει ότι οι διαδικασίες λήψης αποφάσεων σε μια ομάδα ατόμων πρέπει να αποτελεί το επίκεντρο του ενδιαφέροντος της (Leithwood et al., 1999). Αυτό το μοντέλο στηρίζεται στα εξής:

- η συμμετοχή θα αυξήσει την αποτελεσματικότητα του σχολείου
- η συμμετοχή δικαιολογείται από τις δημοκρατικές αρχές
- στο πλαίσιο του διαδικτύου και του σύγχρονου εξωτερικού περιβάλλοντος, η ηγεσία είναι δυνητικά διαθέσιμη σε οποιονδήποτε νόμιμο ενδιαφερόμενο/ ομάδα ενδιαφέροντος (Leithwood et al. 1999, σ. 12).

Ο επικεφαλής ή ο διευθυντής αναμένεται να υιοθετήσει στρατηγικές που αναγνωρίζουν ότι προβλήματα μπορεί να ανακύψουν από διαφορετικά μέρη του οργανισμού και να πρέπει να επιλυθούν μέσω μιας σύνθετης αλληλεπιδραστικής διαδικασίας. Συνεπώς, ο ηγέτης είναι ο διαμεσολαβητής μιας ουσιαστικά συμμετοχικής διαδικασίας (Bush, 1995). Η συμμετοχική ηγεσία μπορεί επίσης να θεωρηθεί ως κατανομητή. Οι Neuman και Simmons (2000) υποστήριξαν ότι πρέπει να υπάρξει μια μετάβαση από την ηγεσία «ενός ατόμου» σε μια προσέγγιση που υιοθετεί τη συλλογική λήψη αποφάσεων. Η κατανομημένη ηγεσία καλεί όλους, όσοι σχετίζονται με τα σχολεία, να αναλάβουν την ευθύνη για την ανάπτυξη των μαθητών και να ασπαστούν ηγετικούς ρόλους σε τομείς στους οποίους είναι ικανοί και ειδικευμένοι.

Ο Sergiovanni (1984) τόνισε τη σημασία μιας συμμετοχικής προσέγγισης, καθώς αυτό θα συμβάλλει στην σύνδεση των εργαζομένων και στη μείωση των πιέσεων στους διευθυντές των σχολείων. Όπως ισχυρίστηκε, το βάρος της ηγεσίας θα είναι μικρότερο, εάν οι λειτουργίες και οι ρόλοι της ηγεσίας μοιράζονται. Ο Copland (2001) ομοίως υποστήριξε, ότι η συμμετοχική ηγεσία έχει τη δυνατότητα να ελαφρύνει το βάρος για τους διευθυντές και να μειώσει τις υπερβολικές (συχνά) προσδοκίες. Οι Savery, Soutar και Dyson (1992) διαπίστωσαν ότι οι αναπληρωτές διευθυντές στην Αυστραλία επιθυμούσαν να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων, αλλά η επιθυμία τους εξαρτιόταν από τους τύπους των αποφάσεων.

Η κατανομημένη ηγεσία, συνεπώς, σημαίνει πολλαπλές πηγές καθοδήγησης και κατεύθυνσης, ακολουθώντας «τη ροή της εμπειρογνωμοσύνης» σε έναν οργανισμό και οικοδομώντας τη συνεκτικότητα μέσω της κοινής κουλτούρας. Είναι η «κόλλα σε σχέση με τον κοινό στόχο», που είναι η βελτίωση της διδασκαλίας (Elmore, 2000). Αυτό δεν σημαίνει ότι τελικά δεν υπάρχει κανένας υπεύθυνος για τη συνολική απόδοση του οργανισμού, αλλά αντιθέτως, ότι η δουλειά αυτών που βρίσκονται σε επίσημες ηγετικές θέσεις είναι κυρίως να συγκρατούν τα κομμάτια του οργανισμού μαζί, σε μια παραγωγική σχέση. Κεντρικό καθήκον τους είναι η δημιουργία μιας κοινής κουλτούρας, σε σχέση με τις προσδοκίες για τη χρήση των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων.

Η κατανομημένη προοπτική εστιάζει επίσης στον τρόπο κατανομής της ηγετικής πρακτικής μεταξύ των επίσημων και των άτυπων ηγετών. Επεκτείνει τα όρια της ηγεσίας σημαντικά, καθώς βασίζεται σε υψηλά επίπεδα συμμετοχής των εκπαιδευτικών και απαιτεί μια μεγάλη

ποικιλία δεξιοτήτων, ειδικών γνώσεων και συνεισφοράς (Harris & Lambert, 2003). Η έρευνα των Silns και Mulford (2002) κατέδειξε ότι τα αποτελέσματα των μαθητών είναι πιθανότερο να βελτιωθούν, όταν η ηγεσία διανέμεται σε όλη τη σχολική κοινότητα και όπου οι εκπαιδευτικοί είναι ενδυναμωμένοι σε τομείς που θεωρούν σημαντικούς. Οι Louis και Marks (1996) διαπίστωσαν στο ίδιο πλαίσιο, ότι σε σχολεία όπου οργανώθηκε η εργασία των εκπαιδευτικών με τρόπους που προωθούσαν την ανταλλαγή ηγετικών ρόλων, παρατηρήθηκε μια αύξηση της ακαδημαϊκής απόδοσης των μαθητών.

Οι Hopkins και Jackson (2002) προτείνουν ότι οι επίσημοι ηγέτες στα σχολεία πρέπει να ενορχηστρώνουν και να καλλιεργούν το χώρο για να κατανεμηθεί η ηγεσία και να συμβεί η δημιουργία των συνθηκών ανάπτυξης της συλλογικής μάθησης. Οι Bennett et al. (2003) εξετάζοντας τις πηγές αλλαγής, διαπίστωσαν ότι η ώθηση για την ανάπτυξη κατανεμημένης ηγεσίας μπορεί να προκύψει από μια ποικιλία επιρροών και ότι είναι πιθανό να προκύψει από πρωτοβουλίες «από πάνω προς τα κάτω» από ένα ισχυρό ή χαρισματικό ηγέτη. Ένας αριθμός μελετών που αναγνώρισαν τον διευθυντή ως πηγή ανάλογων αλλαγών (Blasé & Blasé, 1999; Gold et al., 2002).

Η Ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα

Η καθημερινή λειτουργία της σχολικής μονάδας με τον γραφειοκρατικό χαρακτήρα της και η στάση του Δ/ντή ως ηγέτη μιας σύγχρονης και αποτελεσματικής εκπαιδευτικής μονάδας είναι οι δυο συνιστώσες που συνθέτουν τον σύγχρονο Δ/ντή, ως εκτελεστικό όργανο της εξουσίας του ελληνικού δημόσιου σχολείου κάτω από τη επίβλεψη ενός συγκεντρωτικού ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Είναι ανάγκη, λοιπόν, για να διευθετηθούν θέματα λειτουργικών αναγκών των μελών των σχολικών μονάδων και να δημιουργηθεί το κοινό όραμα και οι στόχοι του σχολείου με τους συντελεστές (δασκάλους, μαθητές, γονείς), να υπερβεί το διαχειριστικό - γραφειοκρατικό του ρόλο.

Από την ελληνική σχολική πραγματικότητα παρατηρούμε ότι διαπιστώνονται μορφές, όχι απόλυτης, αυτονομίας, οι οποίες μπορούν να δημιουργήσουν διακριτές πολιτικές, όπως οι σχολικές δραστηριότητες, οι καινοτόμες δράσεις, οι εκδρομές - επισκέψεις, η συμμετοχή σε εκδηλώσεις, ο σχεδιασμός για την κάλυψη της ύλης, η σωστή αξιοποίηση των σχολικών εγκαταστάσεων, ο εξοπλισμός με εποπτικό υλικό, το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία, η διαμόρφωση επικοινωνιακών σχέσεων με τους φορείς (γονείς- τοπική αυτοδιοίκηση), το θετικό κλίμα με τους συναδέλφους, η ενδοσχολική επιμόρφωση, η βελτίωση της μαθητικής επίδοσης και τέλος το θετικό παιδαγωγικό κλίμα.

Άρα, ο Ηγέτης - Δ/ντής είναι υπεύθυνος να ασκεί την ηγεσία, με στόχο την ομαλή λειτουργία του σχολείου και τον συντονισμό της σχολικής ζωής, γνωρίζοντας με ποιο τρόπο να συντονίζει, να εμπνέει, να παρακινεί όλους τους συμμετέχοντες σε καινοτόμες δράσεις που έχουν ως αποτέλεσμα να μεταβάλλουν το κλίμα και τους ρόλους της σχολικής κοινότητας.

Συμπεράσματα-προτάσεις

Η σχολική ηγεσία είναι κάτι εξαιρετικά σημαντικό και κρίσιμο και παρόλο που υπάρχει μια ιδιαίτερα ανεπτυγμένη βιβλιογραφία σε σχέση με αυτή, υπάρχουν πάρα πολλές προσεγγίσεις και προοπτικές. Το σίγουρο είναι, ότι οι σύγχρονοι σχολικοί ηγέτες πρέπει να διαθέτουν μια σειρά ικανοτήτων (αναλυτικές, τεχνικές, διαπροσωπικές, συναισθηματικές κ.ά.)

Οι πιο σημαντικοί παράγοντες επιρροής της επιτυχίας του έργου των Διευθυντών, είναι ο χαρακτήρας των Διευθυντών/ Διευθυντριών, το όραμα, που ισχυροποιεί την εικόνα του Δ/ντή και επηρεάζει σημαντικά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών γι' αυτόν, η κατάρτισή τους σε θέματα γενικής παιδαγωγικής, η κατάρτιση σε θέματα διοίκησης και το κλίμα του σχολείου.

Ο Διευθυντής, όπως τονίστηκε, χρειάζεται περισσότερα άτομα για να επιτύχει μια διαρκή αλλαγή και να εκπληρώσει το όραμά του. Όταν είναι ο μόνος ηγέτης, μειώνεται σημαντικά η πιθανότητα το όραμα να γίνει κατανοητό από όλους. Οι αποτελεσματικοί Διευθυντές επιπρόσθετα, δημιουργούν συνέχεια, συνέπεια και συνοχή στη σχολική κουλτούρα, και συμβάλλουν στη δημιουργία ενοποιημένων προσδοκιών, ενδυναμώνοντας όλες τις ομάδες ενδιαφέροντος, από τους μαθητές έως τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς. Η υλοποίηση του οράματος ωθεί το εργασιακό περιβάλλον στο να είναι ευχάριστο για όλο το προσωπικό και τους μαθητές (πολύ σημαντικό εύρημα).

Η υπάρχουσα κουλτούρα είναι εξαιρετικά σημαντική διάσταση που πρέπει να ληφθεί πολύ σοβαρά υπόψη κατά το σχεδιασμό και την εφαρμογή οποιασδήποτε αλλαγής. Ουσιαστικά πρόκειται για ένα σύμπλεγμα βαθιών παραδοχών, αξιών, πεποιθήσεων (το αόρατο μέρος) και νορμών κ.ά. (το ορατό) που έχει αναπτυχθεί για την επίτευξη τόσο της εσωτερικής συνοχής, όσο και της επιτυχούς προσαρμογής του οργανισμού στο εξωτερικό περιβάλλον. Επομένως γίνεται αντιληπτό, ότι η κουλτούρα είναι κάτι πολύ ουσιαστικό (μπορεί να αποτελεί την «κόλλα» των μελών του οργανισμού) και μπορεί να αναπτυχθούν πολύ ισχυρές δυνάμεις σε περίπτωση αιφνίδιων ή ριζικών αλλαγών.

Η προσεκτική ακρόαση, η επίδειξη ειλικρινούς ενδιαφέροντος κ.ά. είναι θεμελιώδη στοιχεία ανάπτυξης εμπιστοσύνης και σχέσεων. Το ανθρώπινο πρόσωπο του σχολικού ηγέτη παίζει καταλυτικό ρόλο στη συνοχή και ενδυνάμωση των φορέων της σχολικής μονάδας.

Στο ίδιο μήκος κύματος, ο Διευθυντής που θέλει να επιφέρει αλλαγές και να υλοποιήσει το όραμά του, πρέπει να διατηρήσει όσο το δυνατόν, στοιχεία και διαστάσεις της υπάρχουσας κουλτούρας, ώστε να μειωθούν τα επίπεδα αντίστασης (ότι είναι καλό, δεν υπάρχει λόγος να αλλάξει).

Οι πρωτοβουλίες διαμοιρασμού της εξουσίας (στο πλαίσιο της διανεμητικής ηγεσίας) συνήθως προέρχονται από ισχυρούς χαρισματικούς ηγέτες

Από την παραπάνω καταγραφή των μοντέλων ηγεσίας στο εκπαιδευτικό σύστημα διαπιστώνεται ότι α) Διδακτική /καθοδηγητική /παιδαγωγική Ηγεσία είναι πολύ σημαντική, καθώς στοχεύει στις κεντρικές δραστηριότητες ενός σχολείου, στη διδασκαλία και τη μάθηση. β) Οι μετασχηματιστικές, ηγετικές συμπεριφορές, επιδρούν σημαντικά στις ψυχολογικές καταστάσεις των εκπαιδευτικών, στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας, στην ικανοποίηση από την εργασία και την δέσμευση στον οργανισμό (Bass & Riggo, 2006;

Leithwood, Jantzi, et al., 1999). γ) η συμμετοχική ηγεσία ασχολείται με τη συνεργασία και τη συλλογικότητα στη λήψη των αποφάσεων.

Το κάθε μοντέλο είναι ένα κομμάτι που συνθέτει την ηγεσία και σύμφωνα με τον Σαΐτη (2005) καμία μορφή ηγεσίας δεν μπορεί να θεωρηθεί κατάλληλη και αποτελεσματική για όλα τα σχολεία και όλες τις συνθήκες.

Από τη σύγχρονη βιβλιογραφία διαπιστώνεται ότι είναι δύσκολο οι Δ/ντές - Ηγέτες να υλοποιήσουν μόνο μια μορφή ηγεσίας, γιατί η πρακτική έχει αποδείξει ότι υπάρχουν αλληλοεπικαλύψεις και αλληλοσυμπληρώσεις ανάμεσα στα διάφορα μοντέλα.

Από σχετικές έρευνες παρατηρήθηκε το γεγονός ότι οι Δ/ντές υιοθετούν στάσεις και πρακτικές όχι μόνο από μια μορφή ηγεσίας, αλλά από όλες, με ιδιαίτερη έμφαση στη συμμετοχική ηγεσία, ενισχύοντας το δημοκρατικό πνεύμα.

Μελέτη περίπτωσης

Ο Α.Β. με διδακτική υπηρεσία 20 ετών τοποθετήθηκε ως Δ/ντής σε Λύκειο της Αθήνας, μετά από τις κρίσεις του 2017. Βλέπει ότι πρέπει να γίνουν πολλά άμεσα και να επιλυθούν πολλά προβλήματα, που είχαν ενσκήψει από τη θητεία του προηγούμενου Δ/ντή. Βασικό μέλημα του νέου Δ/ντή να ενταχθούν οι καθηγητές σε προγράμματα επιμορφώσεων, που αφορούν στις νέες τεχνολογίες καθώς και να εφαρμοστεί μια εσωτερική αξιολόγηση του διδακτικού προσωπικού, με βάση την αυτοαξιολόγηση και την αξιολόγηση από τους συναδέλφους και από τους μαθητές.

Ακόμη, αντιμετώπιζε προβλήματα που αφορούσαν στην αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου.

Ο Α.Β. δεν είχε καμιά διοικητική εμπειρία, αν και είχε εξαιρετικές σπουδές (μεταπτυχιακό διδακτορικό) και αγάπη για το έργο του. Ήταν άνθρωπος χαμηλών τόνων και αποστρεφόταν τις τριβές και συγκρούσεις. Υπήρχε μια ομάδα καθηγητών που αμφισβητούσε τις διοικητικές του ικανότητες και μάλιστα, ανοιχτά. Η ομάδα αυτή ήταν αντίθετη με τις αλλαγές που προσπαθούσε να φέρει στο σχολείο.

Δέχονταν πολλές αντιδράσεις, με αποτέλεσμα να περάσει στο αντίθετο άκρο της απομόνωσης και της αυταρχικότητας, για να μπορέσει, όπως σκεφτόταν ο ίδιος, να υλοποιήσει το όραμά του. Αποφάσιζε μόνος του και ανακοίνωνε τις αποφάσεις του στους καθηγητές μόνο για εκτέλεση.

Οι καθηγητές, που δεν συμφωνούσαν με τον προγραμματισμό του Δ/ντή, υλοποιούσαν τα αναγκαία διοικητικά και εκπαιδευτικά τους καθήκοντα και δεν έκαναν τίποτε άλλο από αυτό που τους είχε ανατεθεί από τον Σύλλογο Διδασκόντων. Ο Δ/ντής είχε φτάσει στο σημείο να σκέφτεται ότι υπάρχει ένα μέτωπο εναντίον του, με στόχο να αποτρέψουν την πραγματοποίηση των αλλαγών στο σχολείο. Διατεινόταν ότι μόνος του μπορούσε να διοικήσει το σχολείο και να υλοποιήσει το όραμά του.

Αλλά, αισθανόταν ότι ο ρυθμός της υλοποίησης των στόχων του ήταν πολύ αργός και οι αντίξοες συνθήκες που επικρατούσαν στο σχολείο (αρνητικό κλίμα, εκρηκτική ατμόσφαιρα) δε θα του επέτρεπαν να πραγματοποιηθούν οι στόχοι του και το όραμά του.

Η παραπάνω μελέτης περίπτωσης εστιάζεται στα ακόλουθα θέματα, που αναλύονται: στο όραμα, στην αποτελεσματικότητα του ηγέτη, τη μετασχηματιστική ηγεσία

Οι Blase και Blase (1997) αναγνώρισαν οκτώ διαστάσεις της συμπεριφοράς και των χαρακτηριστικών των σχολικών ηγετών, οι οποίες συνδέονται με την αίσθηση ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών. Οι οκτώ διαστάσεις που προσδιορίστηκαν ήταν:

- η επίδειξη εμπιστοσύνης στους εκπαιδευτικούς
- η ανάπτυξη δομών διαμοιρασμένης διακυβέρνησης
- η ενθάρρυνση/προσεκτική ακρόαση ατομικών πληροφοριών-απόψεων κ.ά. (εξατομικευμένη προσέγγιση)
- η ενθάρρυνση της αυτονομίας
- η ενθάρρυνση της καινοτομίας, της δημιουργικότητας, της ανάληψης ρίσκου
- η παροχή ανταμοιβών
- Η παροχή υποστήριξης
- Η επίδειξη ενδιαφέροντος, ενθουσιασμού, αισιοδοξίας, ειλικρίνειας και φιλικότητας (προσωπικά χαρακτηριστικά του ηγέτη).

Πιο πρόσφατα, οι Lee και Nie (2013) εντόπισαν επτά διαστάσεις της συμπεριφοράς ενδυνάμωσης των σχολικών ηγετών κατά την ανάπτυξή της κλίμακας μέτρησης της έννοιας (SchoolLeader Empowering Behaviors-SLEB κλίμακα), βασισμένοι σε μια εκτενή ανασκόπηση των ευρημάτων εμπειρικών μελετών σε ετερογενή πλαίσια εργασίας. Οι επτά διαστάσεις της κλίμακας περιλαμβάνουν:

- την ανάθεση/ διαμοιρασμό της εξουσίας(αναφέρεται στην παροχή αρμοδιοτήτων/ εξουσίας που επιτρέπει στους υφισταμένους να ελέγχουν την εργασία τους, να αναλάβουν την ευθύνη και να έχουν την ευχέρεια λήψης αποφάσεων σε σχέση με διαστάσεις των εργασιακών τους ρόλων/ αυτό-καθορισμός)(Blase και Blase, 1997; Konczaketal., 2000)
- την παροχή διανοητικής διέγερσης (αναφέρεται στην ενθάρρυνση των υφισταμένων σε σχέση με την ανάληψη υπολογισμένων ρίσκων, τη δημιουργία και την εισαγωγή νέων ιδεών και την αντιμετώπιση των λαθών/ αστοχιών ως ευκαιρίες μάθησης/ εξέλιξης) (Blase&Blase, 1997; Konczaketal.,2000; Podsakoffetal., 1990; Yuetal., 2002
- την παροχή αναγνώρισης (την παροχή ανταμοιβών, όπως ο έπαινος και η αναγνώριση της προσπάθειας, σε ότι αφορά την προσπάθεια επίτευξης των κοινών στόχων, στο πλαίσιο της αύξησης της παρακίνησης και της διαμόρφωσης της συμπεριφοράς των ακολούθων)
- τη δόμηση ενός οράματος, που θα είναι εμψυχωτικό, σαφές και θα αναγνωρίζει ευκαιρίες για τον οργανισμό
- την ενίσχυση των συνεργατικών σχέσεων
- την παροχή εξατομικευμένης προσοχής και υποστήριξης
- την παροχή προτύπων συμπεριφοράς(το να είναι ο ηγέτης πρότυπο συμπεριφοράς σε αρμονία και αντιστοιχία με τις αξίες που υποστηρίζει)

Ο Διευθυντής συγκαλεί και προεδρεύει στη διεπιστημονική ομάδα του σχολείου για το σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων, παίρνει πρωτοβουλίες και υποστηρίζει τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών, την έρευνα και τη συζήτηση με στόχο την αποτελεσματική διδασκαλία και μάθηση, δεν έχει χαμηλές προσδοκίες και στόχους για όλη τη σχολική κοινότητα και προτείνει αποτελεσματικούς τρόπους αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου παρέχοντας σημαντική βοήθεια σε όλους.

Θεωρείται ότι με τη συνεργασία του προσωπικού δημιουργεί ένα όραμα για τη βελτίωση και την αναβάθμιση του σχολείου, ότι προσπαθεί οι στόχοι του οράματος για το σχολείο να είναι σαφείς, κατανοητοί και αποδεκτοί από όλους, ότι αποτελεί πρότυπο για την υλοποίηση του οράματος του σχολείου με την καθημερινή εργασία και την πρακτική του, ότι διευθύνει τη μονάδα με δημιουργικό και καινοτόμο πνεύμα, προωθώντας θετικές αλλαγές και καινοτόμες πρωτοβουλίες και κάνει τη συνολική αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου.

Μπορεί να υποστηριχθεί, ότι η ικανότητα δόμησης και προώθησης ενός οράματος αποτελεί ένα μέσο ενδυνάμωσης και ισχυροποίησης του σχολικού διευθυντή. Επίσης ένας ηγέτης, είναι σημαντικό να γίνεται και αντιληπτός ως ηγέτης, ώστε να είναι σε θέση να ασκήσει την επιρροή του.

Συνοψίζοντας η ικανότητα του διευθυντή να δημιουργεί ένα όραμα, φάνηκε να ενδυναμώνει την εικόνα του, να μειώνει τη σπουδαιότητα των συνθηκών ως προς τη συμβολή τους στην επιτυχία του έργου ενός διευθυντή/ διευθύντριας και να επιδρά θετικά και σημαντικά στο τρόπο που οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται το εργασιακό περιβάλλον.

Ο διευθυντής όπως τονίστηκε, χρειάζεται περισσότερα άτομα για να επιτύχει μια διαρκή αλλαγή και να εκπληρώσει το όραμά του. Όταν είναι ο μόνος ηγέτης, μειώνεται σημαντικά η πιθανότητα το όραμα να γίνει κατανοητό από όλους. Οι αποτελεσματικοί διευθυντές επιπρόσθετα, δημιουργούν συνέχεια, συνέπεια και συνοχή στη σχολική κουλτούρα, και συμβάλλουν στη δημιουργία ενοποιημένων προσδοκιών, ενδυναμώνοντας όλες τις ομάδες ενδιαφέροντος, από τους μαθητές έως τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς.

Η υπάρχουσα κουλτούρα είναι εξαιρετικά σημαντική διάσταση που πρέπει να ληφθεί πολύ σοβαρά υπόψη κατά το σχεδιασμό και την εφαρμογή οποιασδήποτε αλλαγής. Ουσιαστικά πρόκειται για ένα σύμπλεγμα βαθιών παραδοχών, αξιών, πεποιθήσεων (το αόρατο μέρος) και νορμών κ.ά. (το ορατό) που έχει αναπτυχθεί για την επίτευξη τόσο της εσωτερικής συνοχής, όσο και της επιτυχούς προσαρμογής του οργανισμού στο εξωτερικό περιβάλλον. Επομένως γίνεται αντιληπτό, ότι η κουλτούρα είναι κάτι πολύ ουσιαστικό (μπορεί να αποτελεί την «κόλλα» των μελών του οργανισμού) και μπορεί να αναπτυχθούν πολύ ισχυρές δυνάμεις σε περίπτωση αιφνίδιων ή ριζικών αλλαγών. Πολλές αποτυχίες εισαγωγής μέτρων προς την κατεύθυνση της επίτευξης κάποιας αλλαγής έχουν αποτύχει γιατί δεν έχουν λάβει υπόψη τη διάσταση της κουλτούρας. Συχνά μπορεί να θεωρηθεί ότι μια αλλαγή, θα πραγματοποιηθεί καθώς είναι καλή, ή λογική, ή για το καλό όλων. Από τη διεθνή εμπειρία έχει όμως προκύψει, ότι πρέπει να υπάρχει ενδελεχής σχεδιασμός, προετοιμασία και η ύπαρξη στρατηγικής. Επίσης συχνά, τα μεσαία στελέχη έχουν αποτελέσει εμπόδια, καθώς δε μεταφέρονται «σωστά» τα μηνύματα της ηγεσίας (εξαιτίας της αντίστασης στην αλλαγή). Στο ίδιο μήκος κύματος, ο διευθυντής που θέλει να επιφέρει αλλαγές και να υλοποιήσει το όραμά του, πρέπει να διατηρήσει όσο το δυνατόν, στοιχεία και διαστάσεις της υπάρχουσας κουλτούρας, ώστε να μειωθούν τα επίπεδα αντίστασης (ότι είναι καλό, δεν υπάρχει λόγος να αλλάξει).

Ως ηγέτης, ο διευθυντής πρέπει να αναπτύξει κανάλια αποτελεσματικής επικοινωνίας. Θα πρέπει να υπάρχουν τρόποι με τους οποίους οι ενδιαφερόμενοι μπορούν να κοινοποιήσουν τις ανησυχίες τους και τα σχόλιά τους, για το πώς μπορεί να βελτιωθεί οτιδήποτε. Τα κανάλια επικοινωνίας πρέπει να εξυπηρετούν όλα τα μέλη του προσωπικού, από νέους έως παλιότερους εκπαιδευτικούς, διευθυντές τμημάτων και γενικό προσωπικό. Καθώς κάθε μέλος του οργανισμού, αναμένεται να επηρεαστεί από την υλοποίηση του οποιουδήποτε

οράματος και από την εφαρμογή πρακτικών, πρέπει να διασφαλιστεί ότι κανείς δεν αποκλειστεί ως προς την κοινοποίηση της γνώμης του. Είναι σημαντικό, κάθε μέλος της ομάδας να συμμετέχει στο όραμα και να συμβάλλει στην υλοποίησή του.

Όπως τονίστηκε προηγουμένως με τη μετασχηματιστική ηγεσία, οι ηγέτες και οι υφιστάμενοι είναι ενωμένοι στην αναζήτηση στόχων υψηλότερου επιπέδου που είναι κοινοί και για τα δύο μέρη (συνεπώς οι στόχοι δεν είναι ατομικοί και ανεξάρτητοι και οι δύο πλευρές επιθυμούν ταυτόχρονα να βελτιωθούν). Και οι δύο πλευρές επιθυμούν τη διαμόρφωση του σχολείου προς μια νέα κατεύθυνση. Όταν ασκείται μετασχηματιστική ηγεσία με επιτυχία, οι στόχοι που μπορεί να ήταν ξεχωριστοί, ενοποιούνται.

Η μετασχηματιστική ηγεσία προωθεί την ενθάρρυνση του προσωπικού για από κοινού εργασία, τη συμμετοχή στη λήψη των αποφάσεων, την ανάπτυξη του κοινού οράματος, το διαμοιρασμό της ηγεσίας, με σκοπό τον ενθουσιασμό και δέσμευση στο έργο τους. Οι ευθύνες δεν κατανέμονται ιεραρχικά αλλά εναλλάσσονται τα καθήκοντα ανάμεσα στα μέλη.

Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες δεν ελέγχουν τους υφισταμένους τους (εκπαιδευτικούς) αλλά εξουσιάζουν μαζί τους. Ιδιαίτερη είναι η μέριμνά τους από πριν για την οργανωσιακή κουλτούρα, το όραμα και τους στόχους της σχολικής μονάδας.

Η μορφή αυτή ηγεσίας είναι επιθυμητή γιατί στις σχέσεις ηγέτη και υφισταμένων καλλιεργείται το σχολικό όραμα και δημιουργείται η σχολική κουλτούρα.

Αναφορές

- Alexander, R., Rose, J. and Woodhead, C. (1992). Curriculum Organisation and Classroom Practice in Primary Schools: A Discussion Paper, London, Department of Education and Science.
- Allix, N.M. (2000). Transformational Leadership: Democratic or Despotic? Educational Management and Administration, 28 (1), 7–20.
- Arokiasamy, Abdullah, A.G.K., & Ismail, A. (2015). Correlation between Cultural Perceptions, Leadership Style and ICT Usage by School Principals in Malaysia". ELSEVIER-Procedia Social and Behavioral Sciences, March 2015, Vol. 176, pp. 319-332. (SCOPUS-Cited Publication).
- Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2006). Transformational leadership (2nd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Beare, H., Caldwell, B., and Millikan, R. (1992). Creating an Excellent School. London: Routledge.
- Bennett, N., Harvey, J.A., Wise, C. and Woods, P.A. (2003). Distributed Leadership: A Desk Study', [www.ncsl.org.uk/literature reviews](http://www.ncsl.org.uk/literature%20reviews).
- Bennis, W. and Nanus, B. (1985). Leaders, New York, Harper and Row.
- Blasé, J. and Blasé, J. (1999). Implementation of Shared Governance for Instructional Improvement: Principals' Perspective', Journal of Educational Administration 37(5):476–500.
- Bogler, R., (2001). The influence of leadership style on teacher job satisfaction. Educational Administration Quarterly, 37(5), 662-683.
- Burns, J.M. (1978). Leadership, New York, Harper and Row.
- Bush, T. (1995). Theories of Educational Management: Second Edition, London, Paul Chapman.
- Bush, T. (2011). Theories of Educational Leadership and Management, 4th ed. London: SAGE
- Chirichello, M. (1999). Building Capacity for Change: Transformational Leadership for School Principals, Paper presented at ICSEI Conference, January 3–6, San Antonio.
- Coleman, M. (1996). Management style of female headteachers, Educational Management and Administration, 24(2), 163–74.
- Coleman, M. (2002). Women as Headteachers: Striking the Balance, Stoke-on-Trent, TrenthamBooks.

- Copland, M. (2001). The myth of the superprincipal, *Phi Delta Kappan*, 82, 528–32.
- Cuban, L. (1988). *The Managerial Imperative and the Practice of Leadership in Schools*. Albany, NY, State University of New York Press.
- Daresh, J. (1998). Professional development for school leadership: the impact of US educational reform, *International Journal of Educational Research*, 29 (4), 323–33.
- Day, C., Harris, A. and Hadfield M. (2001). Challenging the orthodoxy of effective school leadership, *International Journal of Leadership in Education*, 4 (1), 39–56.
- Dempster, N. and Logan, L. (1998). Expectations of school leaders, in MacBeath, J. (Ed.), *Effective School Leadership: Responding to Change*, London, Paul Chapman.
- Foreman, K. (1998). Vision and mission, in Middlewood, D. and Lumby, J. (Eds.), *Strategic Management in Schools and Colleges*, London, Paul Chapman.
- Fullan, M. (1992a). *Successful School Improvement*, Buckingham, Open University Press.
- Gold, A., Evans, J., Early, P., Halpin, D. and Collabone, P. (2002). Principled Principals: Value Driven Leadership: Evidence from Ten Case Studies', paper presented at AERA, New Orleans.
- Goldring, E.B. (1992). System-wide diversity in Israel, *Journal of Educational Administration*, 30(3), 49–62.
- Greenfield, T. and Ribbins, P. (eds.) (1993). *Greenfield on Educational Administration: Towards a Humane Science*, London, Routledge.
- Greenfield, W., Licata, J. and Johnson, B. (1992). Towards a measurement of school vision, *Journal of Educational Administration*, 30(2), 65–76.
- Griffith, J. (2004). Relation of principal transformational leadership to school staff job satisfaction, staff turnover, and school performance. *Journal of Educational Administration* 42(3), 333-356.
- Gunter, H. (2001). *Leaders and Leadership in Education*, London, Paul Chapman.
- Gunter, H. (2004). Labels and labelling in the field of educational leadership. *Discourse: studies in the cultural politics of education*, 25(1), 21-41.
- Hallinger, P. (2017). Revealing a Hidden Literature: Systematic Research on Educational Leadership and Management in Africa. *Educational Management Administration & Leadership*. doi:10.1177/1741143217694895.
- Hallinger, P. and Murphy, J. (1985). Assessing the instructional management behavior of principals, *The Elementary School Journal*, 86(2), 217–47.
- Hallinger, P., & Bryant, D. (2013). Mapping the Terrain of Educational Leadership and Management in East Asia. *Journal of Educational Administration*, 51 (5), 618–637.
- Hallinger, P., & Chen, J. (2015). Review of Research on Educational Leadership and Management in Asia: A Comparative Analysis of Research Topics and Methods, 1995– 2012. *Educational Management Administration & Leadership*, 43 (1), 5–27
- Harris, A. (2002). Distributed Leadership in Schools: Leading or Misleading? Paper presented at the British Educational Leadership, Management and Administration Society annual conference, Birmingham, September.
- Harris, A. and Lambert, L. (2003). *Building Leadership Capacity for School Improvement*. Milton Keynes: Open University Press.
- Hopkins, D. and Jackson, D. (2002). Building the Capacity for Leading and Learning', in A. Harris, C. Day, M. Hadfield, D. Hopkins, A. Hargreaves and C.
- Kouzes, J. and Posner, B. (1996). *The Leadership Challenge*, San Francisco, Jossey Bass.
- Leithwood K and Jantzi D (1997). Explaining variation in teachers' perceptions of principals' leadership: Areplication. *Journal of Educational Administration* 35(4): 312–331.
- Leithwood, K. (1994). Leadership for school restructuring, *Educational Administration Quarterly*, 30(4), 498–518.
- Leithwood, K. (2001). School leadership in the context of accountability policies, *International Journal of Leadership in Education*, 4(3), 217–35.
- Leithwood, K., A. Harris, and D. Hopkins. (2008). Seven Strong Claims About Successful School Leadership. *School Leadership and Management* 28 (1): 27–42.

- Leithwood, K., Jantzi, D. and Steinbach, R. (1999). *Changing Leadership for Changing Times*, Buckingham, Open University Press.
- Lieberman, A., Saxl, E.R. and Miles, M.B. (2000). *Teacher Leadership: Ideology and Practice*, in A. Lieberman, E.R. Saxl and M.B. Miles (eds) *The Jossey-Bass Reader on Educational Leadership*. Chicago: Jossey-Bass, pp. 339–45.
- Louis, K. and Marks, H. (1996). *Teachers' Professional Community in Restructuring Schools*, *American Educational Research Journal* 33(4): 757–89.
- MacBeath, J., ed. (1998). *Effective School Leadership: Responding to Change*. London: Paul Chapman.
- Miller, T.W. and Miller, J.M. (2001). *Educational leadership in the new millennium: a vision for 2020*, *International Journal of Leadership in Education*, 4 (2), 181–89.
- Neuman, M. and Simmons, W. (2000). *Leadership for student learning*, *Phi Delta Kappan*, pp.9–13, September.
- OECD (2015). *Education Policy Outlook 2015: Making Reforms Happen*, OECD Publishing, Paris.
- Ogawa, R.T. and Bossert, S.T. (1995). *Leadership as an organizational quality*, *Educational Administration Quarterly*, 31 (2), 224–43.
- Oplatka, I., & Arar, K. (2017). *The Research on Educational Leadership and Management in the Arab World Since the 1990s: A Systematic Review*. *Review of Education*. doi:10.1002/rev3. 3095.
- Reeves, D. (2011). *Finding your leadership focus: What matters most for students results*. New York, NY: Teachers college Press.
- Savery, L., Soutar, G. and Dyson, J. (1992). *Ideal decision-making styles indicated by deputy principals*, *Journal of Educational Administration*, 30(2), 18–25.
- Sergiovanni, T. (1984). *Leadership and excellence in schooling*, *Educational Leadership*, 41(5), 4–13.
- Sergiovanni, T.J. (1991). *The Principalship: a reflective practice perspective*, Needham Heights, MA, Allyn and Bacon.
- Sheppard, B. (1996). *Exploring the transformational nature of instructional leadership*, *Alberta Journal of Educational Research*, XLII (4), 325–44.
- Silns, H. and Mulford, B. (2003). *Leadership and School Results*, *International Handbook of Educational Administration*. Dordrecht: Kluwer.
- Southworth, G. (1993). *School leadership and school development: reflections from research*, *School Organization*, 13 (1), 73–87.
- Southworth, G. (1997). *Primary headship and leadership*, in Crawford, M., Kydd, L. and Riches, C, *Leadership and Teams in Educational Management*, Buckingham, Open University Press.
- Southworth, G. (2002). *Instructional leadership in schools: reflections and empirical evidence*, *School Leadership and Management*, 22 (1), 73–92.
- Stoll, L. and Fink, D. (1996). *Changing our Schools*, Milton Keynes, Open University Press.
- Webb, R. and Vulliamy, G. (1996). *The changing role of the primary headteacher*, *Educational Management and Administration*, 24 (3), 301–15.
- Yukl, G. A. (2002). *Leadership in Organizations*, Fifth Edition, Upper Saddle River, NJ, Prentice Hall.
- Σαϊτης Χ. (2014). *Μύηση των εκπαιδευτικών στα μυστικά της σχολικής ηγεσίας*, Αθήνα.

Η συνδρομή του παιδικού *graphic novel*, της πολιτισμικής εικονολογίας και της Ιστορίας στην ανάπτυξη του διαπολιτισμικού σεβασμού στους νεαρούς αναγνώστες

Ρόζη Αγγελάκη

aggelaki.rosy@gmail.com

Ιστορικός, Μεταδιδακτορική ερευνήτρια ΤΕΠΑΕ ΑΠΘ, Διδάσκουσα ΠΤΔΕ ΑΠΘ, ΣΕΠ ΕΑΠ

Περίληψη. Στο πλαίσιο ερευνών με αντικείμενο την αναγνωστική ανταπόκριση των παιδιών, εγχώριες και διεθνείς πολυπολιτισμικές μελέτες εξετάζουν πώς η επιστήμη της Παιδικής Λογοτεχνίας ωθεί τα παιδιά στη συνειδητοποίηση και αποδοχή μιας διαφορετικής κουλτούρας και φυλής. Το Βυζάντιο, ως χοάνη πολιτισμών, αποτελεί την ιδανική θεματική για συγγραφείς ώστε να καλλιεργήσουν τον διαπολιτισμικό σεβασμό στο παιδί- μάλιστα, με τη βοήθεια της επιστήμης της Ιστορίας. Σήμερα, χάρη στη χρήση καινοτομιών που υπακούουν στις τάσεις των μεταμοντέρνων θεωρητικών προσεγγίσεων από συγγραφείς για παιδιά, άνοιξη γνωρίζει το είδος των *graphic novel*. Εν προκειμένω, θα εξεταστεί ο τρόπος με τον οποίο στο έργο *1453- graphic novel* του Μανούση Ορέστη, σε εικονογράφηση Παγώνη Νίκου (Εκδόσεις Anubis, 2008) ευαισθητοποιείται το αναγνωστικό κοινό πολιτισμικά και, διαβάζοντας για τη συμβίωση και αλληλεπίδραση λαών με διαφορετικά ήθη και πεποιθήσεις, του εμφυσείται η ιδέα της αμοιβαίας αναγνώρισης ανθρώπων με διαφορετική προέλευση και νοοτροπία.

Λέξεις κλειδιά: Παιδικό βιβλίο, *graphic novel*, εικονογραφήγηση, Ιστορία, Διαπολιτισμικός σεβασμός

Το *Graphic Novel* για παιδιά

Ο όρος *graphic novel* ή εικονογραφήγηση αναφέρεται σε μια νεότερη λογοτεχνική φόρμα που βασίζεται στη διπλή κωδικοποίηση- δηλαδή, στη λεκτική και οπτική τροπικότητα-, που κερδίζει διαρκώς έδαφος τόσο εντός, όσο και εκτός συνόρων (Paivio, 1990: 53- 83; Wolk, 2007: 31, 61-2). Στη σημερινή εποχή, στην οποία ο κόσμος γίνεται αντιληπτός και στο επίπεδο των αισθήσεων αλλά και σε εκείνο των εννοιών, επισημαίνεται η ιδιαίτερη σχέση των γραφιστικών αφηγήσεων με τη Λογοτεχνία για παιδιά, καθώς πολλοί από τους δημιουργούς των ιδιαίτερων αυτών πολιτισμικών αγαθών, μέσα από τους γλωσσικούς κώδικες, τα σκίτσα, τις εικόνες, τις λεζάντες, κ.λπ., που χρησιμοποιούν, επιλέγουν συχνά να αποτυπώσουν στα δημιουργήματά τους ιδεολογίες που χαρακτήριζαν σε παλαιότερες εποχές (Σκαρπέλος, 2001: 41-2) με σκοπό την παρουσίαση ηρώων και γεγονότων από το ένδοξο παρελθόν σε άτομα όλων των ηλικιών- και τα τελευταία χρόνια, ιδιαίτερα, στους νεαρούς αναγνώστες (Schwarz, 2006: 58-64).

Η επιλογή και η οργάνωση των εικόνων στα παιδικά βιβλία ανέκαθεν αποτελούσε σημαντικό θέμα, καθώς πρόκειται για παράσταση που απευθύνεται σε όλες τις αισθήσεις: Πρόκειται για το χιουμοριστικό διάλειμμα που οπτικοποιεί σκηνές και γεγονότα, περιγράφει πρόσωπα, εκφράζει αφηρημένες έννοιες, αλλά και συναισθηματικές καταστάσεις. Σήμερα δίδεται περισσότερο βάρος στην πολύτροπη λειτουργία των

αναπαραστάσεων, οι οποίες αποτυπώνονται περισσότερο βελτιωμένα και ανάγλυφα συγκριτικά με παλαιότερες εποχές. Τους λόγους για την εξέλιξη αυτή που σημειώθηκε, μάλλον θα πρέπει κανείς να τους αναζητήσει στο κοινωνικο-πολιτισμικό πεδίο (π.χ., στο ψηφιακό επικοινωνιακό πλαίσιο)- λόγοι που, με τη σειρά τους, εκτίναξαν το ενδιαφέρον των εκδοτών, των συγγραφέων και των γονέων για βιβλία με παιδαγωγική αξία, αλλά και αισθητική δομή (Kalantzis & Cope, 1999: 681-682; Μυλωνάκου-Κεκέ, 2005: 557-568).

Σχετικά με τα εικονογραφημένα έργα και ιδιαίτερα τις εικονογραφιστικές αφηγήσεις για παιδιά που αφορούν στη βυζαντινή περίοδο, αυτά συνιστούν μοντερνιστικό φαινόμενο στο χώρο του παιδικού βιβλίου. Το εν λόγω φαινόμενο αποδίδεται τόσο στην εμπορικότητα του είδους, όσο και στην ανάγκη που πρόβαλλε ολοένα και περισσότερο για κάλυψη της θεματικής του Βυζαντίου στην Παιδική Λογοτεχνία. Ειδικότερα, στη σύγχρονη εποχή, χάρη στην εξέλιξη της τεχνολογίας, στην επαναστατική ανεύρεση νέων τεχνικών εκτύπωσης, λ.χ. με λέιζερ, αλλά και στη χρήση καινοτομιών και, γενικότερα, μη παραδοσιακών χαρακτηριστικών που υπακούουν στις τάσεις των μεταμοντέρνων θεωρητικών προσεγγίσεων από λογοτέχνες για παιδιά, τα ριζοσπαστικά όσον αφορά στο σχεδιασμό, τη δομή και τη θεματολογία τους παιδικά graphic novels είναι περισσότερο θελκτικά στον ανήλικο αναγνώστη και δύνανται να του γεννήσουν συναισθήματα (και ενσυναίσθηση), όπως και ενδιαφέρον για τα αναφερόμενα ιστορικά πρόσωπα και γεγονότα (Γιαννικοπούλου, 1995).

1453 - Graphic Novel, Μανούσης Ορέστης, εικονογράφιση Παγώνης Νίκος, Εκδόσεις Anubis 2008

Το 1453 κυκλοφόρησε συμβολικά, λίγο πριν την 555η επέτειο της Άλωσης της Κωνσταντινούπολης. Στο εξώφυλλο χαρακτηρίζεται ως graphic novel και, ουσιαστικά, πρόκειται για μια γραφιστική αφήγηση με ιδιότυπο στυλ: Ο δημοσιογράφος, ιστορικός και λάτρης των comics Ορέστης Μανούσος, εργάστηκε από κοινού με τον γλύπτη, art director και visualizer Νίκο Παγώνη για τη δημιουργία μιας ρεαλιστικής εικονογράφησης, που να παραπέμπει σε φωτογραφίες ή κινηματογραφικά στιγμιότυπα και να συνοδεύει επιτυχώς τα γραφόμενα. Η στενή τους, λοιπόν, συνεργασία πάνω στην οπτικοκειμενική φόρμα του έργου είναι ο λόγος για τον οποίο στην προκειμένη περίπτωση δε θα αντιμετωπιστεί ο καθένας ως σεναριογράφος και εικονογράφος ξεχωριστά, αλλά ως συνδημιουργοί. Σκοπός των δυο νεαρών δημιουργών ήταν να παρουσιάσουν ευχάριστα και πρωτότυπα στα παιδιά έννοιες και γεγονότα που σχετίζονται με μια από τις σημαντικότερες περιόδους του παρελθόντος, την πιο κρίσιμη στιγμή της βυζαντινής αυτοκρατορίας. Η πλαστικότητα των απεικονιζόμενων μορφών, το χιούμορ και ο προφορικός λόγος στα πάνελς και τα μπαλόνια είναι τα κυριότερα στοιχεία που σε μια πρώτη ανάγνωση επιτρέπουν την πραγματοποίηση ενός τέτοιου εγχειρήματος και το καθιστούν προσιτό στον ανήλικο αναγνώστη. Η επιμελημένη προσπάθεια που, ωστόσο, επέδειξαν οι δύο δημιουργοί για τη συγκέντρωση των ιστορικών πληροφοριών, φαίνεται πως αποδεσμεύουν το έργο αυτό από την παιδικότητα και την απλοϊκότητα: Με την επισταμένη έρευνά τους καταφέρνουν, εκτός από το να διασκεδάσουν το παιδικό κοινό, και να το εξοικειώσουν με ένα άγνωστο θέμα: Την αυτοθυσία των Κρητών, κατά τη διάρκεια της Άλωσης της Κωνσταντινούπολης.

Ίσως εδώ θα πρέπει να αναφερθεί το εξής: Οι Κρήτες ήταν εξάιρετοι πολεμιστές και ιδιαίτερα δεινοί τοξότες και ακοντιστές. Χάρη στην ομαδική και σκληρή τους εκπαίδευση-εφάμιλλη της σπαρτιατικής- που ξεκινούσε από την ηλικία των επτά ετών, ήταν περιζήτητοι

υποψήφιοι για τα μισθοφορικά στρατεύματα στα ελληνικά νησιά, τη Σπάρτη, τη Μακεδονία, αλλά και την Ασία και την Αφρική. Κυρίαρχο ρόλο στην εκπαίδευσή τους είχε το κυνήγι με το τόξο, το οποίο χρησιμοποιούνταν αρχικά από τους ναύτες για την αντιμετώπιση των πειρατών. Το κρητικό τόξο, σύμφωνα με τις διασωθείσες πηγές, κατασκευαζόταν από κέρατα και εντόσθια ζώων κατά τα ανατολικά πρότυπα, ωστόσο (βάσει των ιερογλυφικών τοιχογραφιών που χρονολογούνται στα 2000 π.Χ. περίπου και αρκετών παραστάσεων σε νομίσματα της ίδιας εποχής) το τράβηγμα του τόξου από τους Κρήτες γινόταν από το στήθος, και όχι από το αυτί όπως στην Ανατολή. Το δε τόξο και τα βέλη τους οι Κρήτες τα μετέφεραν μέσα σε έναν *γορυτό* (σακίδιο), που κρεμούσαν στην πλάτη ή τον ώμο τους (Δετοράκης 1990: 90-129, Ξανθουδίδης, 1909: 58 κ.ε.). Εν προκειμένω, το συγκεκριμένο έργο γίνεται αντιληπτό πως, παρότι πραγματεύεται ιστορικό περιεχόμενο, δεν είναι απαραίτητως προσανατολισμένο στη δράση ή διδακτικό, αλλά οι δημιουργοί του στοχεύουν (και) στην ανάδειξη πτυχών της Ιστορίας που θεωρούνται, ίσως, σχετικά «ερεβώδεις» και αφορούν «ανώνυμες» πληθυσμιακές ομάδες που, ενώ ενεπλάκησαν σε μεγαλειώδη ιστορικά φαινόμενα, μάλλον έχουν τεθεί στο περιθώριο του επίσημου ιστοριογραφικού και λογοτεχνικού λόγου.

Ειδικότερα, τώρα, αναφορικά με το θέμα και την πλοκή του έργου, η πρωτοπρόσωπη αυτοβιογραφική αφήγηση του βιβλίου ταυτίζεται σε πολλά σημεία με τα πραγματικά ιστορικά γεγονότα του Μαΐου του 1453 και γίνεται είτε μέσα από πλαίσια-παπύρους, είτε μέσα από διαλόγους. Μέσω αυτής ο αναγνώστης μαθαίνει πως η άλλοτε κραταιά βυζαντινή αυτοκρατορία βρισκόταν τώρα σε παρακμή, απομονωμένη από τα κράτη και τα βασίλεια της Δυτικής Ευρώπης και αποδεκατισμένη από την πανώλη, την ενωτική και ανθενωτική διαμάχη υπέρ και εναντίον της Ένωσης των Εκκλησιών, την τρεφόμενη από τις προφητείες γενική δεισιδαιμονία που προμήνυαν το τέλος της Κωνσταντινούπολης, τις διαμάχες των Γενοβέζων και των Βενετών στο λιμάνι της, αλλά και τις αλληπάλληλες πολιορκίες των Οθωμανών- μάλιστα, οι τελευταίοι έσφιγγαν συνεχώς τον κλοιό, καθώς είχαν καταλάβει το μεγαλύτερο μέρος των εδαφών της αυτοκρατορίας σε Ασία και Ευρώπη και δούλευαν πυρετωδώς με τον πολυάριθμο στρατό και τις πανίσχυρες πολιορκητικές μηχανές τους για την πλήρη κατάληψή της. Το παραπάνω σκηνικό, οπωσδήποτε, συμπληρώνει η περιγραφή της σθεναρής αντίστασης του Κωνσταντίνου Παλαιολόγου. Το παιδικό κοινό ενημερώνεται για τη βοήθεια που ζήτησε ο βασιλέας από τη Δύση, τον αδελφό του και Δεσπότη του Μυστρά, αλλά και την Κρήτη -βοήθεια που τελικά έφθασε στην Κωνσταντινούπολη απ' τα χίλια παλικάρια του Σφακιανού Μανούσου Καλλικράτη. Ανάμεσα στους γενναίους Κρήτες τοξότες που ανταποκρίθηκαν πρόθυμα στην έκκληση για βοήθεια και ενεπλάκησαν σε μια μάχη σώμα με σώμα βρισκόταν και ο νεαρός Νικηφόρος Καλλέργης, ο μυθοπλαστικός αφηγητής που εξιστορεί τα γεγονότα ανακαλώντας τα στη μνήμη του, όπως ακριβώς τα έζησε. Ο αυθόρμητος νέος που διψούσε για έρωτα και περιπέτεια καταγράφει όσα βίωσε στο προσωπικό του ημερολόγιο, τονίζοντας συχνά τον άνισο αγώνα των Βυζαντινών έναντι των πανίσχυρων Οθωμανών.

Έμφαση εδώ -όπως είναι αναμενόμενο- δίδεται στην περιγραφή της αυτοθυσίας του βυζαντινού αυτοκράτορα που, υπό τη σκέπη του χριστιανικού Θεού και εις το όνομα της ελευθερίας και της δικαιοσύνης, ένωσε υπηκόους και συμμάχους, συντονίζοντας ακούραστα τον αγώνα τους. Αυτή, κατά κύριο λόγο, διαπιστώνουμε πως αποδίδεται με τα γραφιστικά σήματα που χρησιμοποιούνται με ηχητική λειτουργία και χειρίζονται ελεύθερα τις ονοματοποιίες: Π.χ., ο ήχος «μπουμ» της *μπομπάρδας*, η αγωνία και ο θυμός των δρώντων προσώπων ή οι δυνατοί κρότοι των σκηνών του έργου που δίδονται εντός

μπαλονιών με περιγράμματα αποτελούμενα από πριονωτά δόντια, κ.λπ. Έτσι, η σχέση εικόνας και κειμένου συνιστά μια διπλή αφήγηση. Οι εικόνες προετοιμάζουν τον αναγνώστη για όσα πρόκειται να διαβάσει προκαλώντας το ενδιαφέρον του, ενώ οι γραμμές που παρεμβάλλονται ανάμεσά τους και τα χρώματα δίνουν την ψευδαίσθηση της κίνησης στις μορφές και υποβάλλουν συναισθήματα.

Εκείνο που, ωστόσο, μάλλον ιντριγκάρει έτι παραπάνω το παιδί- αναγνώστη, είναι το ότι το δράμα του αφηγητή για την πολιορκία -και, εν τέλει, την κατάκτηση της «αιώνιας πόλης»- συνυπάρχει με τον πόνο που αισθάνεται ο ίδιος σε προσωπικό επίπεδο, εξαιτίας του έρωτά του για την καθολική Γενουάτισσα Σουλβάνα και τον θάνατό της· τοιουτοτρόπως, η προσωπική ιστορία του Νικηφόρου αποκτά ιστορική διάσταση- πράγμα που καθιστά στο συγκεκριμένο έργο τα όρια μεταξύ Ιστορίας και μυθοπλασίας δυσδιάκριτα. Δεδομένου, λοιπόν, πως αφενός στο βιβλίο ο λόγος συνυπάρχει με την εικόνα -που άνετα θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως «διαμεσολαβημένη εμπειρία» (Yannicoroulou 2002)-, αφετέρου δε οι συγγραφείς βασίζονται στην εν λόγω σύμπραξη για να εκφράσουν γεγονότα και ψυχικές διαθέσεις, θα χαρακτηρίζαμε μάλλον πρωτότυπη την απόδοση της συναισθηματικής φόρτισης του Νικηφόρου με κοντινές λήψεις (close ups), λ.χ. στα δακρυσμένα μάτια του και το συνοφρυωμένο πρόσωπό του ή μέσω της χρήσης του μαύρου φόντου από το οποίο «ξεπηδούν», κυρίως, οι εικόνες που αναπαριστούν τις άσχημες στιγμές του αφηγητή: Όταν χάνει την αγαπημένη του Σουλβάνα ή όταν βάλλονται τα τείχη της Κωνσταντινούπολης. Ουσιαστικά, τα χρώματα και οι διαβαθμίσεις τους χρησιμοποιούνται εδώ ώστε να βιώσει και το αναγνωστικό κοινό την απογοήτευση που ένιωσε και ο πρωταγωνιστής, μιας και το χρώμα σχετίζεται με το ανθρώπινο ασυνείδητο και δύναται να αφυπνίσει συναισθήματα (Kress & Van Leeuwen, 2002, Σιβροπούλου, 2004: 123-137). Από τα ανωτέρω γίνεται σαφές πως η εκφραστική διττότητα που απορρέει στο 1453 από τη σύμπλευση κειμένου και εικόνας -σε αντίθεση με την «ψυχρή» και τυπική λεκτική παράθεση των ιστορικών ντοκουμέντων- καλλιεργεί στον νεαρό αναγνώστη την επονομαζόμενη και φαντασιακή ενσυναίσθηση. Η δημιουργία ενός μεταβατικού χώρου στο κειμενικό σύμπαν του συγκεκριμένου έργου, ωθεί το κοινό να βιώσει τις σκέψεις και τις εμπειρίες των δρώντων λογοτεχνικών προσώπων, δεδομένου πως οι εικονικές παραστάσεις, αφενός, εγγράφονται ταχύτερα στη μνήμη του παιδιού, αφετέρου, είναι δυνατόν να ενεργοποιήσουν περισσότερα και ισχυρότερα συναισθήματα (Whitlock, 2006).

Αναφορικά, δε, με την πιστή απόδοση των γεγονότων, των ονομάτων, των ημερομηνιών και των λεπτομερειών αναφορικά, φερ' ειπείν, με τις ενδυμασίες ή τα όπλα όσων έλαβαν μέρος στην πολιορκία της Πόλης, οι δημιουργοί αναφέρουν στον πρόλογο του βιβλίου τους πως συμβουλευτήκαν ιστορικές πηγές. Έτσι, η εικόνα χρησιμοποιείται ως ιστορικό τεκμήριο και ως οπτικό ντοκουμέντο. Συνακόλουθα, η αλληλεπιδραστική σχέση εικόνας-αναγνώστη λαμβάνει σάρκα και οστά, με αποτέλεσμα το παιδί να δανείζεται στοιχεία από τον κόσμο της εικόνας και να τα προσαρμόζει στις καθημερινές του ανάγκες. Αποκτά, επίσης, ερέθισμα ώστε να θέτει ερωτήματα ιστορικού περιεχομένου, να εξάγει συμπεράσματα, να κατανοεί το ρόλο της Λογοτεχνίας και τη σύνδεσή της με την ιστορική και τη συλλογική μνήμη, να γνωρίζει τις κοινωνικές σχέσεις και να αποκτά ένα είδος ευαισθησίας απέναντι στα πράγματα και τις εμπειρίες ζωής. Καθίσταται, λοιπόν, μέσα από το έργο αντιληπτός και ο σκοπός της Διδακτικής της Ιστορίας που, μέσα από τα ξεχωριστά της θεωρητικά και μεθοδολογικά σχήματα, προσανατολίζεται -μεταξύ άλλων- στην εξοικείωση των παιδιών με ένα σώμα γνώσεων και τη μύησή τους στη διερεύνηση και κριτική ανάγνωση των ιστορικών πηγών. Ωστόσο, αξίζει εδώ να σημειωθεί πως η υποκειμενικότητα των πηγών είναι

εμφανής, αρκεί να συγκρίνει κανείς τον τρόπο χρήσης τους από τους ιστορικούς για την ερμηνεία και την κατανόηση του παρελθόντος και τις αντιφάσεις που παρουσιάζουν οι ερμηνείες αυτές μεταξύ τους (Hallam, 1969: 3-12, Little, 1983: 27-32). Επιπλέον, θα μπορούσε να υποστηριχθεί πως το ανήλικο αναγνωστικό κοινό εν προκειμένω εξοικειώνεται και με τη χρήση των πολλαπλών αφηγήσεων, ενώσω ωθείται να «αισθανθεί» την Ιστορία ως μέρος της δικής του βιωματικής εμπειρίας, αφενός μεν ως προϊόν ατομική ψυχολογικής διεργασίας, αφετέρου δε ως κοινωνικά διαμεσολαβημένη πράξη (Walsh, 1985: 152-153, Moniot, 2002: 55-57).

Ο διαπολιτισμικός σεβασμός και η επικοινωνιακή δύναμη της μεταμοντερνιστικής Λογοτεχνίας για Παιδιά. Συμπεράσματα

Καθώς οι συγγραφείς για παιδιά γνωρίζουν τη δύναμη της Παιδικής Λογοτεχνίας για την ανατροπή στερεοτύπων αντιλήψεων, εκδηλώνουν τη διάθεσή τους να διδάξουν στο ανήλικο αναγνωστικό τους κοινό τον διαπολιτισμικό σεβασμό, μέσα από πλήθος επιλογών θεμάτων, αλλά και υφολογικών και αφηγηματικών τεχνικών που προωθούν την αλληλοκατανόηση και την αφομοίωση του *Διαφορετικού*. Ιδιαίτερα στα έργα που πραγματεύονται την Ιστορία, παρατηρείται πως οι σύγχρονες τάσεις και εξελίξεις, δεδομένης, μάλιστα, της έξαρσης της ξενοφοβίας, ωθούν τους συγγραφείς να παρωθήσουν με τη σειρά τους τα παιδιά να εμπεδώσουν την Ιστορία ως αποτέλεσμα ωσμώνσεων, ανταλλαγών και αλληλεπιδράσεων μεταξύ ανόμοιων εθνοτικών ομάδων και να ενσταλάξουν στις παιδικές συνειδήσεις την ετερογένεια ως κομμάτι της Ιστορίας ενός λαού, αλλά και ως στοιχείο εμπλουτισμού της εθνικής του ταυτότητας (Cummins, 2002: 10). Το συγκεκριμένο βιβλίο πρέπει να αναφερθεί ότι στοχεύει σε μια περισσότερο αληθοφανή αφήγηση, η οποία προσδίδει στο έργο τη δύναμη που κρύβει μια προσωπική μαρτυρία και, κατ' επέκταση, δημιουργεί στο παιδί την αίσθηση της εμπιστευτικότητας: Η ιστορία, δηλαδή, εκφέρεται σε πρώτο γραμματικό πρόσωπο, με τον αφηγητή να μετέχει στην ιστορία πχ ως κεντρικός ήρωας. Επιπλέον, ο συνολικός τρόπος γραφής ενθαρρύνει τις υποκειμενικές αναγνώσεις των αναγνωστών, προϊδεάζοντάς τους σχετικά με την πολλαπλή ερμηνεία των ιστορικών συμβάντων- άποψη που στηρίζεται στο γεγονός πως το κοινό διαβάζει τα τεκταινόμενα υπό τη μορφή ενός ημερολογίου και μέσα από το πρίσμα της καταγραφής ενός προσωπικού δράματος. Ενώσω, μάλιστα, του προσφέρονται πλούσιες οπτικές εμπειρίες, έχει τη δυνατότητα να ταυτιστεί με τον νεαρό αφηγητή, που έμμεσα του μεταδίδει τις σταθερές και διαχρονικές αξίες της αφοσίωσης, της πίστης και της ανδρείας.

Όμως, παράλληλα με την τόνωση του εθνικού αισθήματος των παιδιών, δίδεται στους αναγνώστες και η ευκαιρία για την ανάπτυξη της «πολιτισμικής εγγραμματοσύνης», καθώς η αγάπη καταδεικνύει την ανάγκη για λείανση των φυλετικών αντιθέσεων που διαχώριζαν και διαχωρίζουν τους ανθρώπους: Η αποδοχή της αλλόφυλης Σουλβάνας από πλευράς του Νικηφόρου και η υπεράσπισή της από τους φανατισμένους Βυζαντινούς μέσα στη δίνη του πολεμικού κλίματος, αναντίρρητα αποσκοπούν στο να καλλιεργήσουν στο παιδί τον διαπολιτισμικό σεβασμό, καθώς και να του μεταδώσουν το μήνυμα πως η αληθινή αγάπη δεν γνωρίζει φυλή, θρήσκευμα ή οποιαδήποτε άλλη διάκριση (Αναγνωστοπούλου, 2004: 350-355; Γιαννικοπούλου 2007: 189-205). Ουσιαστικά, με όχημα τον αγνό έρωτα που θριαμβεύει σε βάρβαρες συνθήκες, το εθνικό γίνεται καθολικό και οι αναγνώστες οδηγούνται στην κατανόηση καίριων ζητημάτων καθώς προβάλλονται αγωνίες, πόθοι και αντιλήψεις που, συνήθως, αφορούν όλους τους λαούς, ανεξαρτήτως καταγωγής. Με απλά

λόγια, δια της ανάπτυξης τρυφερών αισθημάτων μεταξύ αλλόφυλων και, μάλιστα, η γέννηση ενός έρωτα μέσα σε αντικειμενικά απέλπιδες καταστάσεις, μπορεί να “μεταφραστεί” ως προσπάθεια των δημιουργών να περάσουν στο αναγνωστικό κοινό το μήνυμα της αισιοδοξίας, της δύναμης που αντλεί κάποιος όταν μοιράζεται τις δυσκολίες που προκύπτουν και του άρρηκτου συνδέσμου που δημιουργείται μεταξύ δυο ανθρώπων όταν αυτοί συμπάσχουν. Ταυτόχρονα, προβάλλεται όχι μόνο η δυνατότητα συνύπαρξης με τον Άλλο αλλά και η συναισθηματική σύνδεση ή ταύτιση μαζί του. Η προβολή εναλλακτικών όψεων της πραγματικής ζωής και η ομαλή ένταξή τους στο φαντασιακό και το ασυνείδητο των παιδιών ώστε να ενταχθούν οι όψεις αυτές αργότερα στο κυρίαρχο σύστημα, γίνεται με τρόπο συμβολικό και ανοικτό σε ανακάλυψη και καθιστά το εικονογραφήγημα -και, γενικά επιβεβαιώνει πως η Παιδική Λογοτεχνία αποτελεί - το ιδανικό μέσο για τη συνειδητοποίηση των διαφορετικών πολιτισμικών κατηγοριών, αναπαραστάσεων, διακρίσεων και αξιών εκ μέρους των παιδιών, καθιστώντας, ταυτόχρονα, κατανοητή την κοινωνική, ιστορική και πολιτισμική εμπειρία, με αποτέλεσμα να συγκροτείται επιτυχώς η διαπολιτισμική συνείδηση και η κοινωνική ταυτότητα, στη βάση της πλουραλιστικής ηθικής (Καλλέργης, 1995: 80 και 124-5; Μαρκίδης & Καρακίτσιος, 2004: 351).

Αντί επιλόγου

Ομολογουμένως, καθώς εισερχόμαστε στη σύγχρονη εποχή γίνεται αντιληπτό πως η στατική διαχείριση του υλικού στα ιστορικά μυθιστορήματα για παιδιά υποχωρεί: Οι συγγραφείς αποδίδουν μεν τις συνθήκες της εποχής που αναπαριστούν, όμως, πια δίδουν και τη δέουσα σημασία στην αναπαραγωγή του ιστορικού υλικού με την απαιτούμενη «ζώσα» πνοή. Ταυτόχρονα, τα κενά της Ιστορίας συμπληρώνονται χάρη στη μυθοπλαστική αναπαράσταση των «αμελητέων», μέχρι πρότινος λεπτομερειών, μετουσιώνοντας τα πραγματικά γεγονότα σε ιστορικές και λογοτεχνικές αφηγήσεις που θωρούν την πραγματικότητα πανοραμικά και καλειδοσκοπικά. Βασικός σκοπός, ωστόσο, αυτής της «δυσπιστίας» απέναντι στην καθεστωτική περιγραφή των γεγονότων και την κοινότοπη παράθεση των χρονολογιών δεν αποτελεί η απομνημόνευσή τους, αλλά η καλλιέργεια κριτικής ιστορικής συνείδησης και η -δια της συνοπτικής παρουσίασης ιστορικών προσώπων και πεπραγμένων- έκθεση, αφενός της «εσωτερικότητας» της Ιστορίας, αφετέρου δε της πολυπλοκότητας που χαρακτηρίζει τη μεθοδολογική αντιμετώπιση των ιστορικών φαινομένων.

Επιπροσθέτως, στα μεταμοντέρνα ιστορικά έργα για παιδιά, όπως το συγκεκριμένο που εξετάζεται εδώ, ως ενοποιητικό στοιχείο μεταξύ των ανθρώπων αναδεικνύεται ο έρωτας, ενώ η «πρωτεύουσα της Ρωμανίας» δεν παρουσιάζεται πια ως μονοεθνική· άλλωστε, αυτό δεν αντιπροσωπεύει την πραγματικότητα και, επιπλέον, προδίδει τάσεις προγονοπληξίας από μεριάς των συγγραφέων. Πλέον, οφείλουμε να αναγνωρίσουμε τη σημερινή τάση της Παιδικής Λογοτεχνίας i) να εμφυσά στον αναγνώστη τον πολυφυλετικό και πολυθρησκευτικό χαρακτήρα της βυζαντινής αυτοκρατορίας και, δια της επισήμανσης της οικουμενικότητας του Βυζαντίου, ii) να καλλιεργεί στα παιδιά μια συνείδηση συλλογική, που να εκτείνεται στην πεποίθηση πως ανήκουν όλα τους σε μια ευρύτερη κοινότητα (την ευρωπαϊκή) με κοινή πολιτισμική κληρονομιά. Θεωρούμε πως όσα περιγράφηκαν εν συντομία παραπάνω αντικατοπτρίζουν την επιθυμία των δημιουργών του πραγματευόμενου graphic novel να αποδώσουν τον οικουμενικό χαρακτήρα της αυτοκρατορίας και, μέσα από την προβολή της πολυπολιτισμικής κοινωνίας του Βυζαντίου,

να προιδεάσουν τον ανήλικο αναγνώστη πως οι κοινωνίες είναι με τον τρόπο τους ετερογενείς. “Διαβάζοντάς” την πρόθεση των δημιουργών του πραγματευόμενου graphic novel να μυηθεί το κοινό τους στην αναγνώριση ατόμων πολυεπίπεδα διαφορετικών από το ίδιο, διαφαίνεται ότι συμμερίζονται, κατά κάποιον τρόπο, τις απόψεις για τον παιδαγωγικό ρόλο της Λογοτεχνίας, αλλά και τη συμβολή της αναφορικά με την υιοθέτηση από μέρους των παιδιών συμπεριφορών που προσβλέπουν στην ειρηνική τους συνύπαρξη με τον Άλλο (Λαλαγιάννη, 2003), στη σύλληψη της ιδέας της ετερότητας και της πολυπλοκότητας του κόσμου και, κατ’ επέκταση, στη διαμόρφωσης της ταυτότητάς τους (Κανατσούλη, 2002 : 28-32).

Αναφορές

- Cummins, J. (2002). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*. (Επιμ.) Ε. Σκούρτου, (Μτφρ. Σ. Αργύρη). Αθήνα: Gutenberg.
- Hallam, R.N. (1969). Piaget and the teaching of history. *Educational Research*, 12, 3-12.
- Kalantzis, M., & Cope, B. (1999). Πολυγραμματισμοί: επανεξέταση του τι εννοούμε ως γραμματισμό και τι διδάσκουμε ως γραμματισμό στα πλαίσια της παγκόσμιας πολιτισμικής πολυμορφίας και των νέων τεχνολογιών επικοινωνίας. Στο Α-Φ. Χρηστίδης (Επιμ.). “Ισχυρές” και “ασθενείς” γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση. *Όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού*, Τόμ. 2 (σ. 680-695). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Kress, G., & Van Leeuwen, Th. (2002). Colour as a semiotic mode: notes for a grammar of colour. *Visual communication*, 1 (3): 343-368.
- Little, V. (1983). What is Historical Imagination? *Teaching History*, 36, 27-32.
- Moniot, H. (2002). *Η Διδακτική της Ιστορίας* (Μτφρ. Ε. Κάννερ). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Paivio, A. (1990). *Mental Representations. A dual coding approach*. New York: Oxford University Press.
- Rogers, C. R. (1957). The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. *Journal of Consulting Psychology*, 21 (2), 95–103. Retrieved November 20, 2015, from <https://doi.org/10.1037/h0045357>.
- Schwarz, G. (2006). Expanding Literacies Through Graphic Novels. *English Journal* 95 (6), 58-64. doi: 10.2307/30046629.
- Walsh, W. (1985). *Εισαγωγή στη φιλοσοφία της Ιστορίας* (Μτφρ. Φ. Βώρος). Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης
- Whitlock, G. (2006). The seeing I of the comics. *Modern Fiction Studies*, 54 (2), 965- 979.
- Wolk, D. (2007). *Reading Comics. How Graphic Novels Work and What They Mean*. USA: Da Capo Press.
- Yannicopoulou, A. (2002). When the world meets the picture: the phenomenology of written text in children’s picture book. In B. Cope B.- M. Kalantzis (Eds.), *Proceedings of the learning conference* (p.p. 1-23). Australia: Common Ground.
- Αναγνωστοπούλου, Δ. (2004). Λογοτεχνία και ετερότητα: Η έννοια και η εικόνα του ξένου και του διαφορετικού σε λογοτεχνικές αφηγήσεις για παιδιά. Στο Α. Κατσίκη- Γκίβαλου, (Επιμ.), *Η Λογοτεχνία Σήμερα: Όψεις, αναθεωρήσεις, προοπτικές* (σ. 350-355). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γιαννικοπούλου, Α (2007). Βιβλία για μικρά παιδιά σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία. Στο Χ. Γκόβαρης Χ. - Ε. Θεοδωροπούλου - Α. Κοντάκος, *Η παιδαγωγική πρόκληση της πολυπολιτισμικότητας. Ζητήματα θεωρίας και πράξης της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής*. (σ. 189-205). Αθήνα: Ατραπός.
- Γιαννικοπούλου, Α. (1995). Κριτήρια επιτυχημένης εικονογράφησης παιδικών βιβλίων. *Διαδρομές*, 39, 209-216.
- Δετοράκης, Θ. (1990). *Ιστορία της Κρήτης*. Αθήνα: Mystis Editions.
- Καλλέργης, Η. (1995). *Προσεγγίσεις στην παιδική λογοτεχνία*. Αθήνα: Καστανιώτης.

- Κανατσούλη, Μ. (2002). Αμφίσημα της Παιδικής Λογοτεχνίας (ανάμεσα στην ελληνικότητα και την πολυπολιτισμικότητα). Θεσσαλονίκη: Σύγχρονοι Ορίζοντες.
- Λαλαγιάννη, Β. (2003). Αναπαραστάσεις του Αφρικανού στην Παιδική Λογοτεχνία. *Διαδρομές*, 9-10, 9-16.
- Μαρκίδης, Κ., & Καρακίσιος, Α. (2004). Παιδική Λογοτεχνία και Μετανάστευση: απεικονίσεις του « άλλου» στο νεανικό μυθιστόρημα, «Κάποτε ο κυνηγός» της Ελένης Σαραντίτη. Στο Τ. Τσιλιμένη (Επιμ.), *Πρακτικά του Πανελλήνιου Συνεδρίου Το σύγχρονο ελληνικό παιδικό- νεανικό μυθιστόρημα, Βόλος, Μάης 2003* (σ. 347-377). Θεσσαλονίκη: Σύγχρονοι Ορίζοντες.
- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2005). Ταξιδεύοντας μέσα στην εικόνα. Στο Ο. Κωνσταντινίδου-Σέμογλου (Επιμ.). *Εικόνα και Παιδί* (σ. 557-568). Θεσσαλονίκη: cannot not design publications.
- Ξανθουδίδης, Σ. (1909). *Επίτομος Ιστορία της Κρήτης. Από των αρχαιοτάτων χρόνων μέχρι των καθ' ημάς. Μετά 30 εικόνων εντός του κειμένου και ενός χάρτου της Κρήτης*. Αθήνα: Ελληνική Εκδοτική Εταιρεία.
- Σιβροπούλου, Ρ. (2004). *Ταξίδι στον κόσμο των εικονογραφημένων μικρών ιστοριών. Θεωρητικές και διδακτικές διαστάσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σκαρπέλος, Γ. (2001). *Ιστορική μνήμη και ελληνικότητα στα κόμικς*. Αθήνα: Κριτική.

Ελληνικό σχολείο και διαπολιτισμικότητα: μια οραματίζουσα προοπτική στρατηγικής μαθησιακής αλλαγής

Χριστίνα Κωφίδου¹, Δαυίδ Δημητρόπουλος²
christy_kof@hotmail.com, daviddimitropoulos@hotmail.gr

¹ Υποψήφια Διδάκτωρ Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας,

² Εκπαιδευτικός - Φιλολόγος

Περίληψη. Σκοπός της παρούσας βιβλιογραφικής έρευνας είναι η ανάδειξη της ιστορικότητας του φαινομένου της διαπολιτισμικότητας, καθώς και ο οραματισμός μιας συνεχώς βελτιούμενης εκπαιδευτικής πολιτικής, μέσω της δημιουργίας κουλτούρας σχολικής αποτελεσματικότητας. Με βάση την ιστορικότητα του φαινομένου, η διαπολιτισμικότητα πέρασε μια φάση ‘τύποις’ διαπολιτισμική με την εφαρμογή των μοντέλων της αφομοίωσης και της ενσωμάτωσης και από μια ουσιαστικότερη και πιο αναστοχαστικά διαπολιτισμική, αυτή της συμπερίληψης. Η δεύτερη φάση, αυτή της συμπερίληψης, παρά τις ρητορικές προσπάθειες του κράτους για εφαρμογή της, δεν επετεύχθη, λόγω της ύπαρξης μιας κουλτούρας φοβικότητας για τον ξένο, η οποία επισκίαζε το εκπαιδευτικό σύστημα. Έτσι, οδηγηθήκαμε στη διατύπωση μιας πρότασης για μια οραματίζουσα εκπαιδευτική πολιτική, συνεχώς βελτιούμενη, μέσω της δημιουργίας μιας υπερκείμενης κουλτούρας αλλαγής. Η επιτυχία της θα πραγματοποιηθεί μέσω της εφαρμογής μιας τυπολογίας στρατηγικών αλλαγών, οι οποίες θα καλύπτουν το τρίπτυχο φάσμα ‘κρατική πολιτική - εκπαιδευτική μονάδα/ηγεσία - εκπαιδευτικοί’.

Λέξεις κλειδιά: Συμπεριληπτικό σχολείο, αναστοχαστικότητα, κουλτούρα μάθησης, οραματίζουσα διαπολιτισμική εκπαίδευση

Εισαγωγή

Οι εξελίξεις των τελευταίων δεκαετιών σε κοινωνικοοικονομικό πλαίσιο έχουν δημιουργήσει στη χώρα μας μια ευρεία σε αποχρώσεις πολιτισμική πληθώρα (Κεσίδου, 2008). Έτσι λοιπόν το σχολείο, ως βασικός παράγοντας εκπαίδευσης, κοινωνικής ένταξης και κοινωνικοποίησης του ατόμου, βρίσκεται μπροστά σε μια μεγάλη πρόκληση: ή να παραμείνει βυθισμένο στις πρότερες κυρίαρχες ιδεολογίες του (Freire, 1977), μη δίνοντας χώρο στον πολιτισμικό διάλογο να αποτελέσει βασικό στοιχείο μιας νέας πραγματικότητας ή εν τέλει να αναστοχαστεί τον εαυτό του, μετασχηματίζοντας το ρόλο του σε σχολείο αλλαγής και κοινωνικής ολοκλήρωσης (Βασιλειάδης, 2010; Mezirow κ.ά., 2007; Χατζηπαναγιώτου, 2008).

Η παρούσα εργασία θα επικεντρωθεί σε ένα πρώτο επίπεδο στην αποσαφήνιση της έννοιας της συμπερίληψης (Ανδρή, 2016), ως αναπόσπαστου στοιχείου μιας κουλτούρας πολιτισμικής επικοινωνίας, με αναφορές σε όλες τις ενδιαμέσες εξελικτικές φάσεις του φαινομένου της διαπολιτισμικότητας. Κατόπιν, αφού αναλυθεί η έννοια της σχολικής κουλτούρας ως στοιχείο αναστοχασμού (Χατζηπαναγιώτου, 2008), θα επιχειρήσουμε τη διασύνδεσή της με αυτή της έννοιας της διαπολιτισμικότητας. Τέλος, στα πλαίσια μιας διαπολιτισμικά διαπνέουσας εκπαιδευτικής πολιτικής, θα προσπαθήσουμε να προτείνουμε

οργανωσιακές στρατηγικές και λειτουργικές πρακτικές για μια δημοκρατικότερη συμπερίληψη (Ανδρής, 2016).

Για μια τύποις πολυπολιτισμική κοινωνία: το μονοπολιτισμικά αφομοιωτικό μοντέλο και το μοντέλο της ενσωμάτωσης

Το φαινόμενο της πολυπολιτισμικότητας δεν είναι άγνωστο στο ελληνικό γίνεσθαι, αφού η χώρα μας ήταν ανέκαθεν πεδίο συγκέντρωσης πολλών μειονοτήτων (Κεσίδου, 2008; Μανιάτης, 2009). Ωστόσο, τις δεκαετίες του 1980, αλλά και του 1990, το φαινόμενο της μετανάστευσης στη χώρα μας εντάθηκε εντυπωσιακά (Καραγιάννη, 2018; Κεσίδου, 2008; Μανιάτης, 2009). Αποτέλεσμα αυτής της κατά τα άλλα απότομης μεταναστευτικής εισροής ήταν να δημιουργηθούν κλυδωνισμοί σε εσωτερικό εθνικό επίπεδο, αλλά και να αναδυθεί η ανάγκη μιας επείγουσας διαχειριστικής μεταναστευτικής πολιτικής, ιδίως στον τομέα της εκπαίδευσης (Ανδρής, 2016; Καραγιάννη, 2018; Μανιάτης, 2009; Μπαλτατζής & Νταβέλος, 2009).

Κατά το πρώτο αυτό διάστημα των μεταναστεύσεων και, παρά την προσπάθεια του ελληνικού κράτους για διάχυση στην εκπαιδευτική πραγματικότητα αρχών διαπολιτισμικής συμπόρευσης, ο στόχος δεν επετεύχθη (Κεσίδου, 2008; Μανιάτης, 2009). Η εκπαιδευτική πολιτική, με βάση και τις επιστημονικές θεωρήσεις, ακολουθεί μια πρακτική αλλοτριωτικής έκφρασης, προσπαθώντας να δημιουργήσει σχέσεις κυριαρχίας (Κεσίδου, 2008; Μανιάτης, 2009). Είναι αυτό που ο Freire (1977) ονομάζει σχέση καταπίεσης, καθώς μια κυρίαρχη ιδεολογία επιβάλλεται σε έναν κυριαρχούμενο, δημιουργώντας του συνθήκες πίεσης. Ο ίδιος όρος περιγράφεται και από τον Γκότοβο (2002, όπ. αναφ. στο Μανιάτης, 2009), ως μια αντιπαλότητα ανάμεσα στο εγωκεντρικό κράτος της καθαρότητας και στον πολιτισμικά διαφορετικό.

Ενώ λοιπόν μέσω της εφαρμοζόμενης εκπαιδευτικής πολιτικής, το κράτος προσπαθεί να υποδεχθεί τους πρόσφυγες-αλλοδαπούς, από την άλλη παρουσιάζει μια στάση συγκαλυμμένης απομάκρυνσης (Μανιάτης, 2009). Η βαθιά ριζωμένη παραδοχική αντίληψη της ελληνικής καθαρότητας και η προσκόλληση στην κουλτούρα της ιδέας του αυτόχθονου κράτους, δημιουργεί ευδιάκριτες αποστάσεις από μια πολυπολιτισμική πραγματικότητα επικοινωνίας (Κεσίδου, 2008; Μανιάτης, 2009). Τα πρώτα χρόνια αυτής της τύποις διαπολιτισμικής συνείδησης, εφαρμόζεται ένα είδος αμυντικής στάσης στην εκπαίδευση (Μανιάτης, 2009). Ειδικότερα, γίνεται σαφής διάκριση ανάμεσα στον πολιτισμικά διαφορετικό και στο γνήσιο Έλληνα, με αποτέλεσμα να παράγονται συνθήκες ελλειμματικής υπόστασης, αλλά και φοβικότητας για τον πολιτισμικά διαφορετικό (Ανδρής, 2016; Λιαλιούτη, Γεωργιάδου, Γαλαριώτης, & Καφέ, 2017; Μανιάτης, 2009).

Η αρχική πρακτική αντιμετώπιση αυτού του επείγοντος μεταναστευτικού ρεύματος στην Ελλάδα, είχε ως απότοκο τη δημιουργία ενός πρώτου μοντέλου προσέγγισης της ετερότητας, το οποίο, εν ολίγοις, περιγράφει την ανωτέρω κατάσταση και αντιμετώπιση προς τους αλλοδαπούς-μετανάστες. Πρόκειται για το λεγόμενο “αφομοιωτικό μοντέλο,” που στόχος του είναι η απορρόφηση εν περιλήψει του ξένου στοιχείου (Ανδρής, 2016; Κεσίδου, 2008; Μανιάτης, 2009). Μέσα σε αυτή την αντίληψη, η φωνή του μετανάστη εξαφανίζεται (Ανδρής, 2016), αφού, αποτελεί τουλάχιστον στα χέρια της εκπαιδευτικής πολιτικής, μια “τράπεζα” αποταμίευσης όλων των χαρακτηριστικών του κυρίαρχου έθνους (Freire, 1977). Η Κεσίδου (2008) χαρακτηρίζει αυτήν την πρώτη προσπάθεια για την

αντιμετώπιση της πολυπολιτισμικής προσέλευσης ως διαπολιτισμικότητα εθνικής κυριαρχίας, με το μετανάστη να πρέπει να προσαρμοστεί στο εθνικό σύστημα εκπαίδευσης, αλλάζοντας όλη του την κουλτούρα. Με την άποψη αυτή συμφωνεί και ο Μανιάτης (2009), ο οποίος χαρακτηρίζει την υπάρχουσα εκπαιδευτική πολιτική αυτής της περιόδου ως ένα τοιχοποιητικό ανάστημα, το οποίο επιβάλλει τεράστια προσπάθεια από την πλευρά των μεταναστών για την υπερπήδησή του.

Ωστόσο, μετά από αυτή την κατά τα άλλα τύποις διαπολιτισμική πολιτική, κατά τα πρώτα χρόνια της μεταναστευτικής υπεροχής στη χώρα μας, η μοντελοποίηση πρακτικών δεν σταματά στο σημείο αυτό. Το συνεχές της τυπολογίας εμφανίζει στην εξελικτική του πορεία ένα διαφορετικό μοντέλο, ίσως αυτή τη φορά περισσότερο συνειδησιακά διαπολιτισμικό. Πρόκειται για αυτό της ενσωμάτωσης, το οποίο, εν αντιθέσει με το αφομοιωτικό, δίνει μεγαλύτερα περιθώρια πολιτισμικής ελευθερίας, ιδίως σε ό,τι αφορά την αναγνώριση των διαφορετικοτήτων (Ανδρής, 2016; Κεσίδου, 2008). Με το μοντέλο αυτό, σταματά η μεγάλη δαιμονοποίηση του πολιτισμικά διαφορετικού και εισερχόμαστε σε μια περίοδο πολιτισμικής ανεξιθρησκείας, στο βαθμό όπου αυτή δεν βλάπτει τα κυρίαρχα δικαιώματα του κράτους υποδοχής (Ανδρής, 2016; Κεσίδου, 2008).

Το σχολείο και, γενικά, η εκπαιδευτική πολιτική, προκειμένου να εντάξει-ενσωματώσει τους αλλοδαπούς-μετανάστες, αναγνωρίζει την πολιτισμική διαφορετικότητά τους, έως του σημείου όπου αυτή γίνεται εργαλείο για την ομαλή ενσωμάτωσή τους (Ανδρής, 2016). Βέβαια, τα δεδομένα των προαναφερθέντων τυπολογιών, γρήγορα δημιούργησαν συνθήκες χαμηλής προσφοράς μάθησης (Κεσίδου, 2008), με την Ελλάδα παράλληλα να μην συμπλέει με τα αντίστοιχα ευρωπαϊκά πρότυπα (Μανιάτης, 2009). Για τους παραπάνω λόγους, κατέστη αδήριτη η ανάγκη δημιουργίας πολιτισμικά ανοικτότερων μοντέλων, που να δημιουργούν προϋποθέσεις πολιτισμικής αλληλόδρασης και ομαλής διαλογικής συνύπαρξης (Κεσίδου, 2008; Μανιάτης, 2009; Μπαλτατζής & Νταβέλος, 2009; Χολέβα, 2017).

Προς μια περίοδο αναστοχασμού: το συμπεριληπτικό μοντέλο ως στοιχείο διαπολιτισμικής αλλαγής

Μετά τις πρώτες απέλπιδες προσπάθειες του κράτους για ανάπτυξη μιας τύποις διαπολιτισμικής ιδιοσυγκρασίας, γίνεται στροφή προς την προαγωγή δημοκρατικότερων και ουσιαστικά συμπεριληπτικότερων στρατηγικών εκπαιδευτικής πολιτικής (Ανδρής, 2016; Κεσίδου, 2008; Μανιάτης, 2009; Μπαλτατζής & Νταβέλος, 2009). Ο νόμος 2413/96 σηματοδότησε την εναρκτήρια εποχή μιας καινούριας, δημοκρατικότερης και πλουραλιστικά διαλογικής αντιμετώπισης (Μανιάτης, 2009).

Στόχος αυτής της νέας μοντελικής πραγματικότητας είναι η έξοδος από μια περίοδο κυριαρχίας της εθνικά ισχυρής ομάδας και η στροφή προ την ανάδειξη όλων των πολιτισμικά διαφορετικών φωνών του κράτους, ως αποτέλεσμα ειρηνικής και ισότιμης συνύπαρξης (Ανδρής, 2016; Κεσίδου, 2008; Μπαλτατζής & Νταβέλος, 2009). Η περίοδος απανθρωπισμού ολοκληρώνεται και ξεκινά μια νέα εξανθρωπίζουσα και απελευθερωτική εποχή (Freire, 1977). Η συνύπαρξη των διαφορετικών πολιτισμών στα πλαίσια του εθνικού κράτους, δεν παράγει πια το φόβο για τον ξένο (Λιαλιούτη κ.ά., 2017), αλλά προάγει την πολυπολιτισμικότητα, ως μέσο διαλογικής και συναλλακτικής συνύπαρξης, με σκοπό τη δημιουργική προώθηση των κοινωνιών (Ανδρής, 2016).

Βασικό χαρακτηριστικό αυτού του μοντέλου είναι ο διάλογος. Η πολυπολιτισμικότητα λαμβάνεται ως μια νέα πρόκληση ανταλλαγής πολιτισμικών στοιχείων, με στόχο τον αναστοχασμό και την εν τέλει πολιτισμική ολοκλήρωση της κοινωνίας υποδοχής, αλλά και των ίδιων των πολιτισμικών ετεροτήτων αυτής (Ανδρής, 2016). Βεβαίως, ο διάλογος αυτός διακατέχεται από συγκεκριμένες προϋποθέσεις, όπου σύμφωνα και με τη θεώρηση του Freire (1977), για την απόταξη της κυριαρχίας ενός κυρίαρχου επάνω σε έναν κυριαρχούμενο, η μόνη λύση είναι η συνειδητοποίηση της πραγματικότητας, μέσω ενός διαλογικού περιβάλλοντος, στο οποίο δεσπόζουν η αγάπη, η ταπεινοφροσύνη, η ελπίδα και η εμπιστοσύνη. Μια αληθινή διαπολιτισμική συνεύρεση δεν μπορεί να νοηθεί ολοκληρωμένη, χωρίς την ύπαρξη αυτών των προϋποθέσεων. Ακόμη, δεδομένη θεωρείται η κατά τον Goleman (1998, όπ. αναφ. στο Mezirow κ.ά., 2007) συναισθηματική κατανόηση, μέσω της οποίας ο κάθε συμμετέχων σε ένα διαλογικό περιβάλλον, αντιλαμβάνεται τόσο τα δικά του συναισθήματα όσο και αυτά των άλλων. Κατά αυτόν τον τρόπο, δημιουργείται πρόσφορο έδαφος για τη δημιουργία μιας ισότιμης εκπαίδευσης, με αλληλεγγύη και σεβασμό στα δικαιώματα των μειονοτικών ομάδων (Κεσίδου, 2008).

Με το νόμο λοιπόν 2413/96, εγκαινιάζεται μια νέα περίοδος ενός αμιγώς διακριτού διαπολιτισμικού κύρους, χωρίς τις θεωρητικές επικαλύψεις των προηγούμενων ετών. Μια πλειάδα νόμων, φύλλων κυβερνήσεως και αποφάσεων, που στηρίζουν την πολυπολιτισμική επικοινωνία, ενισχύουν το χαρακτήρα της (Καρανικόλα & Πίτσου, 2015). Γίνεται λοιπόν σαφής η πρόθεση του ελληνικού κράτους, με βάση την εξελικτική πορεία του μεταναστευτικού ζητήματος, για μια στροφή προς πιο δόκιμα και διαλογικά αναστοχαστικά μοντέλα αμοιβαίας συνεύρεσης των πολιτισμικά διαφορετικών λαών, στα πλαίσια ενός πολυπρισματικού και βασισμένου σε αρχές διαλόγου. Λαμβάνοντας αυτή τη δεδομένη πρόθεση, αναγκαία θεωρείται η ύπαρξη ενός σχολείου αναστοχαστικότητας, που να επιδιώκει και να θέλει τη βελτίωση της οργάνωσης και των πρακτικών του προς μια πραγματικά διαπολιτισμικότερη κατεύθυνση.

Η έννοια του αναστοχαστικού σχολείου ως υπερβάλλουσα μορφή μιας στατικής κουλτούρας

Το όλο ζήτημα της επικράτησης, μετά τις πολυποίκιλες ζυμώσεις, μιας εν τέλει διαπολιτισμικά συμπεριληπτικής στόχευσης, δημιούργησε προσδοκίες ως προς τη στρατηγική πραγμάτωση αυτής από την πλευρά του σχολείου. Γρήγορα όμως οι όποιες διαθέσεις έμειναν σε ένα επιφανειακά ρητορικό επίπεδο, καθώς ο ισχυρός χαρακτήρας μιας εθνικιστικής κουλτούρας κάλυπτε με το πέπλο του το ελληνικό σχολείο (Καρακατσάνη & Τσούνη, 2015; Μανιάτης, 2009). Με βάση την αναφορά στο σημείο αυτό στην έννοια της κουλτούρας, αναγκαία θεωρούμε την ανάλυσή της, καθώς και τη διασύνδεση με την έννοια της σχολικής κουλτούρας αναστοχασμού (Χατζηπαναγιώτου, 2008), με στόχο μια οραματίζουσα ανάδειξη του τωρινού σχολείου στατικής κουλτούρας σε αυτό μιας βελτιούμενης αλλαγής και διαπολιτισμικότερης συμπίεσης.

Η κουλτούρα ενός οργανισμού δεν είναι τίποτε άλλο παρά ο εσώτερος ψυχικός του κόσμος (Jewell, 1998, όπ. αναφ. στο Κουτούζης & Παυλάκης, 2018), μέσα από τον οποίο εκφράζονται τα βαθύτερα παραδοχικά του μοντέλα (Schein, 2004, όπ. αναφ. στο Κουτούζης & Παυλάκης, 2018). Η Ανθοπούλου (1999) κάνει λόγο για το χαρακτήρα που εκπέμπει μια σχολική μονάδα, τον αυτοπροσδιορισμό της, ο οποίος την επηρεάζει. Γίνεται λοιπόν αντιληπτό ότι η κουλτούρα ενός οργανισμού είναι εκείνο το οποίο καθορίζει τη γενικότερη

στάση του απέναντι στις επιρροές του περιβάλλοντός του και καθοδηγεί την εν γένει πορεία του (Κουτούζης & Παυλάκης, 2018). Αξίζει να επισημανθεί ότι ο χαρακτήρας ενός οργανισμού, με βάση την πολυεπίπεδη λειτουργία του, δύσκολα αλλάζει, ιδίως σε ό,τι αφορά τα βαθύτερα επίπεδα της κουλτούρας (Κουτούζης & Παυλάκης, 2018). Για τον πολυδιάστατο ρόλο της κουλτούρας ενός οργανισμού κάνει λόγο και η Χατζηπαναγιώτου (2008), η οποία την διακρίνει στα εμφανή της χαρακτηριστικά, σε ένα δεύτερο επίπεδο ενός αξιακού συστήματος και, τέλος, σε ένα βαθύτερο και πολύ πιο δύσκολα διακριτό επίπεδο. Τέλος, για τον Day (2003, όπ. αναφ. στο Χατζηπαναγιώτου, 2008), η κουλτούρα είναι ο τρόπος μέσα από τον οποίο εκφράζεται ένας οργανισμός. Τώρα, όσον αφορά την έννοια της σχολικής κουλτούρας αποτελεσματικότητας, πρόκειται για μια πορεία ανανέωσης του οργανισμού, μέσω της συνεχούς βελτίωσης και της ενδυνάμωσης των μελών του (Χατζηπαναγιώτου, 2008). Οραματιζόμενη ένα καλύτερο εκπαιδευτικό μέλλον, δίνει βάση στην αλλαγή και την ολική βελτίωση (Δάρρα, 2018; Χατζηπαναγιώτου, 2008).

Αφορμώμενοι από τη γενικότερη ιστορικότητα του φαινομένου της διαπολιτισμικότητας έτσι όπως αυτό περιγράφεται, η σχολική κουλτούρα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος παραμένει αρχικά αμετάβλητη (Καρακατσάνη & Τσούνη, 2015; Μανιάτης, 2009), ιδίως σε ό,τι αφορά το βαθύτερο επίπεδο του παραδοχικού της μοντέλου (Schein, 2004, όπ. αναφ. στο Κουτούζης & Παυλάκης, 2018; Χατζηπαναγιώτου, 2008). Αναντίρρητα αποδεκτό είναι το γεγονός ότι, μετά την ψήφιση του νόμου 2413/96, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα πλησιάζει προς μια εννοιολογική στροφή, μετατρέποντας τους όρους αφομοίωση και ενσωμάτωση σε έναν πιο πολυπολιτισμικό και ενσυναίσθητο ρόλο, σε αυτόν της συμπερίληψης (Ανδρής, 2016; Κεσίδου, 2008; Μανιάτης, 2009). Τα πρώτα όμως αυτά χρόνια, παρά τις όποιες προσπάθειες, δεν μπόρεσε να αποτάξει από επάνω του την αρρωστημένη κουλτούρα της ξενοφοβικότητας (Καρακατσάνη & Τσούνη, 2015; Λιαλιούτη κ.ά., 2017; Μανιάτης, 2009), λειτουργώντας έτσι σε ένα επιφανειακά εργαλειακό επίπεδο και όχι σε αυτό μιας βαθύτερης στοχαστικής διάθεσης (Mezirow κ.ά., 2007). Παρουσιάζεται δηλαδή σε ένα επίπεδο «απλού βρόχου», εργαλειοποιώντας και διαφοροποιώντας μόνο τις θεσμικές πρακτικές, αλλά όχι την ουσία της συνειδησιακής του κουλτούρας (Argyris & Schon, 1978, όπ. αναφ. στο Κουτούζης & Παυλάκης, 2018; Μανιάτης, 2009; Παυλάκης, 2019). Επί της ουσίας, το σχολείο προσπαθεί να μεταβάλει τις πρακτικές του με νέες θεσμοθετήσεις για μια πολυπολιτισμική αναδιάρθρωση, αδιαφορώντας όμως κατά βάση για την εξέταση των εσωτερων πεποιθήσεών του (Μανιάτης, 2009; Παυλάκης, 2019).

Από την άλλη, σημαντική θα πρέπει να θεωρείται και η εξέλιξη ενός οργανισμού σε αυτόν της οργανωσιακής μάθησης και αλλαγής. Σύμφωνα με τους Κουτούζη και Παυλάκη (2018), οργανισμός μάθησης είναι αυτός ο οποίος επιδιώκει τον αναστοχασμό, την αναδημιουργία και τη βελτίωση. Επιδιώκει τη συνεχή επανεξέταση των δυσλειτουργικών παραδοχών του, οι οποίες τον εμποδίζουν από μια μελλοντική εξέλιξη και ανάπτυξη (Κόκκος, 2017). Για τους Argyris και Schon (1978, όπ. αναφ. στο Κουτούζης & Παυλάκης, 2018), το πάγιο παραδοχικό μοντέλο του ανθρώπου, τον δυσκολεύει, αλλά και τον κατευθύνει ως προς τις αποφάσεις του. Ειδικότερα, συχνά χρειάζεται να ανατρέχουμε στο εμπειρικό μας μοντέλο και να το αναδιαμορφώνουμε, γνωρίζοντας τι κάνουμε και για ποιο σκοπό (Παυλάκης, 2019). Ένας οργανισμός, ο οποίος αναζητά τη σχολική αποτελεσματικότητα, οφείλει να επανεξετάζει τα πάγια παραδοχικά του μοντέλα, ανανεώνοντάς τα εκ βαθέων (Χατζηπαναγιώτου, 2008). Βρίσκεται σε μια διαρκή ανανέωση και βελτίωση τόσο της οργανωσιακής του κατάστασης

όσο και των πρακτικών του, προωθώντας μοντέλα αυτόνομης διοικητικής ποιότητας (Δάρρα, 2018).

Η σημασία λοιπόν, έτσι όπως σκιαγραφήθηκε, τόσο της σχολικής κουλτούρας αποτελεσματικότητας όσο και των οργανισμών μάθησης και αλλαγής, συνιστούν σημαντικές προϋποθέσεις για την ανάδειξη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε οραματίζουσα πολιτική μαθησιακής αλλαγής, την απόταξη από το εκπαιδευτικό σύστημα μιας κουλτούρας εθνικιστικής προσήλωσης και τον εν τέλει μετασχηματισμό της σε αυτή της συνεχούς μάθησης και βελτίωσης (Δάρρα, 2018; Χατζηπαναγιώτου, 2008). Το διαπολιτισμικό σχολείο θα μπορεί πια να οραματιστεί μια νέα, πιο ουσιαστική και οργανωσιακά πολυπολιτισμική εποχή.

Διαπολιτισμικότητα: για μια οραματίζουσα στρατηγική μαθησιακής αλλαγής

Με την ψήφιση του νόμου 2413/96, ανακαινίσθηκε μια νέα εποχή για την εξέλιξη της διαπολιτισμικότητας στην Ελλάδα, αφού ο όρος βρίσκει πια την πραγματική του εννοιακή βάση (Μανιάτης, 2009). Σταματά να υφίσταται η λειτουργία μιας φοβικότητας, με την αποπνοή ενός περιβάλλοντος συναισθηματικής νοημοσύνης, ισότητας και πολιτισμικής αλληλεπίδρασης (Κεσίδου, 2008). Η διαπολιτισμικότητα περνά σε μια νέα φάση ουσιαστικής εννοιοδότησης, έχοντας αφήσει πίσω της ζοφερούς όρους, όπως αυτός της αφομοίωσης και της ενσωμάτωσης (Ανδρής, 2016; Κεσίδου, 2008; Μανιάτης, 2009).

Μια πληθώρα νόμων, διατάξεων και συνταγματικών αποφάσεων επιβεβαιώνουν την προσπάθεια του κράτους να εκφράσει τον οραματισμό μιας νέας εκπαιδευτικής κουλτούρας (Καρανικόλα & Πίτσου, 2015). Μετά τη διαπίστωση της αποτυχίας των εθνικιστικών μοντέλων, αποφασίστηκε η στροφή και ο αναστοχασμός των δυσλειτουργικών μέχρι τότε παραδοχών τους (Κεσίδου, 2008). Το πέρας της χρονιάς του 1996 σημάδεψε το εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς, μέσω των αναδιαρθρώσεων και του σκεπτικισμού επάνω στις πολιτικές αντιμετώπισης των μεταναστών, επιτυγχάνεται ο οραματισμός ενός μελλοντικού εκπαιδευτικού συστήματος διαπολιτισμικής συνεύρεσης (Μανιάτης, 2009). Οι έννοιες της εθνικής κυριαρχίας, της πολιτισμικής επιβολής, της υπεροχής και του απανθρωπισμού μετατρέπονται σε ένα εκπεφρασμένο και μετασχηματιστικά διαλογικό πολυπολιτισμικό περιβάλλον (Ανδρής, 2016; Κεσίδου, 2008; Μάρκου, 2010, όπ. αναφ. στο Καραγιάννη, 2018). Στο περιβάλλον αυτό επικρατεί η αρμονική συνύπαρξη των διαφορετικότητων, στα πλαίσια ενός μαθησιακού περιβάλλοντος κατανόησης και αλληλεγγύης (Κεσίδου, 2008; Χολέβα, 2017).

Παρόλα όμως τα σημάδια προσπάθειας τα οποία φαίνονται τις τελευταίες δεκαετίες ως προς τη στροφή του σχολείου και την αλλαγή του ρόλου του ως έχοντος διαπολιτισμικού χαρακτήρα, ίχνη περιφερόμενης μονοπολιτισμικότητας επισκιάζουν το όραμα της συμπερίληψης. Αυτός είναι και ο λόγος για τον οποίο η έννοια της διαπολιτισμικότητας εννοιοδοτείται ως μια οραματίζουσα στρατηγική, διότι απέχει από μια ουσιαστική και καθολική έκφραση μιας ελεύθερης διαλογικής-διαπολιτισμικής πράξης και, συνεπώς, μοιάζει με ένα μέλλον γεγονός.

Σύμφωνα με πρόσφατη έρευνα των Μαλιγκούδη και Τσαουσίδη (2020), η οποία αφορά τις στάσεις Ελλήνων εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε δομές υποδοχής προσφύγων, διαπιστώθηκαν αρκετά ελλειμματικά στοιχεία ως προς τη γενικότερη εκπαιδευτική πολιτική που αφορά την έκφραση μιας ουσιαστικής συμπερίληψης, για την πραγμάτωση της οποίας

απαιτείται μια διαπολιτισμική ενσυναίσθηση. Η έννοια της συναισθηματικής κατανόησης συνεπάγεται την κατάργηση ενός κυριαρχικού εγωκεντρισμού από την πλευρά του εκπαιδευτικού μέσω της συναίσθησης του πολιτισμικά διαφορετικού και της κάλυψης των αναγκών του (Μαλιγκούδη & Τσαουσίδης, 2020). Επιπρόσθετα, τα αποτελέσματα της ίδιας έρευνας έδειξαν ότι το πολυπολιτισμικό υπόβαθρο των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε δομές προσφύγων-μεταναστών, υπολείπεται της έκφρασης μιας πραγματικής συμπεριληπτικής διδασκαλίας (Μαλιγκούδη & Τσαουσίδης, 2020). Το γεγονός αυτό ενισχύεται και από στοιχεία του ίδιου του Υπουργείου Παιδείας, καθώς παρουσιάζεται έλλειψη μόνιμων εκπαιδευτικών στις συγκεκριμένες δομές (ΥΠΕΠΘ, 2017, σελ. 41, όπ. αναφ. στο Μαλιγκούδη & Τσαουσίδης, 2020). Στην έρευνα των Παϊδά, Βίτσου και Γκαϊνταρτζή (2020), επισημαίνεται για μια ακόμη φορά η ανάγκη μιας διαπολιτισμικότερης σχολικής κουλτούρας, μέσω της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, αλλά και του αναστοχαστικού σχεδιασμού ολόκληρου του διδακτικού προγράμματος. Οι πρακτικές έκφρασης μιας διαπολιτισμικής ανανέωσης του σχολικού περιβάλλοντος, καθώς και η ύπαρξη ενός σχολείου αλλαγής, περιχαράκωνονται θανάσιμα από μια κουλτούρα αναχρονιστικής τάσης (Καρακατσάνη & Τσούνη, 2015; Μανιάτης, 2009). Έτσι, το ελληνικό σχολείο, δέσμιο πάγιων παραδοχικών μοντέλων, ανήμπορο να αντιδράσει, δεν ολοκληρώνει την προσπάθεια αυτής της πρώτης εναρκτήριας διαπολιτισμικά εποχής για μια ουσιαστική συμπεριληπτική δράση (Καρακατσάνη & Τσούνη, 2015; Μανιάτης, 2009).

Προκειμένου λοιπόν η διαπολιτισμικότητα να διαπεράσει βαθιά την εκπαιδευτική πραγματικότητα, θα πρέπει το κράτος να μεταστρέψει την πολιτική του σε ό,τι αφορά τον οργανωσιακό τομέα, λειτουργώντας προς την κατεύθυνση των οργανισμών Ολικής Ποιότητας, μέσω του συνεχούς αναστοχασμού και της οραματίζουσας βελτίωσης (Δάρρα, 2018).

Για μια εν τω βάθει διαπολιτισμική εκπαίδευση: μια τυπολογία στρατηγικών συμπεριληπτικής μαθησιακής διδασκαλίας

Για την έκφραση μιας εν τέλει αληθινής, πραγματικής και εν των βάθει αναστοχαστικής συμπεριληπτικής μαθησιακής διεργασίας, δεδομένη θα πρέπει να θεωρείται η διάθεση του σχολείου για συνεχή αναστοχασμό και βελτίωση (Δάρρα, 2018). Αναγκαία λοιπόν είναι η στροφή της εκπαιδευτικής πολιτικής σε ένα διαπολιτισμικά πιο ευαίσθητο μοντέλο, όχι απλώς με την έκφραση ρητορικών νομοθεσιών, αλλά με την αποτύπωσή τους σε μια κουλτούρα λειτουργικών πρακτικών διαχείρισης της ετερομορφίας (Καρακατσάνη & Τσούνη, 2015).

Απώτερο στόχο του κράτους θα πρέπει να αποτελεί η δημιουργία σχολικών μονάδων έτοιμων να ανταποκριθούν στις σύγχρονες απαιτήσεις μιας συμπεριληπτικής κοινωνίας (Λαπούσης, Πέτσιου, & Βελεγράκη, 2016; Μαλιγκούδη & Τσαουσίδης, 2020). Για το σκοπό αυτό, απαραίτητη είναι η σύσταση πιο ευέλικτων δομών εκπαίδευσης, με διαλογική συνείδηση, η οποία θα εξαπλώνεται σε όλα τα πολιτισμικά στοιχεία που τις απαρτίζουν. Η οργάνωση, η βελτίωση των σχολικών πρακτικών, ο συνεχής έλεγχος, η συμμετοχικότητα, η κουλτούρα μάθησης και η ηγεσία δεσπόζουν στο σχηματικό μοντέλο της διοίκησης ολικής ποιότητας, το οποίο θα μπορούσε να οριστεί ως μια στρατηγική δημιουργίας μιας νέας σχολικής κουλτούρας βελτίωσης της μάθησης και εν γένει δημιουργίας συμπεριληπτικών βάσεων (Δάρρα, 2018). Στην περίπτωση αυτή, δεδομένη θεωρείται η αυτονόμηση της εκπαιδευτικής μονάδας ως κατεξοχήν φορέα παραγωγής μάθησης (Μαυρογιώργος, 2008).

Σύμφωνα με τον Κουτούζη (2008), την μέχρι τώρα ευθύνη για την άσκηση εκπαιδευτικής πολιτικής είχε το κράτος, διατηρώντας τα σκήπτρα ενός στείρου συγκεντρωτισμού. Με την άποψη αυτή συντάσσεται και ο Μαυρογιώργος (2008), ο οποίος κάνει λόγο για εγκλωβισμό της εκπαιδευτικής μονάδας σε μια υπερκείμενη κρατική πολιτική. Ωστόσο, για τη δημιουργία μιας παιδείας, η οποία θα συνάδει με τα πρότυπα των κοινωνικά δίκαιων συστημάτων, με όρους ίσης μεταχείρισης όλων των πολιτών (Παπαδόπουλος, 2015), αναγκαία είναι η μεταβίβαση εξουσίας από την πλευρά της κεντρικής πολιτικής προς την ίδια την εκπαιδευτική μονάδα (Μαυρογιώργος, 2008). Ο αφουγκρασμός των διαπολιτισμικών εκπαιδευτικών αναγκών σε τοπικό επίπεδο μπορεί να γίνει μόνο από τον εντόπιο εκπαιδευτικό οργανισμό, ο οποίος βρίσκεται σε άμεση αλληλεπίδραση με το κοινωνικό και τοπικό γίγνεσθαι, δημιουργώντας συνθήκες εκπαιδευτικής βελτίωσης (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008β). Αν η επιδίωξη της κρατικής εκπαιδευτικής μηχανής είναι ένας πραγματικά αναστοχαστικός προγραμματισμός, με στόχο τη μάθηση και τα βέλτιστα αποτελέσματα αυτής, αναγκαία θεωρείται η λήψη αποφάσεων στο μικροεπίπεδο της εκπαιδευτικής μονάδας, με αντίστοιχη εκχώρηση εξουσίας (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008α). Έτσι, ο σχολικός οργανισμός, σε τοπικό πια επίπεδο, θα έχει τη δυνατότητα λήψης —εκτός των λειτουργικών-διαχειριστικών στόχων— και στρατηγικών στόχων, δημιουργώντας μια αυτόνομη πολιτική, με βάση τις κοινωνικές και πολιτισμικές ανάγκες της περιοχής του (Μαυρογιώργος, 2008). Στο σημείο αυτό αξίζει να επισημανθεί η σημασία που έχει για τη μαθησιακή διεργασία και τη δημιουργία κοινωνιών πολυπολιτισμικής συνύπαρξης και ανεκτικότητας, αυτή η καινοτόμα πολιτική (Δακοπούλου, 2008).

Με την αναδιοργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος και την αυτονόμηση της εκπαιδευτικής μονάδας ως φορέα εσωτερικής πολιτικής (Μαυρογιώργος, 2008), ανοίγει ο δρόμος για μια νέα εποχή μαθησιακής διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η αμεσότητα της επαφής του εκπαιδευτικού οργανισμού με το κοινωνικό του περιβάλλον, δημιουργεί συνθήκες καλύτερης άντλησης στοιχείων, για μια πιο σωστά οργανωμένη μάθηση (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008β). Απαλλαγμένη πλέον από κάθε μορφή εξάρτησης, η εκπαιδευτική μονάδα, μπορεί να προβεί σε ολική ανασκευή της εκπαιδευτικής της φιλοσοφίας, με προώθηση πολύπλευρων αλλαγών και βελτίωση των πρακτικών της για μια αντιμετωπίζουσα πολιτική της ετερότητας (Μαυρογιώργος, 2008).

Βέβαια, το εγχείρημα της αυτόνομης λειτουργίας της εκπαιδευτικής μονάδας, δεν είναι εύκολη υπόθεση, εάν δεν στηρίζεται σε μια ισχυρή, αλλά και αναστοχαστική ηγεσία (Παπακωνσταντίνου, 2008). Ο ρόλος της στην περίπτωση της προώθησης σχολικής κουλτούρας αποτελεσματικότητας είναι πολύ σπουδαίος (Παπακωνσταντίνου, 2008; Χατζηπαναγιώτου, 2008). Με την εφαρμογή ενός διοικητικού μοντέλου μετασχηματίζουσας, διανεμημένης και εν τέλει ηγεσίας με στόχο τη μάθηση (Αργυροπούλου, 2018), δημιουργούνται συνθήκες και προοπτικές μιας οραματίζουσας στρατηγικής μαθησιακής αλλαγής. Το είδος αυτό της ηγεσίας, έχοντας ως όραμα την ίδρυση ενός διαφορετικού σχολείου, με προοπτική πολυπολιτισμικής συνεύρεσης και αλληλοδημιουργίας, θέτει στόχους, προγραμματίζει, αναδεικνύει την πολυφωνία, αξιολογεί και, γενικά, ενεργοποιείται, με στόχο τη βέλτιστη μάθηση και επιτυχία του οργανισμού (Αργυροπούλου, 2018).

Ο οραματισμός ενός διαπολιτισμικού σχολείου αλλαγής, καθιστά το διευθυντή της σχολικής μονάδας ηγέτη, ικανό να δημιουργεί τις προϋποθέσεις για συνεχή βελτίωση των πρακτικών της μαθησιακής διεργασίας και εν περιλήψει μιας ουσιαστικά διαφοροποιημένης και ποιοτικής μαθησιακής πράξης, με βάση της ιδιαιτερότητες του κάθε περιβάλλοντος

(Αργυροπούλου, 2018; Παπακωνσταντίνου, 2008; Χατζηπαναγιώτου, 2008). Δεν αποτελεί πια το διαχειριστή-διεκπεραιωτή μιας κατευθυνόμενης μαθησιακής πράξης, η οποία απηχεί τις κρατικές στρατηγικές, αλλά τον εμπνευστή μιας συνεχούς κουλτούρας αλλαγής (Αργυροπούλου, 2018; Μαυρογιώργος, 2008; Παπακωνσταντίνου, 2008; Χατζηπαναγιώτου, 2008). Φροντίζει να καλύπτει το αίτημα για συμβουλευτική, αλλά και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών του (Αργυροπούλου, 2018; Παπακωνσταντίνου, 2008; Χατζηπαναγιώτου, 2008), στοχεύοντας στην πάταξη του ελλείματος επιμόρφωσης (Καραγιάννη, 2018; Μαλιγκούδη & Τσαουσίδης, 2020). Με το βλέμμα στραμμένο σε μια εκπαίδευση διαπολιτισμικής προοπτικής, μέσω της ισχυροποίησης του ρόλου του εκπαιδευτικού και της σχετικής αυτονόμησής του (Αργυροπούλου, 2018; Παπακωνσταντίνου, 2008; Χατζηπαναγιώτου, 2008), δίνει τη δυνατότητα για μια διαπολιτισμικά εμπνευσμένη μαθησιακή διεργασία, μέσω της χρήσης εξατομικευμένων συμπεριληπτικών πρακτικών, με στόχο τη μάθηση και τον έτερο πολιτισμικό μαθητή (Ακριτίδης, Ανθόπουλος, & Παπαδόπουλος, 2007; Κωστή, Χατζηαγγελή, Χατζησωτηρίου, & Αγγελίδης, 2012).

Μέσα σε ένα κλίμα διάχυσης κουλτούρας μάθησης από την πλευρά της ηγεσίας της εκπαιδευτικής μονάδας, προωθείται η επιμόρφωση, ως μέσο ποιοτικής βελτίωσης (Αργυροπούλου, 2018; Δάρρα, 2018). Έτσι, δίνεται η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς της χρήσης εξειδικευμένων διαπολιτισμικών μεθόδων, όπως της τέχνης, του θεάτρου, του παραμυθιού και, γενικά, των ομαδοσυνεργατικών-βιωματικών τεχνικών ως μέσων μαθησιακής συνδιαλλαγής (Αθανασέκου & Αργυριάδης, 2018; Τσαγκαρέλη, Δρούγκας, Ντέμος, & Τσαπρουνής, 2010; Τσιρώνης, 2008; Χολέβα, 2017), ενώ δημιουργείται κλίμα αμοιβαίας συνύπαρξης, ισότητας και σεβασμού (Μαυρομάτη & Μακρίδου-Μπούσιου, 2013). Η εφαρμογή κατάλληλων παιδαγωγικών τεχνικών πολυπολιτισμικότητας προωθεί τη μαθησιακή δράση, χωρίς την εμφάνιση σχολικών προβλημάτων (Μπάστα, 2015; Πουρσανίδου, 2016).

Από την άλλη πλευρά, σίγουρη θέση ενός οργανισμού αλλαγής, θα πρέπει να θεωρείται και η κοινωνικοποίησή του σε σχέση με το ευρύτερό του περιβάλλον (Αργυροπούλου, 2018; Δάρρα, 2018). Σπουδαίας σημασίας αποτελεί η καλλιέργεια σχέσεων και συνδέσμων του εκπαιδευτικού οργανισμού τόσο με τοπικούς κοινωνικούς φορείς όσο και με τους γονείς των μαθητών (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008β). Αφ' ενός η σύζευξη με την τοπική κοινωνία και δη με διαφόρους κρατικούς και μη φορείς, αλλά και επιχειρήσεις τοπικού χαρακτήρα, προάγει το έργο της διαπολιτισμικότητας, προσδίδοντας περισσότερα εκπαιδευτικά εργαλεία στη σχολική εργαλειοθήκη και στη μαθησιακή πράξη, ενώ, αφ' ετέρου, εξ ίσου σημαντική είναι και η δημιουργία μιας δικτυακής σχέσης του σχολείου με τους γονείς των πολυπολιτισμικών μαθητών (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008β). Η σχέση αυτή εξασφαλίζει πολύτιμη ανατροφοδότηση από τη μια πλευρά για τη σχολική μονάδα και τους εκπαιδευτικούς σε σχέση με τη διερεύνηση των αναγκών των μαθητών, ενώ από την άλλη δημιουργεί ένα περιβάλλον συνεύρεσης, ομόνοιας, αλλά και αγαστής συνεργασίας ανάμεσα σε γονείς, δασκάλους και μαθητές (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008β). Τέλος, οι γονείς αποτελούν πολύτιμο συνεργάτη διαμόρφωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον, μέσω μιας ποικιλομορφίας τρόπων δραστηριοποίησής τους και ενεργούς εμπλοκής στα εκπαιδευτικά δρώμενα, ως μεταφραστών, συνοδών εκδρομών-δραστηριοτήτων, βοηθών εκπλήρωσης μαθησιακής διαδικασίας (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008β).

Με βάση τα ανωτέρω, συνάγεται το συμπέρασμα ότι για την εφαρμογή μιας αληθινής οραματίζουσας διαπολιτισμικής πολιτικής χρειάζεται να γίνουν αλλαγές σε τριμερές επίπεδο, το οποίο να περιλαμβάνει τις έννοιες 'κρατική πολιτική - εκπαιδευτική μονάδα/ηγεσία - εκπαιδευτικοί'. Ας δούμε όμως τι μπορεί να γίνει σε κάθε ένα από τα τρία αυτά επίπεδα.

Για το πρώτο επίπεδο, δηλαδή αυτό της κρατικής εκπαιδευτικής πολιτικής, θα πρέπει να πραγματοποιηθούν τα εξής:

- Εκχώρηση εξουσίας στην εκπαιδευτική μονάδα, με τη δημιουργία φύλλων κυβερνήσεως και νομοθετημάτων για ανάληψη πρωτοβουλιών (με τη μορφή επέμβασης σε θέματα διοικητικής εκπαιδευτικής πολιτικής που αφορούν την ίδια την μονάδα) σε τοπικό εκπαιδευτικό επίπεδο από τους διευθυντές των σχολικών μονάδων. Με τον τρόπο αυτό, θα εγκαταλειφθεί η ρητορικότητα η οποία περιέβαλε τη διαπολιτισμικότητα και θα αντικατασταθεί από μια σχετική αυτονομία (Μαυρογιώργος, 2008), έχοντας μια ουσιαστική συμπεριληπτική βάση, με δυνατότητες οραματισμού και συνεχούς βελτιούμενης δράσης.
- Δημιουργία νέων δομών διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, με σύγχρονες συμπεριληπτικές προοπτικές ως προς τη δόμησή τους. Οι προοπτικές αυτές θα αφορούν κυρίως κατασκευαστικού περιεχομένου δυνατότητες για μια προοπτική συναισθάνουσας εκπαίδευσης. Οι νέες δομές θα διαθέτουν κατάλληλη κτιριακή διαρρύθμιση, κατάλληλη τόσο για άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (π.χ. κινητικά προβλήματα) όσο και για εξατομικευμένα τμήματα, τμήματα συνεκπαίδευσης, εκδηλώσεων, αλλά και υποδοχής των γονέων. Έτσι, το νέο σχολείο θα προβάλλει μια κουλτούρα εξωτερικής συναισθηματικής κατανόησης του έτερου μαθητή, αποπνέοντας μια διάθεση συμπερίληψής του.
- Ενίσχυση των εκπαιδευτικών δομών, με την πρόσληψη νέου εξειδικευμένου εκπαιδευτικού, καθώς και λοιπού βοηθητικού προσωπικού.
- Οικονομική ενίσχυση των εκπαιδευτικών μονάδων, μέσω της παροχής κονδυλίων, με δυνατότητα διαχείρισής τους σε μεγάλο βαθμό από την ίδια την εκπαιδευτική μονάδα, με σκοπό την κάλυψη των τοπικών αναγκών της.
- Παροχή επιμορφωτικών διαπολιτισμικών προγραμμάτων για την εξασφάλιση μεγαλύτερης επάρκειας των εκπαιδευτικών, με στόχο τη δημιουργία κουλτούρας πολυπολιτισμικής συνεύρεσης. Με τον τρόπο αυτό καλύπτεται το αίτημα των εκπαιδευτικών για εκσυγχρονισμό των εκπαιδευτικών τους γνώσεων και βελτίωση των πρακτικών τους. Τέτοιου είδους προγράμματα μπορούν να σχεδιάζονται από πανεπιστημιακούς καθηγητές, με τη σύμπραξη του Υπουργείου Παιδείας.
- Παροχή επιμορφωτικών προγραμμάτων διοικητικού περιεχομένου, με τη συμμετοχή των διευθυντών των σχολικών μονάδων, για βελτίωση της διοικητικής έκφρασης, με στόχο τη δημιουργία κουλτούρας σχολικής αποτελεσματικότητας. Προτείνεται ο σχεδιασμός τέτοιων προγραμμάτων να γίνεται με τη συμβολή εξειδικευμένων επιστημόνων στη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων.
- Αναθεώρηση των σχολικών συγγραμμάτων, μέσω μιας σχεδιαστικής πορείας προς την κατεύθυνση της συμπερίληψης. Προτείνεται η δημιουργία ευέλικτων συγγραμμάτων, με δυνατότητες επιλογών ως προς το διδακτικό υλικό από τους εκπαιδευτικούς της εκάστοτε μονάδας.

- Παροχή υλικοτεχνικής υποδομής, κατάλληλης για χρήση σε διαπολιτισμικό επίπεδο. Η υποδομή αυτή μπορεί να περιλαμβάνει κυρίως μέσα σύγχρονα, όπως ηλεκτρονικοί υπολογιστές, προτζέκτορες, αλλά και συναφή τρισδιάστατα αντικείμενα, καθώς και επαρκή γραφική ύλη.

Μέσω των παραπάνω διαπολιτισμικών αλλαγών, η κυβερνητική πολιτική αφενός θα δημιουργήσει τις βάσεις για την εισαγωγή μιας κουλτούρας με στόχο τη σχολική αποτελεσματικότητα (Χατζηπαναγιώτου, 2008), προωθώντας αξίες προς την κατεύθυνση της συμπερίληψης, αφ' ετέρου -κυρίως μέσω των διαταγμάτων και των φύλλων κυβερνήσεως- θα παράσχει την απαραίτητη αυτονόμηση στις σχολικές μονάδες, μέσω μιας εσωτερικής πολιτικής χάραξης από την πλευρά των διευθυντών (Μαυρογιώργος, 2008).

Όσον αφορά το δεύτερο στοιχείο, που αναφέρεται στην ίδια την εκπαιδευτική μονάδα, μέσω μιας ισχυρής ηγεσίας θα πρέπει:

- Να χαράσσει δική της εκπαιδευτική πολιτική για την κάλυψη των τοπικών εκπαιδευτικών αναγκών.
- Να εκφράζει γνώμη για πιθανή βελτίωση/συμπλήρωση ή και αναθεώρηση των σχολικών συγγραμμάτων, εφόσον αυτό επιβάλλουν οι ιδιαίτερες τοπικές ανάγκες. Μέσω του διευθυντή-ηγέτη της, θα μπορεί να συντάσσει εκθέσεις προς τα ανώτερα όργανα (π.χ. Υπουργείο Παιδείας, Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής) για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής πολιτικής, αλλά και την εξατομίκευση της διδασκαλίας, στοχεύοντας σε μια όλο και περισσότερο διαπολιτισμικά οραματίζουσα εκπαίδευση.
- Να κάνει, μέσω του διευθυντή-ηγέτη και των διδασκόντων, προτάσεις σχεδιασμού του εκπαιδευτικού χρόνου στα ανώτερα υπερκείμενα όργανα, με βάση τις ιδιαιτερότητες της μονάδας. Ο προγραμματισμός του χρόνου δεν θα είναι ένα αντικείμενο κρατικής επιρροής, αλλά θα αποτελεί σημείο ρύθμισης της ίδιας της μονάδας, με βάση την εξατομίκευση των συμπεριληπτικών αναγκών της.
- Να λαμβάνει αποφάσεις για τις μεθόδους διδασκαλίας, επιλέγοντας κυρίως αυτές, οι οποίες εξυπηρετούν τη διαπολιτισμική συνεύρεση και τη βιωματικότητα.
- Μέσω του διευθυντή της να αξιοποιεί τους ετήσιους χρηματικούς πόρους της μονάδας, δίνοντας προτεραιότητα κυρίως στις διαπολιτισμικές της ανάγκες.
- Να επιχειρεί, μέσω του διευθυντή της μονάδας, χρησιμοποιώντας δημοκρατικά μοντέλα, να μεταβιβάζει την εξουσία, δίνοντας τη δυνατότητα συμμετοχής στις αποφάσεις της μονάδας, όχι μόνο στους εκπαιδευτικούς αυτής, που είναι και οι βασικοί συντελεστές της εκπαιδευτικής πράξης, αλλά και στους γονείς των μαθητών, δημιουργώντας ένα σχολείο πραγματικά ανοικτό για όλους, μέσω μιας κουλτούρας συμμετοχικότητας.
- Να εγκαθιδρύσει το θεσμό των συμβούλων διαπολιτισμικής πράξης, μέσω των οποίων θα μπορεί να υπάρχει έλεγχος, αλλά και διόρθωση της εκπαιδευτικής πράξης. Θεωρούμε ότι αυτός ο θεσμός, με βάση τις προαναφερόμενες ελλείψεις όσον αφορά την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, θα βοηθήσει στην κάλυψη του αιτήματός τους, δημιουργώντας συνθήκες και κλίμα πραγματικής μάθησης και συμπερίληψης.

- Να παρέχει στήριξη/παρακίνηση προς τους εκπαιδευτικούς για εκπαιδευτικά προγράμματα διαπολιτισμικής εξειδίκευσης. Ο διευθυντής μπορεί να ενημερώνει, αλλά και να δημιουργεί κίνητρα στους εκπαιδευτικούς, παρέχοντας κάλυψη του έργου τους για τη συμμετοχή τους σε διάφορα προγράμματα εξειδίκευσης, αυξάνοντας έτσι τις γνώσεις τους, αλλά και βελτιώνοντας την εν γένει μαθησιακή πράξη. Σε αυτό το πλαίσιο, προτείνεται και η οργάνωση ενδοσχολικών/διασχολικών σεμιναρίων, τα οποία μπορούν να διοργανώνονται με τη συμμετοχή έμπειρων πανεπιστημιακών στον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, παρέχοντας τεχνογνωσία στους εκπαιδευτικούς.
- Να εφαρμόζει συνεχή διαμορφωτική αξιολόγηση καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής πράξης, έτσι ώστε να εξασφαλίζεται η ποιότητα στη μονάδα.
- Να ενθαρρύνει την επικοινωνία όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής πράξης, ήτοι των γονέων, των εκπαιδευτικών και των μαθητών. Συνίσταται η δημιουργία εβδομαδιαίων/μηνιαίων συναντήσεων ή εκδηλώσεων, με στόχο τη διαπολιτισμική επικοινωνία και συνδιαλλαγή.
- Να είναι ανοιχτή για συνεργασία τόσο με τοπικές επιχειρήσεις όσο και φορείς τοπικούς (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Στόχος της πρότασης αυτής είναι να δημιουργηθούν οι προϋποθέσεις για μεγιστοποίηση της βιωματικότητας της μαθησιακής πράξης, αλλά και για αύξηση της πολιτισμικής διαλογικής συνεύρεσης, μέσα από επισκέψεις σε διάφορους χώρους, αλλά και τη χρήση επιχειρήσεων με τη μορφή εργαστηρίων προς όφελος της μάθησης.

Τέλος, όσον αφορά το τρίτο στοιχείο, δηλαδή τους εκπαιδευτικούς, προτείνεται:

- Να συμμετέχουν στη διαδικασία σχεδιασμού της εκπαιδευτικής πράξης. Ο εκπαιδευτικός, ως ο αμεσότερος κρίκος στην εκπαιδευτική αλυσίδα για τη διεκπεραίωση της μαθησιακής πράξης, βρίσκεται πιο κοντά στο μαθητή και τις ανάγκες του. Έτσι, είναι θεμιτό να συντάσσει προτάσεις σχετικά με όλη την εκπαιδευτική πράξη (ύλη βιβλίων, εκπαιδευτικά μέσα, χρόνος) στο διευθυντή, αλλά και εκθέσεις προς τα ανώτερα υπερκείμενα όργανα για τη βελτίωση της μαθησιακής πράξης.
- Να είναι αυτόνομοι ως προς την επιλογή της διδακτέας ύλης, με βάση τις ανάγκες των μαθητών της τάξης τους, καθώς και τη χρήση νέων εκπαιδευτικών τεχνικών και μέσων που θα αποσκοπούν στην αποτελεσματικότερη μάθηση.
- Να βελτιώνουν τις πρακτικές και μεθόδους διδασκαλίας τους, μέσω της συνεχούς επιμόρφωσης.
- Να αποτελούν τον ενδιάμεσο κρίκο μεταξύ της μονάδος και των γονέων των μαθητών, δημιουργώντας έτσι καλύτερο σχολικό κλίμα και βελτιώνοντας τη μάθηση, μέσω της κάλυψης των ιδιαίτερων αναγκών των μαθητών και των γονέων, μετά από συναπόφαση με τον διευθυντή της μονάδος.

Θεωρούμε λοιπόν ότι με βάσει τις ανωτέρω προτάσεις θα επιτευχθεί ο οραματισμός της εκπαιδευτικής μονάδος. Το τρίπτυχο 'κρατική πολιτική - εκπαιδευτική μονάδα/ηγεσία - εκπαιδευτικός', μέσω των ανωτέρω λειάνσεων, αλλά και τις αυτονόμησης της ίδιας της εκπαιδευτικής μονάδας, θα επιτύχει την απομάκρυνση από μια κουλτούρα φοβικότητας,

μέσω της δημιουργίας μιας πραγματικής συμπεριληπτικής και συνεχώς βελτιούμενης εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Συμπεράσματα–Προτάσεις

Η έννοια της διαπολιτισμικότητας θα πρέπει να αποτελέσει μια οραματίζουσα διαδικασία αλλαγής για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Μέσα από την ιστορικότητα του φαινομένου της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, φάνηκε η προσπάθεια του ελληνικού κράτους να διαχειριστεί το φαινόμενο της μαζικής εισροής ξένων στοιχείων, με μια σειρά στρατηγικών, που έφθαναν ως τα όρια της έκφρασης ενός δυνάμει διαπολιτισμικού μοντέλου (Μανιάτης, 2009). Ενώ όμως όλες οι θελήσεις συμβάδισαν με το θεωρητικό μοντέλο μιας πολυπολιτισμικίζουσας μάθησης, η πράξη δεν απέδωσε τα αναμενόμενα αποτελέσματα (Μανιάτης, 2009). Ο όρος διαπολιτισμικότητα ενσυναίσθησης, με τη χροιά της συναισθάνουσας αλληλοσυνεργασίας των πολιτισμικών στοιχείων, δεν εκφράστηκε με τη σωστή του έννοια. Παρέμεινε βυθισμένος στο πλαίσιο μιας δύνης, που δημιούργησε η προϋπάρχουσα κουλτούρα φοβικότητας για το έτερο πολιτισμικά στοιχείο, γεγονός το οποίο έφερε μια ασυγχρονία ανάμεσα στις κρατικές διακηρύξεις και στην εν τέλει εφαρμοζόμενη πολιτική για μια πολυπολιτισμική συνεργασία στην ουσία της (Καρακατσάνη & Τσουνή, 2015; Λιαλιούτη κ.ά., 2017; Μανιάτης, 2009).

Η διαπολιτισμικότητα από εδώ και στο εξής πρέπει να αποκτήσει τη συνείδηση και το χαρακτήρα που αναλογεί στην πραγματική εννοιολογική υφή του όρου. Το όραμα ενός διαπολιτισμικού περιβάλλοντος αληθινής συμπερίληψης φαντάζει ικανό στο να μεταστρέψει τις κερτημένες παραδοχικές διαστάσεις του φαινομένου, θέτοντας τις βάσεις για τη στρατηγική λειτουργία ενός σχολείου μαθησιακής αλλαγής με μέλλουσες προοπτικές. Η επιτυχία του εξαρτάται από τις οργανωσιακές πρακτικές, μέσα από τις οποίες τελικά το σχολείο θα αποκτήσει έναν άλλο χαρακτήρα κουλτούρας, με συμπεριληπτική στοχοθεσία. Για την επίτευξη αυτού του σκοπού, αναγκαία προϋπόθεση αποτελεί η διοικητική αυτονόμηση της σχολικής μονάδας, με δυνατότητα διαχείρισης στρατηγικών στόχων, αλλά και με μια σχολική ηγεσία ενδυναμωτικά οπλισμένη, να προσφέρει μέρος της εξουσίας της στα υποκείμενα εκπαιδευτικά όργανα για την αποπεράτωση της μαθησιακής διαδικασίας και την εν τέλει επιτυχία της σχολικής αλληλόδρασης (Αργυροπούλου, 2018).

Η όλη ιστορικότητα του φαινομένου της διαπολιτισμικότητας, μάς οδήγησε στην ανάλυση των όρων αφομοίωση και ενσωμάτωση, μέχρι την τελική μορφή της έννοιας της πολυπολιτισμικής διαλογικής συνεύρεσης. Από το γεγονός αυτό, εξήχθη το συμπέρασμα ότι, στην Ελλάδα εν τέλει δημιουργήθηκε μια δυνάμει διαπολιτισμική συνείδηση, η οποία όμως δεν ολοκλήρωσε τη μεταβολή της σε κουλτούρα συναισθηματικής πολιτισμικής ικανότητας.

Ταυτόχρονα, μέσω της ανάλυσης της έννοιας της κουλτούρας, οδηγηθήκαμε στη διαπίστωση της ύπαρξης μιας ισχύουσας κουλτούρας φοβικότητας, η οποία συγκρατεί το εκπαιδευτικό σύστημα από μια πλήρη έκφραση διαπολιτισμικής συνείδησης (Καρακατσάνη & Τσουνή, 2015). Πρότασή μας αποτελεί η δημιουργία μιας σχολικής μαθησιακής κουλτούρας, στο πλαίσιο της οποίας οφείλει να προβληματιστεί το εκπαιδευτικό σύστημα σχετικά με την όλη του δράση για πιθανή αλλαγή και βελτίωση (Χατζηπαναγιώτου, 2008). Επιπρόσθετα, έγινε αναφορά στο αποτέλεσμα ενός ενδεχόμενου αναστοχασμού, με τη μορφή μιας οργανωσιακής αλλαγής, μέσω της δημιουργίας μιας αυτόνομης οργανωσιακά

σχολικής μονάδας, η οποία θα καθορίζει και θα χαράζει τη δική της διαπολιτισμική πολιτική, με βάση την τοπικότητα των αναγκών. Μέσω μιας δυναμικής σχολικής ηγεσίας, η εκπαιδευτική μονάδα θα προάγεται σε ένα συνεχώς εξελισσόμενο και μετασχηματίζον σύστημα.

Μέσα από την ανωτέρω πρόταση επίκειται η δημιουργία μιας συμπεριληπτικά ολιστικής μαθησιακής συνεκπαίδευσης, η οποία θα περικλείεται από ένα διοικητικό σύστημα ολικής ποιότητας, με στόχο τη μάθηση και τη διαπολιτισμική αλλαγή (Δάρρα, 2018). Με όπλο μια κουλτούρα ποιοτικής εκπαίδευσης, θα γίνει ευκολότερη η μετάδοση των αρχών κοινωνικής δικαιοσύνης (Ζάχος, 2014; Παπαδόπουλος, 2015) και η εκπλήρωση τελικά του οράματος για μια διαλογική συνδιαλλαγή των πολιτισμικών ετεροτήτων σε ένα σχολείο συνεχώς βελτιούμενο, που θα μαθαίνει πώς να μαθαίνει (Κουτούζης & Παυλάκης, 2018).

Αναφορές

- Freire, P. (1977). Η αγωγή του καταπιεζόμενου (Μτφρ. Γ. Κριτικός). Αθήνα: Ράππα. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1972).
- Mezirow, J., & Συνεργάτες. (2007). Η μετασχηματίζουσα μάθηση. (Επιμ.) Α. Κόκκος, (Μτφρ. Γ. Α. Κουλαουζίδης). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Αθανασέκου, Μ., & Αργυριάδης, Α. (2018). Μιλώντας στα παιδιά για τους πρόσφυγες μέσα από την τέχνη και την διαπολιτισμική εκπαίδευση. Στο, Μ. Κανελλοπούλου-Μπότη (Επιμ.), *Παιδί και πληροφορία: Αναζητήσεις ιστορίας, δεοντολογίας, δικαίου και πολιτισμού* (σσ. 509–515). Αθήνα: Οσελότος. Ανακτήθηκε στις 22 Μαρτίου 2021, από https://www.researchgate.net/publication/326409357_Milontas_sta_Paidia_gia_tous_Prosphyges_mesa_apo_ten_Techne_kai_ten_Diapolitismike_Ekpaideuse
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008α). Λήψη αποφάσεων στον χώρο της Εκπαίδευσης. Στο, Γ. Μαυρογιώργος (Επιμ.), *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων: Εκπαιδευτική διοίκηση και πολιτική* (2η εκδ., Τόμ. Α, σσ. 71–118). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008β). Ο εκπαιδευτικός οργανισμός και το ευρύτερο του περιβάλλον. Στο, Γ. Μαυρογιώργος, (Επιμ.), *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων: Κοινωνική και ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαιδευτικής διοίκησης* (2η εκδ., Τόμ. Γ, σσ. 39–90). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Ακριτίδης, Ν., Ανθόπουλος, Κ., & Παπαδόπουλος, Σ. (2007). *Διδακτικές προσεγγίσεις της ελληνικής γλώσσας στα διαπολιτισμικά σχολεία του νομού Θεσσαλονίκης*. Επιστημονικό Βήμα, 6, 132–141 . Ανακτήθηκε στις 22 Μαρτίου 2021, από http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi9/ypodراسi9.2b_2013/2_Θεωρητικά%20Κείμενα/2_1_Γλώσσα%20-%20Λογοτεχνία/Ελληνική%20γλώσσα.pdf
- Ανδρής, Ε. (2016). *Διαπολιτισμική ηθική και διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών- Επιστημονικών Θεμάτων, Έρκυνα, 10, 146–154. Ανακτήθηκε από <https://erkyna.gr/>
- Ανθοπούλου, Σ. (1999). Η κουλτούρα του οργανισμού εκπαίδευσης. Στο Α. Κόκκος (Επιμ.), *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων: Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού* (Τόμ. Β, σσ. 20–30). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Αργυροπούλου, Ε. (2018). *Ηγεσία στην εκπαίδευση – Σχολική ηγεσία*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Βασιλειάδης, Κ. (2010). *Παιδεία της πολυπολιτισμικότητας: Για την Παιδεία των Καταπιεζομένων*. Θεσσαλονίκη: ΥΠ.Ε.Π.Θ. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.3755.4805>
- Δακοπούλου, Α. (2008). Εκπαιδευτική αλλαγή-μεταρρύθμιση-καινοτομία. Στο, Γ. Μαυρογιώργος (Επιμ.), *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων: Εκπαιδευτική διοίκηση και πολιτική* (2η εκδ., Τόμ. Α, σσ. 165–202). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

- Δάρρα, Μ. (2018). *Διοίκηση ποιότητας και αξιολόγηση εκπαιδευτικών μονάδων*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Ζάχος, Δ. (2014). *Η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Νέος Παιδαγωγός, 3, 148–159. Ανακτήθηκε την 22 Μαρτίου του 2021, από https://www.researchgate.net/publication/265140788_E_Anankaioteta_tes_Diapolitismikes_Ekpaideuses
- Καραγιάννη, Ε. (2018). *Η διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 8, 362–372. <https://doi.org/10.12681/edusc.2684>
- Καρακατσάνη, Ε., & Τσούνη, Β. (2015). *Αξιοποίηση της συναλλακτικής ανάλυσης ως μοντέλου συμπεριφοράς και επικοινωνίας στην διαπολιτισμική επικοινωνία διδάσκοντα και μαθητών μιας πολυπολιτισμικής τάξης*. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2015, 559–568. <https://doi.org/10.12681/edusc.247>
- Καρανικόλα, Ζ., & Πίτσου, Ζ. (2015, Νοέμβριος). *Αποτύπωση των δράσεων του Υπουργείου Παιδείας αναφορικά με την προστασία της πολιτισμικής ετερότητας στον χώρο της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Μια ποιοτική μελέτη θεματικής ανάλυσης των ετήσιων εκθέσεων του Υπουργείου Παιδείας προς την Εθνική Επιτροπή για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα*. Έρευνα στην Εκπαίδευση, 4, Αλεξανδρούπολη. <https://doi.org/10.12681/hjre.8858>
- Κεσίδου, Α. (2008). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση: Μια εισαγωγή*. Στο, Δ. Κ. Μαυροσκούφης (Επιμ.), Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Γυμνάσιο). Οδηγός επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή (σσ. 21–36). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Κόκκος, Α. (2017). *Μετασχηματίζοντας στερεοτυπικές αντιλήψεις στο σχολείο και στην εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Κουτούζης, Μ. (2008). *Η εκπαιδευτική μονάδα ως οργανισμός: Εκπαιδευτικοί οργανισμοί και ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*. Στο Γ. Μαυρογιώργος (Επιμ.), *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων: Εκπαιδευτική διοίκηση και πολιτική* (2η εκδ., Τόμ. Β, σσ. 40-45). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κουτούζης, Μ., & Παυλάκης, Μ. (2018). *Η κουλτούρα και η σημασία της στην εξέλιξη των εκπαιδευτικών μονάδων σε οργανισμούς μάθησης*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κωστή, Α., Χατζηαγγελή, Μ., Χατζησωτηρίου, Χ., & Αγγελίδης, Π. (2012). *Εφαρμογή πρακτικών συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (inclusive education) σε ένα διαπολιτισμικό πλαίσιο*. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 54, 131–149. Ανακτήθηκε στις 22 Μαρτίου 2021, από <https://ojs.lib.uom.gr/index.php/paidagogiki/article/view/7062>
- Λαπούσης, Γ., Πέτσιου, Ε., & Βελεγράκη, Α. (2016). *Διερεύνηση του ρόλου του Εκπαιδευτικού στην Σχολική μονάδα στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση*. 3ο Επιστημονικό Συνέδριο Πανελληνίας Ένωσης Σχολικών Συμβούλων, τόμος Γ, 463–472.
- Λιαλιούτη, Ζ., Γεωργιάδου, Β., Γαλαριώτης, Γ., & Καφέ, Α. (2017, Φεβρουάριος). *Η ξενοφοβία στην Ελλάδα ως ερευνητικό πρόβλημα: Εννοιολογικά και μεθοδολογικά ζητήματα*. Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας, 35, 161–187.
- Μαλιγκούδη, Χ., & Τσαουσιδής, Α. (2020). *Στάσεις εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε Δομές Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΔΥΕΠ) απέναντι στην εκπαίδευση προσφύγων μαθητών*. Έρευνα στην Εκπαίδευση, 9(1), 22–34. <https://doi.org/10.12681/hjre.22066>
- Μανιάτης, Π. (2009). *Πολυπολιτισμική πραγματικότητα και διαπολιτισμικές προθέσεις στην Ελλάδα: Επιστημονικός λόγος και εκπαιδευτική πολιτική*. Συγκριτική και Διεθνής Επιθεώρηση, 11-12, 48-75.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2008). *Η εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης εκπαιδευτικής πολιτικής*. Στο Γ. Μαυρογιώργος (Επιμ.), *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων: Εκπαιδευτική διοίκηση και πολιτική* (2η εκδ., Τόμ. Α, σσ. 119–164). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Μαυρομάτη, Μ., & Μακρίδου-Μπούσιου, Δ. (2013). *Καλλιεργώντας την διαπολιτισμική συνείδηση μέσα από το μάθημα της ιστορίας*. Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική, Περιοδική Ηλεκτρονική Έκδοση του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 3.

- Ανακτήθηκε στις 4 Φεβρουαρίου 2021, από http://www.elliepek.gr/documents/thirdissue/3_Maurommati_Makridou.pdf
- Μπαλτατζής, Δ., & Νταβέλος, Π. (2009, Ιούνιος, 19-21). Η Σημασία της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στο Σύγχρονο σχολείο και τα προβλήματά της. Στο Π. Γεωργονιάνης (Επιμ.), *Πρακτικά του 12ου Διεθνούς Συνεδρίου στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση - Μετανάστευση - Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας* (Τόμ. Α, σσ. 252–262). Πάτρα.
- Μπάστα, Ζ. (2015). Διαχείριση και τροποποίηση συμπεριφορών στην τάξη. Στο Γ. Παπαδάτος, Σ. Πολυχρονοπούλου, & Α. Μπαστέα (Επιμ.), *Πρακτικά του 5ου Πανελλήνιου Συνεδρίου των Επιστημών Εκπαίδευσης στις Λειτουργίες Νόησης και Λόγου στη Συμπεριφορά, στην Εκπαίδευση και στην Ειδική Αγωγή* (Τόμ. Β, σσ. 906–913). Αθήνα. <https://doi.org/10.12681/edusc.202>
- Νόμος 2413/1996. *Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, Η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις*. ΦΕΚ 124/Α/17-06-1996. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο. Ανακτήθηκε στις 22 Μαρτίου 2021, από https://elke.aspete.gr/allextrafiles/elke/Nomothesia/Nomos2413_1996.pdf
- Παϊδά, Σ., Βίτσου, Μ., & Γκαϊνταρτζή, Α. (2020). *Οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί των ΔΥΕΠ και τάξεων υποδοχής: Μια μελέτη περίπτωσης*. *Νέος Παιδαγωγός*, 17, 280–290. Ανακτήθηκε στις 22 Μαρτίου 2021, από http://www.neospaidagogos.online/files/17_Teyxos_Neou_Paidagogou_Martios_2020.pdf
- Παπαδόπουλος, Ι. (2015). *Πολυπολιτισμικότητα, ανεκτικότητα και κοινωνική δικαιοσύνη σχέσεις συμβατότητας ή διλήμματος; Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*, 2, 269–281. <https://doi.org/10.12681/sas.617>
- Παπακωνσταντίνου, Γ. (2008). *Εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαιδευτική μονάδα: Ο ρόλος του Διευθυντή. Οδηγός Επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή*, ΑΠΘ, Θεσσαλονίκη, σσ. 231–240.
- Παυλάκης, Μ. (2019). *Argyris και Mezirou: Αποκάλυψη μιας σχέσης. Στο: Α. Κόκκος (Επιμ.), Διευρύνοντας τη θεωρία μετασχηματισμού: Η συμβολή δέκα σημαντικών στοχαστών* (σσ. 178–195). Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Πουρσανίδου, Ε. (2016). *Προβλήματα συμπεριφοράς στην τάξη και παρέμβαση του δασκάλου. Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 5(1), 62–75. <https://doi.org/10.12681/hjre.9380>
- Τσαγκαρέλη, Β., Δρούγκας, Α., Ντέμος, Α., & Τσαπρούνης, Α. (2010, Μάιος, 7-9). Η φοίτηση των Τσιγγανοπαίδων σε Ολοήμερο Σχολείο Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης θεωρείται απαραίτητος θεσμός για να μάθουν πως να μαθαίνουν και να αξιοποιούν τον πολυπολιτισμικό του πλούτο. *Πρακτικά του 5ου Πανελλήνιου Συνεδρίου του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ) με θέμα «Μαθαίνω πως να μαθαίνω»*. Ανακτήθηκε στις 22 Μαρτίου 2021, από http://www.elliepek.gr/gr_html/gr_proceedings/5th_conference.html
- Τσιρώνης, Χ. (2008). *Κοινωνική Αλληλεπίδραση και κοινωνικές σχέσεις στο σχολείο: Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην ενσωμάτωση των μαθητών. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή. Θεσσαλονίκη: ΕΠΠΑΣ, οδηγός επιμόρφωσης*. Ανακτήθηκε στις 22 Μαρτίου 2021, από https://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/program/defteri_glossa/synedrio/dimosieuseis/odigos_e_pimorfosis_diapolitismiki.pdf
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2008). Ο ρόλος της κουλτούρας στην αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού. Στο, Δ. Κ. Μαυροσκούφης (Επιμ.), *Ένταξη παιδιών παλιννοστώντων και αλλοδαπών στο σχολείο για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Γυμνάσιο)*. Οδηγός επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή (σσ. 213–230). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Χολέβα, Α. (2017). *Κι αν ήσουν εσύ; Ένα πρόγραμμα ευαισθητοποίησης στα ανθρώπινα δικαιώματα και σε θέματα προσφύγων με βιωματικές δραστηριότητες, τεχνικές θεάτρου και εκπαιδευτικού δράματος. Διάλογοι! Θεωρία και Πράξη στις Επιστήμες της Αγωγής και Εκπαίδευσης*, 3, 142–156. <https://doi.org/10.12681/dial.15208>

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στις τάξεις υποδοχής Ζ.Ε.Π.

Αγγελική Γόγολα,

aggelgo@gmail.com

Εκπαιδευτικός ΠΕ11, Μ.Sc., Μ.Ed – Υποδιευθύντρια Δ. ΙΕΚ

Περίληψη. Η παρούσα έρευνα φιλοδοξεί να σκιαγραφήσει το ζήτημα της εκπαίδευσης των προσφύγων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και συγκεκριμένα στις τάξεις υποδοχής Ζ.Ε.Π. (Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας). Επιλέχθηκε η ποιοτική ερευνητική προσέγγιση, με σκόπιμη δειγματοληψία. Χρησιμοποιήθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη ως μέθοδος συλλογής των δεδομένων και εφαρμόστηκε η ανάλυση περιεχομένου, ως τεχνική ανάλυσης των ευρημάτων. Από τα αποτελέσματα της έρευνας αναδεικνύεται η σημασία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη χώρα μας, αλλά και ο πολυδιάστατος ρόλος των εκπαιδευτικών μέσα σε αυτή. Επισημαίνονται ορισμένες ουσιώδεις ελλείψεις και ανεπάρκειες, σε θεσμικό και λειτουργικό επίπεδο, ενώ παράλληλα διατυπώνονται αντίστοιχες προτάσεις για την αντιμετώπισή τους, με την τελική πεποίθηση ότι η διαπολιτισμική αγωγή τείνει να γίνει αναπόσπαστο στοιχείο της ελληνικής κοινωνίας και της δημόσιας εκπαίδευσης.

Λέξεις κλειδιά: Εκπαίδευση, Διαπολιτισμικότητα, Τάξεις Υποδοχής, Εκπαιδευτικοί, Προγράμματα ένταξης.

Εισαγωγή

Οι παγκόσμιες μεταναστευτικές ροές αποτελούν μια πραγματικότητα η οποία έχει ενταθεί δραματικά τις τελευταίες δεκαετίες, προκαλώντας πολιτικές και οικονομικές επιπτώσεις και νέες προκλήσεις για τα εθνικά κράτη. Οι ευρωπαϊκές χώρες, μεταξύ των οποίων και η Ελλάδα, καλούνται πέραν του μεταναστευτικού, να διαχειριστούν και την προσφυγική κρίση των τελευταίων ετών, με στόχο τη διατήρηση της κοινωνικής συνοχής. Ο πολιτισμικός πλουραλισμός που χαρακτηρίζει τις δυτικές κοινωνίες, έχει σημαντικές επιπτώσεις στους ανθρωπιστικούς θεσμούς, καθώς αναδύονται ζητήματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων, ιθαγένειας και πολιτειότητας στους κόλπους κάθε κράτους που υποδέχεται πρόσφυγες.

Τα εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών που φιλοξενούν πρόσφυγες πρέπει ν' αναπροσαρμόσουν το πλαίσιό τους και να αναπτύξουν εργαλεία και σχέδια, ώστε να υπάρχει μέριμνα για την εκπαίδευση όχι μόνο των παιδιών του κυρίαρχου πλειοψηφικού γηγενή πληθυσμού, αλλά και των προσφύγων (Gundara & Portera, 2008). Η παροχή διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι μείζονος σημασίας για τη χώρα μας, καθώς δέχεται σημαντικό αριθμό προσφύγων οι οποίοι τελικά, παρά τις προθέσεις τους για μετάβαση σε χώρες της Ευρώπης, παραμένουν για μεγάλο χρονικό διάστημα στο εσωτερικό. Η είσοδος και παραμονή τους στη χώρα μας, δημιουργεί επιτακτική ανάγκη ανάληψης πρωτοβουλιών και δράσεων, με προτεραιότητα την κοινωνικοποίηση των παιδιών μέσα από την ένταξή τους στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Σημαντικό πεδίο στην ανάπτυξη και βελτίωση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αποτελούν οι εμπειρικές μελέτες, που συμβάλλουν στην ανάδειξη καλών πρακτικών, στην διάχυση εμπειριών και την επισήμανση τυχόν αδυναμιών. Η ανά χείρας εργασία εκπονήθηκε στο

πνεύμα των ως άνω παραδοχών και αποτελείται από δύο μέρη: Το θεωρητικό πλαίσιο, στο οποίο αποτυπώνονται το πλαίσιο και οι αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη χώρα μας και το ερευνητικό μέρος, το οποίο εστιάζει στη μελέτη της παρεχόμενης διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, καθώς και στις συνθήκες και το περιβάλλον εργασίας στις τάξεις υποδοχής προσφύγων, μέσα από την εμπειρία έξι εκπαιδευτικών που προσφέρουν διδακτικό έργο σε ανάλογες δομές.

Διαπολιτισμική εκπαίδευση

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί μία από τις πλέον ουσιώδεις προσεγγίσεις, μεταξύ μιας σειράς εκπαιδευτικών πρωτοβουλιών, η οποία δύναται να διαχειριστεί αποτελεσματικά το ζήτημα των εκπαιδευτικών ανισοτήτων (Gundara, 2000). Η φιλοσοφία της εδράζεται στις αρχές των ίσων δικαιωμάτων και της μη διάκρισης στην εκπαίδευση, που απορρέουν από τις διεθνείς συμβάσεις. Υλοποιείται μέσω της παροχής ευκαιριών και της εξασφάλισης ισότιμης πρόσβασης στα δημόσια σχολεία για όλα τα παιδιά, ανεξαρτήτως εθνικής προέλευσης, θρησκευτικών ή άλλων πεποιθήσεων (Coulby, 2006). Σε έκθεση της UNESCO (2019), επισημαίνεται ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση μπορεί να εφαρμοστεί μέσα από την αναθεώρηση του περιεχομένου της παρεχόμενης εκπαίδευσης και την υιοθέτηση εκπαιδευτικών μοντέλων ένταξης, τα οποία ν' ανταποκρίνονται στην ποικιλομορφία και να συμβάλουν στην διαχείριση της ετερότητας.

Η σημασία και το περιεχόμενο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Η αποτελεσματικότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης συνδέεται πρωτίστως με την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας (Gorski, 2008), που αποτελεί ατομική ευθύνη κάθε ανθρώπου, αλλά παράλληλα ευθύνη και υποχρέωση των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων (Barrett, Huber, & Reynolds, 2014). Πρόκειται για μία συνεχή, δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης μεταξύ ατόμων με διαφορετικό εθνικό, γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο που ο στόχος δεν είναι η αφομοίωση ή η ενσωμάτωση, αλλά η συνάντηση, η επικοινωνία, ο διάλογος και η επαφή, κατά την οποία οι ρόλοι και τα όρια είναι προσδιορισμένα και σαφή, αλλά το πλαίσιο δράσης παραμένει ελεύθερο (Portera, 2008).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση, όπως επισημαίνει η Μαλιγκούδη (2008), εδράζεται σε ένα σύνθετο σύστημα πολιτισμικών και ηθικών κανόνων και αξιών, οι οποίες παραμένουν στο γενικό τους πλαίσιο σταθερές και έχουν καθολικό χαρακτήρα. Θεμελιώδες αξίωμά της συνιστά η αρχή της ισότητας των λαών και η αποδοχή του πολιτισμικού κεφαλαίου κάθε μαθητή. Η εξασφάλιση ίσων ευκαιριών σε όλους τους μαθητές, με την εξάλειψη κάθε διαχωρισμού ή διάκρισης μεταξύ γηγενών και αλλοεθνών ή αλλόθρησκων μαθητών, είναι η βάση για την απρόσκοπτη ανάπτυξη των ικανοτήτων τους και την επιτυχή κοινωνικοποίησή τους. Λαμβάνει υπόψη τις ιδιαίτερες συνθήκες και τα βιώματα των μαθητών και καλλιεργεί κλίμα συνεργασίας, κατανόησης και αμοιβαίας αποδοχής. Η σημασία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης έγκειται στη δημιουργία συνθηκών και κατάλληλου πλαισίου για την ανάπτυξη θετικών και εποικοδομητικών σχέσεων μεταξύ των ατόμων, οι ρόλοι και οι συμπεριφορές των οποίων καθορίζονται από την αποτελεσματική αξιοποίηση της πολιτιστικής «διαφοράς» (Barrett, Huber & Reynolds, 2014).

Εκπαιδευτικά μοντέλα διαχείρισης της διαπολιτισμικότητας

Η διαχείριση της διαπολιτισμικότητας στους κόλπους κάθε έθνους δεν στηρίχτηκε σε μια ενιαία οικουμενική προσέγγιση. Ανάλογα με την κουλτούρα τους και την κοινωνική και εκπαιδευτική πολιτική που εφάρμοσαν τα κράτη, αναπτύχθηκαν πέντε διαφορετικά μοντέλα εκπαίδευσης, εκ των οποίων τα δύο διακρίνονται από μονοπολιτισμικό προσανατολισμό και τα υπόλοιπα από πολυπολιτισμικό (Κεσίδου, 2008).

Το Αφομοιωτικό Μοντέλο έχει ως βασική αρχή την πλήρη αφομοίωση των εισερχόμενων πληθυσμών από τον ομοιογενή πολιτισμό της χώρας υποδοχής. Η απορρόφηση των πολιτισμικών και φυλετικών χαρακτηριστικών των προσφύγων και των μεταναστών από το γηγενή πληθυσμό, σημαίνει παράλληλα και την σταδιακή αλλοίωση της ταυτότητάς τους.

Το μοντέλο ενσωμάτωσης διακρίνεται από σεβασμό στην πολιτιστική ετερότητα και αναγνωρίζει ότι, κάθε άτομο είναι φορέας πολιτισμικών στοιχείων τα οποία διατηρεί στην νέα χώρα υποδοχής. Το άτομο βρίσκεται σε διαρκή αλληλεπίδραση με τα στοιχεία πολιτισμού της καινούριας χώρας, όπου ουσιαστικά ο βασικός στόχος παραμένει η προσαρμογή του, για τη δημιουργία μιας πολιτισμικά ομοιογενούς κοινωνίας.

Το πολυπολιτισμικό μοντέλο υποστηρίζει ότι η κοινωνική συνοχή εδράζεται στην αναγνώριση και αποδοχή των πολιτισμικών στοιχείων όλων των κοινωνικών ομάδων. Η διαμόρφωση ενός κοινωνικού πλαισίου συνύπαρξης των διαφορετικών πληθυσμών, απαιτεί μεθοδεύσεις και προσαρμογές όχι μόνο από πλευράς των μεταναστευτικών ομάδων, αλλά και σημαντικές αλλαγές στην συμπεριφορά και την νοοτροπία του πληθυσμού της χώρας υποδοχής.

Το αντιρατσιστικό μοντέλο εμφανίζεται ως συνέχεια του πολυπολιτισμικού, με στόχο την παροχή ίσων ευκαιριών, την δίκαιη μεταχείριση όλων των πολιτών ανεξαρτήτως προέλευσης και θρησκείας και την εξάλειψη των ρατσιστικών στερεοτύπων. Επισημαίνει την ανάγκη παρεμβάσεων σε θεσμικό και νομικό επίπεδο, σε όλες τις δομές της κοινωνίας, με σκοπό την αντιμετώπιση του ρατσισμού.

Το διαπολιτισμικό μοντέλο απευθύνεται σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες, όπου η εκπαίδευση αποτελεί εργαλείο και μέσο για την προώθηση της ισότητας και της ανεκτικότητας τόσο μέσα στους κόλπους της, αλλά και στα πλαίσια της ευρύτερης κοινωνίας. Οι βασικές αρχές που διακρίνουν είναι ο σεβασμός στην ετερότητα, η πολιτισμική ανεκτικότητα, η αλληλεγγύη και η ισότητα.

Στην χώρα μας, στην Εθνική Στρατηγική του Υπουργείου μεταναστευτικής πολιτικής (2019) προτείνεται ένα μοντέλο ένταξης, το οποίο είναι προσαρμοσμένο στη δυναμική, τις ιδιαιτερότητες και την ποικιλομορφία της σύγχρονης ελληνικής κοινωνίας. Στοχεύει στο σεβασμό της ετερότητας και στη διασφάλιση των δικαιωμάτων και της ισότιμης συμμετοχής όλων των πολιτών, γηγενών και μεταναστών. Προωθεί την αλληλεπίδραση, τη συνεργασία και το διάλογο μεταξύ διαφορετικών πολιτισμικών και εθνοτικών ομάδων, με όρους ανεκτικότητας και δημοκρατίας, με απώτερο σκοπό το δημόσιο συμφέρον και την διατήρηση της κοινωνικής συνοχής.

Η σημασία των Ζ.Ε.Π. και των τμημάτων υποδοχής προσφύγων

Η δημιουργία των Ζ.Ε.Π. (Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας) αποτελεί το μέσο υλοποίησης των στόχων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η πολυεθνικότητα της ελληνικής κοινωνίας,

οι διεθνείς συνθήκες και οι παράλληλες δεσμεύσεις των κρατών για τα ανθρώπινα δικαιώματα, καθώς και η ανάγκη συνύπαρξης και διατήρησης της κοινωνικής συνοχής επιβάλλουν τη λειτουργία τέτοιων δομών.

Τα παιδιά των προσφύγων που εισέρχονται στη χώρα μας, σε μεγάλο ποσοστό είναι αναλφάβητα, καθώς οι δυσμενείς συνθήκες που επικρατούσαν στην χώρα τους καθιστούσαν απαγορευτική την πρόσβαση σε οποιαδήποτε μορφή εκπαίδευσης. Ακόμα και εκείνα που πιθανόν είχαν μάθει ανάγνωση και γραφή, είτε διαθέτουν στοιχειώδεις γνώσεις, είτε έχουν απωλέσει σταδιακά αυτές τις ικανότητες. Η ένταξή τους σε εκπαιδευτικά προγράμματα της χώρας υποδοχής είναι επιβεβλημένη, όχι μόνο για μορφωτικούς λόγους, αλλά πρωτίστως για ψυχολογικούς και κοινωνικούς (Batelaan & Gundara, 1993). Τα παιδιά έχουν ανάγκη ν' απασχοληθούν μακριά από την μονοτονία και το αίσθημα εγκλεισμού που βιώνουν καθημερινά στους καταυλισμούς. Πολύ σημαντικός παράγοντας είναι η κοινωνικοποίησή τους με στόχο την ομαλή ψυχική και νοητική τους ανάπτυξη, αλλά και η αποτροπή κάθε μορφής περιθωριοποίησης, που η απουσία εκπαίδευσης μπορεί να οδηγήσει (Shim, 2012).

Η συμμετοχή των προσφυγόπουλων σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης δεν πρέπει να έχει προαιρετικό χαρακτήρα, ούτε να συνοδεύεται από σπασμωδικές δράσεις. Αποτελεί επιτακτική ανάγκη να έχει καθολικό χαρακτήρα και να ακολουθεί τις αρχές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης σε κανονικά σχολεία, μαζί με τους γηγενείς μαθητές (Τζωρτζοπούλου & Κοτζαμάνη, 2008). Η ανάγκη αυτή εντείνεται αν αναλογιστεί κανείς ότι η χώρα μας, παρά την πρόοδο που έχει επιτευχθεί τα τελευταία χρόνια, υπολείπεται αρκετά στα ποσοστά συμμετοχής προσφύγων μαθητών στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Εμπόδια και ανασταλτικοί παράγοντες των προγραμμάτων εκπαιδευτικής ένταξης

Αναφορικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, φαίνεται ότι εξακολουθούν να υφίστανται σημαντικά προβλήματα και περιορισμοί στην παροχή της, παρά τις καλές προθέσεις και την ανάληψη πρωτοβουλιών και δράσεων, αλλά και την αρωγή των κοινοτικών οργανισμών.

Οι Taylor & Sidhu (2012) επισημαίνουν ότι η αντιμετώπιση των προσφύγων ως ομοιογενών ομάδων, είχε ως αποτέλεσμα την παράβλεψη των ιδιαίτερων αναγκών τους, έτσι ώστε να σχεδιαστεί η πλέον κατάλληλη εκπαιδευτική υποστήριξη. Παράλληλα, μελέτες στη χώρα μας (Τζωρτζοπούλου & Κοτζαμάνη, 2008; Human Rights Watch, 2018), εντοπίζουν προβλήματα στον συντονισμό των δράσεων, αλληλεπικαλυπτόμενες αρμοδιότητες των υπηρεσιών, προστριβές και γραφειοκρατικά αδιέξοδα μεταξύ των αρμόδιων φορέων. Επιπρόσθετα, οι συχνές μετακινήσεις των δομών φιλοξενίας, αλλά και ο εγκλωβισμός πολλών προσφυγόπουλων σε δομές των νησιών του Αιγαίου, δυσχεραίνουν την πρόσβασή τους στην επίσημη εκπαίδευση. Ελλείψεως εγγράφων, δύσκολη αναδεικνύεται η πιστοποίηση του εκπαιδευτικού επιπέδου που κατέχουν τα παιδιά, αλλά και όταν υπάρχουν διπλώματα είναι δύσκολη η αντιστοίχισή τους με τα ελληνικά.

Η Tsaliki (2016) επισημαίνει ότι η ανάθεση πολλών και άγνωστων ευθυνών σε άπειρους αναπληρωτές ή μειωμένου ωραρίου εκπαιδευτικούς, οι οποίοι συχνά δεν διαθέτουν κάποια επιμόρφωση, συνιστά έναν επιπλέον ανασταλτικό παράγοντα. Εντοπίζει επίσης ανεπάρκεια πόρων, παρωχημένο εκπαιδευτικό και εποπτικό υλικό, παράλληλα με την ελλιπή οργάνωση σε χώρους φιλοξενίας προσφύγων και δομών εκπαίδευσής τους.

Η γλώσσα αποτελεί ένα από τα πιο ουσιώδη εμπόδια στη διαπολιτισμική επικοινωνία (Jones & Quach, 2007). Η έλλειψη μέριμνας στα προγράμματα σπουδών για τη συσχέτιση και ισορροπημένη εκμάθηση της πρώτης και της δεύτερης γλώσσας είχε κατασταλτικό ρόλο στην ενεργοποίηση των παιδιών και την επιτυχή ένταξή στο σχολικό πρόγραμμα (Paleologou, 2004; Palaiologou & Faas, 2012). Τραγική συνέπεια αυτού, σε ορισμένες περιπτώσεις, ήταν ο χαρακτηρισμός των μαθητών ως νοητικά αδύναμους, με αποτέλεσμα τη διοχέτευσή τους σε ειδικά σχολεία, δυσχεραίνοντας την ενσωμάτωσή τους στην κοινωνία κατά την αποφοίτηση (Gundara & Portera, 2008). Οι μαθητές αναγνωρίζουν ότι η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας είναι απαραίτητη, αμφισβητούν ωστόσο την αποτελεσματικότητα του τρόπου και των μέσων διδασκαλίας της (Hajisoteriou & Angelides, 2015).

Μεθοδολογία έρευνας

Σκοπός και Ερευνητικά Ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας εργασίας αποτελεί η μελέτη της παρεχόμενης διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και η ανάδειξη των συνθηκών και των όρων εργασίας στις τάξεις υποδοχής προσφύγων, μέσα από την εμπειρία έξι εκπαιδευτικών που προσφέρουν διδακτικό έργο σε ανάλογες δομές.

Βάση του ως άνω σκοπού, αλλά και των πληροφοριών που αντλήθηκαν από την σύντομη βιβλιογραφική ανασκόπηση που προηγήθηκε, η ερευνητική μελέτη εστιάζει στα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποιοι παράγοντες επηρεάζουν την εκπαίδευση των προσφύγων μαθητών στις τάξεις υποδοχής;
2. Ποια προβλήματα/δυσκολίες αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην παροχή του διδακτικού τους έργου;
3. Πως διαχειρίζονται τα προβλήματα/δυσκολίες, τι προτείνουν για την αντιμετώπισή τους;

Μεθοδολογικός Σχεδιασμός

Η διατύπωση των ερευνητικών ερωτημάτων, αλλά και οι προκαθορισμένοι όροι εκπόνησης της εργασίας, συνιστούν την επιλογή της ποιοτικής προσέγγισης ως την καταλληλότερη για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας. Επειδή η έννοια της πραγματικότητας, όσων δηλαδή συμβαίνουν μέσα στο κοινωνικό σύνολο είναι υποκειμενική, ο στόχος σε μία ποιοτική έρευνα σύμφωνα με τους Ίσαρη & Πουρκός (2015) είναι η βαθύτερη κατανόηση της συμπεριφοράς, των βιωμάτων και των εννοιών των κοινωνικών φαινομένων, εντός των πλαισίων όπου τα υποκείμενα της έρευνας ζουν και εργάζονται. Ο ερευνητής μέσω της ποιοτικής μεθόδου συγκεντρώνει και αξιοποιεί ένα σύνολο πληροφοριών από εκφράσεις, χειρονομίες λεκτικά και μη λεκτικά στοιχεία με στόχο τη βαθύτερη κατανόηση και ερμηνεία.

Δείγμα

Στην παρούσα έρευνα, για τη διερεύνηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στις τάξεις υποδοχής ΖΕΠ, χρησιμοποιήθηκε η σκόπιμη δειγματοληψία και η στρατηγική της δειγματοληψίας ευκολίας (Patton, οπ. αναφ. στο Ίσαρη & Πουρκός, 2015, σελ.83), η οποία

συνίσταται στην επιλογή του δείγματος με κριτήρια εμπιστοσύνης, εγγύτητας, διαθεσιμότητας και προθυμίας. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν έξι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που παρείχαν διδακτικό έργο σε τάξεις υποδοχής προσφύγων, σε σχολεία της Αττικής.

Εργαλείο Συλλογής Δεδομένων

Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η ατομική ημιδομημένη συνέντευξη με ερωτήσεις ανοικτού τύπου, που θεωρείται ότι επιτρέπει τη σε βάθος διερεύνηση (Robson, οπ. αναφ. στο Ίσαρη & Πουρκός, 2015). Ανοικτού τύπου είναι οι ερωτήσεις που επιτρέπουν στον συμμετέχοντα να εκφράσει ελεύθερα τη γνώμη του, χωρίς περιορισμούς περιεχομένου και δεν επιδέχονται μονολεκτικές απαντήσεις (Creswell, 2011).

Πρωτόκολλο συναίνεσης

Η ερευνητική δεοντολογία επέβαλε την πρότερη ενημέρωση των συμμετεχόντων στην έρευνα εκπαιδευτικών, αναφορικά με τον σκοπό διεξαγωγής της έρευνας, τους όρους και τη διαδικασία που θα ακολουθείτο (Cohen, Manion & Morrison, 2008). Προκειμένου να εξασφαλιστεί η συναίνεση δημιουργήθηκε ένα *έντυπο συναίνεσης*, το οποίο υπογράφηκε από τους εκπαιδευτικούς πριν ξεκινήσει η διαδικασία της συνέντευξης.

Πρωτόκολλο συνέντευξης

Το εργαλείο συλλογής δεδομένων που σχεδιάστηκε με στόχο να ανταποκρίνεται στα ερευνητικά ερωτήματα περιλαμβάνει:

- I. Οδηγίες για τη διαδικασία της συνέντευξης (σκοπό της έρευνας, ώρα έναρξης/λήξης, ημερομηνία διεξαγωγής),
- II. Τα δημογραφικά στοιχεία του συνεντευξιαζόμενου (φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, μορφωτικό επίπεδο, ειδικότητα, χρόνια προϋπηρεσίας) προκειμένου ν' αναδειχθεί το προφίλ του.
- III. Δώδεκα βασικές ερωτήσεις-οδηγός της ημιδομημένης συνέντευξης. Οι ερωτήσεις έχουν κατηγοριοποιηθεί σε 3 θεματικούς άξονες που ανταποκρίνονται στα 3 ερευνητικά ερωτήματα (Πίνακας 1).

Πίνακας 1. Ερωτήσεις – Οδηγός/ Άξονες συνέντευξης

ΘΕΜΑΤΙΚΟΙ ΑΞΟΝΕΣ	ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ	ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ
Α' ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ - ΠΛΑΙΣΙΟ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ	1. Πείτε μας λίγα λόγια για το ρόλο του εκπαιδευτικού που διδάσκει σε τάξεις υποδοχής προσφύγων.	Ποιοι παράγοντες επηρεάζουν την εκπαίδευση των προσφύγων μαθητών στις τάξεις υποδοχής;
	2. Ποια στοιχεία θεωρείτε ως τα πλέον σημαντικά στην παροχή διαπολιτισμικής εκπαίδευσης;	
	3. Ποιος ο ρόλος του Διευθυντή της σχολικής μονάδας ή του συλλόγου διδασκόντων;	

Β' ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΣΥΝΘΗΚΕΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	4. Ποιοι άλλοι παράγοντες παίζουν σημαντικό ρόλο στην παροχή διαπολιτισμικής εκπαίδευσης;	
	5. Τι σας προβληματίζει/ανησυχεί περισσότερο στη δουλειά σας;	
	6. Ποιες είναι οι συνθήκες εργασίας/διδασκαλίας στα τμήματα υποδοχής ΖΕΠ;	Ποια προβλήματα/δυσκολίες αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην παροχή του διδακτικού τους έργου;
	7. Υπάρχουν ζητήματα που δημιουργούν σύγχυση και δεν έχουν προβλεφθεί από το Υπουργείο Παιδείας ή τους αρμόδιους φορείς;	
Γ' ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ - ΠΡΟΣΔΟΚΙΕΣ	8. Ποιοι επιφορτίζονται κατά κύριο λόγο την διαχείριση των διαφόρων ζητημάτων που προκύπτουν και ποιες διαδικασίες ακολουθούνται;	
	9. Πως αξιολογείτε την υφιστάμενη κατάσταση λειτουργίας των τμημάτων υποδοχής ΖΕΠ;	Πως διαχειρίζονται τα προβλήματα/δυσκολίες, τι προτείνουν για την αντιμετώπισή τους;
	10. Τι θα προτείνατε για την βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης στα τμήματα υποδοχής;	
	11. Ποιες οι προσδοκίες και οι βλέψεις σας για μέλλον της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη χώρα μας;	
	12. Έχετε να προσθέσετε ή να επισημάνετε κάτι επιπλέον που πιθανόν δεν ρωτήθηκε;	

Η συλλογή των δεδομένων

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε μεταξύ 14-22 Μαΐου 2020, μέσω τηλεφωνικών συνεντεύξεων, καθώς οι συνθήκες (περιορισμοί λόγω πανδημίας Covid-19) δεν επέτρεπαν τη δια ζώσης επικοινωνία. Πριν τη διενέργεια των συνεντεύξεων, είχε αποσταλεί στις εκπαιδευτικούς το πρωτόκολλο συναίνεσης και ένα έντυπο προς συμπλήρωση με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους. Παράλληλα τους γνωστοποιήθηκε από το πρωτόκολλο συνέντευξης ο σκοπός της έρευνας και διαβεβαιώθηκαν για την διασφάλιση της ανωνυμίας τους. Ακολούθως και εφόσον προηγήθηκε μια ολιγόλεπτη συζήτηση γνωριμίας και διευκρινίστηκαν τυχόν απορίες, έγινε καταγραφή κάθε συνέντευξης με τη χρήση της εφαρμογής Voice Recorder. Η μέση διάρκεια των συνεντεύξεων ήταν 40 λεπτά με μία απόκλιση +/-8 λεπτών και στηρίχτηκε κυρίως στο ερευνητικό εργαλείο που δημιουργήθηκε γι' αυτόν το σκοπό. Καθ' όλη τη διάρκεια διατηρήθηκε φιλικό κλίμα, ουδετερότητα και ενδιαφέρον για τις απόψεις των εκπαιδευτικών, ώστε να παραθέσουν τις εμπειρίες τους αβίαστα.

Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων

Στο αρχικό στάδιο η απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του συστήματος σημειογραφίας (σύμβολα), με στόχο την όσο το δυνατόν πιο πιστή μεταγραφή των δεδομένων. Στην συνέχεια μελετήθηκε προσεκτικά το κείμενο με το υλικό που αντλήθηκε και ακολούθησε η θεματική ανάλυση των δεδομένων, προκειμένου να συσχετιστούν με τα ερευνητικά ερωτήματα και να δώσουν απάντηση σε αυτά. Η θεματική ανάλυση αποτελεί μια μέθοδο συστηματικής ανίχνευσης, οργάνωσης και κατανόησης επαναλαμβανόμενων νοηματικών μοτίβων-θεμάτων, τα οποία προκύπτουν από τα ερευνητικά δεδομένα (Τσιώλης, 2017). Τα δεδομένα κωδικοποιήθηκαν με βάση ένα σταδιακά διαμορφούμενο κοινό σύστημα κωδικών, όπου στην παρούσα έρευνα αποτελείτο από 22 κωδικούς.

Ανάλυση αποτελεσμάτων

Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος αποτυπώνονται στον πίνακα 2. Από τα δεδομένα που αντλήθηκαν από την έρευνα, προκύπτουν μια σειρά από ευρήματα αναφορικά με την διαπολιτισμική εκπαίδευση στις τάξεις υποδοχής προσφύγων, που συμφωνούν ή επιβεβαιώνουν αποτελέσματα συναφών ερευνών μεγαλύτερης κλίμακας, που έχουν συνοπτικά παρουσιαστεί στο θεωρητικό μέρος της εργασίας.

Πίνακας 2. Δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος

Εκπαιδευ- τικός	Φύλο Α/Θ	Ηλικία	Κατοικία	Πτυχίο	Μεταπτυ- χιακό	Έτη Εκπαι- δευτικής Υπηρεσίας	Έτη σε τάξεις Υποδοχής
A	Θ	28	ΑΘΗΝΑ	ΠΕ70	ΝΑΙ	4	1
B	Θ	37	ΠΕΙΡΑΙΑΣ	ΠΕ70	ΝΑΙ	12	3
Γ	Θ	31	ΑΘΗΝΑ	ΠΕ70	ΟΧΙ	4	1
Δ	Θ	32	ΑΘΗΝΑ	ΠΕ70	ΝΑΙ	5	2
Ε	Θ	37	ΑΘΗΝΑ	ΠΕ70	ΟΧΙ	10	2
ΣΤ	Θ	36	ΑΘΗΝΑ	ΠΕ70	ΝΑΙ	10	2

Η διαχείριση των δεδομένων των συνεντεύξεων και η ομαδοποίηση των δηλούμενων κάθε συμμετέχοντα, βάση περιγραφικών κωδικών οδήγησε στην εξαγωγή βασικών συμπερασμάτων, τα οποία λόγω του περιορισμένου εύρους της έρευνας (N=6), αλλά και του ποιοτικού χαρακτήρα της, δεν μπορούν να οδηγήσουν σε γενικεύσεις, παρά να αποτυπώσουν τις απόψεις και τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών για την εκπαίδευση των προσφύγων στις τάξεις υποδοχής. Οι περιγραφικοί κωδικοί που διαμορφώθηκαν και οι

γενικοί άξονες με τους οποίους συνδέονται, αποτυπώνονται στον πίνακα 3 και αποτέλεσαν την βάση για την σφαιρική προσέγγιση των ζητημάτων που μελετώνται, δίνοντας απόκριση στα ερευνητικά ερωτήματα που αναγνωρίζει η έρευνα.

Πίνακας 3. Διαχείριση των δεδομένων των συνεντεύξεων

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΚΩΔΙΚΩΝ	ΘΕΜΑΤΙΚΟΙ ΑΞΟΝΕΣ
1. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού	ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ/ ΠΛΑΙΣΙΟ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ (σύνδεση με 1 ^ο ερευνητικό ερώτημα)
2. Ο ρόλος του διευθυντή της σχ. μονάδας	
3. Ο ρόλος των συλλόγου διδασκόντων	
4. Η παρουσία των μαθητών	
5. Συνεργασία με γονείς/κηδεμόνες	
6. Συνεργασία με ψυχολόγους/κ. λειτουργούς	
7. Συνεργασία με συντονιστή εκπαίδευσης	
8. Συνεργασία με μεταφραστές	
1. Κτιριακή υποδομή/αίθουσα διδασκαλίας	ΣΥΝΘΗΚΕΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ/ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ (σύνδεση με 2 ^ο ερευνητικό ερώτημα)
2. Υλικοτεχνική υποδομή/εποπτικά μέσα	
3. Αναλυτικά προγράμματα/οδηγοί σπουδών	
4. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών	
5. Το ζήτημα της γλώσσας	
6. Οι εναλλαγές των διδασκόντων	
7. Κλίμα/περιβάλλον	
8. Λειτουργία/ωράριο	
9. Πρόγραμμα σπουδών/βιβλία	
1. Διαχείριση/αντιμετώπιση προβλημάτων	ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ/ ΠΡΟΣΔΟΚΙΕΣ (σύνδεση με 3 ^ο ερευνητικό ερώτημα)
2. Συναισθήματα προσωπικές ομολογίες	
3. Προσωπικές ομολογίες - σκέψεις	
4. Αξιολόγηση υφιστάμενης κατάστασης	
5. Προσδοκίες/προτάσεις	

Οι συμμετέχουσες στην έρευνα, παραδέχονται ότι η υπηρετήση σε μια τέτοια θέση δεν ήταν επιλογή τους και τη χαρακτηρίζουν δύσκολη, ειδικά στην αρχή, καθώς απαιτεί την καταβολή μεγάλης προσωπικής προσπάθειας, (Ε1) «*εεε ήταν πολύ δύσκολα στην αρχή...*» «*όλο αυτό, ειδικά την πρώτη χρονιά είχε ως αποτέλεσμα να καταβάλω πολύ προσωπική προσπάθεια...*». Ωστόσο αποδίδουν ιδιαίτερη αξία στην δυναμική και το ρόλο της

διαπολιτισμικής εκπαίδευσης για την κοινωνικοποίηση των προσφύγων μαθητών, αξία που αναγνωρίζεται και σε παλιότερες έρευνες (Barrett, Huber & Reynolds, 2014; Batelaan & Gundara, 1993). Εστιάζονται ειδικότερα στο ρόλο του εκπαιδευτικού στην διαπολιτισμική αγωγή, (Ε1) *«Είναι πάρα πολύ σημαντικός ο ρόλος του εκπαιδευτικού, γιατί εμείς οι δάσκαλοι στα σχολεία, ειδικά των τάξεων υποδοχής, ουσιαστικά γινόμαστε μια οικογένεια γι' αυτά τα παιδιά»*. Ο ρόλος του δασκάλου-συμβούλου στο διαπολιτισμικό σχολείο επισημαίνεται και σε πρόσφατη έρευνα (Apergi, 2016), ως αρωγού προς τους μαθητές, για την θέσπιση ρεαλιστικών στόχων, την διεύρυνση των ικανοτήτων τους και την ομαλή κοινωνική προσαρμογή τους.

Αναγνωρίζεται ότι ο διευθυντής πρωταρχικά, αλλά και οι υπόλοιποι διδάσκοντες διαδραματίζουν καίριο ρόλο στην δημιουργία κλίματος συνεργασίας, υποστήριξης και ισότητας στους κόλπους της σχολικής μονάδας, (Ε4) *«Ο ρόλος του διευθυντή... πάρα πολύ βοηθητικός, εεε όχι απλά βοηθητικός, είναι βασικότατος»*. Ως εκ τούτου, το έργο που παρέχεται στην σχολική μονάδα είναι προϊόν συλλογικής δράσης, (Ε4) *«...νομίζω ότι είμαστε αλυσίδα όλοι. Δεν μπορεί να δουλεύει ο καθένας αυθαίρετα»*. Η ηγεσία ως καθοριστικός παράγοντας για την διαπολιτισμική προσέγγιση, μέσω της καλλιέργειας θετικού κλίματος στην σχολική μονάδα, αναδεικνύεται και σε προηγούμενη έρευνα (Taylor & Sidhu, 2012). Παρόμοια έρευνα επισημαίνει ότι από τις αντιλήψεις και τη στάση των διευθυντών για την πολυμορφία και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, επηρεάζεται η ποιότητα της εφαρμογής της στην πράξη (Hajisoteriou & Angelides, 2016)

Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν την σημασία συνεργασίας του σχολείου με τις δομές εκπαίδευσης, τους συντονιστές, τους ψυχολόγους και κυρίως τους μεταφραστές. Τονίζουν ότι γλωσσικό αναδεικνύεται σε μείζον θέμα (Jones & Quach, 2007), δεδομένου ότι τα παιδιά μιλούν διαφορετικές γλώσσες και συχνά αδυνατούν να επικοινωνήσουν ακόμη και για τα πιο στοιχειώδη, (Ε2) *«Είναι το πιο σημαντικό γιατί ειδικά με τα παιδιά που είναι από αραβόφωνες χώρες δεν έχουμε καμία επικοινωνία...Αρχικά ε παντομίμα, εικόνες...Βασικές εντολές με εικόνες. Βρίσκουμε για τις βασικές εντολές και πράγματα για να ικανοποιούν τις βασικές τους ανάγκες, όπως το πάω τουαλέτα, νερό...»*. Οι Sue & Sue (1990) έχουν επίσης υποδείξει το ζήτημα της επικοινωνίας μεταξύ εκπροσώπων φορέων και προσφύγων, το οποίο εδράζεται στις γλωσσικές διαφορές, καθώς και στη διαφορετική κουλτούρα που φέρουν. Κατά συνέπεια, το γεγονός ότι τα εμπλεκόμενα άτομα στη συμβουλευτική διαδικασία προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, δημιουργεί συχνά παρερμηνείες που δύναται να επηρεάσουν την αποτελεσματικότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών (Μάνου, 2013).

Οι δασκάλες εκφράζουν την ανησυχία τους για τους πρόσφυγες μαθητές που προέρχονται από διαφορετικές χώρες, οι οποίοι έχοντας βιώσει δύσκολες καταστάσεις, ξαφνικά βρίσκονται σε μια ξένη χώρα, γεγονός που τους προκαλεί αισθήματα απομόνωσης και μοναξιάς. Φοβούνται πως τα παιδιά αυτά κινδυνεύουν να περιθωριοποιηθούν και να γίνουν θύματα ρατσισμού, (Ε5) *«...να υπάρχει κλίμα ισότητας στο σχολείο και να μην υπάρχει ρατσισμός...να μην υπάρχει περιθωριοποίηση γι' αυτούς, να έχει καλλιεργηθεί αυτό το συγκεκριμένο κλίμα»*. Για αυτό, ο εκπαιδευτικός πρέπει να δημιουργήσει ένα ασφαλές περιβάλλον. Οφείλει να χτίσει ουσιαστική σχέση με τους μαθητές του, που να βασίζεται στον σεβασμό και στην εμπιστοσύνη. Αυτό βέβαια προϋποθέτει την ύπαρξη σταθερού εκπαιδευτικού προσωπικού, προϋπόθεση που φυσικά δεν ικανοποιείται, (Ε9) *«να υπάρχει και ένα σταθερό προσωπικό στις τάξεις που είναι πολύ σημαντικό αυτό ...τη*

στιγμή που εμπιστεύονται μετά έναν δάσκαλό, έρχεται κάποιος άλλος... ότι τα παιδιά αυτά δυσκολεύονται πάρα πολύ να σ' εμπιστευτούν στην αρχή που σε γνωρίζουν».

Η επαφή και επικοινωνία με τους γονείς των προσφυγόπουλων είναι συχνή. Όπως αναφέρεται, οι γονείς είναι κοντά στα παιδιά και μοιράζονται με τους εκπαιδευτικούς εμπειρίες και έθιμα. Κυρίως ικανοποιούνται από την εκτίμηση και την αναγνώριση που εισπράττουν από αυτούς για το έργο τους και όσα προσφέρουν στα παιδιά τους, (E11) *«...ότι εκτιμούν πάρα πολύ αυτό που κάνουμε, γιατί βλέπουνε, ότι ασχολούμαστε και δουλεύουμε με τα παιδιά τους και ότι γυρνάνε χαρούμενα στο σπίτι».*

Σε αντίθεση με έρευνες που εντοπίζουν προβλήματα στον συντονισμό των δράσεων, αλληλεπικαλυπτόμενες αρμοδιότητες των υπηρεσιών, προστριβές και γραφειοκρατικά αδιέξοδα μεταξύ των αρμόδιων φορέων (Τζωρτζοπούλου & Κοτζαμάνη, 2008; Human Rights Watch, 2018), οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι υπάρχει οργάνωση, σαφείς ρόλοι και αρμοδιότητες και το πρόγραμμα λειτουργίας είναι επαρκώς δομημένο. Παράλληλα αναφέρεται ότι παρέχεται ευελιξία στους εκπαιδευτικούς στην οργάνωση των τμημάτων και την άσκηση τους έργου τους, (E8) *«το πρόγραμμα είναι αρκετά δομημένο...μας δίνει την ευελιξία να δουλέψουμε και να αλλάζουμε τα γκρουπ γιατί τα παιδιά εε, προχωρούν με διαφορετικές ταχύτητες».* Για τη διαχείριση των ζητημάτων που πιθανών προκύπτουν υπάρχει επαρκής καθοδήγηση και ακολουθούνται κατά βάση οι διοικητικές διαδικασίες που προβλέπονται για το σύνολο των μαθητών.

Οι εκπαιδευτικοί εντοπίζουν ωστόσο σημαντικές ανεπάρκειες σε κτηριακές υποδομές και υλικοτεχνική υποστήριξη, επισήμανση που επιβεβαιώνει τα ευρήματα πρόσφατης σχετικής έρευνας (Tsaliki, 2016). Παρόλο που τα σχολεία τους διαθέτουν ξεχωριστή τάξη για το τμήμα υποδοχής, κάποιες αναφέρουν ότι σε πολλά σχολεία η διδασκαλία των προσφύγων γίνεται σε κοινόχρηστους χώρους ή σε διάφορες αίθουσες, εκ περιτροπής και όπου οι συνθήκες το επιτρέπουν (E6) *«Κάποιοι βρίσκονται στους διαδρόμους με ένα θρανίο ή σε τάξεις που έχουν κενό και κάνουν γυμναστική ή χρησιμοποιούν διάφορες τάξεις για αυτό το σκοπό».* Τονίζεται επίσης η έλλειψη εξειδικευμένων εγχειριδίων που να ανταποκρίνονται στις γλωσσικές διαφορές, να προσαρμόζονται στο ανομοιογενές επίπεδο των μαθητών και να καλύπτουν πρακτικές και καθημερινές ανάγκες τους. Παράλληλα, ακόμη και αν κάποιοι διαθέτουν αίθουσα διδασκαλίας, απουσιάζει από αυτές το κατάλληλο οπτικοακουστικό υλικό, με σημαντικότερη την απουσία τοπικού δικτύου Η/Υ και βιντεοπροβολέα, (E7) *«στερούμαστε πολύ το ίντερνετ και έναν έστω προτζέκτορα, για να δείχνουμε στα παιδιά πράγματα».*

Από όσα μας κατέθεσαν, φαίνεται, πως ο νέος επαγγελματικός ρόλος του εκπαιδευτικού δεν είναι εύκολο να πραγματωθεί, όταν οι εκπαιδευτικοί βιώνουν την έλλειψη των απαραίτητων μέσων και πόρων (Apergi, 2016). Επίσης η διάσταση ανάμεσα στο περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος και τις ουσιαστικές ανάγκες και προσδοκίες των μαθητών και της κοινωνίας, εξακολουθεί να υφίσταται, όπως έχει αναφερθεί και από τον Ξωχέλλη (2005).

Οι συμμετέχουσες τονίζουν επιπρόσθετα την έλλειψη επιμόρφωσης και κατάρτισης, γεγονός που δημιουργεί ένα κλίμα ανασφάλειας στους εκπαιδευτικούς και έχει επιπτώσεις στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας. Οι ελάχιστες επιμορφωτικές δράσεις υλοποιούνται ετεροχρονισμένα και έχουν θεωρητική προσέγγιση, ή οποία απέχει πολύ από τις πραγματικές συνθήκες, (E8) *«Αφού ήδη τρεις μήνες έχουμε πέσει και κολυμπάμε μόνοι μας [γέλιο]. Χωρίς τη βοήθεια...όπως το 'πα και πριν ότι οι επιμορφώσεις είναι σε πολύ*

θεωρητικό επίπεδο...». Η διάσταση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε πολυπολιτισμικές τάξεις τίθεται και σε συναφή μελέτη (Bennett, 2009), που συνιστά αλλαγή στα προγράμματα επιμόρφωσης, με προσανατολισμό την πολυπολιτισμικότητα και επίκεντρο την κοινωνική δικαιοσύνη.

Χαρακτηρίζουν επίσης την συνεργασία με τους μεταφραστές και τους κοινωνικούς λειτουργούς ως μη ικανοποιητική, όχι ως προς την ποιότητα των υπηρεσιών που προσφέρουν, αλλά γιατί επισκέπτονται τις σχολικές μονάδες σπάνια, παρόλο που είναι πολύ χρήσιμοι για την ένταξη των παιδιών και τη διευκόλυνση της επικοινωνίας τους, (Ε2) *«οι μεταφραστές ερχόταν πάρα πολύ σπάνια. Θα 'θελα να ήταν περισσότερες μέρες εκεί, για να μπορούν να έχουν και τα παιδιά να επικοινωνούν και να εκφράζονται...Και θα θέλαμε περισσότερο ψυχολογική υποστήριξη και από κοινωνικούς λειτουργούς»*. Η χρησιμότητά των διερμηνέων τονίζεται και από την Apergi (2016), ως σύνδεσμοι που θα γεφυρώσουν το χάσμα μεταξύ των δύο ταυτοτήτων των μαθητών και θα συμβάλουν στην ανάπτυξη πολύγλωσσης ικανότητας.

Συμπεράσματα - Προτάσεις

Οι συμμετέχουσες στην έρευνα εκπαιδευτικοί κάνοντας μια αποτίμηση της παρεχόμενης διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη χώρα μας, εκτιμούν ότι έχουν γίνει αρκετά βήματα. Παρά όμως την αδιάκοπη και φιλότιμη προσπάθεια των εκπαιδευτικών, θεωρούν ότι τα βήματα γίνονται με αργό ρυθμό και ότι υπάρχουν σημαντικά περιθώρια βελτίωσης, (Ε9) *«...απέχει πάρα πολύ από την, από αυτό που θα ήταν ιδανικό»*. Τη διαπίστωση αυτή επιβεβαιώνει παλαιότερη μελέτη των Palaiologou & Faas (2012), η οποία επίσης κατέληγε στο ότι το Υπουργείο Παιδείας δεν έχει ανάγκη ακόμη τη διαπολιτισμική εκπαίδευση σε πολιτική προτεραιότητα.

Το αίτημα για βελτίωση της διαπολιτισμικής αγωγής εδράζεται στην καλύτερη και έγκαιρη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, σε περισσότερη και καλύτερη ποιοτικά υλικοτεχνική υποδομή, σε κτιριακές υποδομές και σταθερά περιβάλλοντα μάθησης (αίθουσες διδασκαλίας). Ως ουσιώδη παράγοντα για τη διατήρηση της σταθερότητας, η ερωτώμενες προκρίνουν την μονιμότητα των εκπαιδευτικών που διδάσκουν στις τάξεις υποδοχής και κατά συνέπεια τη μείωση των μετακινήσεών τους.

Επιπλέον, βάση των εμπειριών τους, προτείνουν την αναπροσαρμογή του προγράμματος σπουδών, με την εισαγωγή νέων αντικειμένων, όπως η Φυσική Αγωγή και το Θεατρικό παιχνίδι, στα οποία ο γλωσσικός περιορισμός δεν έχει σημαντικό αντίκτυπο, (Ε12) *«επειδή δεν μπορούν να συμμετέχουν στα άλλα μαθήματα, θα μπορούσαν να υπάρχουν ενδιάμεσα προγράμματα, ε να δημιουργηθούν κάποια τμήματα θεατρικής αγωγής, γυμναστικής, που εκεί δεν χρειάζεται να υπάρχει, να μιλάνε γλώσσα στη γυμναστική και στις αθλοπαιδιές»*. Προτείνονται επίσης, νέα προγράμματα και δράσεις περισσότερο στοχευμένες, καθώς και ανανέωση των σχολικών εγχειριδίων, με περιεχόμενο και δραστηριότητες εξειδικευμένες και ευπροσάρμοστες στις ανομοιογενείς και ποικίλες ανάγκες των μαθητών, (Ε9) *«Πιο εξειδικευμένα πράγματα. Για να είναι πιο αποτελεσματικά»*. Η ανάγκη για κατάλληλες διδακτικές προσεγγίσεις και ευέλικτα προγράμματα σπουδών υποστηρίζεται και από τον Ensing (2009), ο οποίος τονίζει ότι η ανάληψη πρόσθετων μέτρων δρα υποστηρικτικά για τους εκπαιδευτικούς και ενισχύει ουσιαστικά τη μαθησιακή διαδικασία.

Μία φράση αντανακλά την αισιοδοξία και τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών για την διαπολιτισμική εκπαίδευση, (Ε11) «Πιστεύω ότι είναι ...Η διαπολιτισμική εκπαίδευση ότι έχει πάρα πολύ μέλλον». Εκτιμούν ότι μεγάλο μέρος των προτάσεων που αναφέρονται παραπάνω, θα υλοποιηθούν τα επόμενα χρόνια, (Ε11) «...θα βελτιωθεί πάρα πολύ το ήδη υπάρχον σύστημα», διότι οι μεταναστευτικές ροές θα συνεχίσουν, πιθανόν και με μεγαλύτερη ένταση. Προβλέπουν ότι το μεταναστευτικό/προσφυγικό και η διαπολιτισμική εκπαίδευση θα αποτελέσει βασικό κομμάτι της κοινωνικής πολιτικής και του εκπαιδευτικού σχεδιασμού της χώρας μας.

Συνοψίζοντας διαπιστώνουμε ότι στην ανά χείρας, μικρής κλίμακας, μελέτη επισημαίνεται ότι, η λειτουργία και η αποτελεσματικότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης εδράζεται στην εστιασμένη ανάπτυξη συνεκτικού οράματος και στην υιοθέτηση πρωτοβουλιών και δράσεων, που προσεγγίζουν τη διαπολιτισμική αγωγή, ως βασικό μέρος της σχολικής πολιτικής (Simoroulos & Alexandridis, 2019).

Καθίσταται σαφές ότι το μεγαλύτερο μέρος της ένταξης των μαθητών το επωμίζονται οι εκπαιδευτικοί, όχι μόνο των ΤΥ, αλλά όλης της σχολικής μονάδας, οι οποίοι έρχονται αντιμέτωποι με θεσμικές ανεπάρκειες, αλλά και σημαντικές ελλείψεις σε υλικοτεχνική υποδομή. Η παροχή θεσμικής υποστήριξης για τις σχολικές μονάδες και τους εκπαιδευτικούς θα πρέπει να εστιάσει στην έγκαιρη, συνεχή και εξειδικευμένη επιμόρφωσή τους, προκειμένου να καταρτιστούν και να ευαισθητοποιήσουν σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Magos, 2007). Παράλληλα, πρέπει να υπάρξει μέριμνα για την υπηρετήση εκπαιδευτικών υπό καθεστώς μονιμότητας, προκειμένου να αξιοποιηθεί η αποκτώμενη εμπειρία, αλλά και να εξασφαλίζεται κλίμα ασφάλειας και σταθερότητας στα σχολεία.

Επιπρόσθετα, απαιτείται αναδιαμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών, μέσα στα οποία να διαχέεται η διαπολιτισμική ιδέα σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα. Εισαγωγή μαθησιακών αντικειμένων που να παρέχουν ευελιξία, να διευκολύνουν την ενσωμάτωση και να ενθαρρύνουν τη δημιουργική έκφραση των μαθητών. Οι διαδικασίες ένταξης των μαθητών πρέπει να υποστηρίζονται από την ενεργή συμμετοχή ειδικών επιστημόνων (π.χ., ψυχολόγοι, διερμηνείς), αλλά και την λειτουργία κοινωνικών φορέων και συμβουλευτικών υπηρεσιών για μαθητές, καθηγητές και γονείς, σε τοπικό και εθνικό επίπεδο.

Οι υπεύθυνοι χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής πρέπει να εργαστούν προς την κατεύθυνση εξασφάλισης οικονομικών πόρων για κτηριακές υποδομές και θεσμικές παροχές. Πόρων για το σχεδιασμό νέων, ευέλικτων εκπαιδευτικών προγραμμάτων με διαπολιτισμικές διαστάσεις, που απευθύνονται σε όλους τους μαθητές και που θα διαπερνούν το δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα στο σύνολό του. Παράλληλα πρέπει να ενθαρρυνθεί και να αυξηθεί η επιστημονική έρευνα, προκειμένου να αναδεικνύονται και να διαχέονται οι καλές πρακτικές, αλλά και να επισημαίνονται οι ανασταλτικοί παράγοντες και μηχανισμοί, που δρουν ως τροχοπέδη στην αποτελεσματική εκπαίδευση και την κοινωνική ένταξη ετερογενών ομάδων.

Αναφορές

Apergi, M. (2016). Intercultural Education Issues in Greece. *International Journal of Education, Culture and Society*, 1(2), 29-32.

- Barrett, M. D., Huber, J., & Reynolds, C. (2014). Developing intercultural competence through education. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Batelaan, P., & Gundara, JS (1993). Πολιτιστική πολυμορφία και προώθηση των αξιών μέσω της εκπαίδευσης. *European Journal of Intercultural Studies*, 3 (2-3), 61-80.
- Bennett, M. J. (2009). Defining, measuring, and facilitating intercultural learning: a conceptual introduction to the Intercultural Education double supplement, *Intercultural Education*, 20: sup1, S1-S13.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000). *Research methods in Education*, 5th ed., London: Routledge Falmer Ltd. Μεταφρασμένο στην ελληνική γλώσσα με τον τίτλο: Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Κυρανάκης, Σ., Μαυράκη, Μ., Μητσοπούλου, Χ., Μπιθαρά, Π. & Φιλοπούλου, Μ. (μτφ.), Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Coulby, D. (2006). Intercultural education: theory and practice. *Intercultural education*, 17(3), 245-257.
- Creswell, J. W. (2011). Controversies in mixed methods research. *The Sage handbook of qualitative research*, 4, 269-284.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications.
- Gorski, P. C. (2008). Good intentions are not enough: A decolonizing intercultural education. *Intercultural education*, 19(6), 515-525.
- Gundara, J. S. (2000). *Interculturalism, education and inclusion*. London, Paul Chapman Pub., SAGE.
- Gundara, J. & Portera, A., (2008) Theoretical reflections on intercultural education. *Intercultural Education* 19:6, pages 463-468.
- Hajisoteriou, C., & Angelides, P. (2015). Listening to children's voices on intercultural education policy and practice. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 28(1), 112-130.
- Hajisoteriou, C., & Angelides, P. (2016). School leadership for intercultural education. In *The globalisation of intercultural education* (pp. 175-196). Palgrave Macmillan, London.
- Human Rights Watch, (2018). «Χωρίς Εκπαίδευση Δεν Έχουν Μέλλον». Στέρηση της Εκπαίδευσης στα παιδιά που αιτούνται άσυλο στα νησιά του Αιγαίου, ΗΠΑ. ISBN: 978-1-6231-37038
- Jones, A., & Quach, X. (2007). *Intercultural communication*. The University of Melbourn.
- Magos, K. (2007). The contribution of action-research to training teachers in intercultural education: A research in the field of Greek minority education. *Teaching and Teacher Education*, 23(7), 1102-1112.
- Palaologou, N., & Faas, D. (2012). How 'intercultural' is education in Greece? Insights from policymakers and educators. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 42(4), 563-584
- Paleologou, N. (2004). Intercultural education and practice in Greece: needs for bilingual intercultural programmes. *Intercultural Education*, 15(3), 317-329.
- Portera, A. (2008). Intercultural education in Europe: epistemological and semantic aspects. *Intercultural education*, 19(6), 481-491.
- Shim, J. M. (2012). Pierre Bourdieu and intercultural education: it is not just about lack of knowledge about others. *Intercultural Education*, 23(3), 209-220.
- Simopoulos, G., & Alexandridis, A. (2019). Refugee education in Greece: integration or segregation? *Forced Migration Review*, (60), 27-29.
- Taylor, S., & Sidhu, R. K. (2012). Supporting refugee students in schools: What constitutes inclusive education? *International Journal of Inclusive Education*, 16(1), 39-56.
- Tsaliki, E. (2016). Presentation of the intercultural schools in Greece: Promoting intercultural and citizenship issues? *Journal Plus Education*, 14(1), 357-374.
- UNESCO, (2019). *Περίληψη Παγκόσμιας Έκθεσης Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης: Μετανάστευση, εκτοπισμός και εκπαίδευση: Χτίζοντας γέφυρες, όχι τείχη*. Παρίσι.
- Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας*. ISBN: 978-960-603-455-8, © ΣΕΑΒ, 2015

- Κεσίδου, Α. (2008). Διαπολιτισμική εκπαίδευση: μια εισαγωγή. Στο: Ζωή Παπαναούμ (Επιμ.) Οδηγός επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.
- Μαλιγκούδη, Χ. (2008). Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων & αλλοδαπών στο σχολείο για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Γυμνάσιο). Μεθοδολογικός Οδηγός για τη χρήση σχολικών βιβλίων του Γυμνασίου. Η διαπολιτισμική διάσταση στη διδασκαλία, σ.47-60. Επιστ. Εποπτεία Π. Ξωχέλλης. Θεσσαλονίκη
- Μάνου, Α. (2014). Ο ρόλος της διαπολιτισμικής συμβουλευτικής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στο πλαίσιο της πολυπολιτισμικότητας του ελληνικού σχολείου. Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού, 13, 277-284.
- Τζωρτζοπούλου, Μ., & Κοτζαμάνη, Α. (2008). Η εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών. Διερεύνηση των προβλημάτων και της προοπτικής επίλυσής τους. Διερεύνηση των προβλημάτων και της προοπτικής επίλυσής τους. Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών.
- Τσιώλης, Γ. (2017). Θεματική Ανάλυση Ποιοτικών Δεδομένων [Σημειώσεις Μαθήματος]. Εκπαιδευτική έρευνα στην Πράξη, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ), ΠΜΣ «Επιστήμες της Αγωγής», ΕΚΠ51, Ελλάδα.
- Υπουργείο Μεταναστευτικής Πολιτικής, (2019). Εθνική Στρατηγική για την Ένταξη

Δικτυογραφία

- Διεθνής Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού, 26 Ιανουαρίου 1990.
<https://www.refworld.org/cgi-bin/tehis/vtx/rwmain/opensslpdf.pdf?reldoc=y&docid=4bcbf83a2>
- Νόμος 1404 ΦΕΚ Α'173/24.11.1983.
https://www.kodiko.gr/nomologia/document_navigation/283206/nomos-1404-1983
- Νόμος 2413 ΦΕΚ Α' 124/17.6.1996.
https://www.kodiko.gr/nomologia/document_navigation/209941/nomos-2413-1996
- Νόμος 3386/2005 ΦΕΚ Α 212/23.8.2005.
https://www.kodiko.gr/nomologia/document_navigation/161175/nomos-3386-2005
- Νόμος 3907/2011 ΦΕΚ Α' -7/26.1.2011. <https://www.taxheaven.gr/law/3907/2011>
- Νόμος 4375 ΦΕΚ Α'51/3.4.2016.
https://www.kodiko.gr/nomologia/document_navigation/183712/nomos-4375-2016
- Νόμος 4415 ΦΕΚ Α'159/06.09.2016.
https://www.kodiko.gr/nomologia/document_navigation/238023/nomos-4415-2016
- Οδηγία 2013/33/ΕΕ του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου, 26 Ιουνίου 2013. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32013L0033&from=EN>
- Οικουμενική διακήρυξη για τα ανθρώπινα δικαιώματα, 10 Δεκεμβρίου 1948.
<https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=grk>
- Πρωτόκολλο σχετικά με το καθεστώς των προσφύγων, 31 Ιανουαρίου 1967.
<https://www.refworld.org/docid/3ae6b3ae4.html>
- Σύμβαση για το Καθεστώς των Προσφύγων, 28 Ιουλίου 1951. <https://www.unhcr.org/gr/wp-content/uploads/sites/10/2018/01/04-symvasiprotokollo.pdf>
- Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες, (2019). Stepping Up: Refugee Education in Crisis.
<https://www.unhcr.org/steppingup/>
- Υπουργείο Παιδείας & Θρησκευμάτων – Προσφυγικό και Εκπαίδευση.
<https://www.minedu.gov.gr/tothema-prosfigiko-m>
- Υπουργική Απόφαση 131024/Δ1/2016 - ΦΕΚ 2687/Β/29-8-2016.
<https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2016/%CE%96%CE%95%CE%A0.pdf>